

RUCH PEDAGOGICZNY

6

ROK IX (XLI) LISTOPAD – GRUDZIEN 1967

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

MARIA GRZEGORZEWSKA NIE ŻYJE

Profesor dr Maria Grzegorzewska — twórca i dyrektor Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej, kierownik Katedry Pedagogiki Specjalnej na Uniwersytecie Warszawskim — urodziła się dnia 18. IV. 1888 r., zmarła dnia 7. V. 1967 roku.

Całe swoje życie poświęciła sprawie pomocy innym ludziom: cierpiącym i potrzebującym, a wśród nich zwłaszcza upośledzonym w różny sposób. Już w 1918 r. w Paryskich Rocznikach Polskiej Ligi Nauczania pisze „o konieczności zorganizowania specjalnego szkolnictwa dla dzieci anormalnych”. W artykule tym zwracają uwagę Jej nowoczesne do dnia dzisiejszego poglądy na osobowość upośledzonych, na sposoby przygotowania ich do życia i na znaczenie badań psychiki upośledzonych i metod nauczania ich dla znajomości psychiki i metod nauczania dzieci normalnych.

Po powrocie do wyzwolonej ojczyzny pracuje najpierw jako wizytator szkolnictwa specjalnego w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, a następnie aż do ostatniego dnia swego życia jako dyrektor Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej, zajmując się przede wszystkim kształceniem kadr pedagogicznych do pracy w szkolnictwie dla dzieci głuchych, niewidomych, upośledzonych umysłowo i moralnie zaniedbanych, a po drugiej wojnie światowej dla dzieci kalekich i chorych. Przyjęta przez nią organizacja kształcenia kadr w Instytucie gwarantowała rzetelną wiedzę i wysoki poziom przygotowania do pracy, gdyż wbrew ówczesnym tendencjom nauczyciele byli przygotowywani do pracy w jednym tylko (a nie we wszystkich) dziale szkolnictwa specjalnego. Umożliwiło to uzyskanie wysokich osiągnięć w procesie rewalidacji dzieci upośledzonych w naszym kraju.

Oprócz tego w latach 1930—1935 organizuje i prowadzi Instytut Nauczycielski przeznaczony dla nauczycieli szkół normalnych. W okresie okupacji bierze udział w działalności konspiracyjnej i w akcji ratowania Żydów. Przez cały czas pracuje w organizacjach społecznych, a zwłaszcza w Związku Nauczycielstwa Polskiego, organizując i przez wiele lat prowadząc Sekcję Szkolnictwa Specjalnego, redagując kwartal-

nik *Szkoła Specjalna* oraz przez pewien okres czasu *Ruch Pedagogiczny*. Była Przewodniczącą Wydziału Pedagogicznego i profesorem Instytutu Pedagogicznego Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Jako teoretyk znana jest Maria Grzegorzewska z około 50 publikacji z zakresu pedagogiki specjalnej. Opracowana przez Nią, pochodząca od Decroly'ego, metoda ośrodków zainteresowań, nazwana w ostatnich latach metodą ośrodków pracy, wskazuje na konieczność wszechstronnego rozwoju upośledzonych jako podstawowego warunku przygotowania ich.

Wysuwa ona na czołowe miejsce zainteresowania i aktywną postawę dziecka jako czynniki warunkujące rozwój. Każę czerpać treści nauczania z życia otaczającego i wiązać je ze sobą. Wprowadza do pracy nie tylko słowne, lecz i konkretne formy ekspresji umożliwiające dzieciom upośledzonym zdobycie umiejętności stosowania nabytej wiedzy w życiu codziennym.

Do najpoważniejszych prac M. Grzegorzewskiej należą: „Psychologia niewidomych” tom I, „Nowe drogi w nauczaniu głuchych”, „Uzasadnienie w świetle nauki Pawłowa wartości rewalidacyjnych metod pracy w szkole specjalnej”. Wielką nowoczesnością brzmia w nich jeszcze dzisiaj myśli wypowiedziane na temat kompensacji zmysłów u dzieci niewidomych i głuchych, na temat występujących u nich tzw. wyobrażeń zastępczych, na konieczność wczesnego rozpoczęcia nauczania i wychowania upośledzonych i stwarzania odpowiednich warunków powodujących dobre osiągnięcia w pracy.

Humanistyczna, pełna poświęcenia i trudu praca M. Grzegorzewskiej przyniosła jeszcze za Jej życia wielkie rezultaty: setki szkół specjalnych, tysiące nauczycieli i dziesiątki tysięcy upośledzonych przygotowanych do pracy i do życia w społeczeństwie; nowe poglądy naukowe i nowe stosowane coraz szerzej na świecie metody pracy. Pozostawiła Ona po sobie idee i myśli zawierające nieprzemijające wartości ogólnoludzkie, do których będą przez wiele lat nawiązywali nauczyciele, wychowawcy i społecznicy¹.

¹ Dorobkowi naukowemu i społecznym zasługom Marii Grzegorzewskiej Redakcja *Ruchu Pedagogicznego* poświęciła numer specjalny. Był nim numer 6 w r. 1964. Zachęcamy do jego przeczytania.

TADEUSZ MALINOWSKI

TYPOWE TRUDNOŚCI W PRACY NAUCZYCIELI

I

Zawód jest podstawowym składnikiem struktury społecznej. W zawodzie jak w soczewce ogniskują się główne procesy rozwoju społecznego. Problemy zawodowe należą do podstawowych życiowych problemów człowieka. Ludzie zawodowo ustabilizowani identyfikują się w pierwszym rzędzie ze swoimi rolami zawodowymi, a trudności, jakie napotykają w pracy, stanowią przedmiot ich głównych trosk życiowych.

Dzieje zawodów są dziejami ludzkiej kultury. Zwłaszcza rozwój zawodu nauczycielskiego, rozwój wychowania dorastających pokoleń, odzwierciedla podstawowe procesy kulturalnego rozwoju ludzkości. Kształtowanie się zawodu nauczycielskiego, jego miejsca w społecznym podziale pracy, praw i obowiązków ma istotne znaczenie dla postępu cywilizacyjnego. Rola nauki i oświaty w życiu codziennym, społeczna ranga pracy pedagogicznej i sytuacja życiowa nauczycieli są miernikiem poziomu cywilizacyjnego społeczeństw.

Problematyka zawodu nauczycielskiego nabiera coraz większego znaczenia. Wzrasta bowiem społeczna rola oświaty, przedłuża się okres kształcenia powszechnego ludzi i kształcenia specjalistów kierujących życiem publicznym, kształcenie intelektualne stopniowo w różnych postaciach zaczyna towarzyszyć procesowi całego życia człowieka, cenzus szkolny staje się powszechnie uznawaną podstawą zaszeregowania zawodowego i awansu społecznego jednostki. Wytwarzanie i przekazywanie wiedzy jest procesem, którego efekty determinują inne procesy rozwoju społecznego.

W tych warunkach ogromne znaczenie ma znajomość trudności, jakie napotykają nauczyciele w swojej pracy zawodowej i w życiu codziennym, znajomość ich dążeń i potrzeb życiowych. Nauczyciele bowiem w coraz większym stopniu przesądają nie tylko o tym, jakie jest wychowanie dorastających pokoleń, ale również o tym, czym stają się społeczeństwa. Oni dokonują selekcji wartości kulturalnych z nagromadzonego dorobku i nadają im określony bieg w życiu społecznym. To, do czego dążą nauczyciele, jakie stawiają przed sobą cele zawodowe i jakie napotykają trudności na drodze ich realizacji, staje się przedmiotem żywego zainteresowania całych społeczeństw. Wiedza o zawodzie i osobie nauczyciela ma coraz większą wartość praktyczną. Poznanie i doskonalenie czynności nauczania

i wychowania, zwiększenie ich efektywności, staje się nieodzowną podstawą przewidywania i planowania przeobrażeń społecznych. Nie sposób dziś zrozumieć, czym jest i staje się społeczeństwo, jeśli się nie wie, czym jest wychowanie, jakie ono jest, do czego dąży i co osiąga. Zwłaszcza w ustroju socjalistycznym problemy wychowania urastają do roli podstawowych problemów społecznych. Ustrój socjalistyczny z istoty swojej dąży do zmiany ukształtowanych historycznie stosunków międzyludzkich. Skuteczność budownictwa socjalistycznego zależy w prostej linii od efektywności wychowania, od wydajności pracy nauczycieli.

Jako system czynności ukierunkowanych na rozwój psychiczny człowieka zawód nauczycielski znajduje się w obrębie zainteresowań wielu dziedzin nauki. Jest on przedmiotem badań pedagogicznych i socjologicznych, historycznych, ekonomicznych, etycznych, psychologicznych, prawnych, filozoficznych i innych. Pośrednio, od strony przekazywanych przez nauczyciela wartości kultury, zawodem tym interesują się przedstawiciele większości dyscyplin nauki. Ale niezależnie od tak szerokiego zainteresowania upowszechnieniem wiedzy, pracą i osobą nauczyciela, wiele istotnych problemów zawodu nauczycielskiego pozostaje nadal poznanych w stopniu tylko fragmentarycznym. Wokół wielu problemów roli i sytuacji nauczyciela ukształtowały się rozliczne mity, czemu nawet sprzyjały dawne badania nad psychologią nauczyciela doskonałego.

Niski stopień wiedzy o zawodzie nauczycielskim wiąże się między innymi z wadliwością metodologicznych założeń dawnej pedeutologii i z brakiem realizmu w badaniach nad nauczycielem. Pedeutologia zbyt silnie owładnięta była przez pedagogikę ideału. W dotychczasowych badaniach koncentrowano się na problematyce ideału nauczyciela, na tym, kim nauczyciel być powinien, na misyjnym charakterze roli i powołania nauczycielskiego, na talencie pedagogicznym, osobowości nauczyciela doskonałego itp., zmierzając do określenia wzorca dobrego pedagoga w ogóle oraz motywów świadomej pracy nauczyciela nad sobą w kierunku przybliżania się do owego wzorca. Jakkolwiek pożyteczne były te rozważania, wywodzenie wzorów i ideałów nauczyciela z tych lub innych założeń etycznych lub metafizycznych, o rzeczywistej postawie życiowej i zawodowej nauczycielstwa decydować mogły całkiem inne warunki. Owe wzory i ideały służyć mogły raczej tylko jako przedmiot spekulatywnych rozważań nad nauczycielem, miłych wzruszeń, patetycznych deklaracji, przyjemnych mitów o moralnej i intelektualnej doskonałości nauczyciela. Rzeczywistość zawodowa kształtować się mogła wedle całkiem innych mechanizmów. W tych różnych wzorach jest nawet coś z obłudy w postawie wobec nauczyciela. Społeczeństwa chciałyby w nauczycielu, w jego wartościach osobistych wyrażać wartości swojej kultury. I zapewne dlatego zawód ten tak podatny jest do poddawania się różnym mitom, do ucieczki od realiów życia codziennego. Jakże jednak przykre bywają momenty, gdy się uświadomi, że całe pokolenia ludzi kształconych przez nauczycieli przedstawiają

sobą nie mniej barbarzyńskie społeczności niż te sprzed tysiącleci. Jeśli się postawi proste, ale jakże istotne pytanie, jak to się dzieje, że ludzie postępują tak lub inaczej dzięki wychowaniu i że rola wychowania szkolnego niepomrotnie wzrasta, ale zarazem tyle zła jest wokół? Wówczas dostrzeże się istotność pytania o realnego nauczyciela, a nie o mit lub o ideał, choć i rola ideałów jest w nauczycielskim zawodzie niewątpliwa.

Dziś następuje przewartościowanie dawnej problematyki pedeutologicznej, odchodzenie od założeń „pedagogiki ideału” w stronę „pedagogiki życia”. Literatura o nauczycielu coraz mniej koncentruje się na sylwetce idealnego nauczyciela, coraz więcej zaś mówi o nauczycielu rzeczywistym. Oczywiście, nauczyciele wychowani na dawnej literaturze pedeutologicznej niejednym raz buntują się przeciw temu realizmowi, protestują, gdy dziennikarz przedstawi jakiś skrętnie ukrywany fakt z rzeczywistości. Ale trzeba już sobie zdawać sprawę z tego, że nauczyciel nie może być dziś, jak dawniej, przykładem i autorytetem we wszelkich dziedzinach życia swojego środowiska, a nawet życia wychowanków. I nie przesądza o tym fakt, czy jest się nauczycielem z urodzenia, czy z powołania, czy ma się talent pedagogiczny, czy nie. Po prostu sytuacja społeczna zawodu nauczycielskiego zmieniła się do gruntu. Z jednej strony nastąpił radykalny wzrost rzeczywistej roli oświaty w życiu publicznym, ale z drugiej — nauczyciel posługuje się nadal dawną aparaturą wyobrażeń o swojej funkcji, miejscu i czynnościach, a jego pozycja społeczna ulega nawet obniżeniu. Przynajmniej nauczyciele szkoły średniej mają dziś niższy poziom prestiżu społecznego niż dawniej. Następuje obecnie widoczna rozpiętość pomiędzy dawnymi „modelami” nauczyciela a nauczycielem rzeczywistym. Rozważania nad cechami wrodzonymi nauczyciela, nad składnikami talentu pedagogicznego, strukturami umysłów nauczycieli doskonałych itp. okazują się dziś coraz mniej przydatne. Dla zrozumienia efektywności pracy pedagogicznej i przewyżczenia wspomnianych dysproporcji konieczna jest znajomość nauczyciela rzeczywistego.

II

Podjmując w tym miejscu problem trudności w pracy zawodowej nauczycieli zdają sobie sprawę z niepopularności tego tematu. Wydaje mi się, że przywykliśmy raczej do rozważań nad osiągnięciami w pracy pedagogicznej, bo zapewne rzeczywiście mamy się czym szcycić, żyjemy bowiem w epoce tzw. wybuchu naukowego i szkolnego, który stanowi siłę napędową obecnej rewolucji technicznej. Ale niewątpliwie problematyka różnorodnych trudności zawodowych nauczycieli jest też przedmiotem żywych zainteresowań w naszym środowisku, choć nie znajduje dostatecznego wyrazu w pracach naukowych i w publicystyce oświatowej. Trudności w pracy nauczycieli powinny być przedmiotem ciągłych badań w obrębie wielu dyscyplin nauki. Wiedza o nich stanowić powinna osnowę nauki

o nauczycielu i wchodzić do programu szkół pedagogicznych. Jest rzeczą istotną, aby ogół nauczycielstwa znał typowe trudności napotymane w tym zawodzie. Oczywiście, w obecnym artykule można rzucić jedynie szkic tej problematyki. Potrzebne są rozległe badania i odrębna teoria wyjaśniająca powodzenia i niepowodzenia w pracy nauczycieli.

Poszukując bardziej ogólnej wiedzy o pracy warto sięgnąć do krótkiej rozprawy T. Tomaszewskiego „O porównywalności zawodów”¹. Rozprawa ta zawiera interesujące rozróżnienie poszczególnych stron pracy ludzkiej, które stanowić może również podstawę rozróżnienia trudności zawodowych nauczycieli.

Idąc za myślą T. Tomaszewskiego w czynnościach pedagogicznych nauczyciela wyróżnić można trzy strony: stronę energetyczną, regulacyjną i zespołową. Są to cechy, które posiada każda praca. Różnice pomiędzy poszczególnymi rodzajami pracy są różnicami w obrębie tych trzech cech.

Strona energetyczna obejmuje fizjologiczną problematykę pracy nauczyciela. Chodzi tu głównie o odpowiedź na pytanie, kosztem jakiej energii wykonywana jest praca nauczycielska, jak wydatkowana jest energia nauczyciela w różnych warunkach pracy. Niestety, nie rozporządzamy z tego zakresu nawet fragmentarycznymi badaniami i nie wiemy, jakiego rodzaju trudności zawodowe powstają na tym tle. Ogólnie powiedzieć można, że praca nauczycielska wykonywana jest głównie kosztem energii nerwowej. W porównaniu z wieloma innymi zawodami poziomu wysiłku nerwowego nauczyciela jest duży, ale zapewne w czasie wysiłek ten rozłożony jest dość równomiernie. Byłoby jednak rzeczą wielce pożyteczną, gdybyśmy mogli odpowiedzieć na pytanie, do jakich granic racjonalny okazuje się wysiłek nerwowy nauczyciela z punktu widzenia zasad dobrej roboty, jaki jest wysiłek nerwowy przeciętnego nauczyciela poszczególnych przedmiotów szkolnych, nauczyciela wiejskiego i miejskiego, nauczyciela szkoły podstawowej i średniej, obciążonego mniejszą i większą ilością różnych pozaszkolnych powinności życiowych. Konieczna okazuje się dokładna odpowiedź na jedno przynajmniej pytanie, w jakich warunkach pracy obciążenie nerwowe nauczyciela powoduje powstawanie sytuacji trudnych, a więc takich, w których następuje zachwianie równowagi pomiędzy samym nauczycielem i środowiskiem, w których reaguje on w sposób nietypowy dla siebie i osiąga obniżone lub wręcz niezamierzone wyniki, jakie jest wydatkowanie energii przeciętnego nauczyciela na przeciętnej lekcji i jaki jest spadek efektywności pracy na każdej kolejnej lekcji, ile lekcji może nauczyciel przeprowadzić dziennie osiągając wyniki w obrębie jakiegosć przeciętnego standardu? Może ktoś przeprowadzi kiedyś badania na ten temat. Ciekawe byłoby na przykład rozpoznanie obciążenia nerwowego nauczyciela zależnie od liczby uczniów w klasie, od stopnia wyposa-

¹ T. Tomaszewski: O porównywalności zawodów. Socjologia zawodów. Red. A. Sa-rapata. K1W, Warszawa 1965.

zenia szkoły w odpowiednie pomoce naukowe, od stosunków współzycia i współpracy w środowisku itp. Kwestie te wymagają głębokiej refleksji naukowej.

Strona regulacyjna w pracy pedagogicznej wyraża się w kierowaniu czynnościami nauczyciela przez jego świadomość. Kierowanie to obejmuje trzy składniki: 1) dopływ i odbiór informacji, 2) transformację odbieranych informacji i przerabianie ich na decyzje, 3) wykonywanie decyzji.

Praca nauczycielska wiąże się z ciągłym dopływem nowych informacji, których każdorazowe uwzględnienie stanowi konieczny warunek trafnie podejmowanych decyzji zawodowych. Informacje te należą strukturalnie do różnych dziedzin wiedzy, co powoduje konieczność jednoczesnego posługiwania się przez nauczyciela wieloma teoriami zawartymi w różnych strukturach nauki. Fakt ten jest jedną z głównych przyczyn podejmowania przez nauczycieli wielu decyzji zawodowych przy zaniżonym poziomie informacyjnym.

Ciągły potok nowych informacji wymaga stałej kontroli czynności nauczyciela, modyfikacji wcześniej ustalonych planów i szablonów. Stąd szczególnie rola strony dynamicznej osobowości nauczyciela, rola ciągłej modyfikacji posiadanych nawyków i umiejętności zawodowych². Ale modyfikacja ta jest wielce utrudniona nie tylko ze względu na ukształtowane, względnie trwałe dynamiczne stereotypy, lecz również z braku szybkich i ścisłych sposobów pomiaru efektywności czynności pedagogicznych, a więc tym samym z braku potoku dokładnych nowych informacji, z trudności w wykorzystywaniu posiadanej wiedzy wskutek jej rozdrobnienia strukturalnego.

Wszystko to powoduje niedostateczną samokontrolę intelektualną czynności nauczania i wychowania, zachwianie koniecznych we wszelkiej pracy sprzężeń zwrotnych. W sytuacji takiej nauczyciel narażony jest na ciągłe ryzyko błędu. W konsekwencji zaś, miast szczególnej dynamiki pracy pedagogicznej, rozwoju i bogactwa czynności nauczyciela, mamy do czynienia z wysokim stopniem stabilności i powtarzalności czynności. Całe pokolenia nauczycieli wykonują w podobny sposób czynności nauczania i wychowania, bez względu na rozwój myśli pedagogicznej, zmiany całych „systemów nauczania” itp.

Przypuszczam, że przyczyny niepowodzeń i trudności w pracy nauczycieli tkwią głównie w niskiej podstawie informacyjnej podejmowanych decyzji zawodowych. Zapewne jedną ze szczególnych cech pracy nauczycielskiej jest wysoka częstotliwość decyzji zawodowych. Nauczyciel co chwila wydaje jakieś polecenie, wskazówkę, pyta, ocenia, zakazuje itp. W ciągu przeciętnej lekcji podejmuje on kilkadziesiąt różnorodnych decyzji. Wszystkie one wypływają z uwzględnienia jakichś okoliczności

² Patrz M. Maciaszek: *Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela*. PWN, Warszawa 1963.

i opierają się na jakichś informacjach. Ale jakich? Na ogół częściowych i fragmentarycznych, jednostronnych. Po prostu bieg lekcji uniemożliwia głębsze zastanawianie się nad takim lub innym zachowaniem danego ucznia, nad przyczyną niezrozumienia jakiejś części nowego materiału, uniemożliwia nawet racjonalne wykorzystywanie posiadanej wiedzy pedagogicznej. Obserwacje moje wskazują, iż nauczyciele na lekcji podejmują zwykle większość swoich decyzji zawodowych w sposób intuicyjny bądź reagują według ustalonych szablonów. Dopiero po lekcji, jeśli mają nieco czasu, odtwarzają pewne jej fragmenty, analizują je i niekiedy stwierdzają rażące błędy. Dlatego odpowiednia ilość czasu poza pracą ma w tym zawodzie znaczenie tak wyjątkowe. Nauczyciel, który nie ma czasu na przemyślenie minionych lekcji, nie ma szans rozwoju własnego kunsztu pedagogicznego. Na tym tle powstaje liczna grupa podstawowych trudności zawodowych nauczycieli.

Jakkolwiek paradoksalny wydać się może na pierwszy rzut oka pogląd, że wiedza pedagogiczna użyteczna staje się dopiero w rękach doświadczonych nauczycieli, pogląd ten ma w sobie wiele z prawdy. Początkujący nauczyciele nie mogą z niej wiele korzystać, gdyż nie mają dość czasu na głębszą refleksję pedagogiczną. Muszą oni w pierwszym rzędzie korzystać z różnych wzorów praktycznych, porad i wskazówek typu recept, muszą podpatrywać doświadczenia innych i ukształtować w sobie pewien system nawyków zawodowych, gdyż tylko w ten sposób mogą się skutecznie włączyć w normalny rytm pracy szkolnej. Zapewne dlatego nauczyciele ze średnim wykształceniem pedagogicznym od razu pracują dość dobrze nie znając dorobku nauk pedagogicznych. Są oni przygotowywani do pracy w sposób praktyczny, przez obserwację, uczestniczenie i prowadzenie lekcji, tak jak uczy się rzemieślnika w odpowiedniej szkole zawodowej — przez wykonywanie czynności zawodowych, a nie przez zdobywanie wiedzy o tych czynnościach. W pierwszym okresie pracy absolwenci średnich szkół pedagogicznych na ogół lepiej radzą sobie z dziećmi niż fachowcy znający teorię pedagogiczną, ale tacy, którzy w czasie studiów przeprowadzili jedną tylko lekcję, jak to ma obecnie miejsce na wielu naszych uniwersytetach. Jest rzeczą ogromnie ważną, aby ci koledzy po kilku latach pracy mogli sięgnąć do wiedzy pedagogicznej i wziąć się serio za studia w tym zakresie. Ale sprawa ta jest niezmiernie złożona i niekiedy pozostajemy z nawykami zawodowymi ukształtowanymi w pierwszym okresie pracy.

Trudności zawodowe powstające na tle niedostatecznej podstawy informacyjnej naszych decyzji są związane ze złożonością samego przedmiotu pracy pedagogicznej — dzieckiem, człowiekiem, kulturą. Wiedza nauczyciela o uczniu i środowisku z jego kulturą przedstawia sobą mnogość różnych teorii, oczywiście cząstkowych i jednostronnych, nie powiązanych ze sobą. Jest to zbiór różnych „szufladek informacyjnych”, nie dających się złączyć w jakiś jednolity system, logicznie spójny i praktycznie uży-

teczny. „Szufiadki” te mogą się nawet wzajemnie wykluczać i zarazem traktować o tym samym przedmiocie praktycznym. Sytuacje pedagogiczne są „globalne”, głębsze ich zrozumienie wymagałoby teoretycznego zintegrowania wiedzy posiadanej przez nauczyciela. Tymczasem jednak wiedza ta buduje się według własnych reguł logicznych i nie zawsze może być sformułowana w postaci dostatecznie operacyjnej. Ten typ trudności powoduje, iż na ogół poprzestajemy na fragmentarycznym rozpoznaniu swoich kolejnych czynności zawodowych, czynności swoich uczniów i całości sytuacji pedagogicznej, przechodząc do dalszych zadań roboczych związanych z realizacją programu. Zapewne dlatego tak dalece różnimy się niekiedy w poglądach na te same problemy praktyczne. Jest to sprawa podstawy informacyjnej naszych codziennych decyzji zawodowych, sprawa zachwiania tzw. sprzężenia zwrotnego.

Strona zespołowa dotyczy współdziałania ludzi ze sobą w procesie pracy. Na ten temat mamy ostatnio coraz więcej literatury, która jednak nie zawiera jeszcze w sobie jakiejś bardziej ogólnej teorii. Zwykła obserwacja pozwala powiedzieć, że w przypadku pracy nauczyciela mamy do czynienia z szerokim bezpośrednim kontaktem społecznym drogą werbalną. Ten bezpośredni kontakt powoduje, iż stopień złożoności systemu współdziałania ludzi na terenie szkoły jest niski. Nauczyciele z istoty swojego zawodu wpływają na uczniów w sposób bezpośredni. Sądzymy nawet, że jest rzeczą złą, gdy stosunki współdziałania w szkole stają się zbyt silnie uwarunkowane jakimiś ogniwami pośrednimi. W pracy wychowawczej bezpośredni swobodny kontakt człowieka z człowiekiem ma znaczenie decydujące.

W obecnych jednak układach społecznych w szkole występują pewne nierówności pozycji i ról, niekiedy silne podporządkowanie czynności jednych ludzi czynnościom innych, rygorystyczne zależności na przykład zachowania uczniów od zachowania nauczycieli. Czynności nauczycieli są też dość mocno zależne od różnych dyrektyw całego systemu zwierzchników oświatowych. W praktyce występuje tendencja szczegółowego odgórnego regulowania treści i sposobów współdziałania na terenie szkoły, drogą określania procedur załatwiania różnych spraw szkolno-pedagogicznych. W warunkach niskiego stopnia złożoności systemu współdziałania ludzi i szeroko rozwiniętego bezpośredniego kontaktu społecznego tego rodzaju zewnętrzna ingerencja okazuje się na ogół mało skuteczna. Powoduje też ona występowanie rozlicznych trudności zawodowych. Należy sądzić, że jest to tendencja sprzeczna z założeniami modelu szkoły socjalistycznej.

W zawodzie nauczycielskim treścią pracy jest wiedza. Przekazywanie i przyswajanie wiedzy nie może być procesem sztywno znormalizowanym, tak jak na przykład taśmowa produkcja obuwia. Nawet w wytwórczości, zwłaszcza w bardziej złożonej, uznaje się możliwość różnej technologii i różnych standardów. Trzeba się liczyć z faktem, że praca pedagogiczna jest wybitnie intelektualna, twórcza i wielce zróżnicowana. Twórcza po-

stawa intelektualna jest niedzownym warunkiem wysokiej efektywności w pracy pedagogicznej. Dlatego rytm pracy i stosunki współdziałania nie mogą tu być narzucone z zewnątrz. Powinny się one kształtować stosownie do uświadomionych przez nauczyciela, ciągle zmieniających się warunków w klasie, w szkole. Nauczyciel powinien mieć wysoki stopień autonomii zawodowej, a kierowanie jego pracą przez odpowiedni system zwierzchników powinno polegać na wpływie na świadomość nauczyciela.

Zmienność i rozwój czynności nauczania i wychowania zależą przede wszystkim od postępu naukowego, zwłaszcza od rozwoju nauk pedagogicznych i stopnia przyswojenia ich dorobku przez nauczycieli. Jeśli stosunki współdziałania w szkole nie liczą się z tym i występuje przerost rozlicznych reguł formalnych, to wówczas siłą rzeczy ma się do czynienia z narastaniem sprzeczności pomiędzy celami i istotą pracy pedagogicznej a jej warunkami i skutkami. Na tle tych sprzeczności rodzą się istotne trudności w pracy nauczycieli i uczniów, obniżają się efekty kształcenia.

Wyróżnione wyżej porównywalne składniki pracy pozwalają dostrzec istotne grupy trudności zawodowych nauczycieli oraz ich przyczyny. Trudności te dadzą się przedstawić w trzech głównych grupach. Będą to, po pierwsze, trudności związane z rodzajem wysiłku nauczyciela, z charakterem wydatkowanej w pracy energii, stopniem jej natężenia, rozmieszczeniem wysiłku w czasie itp. Jakkolwiek problematyka ta jest mało znana w odniesieniu do zawodu nauczycielskiego, możemy powiedzieć, że w porównaniu do innych zawodów tzw. umysłowych praca nauczycielska wiąże się z dużym wysiłkiem nerwowym, rozmieszczonym dość równomiernie w dłuższym odcinku czasowym. Fakt ten powoduje szybkie zmęczenie psychiczne nauczyciela i wpływa decydująco na obniżenie wydajności pracy. Nauczyciel, wskutek naturalnej sytuacji zawodowej, poddany jest ciągłym bodźcom nerwowym. Pozostawanie w dłuższym okresie czasu w stanie wysokiego napięcia nerwowego, koncentracji uwagi i sprawności intelektualnej powoduje wytwarzanie reakcji obronnych. Na tym tle rodzą się liczne trudności zawodowe, następuje mniej lub bardziej świadoma rezygnacja z wielu zadań zawodowych, obniżają się ambicje zawodowe i potrzeby nauczyciela, głównym problemem życiowym stają się zabiegi o przeciętny standard pracy. Zanika przy tym potrzeba twórczości pedagogicznej i oryginalności, co pozostaje w widocznej sprzeczności z uświadomioną przez nauczyciela istotą pracy pedagogicznej a osobistymi możliwościami kształcenia własnego kunsztu oddziaływać wychowawczych.

Druga liczna grupa trudności wiąże się z podstawami informacyjnymi czynności zawodowych nauczyciela. I tu mamy do czynienia z szeregiem warunków tzw. obiektywnych, związanych z samą istotą pracy pedagogicznej, które powodują ciągle powstawanie sytuacji trudnych. Jest to głównie problem zanizonej podstawy informacyjnej podejmowanych decyzji zawodowych, niewystarczającego zakresu uwzględnianych przesłanek informacyjnych i samego charakteru tych przesłanek. Istotny

jest przy tym fakt, iż nauczyciele na ogół mają świadomość niskiej podstawy informacyjnej swoich decyzji, ale nie mają możliwości sprostania zadaniom w tym zakresie. Wiedza nauczyciela, na przykład pedagogiczna, socjologiczna, psychologiczna, ekonomiczna itp., jest w znacznej części wiedzą zawodną i nie dającą się sformułować w postaci wyraźnie operacyjnej. Sprawa ta wiąże się z charakterem nauk pomocniczych stosowanych w zawodzie nauczycielskim i ze sposobem edukacji kadr nauczycielskich. Mamy do czynienia z widoczną dysproporcją pomiędzy przygotowaniem nauczycieli, przy czym właściwie nauczycieli wszystkich grup zawodowych, a wymaganiami, jakie wobec nich wypływają z samej istoty i celów wychowania.

Wreszcie trzecia duża grupa trudności zawodowych nauczycieli powstaje na tle stosunków współdziałania w procesie pracy. Głównym źródłem często napotykanych trudności jest tu przerost procedury formalnej i organizacji. Trudności powstające na tym tle nie mogą być przezwyciężone przez zinstytucjonalizowany ruch nowatorstwa pedagogicznego. Już sam fakt zinstytucjonalizowania tego ruchu (szkoły wiodące itp.), którego istotą są przecież czynności intelektualne i który faktycznie ma charakter ruchu społecznego, bezinteresownego, jest świadectwem na przerost organizacji w szkole. Taki ruch nie może się stać czynnikiem przezwyciężenia istotnych trudności zawodowych w codziennej pracy nauczycieli.

Wskutek tych różnych trudności, charakterystycznych nie tylko dla naszego szkolnictwa, ale i dla większości obecnych systemów szkolnych, postęp pedagogiczny napotyka znaczne opory, a podejmowane reformy szkolne, niekiedy pozornie radykalne, nie wnoszą czegoś istotnie nowego do powszechnej praktyki nauczania i wychowania. Skuteczne reformy szkolne mogą postępować jako wytwór wzrostu poziomu świadomości zawodowej nauczycielstwa. Taki wzrost domaga się jednoczesnych wielostronnych działań na rzecz zmniejszenia trudności zawodowych nauczycieli. Będzie to więc dążność do zmniejszenia napięcia nerwowego w pracy, przemęczenia psychicznego nauczyciela, troska o pewną ilość czasu dla refleksji nad własną pracą, troska o większą samodzielność w zawodzie.

III

Sytuacje trudne to takie, w których normalny człowiek pracuje ze zmniejszoną sprawnością, niżby to mógł czynić ze względu na swoje potencjalne dane osobiste w normalnych warunkach. Występują one bardzo często zwłaszcza w tych zawodach, w których praca nie może być ściśle normowana i wykonywana wedle jakichś jednolitych szablonów, w różnych zawodach twórczych, w zawodach domagających się ciągłej modyfikacji czynności i związanej z tym plastyczności intelektualnej. Zawód nauczycielski należy do tej grupy zawodów, nauczyciele często są w sytuacjach zawodowo trudnych.

Należy sądzić, że wysoka częstotliwość sytuacji trudnych powoduje, poza wspomnianymi ujemnymi skutkami, powstawanie także szeregu korzystnych cech psychicznych nauczyciela, zwłaszcza cech intelektualnych. W naturalny sposób następuje przeciw rodzaj psychicznego przystosowania do sytuacji trudnych. Nie zawsze przystosowanie to polega na zwykłym uodpornieniu nerwowym, na zmniejszeniu wrażliwości intelektualnej na określone bodźce zewnętrzne, na kształtowanie się postawy lęku czy agresji. Sytuacje takie kształtują również postawę bardziej refleksyjną, wzbogacają indywidualne doświadczenia życiowe i zawodowe, kumulowane głównie w postaci odpowiedniej wiedzy o samym sobie i o własnej pracy. Sprzyjają one rozwojowi duchowej wszechstronności człowieka.

Te dwa różne rodzaje indywidualnych skutków wysokiej częstotliwości sytuacji trudnych można wyraźnie dostrzec wśród nauczycieli. Jedni nauczyciele pod wpływem pracy podlegają dalszym szybkim przemianom rozwojowym, a inni już po kilkuletnim doświadczeniu zdobywają trwałą rutynę i tracą wrażliwość na każdorazową odmienność sytuacji wychowawczych. Nie ma podstaw do wyrażenia opinii o wskaźnikach ilościowych rozwoju w tym dodatnim lub ujemnym kierunku, ale na podstawie prostej obserwacji można sądzić, że zbyt wielu spośród nas po prostu nie wytrzymuje nerwowo ciągłego potoku nowych bodźców (informacji) i zbyt wczesnie zdobywa utrwalony system jednolitego postępowania w typowych sytuacjach zawodowych. Wiąże się to zapewne z warunkami startu w zawodzie. Przy dużym obciążeniu nerwowym jest to całkiem naturalna droga rozwoju.

Na kwestie te rzuca pewne światło pogląd samych nauczycieli na trudności w pracy zawodowej. Jest rzeczą wielce interesującą, jakie trudności dostrzegają sami nauczyciele, jak rozumieją przyczyny tych trudności, jakie widzą środki zaradcze. Wśród nauczycieli niewiele tylko jest takich, którzy nie widzą typowych trudności w swojej pracy, znakomita większość zwraca uwagę na różnego rodzaju sytuacje trudne, których przezwyciężenie nie mogą samodzielnie przewyciężyć.

Przedstawiony tu obraz trudności jest wynikiem analizy odpowiedzi 600 nauczycieli na kilka pytań odpowiedniej ankiety. Całość tych odpowiedzi pozwala dostrzec typowe rodzaje trudności i ich przyczyny, uświadomione już przez samych nauczycieli.

Zdaniem badanych nauczycieli trudnościami najczęściej napotykanymi w pracy są trudności pedagogiczne związane z nieodpowiednim wychowaniem dzieci i młodzieży w domu rodzicielskim, a więc z niskim poziomem ogólnej kultury środowiska wychowawczego i poziomem kultury pedagogicznej.

Na drugim miejscu występują trudności uwarunkowane nieodpowiednim wyposażeniem szkoły w sprzęt i pomoce naukowe, w podręczniki itp. Liczna grupa osób wymienia też złe warunki lokalowe jako rodzaj trudności w pracy nauczycieli.

pewnik, że nauczyciele o różnym poziomie wykształcenia i doświadczenia zawodowego napotykają różne trudności w pracy, nawet gdy pracują w podobnym środowisku. Zapewne można przyjąć jako pewnik, że im wyższe ma nauczyciel wykształcenie, tym większe ma powodzenie w pracy i mniej napotyka trudności lub trudności te mają nieco inny charakter. Podobną funkcję spełnia doświadczenie zawodowe.

Wyniki naszej ankiety wskazują, iż częstotliwość oraz charakter sytuacji trudnych w pracy nauczycielskiej w wysokim stopniu zależą od sposobu wykształcenia nauczycieli. Oto wśród kolegów posiadających wyższe wykształcenie i pracujących w szkolnictwie średnim co najmniej dwukrotnie częściej występują takie grupy trudności, jak przeciążenie pracą i przemęczenie, brak czasu na rzetelne przygotowanie się do lekcji, a zwłaszcza na pracę wychowawczą z młodzieżą, konflikty ze środowiskiem na tle wychowania dzieci, usztywnienie programów szkolnych i brak możliwości przystosowania treści kształcenia do zainteresowań i możliwości poznawczych uczniów, brak odpowiedniej literatury dla samych nauczycieli i dla uczniów, brak niezbędnego minimum pomocy naukowych.

Podkreślić trzeba, że nauczyciele z wykształceniem wyższym ponad czterokrotnie częściej od swych kolegów z wykształceniem średnim i niepełnym wyższym zwracają uwagę na ujemne postawy młodzieży uwarunkowane przez całokształt wpływów wychowawczych środowiska. Wskazuje to na znacznie wyższe ich wymagania wobec młodzieży i na różnice, jakie dzielą tych nauczycieli w poglądach na wychowawczą rolę środowiska społecznego i w ocenie tego środowiska. Natomiast koledzy z wykształceniem średnim są bardziej zidentyfikowani ze swoim środowiskiem lokalnym i nie dostrzegają w nim tyle ujemnych zjawisk, sobie przypisują więcej winy z powodu złego zachowania uczniów.

Nauczyciele szkoły podstawowej wielokrotnie częściej piszą o trudnościach tkwiących w organizacji szkoły, w jej wewnętrznym mechanizmie funkcjonowania, a nie w środowisku i w brakach własnego przygotowania do pracy.

Porównując trudności w pracy nauczycieli wyróżnionych ze względu na poziom wykształcenia podkreślić trzeba, że aczkolwiek bywają one niekiedy podobne, to zdaniem nauczycieli są one uwarunkowane całkiem innymi okolicznościami. Najbardziej charakterystyczne są różnice w poglądach na przyczyny występujących trudności. Polegają one na tym, iż koledzy z wyższym wykształceniem widzą je głównie w warunkach środowiskowych, w całokształcie klimatu społecznego, w jakim wychowuje się młodzież. Natomiast nauczyciele z wykształceniem średnim widzą je głównie we własnym przygotowaniu do pracy i w warunkach wewnętrznie szkolnych. W ich odpowiedziach daje się dostrzec większy optymizm pedagogiczny, co zapewne znajduje uzasadnienie w niższym wieku uczniów i rzeczywiście w większych możliwościach oddziaływania na nich przez szkołę. Wyższe wykształcenie nauczyciela sprzyja szerszemu rozpatry-

waniu problematyki wychowawczej i jej społecznych uwarunkowań. Niższemu zaś wykształceniu towarzyszy większa wiara we własne siły nauczyciela i w możliwości oddziaływania wychowawczego szkoły na uczniów. Z tym poglądem wiąże się silna tendencja doskonalenia samego siebie pod kątem społecznych efektów tej pracy i przezwyciężenia możliwych trudności zawodowych.

Nie występują natomiast różnice w poglądach obu grup nauczycielskich na materialne warunki nauczyciela jako na przyczynę trudności w pracy. Co prawda koledzy ze średnim wykształceniem częściej wprost mówią o brakach materialnych, a koledzy z wykształceniem wyższym o przeciążeniu w pracy, przemęczeniu, konieczności dodatkowej pracy zarobkowej itp., ale faktycznie są to te same sprawy.

Trudności w pracy zależą też od zakresu i charakteru doświadczenia zawodowego nauczyciela. Różnice pod tym względem są dość istotne.

Nauczyciele o najniższym stażu pracy (do 3 lat) napotykać najczęściej trudności w nawiązaniu odpowiedniej współpracy z rodziną ucznia. Często też odczuwają brak odpowiedniej literatury dla nauczyciela oraz braki we własnym przygotowaniu do pracy.

Koledzy o średnim stażu pracy (od 4 do 10 lat) częściej od innych grup wyróżnionych ze względu na staż zwracają uwagę na niedoceniające szkoły przez środowisko społeczne i przez całe społeczeństwo, a zwłaszcza przez terenowe ogniwa władzy administracyjnej. Ich zdaniem na tym tle powstają główne trudności w pracy szkoły i nauczycieli. Najczęściej wspominają też o wadliwym funkcjonowaniu administracji oświatowej (biurokracja), o jej braku troski o szkołę i nauczyciela.

Natomiast wśród najstarszych nauczycieli (o stażu powyżej 10 lat) najczęściej zwraca się uwagę na przeciążenie pracą i przemęczenie, na brak czasu dla siebie i dla ucznia, brak dostatecznych swobód w doborze treści kształcenia i niskie uposażenie.

Te typowe różnice w poglądach na trudności zawodowe oraz ich przyczyny wskazują na dużą zależność powodzenia w pracy od wykształcenia i doświadczenia zawodowego nauczyciela.

W miarę nabywania doświadczenia zmienia się sposób interpretowania różnych problemów pedagogicznych oraz trudności zawodowych powstających na tym tle, zmienia się też punkt widzenia na własną rolę wobec dziecka i na rolę nauczyciela w środowisku społecznym. Oto młodzi nauczyciele szukają przyczyn swoich trudności w kulturze pedagogicznej rodziców i we własnym przygotowaniu do pracy, nauczyciele o średnim stażu pracy — w całokształcie stosunków społecznych, a zwłaszcza w randze społecznej szkoły. Nie dostrzegają przy tym możliwych przyczyn niepowodzeń tkwiących w nich samych, widzą głównie społeczne uwarunkowania pracy szkoły, jej bazę materialną i sposoby zarządzania.

Grupa najstarszych nauczycieli jest pod pewnymi względami podobna do nauczycieli o najmniejszym stażu pracy. Obie one częściej wymieniają

różne trudności metodyczne, częściej też wspominają o osobistych możliwościach sprostania wymaganiom zawodu, o brakach w przygotowaniu itp. Nawet gdy wspominają o ujemnych postawach młodzieży, to przyczyny tych postaw dostrzegają w niewłaściwych sposobach oddziaływania pedagogicznego.

Przytoczone dane wskazują, iż trudności w pracy nauczycieli mają różne przyczyny środowiskowe i wewnątrzszkolne. Na ogół nie zależą one od takich lub innych charakterologicznych właściwości nauczycieli, od braku powołania nauczycielskiego czy talentu pedagogicznego, lecz od konkretnych uwarunkowań społecznych pracy nauczyciela oraz od jego przygotowania i uposażenia.

IV

O zależnościach trudności w pracy od wykształcenia nauczycieli mówią odpowiedzi badanych na pytanie ankiety, w którym chodziło o to, „Czy trudności napotykanne przez Kolegę w pracy wynikają z braków otrzymanego wykształcenia zawodowego? Jeśli tak, jakie to są braki i jakie Kolega proponuje sposoby ich uzupełnienia?”.

Stosunkowo liczna grupa osób (36%) stwierdziła, że ich główne trudności w pracy nie mają związku z posiadanym wykształceniem zawodowym. Są to głównie nauczyciele o średnim i wyższym stażu pracy.

Z braków wykształcenia, które powodują występowanie różnych trudności w pracy, najczęściej wymienia się niedostateczne przygotowanie w zakresie przedmiotu nauczania. Rzadziej występują trudności na tle przygotowania pedagogicznego (23% badanych).

Dość liczna grupa osób bardzo krytycznie ocenia całość swojej edukacji pobranej w szkole pedagogicznej (10%).

Nauczyciele szkół podstawowych odczuwają głównie braki w przygotowaniu tzw. przedmiotowym. Szczególnie narzekają na przygotowanie do nauczania przedmiotów artystycznych.

Nauczyciele szkół średnich częściej odczuwają braki w przygotowaniu pedagogicznym. Mocno też podkreślają niedostateczną znajomość języków obcych. Postulują pogłębienie studiów w zakresie teorii wychowania, ale rozpatrywanej bardziej socjologicznie niż wąsko metodycznie, metodyki nauczania danego przedmiotu szkolnego oraz psychologii. Ich życzenia w zakresie polepszenia przygotowania psychologicznego polegają na rozszerzeniu programu psychologii pracy, psychologii procesów poznawczych, psychologii społecznej itp., mniej zaś psychologii ogólnej i tzw. rozwojowej z wychowawczą.

Na podstawie tych wypowiedzi nauczycieli można sądzić, iż wyższe szkolnictwo nauczycielskie przygotowuje niedostatecznie, zwłaszcza w zakresie nauk pedagogicznych. Szczególnie krytyczne opinie o swoim przygotowaniu pedagogicznym formułują absolwenci uniwersytetów. Nato-

miast szkoły niepełne wyższe niedostatecznie przygotowują w zakresie nauczanego przedmiotu.

Najwięcej braków w wykształceniu dostrzegają nauczyciele najmłodszy.

Są to głównie braki w wiedzy i umiejętnościach pedagogicznych. Kole-dzy ci koncentrują swoją uwagę na technicznej stronie swojej pracy, na metodyce nauczania i wychowania. W wiedzy i umiejętnościach pedago-gicznych poszukują sposobów przezwyciężenia swoich trudności zawodo-wych. Ale trudności tego typu stosunkowo szybko zostają przezwyciężone albo też z innych względów zmienia się punkt widzenia nauczyciela i już po kilku latach pracy coraz częściej dostrzegają luki w wiedzy tzw. przed-miotowej. Można więc sądzić, że braki w wykształceniu pedagogicznym podlegają stosunkowo szybkiemu wyrównaniu. Natomiast braki w wy-kształceniu tzw. kierunkowym dają o sobie znać w dłuższym okresie czasu, choć nie występują ostro w pierwszym okresie pracy w szkole. W miarę zdobywania przez nauczyciela doświadczenia zawodowego uwaga jego przestaje koncentrować się wokół techniczno-pedagogicznej strony pracy, coraz częściej zaś koncentruje się na stronie przedmiotowej.

V

Całość przytoczonego materiału wskazuje, iż dwie trzecie badanych nauczycieli ma świadomość istotnych braków w wykształceniu, które po-wodują występowanie trudności w pracy. Wszyscy jednak nauczyciele napoty-kają określone trudności zawodowe, z tym że część z nich nie wiąże się z posiadany-m wykształceniem.

Powstaje pytanie, w jakim kierunku powinny pójść ewentualne polepszenia przygotowania zawodowego nauczycieli?

1. W kształceniu nauczycieli szkoły podstawowej trzeba przede wszystkim wydatnie pogłębić program wiedzy ogólnej i tzw. kierunkowej, będący podstawą kwalifikacji nauczycieli. Choć młodzi nauczyciele nie dostrze-gają braków w tym zakresie, to jednak już po kilku latach pracy ich zainteresowania przesuwają się w kierunku przedmiotu nauczania, coraz częściej stwierdzają luki w swojej wiedzy. Już po dwóch — trzech latach pracy nie wystarcza nauczycielowi wiedza zdobyta w szkole pedagogicz-nej, powstaje potrzeba dalszego kształcenia.

Zadanie takie nie wydaje się jednak możliwe do wykonania w zakła-dach o strukturze programowej studiów nauczycielskich. Konieczne jest z tego punktu widzenia wyższe wykształcenie nauczycieli szkoły podstawo-wej i wykształcenie bardziej jednokierunkowe, ale pogłębione.

2. W wyższych zakładach kształcenia nauczycieli potrzebna jest zwa-szcza reforma studiów pedagogicznych. Nie chodzi przy tym tylko o bard-ziej gruntowne przygotowanie metodyczne, czego domagają się głównie najmłodszy nauczyciele, ale o szerszą problematykę pedagogiczną, o podsta-wy nauk pedagogicznych tkwiące w innych dziedzinach wiedzy, o rozpa-

trywanie przez nauczyciela różnorodnych zagadnień dydaktyczno-wychowawczych w świetle wiedzy o różnych warunkach życia społecznego. Potrzebne jest również lepsze przygotowanie w szkole wyższej do pracy z dorosłymi i pracy w różnych systemach pedagogicznych.

3. Nadto istnieje potrzeba wydatnego polepszenia opieki zawodowej nad młodymi nauczycielami, umiejętnego kierowania ich rozwojem w zawodzie zarówno pod względem pedagogicznym, jak i tzw. kierunkowym. Zadanie to domaga się rozszerzenia funkcji zakładów kształcenia nauczycieli na pracę z młodymi nauczycielami. Istnieje potrzeba ciągłego kontaktu uczelni z jej absolwentami.

ТАДЕУШ МАЛИНОВСКИ

ТИПИЧНЫЕ ЗАТРУДНЕНИЯ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЕЙ

Давняя наука об учителе акцентировала проблемы идеального учителя. В исследованиях учёные сосредоточивались на учительском призвании, педагогическом таланте, личности превосходного учителя. Существовала однако сильная диспропорция между требованиями в связи с вечностью превосходного учителя и существующими учителями.

Знания о затруднениях в работе учителя должны входить в состав принципов науки о учителе. Тяжёлые ситуации возникают по различным причинам, а их частота в этой профессии очень большая. Можно их классифицировать по сравнительных составных частях работы: энергической стороне работы учителя, информационной стороне и коллективной стороне.

В группе затруднений связанных с энергетической стороной чаще всего является первая перегрузка и психическое переутомление учителя. Нервное напряжение учителя большое и равномерно размещенное во времени. Трудности связанные с информационной стороной чаще всего заключаются в недостаточной информационной базе профессиональных постановлений предпринимаемых учителем. Дело не только в том, что учителя недостаточно подготовлены, но и в самых знаниях об учениках и общественной среде с её культурой.

Рыtm работы учителя не позволяет ему вполне использовать свои педагогические знания.

Хотя в школе существуют так называемые непосредственные соотношения взаимодействия которые являются малосложными учителя встречаются с многими трудностями в этой области связанными с раздумой школьной организацией и твёрдыми правилами увлживания педагогических и других дел.

Представленные в статье результаты исследований (анкета) указывают, что учителя чаще всего встречаются с трудностями по поводу неуместного отношения учеников к школе. По их мнению связано это с домашним воспитанием, с низким уровнем общественного престижа учителя. Дальше следуют очередно затруднения связанные с недостаточным оборудованием школы и ученика с недостаточным образованием учителей и с недостаточным количеством времени для приготовления к урокам.

Существует большая разница в роде и частоте затруднений в работе учителя в зависимости от их профессиональной подготовки и учительского стажа.

Постулированные пути преодоления существующих в настоящее время трудностей — это (1) повышение уровня образования учителей и (2) повышение общественного престижа этой профессиональной группы.

Tadeusz Malinowski

TYPICAL DIFFICULTIES TEACHERS' WORK

The ancient science on teachers accentuated problems of an ideal teacher. Investigations were concentrated upon the teacher's calling, his pedagogical talent and the perfect teacher's personality. There was, however, a big disproportion between the postulated silhouettes of perfect teachers and those of real ones.

Actually this disproportion grows and new propositions of teachers' models are necessary and first of all — thorough investigations on the real teacher.

The science on difficulties in teachers' work should belong to bases of the science on teachers. Difficult situations arise from different reasons and their frequency is big in this profession. It is possible to classify them with the use of comparable work elements: that of the energetic part of the teacher's work, those of the information and team parts.

In the group of difficulties connected with energetic part mostly the nervous overcharge and the psychical overwork arise. The nervous effort of teachers is big and it is located proportionally in time. Difficulties connected with the informational part consist mostly in the insufficient informational basis of professional decisions undertaken by teachers. It isn't only the reason of the insufficient teachers' training, but in concerns also the science on pupils and on the social milieu with its culture. The rhythm of the teacher's work makes him impossible the total utilization of the already known pedagogical science.

However, relations of the cooperation in school are so — called direct ones and the degree of their complexity is low, teachers have many difficulties in this field, which are connected with the overgrowth of the organizational form in schools as well as with rigid rules of resolving different pedagogical problems and others.

Results of researches presented in this article (questionnaire) prove that teachers have mostly difficulties in the field of an improper relation of pupils before school. They think it is connected with the home education and with the low level of the teacher's social renown. Then come difficulties connected with faults in school — equipment and in pupils' endowment as well as defaults in teachers' education and few time for a careful preparation to lessons. There are however big differences in kinds and frequency of difficulties in teachers' work depending on their vocational preparation and the work — stage.

Postulated means of struggling against difficulties now existing: 1) the elevation of the teachers' education level and 2) the elevation of the social renown of this professional group.

STOSUNEK NAUCZYCIELI DO AWANSU ZAWODOWEGO

1. Ruchliwość zawodowa i pojęcie awansu zawodowego

Jednym z przejawów profesjonalizacji nauczycieli jest tendencja do wiązania aspiracji życiowych z zawodem. Dla ogromnej większości badanej kategorii nauczycieli wejście do zawodu nauczycielskiego było sukcesem życiowym. Dzieci chłopów i robotników wraz z zawodem nauczycielskim osiągnęły wyższą pozycję społeczną w stosunku do pozycji swych rodziców. Ten proces przesuwania się jednostek i warstw społecznych z jednej pozycji na drugą nosi miano ruchliwości społecznej¹. Wejście do zawodu nauczycielskiego nie wyczerpuje wszystkich możliwości zaspokojenia ambicji i aspiracji jednostki.

Działalność zawodowa stwarza dla ludzi nowe warunki przesuwania się z pozycji na pozycję, nowe perspektywy osiągania sukcesów życiowych. W tym wypadku mamy do czynienia z innym typem ruchliwości społecznej, którą określamy mianem ruchliwości zawodowej.

„Lekarze, pielęgniarki, nauczyciele (...) wszystko to są ludzie, którzy występują jako wysoce wykwalifikowani specjaliści na etatach. Nawet jeśli ich miejsce w hierarchii organizacyjnej łączy się z kierowaniem ludźmi, ich zadania, ambicje, plany życiowe wiążą się wyraźnie z zawodem i przede wszystkim z nim”². Rzecz oczywista, że do powyższych słów należy jeszcze dodać, że odnoszą się one tylko do tych osobników, którzy z zawodem związali się na całe życie.

Ruchliwość zawodowa może mieć charakter przesuwania się od szczebli niższych ku wyższym i wtedy mówimy o ruchliwości w górę. Może mieć ona również kierunek odwrotny. W naszym wypadku zajmujemy się ruchliwością typu pierwszego. Ruchliwość ta nosi znamiona awansu i kariery zawodowej. Co oznaczają te dwa terminy? W jakim sensie mogą one być przydatne do opisu ruchliwości społeczno-zawodowej o charakterze pionowym.

W socjologii amerykańskiej pojęcie awansu, które często utożsamiane jest z sukcesem życiowym, rozpatruje się jako szczególnie przejaw ruchliwości społecznej, przejaw, który prowadzi do zasadniczej zmiany położenia jednostki w strukturze społecznej³. Podobne znaczenie ma we wspomnianej socjologii pojęcie kariery. Awans, kariera składają się na sukces życiowy, związane są z ideologią społeczeństwa kapitalistycznego⁴. Awans, kariera w tym ustroju mierzona jest rozmiarami zdobytej fortuny⁵. Rzecz oczywista, że tak pojmowane znaczenie awansu i kariery nie może w pełni odpowiadać sukcesowi życiowemu w ustroju socjalistycznym. Awans, kariera w naszych warunkach nie wiążą się wyłącznie z mate-

¹ Przypisy na końcu artykułu (red.)

rialną ideologią sukcesu, nie są „ideologią pobudzającą do czynu miliony ludzi”⁶. W ustroju socjalistycznym, jeżeli używamy terminu awans, kariera, nadajemy mu nieco inne znaczenie. Kiedy mówimy o awansie, karierze zawodowej, nie mamy na myśli przede wszystkim korzyści materialnych, fortuny, którą zdobywa zainteresowany.

Zwiększony zakres władzy, prestiżu tego, który osiąga wyższe szczeble drabiny zawodowej, w naszych warunkach nie jest uzależniony, mierzony wysokością uposażenia⁷. Następnie awans, kariera w ustroju socjalistycznym nie są związane z zerwaniem, z odcięciem się od klasy czy warstwy, z której pochodzi zainteresowany. Adam Sarapata na ten temat tak pisze: „Awans nie musi polegać i nie polega na porzuceniu swego zawodu i swej klasy, ale oznacza przejście na wyższe pozycje (również robotnicze), dostęp do liczby wyżej cenionych dóbr, dostęp do wiedzy, władzy, szacunku, wolności⁸, zadowolenia, szczęścia⁹”.

W naszej pracy nie używamy terminu „kariera”, posługujemy się natomiast terminem „awans zawodowy”. Awans zawodowy nauczycieli związany jest z systemem oświatowym, który jest w tym wypadku przestrzenią społeczną dla awansowanych¹⁰. Dla podkreślenia, że awans nauczyciela jest rozpatrywany w ścisłym powiązaniu z zawodem, często będziemy używali określenia „przestrzeń społeczno-zawodowa”.

Obecnie zajmujemy się charakterystyką systemu oświatowego z punktu widzenia awansu zawodowego nauczycieli.

2. System oświatowy jako przestrzeń społeczna ruchliwości zawodowej nauczycieli

Jeśli przez określenie przestrzeni społeczna rozumiemy model struktury społecznej (w naszym wypadku model społeczeństwa socjalistycznego), w której jednostki i warstwy mają swobodę przesuwania się z pozycji na pozycję, to system oświatowy jest częścią tak pojętej przestrzeni społecznej. W systemie oświatowym wyróżniamy układ pozycji i stanowisk, które tu w poważnym skrócie przedstawimy¹¹.

Szkoły ujęte są w pewien system zhierarchizowany. Istotą tej hierarchii jest poziom i zakres wykształcenia udzielany dzieciom i młodzieży. Hierarchia ta ma następujące szczeble: przedszkola, szkoły podstawowe (dla dzieci i młodzieży, dla dorosłych i specjalne), zasadnicze szkoły zawodowe, szkoły średnie (ogólnokształcące dla młodzieży i dorosłych, technika zawodowe, zakłady kształcenia nauczycieli na poziomie średnim), studia nauczycielskie oraz wyższe szkoły pedagogiczne¹². Każdy nauczyciel, który wchodzi do zawodu, jednocześnie wchodzi w wyżej wymieniony hierarchiczny układ. W tym układzie znajduje swoją społeczną pozycję¹³ wyższą lub niższą w stosunku do pozostałych. Całość układu hierarchicznego według poziomu nauczania będziemy nazywali drabiną społeczno-zawodowych pozycji w systemie oświaty. Tendencje

do przesuwania się z jednej pozycji społeczno-zawodowej na drugą są przejawem ruchliwości zawodowej, a osiągnięcie wyższych pozycji jest awansem zawodowym.

W całości systemu oświatowo-wychowawczego szczególną rolę odgrywają szkoły i placówki oświatowo-wychowawcze, które zatrudniają zależnie od potrzeb odpowiednią liczbę nauczycieli. Każdą szkołą lub placówką zawiaduje kierownik lub dyrektor. Łączy on społeczno-zawodową pozycję nauczyciela z rolą kierowniczą. Stanowisko kierownika lub dyrektora w systemie oświatowym jest szczególne. Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania nie zalicza tego stanowiska do władzy szkolnej. W ustawie o prawach i obowiązkach nauczycieli (art. 3 par. 2) mówi się o „nauczycielu sprawującym funkcję kierowniczą”. W stosunku do pozycji nauczyciela stanowisko kierownika-dyrektora jest szczeblem wyższym, a dla kandydata na to stanowisko jest ono wyróżnieniem, nagrodą, awansem.

Pozycję kierownika-dyrektora w odróżnieniu od społecznej pozycji nauczyciela będziemy nazywali stanowiskiem kierowniczym w systemie oświaty.

System oświaty i wychowania w swej terytorialnej organizacji obejmuje jeszcze zarządzanie szkołami i placówkami oświatowymi¹⁴. Zarządzanie to ma również układ hierarchiczny. W Ustawie o prawach i obowiązkach nauczycieli jest określone pojęcie „władzy szkolnej”¹⁵. Władzę szkolną tworzą: Ministerstwo Oświaty (jako organ Rządu), Kuratorium (jako organ WRN), Wydział Oświaty (jako organ PRN), tradycyjnie zwany inspektoratem. Trójstopniowy hierarchiczny układ władzy szkolnej interesuje nas z tego względu, że każdy stopień hierarchii zatrudnia na stanowiskach nauczycieli, którzy w ramach pracy zawodowej awansowali i przeszli do administracji szkolnej. Są to tzw. pracownicy pedagogiczni, często nazywani pracownikami nadzoru pedagogicznego.

Przejście nauczyciela do aparatu władzy szkolnej lub przesuwanie się ze szczebla niższego na wyższy w administracji szkolnej zaliczamy do awansu. Miejsce, które nauczyciel zajmuje w drabinie administracji szkolnej, będziemy nazywali stanowiskiem służbowym w administracji szkolnej. Hierarchiczny układ stanowisk służbowych wraz ze stanowiskami kierowniczymi będziemy określali mianem drabiny administracji szkolnej. W ramach systemu oświaty i wychowania należy wyróżnić jeszcze inny rodzaj pozycji. Są nimi pozycje zajmowane przez nauczycieli w tzw. ośrodkach metodycznych. Mamy tu na myśli funkcje kierowników sekcji i instruktorów. Nie są one związane ze sprawowaniem władzy, ale cieszą się dużym prestiżem. Do ośrodków metodycznych powoływani są nauczyciele wyróżniający się w pracy zawodowej i zazwyczaj wybitni specjaliści w zakresie poszczególnych dyscyplin wiedzy. Powołanie nauczyciela na to stanowisko jest awansem, gdyż stawia go w stosunku do pozycji nauczyciela na szczeblu wyższym. Pozycje te będziemy

nazywali pozycjami specjalistyczno-zawodowymi. Ośrodki metodyczne mają trójstopniowy hierarchiczny układ, analogicznie jak i układ władzy szkolnej. Wewnątrz tego układu nauczyciele mogą przesuwac się po hierarchicznych szczeblach. Całość układu pozycji specjalistyczno-zawodowych tworzy drabinę ośrodków metodycznych.

Z systemem oświatowo-wychowawczym sprzężona jest działalność Związku Nauczycielstwa Polskiego. „Uprawnienia Związku Nauczycielstwa Polskiego” zawarte są w art. 47 Ustawy o prawach i obowiązkach nauczycieli. Władze szkolne są obowiązane działać w porozumieniu z ZNP w zakresie doskonalenia i oceny pracy zawodowej nauczyciela, w nadawaniu wyróżnień, w zmianie stosunku służbowego nauczyciela. Te uprawnienia ZNP nadają stanowiskom związkowym szczególną rangę. Terytorialna organizacja ZNP (ognisko, zarząd powiatowy, okręgowy i główny) posiada hierarchicznie ułożone stanowiska. Wybór do władz ZNP jest uważany za wyróżnienie, dla zainteresowanego nauczyciela jest awansem społecznym. Awans ten wzmacnia pozycję nauczyciela wśród grona nauczycielskiego, w którym pracuje. Stanowiska w ZNP będziemy nazywali stanowiskami społeczno-związkowymi. Hierarchiczny układ społeczno-związkowych pozycji nazwiemy drabiną związkową.

Oto charakterystyka ogólna systemu oświatowo-wychowawczego jako przestrzeni społecznej dla ruchliwości zawodowej nauczycieli. W przestrzeni tej wyróżniamy:

- 1) drabinę społeczno-zawodowych pozycji nauczycielskich,
- 2) drabinę stanowisk administracji szkolnej (stanowiska kierownicze i służbowe),
- 3) drabinę ośrodków metodycznych,
- 4) drabinę związkową.

3. Stosunek nauczycieli do awansu zawodowego

System oświatowo-wychowawczy daje nauczycielowi potencjalne możliwości przesuwania się po szczeblach poszczególnych drabin. Lipset i Bendix podkreślają, że „aspiracje zależą od dostrzeganych możliwości awansu”¹⁶. Ruch służbowy w każdym roku szkolnym potwierdza praktycznie, że nauczyciele nie tylko dostrzegają możliwości awansu, ale je również wykorzystują¹⁷. Zanim jeszcze przejdziemy do analizy zebranych materiałów, odnoszących się do awansu nauczycieli, zajmiemy się niektórymi poglądami o powszechności tendencji do awansu wśród ludzi pracy. Józef Chałasiński uważa, że „zagadnienie awansu społecznego dotyczy przejawiania się jednego z najważniejszych dążeń społecznych jednostki: dążenia do wyróżnienia społecznego, które po zaspokojeniu potrzeb biologicznych człowieka jest jednym z najsilniejszych motorów społecznej i ekonomicz-

nej działalności człowieka”¹⁸. Wprawdzie autor nie podkreśla powszechności tego dążenia, ale zestawienie tej tendencji tuż za „potrzebami biologicznymi” wskazuje na to, że autor jest bardzo bliski takiego stanowiska.

Innego zdania jest Z. Bauman, który mówi: „wbrew rozpowszechnionym poglądom tylko stosunkowo drobna część ludzi pragnie kariery, znacznie większość chce po prostu społecznego pokwitowania wartości swej społecznej pozycji, pokwitowania doniosłości codziennie wykonywanej pracy”¹⁹. Różnice nazw między cytowanymi autorami nie powinny nas mylić. W obydwu wypadkach chodzi o sprawę istnienia i zaspokajania tendencji do awansu. Wspomniani autorzy, jak widzimy, różnią się w poglądach na powszechność w dążeniu do awansu.

Nasze badania z tego zakresu nie potwierdzają uogólnień o braku powszechnego zainteresowania awansem zawodowym. Raczej potwierdzają tezę o istnieniu powszechnego zainteresowania możliwością awansu zawodowego. Zanim jednak dojdziemy do uzasadnienia słuszności tej tezy, kilka uwag o samych badaniach.

Kwestionariusz, którym posługiwaliśmy się w badaniach, zawierał kilka pytań, które kolejno będziemy przytaczać i uzyskane na nie wyniki odpowiedzi analizować²⁰. Pierwsze pytanie brzmiało: „Czy Kolega uważa za objaw naturalny u nauczyciela dążenie do awansu w szkolnictwie. Tak — Nie. Niepotrzebne skreślić”. Odpowiedzi te, jak i wszystkie pozostałe, były anonimowe. Kwestionariusz wypełniano w atmosferze szczerości. Wyniki odpowiedzi przedstawia tabela 1. Są one poklasyfikowane następująco. W pierwszej rubryce umieszczono liczby tych respondentów, którzy nie odpowiedzieli w ogóle na to pytanie. Brak odpowiedzi należy uważać za dezaprobatę lub obojętność dla tendencji do awansu. Potwierdziły to indywidualne rozmowy z badanymi. W drugiej rubryce zgrupowano te odpowiedzi, które aprobują tendencje do awansu, w trzeciej znalazły się te, które wyrażają zdecydowaną dezaprobatę dla tych tendencji. Często można spotkać wśród nauczycieli i taką postawę. Odrzucają oni wszelkie propozycje awansu, żadne argumenty nie mogą zmienić tej postawy.

Zestawienie odpowiedzi nauczycielki na pytanie: Czy Kolega(żanka) uważa za objaw naturalny dążenie nauczyciela do awansu.

Ogólny wynik odpowiedzi na to pytanie jest bardzo charakterystyczny. Procent tych, którzy pominęli pytanie milczeniem, należy uznać za stosunkowo wysoki. 16,1% badanych nie interesuje się tym zagadnieniem i nie odpowiedziało na pytanie kwestionariusza. Odpowiedziało przecząco, to znaczy nie aprobowało dążeń do awansu, nie uważało tego dążenia za objaw naturalny tylko 8,2% badanych. Łącznie z poprzednią kategorią odpowiedzi 24,3% badanych wykazało albo brak zainteresowania awansem, albo wyraziło swą dezaprobatę dla samego dążenia do awansu. Jak ocenić samo to zjawisko i jego rozmiary? Czy jest ono specyfiką zawodu, czy przejawem bardziej ogólnym i występującym w innych zawodach? Najprawdopodobniej wśród tej kategorii badanych znaleźli się właśnie ci,

Płeć, wiek i pochodzenie społeczne nauczycieli.	Charakter odpowiedzi badanych nauczycieli						Razem	
	nauczyciele, którzy w ogóle nie odpowiedzieli na to pytanie		nauczyciele, którzy odpowiedzieli na to pytanie twierdząco		nauczyciele, którzy odpowiedzieli na to pytanie przecząco			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Mężczyźni	37	13,9	214	79,0	19	7,1	270	100
kobiety	100	17,3	429	74,0	50	8,7	579	100
18—24	22	11,4	163	84,0	9	4,6	194	100
25—29	50	15,9	236	78,2	28	8,9	314	100
30—39	39	18,1	155	72,1	21	9,8	215	100
40 i więcej	26	20,6	89	70,6	11	8,7	126	100
inteligencja	16	15,6	80	77,7	7	6,7	103	100
pracownicy umysłowi	17	15,5	86	78,2	7	6,3	110	100
robotnicy kwalifikowani	30	16,0	139	74,3	18	9,7	187	100
robotnicy niekwalifikowani	17	17,3	71	72,4	10	10,3	98	100
razem robotnicze	47	16,5	210	73,6	28	9,9	285	100
chłopi	45	14,5	241	77,7	24	7,8	310	100
inni	12	29,3	26	63,4	3	7,3	41	100
ogółem	137	16,1	643	75,7	69	8,2	849	100

którzy, zdaniem Z. Baumana, nie pragną kariery i zadowolają się uznaniem dla spełnianej społecznie ważnej pracy. Należy tu dodać, że stanowią oni nie większość, ale wyraźną mniejszość wśród nauczycieli. 75,7% badanych nauczycieli uznało dążenie do awansu zawodowego za objaw naturalny.

Bardziej obrazowo można przedstawić omawiany wynik badań następująco:

Na 100 nauczycieli 76 aprobuje tendencje do awansu, 16 nie określa bliżej swego stosunku do tego zagadnienia, 8 jest zdecydowanie negatywnie nastawionych do niego. Na tej podstawie można stwierdzić, że wśród nauczycieli zainteresowanie możliwością awansu jest duże. Niewątpliwie zjawisko to z punktu widzenia oświaty, a więc z punktu widzenia interesu społecznego, należy ocenić

pozytywnie. Ambicje i aspiracje zawodowe nauczycieli pozwalają na lepszego dobór ludzi na stanowiska. W wielu wypadkach są one czynnikiem wyzwalającym energię ludzką w celu podwyższenia wyników pracy zawodowej. Słowem, tendencje osobiste nauczycieli są zbieżne z interesem społecznym. Z. Bauman słusznie akcentuje, że ..., „w interesie społeczeństwa socjalistycznego leży, by jego członkowie pragnęli dla siebie i dla swych dzieci społecznego awansu”²¹.

Z kolei należy zapoznać się bardziej szczegółowo z uzyskanymi wynikami badań. Mężczyźni w wyższym procencie (79,0%) aprobują tendencje do awansu aniżeli kobiety (74,0%). Również wśród mężczyzn mniejszy procent odpowiedzi (7,1%) aniżeli wśród kobiet (8,7%) wyraził swą dezaprobatę dla dążności do awansu. Podobnie rzecz się ma z rozkładem procentowym wśród tych, którzy pominęli to pytanie milczeniem (13,9% i 17,3%). Ten procentowy rozkład pozwala skonstatować, że tendencje do awansu wśród mężczyzn są liczniejsze aniżeli wśród kobiet.

Procent kobiet zainteresowanych awansem jest rażąco niewspółmierny do ich udziału w obsadzie stanowisk kierowniczych i stanowisk służbowych (22). Prowadzi to do stwierdzenia, że przyczyn tego stanu rzeczy nie należy szukać w samej postawie kobiet-nauczycielek. Również interesującą przedstawia się rozkład wyników odpowiedzi w kategorii wieku badanych.

Procent tych, którzy pominęli pytanie milczeniem, wzrasta z wiekiem. W klasie wieku 18—24 lat wynosi 11,4%, 25—29 lat 15,9%, 30—39 lat 18,1%, a w wieku 40 i więcej lat 20,6%.

Ta sama tendencja procentowego wzrostu z wiekiem odnosi się do kategorii odpowiedzi negatywnych. W tej samej kolejności procent negatywnych odpowiedzi wynosi 4,6%, 8,9%, 9,8%, i 8,7%. Natomiast procentowy rozkład w kategorii pozytywnych odpowiedzi ma tendencję odwrotną do poprzednich. W klasie wieku 18—24 84,0% badanych aprobuje dążenie do awansu, w następnej klasie 25—29 lat już tylko 75,2%, a w wieku 30—49 72,1%, w ostatniej klasie, tj. 40 i więcej lat — 70,6%.

Ten rozkład odpowiedzi sugeruje następujący wniosek: im młodszy wiek nauczycieli, tym wyższy procent popierających dążenie do awansu zawodowego, tym mniejszy procent pomijających milczeniem pytanie, tym mniejszy procent wyrażających dezaprobatę dla tendencji do awansu. Atrakcyjność awansu obniża się z wiekiem. A. Sarapata na podstawie swoich badań stwierdza, że „wraz z wiekiem chęć awansu maleje i jest najmniej powszechna wśród pracowników w najstarszej kategorii wieku”²³. Bezpośrednia obserwacja zachowań nauczycieli, osobiste doświadczenie zdobyte na podstawie rozmów z kandydatami do awansu całkowicie potwierdza wynik badań. Często można słyżeć argumenty: „stanowiska kierownicze są dobre dla młodych — ja już nie nadaję się do awansu”. Czasami w odmowie przebija nuta żalu czy

goryczy. „Ja już byłam kierownikiem, znam dobrze co to znaczy, pragnę spokoju. Młodzi mają więcej siły. Dziękuję za uznanie”²⁴.

Procentowy rozkład odpowiedzi w powiązaniu ze społeczno-zawodowym pochodzeniem przedstawia się następująco: Wśród nauczycieli pochodzenia inteligenckiego (15,6%), pracowników umysłowych (15,5%) i pochodzenia chłopskiego (14,5%) dostrzegamy mniejszy procent odpowiedzi pomijających milczeniem pytanie aniżeli wśród nauczycieli pochodzenia robotniczego (16,0% i 17,3%). Te same tendencje dostrzegamy w kategorii negatywnej odpowiedzi. Wyrażają się one w tej samej kolejności jak wyżej procentami: 6,9%, 6,3%, 7,8% oraz 9,7% i 10,3%. W kategorii pozytywnych odpowiedzi nauczyciele pochodzenia inteligenckiego, chłopskiego, dzieci pracowników umysłowych w wyższym procencie (77,7%, 78,2%, 77,7%) aniżeli nauczyciele pochodzenia robotniczego (74,3%) aprobują tendencje do awansu.

Ogólnie należy stwierdzić, że wśród nauczycieli zainteresowanie awansem jest duże, nieco mniejsze wśród nauczycielek i nauczycieli pochodzenia robotniczego z tendencją do zmniejszania się w miarę osiągnięcia starszego wieku przez zainteresowanych.

Z dotychczasowych badań wynika, że tendencja do awansu jest powszechna wśród nauczycieli. W toku analizy materiałów w tej sprawie ukazaliśmy zachodzące korelacje między płcią, wiekiem i społeczno-zawodowym pochodzeniem a tendencją do awansu zawodowego. Te wszystkie dane nie wyczerpują całości problemu. Nie wyjaśniają nam np. powszechności tych tendencji. To ostatnie zagadnienie łączy się z pytaniem: Jakże są źródła tendencji do awansu?

Cytowani już przez nas Lipset i Bendix utrzymują, że „samo istnienie stratyfikacji społecznej, przypisywanie wyższej lub niższej rangi różnym pozycjom społecznym stwarza motywację skłaniającą jednostkę ludzką do pięcia się w górę hierarchii społecznej, jeśli jej pozycja jest niska, lub utrzymania swej pozycji, jeśli jest wysoka”²⁵. Jednakże autorzy zdają sobie sprawę, że powyższa teza jest niewystarczająca, by wyjaśnić „pięcie się w górę”. Za Dawidem McClellandem rozpatrują oni wpływ czynników psychicznych na tendencje do awansu²⁶. Chodzi tu o tzw. motyw osiągnięć (związany z potrzebą osiągnięć), „który jest istotnym komponentem osobowości”²⁷. Z tego wynika, że źródeł tendencji do awansu nie da się sprowadzić jedynie do „istnienia stratyfikacji społecznej”. Źródłem tych tendencji może być również osobowość ludzka i jej potrzeby. Z tego też względu J. Chałasiński tendencje do awansu stawia tuż za potrzebami biologicznymi, nazywając je „dążeniem do wyróżnienia społecznego”²⁸. Psychologiczna interpretacja tendencji do awansu, wiążąca ją z osobowością ludzką i jej potrzebami, nadaje głębszy społecznie sens zaspokajaniu tej dążności ludzkiej.

4. Stosunek nauczycieli do stanowisk w systemie oświatowo-wychowawczym

Dotychczas stwierdziliśmy, że zainteresowanie nauczycieli awansem zawodowym jest powszechne. Natomiast jeszcze nic nie wiemy, jaką drabiną hierarchii w systemie oświatowo-wychowawczym i jakimi stanowiskami są zainteresowani nauczyciele. Aby dokładniej poznać tendencje nauczycieli w tym zakresie, zdecydowano się na postawienie badanym następującego pytania: „Gdyby Kolega miał możliwość wyboru dla siebie stanowiska²⁹ w oświacie, to które z podanych poniżej odpowiadałoby Koleździe najbardziej. Można wybrać dowolną ilość stanowisk w podanych kolumnach. Wybrane podkreślić”.

Przedstawione do wyboru stanowiska w liczbie 42 były zgrupowane w trzech kolumnach, które odpowiadają trzem drabinom hierarchii w systemie oświatowo-wychowawczym. W drabinie administracji szkolnej umieszczono 18 stanowisk. Do tej drabiny dołączono również stanowiska kierownicze (kierownika i dyrektora szkoły). W drabinie ośrodka metodycznego znalazło się 7 pozycji. Drabina związkowa była reprezentowana przez 17 stanowisk. W tym zestawieniu znalazły się stanowiska członków prezydium poszczególnych szczebli i członków plenum zarządów powiatowych i okręgu.

Wyniki odpowiedzi przedstawiają się następująco:

105 osób w ogóle nie dokonało żadnego wyboru z przedstawionych stanowisk, co stanowi 12,4% odpowiedzi. Ci nauczyciele nie wykazali zainteresowania przedstawionymi do wyboru stanowiskami. 215 badanych (25,4%) wybrało po jednym stanowisku w jednej z trzech wspomnianych drabin. 19 nauczycieli (2,2%) wybrało po dwa stanowiska, ale tylko w jednej z trzech drabin. 177 osób (20,8%) wybrało po dwa stanowiska, ale każde w innej drabinie. 329 nauczycieli (38,8%) wybrało po jednym stanowisku w każdej drabinie. Ogółem dokonano wyboru 1594 stanowisk, z czego przypada:

1) na drabinę administracji szkolnej	708	—	44,4%
2) na drabinę ośrodków metodycznych	404	—	25,4%
3) na drabinę związkową	482	—	30,2%
	Razem	1594	— 100%

Z powyższych danych wynika, że nauczyciele są zainteresowani nie tylko samym awansem, ale i poszczególnymi stanowiskami w trzech drabinach przestrzeni społeczno-zawodowej. Tylko niewielki (12,4%) procent nauczycieli wykazał brak zainteresowania wyborem stanowisk. Jest to wyższy procent od odpowiedzi wyrażających negatywny stosunek do awansu (odpowiedź na pytanie poprzednie — 8,2%), a niższy od tych, którzy nie zajęli żadnego stanowiska w tej sprawie (16,1%). Spośród przedstawionych stanowisk najbardziej interesują nauczycieli stanowiska w drabinie admi-

nistracji szkolnej. Były one najczęściej przedmiotem wyboru. Na drugim miejscu znalazły się stanowiska drabiny związkowej. Co czwarty badany wybierał stanowisko w drabinie ośrodków metodycznych.

Jeśli wybór stanowisk będziemy uważali za równoznaczny z kierunkiem aspiracji badanych, to należy skonstatować, że aspiracje te są bardzo różnorodne i są związane na ogół ze wszystkimi stanowiskami w systemie oświatowo-wychowawczym. Uprzednio akcentowaliśmy związek tendencji do awansu z osobowością i jej potrzebami. Wobec tego prawidłowe zaspokajanie tej potrzeby w toku pracy zawodowej ma duże znaczenie społeczne, tym bardziej że, jak słusznie zaznacza A. Sarapata, „awans pracownika jest uważany za formę oceny wkładu jego pracy i postawy oraz za wyraz zaufania, jakim się go darzy”³⁰.

Awans zawodowy wywiera duży wpływ na motywację ludzi pracy w toku ich działalności zawodowej i w tym znaczeniu w wielu wypadkach decyduje o drodze rozwoju zawodowego pracownika³¹, jest jedną z form wiązania ludzi z zawodem. Niewątpliwie zawodowy awans nauczycieli, szczególnie nauczycieli pochodzenia chłopskiego i robotniczego, jest pogłębieniem i poszerzeniem ich awansu społecznego i w tym znaczeniu nabiera głębszego sensu społecznego³².

5. Stosunek nauczycieli do społeczno-zawodowych pozycji w systemie oświatowo-wychowawczym

Wejście do zawodu równoznaczne jest z zajęciem odpowiedniej pozycji społeczno-zawodowej w systemie oświaty. Zainteresowany osobnik staje się nauczycielem szkoły podstawowej, średniej ogólnokształcącej, technikum itp. Tym samym zajmuje odpowiedni szczebel w drabinie społeczno-zawodowych pozycji, który jest lub może być punktem wyjścia w awansie zawodowym. Rokrocznie wielu nauczycieli zmienia zajmowany szczebel na inny. Najczęściej dzieje się to z inicjatywy samego nauczyciela, po zdobyciu wyższych kwalifikacji zawodowych. Przejście nauczyciela z pozycji społeczno-zawodowej niższej na wyższą będziemy nazywali awansem zawodowym. Tylko w roku 1962 z jednego typu szkoły do drugiego przeszło 118 nauczycieli z pozycji niższej na wyższą³³, co stanowi około 2% zatrudnienia. Już te dane wskazują, że ta forma awansu zawodowego ma dla nauczycieli duże znaczenie życiowe.

W drugim kwestionariuszu przedłożonym badanym znalazło się następujące pytanie: „Gdyby Kolega miał dokonać wyboru jednego z niżej podanych stanowisk nauczycielskich, to na jakie z niżej wymienionych zdecydowałby się”³⁴. Na 901 uzyskanych odpowiedzi 315 osób zaakcentowało tendencje do zmiany aktualnie posiadanej pozycji w systemie oświatowym. Uporządkowany obraz tych tendencji przedstawia nam tabela 2.

Zestawienie odpowiedzi nauczycieli (315=100%) akcentujących tendencje do zmiany swej aktualnej pozycji społeczno-zawodowej.

W tabeli tej podano aktualną społeczno-zawodową pozycję nauczyciela z tym, że pozycje nauczyciela liceum pedagogicznego, ogólnokształcącego i technikum zawodowego złączono razem. W zasadzie reprezentują one ten sam szczebel według poziomu nauczania. Szczebel ten określono mianem „szkoły średniej”. Z lewej strony tabeli umieszczono w hierarchicznym porządku społeczno-zawodowe pozycje, które są celem aspiracji badanych nauczycieli.

17,5% (315=100%) respondentów zaadresowało swe aspiracje do wyższych uczelni. Stanowisko wykładowcy, docenta i profesora dla wielu nauczycieli jest celem zabiegów życiowych. Aspiracje te nie są mrzonkami. Wśród pracowników naukowych wyższych uczelni szczecińskich i nie tylko szczecińskich znajduje się wielu byłych nauczycieli, którzy często od społeczno-zawodowej pozycji nauczyciela szkoły podstawowej doszli do pozycji pracownika wyższej uczelni. Z jakiej pozycji (jako punktu wyjścia) bierze początek ten rodzaj aspiracji nauczycielskich? Ze społeczno-zawodowej pozycji wychowawczyni przedszkola tylko 3 osoby zaakcentowało ten rodzaj aspiracji. Stanowi to 10,7% wszystkich tendencji wśród wychowawczyń przedszkoli do zmiany aktualnej pozycji. Z pozycji szkoły podstawowej 35 nauczycieli wiąże swe aspiracje z pozycją pracownika naukowego. Jest to 18,2% zmanifestowanych tendencji zmian dotychczasowej pozycji w tej kategorii nauczycieli.

Aspiracje nauczycieli zasadniczych szkół zawodowych, wychowawców domów dziecka, bibliotekarzy i zatrudnionych w świetlicach związane są w minimalnych rozmiarach ze stanowiskami w wyższej uczelni (2 i 4 osób). Ze społeczno-zawodowej pozycji nauczycieli szkół średnich 8 osób wiąże swe aspiracje z omawianymi pozycjami w szkołach wyższych. Stanowią one 25,0% wszystkich odpowiedzi zdradzających chęć zmiany aktualnej pozycji.

Nauczyciele studium nauczycielskiego, którzy w zasadzie mają najlepsze warunki pracy w szkołach podległych Min. Oświaty, wykazali zainteresowanie pozycją pracownika naukowego wyższej uczelni w liczbie 3 osób. Jest to 60,0% wszystkich tendencji do zmiany w tym pionie szkolnym.

Ogólnie można stwierdzić, że istnieje zależność między aktualną pozycją respondentów a zainteresowaniem społeczną pozycją pracownika nauki. Zależność tę można wyrazić następująco: Im wyższą pozycję zajmują respondenci w drabinie społeczno-zawodowej, tym w wyższym procencie przejawiają zainteresowanie pozycją pracownika wyższej uczelni.

Pozycja nauczyciela studium nauczycielskiego jako cel aspiracji badanych wykazuje następujące tendencje: tylko 7,0% tego rodzaju wypowiedzi wiązało się z tą pozycją. Najliczniej interesują się nią nauczyciele szkół podstawowych (8 osób, ale tylko 4,0% całości tendencji do zmian) i nauczyciele szkół średnich (7 osób i 21,9%).

Aspiracje badanej kategorii najliczniej skierowane są na pozycje nauczyciela szkół średnich. Na 315 osób 179 zaakcentowało swoje zainteresowanie

Tabela 2

Nazwa szkoły, do której badani wyrazili chęć przejścia	Pion szkolny, w którym aktualnie nauczyciel pracuje														ogółem	
	przedszkola		szkoła podstawowa		zasadnicza szkoła zawodowa		opieka nad dzieckiem, biblioteki		szkoły średnie		studium nauczycielskie		liczba		%	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
przedszkola	—	—	3	1,6	—	—	2	4,7	—	—	—	—	5	1,6	—	—
szkoła pod- stawowa	10	35,7	—	—	—	12	27,9	—	2	6,3	—	—	24	7,6	—	—
zasadnicza szkoła zawodowa	1	3,6	23	12,0	—	5	11,6	—	1	3,1	—	—	30	9,5	—	—
szkoły średnie	11	39,3	123	64,0	13	86,7	16	37,2	14	43,7	2	40,4	179	56,8	—	—
studia nauczy- cielskie	3	10,7	8	4,2	—	—	4	9,3	7	21,9	—	—	22	7,0	—	—
wyższe uczelnie	3	10,7	35	18,2	2	13,3	4	9,3	8	25,0	3	60,0	55	17,5	—	—
razem	28	100	192	100	15	100	43	100	32	100	5	100	315	100	—	—

tymi pozycjami. Stanowi to 56,8% całości wypowiedzi. Z jakiego szczebla i społeczno-zawodowej pozycji pochodzą te aspiracje? Wychowawczyźnie przedszkoli reprezentowane są w tej tendencji przez 11 osób, co stanowi 39,3% wszystkich ich aspiracji z zakresu zmian dotychczasowych pozycji. W interesujących nas tendencjach najliczniejszą grupę tworzą nauczyciele szkół podstawowych. 123 osoby i 64,0% wszystkich aspiracji z tego szczebla drabiny jest związanych z pozycją nauczyciela szkoły średniej. Aspiracje te znajdują uzasadnienie w fakcie, że 168 nauczycieli wszystkich szkół zawodowych w województwie do 1962 roku przesunęło się na tę pozycję ze szczebla szkoły podstawowej.

Z pozycji zasadniczej szkoły zawodowej 13 osób wykazało zainteresowanie pracą w szkole średniej, szczególnie w technikum zawodowym. To stanowi 86,7% wszystkich aspiracji tych nauczycieli. Nauczyciele zatrudnieni w domach dziecka, w bibliotekach i w świetlicach w liczbie 16 (37,2% wszystkich ich aspiracji) wykazali zainteresowanie społeczno-zawodową pozycją nauczyciela szkoły średniej. 14 nauczycieli (43,7% ich aspiracji) szkół średnich zaakcentowało zainteresowanie pozycją tego samego szczebla, ale w innym typie szkoły, np. nauczyciele liceum ogólnokształcącego, liceum pedagogicznego lub technikum. Tym zagadnieniem nie będziemy się na tym miejscu interesowali.

Ogólnie można stwierdzić, że społeczno-zawodowa pozycja nauczyciela szkoły średniej rozbudza najbardziej aspiracje nauczycieli szkoły podstawowej. Społeczno-zawodowa pozycja nauczyciela zasadniczej szkoły zawodowej interesuje 9,5% omawianej kategorii nauczycieli, a wśród nich najliczniej reprezentowani są nauczyciele szkół podstawowych (32 osoby i 12,0%). Społeczno-zawodową pozycją nauczyciela szkoły podstawowej interesują się wychowawczyźnie przedszkoli (10 osób i 35,7%), wychowawcy domów dziecka, pracownicy bibliotek i świetlic. Oto w skrócie charakterystyka rozmiarów i kierunku aspiracji nauczycieli w odniesieniu do drabiny społeczno-zawodowych pozycji.

Z kolei rozpatrzmy związek aspiracji nauczycielskich z cechami demograficznymi i społecznymi respondentów. Dla ilustracji zagadnienia posłużymy się procentowymi wskaźnikami. W pierwszej kolejności podajemy procent odpowiedzi (315=100%) związany z wyszczególnioną cechą, w drugiej kolejności odpowiednik procentowy w całości próby (901=100%), w końcu różnicę procentową. Wśród badanych mężczyzn i kobiet nie ma zasadniczych różnic w procentowych rozmiarach aspiracji do zmiany aktualnej pozycji. Ilustruje to poniższe zestawienie:

	% odpowiedzi	% w całości próby	różnica
1) mężczyźni	33,3	32,2	+1,1.
2) kobiety	66,7	67,8	-1,1.
razem	100	100	—

Wskaźniki te są bardzo zbliżone do ogólnego procentowego udziału mężczyzn (31,6%) i kobiet (68,4%) w zatrudnieniu. Większe różnice w wielkościach porównywanych wskaźników dostrzegamy w poszczególnych klasach wieku. Są one następujące:

		% odpowiedzi	% w całości próby	różnica
1) w klasie wieku	18—24	30,7	24,1	+6,6
2) „ „	25—29	30,6	34,6	—4,0
3) „ „	30—39	23,8	26,0	—2,2
4) „ „	40—49	9,5	8,7	+0,8
5) ponad 50 lat		5,4	6,6	—1,2
razem		100	100	—

Zestawienie to wykazuje, że najmłodszy nauczyciele (18—24) w największych procentowych rozmiarach przejawiają tendencję do zmian swej aktualnej pozycji. Wykazują je w wyższym procencie, aniżeli wynosi ich udział w całości próby. W następnych dwóch klasach wieku obserwujemy spadek zainteresowanych zmianami w porównaniu do procentowych wskaźników w próbie ogólnej. By wyraźniej podkreślić związek interesujących nas tendencji z pochodzeniem społecznym, uprościliśmy nieco klasyfikację badanych. Mianowicie: nie rozbijamy zawodów robotniczych na kategorie wg kwalifikacji, łącząc je wspólną nazwą „robotnicy”. A oto zestawienie.

		% odpowiedzi	% w całości próby	różnica
1) pochodzenie inteligenckie		16,2	11,5	+4,7
2) dzieci pracowników umysłowych		15,3	13,4	+1,9
3) robotnicze		33,9	34,1	—0,2
4) dzieci prywatnej inicjatywy		2,2	1,9	+0,3
5) chłopskie		32,4	39,1	—6,7
razem		100	100	—

Nauczyciele inteligenckiego pochodzenia, prywatnej inicjatywy i rodzin pracowników umysłowych wykazują w większych rozmiarach tendencje do zmiany aktualnej pozycji, aniżeli wynosi ich udział w próbie ogólnej. Porównywane wskaźniki u badanych robotniczego pochodzenia nie wykazują zasadniczych różnic (—0,2). Nauczyciele pochodzenia chłopskiego (6,7%) w znacznie mniejszych rozmiarach są zainteresowani zmianą swej aktualnej pozycji.

Na zakończenie przedstawimy aspiracje nauczycieli w powiązaniu ze środowiskiem, w którym pracują. Ilustruje to poniższe zestawienie.

	% odpowiedzi	% w całości próby	różnica
1) zatrudnieni na wsi	19,4	31,2	—11,8
2) „ w małych miasteczkach	12,7	11,1	+ 1,6
3) zatrudnieni w miastach powiatowych	19,4	18,8	+ 0,6
4) zatrudnieni w Szczecinie	48,5	38,9	+ 9,6
razem	100	100	—

Porównanie procentowych wskaźników wykazuje bardzo znamienne cechy. Szczególnie odnosi się to do nauczycieli wiejskich i z miasta Szczecina. Udział nauczycieli wiejskich w tendencji do poprawienia swej społecznej pozycji jest znacznie mniejszy (—11,8%) niż ich udział w próbie. Te same wskaźniki u nauczycieli pracujących w Szczecinie mówią o ich wzmożonych aspiracjach do awansu w drabinie społecznych pozycji. Procent manifestujących interesujące nas aspiracje znacznie przekracza ich procentowy udział w całej próbie (+9,6%). Nauczyciele z pozostałych środowisk nie wykazują zasadniczych różnic przy porównaniu zastosowanych wskaźników.

Wnioski szczegółowe ukazane w toku analizy wyników badań upoważniają do następujących uogólnień. Drabina społeczno-zawodowych pozycji jest dla dużej części nauczycieli przedmiotem zainteresowania z punktu widzenia awansu zawodowego. Zainteresowanie awansem w drabinie społeczno-zawodowych pozycji uwarunkowane jest wiekiem, płcią, pochodzeniem społeczno-zawodowym i rodzajem środowiska, w którym nauczyciel pracuje. Kierunek aspiracji nauczycieli w dużej mierze uzależniony jest od aktualnie zajmowanej pozycji w tej drabinie.

*

Na podstawie analizy zebranych materiałów można stwierdzić, że badana kategoria zawodowa nauczycieli w swej znakomitej większości przejawia zainteresowanie awansem zawodowym w systemie oświatowo-wychowawczym. Zainteresowanie to jest ukierunkowane na całą przestrzeń społeczno-zawodową. Tendencje do awansu zawodowego są przejawem również więzi nauczycieli z zawodem, są akceptacją wybranej drogi społecznej działalności.

Tendencje do awansu wiążą się z potrzebą uznania społecznego. Ale równoległe z tendencją do awansu powstaje problem kwalifikacji zainteresowanego. Najczęściej tendencja do awansu, do wyróżnienia się, do zdobycia uznania mobilizuje siły ludzkie do intensywniejszej pracy nad sobą, do dokształcania się zawodowego, do podnoszenia sprawności zawodowej. Stąd indywidualistyczne (egoistyczne) tendencje i potrzeby jednostki spo-

tykają się ze społecznym interesem szkoły i oświaty. Urzeczywistnienie tych tendencji i potrzeb powinno być zharmonizowane z interesem społecznym.

W tym też tkwi głębszy sens zajmowania się problematyką zawodowego awansu nauczycieli.

PRZYPISY

¹ Zagadnienie ruchliwości społecznej międzygeneracyjnej w odniesieniu do nauczycieli województwa szczecińskiego zostało szerzej omówione w pracy autora pt. *Spoleczno-zawodowe problemy nauczycieli w Polsce Ludowej*. Instytut Zachodnio-Pomorski, Szczecin 1967.

² M. Hirszowicz: *Konferencje socjologiczne*. KiW, 1964, s. 275.

³ S. M. Lipset, R. Bendix: *Ruchliwość społeczna w społeczeństwie przemysłowym*. PWN, Warszawa 1964. Np. autorzy piszą: „przejście od pracy fizycznej do umysłowej jest awansem dla mężczyzny”; s. 37. Patrz w tej sprawie również: C. W. Mills: *Białe kolarzyki*. KiW, Warszawa 1965, s. 445.

⁴ C. W. Mills, op. cit. s. 423—425.

⁵ j.w.

⁶ Z. Bauman: *Kariera*. Iskry, Warszawa 1960, s. 15.

⁷ Niektórzy autorzy i w naszej literaturze naukowej podkreślają stronę materialną w karierze. Np. A. Wallis: *Niektóre zagadnienia socjologiczne w środowiskach artystów*. *Studia Socjologiczne* 1963, nr 3.

⁸ Również Lipset i Bendix podkreślają związek ruchliwości społecznej i awansu z możliwością szerszego dostępu do wolności, op. cit. s. 338.

⁹ A. Sarapata: *Niektóre zagadnienia ruchliwości społecznej w badaniach nad klasą robotniczą w Polsce*. *Studia Socjologiczne* 1964, nr 1, s. 66.

¹⁰ J.w. W tym artykule między innymi autor przedstawia „główne twierdzenia” odnoszące się do przestrzeni społecznej; s. 59—61. Z. Bauman w cytowanej książce zwraca uwagę na metaforyczne znaczenie terminu „przestrzeń społecznej”; s. 10—11.

¹¹ Bardziej szczegółowe uwagi o systemie oświatowym jako przestrzeni społecznej Czytelnik znajdzie we wspomnianej już pracy autora.

¹² W naszym wypadku interesują nas wyłącznie szkoły podległe byłemu Min. Oświaty.

¹³ Przez pojęcie pozycja społeczna rozumiemy miejsce jednostki w układzie społecznym.

¹⁴ Termin „zarządzanie” użyty jest w Ustawie o rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce Ludowej. PZWS, Warszawa, s. 9.

¹⁵ j.w. w art. 1. par. 3.

¹⁶ Lipset i Bendix, op. cit., s. 265.

¹⁷ Rokrocznie w woj. szczecińskim zmienia swoje pozycje społeczno-zawodowe i stanowiska około 160 osób.

¹⁸ J. Chałasiński: *Drogi awansu społecznego robotnika*. Poznań 1931, s. 8.

¹⁹ Z. Bauman: *Kariera*, op. cit., s. 101.

²⁰ W badaniu zastosowano próbę udziałową. Punktem wyjścia do ustalenia próby był procentowy rozkład cech w całej kategorii zawodowej nauczycieli województwa szczecińskiego (populacji) w 1962 roku. Wysokość próby ustalono na 919 osób (stanowi to 13% stanu zatrudnienia w województwie w 1962), zrealizowano ją w wysokości 849 kwestionariuszy. Otrzymane wyniki w próbie sprowadzono metodą chi-kwa-

drat. Przy poziomie istotności $=0,05$, przy każdorazowym uwzględnieniu liczby stopni swobody stwierdzono, że we wszystkich wypadkach liczebności zrealizowane w próbie nie odbiegają od liczebności w populacji. Nigdzie nie stwierdzono przekroczenia wartości krytycznej χ^2 -kwadrat, a więc nie ma podstaw do odrzucenia sprawdzonej hipotezy.

²¹ Z. Bauman: *Kariera*, op. cit., s. 103.

²² Np. stanowiska kierownicze w woj. szczecińskim w 1962 r. są obsadzone w 60,3% przez mężczyzn, a w 39,7% przez kobiety.

²³ A. Sarapata: *Problem awansu zawodowego*, w zbiorze: *Socjologiczne problemy przedsiębiorstwa przemysłowego*. PWE, Warszawa 1965, s. 351.

²⁴ Zdania zanotowane z osobistych rozmów z kandydatami do awansu.

²⁵ Lipset i Bendix, op. cit., s. 243.

²⁶ J.w., s. 292.

²⁷ J.w., s. 292—293.

²⁸ Op. cit., s. 8.

²⁹ Celem uniknięcia nieporozumień w kwestionariuszu wszystkie pozycje i stanowiska nazwano „stanowiskami”.

³⁰ A. Sarapata: *Problem awansu zawodowego*, op. cit., s. 341.

³¹ Zwraca na to uwagę: A. Matejko: *Socjologia zakładu pracy*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1961, s. 218.

³² Patrz: A. Sarapata, op. cit., s. 340—341.

³³ Źródło: Kuratorium OS. Sprawozdanie KOS z ruchu służbowego od 1 X 1961 r. do 30 IX 1962.

³⁴ Próbę ustalono na 915 osób, a zrealizowano ją w wysokości 901 kwestionariuszy. Otrzymane wyniki podobnie jak i uprzednio sprawdzono metodą χ^2 -kwadrat.

БОЛЕСЛАВ САДАЙ

ОТНОШЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ПРОДВИЖЕНИЮ

Статья рассматривает фрагмент испытаний автора по вопросу профессионального продвижения учителей исследования проведены на территории щецинского уезда. Во вступительной части автор обсуждает основные понятия связанные с темой к которым зачисляет следующие понятия: общественной подвижности и профессиональной подвижности, профессионального продвижения и профессиональной карьеры, общественно-профессионального пространства система просвещения составляет часть общественного пространства в котором существует определённая система позиций и должностей. Автор выделяет три характерные области должностей: школьной администрации, методических центров и профсоюзных должностей.

Испытания автора не подтвердили выводов З. Баумана о всеобщем отсутствии интереса к профессиональному продвижению. Наоборот. Они показали, что среди учителей интерес к возможности профессионального продвижения довольно большой особенно среди учителей возрастом. Привлекательность профессионального продвижения уменьшается с возрастом. Показали это испытания сделанные раньше А. Сарапатай. Какими должностями особенно интересуются учителя?

Более всего интересуются они должностями в лестнице школьной и профсоюзной администрации, менее в лестнице методических центров. Самыми популярными учительскими должностями в системе просвещения являются должности профессоров, доцентов и преподавателей в высших учебных заведениях, а сейчас же после них учительские должности в средних школах.

Тенденция к замене своих актуальных должностей другими выступает с большей силой среди молодых учителей, чем учителей старше возрастом, а так же сильнее среди деревенских учителей, чем работающих в городе. Автор в заключении констатирует, что тенденция к профессиональному продвижению, к завоеванию признания, мобилизует силы человека к более упорному труду над собой, к повышению профессиональных квалификаций и к повышению профессиональной исправности. В этом заключается смысл работы над этой темой.

BOLESŁAW SADAJ

TEACHERS' ATTITUDE TO THE PROFESSIONAL ADVANCEMENT

This article presents a fragment of the author's researches on the teachers' professional advancement. Researches were accomplished in Szczecin district.

The author considers in the introductory part essential notions connected with this subject as for example that of the social mobility, advancement and vocational career, social — professional space. The educational system constitutes a part of the social space in which exists a definite scheme of positions and posts. The author distinguishes there characteristic post ladders: that of the school administration, that of methodical centres and the ladder of Trade Union's posts.

The author's investigations do not confirm Z. Bauman's conclusions on the pretended lack of interest for the professional advancement. On the contrary. They proved that teachers' interest for the possibility of advancement is big and especially among young teachers. The advancement attractivity decreases according to teachers' age. A. Sarapata's previous investigations demonstrated it too. What posts teachers are especially interested for? Mostly posts in the school and Trade Union's administration, less posts in the methodical centres. The most popular teachers' posts in the educational system are those of professors and junior lecturers as well as of lecturers in higher schools. At the second place — teachers' posts in secondary schools. Tendencies aiming to changes of their actual posts for other ones are more visible among young teachers than among older ones, as well as more in village teachers' milieus than in town teachers'. The author concludes that the tendency to the advancement and to the recognition mobilizes the human strength to a more intensive work, to the professional training and the raising of the professional skill. That's why there is a deeper sense of dealing with these problems.

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

F. F. KOROLEW

REWOLUCJA SOCJALISTYCZNA A PEDAGOGIKA

(Przemiany w szkole i w pedagogice radzieckiej
w okresie 1917—1967)

Naród radziecki i ludzie pracy wszystkich krajów przygotowują się do uroczystego obchodu rocznicy powstania pierwszego w świecie państwa socjalistycznego, 50-lecia Wielkiej Rewolucji Październikowej. Z dumą spoglądamy na drogę przebytą przez nasz kraj w ciągu minionego półwiecza. Jest to droga historycznych zwycięstw i wspaniałych przeobrażeń społeczno-ekonomicznych. W przeciągu krótkiego okresu historycznego narody Związku Radzieckiego pod kierunkiem Partii Komunistycznej przekształciły dawniej opóźniony w rozwoju kraj w potężne uprzemysłowione mocarstwo, zrealizowały leninowski plan uspołdzielczenia wsi, dokonały niebywałej w historii rewolucji kulturalnej, podniosły niezmiernie stopę życiową ludności. Najważniejszym i najbardziej decydującym wynikiem przeobrażeń rewolucyjnych jest pełne i ostateczne zwycięstwo rewolucji w ZSRR i przystąpienie do budowy komunizmu.

W uchwale KC KPZR „O przygotowaniu do obchodu 50-lecia Wielkiej Rewolucji Socjalistycznej” ze specjalnym naciskiem podkreślono, że propaganda osiągnięć naszego ustroju w okresie minionego półwiecza powinna przyczynić się do dalszego rozwoju tradycji rewolucyjnych narodu, patriotyzmu socjalistycznego i proletariackiego internacjonalizmu, do wyrobienia u ludzi pracy wielkich zalet moralnych, oddania ideom komunistycznym, gotowości do obrony zdobyczy socjalizmu.

Rok jubileuszowy stawia odpowiedzialne zadania również i przed pracownikami naukowymi pedagogiki. Ich obowiązek polega na pokazaniu wspaniałych osiągnięć naszego kraju w dziedzinie kultury, oświaty i wychowania komunistycznego dorastających pokoleń, na omówieniu sukcesów pedagogiki radzieckiej nauki, która służy wielkiej sprawie wychowania komunistycznego ludzi pracy. Spoglądając na drogę przebytą przez szkołę i pedagogikę radziecką od chwili wybuchu Październikowej Rewolucji Socjalistycznej aż do naszych dni, trzeba dokonać bilansu wykonanych prac i nakreślić perspektywy dalszego rozwoju teorii i praktyki szkolnej.

Pedagogika radziecka przebyła długą i ciężką drogę. Rozwój tej pedagogiki związany jest jak najściślej z olbrzymimi przeobrażeniami społecznymi w kraju. Można wyodrębnić w rozwoju pedagogiki radzieckiej w minionym półwieczu dwa okresy: okres jej powstawania i rozwoju, przypadający na lata budowy społeczeństwa komunistycznego w ZSRR (1917—1936) i okres jej dalszego rozwoju w nowych warunkach społecznych, który zbiega się w czasie z zakończeniem budowy socjalizmu i początkiem przejścia do komunizmu (lata 1937—1967).

W pierwszym okresie dokonywane jest w toku zaciętej walki ideologicznej krytyczne przewartościowanie spuścizny przeszłości, zakładane są pierwsze cegły pod gmach nowej pedagogiki radzieckiej. Na fundamencie marksizmu-leninizmu tworzy się nowa koncepcja pedagogiczna, która wyjaśnia marksistowskie rozumienie wychowania, jako zjawiska społecznego, określa jego społeczną istotę, treść i metody, wy-suwa i uzasadnia ideę wszechstronnego rozwoju jednostki, łączenia nauczania z pracą, po raz pierwszy formuluje zadania stojące przed wychowaniem w kolektywie, przed

wychowaniem dorastających pokoleń w duchu socjalizmu patriotycznego oraz internacjonalizmu proletariackiego.

Konstruktywne zadanie pedagogiki polegało w tym okresie również na określeniu społecznych i pedagogicznych funkcji szkoły, umotywowaniu nowych zasad budowy systemu oświaty ludowej, określeniu konkretnych zadań pedagogicznych stojących przed wszystkimi zakładami dydaktyczno-wychowawczymi, poczynając od przedszkola, a kończąc na szkole wyższej.

Bardzo ważnym również zadaniem było gruntowne odnowienie treści kształcenia, zbudowanie nowej teorii kształcenia i nauczania, opracowanie zasad budowy planów, programów i podręczników szkolnych, wytyczenie dróg kształcenia w politechnicznej szkole pracy.

Biorąc za punkt wyjścia nowe cele i zadania wychowania i nauczania pedagogika powinna była określić rolę i miejsce pedagoga w procesie wychowania, opracować zasady obowiązujące w nowych wzajemnych stosunkach między nauczycielami i uczącymi się, wyznaczyć drogi rozwoju samorządu szkolnego.

W celu rozwiązania efektywnego tych wszystkich problemów potrzebne były nie tylko studia teoretyczne, ale i praca doświadczalna, rozwinięcie na szeroką skalę eksperymentu.

Na pierwszych etapach swego rozwoju pedagogika radziecka przechodziła swoiste choroby wzrostu, popełniała pewne błędy, nie zawsze konsekwentnie walczyła z przeżytkami teorii swobodnego wychowania, zbaczała niekiedy na drogę pragmatyzmu, przeceniała rolę doświadczenia osobistego uczniów, a nie doceniała znaczenia teorii, za słabo krytykowała dochodzącą do głosu projektomanie metodyczną. Tak się działo, ponieważ prowadziliśmy w istocie rzeczy pracę pionierską, wytyczaliśmy nowe drogi. Nie umieliśmy jeszcze, jak wskazywała na to N. K. Krupska, w dostatecznym stopniu posługiwać się twórczo marksistowską metodą dialektyczną.

Na początku lat trzydziestych Komitet Centralny Partii w całym szeregu uchwał dotyczących szkoły wskazał drogę dalszego rozwoju pedagogiki radzieckiej. Za główne źródło wzbogacenia pedagogiki Partia uważała zbadanie i naukowe uogólnienie przodującego doświadczenia pedagogicznego. Specjalną rolę odegrała w tym okresie uchwała KC WKP(b) „O pedologicznych wypaczeniach w systemie ludowych komisaratów oświaty”.

W ten sposób pierwszy okres rozwoju pedagogiki radzieckiej charakteryzuje krytyczne przyswojenie dawnej spuścizny pedagogicznej, stworzenie nowej koncepcji pedagogicznej opartej na podstawie marksizmu, twórcze rozwiązanie węzłowych problemów pedagogicznych, przezwyciężenie wpływów idealizmu i uwolnienie się od wszelkich tendencji do projektomanii.

W warunkach zwycięstwa w naszym kraju socjalizmu i stopniowego przechodzenia od socjalizmu do komunizmu pedagogika radziecka wchodzi na szeroką drogę. Jej rozwój opiera się na mocno utrwalonych nowych stosunkach społecznych, na wszechstronnym bogatym doświadczeniu zdobytym w zakresie wychowania i kształcenia dorastających pokoleń, na osiągnięciach nauk społecznych.

W centrum uwagi pedagogiki radzieckiej znalazły się problemy dalszego podniesienia poziomu wiedzy uczniów, głębokiego i trwałego przyswojenia przez nich podstaw nauk, doskonalenia treści kształcenia, organizacji i metod nauczania, podniesienia poziomu wychowania komunistycznego. Pedagogika bada na szeroką skalę zagadnienie kształcenia politechnicznego i wychowania przez pracę. Coraz wyższy poziom naukowy mają dokonywane przez nią rozwiązania problemów metodologicznych. Badane są powiązania i wzajemne stosunki między pedagogiką a socjologią, psychologią pedagogiczną i innymi naukami współdziałającymi z pedagogiką, zaczyna się rozszerzać zarówno zakres, jak i sfery wpływów pedagogiki. Coraz w większym stopniu opiera się ona na badaniach naukowych, staje się podstawą do naukowego kierowania sprawą wychowania i kształcenia w kraju.

Pedagogika radziecka stanowi nowy, wyższy etap rozwoju myśli pedagogicznej. Powstała i rozwinęła się na trwałym fundamencie teoretycznym marksizmu-leninizmu. Stanowi bezpośrednią kontynuację i twórcze rozwinięcie tych podstawowych idei i twierdzeń z zakresu wychowania, które zostały sformułowane przez Marksa—Engelsa—Lenina. Ale jednocześnie pedagogika radziecka jest prawną spadkobierczynią i kontynuatorką klasycznych idei postępowych i tradycji. Nie odrzuciła ona całkowicie dziedzictwa przeszłości, lecz wzięła z niego to wszystko, co jest wartościowe, i oddała je na służbę wielkiej sprawie wychowania nowego człowieka, kształtowania wszechstronnie rozwiniętej jednostki komunistycznej. Marksizm i leninizm stały się ideologiczną i metodologiczną podstawą pedagogiki radzieckiej.

Problem istoty i celów wychowania stanowi jeden z podstawowych problemów pedagogiki radzieckiej. Dawny pogląd idealistyczny na istotę i cele wychowania, którego treścią było oderwanie wychowania od stosunków społecznych, od obiektywnych potrzeb społeczeństwa, od konkretnych warunków historycznych pozostawał w głębokiej sprzeczności z marksistowskimi postulatami badania i analizy zjawisk społecznych. Zadaniem pedagogiki było w tych warunkach nie tylko przezwyciężenie idealistycznego stosunku do wychowania, ale i prawidłowe określenie celu wychowania, mające na względzie perspektywę przebudowy rewolucyjnej społeczeństwa na podstawach socjalistycznych. W tym zakresie wiele zdziałała N. K. Krupska. Wkrótce po zwycięstwie Październikowej Rewolucji Socjalistycznej pisała ona, że w interesie mas ludowych leży, aby zarówno szkoła początkowa, jak średnia oraz wyższa miały jeden wspólny cel, a mianowicie: „wychowanie ludzi wszechstronnie rozwiniętych, mających przemyślany i zwarty światopogląd, wreszcie rozumiejących to wszystko, co się wokół nich dzieje, w przyrodzie i w życiu społecznym; ludzi przygotowanych zarówno teoretycznie, jak i praktycznie do wszelkiego rodzaju pracy, a więc i do fizycznej, i do umysłowej; ludzi umiejących budować życie rozsądne, pełne treści, piękne i radosne. Tacy ludzie są potrzebni państwu socjalistycznemu, bez nich socjalizm nie może być urzeczywistniony całkowicie”.

Nowe cele wychowania znalazły swoje najlepsze odzwierciedlenie w „Ustawie o jednolitej szkole pracy w RSFSR” i w „Podstawowych zasadach jednolitej szkoły pracy”. Te dokumenty wprowadzały i uzasadniały pod względem pedagogicznym humanizację i demokratyzację wychowania i kształcenia, rozwój na szeroką skalę samorządu szkolnego, nowy układ stosunków między nauczającymi i uczącymi się, nowe metody kształcenia i nauczania. Cechującym dawną pedagogikę metodom treningowym przeciwstawiano metody aktywnego nauczania, przyczyniającego się do wszechstronnego rozwoju osobowości uczniów i skierowanego na kształtowanie myśli twórczej, umiejętności wiązania teorii z praktyką, umiejętności życia i pracy w kolektywie.

Podstawę ideowo-polityczną pedagogiki radzieckiej stanowił przyjęty na VIII Zjeździe program partii. Program ten w szerokim ujęciu społecznym formułował cele i wskazywał drogi rozwoju oświaty ludowej, określał zasady doboru treści ogólnego i politechnicznego kształcenia, wychodząc z ogólnych celów wychowania komunistycznego.

Program postulował przekształcenie szkoły w narzędzie zupełnej likwidacji podziału społeczeństwa na klasy, „w narzędzie komunistycznego odrodzenia społeczeństwa”.

Wysunięte przez program partii idee i twierdzenia spotkały się z gorącym poparciem ze strony masy przodujących nauczycieli i postępowych przedstawicieli nauk pedagogicznych. Jednocześnie jednak konserwatywne kręgi nauczycielstwa i przedstawiciele dawnej pedagogiki burżuazyjnej kontynuowali obronę tradycyjnych poglądów na wychowanie. W pierwszych latach po zwycięstwie Rewolucji Październikowej toczyła się zawzięta walka ideologiczna o cele i zadania wychowania.

Walka ta uległa zwłaszcza obostrzeniu na początku lat dwudziestych, z chwilą wejścia kraju na tory nowej polityki ekonomicznej. Mienszewicy, es-erzy, i inni drobnomieszczańscy apostołowie wychowania swobodnego, nie kryjąc swego wrogiego stosunku do ideologii marksistowsko-leninowskiej i do ustroju socjalistycznego bronili autonomii szkoły i pedagogiki. Niektórzy pedagogowie radzieccy przynosili bezkrytycznie do nowej pedagogiki idee dawnej pedagogiki. Jedni z nich byli w tym okresie zwolennikami teorii biogenetycznej, drudzy — entuzjastami się breudyzmem, inni znów stali na pozycjach biologicznych teorii wychowania.

Walcząc z zamierzonymi lub mimowolnymi wypaczeniami i błędami N. K. Krupskaja, A. W. Łunaczarskij i M. N. Pokrowskij rozwijali materialistyczny pogląd na wychowanie, nieustannie propagowali idee leninowskie w dziedzinie wychowania oraz zasadnicze tezy programu partii. W walce z przedstawicielami burżuazyjnej i drobnoburżuazyjnej pedagogiki, z tendencją do rozwiązywania aktualnych zadań nauczania i wychowania z pozycji Kultury Proletariackiej (tzw. „proletkultu”), pedagogika radziecka oparła się na ideach i twierdzeniach W. I. Lenina.

Specjalne znaczenie programowane miało dla pedagogiki przemówienie wygłoszone przez W. I. Lenina na III Ogólnorosyjskim Zjeździe Komunistycznego Związku Młodzieży Rosji, które zawierało ostrą krytykę dawnej szkoły, ujmowało po nowemu zagadnienie związku teorii z praktyką, powiązania szkoły z życiem. Szkoła, mówił W. I. Lenin, powinna „w okresie gdy ludzie uczą się w niej, czynić z nich uczestników walki o wyzwolenie od wyzyskiwaczy”.

W swym przemówieniu na tym zjeździe W. I. Lenin sformułował podstawowe zadania wychowania dorastających pokoleń. Ujawniając istotę i cel wychowania moralnego, podkreślał, że u podstaw moralności komunistycznej leży walka o zwycięstwo komunizmu. Moralność komunistyczna skierowana jest „przeciwko egoistom i drobnym posiadaczom, przeciwko tej psychice i tym nawykom, które głoszą: dbam o swój zysk, a reszta mnie nic nie obchodzi”. W. I. Lenin ujawnił bezzasadność i bezpodstawność wszelkich sentencji moralnych nie powiązanych z konkretnymi faktami z życia i walki ludzi, które odrywają świadomość moralną od postępowania moralnego.

Przemówienie W. I. Lenina wygłoszone na III Ogólnorosyjskim Zjeździe Komunistycznego Związku Młodzieży Rosji stanowi klasyczny wzór łączenia pedagogiki z polityką, wzór twórczego rozwiązywania aktualnych problemów pedagogicznych zgodnie z marksizmem i zadaniami rewolucji socjalistycznej. Dokument ten do dziś stanowi najcenniejszą część pedagogiki radzieckiej, podstawę, na której opiera się stanie jej wniosków i twierdzeń.

Ostra walka ideologiczna rozwinęła się również w związku z próbami określenia społecznej roli i zadań szkoły.

Niektórzy pedagogowie zajmujący pozycje superrewolucyjne zarzucali Ludowemu Komisariatowi Oświaty, że skupił on swoją uwagę na szkole będącej jakoby burżuazyjną formą wychowania. Szkole przeciwstawiali oni dom dziecka, uważając go za podstawową instytucję wychowania społecznego. Część pedagogów wypowiadała się za zastąpieniem szkoły ogólnokształcącej na jej szczeblu średnim i wyższym szkołą zawodową lub monotekniczną.

W. I. Lenin, który bardzo uważnie śledził przebieg prac pierwszej narady partyjnej w sprawie oświaty ludowej, zdecydowanie potępił ideę zastąpienia ogólnokształcącej szkoły politechnicznej szkołą monotekniczną. W artykule „O pracy Ludowego Komisariatu Oświaty” wykazał, na czym polega błędne ujęcie zagadnienia kształcenia ogólnego i politechnicznego, zdemaskował niedorzeczność abstrakcyjnych rozważań na temat kształcenia monoteknicznego.

W latach dwudziestych szeroko dyskutowano na temat wielu problemów metodologicznych pedagogiki (wzajemny stosunek w procesie wychowania czynnika spo-

lecznego i biologicznego, wzajemne oddziaływanie na siebie teorii i praktyki oraz inne). Odbывał się złożony i pełen sprzeczności proces wyzwania się świadomości szeregu radzieckich pedagogów-teoretyków od obciążeń przeszłości, od wpływów teorii burżuazyjnych.

Walka o zwycięstwo marksizmu-leninizmu w pedagogice, walka z idealizmem, mechaniczmem i eklektyzmem przybierała coraz ostrzejszy charakter i rozszerzała się coraz bardziej. Znaną rolę odegrała przy tym tocząca się w latach 1928—1930 dyskusja pedagogiczna. Skierowała ona uwagę społeczeństwa radzieckiego i nauczycielstwa na ważne problemy teorii pedagogicznej (przedmiot i zakres pedagogiki, wzajemny stosunek polityki i pedagogiki, filozofii i pedagogiki, rola środowiska społecznego w kształtowaniu osobowości itp.).

Ujawniając istotę społeczną i cel wychowania, określając zadania szkoły, które polegały na przygotowaniu dorastających pokoleń do budowy nowego społeczeństwa, pedagogika radziecka po nowemu ujęła zadania i problemy dydaktyki, powołanej do teoretycznego uzasadnienia nowych treści kształcenia w szkole, nowych form i metod nauczania.

Zbudowana na podstawach idealistycznych teoria kształcenia i nauczania nie mogła pomóc w rozwiązaniu zagadnień treści kształcenia szkolnego, metod nauczania przy- czyniających się do realizacji złożonych zadań wychowania i kształcenia komunistycznego. Dawna szkoła i dawna dydaktyka kułtywowały oderwanie teorii od praktyki, szkoły od życia.

W związku z tym treści kształcenia dawnej szkoły nie odpowiadały zupełnie codziennym potrzebom społecznym. Programy i podręczniki zawierały wiele przestarzałego materiału, nie znajdowały w nich swego odbicia nowe zdobycze nauki i techniki, abstrakcyjny książkowo-scholastyczny charakter nauczania napawał troską naukę pedagogów liberalnych.

W. I. Lenin krytykował dawną szkołę za to, że zmuszała ona ludzi do przyswajania mnóstwa niepotrzebnych, zbędnych, martwych wiadomości.

Jednocześnie jednak, zwracając się do młodzieży, wskazywał na to, że „oderzucając dawną szkołę, żywiąc zupełnie usprawiedliwioną i konieczną nienawiść do tej dawnej szkoły, ceniąc gotowość zburzenia dawnej szkoły musimy jednocześnie zrozumieć, że dawne nauczanie, dawne kucie, dawną musztrę powinniśmy zastąpić umiejętnością przyswojenia sobie sumy wiedzy ludzkiej, i to przyswojenia w taki sposób, aby komunizm nie był u was czymś wykutym, lecz czymś, co sami przemyśleliście, aby był wnioskiem, który z punktu widzenia współczesnej nauki jest nieunikniony”. Na pytanie, co należy wziąć z dawnej nauki i kultury, W. I. Lenin odpowiadał, że trzeba przejść od niej to wszystko, co będzie służyć sprawie wychowania i kształcenia komunistycznego.

Wskazując na to, że całkowite oderwanie książki od praktyki życiowej stanowiło najwstrętniejszą cechę społeczeństwa burżuazyjnego, Lenin żądał, aby kształcenie młodzieży nie było „oderwane od burzliwego życia”, aby służyło ono żywej sprawie, pracy praktycznej, przekształcaniu społeczeństwa na nowych podstawach.

Zarówno dydaktyka radziecka, jak i pedagogika jako całość była dzieckiem nowej epoki rewolucyjnej. Źródłem jej życia i jej natchnieniem były wielkie idee i perspektywy stworzone przez Październikową Rewolucję Socjalistyczną. Nie można prawidłowo ocenić i zrozumieć postępowych idei i twierdzeń dydaktyki radzieckiej i związanej z nimi przebudowy treści kształcenia, organizacji metod nauczania w radzieckiej szkole, bez powiązania ich z leninowskim twierdzeniem o konieczności gruntownej przebudowy treści kształcenia, organizacji i metod nauczania w radzieckiej szkole w okresie przechodzenia od kapitalizmu do socjalizmu.

W pierwszym okresie rozwoju pedagogiki radzieckiej podstawowe wysiłki dydaktyki skoncentrowane były na opracowaniu nowej teorii kształcenia, na określeniu treści

kształcenia szkolnego, na stworzeniu programów i podręczników, na badaniu procesu i metod nauczania. Przy opracowywaniu wymienionych problemów dydaktyka radziecka posunęła się daleko naprzód w swym rozwoju, osiągnęła znaczne sukcesy w zakresie odnowienia i wzbogacenia treści kształcenia, w przezwyciężeniu formalizmu i kucia, w aktywizacji metod nauczania. Jednocześnie jednak popełniła ona początkowo wiele błędów. Mamy tu na myśli strukturę kompleksową programów, negatywny stosunek do systemu klasowo-lekcyjnego, bezkrytyczne posługiwanie się planem daltońskim i metodą projektów. Dopiero po znanych uchwałach KC WKP(b) o szkole, podjętych w latach 1931—1966, dydaktyka przezwyciężyła te błędy, uwolniła się od projektomanii metodycznej i naleciałości pedagogiki pragmatycznej oraz skupiła swoje wysiłki na rozwiązywaniu problemów podniesienia poziomu wyników nauczania, trwałego przyswojenia przez uczniów podstaw nauk.

Na początku rewolucji stało przed dydaktyką ważne zarówno pod względem teoretycznym, jak i praktycznym zadanie, które polegało na dostosowaniu treści kształcenia szkolnego do celów wychowania komunistycznego, na powiązaniu kształcenia z rozwiązywaniem aktualnych zadań politycznych, ekonomicznych i kulturalnych.

Zadaniem dydaktyki było również wypełnienie konkretną treścią pedagogiczną takich głównych zasad wychowania komunistycznego, jak powiązanie szkoły z życiem i nauczania z pracą, udzielenie odpowiedzi na pytanie, jakie powinno być współczesne kształcenie, jakim celom powinno ono służyć, jakie cechy i właściwości jednostki ma ono kształtować, jakie odbicie powinien znaleźć w tym kształceniu postulat wszechstronnego rozwoju osobowości.

Tych nowych i złożonych problemów nie można było rozwiązywać opierając się na dawnej spuściznie pedagogicznej. Burżuazyjna teoria kształcenia formalnego lub materialnego nie mogła stać się podstawą do stworzenia radzieckiej teorii wykształcenia.

Na jednostronny, ograniczony charakter teorii formalnego i materialnego kształcenia zwracał już w swoim czasie uwagę wielki rosyjski pedagog — K. D. Uszyński. Pisał on, że formalny rozwój umysłu, pojmowanego tak, jak go przedtem rozumiano, jest cechą nieistotną i że umysł rozwija się tylko na podstawie prawdziwych, realnych wiadomości.

Uszyński wykazał, że jednostronne zajęcie się rozwijaniem umysłu i opanowaniem pożytecznych wiadomości sprzeczne jest z prawami psychologii, z prawami rozwoju normalnego człowieka. Poddając krytyce wymienione teorie Uszyński nie wysunął jednak takiej tezy teoretycznej, która by mogła stać się punktem wyjścia przy tworzeniu naukowej teorii kształcenia. On jakby połączył, zsyntetyzował teorię formalnego i teorię materialnego kształcenia, w pewnym sensie skorygował ich jednostronność. Tymczasem zadanie polegało na tym, żeby z nagromadzonej wiedzy wyodrębnić szerszą ideę naczelną, która by rzeczywiście odzwierciedlała obiektywne znaczenie społeczne wykształcenia w związku z perspektywami rozwoju społecznego.

Do tworzenia ogólnej teorii kształcenia pedagogika radziecka przystąpiła z pozycji marksistowskiej koncepcji wszechstronnego rozwoju jednostki na podstawie powiązania nauczania z pracą. Przezwyciężyła ona ograniczoną pedagogikę burżuazyjną, jej dualizm i abstrakcyjne podejście do kształcenia, prowadzące do oderwania nauczania od życia. Ważnym elementem, ogniwem radzieckiej teorii kształcenia ogólnego stała się zasada jednolitej szkoły ogólnokształcącej, przy całkowitym zagwarantowaniu możliwości przejścia bez przeszkód z niższego na wyższy szczebel kształcenia.

Przy opracowywaniu teorii kształcenia ogólnego i politechnicznego, a zwłaszcza przy próbach zastosowania podstawowych tez tej teorii w toku rozwiązywania takich problemów dydaktycznych, jak teoria i struktura planu szkolnego, stosunek

nauki do przedmiotu nauczania, zasady budowy programów oraz ich struktura dydaktyczna, budowa podręczników itp., pedagogika radziecka napotykała szereg trudności związanych zarówno ze złożonością samych problemów, jak i z poziomem nauk pedagogicznych. Trudności te pogłębione zostały przez niedostateczne w początkowym okresie rozwoju szkoły radzieckiej przygotowanie metodologiczne pedagogów-teoretyków, nieumiejętność twórczego stosowania twierdzeń materializmu dialektycznego i historycznego przy uzasadnianiu tych lub innych zjawisk pedagogicznych. Znaczna część pedagogów, których świadomość ukształtowała się jeszcze przed rewolucją, nie mogła wyzwolić się spod wpływów pedagogiki burżuazyjnej, a zwłaszcza teorii pedagogicznych pozostających w okresie przed rewolucją w konflikcie z pedagogiką oficjalną i występujących pod sztandarem idei postępowych.

To wszystko wycisnęło określone piętno na rozwoju dydaktyki jako całości, a w szczególności na opracowaniu problemu kształcenia szkolnego. Droga przebyta przez dydaktykę radziecką w okresie pierwszego dwudziestolecia po Rewolucji Październikowej była drogą twórczych poszukiwań i ostrej walki ideologicznej.

Zrozumienie i wyjaśnienie zasadniczego sensu ważniejszych twierdzeń pedagogicznych o powiązaniu szkoły z życiem, o wszechstronnym rozwoju osobowości, o wzajemnym stosunku nauki i przedmiotu nie stanowiło specjalnych trudności. Ale kiedy te twierdzenia próbowaliśmy wypełnić konkretną treścią pedagogiczną i staraliśmy się o to, aby znalazły one swoje odbicie w planach i programach nauczania oraz w podręcznikach, bynajmniej nie zawsze to się udawało.

Na początku lat dwudziestych dydaktyka radziecka zakończyła dostosowywanie dawnych treści kształcenia do nowych warunków, uwolniła te treści od przestarzałego materiału i przystąpiła do gruntownego przewartościowania swoich pozycji dydaktycznych, do radykalnego przeglądu treści kształcenia szkolnego. Pierwsze lata poświęcone zostały — według słów N. K. Krupskiej — pracy nad usunięciem ze szkoły dawnych, przesiąkniętych burżuazyjną ideologią podręczników, wypienieniu ze szkoły religii i szowinizmu, łamaniu oporu reakcyjnej części nauczycielstwa, a już poczynając od lat dwudziestych wynikało następujące zadanie: wprowadzenie do nauczania nowych treści, jak najściślejsze powiązanie szkoły z życiem, zbliżenie szkoły do ludności, zorganizowanie prawdziwie komunistycznego wychowania dorastających pokoleń.

Zarówno teoretyczna, jak i praktyczna praca nad ustaleniem treści kształcenia była w latach dwudziestych ściśle związana z przygotowaniem i realizowaniem w praktyce szkolnej szeroko znanych w historii pedagogiki radzieckiej programów GUS.¹ Pedagogowie radzieccy poszukiwali pod kierunkiem N. K. Krupskiej dróg prowadzących do rewolucyjnej odnowy treści kształcenia szkolnego, ustalenia sposobów powiązania tych treści z życiem, z praktyką budownictwa socjalistycznego. W tym duchu ułożone były programy GUS. Wyluszczały one zasady poznawania otaczającego nas świata, przyrody i społeczeństwa, poznawania sił i stosunków produkcyjnych. Od pierwszego dnia pobytu w szkole dziecko powinno było przyswoić sobie zasadę, że podstawą życia ludzi jest praca. Odrzucono kontemplacyjny i bierny stosunek do przyrody, wpajano idee podporządkowania sił przyrody człowiekowi, jego woli i rozumowi. Przyroda — praca — społeczeństwo — taka była formuła programów GUS. Programy te stawiały sobie za cel wyrobienie u dorastającego pokolenia aktywnego stosunku do życia społecznego, włączenie dzieci i młodzieży do pracy, nauczanie ich ceniienia ustroju radzieckiego i społeczeństwa, w którym wszyscy pracują w imię dobra ogólnego.

Mając na względzie ważne bezwarunkowo cele pedagogiczne autorzy programów

¹ GUS — Gosudarstwiennyj Učebnyj Sowiet (Państwowa Rada Naukowa). Od tłumacza.

odstąpili od ich budowy przedmiotowej, uznali strukturę kompleksową programów za formę odpowiadającą wewnętrznej treści tych programów, ustanowiwszy zaś sztuczne związki między zjawiskami życia, skierowali się na drogę, która prowadziła do zerwania z ustaloną w dotychczasowej szkole przedmiotowo-systematyczną strukturę nauczania.

Początkowo programy GUS były popularne w środowisku postępowych nauczycieli. Wyraźnie tu występowało umocnienie więzi szkoły z życiem, dążenie do przezwyciężenia formalizmu w nauczaniu. Ale już w roku 1926 stało się rzeczą jasną, że programy te nie dają możliwości zapewnienia uczniom systematycznej wiedzy. Dlatego też przy końcu lat dwudziestych rzeczą coraz bardziej oczywistą stawał się zasadniczy brak szkoły, polegający na tym, iż dawała ona swoim absolwentom niedostateczny zasób systematycznej wiedzy.

W uchwale KC WKP(b) z dnia 5 września 1931 „O szkole początkowej i średniej” wskazano Ludowym Komisarjatom Oświaty na konieczność skupienia przez instytucje naukowo-badawcze uwagi na poznawaniu i uogólnianiu przodujących doświadczeń, na przezwyciężaniu projektomanii metodycznej. Postulowano opracowanie programu naukowych badań pedagogicznych w zakresie teorii kształcenia i wykorzystanie przy tym postępowego dorobku przeszłości.

W rozwoju dydaktyki i przy rozwiązywaniu problemów treści kształcenia odegrała specjalną rolę uchwała KC WKP(b) z dnia 25 sierpnia 1932 r. „O programach nauczania i organizacji pracy w szkole początkowej i średniej”. Zawierała ona gruntowne uzasadnienie struktury przedmiotowej programów, aprobatę klasowo-lekcyjnego systemu zajęć, wskazanie dróg prowadzących do przezwyciężenia projektomanii metodycznej.

W latach trzydziestych dydaktyka radziecka czyni pierwsze kroki na drodze do naukowego opracowania zagadnień treści kształcenia i organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole. Wiele uwagi poświęca się w tym okresie problemom lekcji i jej budowy, metodyce prowadzenia lekcji, planowaniu materiału nauczania. Ukazują się wówczas monografie na temat doświadczeń szkół przodujących (szkoła Jojebakowskaja w okręgu iwanowskim, Mokinskaja w okręgu kirowskim, Niżnie-Diewieńskaja w okręgu woronieskim i inne).

W ciągu pierwszych dwóch dziesięcioleci po Wielkiej Rewolucji Październikowej kształtował się w naszym kraju system treści kształcenia odpowiadający wymaganiom, jakie stawiało szkole życie, praktyka budownictwa socjalistycznego. Znalazł on swój wyraz w wydanych przy końcu lat trzydziestych planach i programach nauczania oraz podręcznikach. System ten stanowił wynik doświadczeń, naukowych poszukiwań i dużej pracy metodycznej. Nie można go było jednak uznać za najlepszy. Wielu zagadnień z zakresu teorii pedagogiki nie rozwiązano w tym okresie całkowicie, nie ukończono badań dotyczących możliwości rozwojowych dzieci w zależności od wieku, trudno było również pogodzić sprzeczności istniejące między dążeniem do pewnej stabilizacji planów i programów szkolnych, stabilizacji treści kształcenia a dynamicznym rozwojem nauki. Życie stale stawiało szkole coraz to większe i coraz to nowsze wymagania. W ciągu prawie trzech dziesięcioleci kontynuowano oczywiście teoretyczne i eksperymentalne poszukiwania dróg, prowadzących do doskonalenia treści kształcenia ogólnego. Przy rozwiązywaniu tego rodzaju zadań wysiłki praktyki łączyły się z wysiłkami nauki.

W latach trzydziestych stanęły przed szkołą takie zadania, jak podniesienie poziomu wykształcenia, wyposażenie uczniów w pogłębioną i trwałą wiedzę, przygotowanie pełnowartościowych kandydatów do średnich specjalnych i wyższych zakładów naukowych. Dydaktyka w tym okresie koncentrowała oczywiście uwagę na zapewnieniu programom i podręcznikom wysokiego poziomu naukowego, na podniesieniu poziomu nauczania podstaw nauk.

W latach tych opracowywane są podstawy teoretyczne budowy nowych planów

i programów, formułowane są zasady ogólnopedagogiczne i dydaktyczne, które powinny być stać się punktem wyjścia przy budowie planów i programów, określana jest rola dydaktyczno-wychowawcza każdego przedmiotu nauczania i opracowywana teoria budowy programów.

Dla rozwiązania problemu treści kształcenia wyjątkowo ważne znaczenie miało naukowe opracowanie zasad budowy programów (naukowość i ideowość komunistyczna, związek teorii z praktyką, uwzględnienie właściwości wieku i możliwości uczniów, systematyczność nauczania).

Należy podkreślić, że dydaktyka radziecka, poświęcając wiele uwagi zagadnieniu podniesienia poziomu kształcenia ogólnego w szkole, nie zajmowała się w tych latach problematyką kształcenia politechnicznego i wychowania przez pracę. W r. 1937 usunięto z planów nauczania zajęcia z zakresu pracy, zarysowały się przy tym tendencje do nieco jednostronnego rozwoju szkoły. XVIII Zjazd WKP(b) zwrócił uwagę na konieczność praktycznego przygotowywania uczniów. Były opracowane propozycje zmian w szkolnym planie nauczania, ale zaleceń tych nie udało się zrealizować z powodu wybuchu wojny. Faktycznie dopiero po dziesięciu latach wysunięto znowu na XIX Zjeździe Partii sprawę realizacji kształcenia politechnicznego w szkole średniej. Treści kształcenia szkolnego zostają w związku z tym znacznie wzbogacone. Do planów i programów nauczania wprowadzono pracę jako przedmiot nauczania. Przed pedagogiką staje szereg nowych problemów, dotyczących wpływu postępu naukowo-technicznego na kształcenie szkolne, związku kształcenia ogólnego z politechnicznym, połączenia nauczania z pracą produkcyjną. Najbardziej ostro zarysowało się takie zadanie, jak powiązanie szkoły z życiem. Na to zwrócił uwagę XX Zjazd KPZR.

Samo życie wytworzyło sprzeczność między gwałtownym rozwojem nauki i techniki a poziomem przygotowania ogólnego przez szkołę. Rzuciło się w oczy poważne niedostosowanie programów szkolnych matematyki, fizyki, chemii, a zwłaszcza biologii do współczesnego poziomu nauki, nieuwzględnienie przez te programy współczesnych kierunków naukowych.

Przy końcu lat pięćdziesiątych w związku z przebudową treści kształcenia szkolnego na podstawie ustawy „O umocnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu oświaty ludowej w ZSRR” dokonano wiele prac dotyczących reformy programów nauczania w szkole. Częściowa jednak modernizacja programów szkolnych, przeprowadzona na podstawie ustawy o szkole, nie usunęła całkowicie niedostosowania treści kształcenia szkolnego do współczesnego poziomu nauki. Rozszerzenie programów, uzupełnienie ich nowym materiałem bez wprowadzenia istotnych zmian w ich strukturze, zwiększało zakres materiału nauczania oraz potęgowało przeciążenie młodzieży. W związku z przejściem na dziesięcioletni okres nauczania w szkole średniej przed pedagogiką stanęły znowu zagadnienia stosunku współczesnego poziomu nauki do zakresu i charakteru szkolnego kształcenia, stosunku nauki do przedmiotu nauczania, realizacji związków międzyprzedmiotowych. Potrzebne było głębsze, bardziej analityczne opracowanie programów i podręczników, ściśle ich dostosowanie do współczesnego poziomu nauki i możliwości dzieci w zależności od ich wieku. Stało się rzeczą jasną, że problem treści kształcenia szkolnego może być skutecznie rozwiązany tylko pod warunkiem jak najściślej współpracy uczonych, przedstawicieli różnych kierunków wiedzy, pedagogów, psychologów, metodyków i nauczycieli.

W roku 1964 Prezydium Akademii Nauk ZSRR i Prezydium Akademii Nauk Pedagogicznych RSFSR powołały Centralną Komisję do ustalenia treści kształcenia w szkole średniej. W jej skład weszli wybitni uczeni z całego kraju: pedagogowie, metodycy, psychologowie, najlepsi nauczyciele szkolni. Komisja wykonała wielką pracę analityczną. Objęło analizą treść wszystkich szkolnych programów nauczania, przerobiono zasadniczo strukturę planu i programów nauczania. W szkolnym progra-

mie matematyki przewyżczono oderwanie arytmetyki od algebry, w bardziej konsekwentny sposób zrealizowano funkcjonalne podejście do przerabiania materiału. Kurs fizyki oparto na teorii molekularnej i atomowej budowy materii, na molekularno-kinetycznej i elektronowej teorii. Gruntownie zmieniono kierunek naukowy programu biologii ogólnej.

Podniesienie teoretycznego poziomu wiadomości z matematyki, fizyki, chemii, biologii i innych przedmiotów pozwoli na głębsze zrozumienie roli wiedzy naukowej we współczesnej produkcji, na spojrzenie na współczesną naukę jako na podstawę współczesnej wytwórczości.

Dokonywana przebudowa planów i programów szkolnych, która została zaaprobowana w uchwale KCKPZR i Rady Ministrów ZSRR „O środkach dalszego udoskonalenia pracy średniej szkoły ogólnokształcącej”, ma na celu dalsze zwiększenie roli wszystkich przedmiotów nauczania w ideowo-politycznym wychowaniu uczniów, w kształtowaniu poglądu komunistycznego na świat, w wychowaniu jednostki komunistycznej.

W okresie minionego półwiecza pedagogika radziecka wiele zrobiła w tym kierunku, aby treść kształcenia szkolnego mogła służyć dalszemu podniesieniu poziomu kulturalnego kraju.

W okresie minionych lat pięćdziesięciu pedagogika radziecka wiele zdziałała, aby treść kształcenia w szkole odpowiadała współczesnemu poziomowi nauki, aby stała się mocną podstawą przygotowania wysoko wykwalifikowanych specjalistów dla wszystkich gałęzi gospodarki narodowej, nauki i kultury. Nie ma więc w tym nic dziwnego, że treść kształcenia w szkole radzieckiej od dawna skupia uwagę postępowych pedagogów wielu krajów świata.

W ścisłym związku z opracowywaniem zagadnienia treści wykształcenia pozostawały twórcze poszukiwania nowych metod i form organizacyjnych nauczania. Przed pedagogiką radziecką stało ważne zadanie; znalezienie drogi prowadzącej do przezwyciężenia werbalizmu, kucia, dogmatyzmu i formalizmu w nauczaniu, znalezienie sposobów metodycznych przyczyniających się do pobudzenia aktywności i samodzielności uczniów w toku uczenia się.

W dawnej szkole i w pedagogice tradycyjnej dominowało werbalno-dogmatyczne nauczanie, ale zarazem w lepszych szkołach stosowano zajęcia laboratoryjne, roboty praktyczne, wycieczki itp. Tego rodzaju cenne doświadczenia stosowała szkoła już w pierwszych latach swego powstania i rozwoju. Zadanie dydaktyki radzieckiej polegało na tym, żeby znaleźć na drodze teoretycznej i praktycznej metody podnoszenia efektywności procesu nauczania, stworzyć warunki do skutecznej działalności poznawczej uczniów, do stosowania przez nich zdobytej wiedzy w praktyce, do wykorzystania wiedzy przy budowie nowego życia.

Z początku w toku tych poszukiwań twórczych popełniono znane błędy, które otrzymały nazwę projektomanii metodycznej. Ale po podjętych na początku lat trzydziestych uchwałach KC o szkole stworzono warunki do przezwyciężenia wymienionych błędów, do opracowania metod nauczania opartych na podstawach naukowych. W tym okresie ustala się prawidłowy pogląd na rolę metodyk w systemie nauk pedagogicznych, w udoskonaleniu pracy szkolnej. Metodyki zaczęto uważać za dyscypliny pedagogiczne, za dydaktykę szczegółową, za teorię nauczania tego lub innego przedmiotu.

Jednym z najaktualniejszych problemów pedagogiki radzieckiej, poczynając od pierwszych dni Rewolucji Październikowej, a kończąc na chwili obecnej, jest problem kształcenia politechnicznego i wychowania przez pracę. Idea kształcenia politechnicznego, która znalazła swe teoretyczne uzasadnienie w pracach Marksa i Engelsa, nie mogła być realizowana w warunkach społeczeństwa kapitalistycznego.

Ustrój socjalistyczny stworzył odpowiednie warunki do wcielenia w życie idei kształcenia politechnicznego. Ale po to, aby tej idei można było nadać realne, żywe

kształty, trzeba było wypełnić ją konkretną treścią pedagogiczną, wykryć istotę politechnizacji, znaleźć drogi i formy jej realizacji w toku praktyki szkolnej.

W opracowaniu teorii i metodyki kształcenia politechnicznego dużą rolę odegrała N. K. Krupska. „Już w latach 1914—1915 — pisała ona — zabrałam się do zbadania problemu pracy politechnicznej. W. I. Lenin zaczął w tym okresie interesować się bardzo zagadnieniami politechnizacji szkoły”. W napisanej w tym czasie książce „Oświata ludowa a demokracja” N. K. Krupska specjalną uwagę poświęciła zagadnieniom wychowania przez pracę i kształcenia politechnicznego. Szeroko naświetliła poglądy Bellersa, Rousseau, Pestalozziego, Owena, Lavoisiera na rolę pracy w wychowaniu i kształceniu dorastającego pokolenia, zaznaczyła przy tym, że marksistowska teoria kształcenia politechnicznego i powiązania nauczania z pracą produkcyjną, wykorzystawszy krytycznie wszystko, co było cennego w tych poglądach, dała zasadniczo inne uzasadnienie związku pracy z nauczaniem. Główną zasługę marksizmu upatrywała N. K. Krupska w tym, że ujawnił on obiektywną, wytworzoną przez produkcję maszynową konieczność kształcenia politechnicznego i połączenia nauczania z pracą produkcyjną, wykazała, że tego rodzaju połączenie jest nie tylko metodą zwiększenia produkcji społecznej, ale i jedyną metodą wychowania ludzi wszechstronnie rozwiniętych. Występując w sposób zdecydowany przeciwko wczesnemu uzawodowieniu szkoły, broniąc jej charakteru ogólnokształcącego, Krupska pisała, że wszędzie potrzebne są dobre szkoły ogólnokształcące, ale takie, w których uczono by dzieci nie tylko mądrości książkowej, ale również i tego, w jaki sposób należy zabierać się do każdej pracy, uczono by umiejętności posługiwania się wszelkimi narzędziami pracy. W takiej szkole — jej zdaniem — ujawniają się skłonności i uzdolnienia dziecka, będzie ono mogło po ukończeniu szkoły podjąć się pracy najbardziej mu odpowiadającej, dostosowanej do jego sił i zdolności. Szkoła politechniczna powinna była, zdaniem Krupskiej, dawać wykształcenie ogólne i zaznajamiać młodzież z podstawami produkcji, wyrabiać u niej jasne wyobrażenie o wszystkich procesach wytwórczych, o tym, jak te procesy zorganizowane są w całym kraju i w poszczególnych zakładach przemysłowych.

W pierwszych dniach Rewolucji Październikowej pojawiła się książka P. P. Błońskiego pt. „Szkoła pracy”. Ta niewielka książka przyniosła autorowi rozgłos w całym kraju. Cel szkoły pracy widział P. P. Błoński w zapewnieniu dziecku ogólnego rozwoju w związku z pracą, w nauczaniu go opanowania umiejętności posługiwania się narzędziami pracy i techniką pracy oraz wytworzenia użytecznych dla człowieka przedmiotów. Wysunął on i uzasadnił ideę przemysłowej szkoły pracy, zaznaczając przy tym ściśle powiązanie szkoły nie z rzemiosłem, lecz z przemysłem. Nie jest więc rzeczą przypadkową, że W. I. Lenin, czytając książkę pt. „Szkoła pracy”, podkreślił w niej właśnie te strony, na których oświetlono ogromny wpływ przemysłu na rozwój społeczeństwa.

Na opracowanie zagadnienia wychowania przez pracę i kształcenia politechnicznego duży wpływ wywarły znane uwagi W. I. Lenina na temat też Krupskiej o szkole politechnicznej. Kierownicy Ludowego Komisariatu Oświaty, A. W. Łunaczarskij i M. N. Pokrowskij, a także tacy wybitni pedagogowie-teoretycy, jak Pinkiewicz, Kałasznikow, Szackij, Pistrak, wiele wysiłku włożyli w pierwszym dziesięcioleciu po Październiku w rozwijanie marksistowskiej teorii kształcenia politechnicznego.

We wrześniu 1930 r. został zwołany I Ogólnorosyjski Zjazd Politechniczny. Postawił on sobie za cel nakreślenie dróg prowadzących do realizacji w praktyce zasady politechnizacji miejskiej i wiejskiej szkoły siedmioletniej. Otwierając Zjazd N. K. Krupska powiedziała, że życie domaga się przejścia od propagowania idei politechnizacji szkolnictwa do realizowania jej w praktyce, stwierdziła dalej, że współczesna technika ogarnia coraz to nowe dziedziny pracy, lamie przegrody dzielące jedną formę wytwórczości od innej; elektryfikacja, chemizacja i mechanizacja procesów produkcyjnych tworzą wspólnotę jednoczącą wszystkie produkcje. Podkreśliła przy tym, że

przygotowanie politechniczne dorastającego pokolenia powinno dopomóc w przezwyciężeniu trudności związanych z techniczną rekonstrukcją przemysłu i rolnictwa. Zjazd powziął uchwały, których wartość życiową potwierdziły doświadczenia szkoły radzieckiej. Należy jednak zaznaczyć, że przy realizowaniu zasady politechnizacji szkoły miały miejsce istotne niedociągnięcia. KC WKP(b) w swojej uchwale z dnia 5 września 1931 r. wskazał na to, że politechnizacja znajduje się nierzadko w zupełnym oderwaniu od kształcenia ogólnego uczniów i że praca społecznie użyteczna nie zawsze połączona była z zadaniami natury społeczno-wychowawczej.

W latach trzydziestych, w związku z szeregiem uchwał dotyczących szkoły, które domagały się efektywnego podniesienia poziomu przygotowania ogólnego uczniów, główną uwagę zaczęto poświęcać zarówno w teorii, jak w praktyce temu, aby szkoła skutecznie rozwiązała zadanie, jakim jest przygotowanie pełnowartościowych kandydatów do średnich, specjalnych i wyższych zakładów naukowych. Ale w wyniku wzmocnienia wysiłków w kierunku podniesienia poziomu przygotowania ogólnego absolwentów szkół osłabło zainteresowanie zagadnieniem wychowania w pracy i zagadnieniem kształcenia politechnicznego.

Po zlikwidowaniu w r. 1937, pomimo protestów N. K. Krupskiej, szkolnych warsztatów uległa na pewien okres czasu zapomnieniu sama idea politechnizacji nauczania. Ale N. K. Krupska miała rację, kiedy w liście do A. A. Zdanowa pisała w r. 1937, że szkoła nasza stanie się w końcu politechniczną szkołą pracy. Wkrótce po zakończeniu Wielkiej Wojny Narodowej zjawiają się w prasie pedagogicznej artykuły o konieczności wprowadzenia do szkoły wychowania przez pracę oraz kształcenia politechnicznego.

XIX Zjazd KPZR podjął w r. 1952 uchwałę o rozwijaniu kształcenia politechnicznego. W dziejach pedagogiki radzieckiej rozpoczął się drugi etap teoretycznego i eksperymentalnego opracowywania problematyki wychowania przez pracę i kształcenia politechnicznego. Akademia Nauk Pedagogicznych oraz katedry pedagogiki podjęły na szeroką skalę badania w tej dziedzinie. zorganizowano pracę eksperymentalną.

Jednym z najbardziej złożonych zagadnień z dziedziny kształcenia politechnicznego okazała się sprawa udziału uczniów w pracy produkcyjnej. Do planów nauczania w szkołach wprowadzono znowu przedmioty, rozszerzające horyzonty politechniczne uczniów (praca ręczna w szkole początkowej, praca w warsztatach szkolnych i na działkach szkolnych dla uczniów klas V—VII). Do planu nauczania weszły także przedmioty ogólnotechniczne: maszynoznawstwo wraz z elementami technologii metali oraz podstawy produkcji rolnej i przemysłowej. Wytyczono drogi prowadzące do zróżnicowania nauczania pracy i kształcenia politechnicznego w szkole miejskiej i wiejskiej.

Uchwały XX Zjazdu KPZR oraz ustawa o zacieśnieniu więzi szkoły z życiem skupiły baczną uwagę uczonych i wszystkich pedagogów na problematyce kształcenia politechnicznego. Przed szkołą radziecką stanęło jako zadanie przygotowanie ludzi wszechstronnie wykształconych, dobrze znających podstawy nauk, a zarazem zaprawionych do systematycznej pracy fizycznej.

Szkoły nagromadziły w tych latach dużo wszechstronnych doświadczeń. W szeregu republik, krajów i okręgów stworzono niezbędne warunki materialne do zaznajomienia uczniów na szeroką skalę z produkcją i dla wciągnięcia ich do pracy produkcyjnej. W związku jednak z przejściem szkoły na dziesięcioletni okres nauczania, zagadnienia wychowania przez pracę i kształcenia politechnicznego trzeba było rozwiązywać po nowemu. W większości szkół zlikwidowano nauczanie produkcyjne. W planach nauczania zmniejszono nieco liczbę godzin przeznaczonych na nauczanie pracy. To wszystko nie świadczy jednak o tym, że szkoła powinna teraz z mniejszą uwagą ustosunkować się do zagadnienia wychowania przez pracę i do sprawy kształcenia politechnicznego. Uchwała KC KPZR oraz Rady Ministrów ZSRR

„O środkach prowadzących do dalszego udoskonalenia pracy średniej szkoły ogólnokształcącej” podkreśla, że nasza szkoła była i jest ogólnokształcącą politechniczną szkołą pracy.

O ile dydaktyka radziecka mogła w jakimś stopniu wykorzystać dorobek szkoły tradycyjnej, krytycznie przyswoić postępowe tezy pedagogiki przedrewolucyjnej, to teoria wychowania nie miała do dyspozycji nawet takiego źródła inspiracji. Trzeba było na nowo wytyczać drogi.

„Aby stworzyć nowy ustrój — trzeba wychować nowe pokolenie” — pisała N. K. Krupska. A wychowanie takiego pokolenia przy pomocy dawnych środków oddziaływania pedagogicznego było rzeczą niemożliwą. Tylko marksizm i leninizm oraz opracowana przez niego materialistyczna koncepcja wychowania mogły stać się podstawą teorii wychowania komunistycznego. Z marksistowskiego rozumienia istoty wychowania wynikała nowa koncepcja pedagogiczna, głosząca, że wychowanie jest organizowaniem życia dzieci, ich wszechstronnej działalności, jest aktywnym włączeniem dorastającego pokolenia do systemu stosunków społecznych.

Nowe ujęcie istoty wychowania znalazło swoje ucieleśnienie w „Podstawowych zasadach jednolitej szkoły pracy”. Deklaracja ta nawoływała do rozwijania u dzieci zdolności do wspólnych przeżyć i do solidarności, do organizowania dzieci już w szkole w trwałe zespoły, do usuwania z dusz dziecięcych takich cech, jak egoizm i egocentryzm. „Najwyższą wartością pozostaje również i w socjalizmie — pisał A. W. Łunaczarski — jednostka, która jednak może w całej pełni rozwinąć swoje skłonności wyłącznie w kolektywie lub, według jego słów, w solidarnym społeczeństwie równych”.

Pedagogika radziecka wysunęła i uzasadniła tę myśl, że dzieci powinny brać czynny udział w życiu szkolnym, w szkolnym samorządzie. W „Deklaracji” podkreślono, że w pierwszej kolejności należy wykonać zadanie, jakim jest stworzenie kolektywu szkolnego, zespolonego radosnym i trwałym koleżeństwem.

„Deklaracja” w zdecydowany sposób demaskowała panujące w szkole przedrewolucyjnej militarystyczne i nacjonalistyczne tendencje, podkreślając, że tendencje te „wiążą się bezpośrednio z imperialistycznym okresem rozwoju kapitalizmu, z kultem państwa wojskowego i wynikającą z tego koniecznością wpojenia młodzieży z nie spotykaną do dnia dzisiejszego siłą zdyscyplinowania i pełnej poświęcenia wierności Molochowi państwowemu. Tego rodzaju właśnie wychowanie nazywane jest obecnie wychowaniem obywatelskim, a główną świątynią jego jest przystrojony w różne frazesy szowinizm”.

Pedagogika radziecka wychowaniu nacjonalistyczno-szowinistycznemu przeciwstawiła wychowanie w radzieckim patriotyzmie oraz w proletariackim internacjonalizmie. Po nowemu również podeszła pedagogika radziecka do rozwiązania zagadnienia wychowania moralnego. Odrzuciła ona religię jako podstawę wychowania moralnego, dowiodła niemożliwości pogodzenia pracy nad kształtowaniem naukowego poglądu na świat z wychowaniem religijnym.

Zasadnicze podstawy etyki marksistowskiej i wychowania moralnego ujawnione i sformułowane zostały w przemówieniu W. I. Lenina na III Zjeździe Związku Młodzieży Komunistycznej. Przemówienie to stało się fundamentem teoretycznym przy tworzeniu radzieckiej teorii wychowania moralnego.

Jednym z ważniejszych ogniw wychowania komunistycznego stało się od chwili powstania szkoły radzieckiej wychowanie estetyczne. „Deklaracja” o jednolitej szkole pracy ze specjalnym naciskiem podkreślała, iż wychowanie estetyczne nie jest czymś drugorzędnym, nie jest żadnym zbytkiem w życiu. W przeciwieństwie do pedagogiki burżuazyjnej, która uważała, że sztuka dostępna jest tylko ograniczonej liczbie utalentowanych jednostek, szkoła radziecka od początku głosiła hasło powszechności wychowania estetycznego. Jej stanowisko teoretyczne w tej sprawie zostało sprecy-

zowane w „Deklaracji”: „Pojęcie wychowania estetycznego należy rozumieć nie jako nauczanie jakiejś uproszczonej sztuki dziecięcej, lecz jako systematyczne rozwijanie zmysłów oraz zdolności twórczych, co zwiększa znacznie możliwość rozkoszowania się pięknem i tworzenia piękna. Wychowanie poprzez pracę oraz kształcenie intelektualne byłyby bezduszne, gdyby pozbawiło się je elementu wychowania estetycznego, bowiem radość życia płynąca z umiłowania piękna i twórczości jest niezbędnym celem pracy i nauki”.

Pedagogika radziecka ceniła wysoko sztukę jako środek kształtowania zdolności poznawczych dziecka, jako narzędzie kształtowania jego duchowego oblicza, jako potężną siłę, formującą ideał estetyczny dziecka, estetyczną percepcję rzeczywistości. Poczynając od pierwszych dni Rewolucji Październikowej pedagogika ujmowała wychowanie fizyczne dorastającego pokolenia, wychowanie krzepkiej i zdrowej zmiany dla starszego pokolenia — jako jeden z ważniejszych elementów wszechstronnego rozwoju osobowości, jako środek kształtowania zalet moralnych i, wreszcie, jako jeden z warunków przygotowania młodzieży do pracy.

Przed radzieckimi naukami pedagogicznymi torującymi nowe drogi w dziedzinie teorii wychowania z niebywałą ostrością zarysowały się, już od pierwszych dni panowania władzy radzieckiej poczynając, problemy jednostki i kolektywu w systemie wychowania komunistycznego. Pedagogice burżuazyjnej nie znany był taki problem pedagogiczny. W dawnej szkole wychowanie ujmowano jako oddziaływanie jednego (jednych) na drugiego (lub drugich) w celu wydobycia i rozwinięcia danyh jednostce przez naturę uzdolnień. Oddziaływanie to z reguły było werbalne pod względem formy i dogmatyczne pod względem treści. Już od pierwszych dni istnienia szkoły radzieckiej stało się rzeczą oczywistą, iż tą drogą nie można zmierzać do rozwiązania zadań stojących przed wychowaniem komunistycznym. Tego rodzaju wychowanie stawiało sobie za cel społeczne kształtowanie jednostki, jej świadomości i zachowania się, włączenie jednostki do systemu nowych związków i stosunków społecznych. Osiągnięcie tych celów wymagało innych środków, form i metod wychowania. Rodziły się one w toku doświadczeń prowadzonych przez zakłady dydaktyczno-wychowawcze nowego typu. W szkole-komunie im. P. N. Lepieszyńskiego, w Odesskiej i Znamieńskiej szkole-komunie, a także i w innych powstały, ukształtowały się i rozwinęły tezy o wpływie zorganizowanego życia i działania kolektywnego na jednostkę i na kolektyw, o roli kolektywu w kształtowaniu oblicza moralnego jednostki, o nowych społecznych stosunkach w kolektywie. Analiza doświadczeń szkół-komun oraz kolonij dziecięcych dokonana z punktu widzenia teorii marksistowskiej pozwoliła pedagogice radzieckiej zbudować podstawy teorii kolektywu wychowawczego. Jest to zasługa N. K. Krupskiej. W swoich wystąpieniach i w artykułach N. K. Krupska nieustannie podkreślała, że bez organizowania kolektywów dziecięcych włączonych do otaczającego ich życia i odzwierciedlających w swojej realnej działalności nowe stosunki społeczne nie można skutecznie rozwiązać zadań wychowania komunistycznego. „Wychowawca, który lubi i rozumie dzieci, powinien organizować ich radosne życie kolektywne, pełne treści, pełne działalności twórczej” (N. K. Krupskaja „Pedagogiczeskije soczinienija”, t. X, s. 115).

N. K. Krupska widziała w kolektywie potężną siłę budzącą ducha kolektywizmu w środowisku dziecięcym, kształtującą takie cechy osobowości dziecka, jak solidarność, koleżeństwo, zmysł organizacyjny. zdyscyplinowanie. Uważała ona kolektyw za środowisko naturalne i sprzyjające ujawnieniu się i rozwojowi zdolności, zainteresowań i skłonności dzieci. N. K. Krupska stale przypominała, że trzeba koniecznie brać pod uwagę potrzeby dzieci, nie tłumić tych potrzeb, ale je rozwijać w ramach wspólnej działalności kolektywu, bronić ich przed formalizmem i bezdusnością.

W latach dwudziestych i trzydziestych wielu pedagogów i psychologów radzieckich przejawiało duże zainteresowanie problemem kolektywu dziecięcego. Nad tymi

zagadnieniami pracowali N. M. Szulman, S. M. Riwes, P. P. Błoński, Ł. E. Raskin i inni. Ale specjalną rolę w teoretycznym opracowaniu tych zagadnień i w ich praktycznej realizacji odegrał A. S. Makarenko, który po raz pierwszy uzasadnił naukowo pedagogiczny system organizowania i zespolenia kolektywu dziecięcego, opracował i zweryfikował na drodze doświadczalnej metodykę wychowania w kolektywie i poprzez kolektyw, odkrył ważniejsze prawidłowości występujące w toku powstawania i rozwijania się kolektywu dziecięcego. „Prawidłowe wychowanie radzieckie — pisał A. S. Makarenko — powinno być organizowane drogą tworzenia jednolitych, silnych, wpływowych kolektywów”. (T. V, s. 123).

Doświadczenie A. S. Makarenki naocznie wykazało, że nie wolno dopuścić do zatrzymania się życia kolektywu w miejscu, trzeba mieć zawsze na względzie perspektywy rozwojowe oraz stale dążyć naprzód; że wychowując poszczególne jednostki należy pamiętać o wychowaniu całego kolektywu; wychowując kolektyw nie wolno nigdy zapominać o wychowaniu jednostki; że w praktycznym działaniu dobrze zorganizowane wychowanie jednostki oraz wychowywanie kolektywu stanowią jednolity proces.

Do liczby ważniejszych problemów, rozwiązywanych przez pedagogikę radziecką w latach dwudziestych i trzydziestych, należy problem samorządu szkolnego. Nowej szkoły nie można było tworzyć bez najaktywniejszego udziału w tym samych uczniów. „Nowa szkoła tworzy się również i rękami uczniów” — takie było hasło. Samorząd szkolny powinien być przyczynić się do przygotowania aktywnych budowniczych nowego społeczeństwa umięjących żyć i pracować w kolektywie. Nad ustaleniem teoretycznych podstaw samorządu szkolnego pracowało wówczas wielu pedagogów. Specjalnie ważną rolę odegrała przy tym sekcja naukowo-pedagogiczna GUS. Na początku roku 1923 sekcja ta opublikowała tezy dotyczące samorządu szkolnego, które wyjaśniały społeczno-pedagogiczną istotę samorządu szkolnego, jego zasady organizacyjne, jego rolę w życiu i w pracy szkoły.

W odróżnieniu od samorządu uczniowskiego w szkole burżuazyjnej, gdzie stanowił on w ręku nauczycieli narzędzie utrzymania dyscypliny szkolnej, a zarazem środek służący do oderwania uczniów od aktywnego udziału w życiu społeczno-politycznym, samorząd w szkole radzieckiej za główny swój cel uważał wyrobienie u dzieci i młodzieży aktywności społecznej, rozwijanie ich zainteresowania życiem społeczno-politycznym, ich organizacyjnych umiejętności i nawyków.

Samorząd szkolny odegrał olbrzymią rolę w powstaniu i rozwoju szkoły radzieckiej. Przyczynił się do zorganizowania dzieci, był ważnym czynnikiem ich społeczno-politycznego wychowania. Nie mógł on jednak skupiać wszystkich, nadzwyczaj szerokich, społeczno-politycznych i kulturalnych zainteresowań dzieci i ukierunkowywać te zainteresowania. Poza tym wiele było młodzieży nie objętej przez szkołę. Dlatego też ostro zarysowała się potrzeba stworzenia organizacji o bardziej szerokim zakresie działania. Na początku lat dwudziestych tworzy się w kraju pod kierunkiem Związku Młodzieży Komunistycznej organizacja Młodych Pionierów będąca dziecięcą organizacją polityczną. Jej teoretyczne podstawy opracowała N. K. Krupska. Pedagogika radziecka aktywnie pomagała Związkowi Młodzieży Komunistycznej w tworzeniu terorii ruchu pionierskiego.

W pierwszym dziesięcioleciu swego istnienia pedagogika radziecka poświęcała wiele uwagi takim elementom wychowania moralnego, które miały znaczenie decydujące przy wyrabianiu u młodzieży cech odpowiadających duchowi nowego ustroju społecznego i określały nastawienie komunistyczne jednostki, a więc kolektywizmowi, świadomej dyscyplinie, socjalistycznemu stosunkowi do pracy. W ten sposób wychowanie społeczno-polityczne łączyło niejako kształtowanie nowego komunistycznego poglądu na świat z wychowaniem w moralności komunistycznej. Problemy te pedagogika ujmowała głównie w aspekcie społeczno-politycznym. W ten sam sposób oświećlała je literatura pedagogiczna.

Dopiero od połowy lat trzydziestych poczynając pedagogika wprowadza pojęcie wychowania moralnego i analizuje jego treść. W ciągu pierwszego okresu swego kształtowania się pedagogika radziecka naświetlała głównie zadania wychowania komunistycznego, wydobywała na jaw jego istotę społeczną i funkcje społeczne. Nie poświęcono natomiast dostatecznej uwagi treści wychowania, jego roli w kształtowaniu osobowości, jego powiązaniu z nauczaniem. Co się tyczy zaś drugiego okresu, zwłaszcza okresu powojennego, to charakteryzuje go zdecydowany zwrot w kierunku opracowania metodyki wychowania. Taki kierunek pedagogiczny nadał studiom nad problematyką wychowawczą A. S. Makarenko. Właśnie on wystąpił przy końcu lat trzydziestych z szeregiem prac i artykułów dotyczących zagadnień z zakresu metodyki wychowania.

W okresie powojennym pedagogika radziecka czyni pierwszą próbę stworzenia wzorowego programu wychowawczej pracy szkoły. Autorzy programu wychodzili z założenia, że zagadnienia wychowania i rozwijania uczniów rozwiązywane są przede wszystkim i głównie w procesie różnorodnej działalności (uczenie się, praca, działalność społeczna). Nauczanie ujmowane jest jako niezbędny i bardzo ważny środek wychowawczy, ale wychowanie nie może ograniczać się do ram nauczania. Wychowanie kontynuowane jest również poza nauką szkolną, w pracy pozalekcyjnej, w pionierskiej i komsomolskiej organizacji, w rodzinie. W toku tworzenia programu rozpatrywano i rozwiązywano zagadnienie stopniowania pracy wychowawczej, problemy podstawowych form działalności uczniów, łączenia różnych metod wychowawczych, planowania pracy wychowawczej. Projekt programu pracy wychowawczej jest już po trochu weryfikowany w toku pracy szkolnej, ulega zmianom, doskonaleniu, ściślej-szemu sprecyzowaniu. Nie można jednak, niestety, powiedzieć, że pedagogika ma już poważne osiągnięcia w zakresie „programowania pracy wychowawczej”.

Pedagogika radziecka od momentu swego powstania aż do chwili obecnej tworzy teorię wychowania komunistycznego opierając się na marksistowskiej tezie o jedności procesów przekształcania społeczeństwa i wychowywania nowego człowieka. Z tezy tej wynika ta właściwość wychowania komunistycznego, że jest ono organicznie powiązane z życiem, z zadaniami stojącymi przed budownictwem komunistycznym, a na sam proces wychowania wywiera wpływ cały system życia w państwie socjalistycznym.

Wychowanie komunistyczne może być prawidłowo pojęte oraz w sposób wyczerpujący scharakteryzowane tylko jako zjawisko pedagogiczne. W tym pojęciu łączą się w jedność aspekty: socjalistyczny, polityczny i pedagogiczny. Wychowanie komunistyczne jest przedmiotem wielu nauk, ale każda z nich zajmuje się tym wychowaniem z określonego punktu widzenia, w określonym celu. Zadanie pedagogiki polega na tym, aby wykorzystując dane dostarczone przez te wszystkie nauki mogła ona osiągnąć główny cel, jakim jest wskazanie dróg i środków kształtowania osobowości. Rzecz oczywista, że pedagogowie opracowujący problemy wychowania komunistycznego umacniają swoje kontakty z filozofami, socjologami i ekonomistami, opierają się w swoich badaniach na danych, dostarczonych przez nauki współdziałające z pedagogiką.

W rozwoju nauk pedagogicznych w ZSRR odegrały dużą rolę specjalne instytucje naukowo-badawcze, katedry psychologii i pedagogiki w uniwersytetach oraz instytucjach pedagogicznych. Przed rewolucją badania pedagogiczne i psychologiczne były prowadzone w Rosji przez towarzystwo pedagogiczne, Instytut Pedagogiczny imienia Szełaputina oraz Instytut Psychologiczny imienia Szczukina. Nie było wówczas w dziedzinie pedagogiki państwowych instytucji naukowo-badawczych.

Po zwycięstwie Wielkiej Rewolucji Październikowej wzrasta zainteresowanie badaniami pedagogicznymi, zjawiają się uczeni, którzy poświęcają się pracy nad złożonymi i żywotnymi problemami z zakresu teorii i praktyki szkoły radzieckiej, ra-

dzieckiego systemu wychowawczego. W latach dwudziestych i trzydziestych została stworzona stosunkowo szeroka sieć zakładów badawczych.

W rozwoju radzieckiej myśli naukowo-pedagogicznej specjalną rolę odegrały pracujące prawie przez dwa dziesięciolecia szkoły eksperymentalne Ludowego Komisarjatu Oświaty, stacje doświadczalne oświaty ludowej i szkoły wzorowe. Tu łączono teoretyczne i eksperymentalne prace nad rozwiązywaniem najbardziej palących problemów, dotyczących wychowania i kształcenia dorastających pokoleń.

W wirze Wielkiej Wojny Narodowej, w październiku 1943, rząd radziecki powziął decyzję o powołaniu do życia Akademii Nauk Pedagogicznych RFSFR. Powstaje centralny ośrodek naukowy, powołany do nadania szerokiego rozmachu pracom naukowo-badawczym z zakresu pedagogiki, do jednoczenia i koordynowania wysiłków instytucji naukowych i wybitnych uczonych. Prezydentem Nauk Pedagogicznych był w latach 1943—1946 W. P. Potiemkin, a od r. 1946 jest nim I. A. Kairov.

Akademii i jej kierownictwu przypadło w udziale odpowiedzialne zadanie: połączyć w całość w charakterze członków Akademii najwybitniejszych uczonych w dziedzinie pedagogiki, psychologii i innych nauk, biorących udział w opracowywaniu problematyki dydaktycznej i wychowawczej. Trzeba było organizować badanie w zakresie głównych kierunków zainteresowań pedagogiki, psychologii, fizjologii rozwojowej oraz innych nauk, znaleźć nowe możliwości i sposoby doskonalenia wychowania, kształcenia i nauczania w naszym kraju, badać i uogólniać doświadczenia dobrych pedagogów i przodujących szkół kraju; studiować osiągnięcia innych krajów w dziedzinie nauk pedagogicznych i przyczynić się do wykorzystania tych osiągnięć w systemie oświaty ludowej, pracować nad podniesieniem kwalifikacji naukowo-pedagogicznych nauczycielstwa i upowszechnianiem wiedzy pedagogicznej w społeczeństwie.

Ponad dwadzieścia lat wykonuje Akademia Nauk Pedagogicznych te odpowiedzialne zadania. W tym czasie Akademia przy współpracy z szeregiem instytutów pedagogicznych zrealizowała szeroki krąg badań z zakresu wszystkich gałęzi i działów pedagogiki i psychologii. Przeprowadzone zostały poważne badania z dziedziny pedagogiki przedszkolnej, z zakresu problematyki zabaw, wychowania sensorycznego, umysłowego, fizycznego i estetycznego. Po raz pierwszy w dziejach pedagogiki narodowej powstały poważne prace dotyczące wychowania przedszkolnego.

Uwaga Akademii skoncentrowana była na takich problemach pedagogiki szkolnej, jak doskonalenie treści kształcenia, twórcze poszukiwania dróg i metod podniesienia efektywności procesu nauczania, stworzenie podręczników, pomocy naukowych i metodycznych, odpowiadających wymaganiom nauki i zasadom pedagogiki. Przeprowadzono w dziedzinie wychowania ważne badania nad kształtowaniem komunistycznego poglądu na świat, nad wychowywaniem w moralności komunistycznej, nad wychowaniem estetycznym i fizycznym.

Duży wkład w opracowanie problemów dydaktycznych i wychowawczych wnieśli psychologowie. Psychologia pedagogiczna i psychologia wychowawcza stały się mocnym oparciem przy rozwiązywaniu wielu problemów pedagogicznych, związanych z nauczaniem i wychowaniem. Zagadnienia przyswajania wiadomości, kształtowania samodzielnych przekonań i naukowego poglądu na świat, wychowania moralnego i estetycznego nie mogą być obecnie rozwiązywane efektywnie bez wykorzystania danych zdobytych przez psychologię.

Akademia Nauk Pedagogicznych okazuje znaną pomoc Związkowi Młodzieży Komunistycznej przy opracowywaniu podstaw teoretycznych ruchu pionierskiego, w tworzeniu dokumentów i materiałów metodycznych zapewniających skuteczne wyniki pracy prowadzonej w zastępach i drużynach pionierskich.

Ważne badania organizowane były w Akademii nad zagadnieniami kształcenia wieczorowego, nauczania języka rosyjskiego w szkołach narodowościowych. Specjalnie wielkie są osiągnięcia w dziedzinie defektologii. Defektologia radziecka ukształ-

towała się jako prawdziwa nauka o wychowaniu, kształceniu i nauczaniu dzieci anormalnych.

Trzeba wreszcie podkreślić, że Akademia ma bardzo poważne osiągnięcia w takiej gałęzi wiedzy pedagogicznej, jak historia wychowania. Powstały wybitne prace z dziedziny powszechnej i ojczystej historii wychowania i, co trzeba koniecznie zaznaczyć, z zakresu historii szkoły i pedagogiki radzieckiej. Podsumowaniem prac z zakresu ojczystej historii pedagogiki jest siedmiotomowe wydawnictwo, które przedstawia historię szkoły i pedagogiki narodów Związku Radzieckiego.

Do liczby poważnych sukcesów Akademii należy zaliczyć również wydanie zbiorowe pism N. K. Krupskiej i A. S. Makarenki, a także Encyklopedię Dziecięcą, Słownik Pedagogiczny oraz radziecką Encyklopedię Pedagogiczną. Akademia wniosła znaczny wkład do rozwoju literatury historyczno-pedagogicznej.

Zakres pedagogiki znacznie się rozszerzył w ostatnich latach. Nie ogranicza się ona obecnie do opracowywania problemów wychowania i nauczania dzieci. Dane nauk pedagogicznych i ich teoretyczne uogólnienia wykorzystywane są przez organizacje społeczne w toku pracy wychowawczej z dorosłymi. Tworzą się nowe gałęzie pedagogiki: pedagogika pracy kulturalno-oświatowej, podstawy pedagogiki wojskowej, pedagogika resocjalizacyjna, pedagogika szkoły wyższej.

Rozwój pedagogiki radzieckiej jest jak najściślej związany z rozwojem pedagogiki w krajach socjalistycznych. Ten związek ma głębokie podstawy społeczne, ideowe i teoretyczne. Oparty jest na wspólnocie zadań społecznych, na ideologii marksistowsko-leninowskiej, na naukowo-materialistycznym podejściu do tak złożonego zjawiska społecznego, jakim jest wychowanie. Na skutek tego przed pedagogiką radziecką i przed pedagogiką innych krajów socjalistycznych stoją wspólne zasadniczo zadania i wspólne problemy naukowe. Wychodząc z tych samych założeń teoretycznych pedagogiki te rozpatrują pod wspólnym kątem widzenia zagadnienia wychowania i rozwoju, problem wszechstronnego i harmonijnego kształtowania osobowości zagadnienia treści i metod kształcenia ogólnego i politechnicznego, wychowania moralnego, estetycznego i fizycznego.

Był czas, kiedy uczeni radzieccy występowali jako pierwsi bojownicy o pedagogikę marksistowską i kierując się założeniami marksizmu-leninizmu torowali nowe drogi w pedagogice, poddawali krytyce zwietrzałe dogmaty pedagogiki burżuazyjnej, jej podstawy idealistyczne, przyswajali i na nowo ujmowali zdobycze pedagogiki demokratycznej, twórczo opracowywali nowe problemy wychowawcze wysunięte przez Wielką Rewolucję Socjalistyczną. Ale to są już czasy dawno minione. Przez wiele już lat pedagogowie krajów socjalistycznych współpracując z pedagogami radzieckimi opracowują problemy wychowania, kształcenia i nauczania.

Obecnie pedagogika marksistowska tworzy się i rozwija w wyniku wspólnych wysiłków uczonych z krajów socjalistycznych oraz pedagogów-komunistów z krajów burżuazyjnych, jej idee popierane są przez wielu postępowych działaczy w dziedzinie wychowania, kształcenia i nauczania. Dlatego też, na podstawie jedności przekonań społecznych i ideowych rosną kontakty pedagogów radzieckich z pedagogami krajów socjalistycznych, z postępowymi pedagogami świata. W ostatnich latach kontakty te nabrały szerokiego rozmachu i zaczęły realizować się w najróżnorodniejszych formach (konferencje, sympozjony, kongresy, wymiany delegacji itp.), ale najważniejszą rzeczą jest to, że kontakty te z każdym rokiem stają się coraz bogatsze w treścią informację wzajemną oraz we współpracę przy badaniu najważniejszych problemów pedagogiki.

Należy podkreślić, że z roku na rok rozszerza się krąg zagadnień stanowiących przedmiot wspólnych zainteresowań. Do takich należą zagadnienia treści kształcenia, nauczania pracy i kształcenia politechnicznego, nauczania programowanego oraz różnorodne zagadnienia wychowawcze. Aby móc się o tym przekonać, wystarczy tylko wymienić ważniejsze spotkania międzynarodowe. Poczynając od r. 1960 odbyło

się międzynarodowe seminarium na temat kształcenia politechnicznego i umocnienia więzi szkoły z życiem, seminarium w Taszkencie poświęcone zagadnieniu likwidacji analfabetyzmu, międzynarodowe seminarium w Pradze na temat treści nauczania, międzynarodowe spotkanie dydaktyków w Berlinie, XVIII Międzynarodowy Kongres Psychologów w Moskwie, międzynarodowa konferencja, której przedmiotem rozważań było wychowanie fizyczne, coroczne konferencje UNESCO i Międzynarodowego Biura Badań w Genewie itd. Najściślejsza współpraca pedagogów zapewni pedagogice marksistowskiej dalszy wzmoczony rozwój i podniesienie jej poziomu naukowego.

Podniesienie poziomu naukowego pedagogiki uzależnione jest od całego szeregu przyczyn i warunków. Ale najważniejsza rzecz, na którą należy zwrócić koniecznie uwagę, to przygotowanie kadry uczonych-pedagogów rekrutujących się spośród utalentowanej młodzieży.

Decyzja KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR o utworzeniu Ministerstwa Oświaty ZSRR i o przekształceniu Akademii Nauk Pedagogicznych RSFSR w Akademię Nauk Pedagogicznych ZSRR stwarza niezbędne warunki do podniesienia poziomu nauk pedagogicznych na nowy szczebel. Zadaniem radzieckich pedagogów jest uczczenie jubileuszu 50-lecia Wielkiej Rewolucji Październikowej nowymi osiągnięciami.

Tłumaczył Wiktor Czerniewski

OSKAR ANWEILER

Uniwersytet w Bochum

KONCEPCJE PEDAGOGIKI PORÓWNAWCZEJ

Kiedy „komparatyści” różnych krajów spotykają się na konferencjach międzynarodowych lub odwiedzają się wzajemnie — a częste podróże należą do ich obowiązków służbowych — wówczas niechybnie można gdzieś zasłyszeć uwagę, że pedagogika porównawcza jest jakoby „dyscypliną infantylną” i że ci, którzy ją uprawiają, czynią to z nieczystym sumieniem. Wskazawszy na prawie niemożliwą do ogarnięcia mnogość drukowanej literatury z zakresu pedagogiki porównawczej, można tego rodzaju wypowiedzi pominąć jako sympatyczne narzekania, uznając takie wyjście za dowód skromności uczonych. Nie pomoże to jednakże w rychłym niepokoju tych, którzy zawodowo zajmują się pedagogiką porównawczą. Nieprzypadkowo dyskusje metodologiczne w ostatnich dwóch dziesięcioleciach wchodziły do programu wciąż powracających „obowiązkowych ćwiczeń” podczas krajowych i międzynarodowych spotkań uczonych z zakresu pedagogiki porównawczej. Uzasadnione jest odczucie komparatystów, iż praktyczna praca badawcza, związane z nią oczekiwania i wyniki wyprzedzają refleksję teoretyczną.

A przy tym nie powinni oni w żadnym wypadku być niezadowoleni ze stopnia organizacyjnego rozwoju i zewnętrznej rozbudowy swojej dyscypliny. W kraju narodzin pedagogiki porównawczej jako dyscypliny akademickiej, w Stanach Zjednoczonych Am. Płn., do starszych ośrodków kształcących i badawczych dołączyły nowe, które, jak np. centrum w Chicago, włączyły się poważnie w dyskusje metodologiczne; w Anglii — obok dawniej i dziś wiodącego Institute of Education (Instytutu Pedagogicznego) w Londynie — pedagogika porównawcza utarowała sobie drogę do wielu

uniwersytetów; w Niemieckiej Republice Federalnej — niezależnie od znanych instytutów badawczych w Berlinie (Instytut Badań Pedagogicznych) i we Frankfurcie (Instytut Międzynarodowych Badań Pedagogicznych) — pedagogika porównawcza występuje obecnie w czterech uniwersytetach (Hamburg, Heidelberg, Marburg i Bochum); w NRD Sekcja Pedagogiki Porównawczej Niemieckiego Centralnego Instytutu Pedagogicznego zabiega o ożywienie tego kierunku badań, w podobnej mierze — odpowiednia sekcja w Instytucie Historii i Teorii Pedagogiki Akademii Nauk Pedagogicznych w Moskwie¹; wreszcie godne odnotowania prace polskich autorów, Suchodolski, Pęcherski, Szaniawski² oraz czeskich (Singule)³ dowodzą dalszego wzrostu pedagogiki porównawczej w Europie, rozpoczynającego skracanie osiągniętego w tym zakresie przez USA wyprzedzenia. Jeśli do tego weźmiemy pod uwagę silnie rozwiniętą pedagogikę porównawczą w Japonii oraz tradycyjne międzynarodowe instytucje takie, jak Genewskie Biuro czy UNESCO w Paryżu z ich służbą informacyjną, wówczas w ogólnym zarysie stają się widoczne rozległe ramy organizacyjne pedagogiki porównawczej. Rzucona przed 150 laty myśl Jullien de Paris o systematycznych międzynarodowych badaniach pedagogicznych na gruncie porównawczym wydaje się dziś — zważywszy warunki techniczne i organizacyjne — zupełnie możliwa do zrealizowania.

Ale na tym tle wyraźniej też rysuje się kontrast na wstępie wspomnianej teoretycznej niepewności pedagogiki porównawczej, jej „samozrozumienia” (Selbstverständnis) jako dyscypliny naukowej. Można to częściowo wytłumaczyć niewątpliwie wciąż jeszcze młodym wiekiem pedagogiki porównawczej, która wywodzi się od Julliena, a nawet z wcześniejszego okresu, konstytuowanie się jej jednakże jako dyscypliny naukowej w zakresie wychowania rozpoczęło się dopiero przed niewiele dziesiątkami lat i proces ten nie został jeszcze zakończony. Z drugiej zaś strony naukowo-teoretyczna i metodologiczna problematyka pedagogiki porównawczej opiera się na różnych punktach wyjściowych i założeniach, a więc i na różnych koncepcjach, stąd też nie można wcale oczekiwać jakiegokolwiek jednomyślności czy jednoznacznego ustalenia pojęć. Chcielibyśmy tu dodać: nie powinno się tego wcale oczekiwać i bezwzględnie do tego dążyć. Przedwczesne związanie się z jedną określoną koncepcją, która wykluczyłaby inne jako do pedagogiki porównawczej nie należące, doprowadziłoby do naukowego wyjałowienia, do izolacji i dogmatycznej jednostronności. Idźcie bardziej o to, aby poznawać mocne i słabe strony każdorazowej koncepcji oraz pojmowanie zdobycia „samozrozumienia” przez pedagogikę porównawczą nie jako zadanie programowe, lecz jako stały proces myślowy.

Problematyka wyjściowa i jej kontynuacja na gruncie pedagogiki porównawczej rozwinęły się od subiektywno-impresjonistycznej „przednaukowej” metody, poprzez obiektywno-opisową fazę do analitycznego sposobu postępowania. Tę wywodzącą się od Franza Hilker’a charakterystykę⁶ można by uzupełnić innym podziałem na etapy:

1. Zaewidencjonowanie odpowiednich informacji i danych pedagogicznych: a) przy względnie systematycznych wymaganiach (np. Jullien) lub b) z mniej systematycznymi, ale intuicyjnie prawidłowymi i istotnymi założeniami (np. Uszyński, który swoich badań nie poprzedzał żadnym schematem klasyfikacyjnym).

2. Dla drugiego etapu charakterystyczne są prace, które u podstaw różnych narodowych systemów szkolno-wychowawczych dokonywały poszukiwań określonych czynników i sił napędowych i które dążyły do zakreślania syntez. Prace te miały charakter przeważnie historyczny lub wychowawczo-filozoficzny.

3. Na trzecim etapie właściwym dla obecnej sytuacji w pedagogice porównawczej podejmuje się próby zintegrowania wyników poprzednich dwóch etapów na wyższym stopniu naukowego poznania. Zamiarem systematycznej analizy porównawczej jest wypracowanie schematu klasyfikacyjnego, który obejmowałby złożony związek

¹ Przypisy na końcu artykułu (red.).

wychowania, kultury i społeczeństwa, jednakże — przynajmniej na razie — bez dążenia do analizy całościowej i przy ograniczeniu się do możliwie dokładnego wyjaśnienia części wydzielonych z ogólnego pola problematyki pedagogicznej.

W pewnym sensie „klasyczne” już dziś dzieła twórców pedagogiki porównawczej w XX wieku (Kandel, Hans, Schneider)⁷ stanowią podstawę obecnej dyskusji — również i szczególnie tam, gdzie poddane muszą być krytyce. Najważniejszym osiągnięciem tychże i innych autorów (Hessen, Ulich)⁸ było przewycięzenie zewnętrznych, jedynie opisu i wprowadzenie na jego miejsce wiodącego zagadnienia warunków, przyczyn i sił napędowych, które kształtują narodowe systemy kształcenia i wychowania. Przy istniejących, częściowo znacznych, różnicach w zagadnieniach jednostkowych łączyły „klasyków” pedagogiki porównawczej lat trzydziestych do pięćdziesiątych naszego wieku następujące elementy: a) próba analizy całościowej narodowych systemów szkolno-wychowawczych; b) ujmowanie szkolnictwa i pedagogiki jako uzewnętrznienie charakteru narodowego, zaś narodów — jako zwartej jedności duchowej; c) orientacja historyczna, tj. przeważnie genetycznie stosowana metoda myślenia naukowego; d) podkreślanie niezbędności nauk pomocniczych dla adekwatnego prześledzenia przedmiotu pedagogiki porównawczej.

Zadna z tych zasadniczych pozycji nie jest dziś niepodważalna. Zwróciliśmy już na to uwagę, że w porównawczych badaniach pedagogicznych dominuje dziś znaczny sceptycyzm wobec prób syntetycznych porównań globalnych, „total analysis”, do których zmierzali główni przedstawiciele starszej orientacji. Oczywiście i ci autorzy dokonywali wyboru głównych kryteriów, czynili to jednak tak, aby poprzez nie można było uchwycić i zinterpretować istotę i główne zakresy narodowych systemów oświatowo-wychowawczych. W przeciwieństwie do tego znacznie szerszym uznaniem cieszy się obecnie badanie problemowe. Brian Holmes szeroko uzasadnił tę procedurę i zastosował ją w poszczególnych tematach badawczych.⁹ Porównanie problemowe ma u samych początków węższy zakres i nawet wówczas, kiedy mimo wszystko pojawia się w tym zakresie szeroka skala wariantów w stawianiu problemów, jest ono w pytaniach celniejsze, z reguły głębsze. Analizy poszczególnych problemów pedagogicznych mogą przy tym obejmować dwa lub więcej krajów. Przy takim postępowaniu należy jednak szczególnie uważać, by podejmowany problem był osadzony na tle ogólnych powiązań pedagogicznych. Wyizolowanie problemu musi więc być w kolejnych partiach przewycięzone. I tak porównanie metod nauczania języków obcych w systemach szkolnych szeregu krajów wymaga np. uwzględnienia:

- a) miejsca i rangi języka obcego w programie nauczania;
- b) ogólnie przeważającej w nauczaniu metody;
- c) klimatu duchowego, w którym poza szkołą wzrasta uznanie dla potrzeby znajomości języków obcych;
- d) stanu lingwistyki oraz filologicznego i praktycznego wykształcenia nauczycieli.

Tak więc ograniczony w jego postawieniu problem, poprzez który szukamy odpowiedzi obejmującej stan i skuteczność metodyki jakiegoś przedmiotu nauczania, wykracza nieuchronnie poza własne ramy.

Podczas gdy badanie problemowe przybliżyło się do koncepcji pedagogiki porównawczej jako szczególnego rodzaju środka pomocniczego „social planing” (planowania społecznego), jawi się dziś przejęte z XIX wieku, konstytutywne dla pedagogiki porównawczej, narodowo-państwowe ujmowanie systemu szkolno-wychowawczego także jako wątpliwe. Ostatnio Marian Wachowski słusznie wskazał na to, że w tym zakresie u większości komparatystów spostrzegamy wciąż jeszcze fakt bezrefleksyjnego stosunku do ich własnego przedmiotu.¹⁰ Pojmowanie wychowania jako wyrazu charakteru narodowego jest ogólnoeuropejską spuścizną romantyzmu i szkoły historycznej. Przy tej okazji pojawia się naukowo zupełnie otwarte pytanie, na ile można mówić o istnieniu ludowego lub narodowego charakteru; nowoczesna psychologia narodów traktuje to pojęcie bardzo ostrożnie i wiąże z nim w najlepszym wypadku

wartość heurystyczną.¹¹ Stanowisko nowoczesnych nauk społecznych, iż rzekomo typowe cechy narodowe w rzeczywistości podlegają zmianie (zmieniają się one np. znacznie pod wpływem industrializacji), godne jest zastanowienia i w badaniach pedagogiki porównawczej. Wynika stąd, że naukowo bezwartościowe są ogólne wyjaśnienia zjawisk wychowawczych wyprowadzane z charakteru narodowego, który założono jako niezmienny i występujący w szerokim zakresie. Większość opisów tego rodzaju jest zamienna i z tego powodu dla poznania każdorazowych właściwości — bezużyteczna.

Ujmowanie zjawisk ze stanowiska narodowo-państwowego, właściwe do niedawna dla przedmiotu pedagogiki porównawczej, wydaje się obecnie ustępować rozleglejszej „kulturowo-socjologicznej” orientacji. Wprawdzie państwowa polityka oświatowa jak dawniej i dziś określa ramy, w których dokonuje się wychowanie jako zjawisko społeczne, to jednak ponadnarodowe „struktury oświatowe” jako jednostki większe dochodzą coraz silniej do głosu. To zaproponowane przez Leonarda Froese pojęcie mogłoby się dla nowego określenia przedmiotu pedagogiki porównawczej okazać owocne i mogłoby zastąpić przeżyte pojęcie narodowych systemów oświatowych.¹²

Dalszy zarzut podnoszony wobec „klasyków” dotyczy ich bardziej „intuicyjnie” aniżeli ściśle naukowo (w sensie metod ilościowych) uzyskanych wyników i wypowiedzi. W tym też tkwi sprzeczność natury naukowo-teoretycznej pomiędzy myślowo-naukowym „rozumieniem” a pozytywistycznym „wyjaśnianiem”, pomiędzy dwiema koncepcjami pedagogiki porównawczej — związanej z tradycyjnymi naukami historycznymi z jednej strony, z drugiej zaś o orientacji na nowoczesną socjologię. Amerykańska grupa komparatystów w Chicago¹³, a przede wszystkim Brian Holmes w Londynie, przeprowadzili wokół tych zagadnień docieklive rozważania. Z jednej strony występują zagadnienia natury metodyczno-technicznej dotyczące procesu badawczego, z drugiej zaś wyraźne różnice w koncepcji, oddziałujące na stanowiska i badania w obrębie pedagogiki porównawczej.

Najbardziej zdecydowanie opowiedział się Kandel za takim stanowiskiem, które pedagogikę porównawczą z jej przedmiotem i metodami ujmuje jako „przedłużenie historii wychowania w teraźniejszość”.¹⁴ Przeciwnym do tego jest nowszy kierunek komparatystów, który pedagogikę porównawczą traktuje jako szczególny przypadek social sciences (nauk społecznych), przede wszystkim jako comparative sociology of education (porównawczą socjologię wychowania). Kierunek ten reprezentuje pogląd, że decydującymi są nie zagadnienia historycznych sił napędowych, które ukształtowały instytucję wychowania jakiegoś narodu czy kraju, lecz tej instytucji wspólczesne problemy strukturalne oraz te czynniki, które dla przyszłego kształtu mają istotne znaczenie. Z poglądem tym łączy się — najwyraźniej u Holmesa i Robinsona¹⁵ — przekonanie co do oświatowo-politycznej i planistycznej funkcji pedagogiki porównawczej jako „science of education and planning” (nauki o wychowaniu i planowaniu). Pedagogika porównawcza jako „pedagogika prospektywna” (Schneider, Suchodolski)¹⁶ w żadnym wypadku nie zajmuje się jednak tylko krajowymi zadaniami badawczymi, o wiele bardziej zadania tego rodzaju są charakterystyczne dla konieczności naukowego planowania i kierowania oświatą we wszystkich dzisiejszych ustrojach społecznych.

Pośrednie stanowisko pomiędzy „historią” a „nauką” reprezentuje Nicholas Hans. „Comparative education as an academic discipline is just on the border line between humanities and sciences and thus resembles philosophy which is the foundation of both. On its social and statistical side comparative education has to apply the methods of sociology and mathematical statistics, in its psychological application the methods of science, and in its historical background the methods of historical research.”¹⁷ (Pedagogika porównawcza jako dyscyplina akademicka usytuowana jest właśnie na pograniczu humanistyki i nauk przyrodniczych i tym sposobem upodobnia się do filozofii, która jest podstawą obu tych działów. W zakresach społecznym

i statystycznym pedagogika porównawcza korzysta z metod socjologii i statystyki matematycznej, w łączności z psychologią — z metod nauk przyrodniczych, a przy podbudowie historycznej — z metod nauk historycznych). Przy pomocy przejętej od nauk społecznych „analizy funkcjonalnej” — która każde zjawisko społeczne, w tym także wychowanie w jego różnych zakresach, odnosi do całokształtu związków w systemie społecznym — dąży Hans do zbudowania pomostu pomiędzy historycznym a analizującym teraźniejszość punktem widzenia. „Comparative education is based on history and should be dealt with functionally, which is another way of saying historically. What I mean by functionalism in Comparative Education is the comparison of functions of educational institutions as they were historically evolved in each country.”¹⁸ (Pedagogika porównawcza wspiera się na historii i powinna być pojmowana funkcjonalnie, tzn. przy pomocy innego sposobu wypowiedzi historycznej. Funkcjonalizm w pedagogice porównawczej rozumien jako porównywanie instytucji wychowawczych w ich historycznym rozwoju w każdym z osobna kraju).

Reprezentanci historycznego i socjologicznego punktu widzenia w pedagogice porównawczej muszą sobie jasno zdawać sprawę ze specyfiki kierunku ich badań, a więc także i z ich granic. Proponowana przez Hansa kombinacja historycznych metod badawczych z socjologicznymi — które jakoby niekoniecznie stosowane być muszą przez tego samego autora i w tym samym ciągu badań, a nawet przy zaistnieniu tak idealnego przypadku — musi być podporządkowana systematycznej problematyce pedagogicznej, która jako taka nie wynika samoistnie z obu punktów widzenia, lecz jest wyprowadzana z osadzonego we wszechzwiązku naukowo-pedagogicznego myślenia.

W ten sposób dotarliśmy do współczesnej nam dyskusji na temat miejsca pedagogiki porównawczej wśród dyscyplin naukowych. Czy pedagogikę porównawczą należy uznać jedynie za część pedagogiki, czy też posiada ona z zasady wybitnie międzydyscyplinarny charakter? Pogląd, który leży u podstaw dzieł klasycznych”, Kandela zarysował, z pewną przesadą, w sposób następujący: „What makes the study of comparative education difficult is that, like the history of education, it is dependent on a command of many disciplines outside the field of education proper. It may even be claimed that a knowledge of political theory and practice, of anthropology or culture patterns, of economics, of public opinion, and of sociology is more relevant than a knowledge of the theory and practice of education.”¹⁹ (Trudność w badaniach z zakresu pedagogiki porównawczej, podobnie jak w historii wychowania, polega na tym, iż są one uzależnione od opanowania przez badacza wielu dyscyplin spoza właściwego obszaru pedagogiki. Można by nawet założyć, że wiedza z zakresu teorii i praktyki polityki, antropologii czy modeli kultury, ekonomii, opinii, publicznej i socjologii jest bardziej tu przydatna niż wiedza z zakresu teorii i praktyki wychowania). Stąd twierdzenie Kandela: „The study of comparative education is an interdisciplinary study and like the history of education may, in fact lay greater emphasis on the ancillary studies than on education itself.”²⁰ (Badania z zakresu pedagogiki porównawczej są badaniami międzydyscyplinarnymi i — podobnie jak w historii wychowania — należy w nich kłaść na studia pomocnicze większy nacisk aniżeli na samą pedagogikę).

Interesujące potwierdzenie tej tezy znajdujemy w wywodach Wernera Kienitza i Wolfa Mehnera zawartych w opracowaniu pt. „Über Gegenstand und Aufgaben der marxistischen Vergleichenden Pädagogik”²¹ (O przedmiocie i zadaniach marksistowskiej pedagogiki porównawczej). Obydwaj autorzy podkreślają niezbędność istnienia ścisłego kontaktu z naukami spoza obszaru pedagogiki i wymieniają jako przykłady „historię i wiedzę o krajach, z którymi pedagogika utrzymywała dotąd w najlepszym wypadku bardzo luźne, więcej lub mniej przypadkowe naukowe kontakty. Pedagogika porównawcza nie sprostą jednak na dłuższą metę stawianym jej zadaniom, jeśli nie sięgnie do wyników wymienionych badań i, oczywiście,

innych dyscyplin naukowych oraz do ich metod badawczych przystosowanych do pracy komparatystów. O ile rozwój pedagogiki porównawczej jest z jednej strony wyrazem procesu specjalizacji wewnątrz nauk pedagogicznych, o tyle z drugiej stanowi oznakę tendencji integracyjnych wykraczających poza zakres pedagogiki." 22

Obrońcą przeciwnego stanowiska jest przede wszystkim Leonhard Froese, który dostrzega niebezpieczeństwo w „przesadnym podkreślaniu międzydyscyplinarnego aspektu, mogącym doprowadzić do zamiennego traktowania pedagogicznego charakteru dyscypliny z jakimiś innymi, do rozwodnienia pedagogiki porównawczej w innych warunkach." Froese sądzi nawet, że pedagogika porównawcza „w odróżnieniu od antropologii pedagogicznej, psychologii wychowawczej i socjologii wychowawczej, które to zarazem są dla pedagogiki dyscyplinami granicznymi, nie wykazuje specyficznego powinowactwa z jakąś inną wiedzą zawodową lub grupą nauk z tego samego zawodowego zakresu." 23 Podobnie jak historia pedagogiki jest rzekomo pedagogika porównawcza jako część pedagogiki jej podporządkowana i z nią zintegrowana.

Sądzimy, iż to stanowisko wywodzące się z troski o stałość specyfiki nauk pedagogicznych hołduje przesadnej myśli o autonomii, która może pozbawić pedagogikę porównawczą niezbędnych z innymi naukami kontaktów. Niewątpliwie w kręgu systematycznej myśli pedagogicznej pedagogika porównawcza spełnia — i co do tego należy się z Froesem zgodzić — tylko uzupełniającą funkcję, podobnie jak pedagogika historyczna. Ale tak jak ostatnia jest zarazem podporządkowana naukom historycznym i musi w tym kierunku istniejącą wciąż jeszcze izolację przełamywać, tak też pedagogika porównawcza należy równocześnie do współczesnych nam dziedzin badawczych, które nie dadzą się zmonopolizować przez jedną jedyną dyscyplinę naukową. Jako nauka przekrojowa i integrująca różni się ona zatem również i od wymienionych pedagogicznych nauk granicznych, które każdorazowo wiążą się tylko z jedną dyscypliną sąsiadującą. Jeśli przy tym poprzez zabieg w sensie „porównawczych badań oświatowych", tj. studiów ukierunkowanych pierwotnie na wzajemne związki i problemy strukturalne we współczesnym szkolnictwie, doprowadzi się do nawiązania łączności z politologią, socjologią i ekonomią, to nie jest to nic innego, jak kosztowne nadrabianie nazbyt długo zaniedbywanej kooperacji, której znaczenia nie trzeba już dziś specjalnie podkreślać. Jest godne uwagi, że również Friedrich Schneider, należący do klasyków pedagogiki porównawczej o orientacji intuicjonistycznej, z całą siłą podkreślał charakter pedagogiki porównawczej jako „liaison subject" 24 (przedmiotu łączącego).

Warto wreszcie wspomnieć, iż przy okazji ostatnio wymienionych dyskusji wokół miejsca pedagogiki porównawczej nierzadko prowadzi się dysputy akademickie, które w praktycznej pracy badawczej i w studiach nad pedagogiką porównawczą szybko tracą na znaczeniu. Cały szereg dzieł — czy to poszczególnych autorów, czy prac zbiorowych — wskazuje na wielość możliwych do przyjęcia stanowisk, na zastosowane metody i współpracę wielu dyscyplin w badaniach nad złożonymi zjawiskami pedagogicznymi. Decydujące impulsy dla teoretycznego zrozumienia się co do zakresu zadań i podstaw pedagogiki porównawczej wynikają z aktualnej pracy naukowej. Zarysowane przez nas koncepcje pedagogiki porównawczej mają służyć przede wszystkim jako środek myślowej samokontroli, towarzyszącej praktycznemu badaniu refleksji, badaniu, którego obszar tak dawniej, jak dziś stoi otworem przed wielością możliwych rozwiązań.

PRZYPISY

¹ Przeglądu najważniejszych ośrodków badawczych (według stanu z roku 1963) dokonał George Z. F. Bereday: *Comparative Method in Education*, New York 1964, s. 171—218. — O stopniu rozwoju pedagogiki porównawczej w Związku Radzieckim informuje sprawozdanie: *Problemy sravnitel'noj pedagogiki*, w: *Sovetskaja pedagogika* 1965, nr 3, s. 153, a także Maria Sokolowa: *Die Forschungsvorhaben des Staatlichen Pädagogischen Instituts W. I. Lenin zur vergleichenden Pädagogik und ihre Thematik*, w: *Vergleichende Pädagogik*, 2. Jg. (1966), S. 247—257.

² Min. wskazano na:

Bogdan Suchodolski: *The social and pedagogical effects of the explosion in secondary schools*, w: *The World Year Book of Education*, 1965, „The Education Explosion”, London 1965, S. 389—404. — Mieczysław Pęcherski, Antoni Tatoń: *Wież szkoły z życia w krajach socjalistycznych*, Warszawa 1963. — Ignacy Szaniawski: *Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły*, II Wyd., Warszawa 1967.

³ František Singule: *Problematika srovnávací pedagogiky*, w: *Pedagogika*, Rocznik 16 (1966), nr 1, s. 18—43. — Tegoż: *Pedagogické směny 20. století v kapitalistických zemích*. Praha 1966.

⁴ Marc-Antoine Jullien, de Paris: *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée* (1817), Genève 1962. — Por. Stewart Fraser: *Jullien's Plan for Comparative Education 1816—1817*. New York 1964.

⁵ G. Hausmann: *A Century of Comparative Education, 1785—1885*. W: *Comparative Education Review*, Vol. 11, No. 1, Febr. 1967, pp. 1—21. — William Brickmann: *Prehistory of Comparative Education to the End of the Eighteenth Century*. W: *Comparative Education Review*, Vol. 10, No. 1, Febr. 1966, pp. 30—47. — Gottfried Hausmann: *Anfänge vergleichender Erziehungswissenschaft*. W: *Internationale pädagogische Kontakte*. Heidelberg 1963. S. 84—105. — Oskar Anweiler: *Von der pädagogischen Auslandskunde zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft*. W: *Pädagogische Rundschau*. 20. Jg. (1966), H. 10, S. 886—895.

⁶ Franz Hilker: *Was kann die vergleichende Methode in der Pädagogik leisten?* W: *Bildung und Erziehung*, 16. Jg. (1963), S. 511—526.

⁷ Isaac L. Kandel: *Studies in Comparative Education*. London — Toronto 1933. — Tegoż: *The New Era in Education*. Boston 1955. — Nicholas Hans: *Comparative Education*, III Wyd., London 1958. — Friedrich Schneider: *Triebkräfte der Pädagogik der Völker*. Salzburg 1947. — Tegoż: *Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Heidelberg 1961. — Robert Ulich: *The Education of Nations*. Cambridge, Mass. 1962.

⁸ Sergius Hessen: *Kritische Vergleichung des Schulwesens der anderen Kulturstaaten*. In: *Handbuch der Pädagogik*, wydany przez: Herman Nohl and Ludwig Pallat. 4. Band. Langensalza 1928. S. 421—510.

⁹ Brian Holmes: *Problems in Education. A Comparative Approach*. London 1965.

¹⁰ Marian Wachowski: *Przedmiot pedagogiki porównawczej*. *Kwartalnik Pedagogiczny*, R. 10 (1965), nr 1, s. 49—71.

¹¹ Por. Burkart Holzner: *Völkerpsychologie*. Würzburg o.J. (1961). — Alex Inkeles, Daniel J. Levinson: *National Character*. W: *Handbook of Social Psychology*. Vol. II, London 1959. S. 977—1020.

¹² Leonhard Froese: *Bildungsstrukturen in Ost und West*. W: *Paedagogica Europaea*, Bd. I, 1965, S. 209—219.

¹³ Por. Andreas M. Kazamias: *History, Science and Comparative Education: A Study in Methodology*. W: *International Review of Education*, Vol. VIII (1962), S. 383—398.

¹⁴ Isaac L. Kandel: *The Methodology of Comparative Education*. W: *Thoughts on Comparative Education*. Festschrift for Pedro Rosseló. (Nr. 3) 1959 *International Review of Education*. S. 14—24.

¹⁵ Brian Holmes — Saul B. Robinsohn (ed.): *Relevant Data in Comparative Education*. Hamburg 1963.

¹⁶ Friedrich Schneider: *Prospektive Pädagogik*. W: *International Review of Education*. Vol. IV (1958), S. 36—50. — Bogdan Suchodolski: *Education for the Future and Traditional Pedagogy*. *Ibid.* Vol. VII (1961), S. 420—431.

¹⁷ Nicholas Hans: *The Historical Approach to Comparative Education*. W: *Thoughts on Comparative Education*, S. 43.

¹⁸ Tegoż: *Functionalism in Comparative Education*. W: *International Review of Education*. Vol. X (1964), S. 94—97.

¹⁹ Isaac L. Kandel: *Problems of Comparative Education*. W: *International Review of Education*. Vol. II (1956), S. 1—15.

²⁰ Isaac L. Kandel: *The Methodology of Comparative Education*. W: *Thoughts on Comparative Education*. S. 17.

²¹ Werner Kienitz — Wolfgang Mehnert: *Über Gegenstand und Aufgaben der marxistischen vergleichenden Pädagogik*. W: *Vergleichende Pädagogik*. 2. Jg. (1966), S. 225—246.

²² *Ibid.* S. 232.

²³ Leonhard Froese: *Paradigmata des Selbstverständnisses der Vergleichenden Erziehungswissenschaft*. Na prawach rękopisu. Marburg 1967, S. 1—4.

²⁴ Friedrich Schneider: *Historische Pädagogik und Vergleichende Erziehungswissenschaft*. W: *Internationale pädagogische Kontakte*. Wyd. przez Gottfried Hausmann. Hamburg 1963, S. 144—155.

PIOTR SIPOWICZ

Mrągowo

TELEWIZJA SZKOLNA W KANADZIE

Geneza i rozwój telewizji szkolnej w Kanadzie

W kanadyjskiej telewizji szkolnej można wyróżnić trzy okresy:

1. Okres prób i poszukiwań do r. 1956.
2. Okres eksperymentów od 1956—1960.
3. Okres stałych telewizyjnych programów szkolnych.

Dla lepszego zrozumienia problematyki związanej z wprowadzeniem i wykorzystywaniem telewizji w nauczaniu szkół kanadyjskich warto przytoczyć przynajmniej kilka danych o samej Kanadzie.

Otóż Kanada to kraina wielkich lasów i niezmiernych przestrzeni oraz bogactw mineralnych. Pod względem obszaru, który wynosi prawie 10 milionów km kwadratowych, jest drugim po ZSRR krajem świata. Na tej olbrzymiej przestrzeni zamieszkuje zaledwie około 20 milionów mieszkańców. Przeciętna gęstość zaludnienia wynosi niespełna 2 osoby na km². Posiadanie bogactw i przestrzeni jest jednak nie dla wszystkich jednakowe i nie załatwia tym samym od dawna piętrzących się trudności w dziedzinie nauczania i wychowania.

Może powstać pytanie: — Jaki zespół warunków spowodował, że zaczęto poszukiwać nowych dróg i sposobów pokonania trudności w dziedzinie kształcenia, że zaczęto wprowadzać na szeroką skalę telewizję do szkół kanadyjskich?

Wśród istotnych przyczyn, które spowodowały powstanie i rozpowszechnienie telewizyjnego nauczania, należy bez wątpienia wymienić:

1. Szybki rozwój nauki i techniki oraz wielkie zapotrzebowanie na wykwalifikowane kadry.
2. Brak odpowiedniej kadry nauczycielskiej.
3. Poszukiwanie nowych form kształcenia młodzieży i unowocześnienia dotychczasowego systemu nauczania i wychowania.
4. Wartość telewizji jako środka doskonalenia metodycznego nauczycielstwa i zwiększenia efektywności nauczania.
5. Możliwość telewizji w wyrabianiu wśród mieszkańców Kanady poczucia jedności narodowej.
6. Rozwój telewizji rozrywkowej, przemysłowej, reklamowej — powstanie bazy materialnej.

Kanada od czasu niezależnienia się od Wielkiej Brytanii poczyniła duże postępy w dziedzinie rozwoju przemysłowego kraju. Bogactwa, które przez stulecia były wywożone do Wielkiej Brytanii, zaczęto eksploatować i wykorzystywać na terenie własnego kraju. Nastąpił ogromny rozwój przemysłu, rozrost miast, zmieniły się zainteresowania i potrzeby ludności. Nastąpiły zmiany w strukturze zawodowej społeczeństwa kanadyjskiego. Brak kwalifikowanych pracowników w wielu gałęziach kluczowego przemysłu, handlu, rolnictwa zmuszał władze do szukania środków zaradczych. Zaradzić tym brakom nie było łatwo, ponieważ najdotkliwiej odczuwało się brak nauczycieli, którzy kształcą kadry dla różnych dziedzin gospodarki narodowej.

Najdotkliwiej brak nauczycieli odczuwało szkolnictwo w dużych miastach, takich, jak: Toronto, Montreal, Quebec, Winnipeg, Vancouver, Hamilton, Ottawa, i w okręgach przemysłowych, które są ściśle związane z tymi miejscowościami.

Dzięki szybkiemu rozwojowi górnictwa i przemysłu struktura zawodowa ludności Kanady ulegała od dłuższego już czasu ustawicznym przeobrażeniom. Obecnie w przemyśle zatrudnione jest na terenie Kanady około 35% ludności czynnej zawodowo, w rolnictwie, leśnictwie i rybołówstwie — 20%, w handlu — 16%, na pozostałe zaś zawody, w tym i nauczycieli, przypada zaledwie — 29% ludności.

Te zmiany strukturalne wywarły niekorzystny wpływ na sytuację w dziedzinie szkolnictwa. Odpływ nauczycieli do innych zawodów w kraju rzekomej prosperity jest zjawiskiem stałym, tym bardziej że pozycja materialna nauczycieli w porównaniu z innymi pracownikami nie przedstawia się korzystnie. Ponadto metody nauczania z reguły tradycyjne nie zachęcały do pracy. Należało szukać wyjścia z sytuacji, która stawała się coraz bardziej trudna.

Canadian Broadcasting Corporation (CBC) zajmowało się stroną techniczną telewizji od 1936 r. i wiedziało, jakie możliwości może mieć telewizja w dziedzinie kształcenia. Obserwowano też doświadczenia i osiągnięcia telewizji szkolnej w Stanach Zjednoczonych AP, we Włoszech, Anglii, Japonii.

W tym samym czasie trwał okres szybkiej rozbudowy różnych stacji TV na terenie całej Kanady. Powstawały one w największych skupiskach ludności.

Rok 1954 zapoczątkował nadawanie pierwszych programów telewizji szkolnej w mieście Toronto. Stacje powstawały szybko tak państwowe, jak i prywatne. W 1959 roku już 8 stacji TV nadawało programy szkolne. Programy te były odbierane na terenie poszczególnych prowincji, lecz nie obejmowały całego terytorium. 8 lat temu na terenie Kanady liczba telewizorów wynosiła około 3 miliony. W grudniu 1961 r. telewizja szkolna objęła swym zasięgiem prawie całą Kanadę. W następnych latach rozwój nadal był duży, lecz przejawiał się nie tyle w pomnażaniu ilości stacji TV, ile w ilości i jakości telewizyjnych audycji szkolnych.

Rozwój telewizji na ziemi kanadyjskiej znalazł podatny grunt, co spowodowało jej szybkie wtargnięcie do szkół różnych typów, poczynając od przedszkola, a kończąc na uniwersytetach, które stały się poniekąd prekursorami w dziedzinie wprowadzania telewizji do nauczania i wychowania.

Formy organizacyjne telewizji szkolnej i zasięg oddziaływania

W Kanadzie istnieją dwa systemy telewizyjne: CBC (Canadian Broadcasting Corporation) oraz prywatne przedsiębiorstwo CTV (Canadian Television). Spośród szesnastu stacji TV należących do CBC, jedenaście emituje program w języku angielskim, pięć — we francuskim. Posiadają również swoje stacje niektóre uniwersytety i instytuty, jak np. Canadian Institute of Public Affairs. Audycje TV są różne. Jedne nadaje się dla poszczególnych prowincji, inne transmituje się dla szkół całego kraju. Audycje dla poszczególnych prowincji, tzw. „regionalne”, opracowują regionalne stacje TV, które uwzględniają specyfikę programów nauczania, gdyż programy nauczania na terenie poszczególnych prowincji kanadyjskich znacznie się od siebie różnią pod względem treści i zakresu wiadomości.

O ile regionalne programy dla szkół nadają stacje należące do CBC, o tyle audycje dla całego kraju nadawane są przez National Advisory Council on Scheel Broadcasts. Do National Advisory Council wchodzi przedstawiciele wszystkich prowincji. Są oni reprezentantami swoich prowincji przy wspólnym opracowywaniu programów i planów TV audycji dla różnych typów szkół. Głos przedstawicieli poszczególnych prowincjonalnych rozgłośni przy analizie pracy stacji telewizyjnych ma duże, a niekiedy decydujące znaczenie. Telewizyjne audycje nadawane są dla szkół różnych typów i obejmują rozmaite przedmioty nauczania. Wykorzystuje się telewizyjne audycje w nauczaniu korespondencyjnym. Jednakże należy zaznaczyć, że wiele szkół tak podstawowych, jak i średnich oraz wyższych opiera swe nauczanie na programach telewizji szkolnej. Ponad 4000 szkół różnego typu korzysta z telewizyjnych audycji szkolnych. Audycje są nadawane w czasie trwania lekcji i w godzinach wieczornych. Większość z nich uwzględnia postulaty władz szkolnych i uwagi nauczycieli. Niektóre programy są prowadzone „na żywo” ze studium telewizyjnego, laboratorium, szkoły itp., a pewna część jest przygotowywana na taśmie filmowej i nadawana zgodnie z planem kalendarzowym.

Jeżeli chodzi o zasięg sieci telewizyjnej, to obejmuje ona ponad 85% całego zamieszkiwanego terytorium Kanady.

Treści telewizyjnych audycji szkolnych

Treści telewizyjnych audycji szkolnych są uzależnione od odbiorcy audycji. Inne treści zawierają audycje dla studentów, dla ludzi dojrzałych pragnących pogłębić swą wiedzę w dziedzinie np. motoryzacji lub kultury rolniczej, a inne dla młodzieży szkolnej. Wszystkie audycje zawierają bez wątpienia pewne treści, w które szkoła wyposaża uczniów lub studentów. Nie sposób w tym miejscu zająć się analizą treści audycji przeznaczonych dla studentów i innych adresatów, dlatego też ograniczę się tylko do tych programów, z których korzystają uczniowie do lat szesnastu. Dotyczy to uczniów szkół państwowych i prywatnych stopnia podstawowego (w naszym rozumieniu), w mieście i na wsi.

Telewizja CBC czyniła starania o wprowadzenie jednakowych programów dla całego kraju. Początkowo wprowadzano programy wspólne w dziedzinie kultury, następnie i w dziedzinie nauki. CBC rozpoczęła pierwsze programy TV w 1954 r. cyklem pt. „Dzisiejsze życie w Kanadzie”, później „Popatrzcie na to”, „Jak uczyć” itd. Programy eksperymentalne, w których tylko w latach 1956—57 wzięło udział ponad 62 500 dzieci z wszystkich prowincji Kanady umożliwiły wprowadzenie telewizyjnych audycji do wszystkich klas i przedmiotów, od jęz. ojczystego, fizyki, biologii, geografii do rysunków i historii oraz higieny szkolnej.

Od 1960 r. wszystkie stacje zaczęły nadawać programy szkolne w jęz. angielskim

rozpoczynając emisję serią pt. „Szkoły w różnych czasach”, by następnie przystąpić do nadawania dla klas młodszych szkół podstawowych taki temat, jak „Życie dziecka w różnych krajach”, „Nauka wokół nas”, „Rytm i melodia”, „Łądy i wody wokół Kanady” itd.

Dla klas starszych szkół podstawowych nadaje się od 1960 r. audycje: „Aktualne wydarzenia w świecie i w Kanadzie”, „Gdzie się kończy historia”, „Nauka i życie”, arytmetyka, jęz. angielski, wychowanie obywatelskie, jęz. francuski. Prowadzi się lekcje telewizyjne z geografii Kanady i świata oraz lekcje z biologii. Audycje TV są jak gdyby podbudową całego systemu kształcenia i wychowania w Kanadzie. Zapewniają one uczniom jednolite wykształcenie na terenie całego kraju, obejmując wiedzę o przyrodzie i życiu społecznym, o dziejach i kulturze narodu i ludzkości, zaznajamiają z techniką i pracą w różnych zawodach. Celem audycji jest wszechstronny rozwój uczniów i wychowanie ich na świadomych obywateli państwa.

Formy współpracy szkół nauczycieli i innych osób z TV szkolną

Współpraca ta zdążyła w kierunku ulepszenia telewizyjnych audycji szkolnych pod względem treści i metod nauczania. Przedstawiciele nauczycielstwa biorą udział w opracowywaniu zasad, form i metod przekazywania treści za pomocą telewizji do szkół różnych stopni.

Niektórzy nauczyciele pracują w stacjach telewizyjnych jako realizatorzy, scenarzyści, autorzy różnych audycji szkolnych, doradcy w dziedzinie metod nauczania itp. Nauczyciele umożliwiają uczniom odbiór audycji i ukierunkowują je. Dzięki współpracy szerokich rzesz nauczycielstwa było możliwe na terenie Kanady przeprowadzenie różnych eksperymentów nad efektywnością telewizyjnego nauczania.

Nauczyciele rokrocznie na seminariach, zebraniach itp. analizują szkolne audycje i ich przydatność w nauczaniu i wychowaniu. Analizy takie dają podstawę do wprowadzenia udoskonaleń.

Poczynając od profesorów Uniwersytetu w Toronto, a kończąc na przedszkolankach dalekich prowincjonalnych miasteczek, wszyscy chętnie współpracują ze stacjami telewizyjnymi, które zajmują się nadawaniem telewizyjnych programów dla szkół.

Oprócz nauczycieli dużej pomocy telewizji szkolnej udzielają bibliotekarze, a szczególnie pracownicy bibliotek publicznych.

Wiele do TV szkolnej wnoszą rodzice, którzy udzielają nieraz bardzo cennych wskazań twórcom programów różnych przedmiotów nauczania.

Należy stwierdzić, że telewizyjne programy dla szkół, nadawane przez stacje państwowe i prywatne, cieszą się uznaniem wśród nauczycieli i uczniów.

Uczniowie dają również swój wkład w podnoszenie na wyższy poziom nauczania telewizyjnego, gdyż wśród nich znajduje się nieraz duża liczba bystrych obserwatorów i krytyków, których głosów telewizja nie może nie dostrzegać i nie brać pod uwagę.

Charakterystyka dotychczasowych badań nad TV szkolną w Kanadzie

CBC (Canadian Broadcasting Corporation) oraz National Advisory Council on School Broadcasts zainicjowały swoje badania już w 1954 r. Celem ich było ustalenie przydatności telewizyjnych audycji szkolnych dla szkół wszystkich typów istniejących na terenie całej Kanady.

Eksperymentem objęto 721 szkół o łącznej liczbie 1841 klas i 62 450 uczniów z wszystkich prowincji Kanady. W badaniach brało udział 6 stacji TV CBC i 23 stacje TV prywatne. Badaniem objęto nauczanie języków obcych, języka ojczystego, wychowania społecznego, estetycznego, technologii pracy umysłowej, geografii, biologii, historii i innych przedmiotów do śpiewu włącznie.

Niektóre prowincje zwracały uwagę na szczegółowe zagadnienia, np. Nowa Fundlandia postawiła sobie za cel uzyskanie odpowiedzi na pytania:

1. Jaką pomoc może stanowić telewizja w nauczaniu normalnym?
2. Jaką pomoc może stanowić w nauczaniu korespondencyjnym?
3. Jaka jest aktywność uczniów w czasie telewizyjnych audycji z przedmiotów artystycznych i humanistycznych?

W prowincji Manitoba prowadzono badania w 1958—1959 r. nad problemem skolewania audycji TV z programem szkolnym.

Badania przeważnie były prowadzone pod auspicjami pracowników naukowych różnych uniwersytetów, instytutów itp. Niektóre uczelnie podejmowały badania na własną rękę.

Na podstawie dotychczasowych badań i doświadczeń postanowiono wprowadzić telewizję do wszystkich szkół Kanady oraz prowadzić na szeroką skalę różnego rodzaju telewizyjne audycje o charakterze naukowym i popularnonaukowym dla szerokiego rzesz społeczeństwa kanadyjskiego.

Nie oznacza to jednak, że brak na terenie Kanady sceptyków telewizyjnego nauczania. Tacy są, lecz, w trudnej sytuacji, w jakiej znalazły się sprawy nauczania i wychowania młodego pokolenia dynamicznie rozwijającego się kraju, uznano, że wprzęgnięcie telewizji do nauczania jest rzeczą konieczną.

BIBLIOGRAFIA

1. Canadian Broadcasting Corporation and National Advisory Council on School Broadcasting, Can TV and School? report of a CBC Experiment, p. 4 (35).
2. Canadian Broadcasting Corporation and National Advisory Council on School Broadcasting, Lets Take a Leek.
3. Canadian Broadcasting Corporation and National Advisory Council on School Broadcasting, Television in the Classroom: Report of a Canadian Experiment, November 1954.
4. Canadian Broadcasting Corporation and National Advisory Council on School Broadcasting, School Television in Canada: Report of a Further Experiment, April-May, 1956.
5. Cassirer H. R. Television Teaching Today, Unesco, 1960.
6. City of Halifax, Board of School Commissioners, Report on the Experiment in teaching in the Halifax Public Schools.
7. Lambert R. S., „The Challenge of Television in Education; Canadian Education.
8. MacDonnel G. T.: An Open Mind, Manitoba School Television. 1958.
9. Rainsberry F.: School Television in Canada — Proceedings of the International Conference of Broadcasting Organizations on Sound and Television School Broadcasting, Rai Radiotelevisione Italiana — 1961.
10. Lawrence F. Costello a. G. N. Gordon.: Teach with Television by Hastings House, Publishers Inc. 1965 — New York.

BOHDAN KOMOROWSKI
Lublin

BLASKI I CIENIE NAUCZANIA DOROSŁYCH

1. Pojęcie dorosłości

Omawiając problemy dydaktyki dorosłych, trudno ustalić granicę między tak zwaną młodością a dorosłością. W zakładach naukowych, zwanych szkołami dla dorosłych, obok ludzi w wieku zaawansowanym spotyka się również 16—18-latków, którzy jako pracujący mają prawo znaleźć się w szeregach ludzi dorosłych. Wybranie jakiegoś wycinka życia ludzkiego i nazwanie go młodzieńczością lub dorosłością będzie zabiegiem sztucznym, życie ludzkie bowiem jest procesem ciągłym, ciągiem genetycznym. Wyizolowanie zeń jakiegoś pasma czy pasemka może mieć tylko charakter umowny. Ponieważ na przykład pokaźny procent młodych ludzi kończy właśnie w 18 roku życia pewien narzucony przez społeczeństwo styl życia i pracy — czy to w szkole (maturzyści), czy w zawodzie (terminatorzy, praktykanci), czy w rodzinie (dziewczęta, a do niedawna chłopcy uczący się w tym okresie prawo do zawarcia związku małżeńskiego), wobec tego na mocy niejako umowy społecznej zakłada się, że typowy młody człowiek wchodzi w nową fazę swego życia właśnie w wieku lat 18 — zwłaszcza że doświadczenie społeczne, przekazywane z pokolenia na pokolenie, sugeruje, iż w tym wieku zakończyły się pewne procesy charakterystyczne dla niedojrzałych istot ludzkich — bez względu nawet na fakt wcześniejszego dojrzewania dziewcząt. Tak samo umownie się przyjmuje, że przeważnie 24 rok życia — to moment stabilizacji życiowej, zawodowej i społecznej. O ile więc odcinek rozwojowy od urodzenia do 12 roku życia nazywa się powszechnie dzieciństwem, od 12 do 15 roku — młodzieńczością, a od 15 do 18 roku wczesną młodością, o tyle od 18 do 24 roku — to już pełna młodość, a od 24 roku — dorosłość.

Również — na podstawie pewnej umowności — ludzi dorosłych można by podzielić na: (a) młodych dorosłych (24—34), (b) średnich dorosłych (34—54), (c) ludzi starszych (54—65) i (d) starych (po 65 roku życia). Gdyby się pokusić o zestrojenie tych czterech faz dorosłości z charakterystyką podaną przez W. Szewczuka¹ — istotnymi cechami dla każdej fazy byłyby następujące:

- a) stabilizacja planu życiowego z punktem kulminacyjnym rozwoju fizycznego u młodych dorosłych;
- b) progresywna ekspansja z punktem kulminacyjnym rozwoju intelektualnego u średnich dorosłych;
- c) regresywna ekspansja z dominantą starzenia się u ludzi starych;
- d) właściwa starość.

Na dorosłość trzeba spojrzeć jako na spójną, integralną kontynuację faz poprzednich, stąd konieczność traktowania dorosłego jako istoty obciążonej pewnym bagażem przeżyć charakterystycznych dla stadiów poprzednich. Młodzi ludzie wchodzący w okres dorosłości składają się do mniemania, że skończyli się czas nauki, studiów, szkolenia, a przychodzi pora zastosowania wyuczonych sprawności, bo do uczenia

¹ Przypisy na końcu artykułu (red.).

się czegoś „jest się już za starym”. Wbrew temu mniemaniu jednak w ludziach dorosłych tkwi ogromny potencjał dydaktyczny i wychowawczy, jakim częstokroć nie mogą się poszczycić przedstawiciele wcześniejszych stadiów rozwojowych.

2. Potencjał dydaktyczny dorosłych

Przez potencjał dydaktyczny będzie się tu rozumieć te wszystkie możliwości i dyspozycje psychiczne, dzięki którym uczenie się jest sprawne i efektywne.

Chociaż szczytowe osiągnięcia sportowe przypadają już na wiek 27 lat (według Bühlerowej), to jednak zenit twórczości intelektualnej pojawia się przeciętnie dopiero w 47 (badania Thorndike'a) lub 50 roku życia (według Dorlanda), u naukowców przypada na lata 45—50 (według Szewczuka).²

Zenit ów (zwany również z grecka *akme*) pojawia się tym później, im większego doświadczenia poznawczego i myślenia wymaga działalność. Spadek zdolności do uczenia się wynosi co prawda w wieku 22—42 lat 15%, to jednak wzmagą się wrażliwość zmysłowa, trafność spostrzeżeń, jasność i bogactwo pojęć, szybkość kojarzenia, pamięć logiczna, nieprzymuszone pragnienie wiedzy, zainteresowanie problemami życia, podsypane przez pasję zawodową.³ Zdaniem J. Latimera⁴ — inteligencja osobnika ludzkiego rozwija się do 60 r. życia, jeśli zaś nastąpi wcześniej jej osłabienie to na skutek własnej niewłaściwej postawy psychicznej (niewiara, obawa śmieszności), odrębnych zainteresowań, stąd odbijanie się i wyobcowywanie od młodszych pokoleń, co niesłusznie wpływa na przekonanie o jakiejś niższości intelektualnej. Bezspornie, pewne testy mogą wykazywać spadek niektórych sprawności po 56 roku życia, wbrew pozorom jednak nie jest to regułą. Na przykład słabnie pamięć mechaniczna, pamięć logiczna natomiast prezentuje się stosunkowo lepiej niż u młodzieży, która poza tym ulega szybszemu znużeniu intelektualnemu (Gruber⁵). Dorosli wykazują lepsze rezultaty na kursach esperanto i dla alfabetów, a nauczyciele, narzekający na swych dorosłych uczniów-analfabetów z racji braku chłonności umysłowej, nie byli w stanie przyswoić sobie nawet 50% z liczby znaków nie znanego sobie alfabetu, zadawanej uczniom na kursie.⁶

Według relacji J. Krotowicza⁷ — Wayne Dennis po zbadaniu życiorysów 738 wybitnych uczonych, pisarzy, artystów, którzy dożyli 79 lat, doszedł do wniosku, że o ile matematycy, chemicy, biologowie i geologowie osiągają maksymalną wydajność twórczą w wieku 40 lat, o tyle historycy i filozofowie — w wieku około 60 lat, co można wytłumaczyć koniecznością przeczytania ogromnej masy literatury przed rozpoczęciem spóźnionego już nieraz startu w naukach humanistycznych.

Powyższe dane mają, oczywiście, wartość przede wszystkim statystyczną i mogą nieraz zawodzić w odniesieniu do niejednej indywidualności, która błysnie dość wcześnie, napawać jednak mogą zasadnioną otuchą.

I. Jurgielewiczowa⁸ stwierdza u uczniów-robotników bystrość obserwacji, nieprzymuszone pragnienie wiedzy i zainteresowanie problemami życia. Według M. Siemińskiego⁹ — tych 15% utraconej chłonności, o których wspomiano wyżej, rekompensują dorośli uczniowie doświadczeniem intelektualnym i życiowym, dojrzałością biopsychiczną, stabilizacją różnicującą bez zaburzeń hormonalnych, poczuciem odpowiedzialności, ambicją i wolą. Do tych czynników rekompensujących dorzuciłby F. Urbańczyk¹⁰ dyspozycję do myślenia abstrakcyjnego, szerszy zakres uwagi, stosunek do nauki, wynikający z nieprzymuszonej woli, doświadczenia i przekonania. J. Sosnowski¹¹ wylicza pewne zasadnicze bodźce, rzadziej występujące wśród młodzieży: awans społeczny, wpływ innych osób, które już coś osiągnęły, ciekawość wiedzy, ambicję. Pominął tu pewien bodziec występujący nagminnie w ankietowych badaniach niżej podpisanego: chęć uzyskania świadectwa czy dyplomu niekoniernie dla awansu, ale po prostu dla utrzymania się na stanowisku, a więc z obawy przed degradacją i wymówieniem.

Zdaniem W. Szewczuka¹², rozwój psychiki nie zatrzymuje się wbrew ogólnemu mniemaniu w związku z osiągnięciem jakiejś pełnej dojrzałości, ale następuje stale i nieprzerwanie, zawsze jednak w działaniu, w toku ustawicznej ruchliwości umysłowej i zawodowej, umiejętnie i świadomie kierowanej działalności jako ciągu czynności ukierunkowanych na wynik.

A. I. Lipkina¹³ uwypukla — jako istotny motyw uczenia się dorosłych — konieczność zaspokajania potrzeb życiowych przez zastosowanie zdobytych wiadomości i wyjaśnianie empirycznych problemów zawodowych danymi teoretycznymi. Podaje przykład ślusarza, który po 15 latach przerwy w nauce wraca do szkoły w 32 roku życia i dzięki kategoriom fachowego myślenia wpada na oryginalne pomysły rozwiązań zadań fizycznych. Dużo też znaczy czytanie w prasie (80% czyta dwie gazety dziennie, a 20% — jedną).

Te wszystkie dane nie powinny przysłaniać wielu trudności w pracy oświatowej z dorosłymi, trudności, o których będzie mowa dalej, by przestrzec przed jakąkolwiek lekkomyślną euforią.

3. Potencjał wychowawczy dorosłych

Potencjał wychowawczy — to całokształt możliwości i dyspozycji psychicznych, dzięki którym staje się osiągalny rozwój osobowości jako systemu wewnętrznej organizacji człowieka, innymi słowami — systemu postaw czy to życiowych w ogóle, czy to „dydaktycznych”, czyli niezbędnych w procesie sprawnego i efektywnego uczenia się jako dorabiania się wiadomości, umiejętności i nawyków.

Postawy, określone tu umownie jako życiowe, to: intelektualna (umysłowa, racjonalistyczna), moralno-społeczna (etyczna), estetyczna, prakseologiczna (politechniczna) i fizyczna (zdrowotna). Jeśli przez postawę rozumieć powinien określony stosunek do życia, wynikający z umiejętności rozróżniania elementów pozytywnych i negatywnych i postępowania zgodnie z tą wartością, jaką się uznaje za pozytywną, to postawa intelektualna wiąże się z odróżnianiem tego, co racjonalne i rozsądne, od tego, co niedorzeczne; postawa moralno-społeczna polega na różnicowaniu dobra i zła; estetyczna — piękna i brzydoty; prakseologiczna — tego, co spolegliwe, rzetelne, solidne i tchnące dobrą robotą, i elementów temu przeciwnych; fizyczna — tego, co zdrowe dla siebie i innych, i tego, co szkodzi zdrowiu zarówno fizycznemu, jak psychicznemu społeczności.

Kształtowanie postaw — to wychowanie przez naukę (postawa intelektualna), organizację społeczną (postawa etyczna), sztukę (postawa etyczna), technikę (postawa prakseologiczna), kulturę fizyczną (postawa fizyczna).

Jeśli chodzi o, tak zwany zespół postaw dydaktycznych, warto by tu wymienić recepcyjną, badawczą, emocjonalną i praktyczną. Recepcyjna wymaga skoncentrowania dyspozycji niezbędnych w toku uczenia się przez przyswajanie niejako gotowych treści materiału nauczania, podanych słownie (nauczyciel, podręcznik) lub oglądowo (pomoce naukowe); potrzebna jest tu pamięć, uwaga dowolna, nadążanie za tempem tekstu i pokazu, technika notowania itp. Postawa badawcza apeluje do dociekliwości, pomyślności i spostrzegawczości w toku uczenia się przez odkrywanie. Emocjonalna opiera się na napięciach twórczych, niezbędnych dla procesu uczenia się przez przeżywanie, a więc uczenia się pasjonującego i angażującego uczuciowo¹⁴. Wreszcie postawa praktyczna ogniskuje dyspozycje przydatne uczeniu się przez wszelkie działania, które wymagają inteligencji praktycznej, empirycznie-rozeczności i sprawności motorycznej.

Powyższy rzut oka na koncepcję wychowania jako kształtowania postaw był niezbędny dla zorientowania w możliwościach efektywnej pracy wychowawczej z dorosłymi. O ile uczeń młodociany przyjmuje raczej bezkrytycznie wiedzę, nie zdając sobie

jeszcze sprawy z tego, co mu się przyda, a co nie będzie użyteczne, o tyle uczeń dorosły jest w stanie ustosunkować się krytycznie do treści kształcenia dzięki swemu stażowi życiowemu, społecznemu i zawodowemu. Ten nierzadko sceptyczny stosunek do programu jest dość cenną busołą w pracy wychowawczej nad rozwijaniem już częściowo ukształtowanej postawy intelektualnej.

Uczeń dorosły ma na ogół skryształizowany stosunek do wartości etycznych i wyrobione dzięki pracy zawodowej poczucie odpowiedzialności, toteż odpadają czasochłonne wywiady, nadzór wychowawczy, badanie warunków mieszkaniowych uczniów trudnych i zaniedbanych, kierowanie organizacjami uczniowskimi, zebrania wychowawcze, uśmierzanie swawoli. Nawet jeśli wśród uczniów dorosłych trafi się taki, który nie mógł ukończyć szkoły młodzieżowej na skutek oporów wewnętrznych i wykolejenia, to jednak nierzadko przychodzi do szkoły dla dorosłych jako osobnik odmieniony dzięki dojrzałości życiowej, pracy zawodowej i społecznej, a zresztą sama decyzja wznowienia nauki jest już dowodem rewizji dawnych postaw. Stąd można chyba wnioskować optymistycznie o wynikach wychowania moralno-społecznego w pracy oświatowej z dorosłymi.

Jeśli chodzi o postawę politechniczną, z którą się wiąże wszelki prakseologiczny sprawdzian dobrej roboty, uczniowie dorośli stanowią wdzięczny i podatny materiał wychowawczy, wnosząc wiele umiejętności zawodowych, które nierzadko wraz z ogólną dojrzałością życiową i wyrobionym smakiem stanowią podłoże skryształizowanej postawy estetycznej i fizyczno-zdrowotnej.

Nastawienie do nauki u ucznia dorosłego, którym kierują dużo dojrzałe motywy niż w szkole młodzieżowej, sprzyja również efektywnemu kształtowaniu wyżej wymienionych postaw dydaktycznych. Dorosły bardziej niż młodociany docenia każdą chwilę wyrwaną dla szkoły ze swego życia osobistego przy całym nawale obowiązków domowych, rodzinnych, zawodowych i społecznych, toteż daje z siebie nie raz wszystko, by optymalnie recypować podawaną wiedzę, dociekać, angażować się emocjonalnie w proces uczenia się i łączyć wyuczaną teorię z własną praktyką życiową i zawodową. Niestety, uczeń dorosły wnosi ze sobą szereg mocno zakorzenionych nawyków, rzutuujących ujemnie na jego postawy, co z kolei sprawia istotne trudności w procesie dydaktyczno-wychowawczym zarówno nauczycielom, jak uczniom szkół dla dorosłych.

4. Trudności obiektywne pracy nauczycielskiej w szkołach dla dorosłych

Szereg nauczycieli, pracujących w szkołach dla dorosłych, narzeka na wieczorną porę zajęć, która nie wpływa dodatnio na kondycję psychosomatyczną pedagogów i wychowanków. Krótkie pauzy pięciominutowe nie dają wystarczającego odpoczynku i relaksu. Poza tym wyposażenie niektórych szkół, korzystających nierzadko z gościny w szkołach młodzieżowych, ogranicza możliwości stosowania teorii w praktyce, do czego również przyczyniają się programy wychodzące z nie zawsze słusznego założenia, że do szkoły dla dorosłych i pracujących przychodzą na naukę ludzie bądź z praktyką zawodową, a zatem nie potrzebują zbyt wielu zajęć praktycznych. Jakże często jednak praktyka zawodowa nie ma nic wspólnego z programem szkolnym, będącym kopią programu szkolnictwa młodzieżowego! Tu kryje się źródło narzekań na narzucanie ludziom dorosłym programów i podręczników szkół młodzieżowych, a tym samym tematyki, nie zawsze dostosowanej do stadiów rozwojowych człowieka dorosłego, które zostały wyżej omówione.

Ciąg nauki szkolnej wszystkich szczebli dzieli się zasadniczo na następujące cykle:
— propedeutyczny (nauczania zrazu łączne, potem kompleksowe w klasach początkowych — I—IV);

- wstępnej systematyki (nauczanie ze specjalizacją przedmiotową w klasach wyższej szkoły podstawowej — V—VIII);
- systematyczny (szkolnictwo średnie — ogólnokształcące i zawodowe);
- pomaturalny (akademicki i zawodowy);
- samokształceniowy.

Pierwszy cykl pokrywa się z tak zwanym stadium anomii, drugi i trzeci — z stadium heteronomii, a czwarty i piąty — to stadium autonomiczne — według znanej powszechnie terminologii S. Hessena. Tego określenia „pokrywa się” nie da się jednak w pełni zastosować do uczniów dorosłych, którzy bądź co bądź osiągają stadium autonomii wtedy, gdy im się narzuca cykle odpowiadające raczej stadium wcześniejszym. Na przykład dziecinna i młodzieżowa tematyka lekturowa opracowywana z ludźmi ze stażem zawodowym, społecznym i rodzinnym wywołuje sytuacje groteskowe. Stąd postulat odrębnych programów i podręczników dla szkół, do których uczęszczają ludzie dorośli o swoistych cechach rozwojowych, takich, jak według W. Szewczuka¹⁵:

- stabilizacja w myśleniu i działaniu;
- realne planowanie życiowe;
- zahartowanie i wytrwałość w działaniu;
- świadomość odpowiedzialności za własne działanie;
- samodzielność myślenia i działania.

Na podstawie badań M. Marczyka¹⁶ można by nawet postulować odrębne struktury programowe, łącząc pokrewne przedmioty w integralne kompleksy tematyczne; po opracowaniu i zaliczeniu jednego kompleksu uczniowie przechodzą do następnego.

Sprawy powyższe wymagają, oczywiście, przemyślenia i nawet ewentualnie przebudowy systemu klasowo-lekcyjnego na pracowniano-semestralny z uwzględnieniem kierunków fakultatywnych.

Reasumując powyższe rozważania, można by wysunąć następujące sugestie oświaty dorosłych:

- grupować w szkołach podstawowych i średnich przedmioty według kierunkowej osi skalującej;
- uwzględniać obok przedmiotów kierunkowych również niekierunkowe przedmioty ogólnokształcące, prowadzone systemem audytoryjnym dla uczniowskich grup różnokierunkowych wspólnie;
- wiązać elementy wiedzy w określone struktury, w których zasada, prawo, reguła, reguła stają się nicią skupiającą — niby kryształki — wybrane i reprezentatywne konkrety jako ilustrację uogólnienia;
- korelować i nasilać w poszczególnych, ściśle określonych klasach lub semestrach wybrane struktury lub kompleksy przedmiotów pokrewnych;
- stosować uczenie wielopoziomowe, jeśli w danej grupie lub klasie poziom poszczególnych uczniów nie jest wyrównany¹⁷;
- zapewnić w programie właściwe miejsce praktyce zawodowej;
- na niewielu elementach uczyć wiele, dobierając na przykład lekturę pod kątem zainteresowań i doświadczeń uczniów dorosłych.

5. Trudności subiektywne tkwiące w nauczycielach szkół dla dorosłych

Po omówieniu wyżej wymienionych trudności obiektywnych, jakie napotyka proces dydaktyczno-wychowawczy w szkolnictwie dla dorosłych, warto by uwypuklić pewne opory w psychice nauczycieli i uczniów.

Zacznijmy od nauczycieli.

1. *Tendencja do liberalizmu.* Nauczyciele zdają sobie sprawę z tego, że uczeń dorosły — to człowiek spracowany, nieraz obciążony rodziną, zasłużony, a może nawet na wysokim stanowisku, zmęczony po codziennej „harówce”, strapiiony kłopotami służbowymi, zawodowymi, społecznymi i rodzinnymi, przychodzący do szkoły częstokroć o głodzie, bo na zjedzenie obiadu nie było czasu. Oscylując między życzliwością a konsekwencją, obawiają się, że przewaga konsekwencji wpędzi ich w krzywdzącą ucznia dorosłego rygoryst, toteż częściej woła poddać się sile ciężenia ku życzliwości, wpadając w liberalizm.

2. *Nieznamość psychiki ucznia dorosłego.* Większość nauczycieli pracujących w szkołach dla dorosłych rekrutuje się ze szkół młodzieżowych, skąd żywcem przenosi system nauczania, często zawodzący w pracy dydaktyczno-wychowawczej z dużo starszymi uczniami niż „nastolatki” normalnych szkół podstawowych i średnich.

3. *Powątpiewanie w celowość oświaty dorosłych.* Pewna część nauczycieli, wychodząc z fałszywych założeń paralelizmu psychofizycznego, skłania się do mniemania, że wraz z ustaniem wzrostu w wieku około 25 lat kończy się rozwój biopsychiczny człowieka, stąd douczanie go na jakąś większą skalę w wieku późniejszym nie ma głębszego sensu. Wstępne wywody na temat możliwości rozwojowych człowieka dorosłego zadają kłam tym wątpliwościom, które jednak rzutują na postawę pewnej części nauczycielstwa szkół dla dorosłych.

4. *Niewłaściwe metody pracy.* Wyżej wymienione przeszkody subiektywne są źródłem stosowania niewłaściwych metod nauczania i kierowania procesem uczenia się. Do najczęstszych posunięć wadliwych należą:

— podawanie zbyt wielu elementów abstrakcyjnych, stąd niedosyt konkretnych i obrazowych składników wiedzy;

— zbyt rzadkie odwoływanie się do rzeczy znanych i bliskich, doświadczeń zawodowych i życiowych, elementów wyuczanych na innych zajęciach;

— niewiązanie teorii z praktyką, wiadomości z umiejętnościami i nawykami, stąd zadawanie z podręcznika „metodą paznokciową”, dyktowanie sformułowań do wyuczenia się pamięciowego bez problematyzacji i pobudzania do własnych dociekań i rozwiązań;

— brak stopniowego wdrażania do techniki samouctwa i samokształcenia i nierozbudzanie pasji ustawicznego dokształcania się;

— nieliczenie się z zasobem pojęć ucznia, zainteresowaniami i zamiłowaniem indywidualnymi i zawodowymi tudzież z możliwościami wielostronnego uczenia się, o czym już była mowa w toku rozważań o potencjale dydaktycznym i wychowawczym uczniów dorosłych;

— preferowanie pamięciowego, a nie rozumowego opanowywania wiedzy;

— wadliwe ocenianie, wynikające z braku rzetelnych kryteriów i norm, co zresztą wymaga osobnego omówienia, nie mieszcząc się w ramach niniejszego artykułu.

Powyższy wykaz tak zwanych grzechów nauczycielskich nie powinien sugerować, jakoby cała wina niepowodzeń dydaktycznych w szkolnictwie dla dorosłych spoczywała na barkach nauczycielstwa. Gwoli bezstronnego spojrzenia na proces dydaktyczno-wychowawczy należałoby również dostrzec poważniejsze mankamenty po stronie uczniów.

6. Trudności subiektywne tkwiące w uczniach dorosłych

Do czynników, które stwarzają niepokonane nieraz trudności w pracy nauczycieli szkół dorosłych, należą następujące:

1. Nierówny, nierzadko mocno zaniedbany poziom intelektualny uczniów, stąd brak

możliwości indywidualizowania zważywszy, że czasochłonne wyrównywanie poziomu nie pozwala na normalne posuwanie się z realizacją programu i liczenie się z upodobaniami poszczególnych uczniów.

2. Duża rozpiętość wieku, zawodów, zainteresowań, warunków ekonomicznych, sytuacji rodzinnej i życiowej, stanu cywilnego, co przy wyżej wspomnianych nierównościach poziomu umysłowego staje się niezwykle zawiłym problemem dydaktyczno-wychowawczym.

3. Niepokojąca absencja, często wytwarzająca paradoksalne sytuacje: na każdej następnej lekcji nauczyciel widzi coraz to inny skład uczniów, co niezmiernie utrudnia rytmiczną i systematyczną pracę.

4. Swoista regresja polegająca na tym, że nawet najstarsi i najpoważniejsi uczniowie, zasiadłszy na szkolnej ławie, bezwiednie czuć się zaczynają typowymi sztabakami, stąd podpowiadanie, ściąganie, korzystanie z nielegalnych pomocy, „nabieranie” nauczyciela, płatanie figli i psot nie jest rzadkością, a zwykła uczniowska obawa przed odpowiedzią i dwójką w poważnym stopniu przyczynia się do wyżej wspomnianej absencji.

5. Brak czasu na systematyczne czytanie i odrabianie lekcji.

6. Utrudniona kontrola prac pisemnych — zarówno domowych, jak klasowych — i zadań ustnych ze względu na absencję i liczne usprawiedliwienia związane z miejscem pracy.

7. Zakorzenione nawyki językowe, myślowe i ortograficzne nie do zwalczenia, co wymaga podwójnego wysiłku od nauczycieli: karczenia dawnych naleciałości i wyrabiania właściwych umiejętności i nawyków.

8. Przewrażliwienie na punkcie godności własnej, stąd pewne opory psychiczne w zabieraniu głosu, odpowiadaniu przy tablicy zwłaszcza wobec młodszych kolegów, nierzadko podwładnych, a poza tym wywołane fałszywym wstydem i ambicją udawanie przed nauczycielem, że się wszystko rozumie, przez co wprowadzony w błąd nauczyciel rezygnuje z niezbędnych nieraz wyjaśnień.

9. Rażąca u niektórych uczniów dorosłych sztywność poglądów, bierność psychiczna, ubóstwo myślowe i językowe, luki w systemie myślenia, frazeologia¹⁸.

10. Obniżanie się w szeregu szkół dla pracujących wieku uczniów, stąd skargi nauczycieli, że coraz młodszy i coraz trudniejszy wychowankowie sprawiają dodatkowe kłopoty, gdyż trzeba ich traktować jak dorosłych, podczas gdy są to właściwie młodociani, którzy z nie zawsze godziwych względów szukają azylu w szkolnictwie dla dorosłych.

11. Trudności w organizowaniu konsultacji wynikające stąd, że najbardziej potrzebujący raczej ich unikają czy to z lenistwa, czy też z obawy zdemaskowania swych braków.

12. Dążenie do łatwizny i uproszczeń, dlatego to nauczyciele, dyktujący materiał do wyczerpania się i ułatwiający opanowanie pewnych partii materiału za pomocą katechetycznego zestawu pytań i odpowiedzi, cieszą się największą popularnością, podczas gdy na skutek nieumiejętności uczenia się wszelka problematyka jest bardzo niemile widziana.

13. Zaabsorbowanie licznymi zajęciami pozaszkolnymi, związanymi z całą masą obowiązków zawodowych, społecznych i rodzinnych, odrywa od szkoły i nie pozwala nią żyć i pasjonować się.

Zarejestrowawszy na koncie uczniów dorosłych tyle negatywów, wysunąć jednak można postulat, by nauczyciestwo organizowało proces dydaktyczno-wychowawczy, nie zrażając się negatywami, ale budując koncepcje andragogiczne na pozytywach. Składających się na potencjał dydaktyczny i wychowawczy ucznia dorosłego. Od osobowości nauczyciela i środowiska wychowawczego zależy takie pokierowanie uczniami, by w pełni wykorzystać ich realne możliwości.

7. Postulaty dydaktyczno-wychowawcze pod adresem nauczycieli szkół dla dorosłych

Szereg poniższych sugestii podsumowujących dotychczasowe rozważania będzie z konieczności powtórzeniem pewnych normatywnów dydaktyczno-wychowawczych, jakie zarysowały się w poprzednich wywodach.

Oto najważniejsze:

1. Uwzględnianie wszystkich możliwych dróg uczenia się i metod nauczania ze szczególnym wykorzystaniem problematyzacji treści kształcenia na gruncie rzetelnej wiedzy rzeczowej i pedagogicznej oraz znajomości psychiki dorosłych. Pamiętając, że o ile dzieci interesują się faktami, o tyle dorośli problemami¹⁹, należałoby apelować więcej do wyobraźniania, rozumienia i umienia niż pamiętania.

2. Permanentna analiza psychiki ucznia dorosłego, by mieć rozpoznanie, jakie zalety mogą zrekompensować ewentualną utratę zdolności do sprawnego uczenia się.

3. Stosowanie różnych form organizacyjnych pracy lekcyjnej; zwłaszcza że punkt ciężkości całego procesu dydaktyczno-wychowawczego spoczywać musi z konieczności na pracy lekcyjnej, a nie domowej. Jak w szkole młodzieżowej, tak i tu formy indywidualne mogą się przeplatać z grupowymi i zbiorowymi. Szczególnie praca grupowa może wpłynąć na podnoszenie sprawności i efektywności nauczania, stosowana z umiarem i w ściśle określonych warunkach. Wydaje się, że pewne sugestie E. Fleminga, choć dotyczą uczniów młodocianych, okażą się wielce pożyteczne w pracy z dorosłymi²⁰:

— grupa jest w miarę możliwości stała, licząca 4—6 osób;

— członkowie grupy reprezentują różne poziomy (np. 1 słaby, 2 średnich, 1 mocny);

— wszystkie grupy wykonują raczej to samo zadanie, bo różne zadania kawałkują strukturę całości i stwarzają konieczność wysłuchiwanie przez jedne grupy sprawozdań grup innych, co nie odbiega od uczenia się biernego;

— grupowi powinni się raczej zmieniać;

— sprawozdanie z pracy grupowej składa nie ochotnik, ale wyznaczony przez nauczyciela uczeń, co zapobiegnie bierności pewnej części grupy;

— ocenę za pracę grupy otrzymuje nie cała grupa, ale sprawozdawca, gdyż ocena zbiorowa nie zawsze odpowiada wkładowi pracy poszczególnych uczniów;

— grupy rozwiązują tylko takie problemy, do których mają odpowiednie materiały empiryczne i werbalne;

— materiał problemowy nie może przekraczać możliwości uczniów, powinien więc być przyswajalny i sensownie zaplanowany, zgodnie z programem i rozkładem pracy.

4. Łączenie teorii z praktyką, tak by wiadomości, umiejętności i nawyki tworzyły integralną całość.

5. Szanowanie godności ucznia, jego wysiłku i samozaparcia tudzież znajomość motywów uczenia się w celu ich wykorzystania i sublimowania, a także aktualizowania treści zgodnie z potrzebami zawodowymi.

6. Stwarzanie atmosfery zachęty, pokrzepienia i otuchy, unikanie wszystkiego, co zniechęca i demobilizuje, aplikowanie dawek relaksu, atrakcji i humoru, wykorzystywanie wszelkiej okazji, by ucznia zainteresować, a z osoby nauczyciela uczynić swego rodzaju model identyfikacyjny; łączenie życzliwości z konsekwencją.

7. Kontaktowanie się z miejscem pracy ucznia, by wpływać na stwarzanie warunków odpowiednich do nauki, wiadomo bowiem, że niektóre zakłady pracy patrzą krzywym okiem na pracowników dokształcających się, a to rzutuje na zwalnianie do szkół i urlopy szkoleniowe.

8. Nasilenie toku dedukcyjnego zajęć, a więc uwypuklenie istoty rzeczy ilustrowane przykładami, z pewną rezygnacją z prymatu indukcji, ograniczającej się nieraz do gromadzenia nie powiązanych faktów.

9. Realizowanie programu systemem raczej równoległym (dwutorowym) niż kolejnym (jednotorowym), chodzi więc o to, by rozwijać kilka wiążących się ze sobą tematów jednocześnie i kompleksowo, a nie jeden po drugim, kolejno i bez wiązania w struktury, co mniej odpowiada myśleniu dorosłych.

10. Wdrażanie w sposoby: uczenia się, samodzielnego myślenia, pracy umysłowej, rozumowego, a nie mechanicznego opanowywania materiału, posługiwania się algorytmami podanymi przez nauczyciela lub wypracowanymi przez uczniów; uczenie się pod kierunkiem, zajęcia seminaryjne i referatowo-dyskusyjne, wykłady połączone z ćwiczeniami — zależnie od poziomu, tematyki, przedmiotu i innych zmiennych.

8. Wnioski końcowe

Wysunięte tu postulaty mogą się wydawać truizmami, w świetle jednak dość bogatej literatury andragogicznej i wypowiedzi praktyków wymagają ustawicznego przypominania i weryfikacji. Całokształt sposobów uczenia się, zwany też techniką uczenia się, nie budzi radosnych refleksji w szkolnictwie dla dorosłych. Według badań J. Pólturzyckiego — 91,5% uczniów dorosłych uczy się z materiałów podanych przez nauczycieli. Jeśli chodzi o notaty — 50% uczniów korzysta z nich mechanicznie, a tylko 10% z pogłębieniem zagadnień; 17% nie umie korzystać z podręcznika, 50% nie zna sposobów pisania prac domowych, 77% musi samodzielnie i bez instruktażu wypracowywać sobie sposoby uczenia się i opanowywać je ²¹.

Absolwent powinien opuścić szkołę dla dorosłych z techniką i pasją ustawicznego dokształcania się. Zdaniem B. Suchodolskiego, szkolnictwo dla dorosłych pełni tylko funkcję zastępczą w oświacie dorosłych, naprawiając krzywdy i wypełniając luki przez podawanie wiadomości, jakie należało osiągnąć w młodych latach. Funkcja właściwa — to budzenie pasji, dzięki której człowiek dokształca się całe życie, i wdrażanie w kunszt uczenia się i dokształcania ²².

PRZYPISY

¹ W. Szewczuk: *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa 1959.

² Tamże.

³ I. Drozdowicz-Jurgielewiczowa: *Podstawowe zagadnienia dydaktyki dorosłych*. (w:) *Oświata i kultura dorosłych*. Warszawa 1958.

⁴ J. Latimer: *The Status of Intelligence in the Aging*. *The Journal of Genetic Psychology*, 1963; t. 102, s. 175—188.

⁵ (za:) I. Drozdowicz-Jurgielewiczowa: op. cit.

⁶ W. Szewczuk: op. cit.

⁷ J. Królowicz: *Laureaci z siwizną i bez*. *Trybuna Ludu*, 2. XII. 1966, C.

⁸ I. Drozdowicz-Jurgielewiczowa: op. cit.

⁹ M. Siemieński: *Zagadnienia szkolnictwa dla dorosłych*. Kraków 1951.

¹⁰ F. Urbańczyk: *Pojęcie i zakres dydaktyki dorosłych*. (w:) *Zagadnienia oświaty dorosłych*. *Studia Pedagogiczne*, r. 1958, VI.

¹¹ J. Sosnowski: *Z obserwacji procesów przekonywania w szkołach dla pracujących*. Tamże.

¹² W. Szewczuk: op. cit.

¹³ A. I. Lipkina: *K woprosu o psichologiczeskich priedposylkach uskoriennogo obuczenija w wieczernich školach*. *Sowietsskaja Pedagogika*, r. 1966; nr 6, s. 76—82.

¹⁴ W. Okoń: *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa 1967. Rozdział III.

- ¹⁶ W. Szewczuk: Możliwości rozwojowe człowieka dorosłego. *Studia Pedagogiczne*, r. 1958, VI.
- ¹⁶ M. Marczuk: Kompleksowy układ przedmiotów w kształceniu korespondencyjnym. *Oświata Dorosłych*, r. 1965; nr 9, s. 489 i n.
- ¹⁷ R. Więckowski: Próba integracji klasy. *Nowa Szkoła*, r. 1965; nr 12, s. 37.
- ¹⁸ I. Drozdowicz-Jurgielewiczowa: Uczelnie dla dorosłych. (w:) *Oświata i kultura dorosłych*. Warszawa 1958.
- ¹⁹ S. Szuman: Problemy życiowe młodzieży dorastającej. Tamże.
- ²⁰ E. Fleming: Rola środków wzrokowo-słuchowych w aktywizacji uczniów. *Życie Szkoły*, r. 1966; nr 4, s. 11—17.
- ²¹ J. Półturzycki: O technice uczenia się dorosłych. Warszawa 1966; s. 148 i n.
- ²² B. Suchodolski: Społeczne podstawy oświaty dorosłych. (w:) *Oświata i kultura dorosłych*. Warszawa 1958.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

BOLESŁAW NIEMIERKO

Warszawa

Z BADAŃ NAD STARTEM ZAWODOWYM NAUCZYCIELI

To, czego nie wyuczono nauczyciela w szkole pedagogicznej, a co jest niezbędne dla skutecznego kierowania procesem dydaktyczno-wychowawczym, musi on zdobyć drogą prób i błędów w toku samodzielnej pracy. Dopiero po kilku a często nawet po kilkunastu latach doświadczeń młodzi nauczyciele osiągają pełną dojrzałość zawodową.

O dojrzałości zawodowej będziemy mówić, gdy powodzenie nauczyciela w pracy ustala się na dłuższy czas na poziomie jego najwyższych dotychczasowych osiągnięć. „Im bardziej złożona działalność, im więcej wymaga doświadczenia, szczególnie poznawczego, tym dłużej trwa dojrzewanie, tym później osiągany jest punkt kulminacyjny” pisze Włodzimierz Szewczuk (8, s. 113). Mamy nadzieję, że rozwój pedeutologii umożliwi z czasem zastąpienie ćwiczeniami w zakładzie kształcenia nauczycieli bardziej typowych i potocznych doświadczeń zawodowych, zwłaszcza tych, których samodzielne zdobycie okupione jest frustracją nauczyciela i uszczerbkiem jego autorytetu. Chodzi o to, aby skrócić okres dojrzewania zawodowego młodego nauczyciela, doprowadzić do wcześniejszego okrzepnięcia jego stylu pracy i oszczędzenia mu zbędnych kosztów moralnych.

Liczba najmłodszych nauczycieli szkół podstawowych, do 25 roku życia, niepomiernie wzrosła w naszym kraju, z kilku tysięcy na ponad 50 tysięcy (Woskowski — 12, s. 83—4). Opinie o tej potężnej armii, będącej „na dorobku” w dziedzinie stylu pracy pedagogicznej, nie są najlepsze.

Jadwiga Walczyna kreśląc „obraz pracy młodych nauczycieli wykształconych w Polsce Ludowej” (10, rozdz. I, p. 2) traktuje ich niemal jako zupełnie nie przygotowanych do swej roli. Zarzuca im operowanie sloganami, wąskość pojmowania swych zadań pedagogicznych, bezradność wychowawczą, szablonowość nauczania.

Ten krytyczny wizerunek nauczycielskiej młodzieży służył autorce do uzasadnienia dokonanej w 1961 roku zmiany programów nauczania pedagogiki i psychologii w liceach; jako bezstronne odbicie rzeczywistości nie jest całkiem przekonywający. Brak w nim zróżnicowania młodych nauczycieli co do stopnia osiąganego powodzenia w pracy oraz pokazania kierunku rozwoju ich stylu pracy.

Startem zawodowym, czyli pierwszym rokiem pracy, nauczycieli, robotników i urzędników, zajął się Włodzimierz Szewczuk (9). Wyniki jego ciekawych badań, niestety opartych na materiale o niepewnej reprezentatywności ze względu na kilkunastoprocentowy tylko zwrot ankiet, nasuwają przypuszczenie, że trudności startu zawodowego nauczycieli są większe niż odpowiednie trudności robotników i urzędników. Nauczycieli stosunkowo najczęściej spotyka brak „wprowadzenia do pracy” przez kierownictwo, zawodzą ich nadzieje na omówienie zadań i obowiązków, wskazówki „wejściowe”, zapoznanie z zespołem, słowo otuchy. Ujawnia się tu pewna beztroška prze-

łożonych; wszak „to, co dla młodego człowieka jest problemem, to dla jego przełożonych jako problem niemal że nie istnieje” (tamże). Dwukrotnie więcej nauczycieli niż robotników i urzędników oświadcza, że przeżywali różne trudności: w wykonywaniu działań, w ocenie własnej pracy, w kontaktach z przełożonymi i kolegami oraz ogólne „życiowe”. Niepomyślnie warunki startu zawodowego powodują, zdaniem Włodzimierza Szewczuka, znaczne obniżenie motywacji, z jaką młodzi przystąpili do pracy.

Warto dodać, że młodzi absolwenci przykro odczuwają nagłe zerwanie wszelkich więzi z macierzystym zakładem kształcenia nauczycieli. Dotyczy to nawet magistrów nauczycielskich kierunków uniwersytetu (Dziduszko — 2, s. 206).

Brak nam jeszcze ściślejszych badań tego zagadnienia, ale wydaje się, że można mówić nawet o kryzysie psychicznym młodych nauczycieli w okresie startu zawodowego.

Każdy pracownik przeżywa stan nieprzystosowania społecznego, póki nie opanuje dostatecznie swej roli, lecz w zawodzie nauczycielskim nieprzystosowanie jest najwyraźniejsze, a skutki jego są wyjątkowo trudne do usunięcia.

Posłuchajmy doświadczonego pedagoga. „Podobnie jak każdy z nas z wielką uwagą bada twarz człowieka pierwszy raz spotkanego, tak sarko czterdzieści par oczu bada nauczyciela wchodzącego na pierwszą lekcję do klasy. A wiadomo, jak bardzo spoztrzegawcza jest młodzież. Sposób wejścia nauczyciela do klasy, jego pierwsze kroki, pierwsze odezwanie się wywołują odpowiednią reakcję klasy, wpływają na kształtowanie opinii o nauczycielu. Jakieś niezręczne posunięcie nauczyciela na początku roku potrafi czasem na długo zaważyć na całości jego pracy wychowawczej i wymaga niekiedy wielu zabiegów, aby zachowanie klasy się zmieniło” (Michałowski — 3, s. 121).

O wysokich wymaganiach, jakie stawia przed nauczycielem kierowanie pracą dzieci świadczą średnie liczby wypowiedzi nauczyciela na jednej lekcji, dotyczących pobudzania, skierowywania i potrzymania uwagi uczniów oraz przeciwdziałania zakłóceniom uwagi. Wyliczył je ze stenogramów lekcji Stefan Szuman na około 40 w klasach I—IV i około 15 w klasach V—VII.

Stała konieczność regulowania zachowania się uczniów może prowadzić do wytworzenia się władczego stosunku nauczyciela do uczniów, to znaczy postawy przesadnego ograniczania ich swobody i samodzielności. Przypuszczamy, że większość przejawów władczego stosunku do uczniów rodzi się z pierwszych dotkliwych porażek wychowawczych, jakie ponosi młody nauczyciel niedostatecznie przygotowany i nie chroniony w okresie startu zawodowego. Władczość kształtuje się jako „modus” *vivendi*” w ciężkich chwilach, a potem utrwała się jako zachowanie nagradzane osiągnięciem doraźnie pomyślnego rezultatu. Nauczyciel „wpada w manierę mówienia za uczniów, myślenia za uczniów, znajdowania wszystkiego za uczniów” (Nawroczyński — 6, s. 202).

Wall stwierdza, że władcze (autorytatywne) stanowisko umożliwia nauczycielowi ukrywanie własnej niedojrzałości (11, s. 296). Badania Heliodora Muszyńskiego dowodzą, że nauczyciele o władczym stosunku do uczniów osiągają słabsze rezultaty wychowawcze od nauczycieli o stosunku demokratycznym (5). W samorządnych grupach rówieśniczych dzieci i młodzieży przywódca z reguły nie przybiera władczej postawy (Bailey — 1, rozdz. IV).

Być może tzw. „wpadnięcie w rutynę”, to znaczy zanik elastyczności działania nauczyciela i związany z tym powolny spadek jego powodzenia w pracy, jest skutkiem utraty „spoztrzegawczości pedagogicznej” (Maciaszek — 4) w wyniku uformowania się władczego stosunku nauczyciela do uczniów.

Gdy czynności dydaktyczno-wychowawcze stale wykonywane są jednakowo, bez

modyfikacji, jakich wymaga zmieniający się materiał uczniów (por. Maciaszek, tamże), musi wystąpić znudzenie i obniżenie się motywacji pracy w szkole (por. Hebb — 7).

Frustracje wychowawcze

Stu ośmiu młodym nauczycielom, słuchaczom korespondencyjnego liceum pedagogicznego w T., polecono w 1962 roku napisanie „pracy kontrolnej” na temat „Zdeenerwowanie nauczyciela na lekcji”. Na skutek wyraźnej zachęty 64 z nich zacerpnęło z własnej praktyki opisy frustracyjnych sytuacji i reakcji nauczyciela. Nie wykluczone, że w niektórych przypadkach zmienili oni lub zniekształcili, naginając do tematyki wypracowania, rzeczywiste wydarzenia, których byli bohaterami, ale, jak się zdaje, dość wiernie nakreślili pesymistyczny obraz porażek wychowawczych, jakie od czasu do czasu ponosi część młodych nauczycieli, nie tylko niewykwalifikowanych. Niemal wszyscy autorzy wspomnień pracują na wsi.

Z opisów odtworzyliśmy bezpośrednio przyczyny frustracji nauczyciela i jego zachowania będące reakcją na zaistniałą sytuację.

Oto najczęściej podawane przyczyny zdeenerwowania:

- zakłócanie opowiadania lub pogadanki nauczyciela przez zachowanie się ucznia;
- lekceważące odezwanie się ucznia do nauczyciela;
- bójka, zwłaszcza pobicie dziewczynki przez chłopca.

Powtarzają się następujące przyczyny:

- ogólny hałas na lekcji;
- zbiorowe niewykonanie pracy domowej;
- prowokacyjne chodzenie przez ucznia po klasie;
- odmowa wykonania polecenia;
- wybuch śmiechu w nieodpowiedniej chwili;
- użycie wulgarnych słów;
- kradzież;
- rzucanie gołębia z papieru w klasie.

Z pojedynczych przypadków wynotowaliśmy:

- uczeń kłamie, że zostawił zeszyt w domu;
- ukrycie dzienniczka;
- uczeń przyniósł żywą mysz na lekcję;
- uczeń je na lekcji;
- celowe oblanie się atramentem.

Dwa rodzaje reakcji nauczyciela na wyżej wymienione zachowania się uczniów obejmują niemal połowę przypadków. Są to:

- różne formy kary fizycznej;
- wezwanie rodziców dziecka do szkoły.

Kilkakrotnie nauczyciel:

- opuścił klasę przerywając lekcję;
- wyrzucił ucznia z klasy;
- wysłał ucznia do kierownika szkoły.

Powtarza się poza tym:

- krzyk, głośne wymyślanie;
- ostra nagana;
- zmuszenie ucznia do klęczenia w kącie;
- obietnica ignorowania pobytu ucznia w klasie.

Pojedyncze przypadki:

- nauczyciel rzuca książką w ucznia;

- „dwójka” ze sprawowania na okres;
- polecenie, by uczeń siadł w jednej ławce z dziewczynką;
- postawienie do kąta.

Przeglądając powyższy spis zachowań uczniów i nauczycieli stwierdzamy, że:

— nie da się wytłumaczyć reakcji nauczyciela rodzajem zachowania się ucznia, które stało się przyczyną zakłócenia toku lekcji: nauczyciel reaguje przede wszystkim na własną frustrację, nie na postępek ucznia;

— nauczyciel stara się znaleźć sposób na natychmiastowe skruszenie ucznia, chciałby, by ten czym prędzej zaczął żałować swego poprzedniego zachowania;

— nauczyciel ucieka się często jeszcze do środków najprymitywniejszych: bicia dziecka. Wezwanie rodziców do szkoły w sprawie wykroczenia ucznia jest na wsi prawie równoznaczne z pośrednim wymierzaniem dziecku ciężkiej kary fizycznej.

Oto krótki fragment jednego z wypracowań, ilustrujący ograniczoność „metodyki” wychowania moralnego stosowanej przez niektórych niewykwalifikowanych nauczycieli:

„Lekcja geometrii w klasie VI, brak przyrządów, bez których lekcji przeprowadzić nie można. Dyżurnych za karę zostawiam na godzinę po lekcjach. Uczniowie kary tej nie wykonują. Na drugi dzień karę tę podwajam, jednak i tym razem uczniowie nie zostają po lekcjach w szkole. Na trzeci dzień uczniów wyganiam z lekcji, ażeby poszli po rodziców. Przychodzi tylko matka jednego ucznia, przedstawiam jej całą sprawę, ona mówi: »ja ci pokażę w domu!« Drugiego ucznia zostawiam w spokoju, gdyż inne kary na niego nie działają, tylko kary cielesne, a tych stosować nie można”.

A oto dwa inne, szczególnie drastyczne opisy frustracyjnych zachowań się nauczyciela.

„W czwartym roku swej pracy przeżyłem straszny dzień. Zdenerwował mnie jeden z uczniów, który nie chciał spełnić polecenia. Uczylem robót ręcznych. Dwóch uczniów pokłóciło się o sznurki, z których robiliśmy paski i jeden z nich rzucił pasek na podłogę. Nie widziałem, który rzucił, lecz kazałem podnieść pierwszemu z brzegu. Uczeń ów bardzo się uniół i powiedział, że nie podniesie, bo to nie on rzucił. Powtórzyłem polecenie, ale znów otrzymałem odpowiedź negatywną. Czerwieniły mi się uszy ze złości i nie pozwoliłem, by inni podnieśli rzucony pasek, a postanowiłem zmusić tego ucznia do posłuszeństwa. Po ukończonych zajęciach zostawiłem go w pracowni i kazałem ją posprzątać. Posprzątał pięknie, lecz paska nie podniósł. Powiedziałem, że będzie siedział w pracowni do wieczora, sam usiadłem przy stole i pisałem, nawet nie wiem, czy to, co było potrzebne. Uczeń siedział cicho chyba z piętnaście minut, a potem dalejże kopać nogami w miednicę stojącą na podłodze. Stukot był nieznośny, ale zagryłem mocno wargi i czekałem, co będzie dalej. Kiedy ten sport mu się znudził, mój wychowanek otwiera szeroko okno i krzyczy, ile sił mu wystarcza.

Tego już było ponad miarę. Skoczyłem do okna, zamknąłem je i, chociaż nie jestem bokserem, dałem kilka boksów w bokii mojej ofiary.

Uczeń wpadł w pasję, zaczął drapać sobie paznokciami twarz i krzyczał tak, że takiego krzyku jeszcze nie słyszałem. Próbował kilkakrotnie otworzyć okno, na co nie zezwoliłem. Wpadł w pasję, drapał paznokciami twarz, tarzał się po podłodze i bił nogami w sprzęty, jakie mu się tylko trafiły. Byłem bezradny. Zdenerwowanie i złość zmieniły się w strach i litość nad tym nieszczęśliwym uczniem. Odwróciłem się do okna, bo łyzy napłynęły mi do oczu. Po półgodzinnym tarzaniu się po podłodze uczeń wstał, obejrzał się na mnie i powoli wyszedł z pracowni. Pomimo że życzyłem sobie, by uciekł, kazałem mu wrócić. Wrócił, lecz w dalszym ciągu krzyczał i potwarzał, że nie podniesie rzuconego paska. Na szczęście niedługo potem przyszedł

kierownik internatu i po półgodzinnej męce pogodził nas. Doprowadziliśmy wspólnie pracownię do ładu i rozeszliśmy się w zupełnej zgodzie”.

„Było to na lekcji języka polskiego. Przy tablicy stał uczeń i pisał ćwiczenie gramatyczne. Wydało mi się, że błędnie napisał jakieś słowo. Podszedłem więc bliżej do tablicy i mimo woli zasłoniłem ją przed uczniem siedzącym w pierwszej ławce. Nagle usłyszałem, jak ten powiedział głośno i wyraźnie: »Stoi jak słup, nic nie wiadać!« Odwróciłem się czując, że błędnie. Ręce mi zdrząły, upuściłem ołówek. Najbardziej przeraziła mnie głęboka cisza. Klasa milczała. »Dotychczas byłem twoim nauczycielem, a ty byłeś moim uczniem — powiedziałem — teraz widzę jednak, że nie masz dla mnie szacunku. Dlatego nie będziesz więcej moim uczniem. Możesz przychodzić albo nie przychodzić na moje lekcje, jest to mi zupełnie obojętne!« — (BN).

Na drugi dzień zobaczyłem go przy oknie. Stał i płakał..”

W obu przykładach uderza nas nienaturalna, wyolbrzymiona reakcja nauczyciela na drobne wykroczenie ucznia. Przyczyny jej należy szukać w napięciu psychoneurozowym nauczyciela, będącego w stanie zagrożenia wywołanego poprzednimi frustracjami w pracy zawodowej.

„Zwycięstwo” nauczyciela zostało niesłychanie drogo okupione, zwłaszcza przez ucznia.

CYTOWANA LITERATURA

1. Baley Stefan: Wprowadzenie do psychologii społecznej. PWN, Warszawa 1959.
2. Dziduszko Karol: Uniwersyteckie kształcenie nauczycieli. PZWS, Warszawa 1963.
3. Kuligowska Krystyna, Wilgocha Barbara: Z doświadczeń wychowawcy klasowego. PZWS, Warszawa 1957.
4. Maciaszek Maksymilian: Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela. PWN, Warszawa 1963.
5. Muszyński Heliodor: Stosunek zespołu do wychowawcy i jego znaczenie w procesie wychowania moralnego. *Ruch Pedagogiczny* 1961, nr 4.
6. Nawroczyński Bogdan: Zasady nauczania. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1961.
7. Reykowski Janusz (red.): Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej. PWN, Warszawa 1964.
8. Szewczuk Włodzimierz: Psychologia człowieka dorosłego. Wiedza Powszechna, Warszawa 1962.
9. Szewczuk Włodzimierz: Start zawodowy. Analiza psychologiczna. *Psychologia Wychowawcza* 1964, nr 4.
10. Walczyna Jadwiga: Myślenie i działanie pedagogiczne. Z badań nad procesem przygotowania młodzieży do zawodu nauczycielskiego. PZWS, Warszawa 1964.
11. Wall W. D.: Wychowanie i zdrowie psychiczne. PWN, Warszawa 1960.
12. Woskowski Jan: O pozycji społecznej nauczyciela. PWN, Łódź 1964.

BOLESŁAW WYTRĄZEK

Olsztyn

PROBLEM ODSIEWU NA ZAOCZNYCH STUDIACH NAUCZYCIELSKICH

(Przyczynek do badań nad efektywnością pracy w ZSN)

1. Uwagi wstępne

Naprzód kilka słów uzasadnienia tematyki. Z roku na rok wzrasta w naszym kraju liczba różnego rodzaju placówek zaocznych studiów. Dziś tak często powtarzane hasło: Polska ludzi kształcących się — to już nie slogan, lecz obiektywne odzwierciedlenie naszej rzeczywistości. Zjawisko to jest jak najściślej związane z bujnie rozwijającym się życiem społeczno-politycznym, ekonomicznym, naukowym, technicznym i oświatowo-kulturalnym naszego społeczeństwa. Powszechnie obowiązujący moralny przyśm dokształcania się w zakresie uzupełniania, podwyższania i aktualizowania swych kwalifikacji zawodowych dotyczy przede wszystkim nauczycieli.

Dokształcanie nauczycieli obejmuje wiele form i poziomów. Podstawową i systematyczną formą dokształcania są zaoczne studia. Niepoślednią rolę w tej akcji pełnią i zaoczne studia nauczycielskie, przeznaczone zasadniczo dla czynnych, kwalifikowanych nauczycieli szkół podstawowych.

Zaoczne studia nauczycielskie, mimo swej prawie 14-letniej historii, nie dopracowały się jeszcze najskuteczniejszych form, metod i środków działania. Odsiew na zaocznych studiach jest bowiem stale jeszcze zbyt duży. Toteż właśnie z ostatnim, tak społecznie szkodliwym zjawiskiem próbuję się choć w części rozprawić. Próbuję sobie odpowiedzieć na pytanie: co należy zrobić, by zjawisko odsiewu ograniczyć do minimum. Zdaję sobie sprawę, że zmiana sytuacji nie zależy wyłącznie od samego grona nauczycielskiego. Walka z odsiewem bowiem to problem złożony, o znacznie szerszym zasięgu aniżeli to określa stosunek: wykładowca — słuchacz.

W pracy mojej wykorzystałem zebrane na przestrzeni lat 1960—1966 materiały dotyczące dwóch — moim zdaniem — najbardziej reprezentatywnych kierunków studiów: filologii polskiej i matematyki.

2. Wymowa liczb

W wyniku rekrutacji zakwalifikowano na kierunkach:

Rok szkolny	Filologii polskiej					Matematyki				
	ogółem	mężczyźni		kobiety		ogółem	mężczyźni		kobiety	
		ilość	%	ilość	%		ilość	%	ilość	%
1960/61	34	8	23,5	26	76,5	34	17	50,0	17	50,0
1961/62	38	5	13,1	33	86,9	36	26	72,3	10	27,7
1962/63	53	6	11,3	47	88,7	52	24	46,1	28	53,9
1963/64	55	7	12,7	48	87,3	45	22	48,8	23	51,2
1964/65	42	4	9,5	38	90,5	77	31	40,2	46	59,8
Łącznie	222	30	13,5	192	86,5	244	120	49,1	124	50,9

Porównując liczby obu kierunków stwierdzamy, że na filologii polskiej na naszym wydziale znacznym jest wyrażna przewaga kobiet (13,5% mężczyzn, a 86,5% kobiet), matematyka zaś — z wyjątkiem 1961/62 roku — przeciętnie ma bardzo wyrównaną reprezentację obu płci (tak po jednej, jak i drugiej stronie prawie po 50%).

Tyle o liczbach ilustrujących start słuchaczy na obu kierunkach studiów zaocznych. Wszak bardziej interesują nas w tej chwili liczby absolwentów, tzn. sprawność zakładu. Nasuwa się bowiem pytanie, ilu też słuchaczy, rozpoczynających w wymienionych latach studia, ukończyło je w przewidzianym czasie. Dla wyjaśnienia dodaję, że dla roczników 1960/61 i 1961/62 okres studiów trwał trzy lata, dla pozostałych zaś roczników (1962/63—1964/65); zgodnie ze zmianą organizacji studiów — tylko dwa lata.

Wyczerpującą odpowiedź dają nam poniższe zestawienia liczbowe. Oto one:

a). FILOLOGIA POLSKA¹:

Okresy studiów	Przyjęto	Liczba absolwentów						Odsiew					
		ogółem		mężczyźni		kobiety		ogółem		mężczyźni		kobiety	
		ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
1960—63	34	14	14,1	2	25	12	46,1	20	59,9	6	75	14	53,9
1961—64	38	19	50	3	60	16	48,4	19	50	2	40	17	51,6
1962—64	53	32	60,3	2	33,3	30	63,8	21	39,7	4	66,6	17	36,1
1963—65	55	43	78,1	7	100	36	75	12	21,9	—	—	12	25
1964—66	42	23	54,7	1	25	22	57,8	19	45,3	3	75	16	42,2
Razem:	222	131	59	15	50	116	64,4	91	41	15	50	76	39,6

b). MATEMATYKA¹:

Okresy studiów	Przyjęto	Liczba absolwentów						Odsiew					
		ogółem		mężczyźni		kobiety		ogółem		mężczyźni		kobiety	
		ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
1960—63	34	13	38,2	5	29,4	8	47	21	61,8	12	70,6	9	53
1961—64	36	17	47,2	17	65,3	—	—	19	52,8	9	34,7	10	100
1962—64	52	30	57,6	15	62,5	15	53,5	22	42,4	9	37,5	13	46,5
1963—64	45	28	62,2	13	59	15	65,2	17	37,8	9	41,1	8	34,8
1964—66	77	42	54,5	18	58	24	52,1	35	45,5	13	42	22	47,9
Razem:	244	130	53,2	68	56,6	62	50	114	46,8	52	43,4	62	50

Wymowa obu tabel jest chyba aż nadto wyraźna. Łącznie tylko 59% słuchaczy filologii i 53,2% matematyki wymienionych pięciu roczników dojrzało w normalnym czasie do mety. To chyba nie powód do radości.

W tej chwili napawa nas troską myśl, że sprawność zaocznych studiów w naszym zakładzie, aczkolwiek na przestrzeni ostatniego pięciolecia wykazuje wyraźne tendencje wzrostu, jest jednak stale jeszcze za niska, w konsekwencji czego odsiew za wysoki. Tempo jego kurczenia się — trudno bowiem mówić o jego całkowitej likwi-

¹ Procent obliczono od ogólnej liczby mężczyzn i kobiet przyjętych na studia (patrz tabela liczb — str. 2)

dacji — jest stanowczo za powolne. Ale w zakładzie typu SN-owskiego przez sprawność należy rozumieć maksymalną — tak od strony ilościowej, jak i jakościowej — wydajność pracy. Trzeba dlatego dążyć do stworzenia takich warunków pracy, by ilość i jakość szły ze sobą w parze. Dlaczego?

Zaoczne studia nauczycielskie — jak wiemy, — są przeznaczone w zasadzie dla kwalifikowanych nauczycieli szkół podstawowych. Mają oni nie tylko formalnie, ale i rzeczywiście podnieść poziom swych kwalifikacji zawodowych. Mają bowiem lepiej i wydajniej spełniać swoje obowiązki w nowej, zreorganizowanej, ośmioklasowej szkole podstawowej, w szkole obowiązkowej dla wszystkich dzieci w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, bez względu na środowisko. Do pracy w takiej szkole nie wystarczy już przygotowanie zawodowe na poziomie szkoły średniej. Toteż na zaocznych studiach nauczycielskich spoczywa ciężar i obowiązek przekwalifikowania wszystkich nauczycieli ze średnim wykształceniem. Jest to praca olbrzymia, ale konieczna. Wiadomo bowiem, że głównie od nauczyciela, od jego wiedzy ogólnej, specjalistycznej i umiejętności zawodowych zależeć będzie, czy współczesna szkoła podstawowa zapewni wszystkim dzieciom, tak miejskim jak i wiejskim, równy start do korzystania z dobrodziejstw ustroju sprawiedliwości społecznej. Dlatego nie jest obojętne, jaką liczbą nauczycieli z podwyższonymi kwalifikacjami już dziś dysponuje nasza szkoła, i to bez względu na jej stopień organizacyjny. Śmiem nawet twierdzić, że właśnie w imię dobra uczniów wyższych klas, równie staranne kwalifikacje zawodowe musi posiadać nauczyciel pracujący w klasach najniższych czy w niepełnych szkołach podstawowych. Toteż w codziennej pracy zaocznych studiów nauczycielskich winno nam przyświecać przeświadczenie, że każdego absolwenta liceum pedagogicznego — zwłaszcza w jego początkowej fazie pracy zawodowej — stać na dobry start, pomyślny przebieg i szczęśliwy, w przewidzianym czasie finisz zaocznych studiów. Tego wymaga bowiem nie tylko osobisty interes nauczyciela, ale i interes naszego dziecka, przede wszystkim dziecka wiejskiego. Więcej nawet — w mniejszej czy większej efektywności pracy zaocznych studiów nie wolno nie widzieć i aspektu politycznego, społecznego, kulturalnego i ekonomicznego naszego państwa. Stąd też ciągła troska i walka o jak najwyższą sprawność — tak ilościową, jak i jakościową — tym samym walka o jak najniższy odsiew jest w ZSN jak najbardziej usprawiedliwiona i słuszna.

Szczegółowe uzasadnienie powyższej tezy spróbuję przedstawić na przykładzie słuchaczy rocznika 1964/65 obu kierunków studiów.

3. Ogólna charakterystyka słuchaczy rocznika 1964/65

Z powyżej przytoczonych tabel liczbowych wynika, że w roku szkolnym 1964/65 przyjęto na kierunki:

- a) filologii polskiej 42 osoby, w tym 4 mężczyzn (9,5%) i 38 kobiet (90,5%);
- b) matematyki 77 osób, w tym 31 mężczyzn (40,2%) i 40 kobiet (59,8%).

Ogólną charakterystykę słuchaczy obu grup ograniczę do omówienia tylko trzech — moim zdaniem — najistotniejszych elementów: stażu pracy, środowiska pracy i motywów podjęcia zaocznych studiów. Zagadnienia te rzutują, jak to spróbuję wykazać, na ogólny przebieg studiów, a więc i na interesujące nas zjawisko odsiewu.

a) STAŻ PRACY SŁUCHACZY

Orientacyjne dane o stażu pracy słuchaczy zawiera tabela na str. 716.

Zestawienie to wskazuje wyraźnie na pożądaną prawidłowość: studia zaoczne rozpoczynają głównie młodzi nauczyciele. Na filologii niepełnie połowa (47,6%), a na

Kierunek	Ogółem	Lata pracy							
		1—5		6—10		11—15		16—20	
		ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%
Fil. Pol.	42	20	47,6	16	38,1	4	9,5	2	4,7
Matemat.	77	45	58,4	22	28,5	9	11,6	1	1,3
Razem:	119	65	54,6	38	31,9	13	10,9	3	2,5

matematyce nieco więcej (58,4%) — to nauczyciele, którzy mają poza sobą dopiero od jednego do pięciu lat pracy. Tak być powinno. Na studia należy się decydować jak najwcześniej, tj. wtedy, kiedy młody człowiek przekona się o niewystarczającym przygotowaniu do zawodu, kiedy jeszcze nie uwikła się tak mocno w przeróżne sytuacje życiowe, przede wszystkim rodzinne (małżeństwo, dzieci), służbowe (kierownictwo szkoły, praca społeczna), ale i wtedy, kiedy po rozpoczęciu studiów na wybranym przez siebie czy wskazanym ze względu na dobro szkoły — kierunku można jeszcze w całej pełni korzystać z wyniesionej ze średniej szkoły wiedzy, kiedy umysł jest jeszcze elastyczny, jak najbardziej chłonny.

b). ŚRODOWISKO PRACY

Gros naszych słuchaczy — tak na kierunku filologii (80,9%), jak i matematyki (85,7%) pracuje w środowisku wiejskim. Są to przeważnie kobiety. Ich liczbowa przewaga nad mężczyznami jest na filologii polskiej bardzo wysoka (88,3% wobec 11,7%). Na matematyce jest ten stosunek nieco względniejszy (59,1% do 40,9%). Ale ten masowy pęd do wiedzy nauczycieli ze wsi, i to przeważnie kobiet, również rzutuje w jakiejś mierze na sprawność studiów zaocznych (obowiązki żon, matek itp. kłopoty domowe).

c) MOTYWY ROZPOCZĘCIA STUDIÓW ZAOCZNYCH

Rekrutacja na zaoczne studia odbywa się dotąd na zasadzie dobrowolności. Toteż o rozpoczęciu studiów przez poszczególnych słuchaczy zdecydować musiały jakieś mniej lub bardziej uświadomione motywy. Motyw — zdaniem Muszyńskiego² — to chwilowa mobilizacja aktywności jednostki pod wpływem napięcia psychonerwowego skierowana ku realizacji takiego stanu rzeczy, który stanowi warunek redukcji tego napięcia. Otóż ta „zmobilizowana aktywność jednostki” — zdaniem Nowackiego³ — uzewnętrznia się w formie uczuć, poglądów, dążeń i sądów. Chcąc zatem wysłuchać, jakie „uczucia, poglądy dążenia i sądy” miały ten decydujący wpływ, poprosiłem słuchaczy interesujących nas kierunków o pisemne wypowiedzenie się na pytanie: Co skłoniło mnie do zapisania się na studia zaoczne?

Okazuje się, że tak poloniści, jak i matematycy kierowali się zasadniczo następującymi motywami: chęć pogłębienia, uzupełnienia, poszerzenia, wzbogacenia czy podniesienia swego poziomu umysłowego w ogóle, przygotowanie się do dalszych studiów na WSP czy uniwersytecie, zamilowanie do zawodu nauczycielskiego, chęć usprawnienia pracy, zainteresowania do przedmiotów specjalizacji, zapewnienie sobie stabilizacji w szkole wyżej zorganizowanej, podniesienie własnego autorytetu w środowisku, względy materialne, nacisk władz szkolnych itp. Znamienna jest ta różno-

² H. Muszyński: Teoretyczne problemy wychowania moralnego. PZWS, Warszawa 1965, str. 38.

³ T. Nowacki: Zarys psychologii. PZWS, Warszawa 1961, str. 134.

rodność charakteru motywów. Ich lwią część wpływa z pełnionej przez słuchaczy określonej funkcji społecznej (zawodu nauczycielskiego), część zaś wynika z chęci zaspokojenia bardziej osobistych potrzeb. Wzorując się na klasyfikacji przyjętej przez Starościaka⁴, można motywy naszych słuchaczy również podzielić na cztery kategorie, co ilustruje poniższa tabela liczbowa:

Kategorie	Liczba motywów			
	polonistów		matematyków	
	ilość	%	ilość	%
Pogłębienie wiedzy, zdobycie wyższego wykształcenia	51	66,2	89	65,4
Podniesienie kwalifikacji zawodowych —	19	24,6	39	28,6
Zdobycie warunków awansu społecznego —	6	7,7	7	5,1
Poprawienie sytuacji materialnej —	1	1,3	1	0,7
Razem:	77	99,8	136	99,8

Dla uniknięcia nieporozumienia wyjaśniam, że liczby motywów nie pokrywają się z liczbami słuchaczy z tej prostej przyczyny, iż niektórzy z respondentów wyszczególnili po kilka motywów. Uzyskane liczby względne dowodzą jednak zadziwiającej zgodności motywacyjnej słuchaczy obu kierunków studiów. Na zakończenie oddajmy głos jednej z przedstawicielek słuchaczy:

„Po zdobyciu matury warunki materialne nie pozwoliły mi na dalszą naukę. Ponieważ po maturze założyłam rodzinę, zajęłam się pracą zawodową i wychowaniem dziecka. Mój mąż — również nauczyciel — skończył SN z matematyki. Obecnie ja mam odpowiednie warunki do rozpoczęcia studiów na SN, a marzyłam o historii literatury polskiej. Dlatego rozpoczęłam studia na kierunku filologii polskiej. Jeżeli nauka będzie mi szła dobrze, będę kształciła się dalej w obranym przeze mnie kierunku.” (M. J. fil. — 6 lat pracy).

Moją pobieżną analizę motywów dokształcania się chciałbym zamknąć tym optymistycznym stwierdzeniem, że nasi słuchacze w masie swej czują potrzebę — ze względu na współczesną rzeczywistość — podnoszenia swego ogólnego poziomu umysłowego i uświadamiają sobie, że ich miejsce w zreformowanej współczesnej szkole polskiej jest uwarunkowane wysokimi kwalifikacjami zawodowymi, czego dowodem te liczne postanowienia o kontynuowaniu studiów na wyższych uczelniach (na filologii polskiej aż 33,3%, na matematyce co prawda znacznie mniej, bo tylko 6,5%).

4. Problem odsiewu na kierunkach filologii polskiej i matematyki

a) ANALIZA LICZB

Nasuwa się pytanie, dlaczego mimo tak pochlebnych i słusznych, a często nawet głęboko uzasadnionych motywów, jesteśmy świadkami tak dużego odsiewu (patrz tabl. — str. 3)? Zważmy tylko: na 119 osób rozpoczynających w r. szk. 1964/65 studia

⁴ J. Starościak: Problemy dydaktyczne studiów zaocznych. PZWS, Warszawa 1963.

przerwało je aż 54 osoby (45,3%), w tym 16 mężczyzn (45,7%) i 38 kobiet (45,3%).

Biorąc pod uwagę staż pracy rezygnujących, otrzymamy obraz liczbowy wykazany w powyższej tabeli.

Kierunek	Słuchaczy				Lata pracy							
	ogół.	rezygn.		1—5		6—10		11—15		16—20		
		ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%	ilość	%	
Filolog.	42	19	45,3	6	31,5	10	52,6	1	5,2	2	10,5	
Matemat.	77	35	45,5	21	60	10	28,5	4	11,4	—	—	
Razem:	119	54	45,3	27	50	20	37	5	9,2	2	3,7	

Okazuje się, że najliczniejszą grupą rezygnujących, dokładnie 50%, stanowią najmłodszy stażem słuchacze. Im słuchacze starsi stażem, tym ogólny procent odpadających wyraźnie się zmniejsza. Pewną nieregularność, spowodowaną przypuszczalnie zbyt małą grupą reprezentantów, stwierdzamy na filologii polskiej.

Z tej ogólnej liczby rezygnujących ze studiów gros przypada na nauczycieli pracujących na wsi (73,6% na filologii i aż 85,7% na matematyce). Ogólnie prawie 81,5% rezygnujących to nauczyciele szkół wiejskich. Wziąwszy pod uwagę warunki, w jakich ta grupa nauczycieli przeważnie pracuje, jest to zupełnie zrozumiałe. Ale w ślad za tym idą szkody, uderzające przede wszystkim w dziecko wiejskie. Tego nie wolno nam nie widzieć.

Kiedy u słuchaczy nastąpiło tak silne załamanie psychiczne, że w konsekwencji doprowadziło aż do rezygnacji ze studiów? U przeważającej części nauczycieli — tak na jednym, jak i na drugim kierunku — nastąpiło to po pierwszej sesji, a więc prawie bezpośrednio po wystartowaniu. Spośród 54 osób (19 na filologii i 35 na matematyce) 39 (72,2%) osób, z czego 14 (73,6%) na filologii i 25 (71,4%) na matematyce, zrezygnowało po pierwszej sesji. Stąd reszta rezygnujących — 15 osób (27,8%) — w tym 5 (26,4%) osób z filologii i 10 (28,5%) osób z matematyki — odpadło po pierwszym roku. Biorąc natomiast pod uwagę stosunek liczb rozpoczynających studia (119 osób: 42 na filologii i 77 na matematyce) do rezygnujących (39 = 32,7%, w tym 14 = 33,3% z filologii i 25 = 32,4% z matematyki) stwierdzamy, że prawie co trzeci słuchacz tak na jednym, jak i na drugim kierunku odpadł po pierwszej sesji. W ciągu roku liczba rezygnujących wyraźnie zmalała, co dowodzi pewnej stabilizacji liczby osób studiujących.

b) PRZYCZYNY ODSIEWU

Z kolei należy zastanowić się nad pytaniem, dlaczego tak duży procent rozpoczynających studia zrezygnowało z nich prawie w momencie, kiedy stanęli oko w oko wobec pierwszych trudności. Byli to przecież słuchacze, którzy o sobie pisali: podstawowym bodźcem skłaniającym do dokształcania się była chęć dalszej nauki; — uczyć się jeszcze muszę, bo wielu zagadnień nie znam, a znajomość ich jest mi potrzebna w pracy; — jeśli warunki pozwolą, będę uczyć się dalej; — szczerze mówiąc, to chyba magisterium męża zdopinguowało mnie do rozpoczęcia studiów; — bardzo lubię matematykę, szanuję ją za jej żelazną logikę. — Podobnych wypowiedzi można by przytoczyć więcej. Przecież wszystkim, spośród tych 54 osób rezygnujących ze studiów, przyświecał ten święty zamiar pogłębienia swych wiadomości, zaspokojenia zainteresowań i potrzeb duchowych, a nawet w perspektywie — zdobycie stopni naukowych.

Zaoczne studia są specjalnie trudną formą zdobywania wiedzy. Do niej bardziej, aniżeli do jakiegokolwiek innej formy uczenia się, stosują się słowa Marksa: „w nauce

nie ma dróg bitych i ci tylko zdołają wdrzeć się na jej świetlane szczyty, których nie odstraszy trud wspinania się po urwistych ścieżkach" (Marks: „Kapitał”). Jeżeli każde zdobywanie wiedzy jest „wspinaniem się po urwistych ścieżkach” — to tym bardziej — w dotychczasowym rozumieniu tego słowa — są nim zaoczne studia, których „zbocza” są usłane przeróżnymi przeszkodami w postaci pracy zawodowej, społecznej, obowiązków rodzicielskich — co dotyczy szczególnie nauczycielek jako matek i żon — warunków materialnych: mieszkaniowych, komunikacyjnych, finansowych itd. itd. Są to niewątpliwie poważne przeszkody. Z drugiej jednak strony, jako przeszkody dość powszechne⁵, znane i rzucające się w oczy, powinny być brane pod uwagę przed powzięciem decyzji zapisania się na studia. Mam wrażenie, że podejmując tak poważną decyzję nie zawsze obliczano się z własnymi wewnętrznymi, psychicznymi możliwościami. Abstrahuję w tej chwili od indywidualnych możliwości intelektualnych, zainteresowań czy jakichś innych specjalnych uzdolnień. Decydującymi czynnikami w pracy samokształceniowej na poziomie studium nauczycielskiego są — moim zdaniem — pilność⁶ i umiejętność dobrej organizacji pracy, opartej o takie cechy woli, jak: siła, wytrwałość, stanowczość. Studia zaoczne — to długi okres systematycznej, rytmicznej i nad wyraz umiejętnej pracy. Jej powodzenie zależy od ściśle uregulowanego trybu życia. Wymaga często wielu wyrzeczeń i samozaparcia się, rezygnacji z jakże zasłużonego wypoczynku, rozrywki i życia towarzyskiego.

Następna przyczyna, o charakterze raczej metodologicznym — to nieporadność samodzielnego uczenia się. Słuchacz zaocznego studium jest specyficznym typem samouka. Systematyczne samouctwo jest wyjątkowo trudnym rodzajem kształcenia się. Łatwiej bodajże uczyć kogoś, aniżeli siebie samego, aniżeli samemu świadomie dochodzić do poznania określonych zagadnień, wyrabiać nieodzwonne umiejętności, wszechstronnie rozwijać (kształcić) własną osobowość. Samouctwo wymaga umiejętności samodzielnego korzystania z materiałów źródłowych, podręczników, dzieł naukowych, umiejętności samodzielnego dostrzegania, obserwowania, gromadzenia, analizowania i choćby elementarnego uogólniania zachodzących w otaczającej rzeczywistości zjawisk. Tego się wielu naszych „zaoczników” nie nauczyło ani w szkole podstawowej, ani w szkole średniej. Na pracy naszych szkół ciąży bowiem jeszcze w przeważającej mierze metody podające, werbalne. Akcentowana i zalecana przez program metoda „pracy z książką” jest przez wielu nauczycieli opacznie rozumiana, a przez dydaktyków i metodyków często marginesowo traktowana. Z podstawowymi dziełami o technice pracy umysłowej czy to Rudniańskiego⁷, Spasowskiego⁸, Pietrasieńskiego⁹, czy Weitscha¹⁰ niewiele się zetknęło. Może teraz, pod wpływem ukazania się w ramach Biblioteki Nauczyciela pracy Maziarza¹¹, sytuacja ulegnie poprawie.

Dalsza sprawa — to brak orientacji w wymaganiach programowych studiów zaocznych. Wielu słuchaczy nastawiało się raczej na zdobycie w czasie studiów sporego zastrzyku wiedzy metodycznej. Pojmowali studia od strony wyłącznie praktycznej, użytecznej. Taka konsumpcyjno-utilitytarne postawa przejawiała się szczególnie u matematyków. Program matematyki, o układzie liniowym, sprawia słuchaczom zaocznego studium specjalnie duże trudności. Wiadomo bowiem, z jakim przygotowaniem matematycznym opuszcza nasza młodzież niejedną szkołę średnią. Nie tylko

⁵ Jan Orłowski: Sprawność kształcenia zaocznego w SN. *Nowa Szkoła* 1967, nr 1, str. 42

⁶ B. Niemierko: Dobór kandydatów do szkół pedagogicznych — *Ruch Pedagogiczny* 1966, nr 6, str. 655

⁷ S. Rudniański: *Technologia pracy umysłowej*. Warszawa 1957

⁸ W. Spasowski: *Zasady samokształcenia*. Warszawa 1959

⁹ Z. Pietrasieński: *Sztuka uczenia się*. Wiedza Powszechna 1960

¹⁰ E. Weitsch: *Technika pracy umysłowej*. Warszawa 1947

¹¹ Cz. Maziarz: *Proces samokształcenia*. PZWS, Warszawa 1966

metody, ale i problematyka trąca nieraz myszką. Młodzieży nie wdrożono do myślenia matematycznego. Dowodzą tego choćby egzaminy wstępne na wyższe uczelnie. Słychać nawet głosy, że matematyka przekazana młodzieży w szkole średniej jest prawie bezużyteczna w dalszych studiach.¹² Podobną sytuację spotykamy często i w ZSN. Ponadto — od czasu opuszczenia szkoły średniej do momentu rozpoczęcia studiów — ulotniło się sporo wiadomości. Przerabiana problematyka nie ma na czym się oprzeć. Przepaść pomiędzy wiedzą posiadaną a wymaganą do rozpoczęcia studiów jest przez wielu słuchaczy nie do przebycia. Toteż po krótszym lub dłuższym szamotaniu się odpadają. Jaskrawym tego przykładem jest kol. S. K. (mat. — 7 lat pracy). Piszę on o sobie:

„Z zawodu nauczycielskiego uciekałem dwa razy. W innych zawodach zarabiałem dużo więcej, ale czułem wewnętrzną potrzebę powrotu do zawodu nauczycielskiego. Zawód ten podobał mi się od młodości. Zamiatowania do tego zawodu nabrałem dzięki mej nauczycielce z okresu szkoły podstawowej, która była dla mnie wzorem człowieka. Ponadto lubię wiedzieć. Jej sprawy są mi zawsze bliskie. Na SN przyszedłem pogłębić wiadomości z matematyki. Lubię ten przedmiot i chcę go uczyć w klasach ósmych. Dotąd uczyłem zawsze matematyki w klasach od II do IV”.

Kol. S. K. reprezentował rzeczywiście bardzo wartościową i uspołecznioną jednostkę. Wyróżniał się szczególnie w dyskusjach pedagogicznych. Ale długo nie przyznawał się do swej pomyłki. Może sądził, że jakoś przełamie swą nieporadność matematyczną. Nie dał rady. Odpadł. Przekonał się — niestety zbyt późno, by nie tracąc roku zmienić kierunek studiów — że można lubić matematykę, ucząc jej w klasach od II do IV, ale zupełnie nie dać sobie rady na studiach matematycznych. Dziś ten kolega z powodzeniem studiuje historię.

Podobnych, choć może nie tak jaskrawych przykładów, można przytoczyć więcej.

5. Warunki zintensyfikowania zaocznych studiów

a) O ZMIANĘ TREŚCI POJĘCIA „ZAOCZNE STUDIA”

Intensyfikacja pracy zaocznych studiów nauczycielskich zależy od spełnienia wielu warunków. Omówię tylko niektóre z nich.

Nasz słownik pedagogiczny wzbogacił się w minionym dwudziestolecu nowym wyrażeniem „zaoczne studia”. Jaką treść nadano temu pojęciu? Starościk¹³ — znany w Polsce specjalista od tej formy nauczania — zwraca uwagę, że wyrażenie „zaoczne studia” nie jest w pełni adekwatne, nie określa bowiem w wystarczającym zakresie istotnej treści pojęcia. „Terminowi »studia zaoczne« — jak mówi na innym miejscu wymieniony autor — w praktyce odpowiada treść w sposób znaczny wykraczająca poza zakres tego terminu. Na studiach zaocznych stosujemy wykłady, seminaria, ćwiczenia, konsultacje — są to czynności i procesy, które przebiegają w bezpośrednim kontakcie słuchaczy studium z wykładowcami.¹⁴” Jak zatem z tego wynika — terminowi „studia zaoczne” przypisujemy w praktyce dwie strony procesu dydaktycznego: nauczanie i uczenie się. Nauczanie — to bezpośrednio działalność nauczyciela, gdy zaś uczenie się — to działalność ucznia. Terminem „zaoczne studia” obejmujemy zatem elementy tak „naocznego”, jak i „zaocznego” studium, co prawda

¹² M. Ilowiecki, A. Goethals: Co z matematyką? *Polityka* 1966, nr 49 i J. S. Bruner: Proces kształcenia. PWN, Warszawa 1964, str. 30

¹³ J. Starościk: Problemy dydaktyczne studiów zaocznych. PZWS, Warszawa 1963, str. 5

¹⁴ Tamże, str. 5—6

z przewagą ostatniego elementu. Tymczasem wyrażenie „zaoczne studia” — w ścisłym tego słowa znaczeniu — oznacza tylko działalność ucznia, a więc element jego zaocznej, rzeczywiście samodzielnej działalności.

Toteż istotę zaocznych studiów w ich dotychczasowej formie — jak to słusznie nadmieniał Starościak — stanowi proces uczenia się pod kierunkiem — i w tym określeniu należy chyba szukać nazwy adekwatnie określającej tę formę studiów¹⁵.

„Uczenie się pod kierunkiem” jest — jak wiemy — tym systemem działalności dydaktycznej, który zapewnia każdemu uczniowi tak dokładne wskazówki i wdrożenie w metody uczenia się i myślenia, że jego codzienne przygotowanie się posuwa się naprzód w warunkach najbardziej sprzyjających doskonaleniu się.¹⁶ Obszerną i wnikliwą analizę istoty „uczenia się pod kierunkiem” znajdujemy w pracy Sośnickiego.¹⁷ I to, co autor ten mówi o składnikach wdrożenia ucznia do sposobów poszukiwania i badania, do studiowania w związku z rozwiązywaniem poszczególnych, jednostkowych problemów, odnieść należy — w moim przekonaniu — również do poznania i rozwiązania całego cyklu zagadnień czy nawet całości programu obowiązującego w danej formie nauczania. Taką specyficzną formą nauczania są i zaoczne studia. Idąc zatem za radą Sośnickiego należy:

1) zwrócić uwagę na potrzebę zrozumienia samej istoty zaocznego studium, uświadomienia sobie tych elementów wiedzy, których przypomnienie i zrozumienie jest nieodzowne do przyswojenia (zrozumienia) przewidzianych, obowiązujących i nowych zagadnień programowych;

2) wdrożyć do samodzielnego opracowywania zagadnień programowych przez:

a) wdrożenie do czynności wstępnych, przygotowawczych, jak: zbieranie informacji i materiałów, robienie sensownych streszczeń i wyciągów, wyjaśnianie terminów, posługiwanie się schematami i wykresami, opracowywanie planów i projektów itd., itd.;

b) wdrożenie do wykonywania właściwych czynności związanych z rozwiązywaniem problemów według ustalonego planu;

3) wdrożyć do czynności końcowych, obejmujących kontrolę, utrwalanie, praktyczne czy teoretyczne wykorzystanie zdobytych wiadomości i umiejętności.

Do czego zmierzam, przytaczając tak obszerną analizę pojęcia „uczenie się pod kierunkiem”? Otóż zmierzam do tego, by nie czekając na ustalenie sensowniejszej i adekwatniejszej nazwy dla interesującej nas formy studiów — już dziś widzieć pod dotąd powszechnie używaną nazwą „studia zaoczne” treść jak najbardziej odpowiadającą „uczeniu się pod kierunkiem”. Ale tak rozumiane „studia zaoczne” nakładają na kadre nauczającą — ściślej kierującą — dodatkowe obowiązki. Chodzi głównie o to, by w procesie samokształcenia słuchaczy — a to jest przecież podstawowy i zasadniczy element w „uczeniu się pod kierunkiem” — wszyscy pracownicy pedagogiczni czuli się — jak to pięknie określił Spasowski¹⁸ — w całej pełni żywymi przewodnikami pracy umysłowej, wytrawnymi sędziami i kochającymi doradcami.

Taki stosunek kadry pedagogicznej do słuchaczy i tak rozumiane przez nią studia zaoczne nie pozostaną bez dodatniego wpływu na efekt pracy ZSN.

b) O RZETELNĄ I WYCZERPUJĄCĄ INFORMACJĘ O STUDIACH ZAOCZNYCH

By zapobiec często powtarzającym się pomyłkom przy wyborze kierunku studiów czy to przez zupełną nieświadomość wymagań na poszczególnych kierunkach, czy to na skutek przeliczenia się ze swoimi możliwościami intelektualnymi, czy nawet

¹⁵ Tamże, str. 6

¹⁶ B. Nawroczyński: *Zasady nauczania*. Warszawa 1948, str. 249

¹⁷ K. Sośnicki: *Dydaktyka ogólna*. Wrocław 1959; str. 432—436

¹⁸ Wł. Spasowski: 1. w. cyt., str. 118

z winy zbyt pobieżnej znajomości swych zainteresowań, w rezultacie czego niejednokrotnie dochodzi do przerywania studiów, należy pomyśleć o opracowaniu dokładnego informatora, zawierającego:

1) dokładne informacje o charakterze zaocznych studiów, o ich organizacji, planie i rodzajach pracy na poszczególnych kierunkach (wydziałach) studiów;

2) dokładne informacje dotyczące zasobu wiedzy, z jakim kandydat powinien rozpocząć studia na danym kierunku. Kandydatowi należy wskazać, jakie partie programu szkoły średniej (liceum pedagogicznego) trzeba koniecznie odświeżyć jeszcze przed rozpoczęciem studiów. Przy tej okazji godzi się przypomnieć, że do pewnego czasu tę pożyteczną funkcję repetytora pełnił na terenie naszego województwa ZNP, organizując wakacyjne kursy przygotowawcze do studiów zaocznych. Może warto pomyśleć o ich wznowieniu? Wykładowcy ZSN-u, szczególnie matematycy, z uznaniem je wspominają.

3) Podstawową tematykę programową poszczególnych przedmiotów nauczania. Każdy kandydat studiów zaocznych winien być bardzo dokładnie zorientowany już przed powzięciem ostatecznej decyzji wyboru kierunku (specjalizacji) o zakresie wymagań. Powinno się przymierzyć do tych wymagań swe uzdolnienia i zainteresowania. Nie powinno się bowiem zdarzyć, by kandydat o wyraźnych zainteresowaniach humanistycznych, pod wpływem pewnego nacisku z zewnątrz (władz szkolnych) czy własnych złudzeń (zamiłowania do nauczania danego przedmiotu w klasach niższych), zapisał się na studia nie odpowiadające jego głębszym zainteresowaniom czy uzdolnieniom. Kandydat na zaoczne studia musi sobie jasno zdawać sprawę, że program studiów wykracza swym zakresem poza program szkoły średniej i dlatego poza pogłębianiem wiadomości i umiejętności dydaktyczno-wychowawczych będzie zmuszony przyswoić sobie jeszcze całą porcję stosunkowo trudnego materiału teoretycznego. Stąd też już przed czasem należy się rozejrzeć za odpowiednim materiałem pomocniczym, zgromadzić dostępne źródła, podręczniki (zgodnie z wymienioną w informatorze bibliografią).

Tak opracowany informator powinien znaleźć się we wszystkich, dla nauczycieli łatwo dostępnych instytucjach oświatowych (kierownictwach szkół, bibliotekach pedagogicznych, wydziałach oświaty, ogniskach ZNP).

c) MATERIAŁY POMOCNICZE DLA SŁUCHACZY ZSN

Specyfika zaocznych studiów (uczenie się pod kierunkiem) wymaga zaopatrzenia studiujących w odpowiednie materiały, umożliwiające im samodzielne przepracowanie całego szeregu programem przewidzianych zagadnień. Aktualnie wydawane i udostępniane słuchaczom „przydziały pracy” nie spełniają w całej pełni swego zadania. Ścisłej mówiąc — ich praktyczna przydatność w zakresie poszczególnych specjalizacji jest bardzo zróżnicowana. Słuchacze wysuwają pod adresem autorów niektórych opracowań mnóstwo zastrzeżeń. Chcąc wysondować przydatność „przydziałów” w procesie samokształcenia, poprosiłem słuchaczy grup dyplomowych (1965/66—1966/67) wydziałów filologii polskiej i matematyki o pisemną, anonimową wypowiedź na następujące dwa pytania:

1) W jakim stopniu otrzymane „przydziały pracy” filologii polskiej (matematyki) pomagają mi w samodzielnym przestudiowaniu tematyki programowej w zakresie ZSN?

2) Jakim warunkom — według mnie — powinien odpowiadać dobrze opracowany i użyteczny „przydział pracy”?

Na ankietę odpowiadało 61 polonistów i 50 matematyków. Zebrany materiał pozwala choć częściowo zorientować się co do przydatności „przydziałów” w zakresie dwóch bądź co bądź podstawowych specjalizacji.

Co mówią poloniści o swoich „przydziałach”?

W wypowiedziach na pierwsze pytanie znajdujemy aż 90,3% pozytywnych, a tylko 9,7% negatywnych opinii. Z tego należałoby sądzić, że „przydziały” filologii polskiej na ogół zadowalają słuchaczy, a więc są dobrze opracowane. Co prawda większość opinii pozytywnych jest bardzo ogólnikowo wyrażona, w rodzaju: („przydziały”) — umożliwiają samodzielną pracę; — spełniają wszelkie warunki użyteczności; — są należycie opracowane; — pomagają w pracy; — są dobrze opracowane; — są duża, bardzo duża, a nawet ogromną pomocą; — ukierunkowują pracę samodzielną; — są bardzo przydatne; — pozwalają samodzielnie pracować — itd. itd. Część uwag dotyczy już bardziej skonkretyzowanych spraw, np.: („przydziały”) — wskazują przydatne pozycje literatury; — pomagają w rozplanowaniu pracy; — ułatwiają w przygotowaniu się do egzaminów; — ułatwiają w poszukiwaniu potrzebnych materiałów; — podają krótkie wiadomości dotyczące poszczególnych partii materiału, itp.

Stosunkowo nieliczne pretensje polonistów (9,7%) mówią o tym, że „przydziały” — są w bardzo minimalnym zakresie wykorzystywane; — brak w nich szczegółowych pytań; — nie bardzo dokładnie są wytłumaczone niektóre zagadnienia.

Mimo tej w zasadzie pochlebnej opinii o swoich „przydziałach” poloniści proponują — w ramach wypowiedzi na drugie pytanie — jeszcze cały szereg usprawnień. Oto niektóre z nich: („przydziały”) — powinny zawierać więcej wiadomości rzeczowych; — trudniejsze zagadnienia, szczególnie z gramatyki, należy szerzej ujmować; — umieszczać nawet pewne fragmenty trudno dostępnych podręczników; — podawać lekturę zastępczą; — wskazywać, które utwory należy znać tylko fragmentarycznie; — szerzej uwzględniać dział literatury dla dzieci i młodzieży; — zawierać zagadnienia egzaminacyjne; — podawać wskazówki z zakresu samokształcenia.

Tyle poloniści. A co mówią matematycy?

W porównaniu z polonistami wyrazili wręcz odmienną opinię o przydatności „przydziałów” z zakresu swej specjalności. W zebranych materiale znajdujemy tylko 19,7% pozytywnych i aż 80,3% opinii negatywnych. Stąd wnioszek, że słuchacze wydziału matematyki, pracujący głównie na wsi, mają poważne kłopoty z samodzielnym uporiadaniem się z realizacją programu przy pomocy „przydziałów”. To niewątpliwie jedna z przyczyn tak stosunkowo dużego odsiewu na tym wydziale. Jak się bowiem okazuje, tylko bardzo nieliczni słuchacze stwierdzają, że „przydziały” — są im potrzebne; — są dużą pomocą; — dają ogólną orientację, co należy sobie przyswoić. Opinię taką wyrażają chyba najzdolniejsi słuchacze. Bowiem w opinii większości słuchaczy „przydziały” w obecnej formie nie spełniają swego zadania, bo: — brak w nich wskazówek co do metod samodzielnego opracowania pewnych partii materiału; — przeciętny słuchacz gubi się z ustaleniem, co ważne, a co mniej ważne; — znalezienie materiału sprawia dużo kłopotu; — podana lektura jest za obszerna; — dostęp do podanych książek jest niemożliwy; — w bibliotekach potrzebnych książek nie ma; — w sprzedaży ich również nie ma; — prawie każde zagadnienie trzeba opracować na podstawie innego podręcznika; — podręczniki są bardzo trudne.

Rejestr wymienionych opinii matematyków warto na tym miejscu uzupełnić choć dwoma pełnymi wypowiedziami słuchaczy. Oto one:

— *Moim zdaniem otrzymane „przydziały pracy” do samokształcenia pomagają troszkę w zaocznym studiowaniu, ale naprawdę tylko troszkę. Wydaje mi się, że podano w nich zbyt dużo pozycji z lektury, która jest bardzo nieuchwytna nawet w środowisku miejskim, a cóż dopiero w wiejskim. Według mnie do poszczególnych zagadnień powinno się podawać tylko te pozycje, w których są najważniejsze rzeczy do danego zagadnienia i które są dostępne wszystkim studiującym. Czasem opracowuję dane zagadnienie według lektury, którą dostanę, ale jestem dalej niespokojna, bo nie jestem pewna, czy dobrze opracowałam i czy wszystko uwzględniłam, no bo*

nie mam dostępu do innych pozycji podanych w „przydziale”. Jestem matką samotną z dwojgiem dzieci (rozwiódłam się) i bardzo często mam takie dni, że nie bardzo wiem, czy żyję na świecie. Więc naprawdę trudno mi jest uganiać się za wszystkimi pozycjami podanymi w „przydziale”.

A oto druga wypowiedź:

— W „przydziałach” podane są lektury do poszczególnych zagadnień. Lektur jest bardzo dużo. Ponieważ pracuję na wsi z trudnym dojazdem do najbliższego miasteczka, absolutnie nie mam możliwości zdobycia choćby przynajmniej podstawowych źródeł. Cóż z tego, że mam w „przydziałach” podane zagadnienia, wykaz lektur, kiedy z nich i tak nie mogę korzystać. W szkole biblioteki nie ma, jest w mieście powiatowym. Książek nie wydadzą do domu. Trzeba z nich korzystać na miejscu, a tego — niestety — zrobić nie mogę, mając do miasta powiatowego przeszło 30 km.

Wobec takiej sytuacji nie można się dziwić, że matematycy wysuwają najwięcej propozycji udoskonalenia „przydziałów” (odpowiedzi na drugie pytanie). Oto najczęściej powtarzające się życzenia: — materiał należy ująć w formie skryptu do każdego przedmiotu; — szczególnie należy uwzględnić trudniejsze zagadnienia; — zasadniczy materiał należy oprzeć na niewielkiej ilości łatwo dostępnych podręczników; — należy podawać rozwiązania typowych zadań; — materiał podawać ze specjalnym komentarzem; — uwzględnić wskazówki metodyczne dotyczące samodzielnego pracowania nad materiałem.

Uważam, że wymienione tak przez polonistów, jak i matematyków mniej lub bardziej uzasadnione zastrzeżenia i życzenia warto przemyśleć i wziąć pod uwagę przy dalszych opracowaniach „przydziałów” o całkowicie zmienionym profilu.

Moje propozycje dotyczące materiałów pomocniczych dla ZSN pokrywają się zasadniczo z życzeniami słuchaczy. Stwierdzam bowiem, że dotychczasowe „przydziały”, szczególnie z zakresu matematyki, nie odpowiadają zasadom „uczenia się pod kierunkiem”.

„Materiały pomocnicze” — moim zdaniem — winny spełniać potrójną funkcję: zastępczą rolę podręcznika (w formie skryptu), wypisów i przewodnika (poradnika).

Jak to rozumiem? Otóż zgodnie z życzeniami słuchaczy, program zaocznego studium w zakresie poszczególnych przedmiotów winien być zasadniczo zharmonizowany z łatwo dostępnymi, kluczowymi podręcznikami. Te podręczniki muszą być dostępne każdemu słuchaczowi. Mimo to zaistnieje niejednokrotnie potrzeba poszerzenia całego szeregu zagadnień o materiały zawarte w niedostępnych dla słuchaczy publikacjach.

Takie materiały — w formie jasnych i zwięzłych opracowań — winny się znaleźć w materiałach pomocniczych na prawach skryptu.

Niektóre tematy będą wymagały ponadto uzupełnienia czy zilustrowania ich całymi fragmentami (in extenso) ze specjalistycznych publikacji, co nada materiałom pomocniczym charakter wypisów.

Ostatecznie materiały pomocnicze winny słuchaczy instruować i to nie tylko, jak zabrać się do samodzielnej pracy, ale i jak rozwiązać pewne typowe zagadnienia (np. z matematyki), na jakie zagadnienia należy szczególnie zwrócić uwagę, czy gdzie znaleźć dodatkowy materiał, co może być szczególnie przydatne tym, którzy myślą o kontynuowaniu studiów po ukończeniu ZSN.

Tylko tak opracowane materiały pomocnicze, wydane rotaprintem na prawach rękopisu, często wznawiane i uzupełniane, mogą spełnić w procesie samokształcenia w całej pełni swoje zasadnicze zadanie — skutecznie walczyć z odsiewem, tym samym przyczynić się w pełni do zrealizowania sformułowanego na wstępie przytoczonego hasła, ale nie w tym znaczeniu, że „Polska nauczycieli kształcących się” — ile — że „Polska nauczycieli wykształconych”. Bo o to nam przecież głównie chodzi.

ZYGUNT WIATROWSKI

Bydgoszcz

Z BADAŃ NAD POZYCJĄ NAUCZYCIELA ZAWODU

Dzisiejsze szkolnictwo zawodowe to ogromna mozaika kierunków szkolenia, zawodów i specjalności. Ta różnorodność zawodowa, będąca zresztą tylko określonym odzwierciedleniem aktualnych potrzeb gospodarczych i społecznych, a realizowana przez różne typy i formy szkolne (techniką, licea zawodowe, zasadnicze szkoły zawodowe, szkoły przysposobienia rolniczego, państwowe szkoły techniczne, ekonomiczne i inne, a także szkoły resortu oświaty i innych resortów, szkoły przyzakładowe i międzyzakładowe, szkoły dla niepracujących i dla pracujących itp. ...), jak również stosowane w całym okresie powojennym różne drogi zaspokajania potrzeb kadrowych szkolnictwa zawodowego powodują, że aktualna pozycja nauczyciela zawodu jest mocno zróżnicowana, przy czym zróżnicowanie to dotyczy wielu spraw.

Prof. J. Szczepański wypowiadając się na temat pozycji społecznej danej osoby czy też grupy ludzkiej wymienia następujące czynniki określające tę pozycję: zawód i stanowisko, wykształcenie, uposażenie, udział w życiu kulturalnym i politycznym, udział we władzach, symbole zewnętrzne (ubranie, styl bycia itp.) wreszcie świadomość społeczną.

Wszystkie te sprawy były przedmiotem badań, którymi objąłem:

- 110 nauczycieli zawodu mających wykształcenie średnie i studiujących na ZSN;
- 84 nauczycieli zawodu z niepełnym wykształceniem średnim i zdobywających kwalifikacje pedagogiczne na Studium Pedagogicznym dla naucz. szkół zawodowych;
- 112 nauczycieli zawodu z różnym wykształceniem (od podstawowego i dyplomu mistrzowskiego, niekiedy „czeladnika”, po TPP i SN), nie podwyższających swoich kwalifikacji;
- 14 kierowników warsztatów;
- 158 uczniów klas IV TPP;
- 130 studentów II roku SN zawodowych (mechaniczny, elektryczny, gospodarczy, rolniczy);
- 62 dyrektorów szkół zawodowych.

Wszyscy badani wypełniali odpowiednie kwestionariusze. Niezależnie od tego — nauczyciele grupy I i II wypowiadali się pisemnie na temat — „Co mi się podoba, a co zmieniłbym w aktualnej pozycji nauczyciela zawodu”, a uczniowie i studenci na temat — „Jakim jest, a jakim być powinien nauczyciel zawodu”.

Wyniki przeprowadzonych badań, które przedstawię w tej części rozważań, pozwalają stwierdzić, że aktualna pozycja nauczyciela zawodu nie jest jednolita. Dla przejrzystości wywodów scharakteryzuję tę pozycję przy pomocy analizy jej wyznaczników, przy czym wywody rozpocznę od samej nazwy „nauczyciel zawodu”.

Sprawa nazwy

W codziennej praktyce spotkać się można z następującymi nazwami odnoszącymi się do nauczycieli, którzy prowadzą zajęcia warsztatowe:

- nauczyciel zawodu — asystent (niekiedy laborant),
- instruktor — majster.

(Wszystkie nazwy mają charakter wieloznaczny, toteż w niniejszych wywodach wiąże je tylko z kształceniem praktycznym). Nazwa pierwsza stosowana jest z reguły w szkołach posiadających własne warsztaty, a więc w szkołach metalowych, mecha-

nicznych, elektrycznych, drzewnych, odzieżowych, gospodarczych, górniczych, a także w rolniczych itp.

Nazwę — „nauczyciel zawodu” usankcjonowała ostatecznie ustawa o prawach i obowiązkach nauczycieli z dnia 27 kwietnia 1956 r., gdzie w art. 1 punkcie 1a wymienia się nauczycieli zawodu na równi z nauczycielami (teorii) i wychowawcami. Podkreślam — ostatecznie — bowiem w okresie poprzedzającym nie zawsze chętnie posługiwano się tą nazwą.

Nazwa druga — (asystent) stosowana jest najczęściej w szkołach posiadających pracownie jako miejsca praktycznej nauki zawodu, a więc w szkołach chemicznych, ale także w medycznych i częściowo artystycznych.

Nazwa „instruktor” stosowana jest przeważnie w szkołach przyzakładowych oraz w zakładach pracy prowadzących szkolenie zawodowe młodocianych. Nazwę tę ustala Uchwała Nr 364 Rady Ministrów z dnia 26. 9. 1958 r. w sprawie zatrudnienia młodocianych przez zakłady pracy w celu nauki zawodu.

W praktyce w zakładzie pracy wyróżnić można: nauczyciela zawodu pełniącego funkcję kierownika szkolenia praktycznego (niekoniecznie z kwalifikacjami nauczycielskimi) i instruktora praktycznej nauki zawodu, będącego wykwalifikowanym pracownikiem w danej specjalności. W tym przynajmniej rozumieniu w.w. nazwę używa M. Godlewski w swoim poradniku dla nauczycieli i instruktorów pt. „Kształcenie robotników”.

Ostatnia nazwa „majster” — w znaczeniu nauczyciel zawodu lub instruktor — w zasadzie należy już do przeszłości. Pewne jej występowanie dostrzegamy jeszcze w małych warsztatach społecznych lub prywatnych prowadzących również działalność szkoleniową, względnie w zbyt mocno zaniedbanych warsztatach szkolnych i zakładach pracy. W tych jednak warsztatach przedłużają się i inne elementy średnio-wiecznej koncepcji nauki zawodu.

Wydawałoby się, że sprawy związane z nazwą nie stanowią większego problemu, a przynajmniej nie powinny rzutować na pozycję nauczyciela. W rzeczywistości jednak badani dopatrują się pewnych nieprawidłowości utrudniających ich pracę i obniżających ich autorytet. Tak np. absolwent TPP lub SN prowadzący w szkole przedmioty zawodowe korzysta z tradycyjnego tytułu „profesor”, gdy tymczasem jego kolega o podobnych kwalifikacjach pracując w warsztatach pozostaje tylko „instruktorem”.

Dla uczniów, a tym bardziej rodziców są to różne pozycje, różne stanowiska, różne autorytety.

„Nas tytułują »instruktor«, naszych kolegów niekiedy z niższym wykształceniem »profesor« — pisze jeden z badanych. — Jest to już niesprawiedliwe, chociaż nie najważniejsze, bowiem nie o tytuł chodzi. Istota sprowadza się do następstw związanych z tytułami. A te są rzeczywiście przykre. Pana profesora dostrzega się, ceni się, mówi się o nim, przydziela się mu mieszkanie; kontaktują się z nim rodzice, młodzież zaprasza go na imprezy i wieczorki, natomiast »instruktor« nikomu nie jest potrzebny, chyba gdy chodzi o realizację planów produkcyjnych”.

Inny z badanych zapytuje:

„Nie wiem, jakim prawem nauczyciela zawodu nazywa się instruktorem lub niekiedy nawet »fachmanem«, a nauczyciela teorii panem profesorem”.

W świetle chociażby powyższych stanowisk uzasadniony staje się postulat badanych, aby zaniechać tzw. „profesomanii”, przynajmniej w zasadniczych szkołach zawodowych i w szkołach przysposobienia rolniczego. Wydaje się, że zwrot — „proszę Pana” względnie — „Panie wychowawco” byłby najwłaściwszy i dla jednych (tzw. profesorów), i dla drugich (instruktorów).

Sprawa wykształcenia

W tym zakresie, w odróżnieniu od innych grup nauczycielskich, rozpiętość jest ogromna — od magistra inżyniera z wykształceniem pedagogicznym po robotnika kwalifikowanego z wykształceniem podstawowym i bez wykształcenia pedagogicznego.

Tabela 1 ilustruje przykładowo powyższy stan:

Tabela 1

Ogółem badanych	Posiadają wykształcenie								Posiadaj. kwalifik. pedagog.	Podwyższ. kwalifik. zawodowe	Zdobywają kwalifik. pedagog.
	wyższe	SN i równorzędne	TPP	ZSZ + techn.	techn. zawod.	ZSZ + mistrz.	podst. + mistrz.	bez mistrz.			
320 100%	4 1,3	12 3,8	52 16,3	28 8,8	87 26,9	67 20,9	54 16,9	16 5,1	172 53,4	110 34,2	84 26,2
—	1,3	3,8	52,0			42,9			—	—	—

Nauczyciele zawodu z wyższym wykształceniem, stanowiący zaledwie 1,3%, są najczęściej kierownicy warsztatów szkolnych i ich zastępcy oraz kierownicy szkolenia zawodowego w zakładach pracy. Nauczyciele z tzw. wykształceniem półwyższym to absolwenci Wyższego Kursu Techniczno-Pedagogicznego organizowanego w latach 1951—53 i kierunków zawodowych studiów nauczycielskich prowadzonych od 1956 r. I tych nauczycieli jest niewiele, bo zaledwie 3,8%. Ich koledzy o podobnych kwalifikacjach prowadzą przedmioty zawodowe. Najcenniejszą pozycję stanowią nauczyciele zawodu mający ukończone TPP. Są to nauczyciele z prawdziwego zdarzenia. Niestety — i ci chętnie przechodzą na nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Nauczyciele zawodu z wykształceniem średnim stanowią 52% ogółu badanych. Jest to wskaźnik stosunkowo wysoki, na co złożył się przypuszczalnie fakt badania poważnej liczby nauczycieli skupionych na zaocznym studium nauczycielskim. W rzeczywistości ten wskaźnik jest nieco niższy. Nauczyciele z zaliczonym wykształceniem średnim stanowią 42,9%, w tym 22% tylko z wykształceniem podstawowym.

Dane ilościowe i wskaźniki procentowe charakteryzują głównie woj. bydgoskie. Można jednak przypuszczać, że proporcje zawarte w tabeli odnoszą się także do sytuacji krajowej. Ewentualne odchylenia od nich przemawiać mogą jedynie na korzyść woj. bydgoskiego, bowiem sprawy dokształcania zawodowego i pedagogicznego nauczycieli szkół zawodowych w tym województwie uzyskały i uzyskują nadal pomyślne rozwiązanie.

Oczywiście trzeba wyraźnie stwierdzić, że nie jest to stan, który dawałby podstawę do zadowolenia, który mógłby podwyższać pozycję nauczyciela zawodu. Wykształcenie nauczycieli zawodu jest stanowczo zbyt niskie i zbyt jednostronne. Zwracając na to uwagę sami nauczyciele, a także kandydaci na nauczycieli i dyrektorzy szkół.

Oto kilka wypowiedzi:

„Nauczyciele zawodu nie zawsze traktuje się jako nauczyciela, często tylko jako pracownika lub robotnika. Dzieje się tak dlatego, że niejednokrotnie zostaje nim osoba bez średniego wykształcenia i do tego bez jakiegokolwiek przygotowania pedagogicznego. A przecież nauczyciel zawodu musi być dobrym fachowcem, ale musi też znać wiadomości z zakresu technologii, materiałoznawstwa i przedmiotów pedagogicznych”.

„Brak wiadomości teoretycznych, a także brak przygotowania pedagogicznego jest częstym powodem zakłóceń w normalnym toku szkolenia zawodowego”.

„Nauczyciel, który posiada niższe wykształcenie niż jego uczniowie, nie może mieć właściwego autorytetu wśród wychowanków. Pokazuje więc on swoją wyższość przy pomocy przemocy (niekiedy fizycznej) czy też oceny niedostatecznej”.

„Z tym wychowaniem sprawa wygląda zupełnie źle. W mojej szkole pracuje 18 nauczycieli zawodu, z tego tylko 3 z wykształceniem średnim (TPP) i 1 z SN. Pozostali to mistrzowie i czeladnicy. Nie angażują się oni w sprawy wychowawcze, bo o takich nie mają pojęcia. W następstwie w warsztacie mówi się tylko o produkcji”.

Osobiście często spotykam się z przykładami wielkiej nieporadności w zakresie oddziaływań wychowawczych, a także w zakresie zawodowo-technicznym. Posługiwanie się przestarzałymi terminami, unikanie urządzeń i przyrządów pomiarowych, nieumiejętność rozwiązywania bardziej złożonych problemów warsztatowych i wychowawczych — oto niektóre braki charakteryzujące nauczycieli zawodu z zaliczonym wykształceniem średnim (oczywiście nie wszystkich). Niektórzy napotykają zasadnicze trudności w prawidłowym formułowaniu i wypowiedzaniu swoich myśli.

„Adyć nie laża tam, bo bydzie wypadek”. Oto zdanie, które usłyszałem osobiście podczas wizytacji, zresztą nie odosobnione. Zrozumiałe się staje, że możliwości oddziaływania takich nauczycieli w zakresie kształtowania wszechstronnie rozwiniętej osobowości wychowanka są bardzo ograniczone. Co gorsza, są tacy, którzy nie dostrzegając powyższego wyrażają pełne zadowolenie z tego, że pełnią „zaszczytną funkcję nauczyciela”.

„Jestem zadowolony z tego, że pracuję w szkole, bo przyznano mi wykształcenie średnie i nie muszę napracować się fizycznie tak, jak dotychczas”.

Najbardziej niezadowoleni z tego stanu są sami nauczyciele zawodu posiadający wykształcenie średnie lub wyższe zawodowe i pedagogiczne. Dołączają się do nich również niektórzy dyrektorzy szkół, którzy wyraźnie stwierdzają, że nauczyciele bez odpowiedniego wykształcenia są na ogół dobrymi fachowcami i stąd w zakresie produkcji warsztatów oddają poważne usługi, lecz ich wpływ wychowawczy na młodzież jest ograniczony. Toteż dość powszechne są głosy za przeprowadzeniem weryfikacji i zaprzestaniem przyjmowania do zawodu nauczycielskiego ludzi bez odpowiedniego wykształcenia zawodowego i pedagogicznego.

„Nie rozumiem, dlaczego nauczyciel szkoły podstawowej musi mieć wykształcenie wyższe (półwyższe), a nauczycielowi zawodu może wystarczyć tylko podstawowe”.

„Chyba stać nas już na to, aby do szkół trafiali ludzie z wykształceniem zawodowym i pedagogicznym”.

„Należałoby przeprowadzić weryfikację; nauczycieli bez średniego wykształcenia w wieku do 50 lat zobowiązać do podwyższenia kwalifikacji”.

Postulaty dość kategoryczne, ale nie bez uzasadnienia, tym bardziej w obliczu reformy szkolnictwa zawodowego.

Z wykształceniem wiążą się wszystkie inne wyznaczniki pozycji społecznej nauczyciela zawodu.

Wynagrodzenie i pozycja materialna nauczyciela zawodu

W warunkach szkolnictwa wynagrodzenie nauczyciela uzależnione jest od wykształcenia, stażu zawodowego i ilości godzin pracy, w szczególności godzin obowiązkowych i nadliczbowych. Ta ogólna zasada podlega pewnemu odchyleniu w odniesieniu do nauczycieli zawodu na ich korzyść, bowiem czynnik związany z wykształ-

cenieniem poddano określonej łagodzeniu, w następstwie czego zatarta została różnica między wykształceniem podstawowym, niepełnym średnim i średnim zawodowym oraz pedagogicznym. W intencji ustawodawcy miała to być droga pozyskania fachowców z życia gospodarczego do pracy dydaktycznej w szkole. Jeszcze kilka lat temu intencja ta i jej realizacja były na pewno słuszne, pozwoliły bowiem rozwiązać trudny problem kadrowy. Dzisiaj jednak sytuacja powyższa staje się co najmniej dyskusyjna. Coraz częściej spotkać się można z odgłosami niezadowolonia z powyższego. Konkretnie wypowiedzi badanych niech będą potwierdzeniem.

„W ostatnich trzech latach w mojej szkole przyjęto do pracy nauczycielskiej czterech pracowników z tytułami mistrzowskimi. Zaliczono im wykształcenie średnie i staż po 25 latach. Jest to chyba krzywdzące w stosunku do tych, którzy kształcili się 7 lat po szkole podstawowej (ZSZ i TPP) i obecnie studiują na SN-ie”.

„Przykre to, że mam płacę jak czeladnik lub mistrz, do tego bez kwalifikacji pedagogicznych. Ukończyłem szkołę zawodową i TPP, a płaca nie zwiększyła mi się. Co gorsze — tamci śmieją się ze mnie”.

„Czy w naszych warunkach warto się uczyć. Chyba szkoda czasu oraz wysiłku, bowiem i tak to nie jest brane pod uwagę, przynajmniej przy wynagrodzeniu za wykonywaną pracę”.

Stan rzeczywistych zarobków badanych nauczycieli zawodu ilustruje tabela 2 (zarobki miesięczne).

Tabela 2

Ilość badanych	Do 1500 zł	Do 1750 zł	Do 2000 zł	Do 2300 zł	Do 2600 zł	Do 2900 zł	Do 3200 zł	Powyżej 3200 zł
320	12	35	88	79	59	33	9	5
100%	3,9	10,9	27,5	24,6	18,3	10,3	2,9	1,6
przeciętna — 2162 zł przy przeciętnej ilości godzin pracy — 40								

Suma 2162 zł (przeciętna) może być różnie interpretowana. Władze oficjalne skłonne są uznać tę sumę za wysoką. Biorąc pod uwagę stosunkowo niskie wykształcenie nauczycieli zawodu, a do tego porównując tę sumę z przeciętną zarobków nauczycieli szkół podstawowych (około 1450 zł) trzeba rzeczywiście stwierdzić, że są to zarobki nie najgorsze. Gdy się jednak popatrzy na sprawę z punktu widzenia ilości godzin pracy czy też możliwości zarobków w życiu gospodarczym (np. w przemyśle i w budownictwie), względnie z punktu widzenia konkretnych warunków rodzinnych, to nabiera ona innego wyrazu. I znów kilka wypowiedzi badanych:

„Podoba mi się to, że można nieźle zarobić, ale szkoda, że muszę tyle godzin pracować. Po 46 i więcej godzinach pracy w warsztatach i przy poważnych obowiązkach rodzinnych nie mam czasu i siły, aby przygotować się dobrze do następnego dnia pracy, do zajęć z młodzieżą, nie mówiąc już o pracy pozalekcyjnej czy w środowisku”.

„Ktoś może powiedzieć, że 2400 zł to nie jest mały zarobek. Ale w to wchodzi godziny nadliczbowe, które szarpną zdrowie nauczyciela, bo jeśli ustalono wymiar obowiązkowy 25 godzin, to myślę, że uwzględniono możliwości i zdrowie nauczyciela zawodu”.

„Przykro jest nam, że nasi uczniowie po rocznej pracy zarabiają często więcej niż my”.

Niektórzy z badanych próbują podważyć aktualnie obowiązujący wymiar godzin.

„Nie rozumiem, dlaczego wymiar godzin nauczycieli zawodu jest wyższy niż wymiar nauczycieli przedmiotów zawodowych. Etat nauczyciela teorii wynosi 18 godzin 45-minutowych, natomiast etat nauczyciela zawodu — 25 godzin 60-minutowych”.

Zdaniem wypowiadających się odpowiedzialność nauczycieli zawodu jest o wiele większa niż odpowiedzialność nauczycieli teorii. Będzie o tym mowa w dalszej części wywodów.

Specyfika składu osobowego i zarobków nauczycieli zawodu wiąże się w dużej mierze z nich stażem pracy zawodowej, który w przeciętnym ujęciu jest wysoki, ale za którym kryje się nikłe doświadczenie pedagogiczne. Ilustruje to tabela 3.

Tabela 3

	Ogółem	Do 3 lat	Do 5 lat	Do 10 lat	Do 15 lat	Do 20 lat	Do 25 lat	Powyżej 25 lat
Ogółem lat pracy	320	14	21	84	93	30	34	44
%	10: %	4,5	6,7	26,2	28,9	9,4	10,7	13,6
w tym pracy nauczyc.	320	127	64	59	58	7	3	2
%	100%	39,6	20,1	18,4	18,1	2,1	1,0	0,7

Celowo posługuję się dwoma rubrykami, aby lepiej uwidocznic ciekawe relacje zachodzące między pracą zawodową w ogóle, która liczy się do tzw. stażu, a pracą nauczycielską, która może rzutować na przebieg kształcenia zawodowego w warsztatach szkolnych.

62,6% badanych nauczycieli zawodu posiada staż zawodowy, liczony dla celów uposażeniowych, powyżej 10 lat pracy, gdy tymczasem staż pracy pedagogicznej powyżej 10 lat posiada tylko 21,9% badanych. Trudno kwestionować ten stan; przeciwnie — są nawet pewne pozytywne tegoż, szczególnie jeśli chodzi o działalność produkcyjną warsztatów szkolnych, o czym już pisałem. Wydaje się jednak celowe zdawanie sobie sprawy z tego, że nasi zaawansowani w wieku i doświadczeniu nauczyciele zawodu to w większości początkujący w pracy nauczycielskiej. Ten zaś stan przypuszczalnie potrwa jeszcze długo.

Traktowanie nauczyciela zawodu

Mówić tu można i należy o wielu rzeczach i sytuacjach, o prawnej pozycji nauczyciela zawodu, o jego roli w warsztacie szkolnym i w szkole, o stosunku doń dyrekcji szkoły, kierownictwa warsztatów, nauczycieli teorii i uczniów, o kontaktach z rodzicami i ze środowiskiem itp. Uzyskane materiały i poczynione obserwacje pozwalają stwierdzić, że aktualne traktowanie nauczyciela zawodu jest nadal bardzo różne. Zdecydowana większość badanych wypowiada się, że w sensie formalno-prawnym nauczyciel zawodu jest tak samo traktowany, jak każdy inny nauczyciel.

„W świetle obowiązujących przepisów — pisze jeden z badanych — nauczyciel zawodu traktowany jest na równi z nauczycielem teorii. W następstwie powyższego jest on dostrzegany i ceniony, a tym samym czuje się w szkole potrzebny”

Takie potraktowanie nauczyciela zawodu, chociażby nie posiadał on odpowiednich kwalifikacji, jest na pewno zdobyczą państwa socjalistycznego i rzutuje w spo-

sób zasadniczy na kształtowanie się konkretnych warunków pracy i współpracy. Doceniają to sami nauczyciele. Wielu z nich bardzo mocno podkreśla stworzoną im możliwość podwyższania kwalifikacji i awansu oraz wzrastającą ciągle troskę o bhp. W wyniku takiego potraktowania sprawy w coraz to szerszym stopniu atmosfera pracy i życia w szkołach zawodowych polepsza się, a integracja procesów nauczania i wychowania oraz działalności produkcyjnej przybiera rzeczywiste kształty.

„W naszej szkole — pisze inny z badanych — jest bardzo przyjemna atmosfera pracy i współpracy. Wszyscy są traktowani jednakowo, wszyscy też czują się potrzebni. Na posiedzeniach rad pedagogicznych wszyscy włączają się do rozwiązywania trudnych problemów dydaktycznych, wychowawczych i produkcyjnych. Jest to na pewno zasługą dyrektora szkoły i kierownika warsztatów, którzy troszczą się o to, aby uczniowie byli należycie przygotowani do pracy zawodowej. Stosunek uczniów do nauczycieli zawodu — jest taki sam jak i do nauczycieli teorii. Także rodzice dostrzegają nas, traktują nas jako nauczycieli. Specjalnie piszę o tym, bowiem w poprzedniej szkole, w której pracowałem przez trzy lata, było zupełnie inaczej, oczywiście na niekorzyść nauczycieli zawodu”.

„Z przyjemnością można stwierdzić — pisze jeszcze inny — że chyba już bezpowrotnie minęły czasy, kiedy nauczycieli zawodu traktowano jedynie jako rzemieślników, a co najwyżej majstrów”.

Wszystko wskazywałoby na to, że rzeczywiście winny one minąć. Tymczasem istnieje nadal przypadki innego, jakże niekorzystnego traktowania nauczyciela zawodu. Oto niektóre wypowiedzi badanych:

„Pracuję w szkole liczącej ponad 60 nauczycieli. Dzielią się oni na »profesorów« i na »umorusanych instruktorów«, którymi kieruje kierownik uznający tylko pogoń za wynikami produkcyjnymi, troszczący się tylko o uzyskiwanie zysków i skłonny dla tego celu podeptać godność ucznia i nauczyciela”.

„Wiadome jest, że w szkole zawodowej, szczególnie w szkole zasadniczej, nauczyciel zawodu ma do spełnienia najpoważniejsze zadania. Niestety, w mojej szkole i dyrektor, i nauczyciele przedmiotów zawodowych na każdym kroku starają się podkreślić, że to oni stanowią podstawę egzystencji szkoły. Nie mogą i nie chcą pogodzić się z faktem, że »warsztatowcy« (bo tak nas nazywają) są też nauczycielami i mają równe prawa”.

„Nauczyciela zawodu traktuje się w warsztatach szkolnych jedynie jako rzemieślnika, który ma troszczyć się o realizację planów produkcyjnych”.

Rzeczywiście, nadal dość często produkcja warsztatów szkolnych decyduje o wszystkim, a udział nauczyciela w tejsze stanowi główny warunek oceny jego przydatności zawodowej.

Badani aczkolwiek rozumieją potrzebę oparcia szkolenia o konkretną działalność produkcyjną warsztatów, to jednak przeciwstawiają się, i to kategorycznie, nadmiernym planom produkcyjnym, bowiem chęć ich realizacji podważa często systematyczną i skuteczną pracę szkoleniową.

Oczywiście, nie tylko wygórowane plany produkcyjne zakłócają pracę szkoleniową i czynią z nauczyciela zawodu pracownika produkcyjnego.

Jak już zaznaczyłem, na przeszkodzie stoi także niskie wykształcenie.

„Nauczyciel zawodu, mający tylko majstra, jest jak gdyby brygadzystą wśród grupy uczniów, wykonującym razem z nimi pracę i tym samym nastawiający się jedynie na produkcję”.

Jeden z uczniów TPP tak wspomina swój pobyt w ZSZ:

„Po sprawdzeniu obecności przydzielono nam stanowiska i zadania i kazano pracować. Instruktażu z reguły nie było. A szkoda, bo były takie sytuacje, że nie wiedzieliśmy, jak robić. Gdy ktoś zwrócił się do nauczyciela z zapytaniem, ten go wyzywał od »głupich i niedorajdów« i kazał pracować według rysunku. Zrozumiałe, że wyniki były słabe, a do tego uprzedzaliśmy się do pracy w warsztacie”.

Inny pisze:

„Będąc na praktyce przeraziłem się bezmyślnością, jaka panuje w warsztatach. Nauczyciel sam mówi — jak daną rzecz trzeba wykonać i następnie każe uczniom pracować. Uczeń nie ma nawet czasu, aby zastanowić się nad tym, co ma robić. Zaczyna więc mechanicznie odtwarzać to, co nauczyciel polecał, tym bardziej, „gdy nie chce zasłużyć sobie na miano »filozofa“”.

Wiele do życzenia pozostawiają same stosunki między nauczycielami teorii a nauczycielami zajęć praktycznych. Bardzo często jeszcze nauczyciele teorii wywyższają się ponad nauczycieli zawodu lub podważają im autorytet.

„Co wy tam możecie wiedzieć o uczniach i o ich wychowaniu” — oto zdanie, które wypowiedział w mojej obecności jeden z nauczycieli przedmiotów zawodowych na posiedzeniu Rady Pedagogicznej zwracając się do nauczycieli zawodu.

„Dyrektor wydał zarządzenie, aby w wywiadówkach brał udział także »warsztatawcy«. Jest wywiadówka, siedzą rodzice i wychowawca klasy — nauczyciel teorii — wchodzi nauczyciel zawodu i spotyka się z pytaniem »pan w jakiej sprawie“”.

„Pracowałem w trzech szkołach, ale o wszystkich mogę powiedzieć to samo. Nauczyciele teorii uważają siebie za właściwych nauczycieli, a nas — zawodowców — traktują jak trzeciorzędnych pracowników lub po prostu robotników”

Winę za powyższy — dość przykry i niepokojący — stan ponoszą często dyrektorzy szkół i kierownicy warsztatów, którzy albo z przyzwyczajenia, albo też z niezrozumienia holdują dawnym sposobom traktowania nauczycieli zawodu.

„Dyrekcja szkoły wyżej ceni teorię niż praktyczną naukę zawodu i zawsze doloży więcej starań, aby np. mieszkanie otrzymał nauczyciel teorii, mimo że ten drugi pracuje w szkole od kilku lat”.

„W mojej szkole pozycję nauczyciela zawodu obniża sam dyrektor, który wobec uczniów nazywa nas »instruktorami« i ustala uwagi dotyczące naszej pracy”.

„Zabolało mnie bardzo, gdy kierownik warsztatów wobec uczniów zwrócił się do mnie z następującymi słowami: »Przestańcie się bawić w pana profesora, a zabieracie się do roboty, bo inaczej plan będziemy realizować przez trzy lata«. Nadmieniam, że chodziło o instruktaż wstępny, który trwał zaledwie 15 minut”.

„W mojej szkole głos nauczyciela zawodu na posiedzeniach rady pedagogicznej nie jest brany pod uwagę; może dlatego, że wypowiada się on słabiej...”

„W czasie trwania posiedzeń rady pedagogicznej nauczyciel zawodu pozornie traktowany jest na równi z nauczycielami teorii. Ale już po jej zakończeniu sprawa wygląda inaczej. Jeżeli odbywają się jakieś uroczystości szkolne, to nauczyciele teorii idą na akademię, a nauczyciele zawodu muszą pracować w warsztatach. To samo dotyczy pójścia do kina lub teatru. Bywało też i tak, że nauczyciele zawodu musieli pracować w swoje święto, tj. w Dniu Nauczyciela, lub podczas ferii (np. zimowych)”.

Do rzadkości należą fakty, aby rodzice rozmawiali z nauczycielami zawodu na temat postępów ich dzieci czy też na temat zachowania.

„*Utarła się opinia, że rodzice mogą dowiedzieć się o postępach i zachowaniu swoich dzieci tylko w szkole. Toteż niejedyn uczeń często lekceważy sobie pracę w warsztacie i uwagi nauczyciela zawodu.*”

„*Z własnego doświadczenia wiem, że rodzice widzą tylko nauczycieli teorii i z nimi kontaktują się, mimo że nauczyciele zawodu mogą dużo więcej powiedzieć o uczniu, bo opiekują się nim przez 20 godzin tygodniowo.*”

Niezmiernie ciekawe jest spojrzenie uczniów na swych nauczycieli zawodu. Cenią oni ich pracowitość i fachowość, a nade wszystko ich umiejętności. Ale dostrzegają też ograniczenie możliwości wpływów dydaktycznych i wychowawczych. W następstwie ze sprawami trudnymi związanymi z własnym rozwojem, z własną postawą czy też zainteresowaniami chętniej udają się do nauczycieli teorii. Nauczyciel zawodu w ich świadomości pozostaje najczęściej jako instruktor.

Na podstawie powyższego przeglądu sytuacji i stanowisk rzeczywiście stwierdzić można, że traktowanie nauczyciela zawodu jest nadal jeszcze bardzo różne. W wielu szkołach i warsztatach jest ono jak najbardziej prawidłowe, a tym samym odpowiadające naszym generalnym postulatom i tendencjom. Ale w wielu też w sposób skrajny odbiega od tego, co mieści się w pojęciu socjalistycznych stosunków międzyludzkich, stosunków równości i odpowiedzialności wobec tych samych procesów dydaktyczno-wychowawczych i szkoleniowo-produkcyjnych.

Sprawa odpowiedzialności nauczyciela zawodu

Sytuacja o tyle wydaje się dziwna i kłopotliwa zarazem, że odpowiedzialność nauczyciela zawodu jest naprawdę duża. Badani skłonni są kategorycznie twierdzić, że o wiele większa niż odpowiedzialność nauczyciela teorii. Oto ich stanowiska:

„*Praca nauczyciela zawodu wiąże się z olbrzymią odpowiedzialnością moralną i prawną — za wyniki nauczania i wychowania, szkolenie, produkcję i bhp.*”

„*Odpowiedzialność nauczyciela zawodu jest większa od odpowiedzialności nauczyciela teorii, bowiem młodzież w warsztatach jest bardziej swobodna, ruchliwa, a przy tym zagrożona ewentualnym wypadkiem, co na lekcjach teoretycznych absolutnie nie występuje. Dodać należy również, że kontakt z uczniami i ich kontrola ze względu na hałas oraz przechodzenie z działu do działu są zasadniczo utrudnione. To wszystko wymaga od nauczyciela zawodu zwiększonej troski i czujności.*”

„*Praca nauczyciela zawodu jest o wiele trudniejsza i cięższa od pracy nauczyciela teorii, bowiem nauczyciel zawodu uczy, realizuje program, wychowuje, produkuje, odpowiada za zdrowie i życie swoich wychowanków, pracuje w gorszych warunkach zdrowotnych, nie ma przerw co 45 minut, gdy tymczasem nauczyciel teorii tylko uczy i realizuje program, a niekiedy wychowuje.*”

Trudno byłoby ustalić, która praca jest odpowiedzialniejsza czy też trudniejsza. Zresztą nie o to chodzi. We wczesnym procesie dydaktyczno-wychowawczym i jedni, i drudzy wiele mają do zrobienia, dopiero bowiem oddziaływanie łączne może prowadzić do oczekiwanych rezultatów. Proces kształcenia zawodowego jest jeden, w nim zaś istnieją tylko określone strony.

Zaangażowanie społeczno-polityczne nauczycieli zawodu

Dla dopełnienia obrazu aktualnej pozycji nauczyciela zawodu popatrzmy jeszcze na jego udział w życiu i pracy ogólnej szkoły oraz środowiska, a także na jego zaangażowanie społeczno-polityczne. I w tym przypadku posłużmy się odpowiednimi zestawieniami i wskaźnikami.

Tabela 4

PRZYNALEŻNOŚĆ PARTYJNA

Ilość badanych	PZPR	ZSL	SD	Organizacje młodzież.
320	174	11	7	13
100%	54,1%	3,6%	2,3%	4,2%

Wskaźnik procentowy przynależności partyjnej jest wyjątkowo wysoki. Za nim właśnie kryje się chyba niezmiernie pozytywny fakt, że do pracy w szkole przychodzili i przychodzą nadal ludzie, którym sprawa wychowania młodego pokolenia i przygotowania go do życia leży na sercu. A jeśli tak, to ludzie ci godni są specjalnej troski i opieki.

Tabela 5

ZAANGAŻOWANIE W PRACY SPOŁECZNO-POLITYCZNEJ W SZKOLE I W ŚRODOWISKU

Ilość badanych	Praca partyjna		Praca związkowa		F. J. N.	Rady Narod.	Organizacje młodzież.			Zajęcia pozalekcyjne			Inne	Nie pracuje społecznie
	w tym pełni funkcje sekret.	w tym pełni funkcje czł. zarz.	w tym pełni funkcje czł. zarz.	F. J. N.			ZMS	ZMW	ZHP	technicz.	sport. — turyst.	artyst.		
320	52	19	43	8	9	18	22	7	19	26	11	13	16	194
100%	16,3	6,1	13,5	2,6	2,9	5,8	6,8	2,2	6,1	8,2	3,5	4,1	5,2	60,3

(Uwaga: niektórzy pełnią po dwie lub więcej funkcji).

Jak z powyższego wynika, 40% badanych odznacza się określonym zaangażowaniem w pracy społeczno-politycznej w szkole i w środowisku. Wydaje się, że jest to stan zadowalający, potwierdzający, że pozycja nauczyciela zawodu z każdym dniem rośnie, że z tradycyjnego rzemieślnika wyrasta rzeczywisty nauczyciel zawodu.

Do pozytywnych przejawów aktualnej pozycji nauczyciela zawodu zaliczyć można:

— formalno-prawną stronę zagadnienia, która wyraźnie sprzyja pomyślnemu kształtowaniu się tej pozycji;

— występującą u poważnej części nauczycieli dążność do podwyższenia własnych kwalifikacji i doskonalenia metod pracy;

— wysoki wskaźnik upartyjnienia będący wyrazem określonej dojrzałości społeczno-politycznej;

— coraz wyraźniejsze i szersze włączanie się do różnorodnych prac pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz angażowanie się w życie społeczno-politycznym szkoły i środowiska;

— coraz liczniejsze próby włączania się do rozwiązywania problemów dydaktyczno-wychowawczych szkoły i młodzieży;

— ciągle zwiększanie się ilości szkół i warsztatów, w których nauczyciel zawodu jest traktowany na równi z innymi grupami nauczycieli;

— i wreszcie: ciągły wzrost ilościowy nauczycieli zawodu legitymujących się co najmniej średnim wykształceniem zawodowym i pedagogicznym.

W dalszym ciągu podważają i obniżają tę pozycję:

— zbyt niskie i jednostronne wykształcenie nauczycieli zawodu (w ujęciu przeciętnym);

— występujące nadal tendencje prymatu produkcji przed szkoleniem;
 — przedłużające się nazbyt długo przekonanie, że wystarczy, gdy w warsztatach szkolnych funkcję nauczyciela zawodu spełniać będzie dobry praktyk;
 — pozbawianie przez niektóre szkoły nauczycieli zawodu funkcji wychowawczej.
 Faktem jest, że mimo pewnych pozytywnych przejawów aktualna pozycja nauczyciela zawodu jest niska, ale jest to pozycja wyraźnie kształtująca się. Jakim winien być nauczyciel zawodu, aby mógł sprostać wymaganiom dnia dzisiejszego, wymaganiom zreformowanej szkoły zawodowej?

Znane są tendencje rozwoju szkolnictwa zawodowego. Sprowadzają się one między innymi do:

- nasilonego zainteresowania się zasadniczą szkołą zawodową;
- bardziej równomiernego realizowania kształcenia teoretycznego i praktycznego oraz ogólnego i zawodowego;
- wyraźniejszego łączenia teorii z praktyką i na odwrót;
- większego zwrócenia uwagi na przygotowanie wychowanka do spełniania wszystkich funkcji człowieka w systemie pracy, do życia w społeczeństwie, do rozumienia prawidłowości tegoż życia i doskonalenia go;
- organizowania takich wpływów i oddziaływań, które przyczyniałyby się do kształtowania wszechstronnie rozwiniętej osobowości i postawy twórczej wychowanka;
- wielostronnego przygotowania zawodowego wychowanka — przyszłego robotnika, pracownika czy też technika.

Tendencje powyższe i wynikające z nich konieczności doskonale przedstawił Ignacy Szaniawski w swej oryginalnej pracy pt. „Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły”.

Z powyższego wynika więc bezdyskusyjny postulat, że: nasz nauczyciel zawodu winien zdawać sobie sprawę z tego, iż szkoła chcąc realizować wyżej przedstawione tendencje i zadania musi organizować pracę i oddziaływanie w zakresie:

- wychowania moralno-społecznego,
- wykształcenia ogólnego i politechnicznego,
- kształcenia zawodowego, teoretycznego i praktycznego,
- wychowania estetycznego oraz fizycznego.

Nauczyciel zawodu zobowiązany jest podejmować każdą z tych prac oraz pomysłnie realizować je. Do tego zaś musi być on należycie przygotowany.

Dochodzimy zatem do specyficznych cech osobowych nauczyciela zawodu, do tzw. wzorca lub modelu osobowego nauczyciela zawodu.

Współczesna psychologia — nie negując tradycyjnego zestawu cech osobowych każdego nauczyciela — skłonna jest posługiwać się dwiema specyficznymi grupami tych cech:

- cechami związanymi ze stosunkiem człowieka do zadania
- i cechami związanymi ze stosunkiem człowieka do innych ludzi.

Korzystając właśnie z tego schematu, w odniesieniu do interesującego nas wzorca osobowego nauczyciela zawodu można by ustalić następujące cechy i właściwości:

- w grupie pierwszej, związanej ze stosunkiem człowieka do zadania:
 - a) należyte przygotowanie teoretyczne, praktyczne i metodyczne,
 - b) umiejętność pokazania, objaśnienia i wykonania pracy,
 - c) znajomość głównych tendencji i kierunków rozwoju gospodarki narodowej,
 - d) nadążanie za postępem, głównie technicznym, i uczenie na nowoczesność,
 - e) zwrócenie uwagi na bezpieczeństwo i higienę pracy,
 - f) uczenie na jakość produkcji, wydajność pracy i należyte gospodarowanie materiałami oraz urządzeniami i narzędziami,
 - g) znajomość zakładu pracy i stosunków w nim panujących,
 - h) pozytywny stosunek do współzawodnictwa;

— w grupie drugiej, związanej ze stosunkiem człowieka do innych ludzi:

- a) wysoka kultura osobowa,
- b) życzliwość wobec wychowanków i próba ich rozumienia,
- c) umiejętność organizowania i kierowania pracą grupy uczniowskiej,
- d) znajomość nauk psychologiczno-pedagogicznych,
- e) naukowy światopogląd i zaangażowanie ideowo-polityczne oraz społeczne.

Taki układ cech osobowych wynika zarówno z ogólnych zadań zreformowanej szkoły zawodowej, jak i z materiałów pochodzących od nauczycieli oraz kandydatów na nauczycieli.

Niektóre z w.w. właściwości wymagają specjalnego omówienia lub ustosunkowania się. Tak np. charakterystyczne jest to, że sami badani bardzo silnie podkreślają konieczność przygotowania teoretycznego, praktycznego i metodycznego, takie bowiem przygotowanie traktują dopiero jako zadowalające.

Faktem jest, że powyższe postulaty wysuwali głównie nauczyciele zawodu posiadający to przygotowanie oraz dyrektorzy szkół. Ale w takim postawieniu sprawy można dopatrywać się też chęci kategorycznego przeciwstawienia się poglądom, jakoby... „pierwszy lepszy” mistrz z produkcji mógł spełniać należycie odpowiedzialną funkcję nauczyciela zawodu.

Badani bardzo mocno opowiadali się za związaniem kształcenia teoretycznego i praktycznego jako nierozdzielnych składników kształcenia zawodowego. Postulują oni nawet, aby nauczyciel zajęć praktycznych mógł być zarazem nauczycielem teorii i na odwrót — aby nauczyciel teorii był też jednocześnie nauczycielem zajęć praktycznych, przynajmniej w zasadniczej szkole zawodowej. Postulat — wydaje się — jak najbardziej słuszny, pod warunkiem, że jedni i drudzy będą posiadali co najmniej wykształcenie równorzędne SN-owi, jeśli nie wyższe.

Godne podkreślenia jest i to, że badani chcą widzieć w nauczycielu zawodu osobę umiejącą wchodzić w nasilone kontakty pedagogiczne z wychowankami, a więc człowieka rozumiejącego doskonale innego człowieka.

JERZY NOWOCIEŃ I TADEUSZ PALUCH

Ostrowiec Świętokrzyski

NASZA PRACA NA SEMINARIACH PEDAGOGICZNYCH NA TEMAT POSTĘPU PEDAGOGICZNEGO

Niedawno wpadł nam w ręce artykuł Hanny Krall zamieszczony w czasopiśmie *Kobieta i Życie*. Reportaż ten był zatytułowany: „Gdybym była uczennicą Szkoły Nr 625...”. Treść artykułu dała nam wiele do myślenia. Autorka zdaje relację ze swojej wizyty w moskiewskiej szkole eksperymentalnej nr 625. „Jest to jedyna szkoła w ZSRR — pisze autorka — dysponująca wszystkim, co wyprodukowano w zakresie pomocy szkolnych”. Od różnorodności pomocy i urządzeń w tej szkole zakreśliło nam się w głowie. Bo czego tam nie ma! Słuchawki z mikrofonami dla każdego ucznia, magnetofony, adaptory, telefony, kino, radio, telewizja... Nauczyciel porozumiewa się z uczniami za pomocą mikrofonu i słuchawek. Na swoim stole ma on żaróweczki, które odpowiadają poszczególnym uczniom. Każdy uczeń ma na swoim pulpicie dzięsieć dziurek do połączenia się z nauczycielem. Jeżeli uczeń chce rozmawiać z nauczycielem, wówczas wkłada wtyczkę w dziurkę, a u nauczyciela zapala się jego

żarówka i teraz mogą tylko obaj rozmawiać przez telefon. Za pomocą tych świateł nauczyciel sprawdza nawet, czy uczeń dobrze rozwiązał zadanie. Każda dziurka odpowiada numerowi jednemu z dziesięciu możliwych rozwiązań zadania. Wetknięcie przez ucznia prawidłowej wtyczki sprawia, że na pulpicie nauczyciela zapala się żaróweczka oznaczająca tegoż ucznia. Jeśli uczeń nie rozwiąże prawidłowo zadania, wówczas wetknie niewłaściwą wtyczkę i nie uzyska połączenia z nauczycielem. Osobiście mamy wątpliwości, czy opisane urządzenie umożliwiła precyzyjną kontrolę; jest tu chyba możliwość podpatrywania przez uczniów zdolniejszego kolegi, aby stwierdzić, do której dziurki wetknął wtyczkę. Inna wątpliwość: skoro błędne rozwiązanie uniemożliwia uzyskanie połączenia z nauczycielem, to czy wówczas uczniowie nie uciekają się do metody „chybił trafił”, wtykając wtyczkę w kolejne dziurki aż do skutku. Ponadto, ogólnie rzecz biorąc, wydaje nam się, że w tego rodzaju systemie nauczania ignoruje się całkowicie korzyści płynące z nauczania i wychowania w grupie i przez grupę, uniemożliwia się uczniom porozumiewanie się między sobą oraz hamuje ich inicjatywę. Z artykułu Hanny Krall promieniuje zafascynowanie techniką tak silne, jakby doskonała technika była już w stanie rozwiązać problem nowoczesności nauczania.

Jesteśmy świeżo upieczonymi absolwentami Studium Nauczycielskiego w Ostrowcu Świętokrzyskim. Wydaje nam się, że ograniczanie postępu pedagogicznego do osiągnięć współczesnej techniki może wpływać deprymująco i gasić zapał do pracy u niejednego z młodych nauczycieli. Większość z nas podejmuje przecież pracę w wiejskich szkołach, które nie mogą sobie pozwolić na wprowadzenie kosztownych pomocy i wielu urządzeń technicznych. Czy wobec tego mamy bezradnie opuścić ręce i zrezygnować z obowiązku unowocześniania procesu nauczania, ze wszystkiego, co nazywamy postępem pedagogicznym? Wydaje nam się, że na postęp pedagogiczny składa się wiele czynników, które należy uwzględnić w procesie nauczania i wychowania, nie upraszczając problemu przez ograniczanie go do wprowadzenia skomplikowanych urządzeń technicznych.

W czasie naszych studiów (na wydziale wychowania fizycznego) niejednokrotnie dyskutowaliśmy nad podobnymi problemami. Szczególnie dużo czasu poświęciliśmy tym zagadnieniom na seminarium pedagogicznym prowadzonym przez mgr Krystynę Zepp. Na seminarium doszliśmy do pewnych wniosków, z którymi chcielibyśmy podzielić się z innymi. Forma pracy na tych zajęciach umożliwiła nam wymianę zdań i pierwsze próby samodzielnego pedagogicznego myślenia. Na seminarium profesorka wyznaczała po trzech studentów, którzy przygotowywali referat, a następnie sami prowadzili zajęcia. Na czas prowadzenia zajęcia profesorka stawała się członkiem naszej grupy, podobnie jak my prosząc za każdym razem przewodniczącego o udzielenie głosu w dyskusji. Sama forma prowadzenia zajęć pomyślana była pod kątem przygotowania nas do przyszłych wystąpień publicznych, tj. wygłaszania odczytów i zabierania głosu w dyskusji. Referat przygotowywali trzej wymienieni studenci: dwóch wygłaszało referat, a trzeci pełnił rolę przewodniczącego seminarium. Oprócz tego każdy student przygotowywał się na podstawie lektury piśmiennej do dyskusji. Prelegentów ocenialiśmy wspólnie, biorąc pod uwagę następujące warunki: sposób wygłaszania referatu, umiejętność nawiązywania kontaktu ze słuchaczami (referatu nie wolno było czytać — należało go wygłaszać), kulturę gestu, staranność ubioru. Przewodniczący oceniany był za umiejętność wprowadzenia do referatu i następnie do dyskusji, za właściwe kierowanie dyskusją oraz za jej umiejętność podsumowanie. Na zajęciach panowała przyjemna atmosfera również i dlatego może, że dyskutując nie mówiliśmy sobie nawzajem „do pleców”, ponieważ na ten czas zrywaliśmy ze „szkolnym” ustawieniem ławek rozmieszczając je w kształcie koła.

W trakcie naszej pracy na seminarium pedagogicznym doszliśmy wspólnie do wniosków, które napawają nas optymizmem dydaktycznym. Przekonaliśmy się mia-

nowicie, że unowocześnienie procesu nauczania nie leży poza zakresem naszych możliwości.

Nasi koledzy w trakcie zajęć seminaryjnych wypowiadali się na temat postępu pedagogicznego korzystając z lektury, jednak przede wszystkim opierając się na własnych przemyśleniach i doświadczeniach zdobytych w czasie dwuletniej praktyki pedagogicznej — w Szkole Ćwiczeń i w terenie.

Cykl seminariów dotyczący postępu pedagogicznego obejmował między innymi takie ciekawe tematy, jak: „Wychowanie w grupie, jaką jest klasa szkolna. Psychologia klasy szkolnej”, „Nauczyciel jako centrum sytuacji uczenia się. Ujemne skutki takich tradycyjnych form uczenia”, „Uczeń jako centrum sytuacji uczenia się. Dodatnie skutki takich form uczenia”.

W pierwszych naszych rozważaniach na seminarium doszliśmy do wniosku, że w unowocześnianiu procesu nauczania punktem wyjścia powinno być właściwe kierowanie grupą, warunkiem czego jest poznanie psychologii grupy, jaką jest klasa szkolna, oraz poznanie psychiki tych jednostek, które odgrywają w grupie szczególną (dodatnią lub ujemną) rolę. Kierowanie grupą powinno mieć charakter demokratyczny; jednak w szkole współczesnej ma ono wciąż jeszcze charakter autokratyczny, czyli taki jak w szkole tradycyjnej. Z kierowaniem grupą wiąże się zagadnienie dyscypliny. Prawdziwie demokratyczna dyscyplina powinna być narzucona bądź przez grupę, bądź przez samego siebie, czy przez zadanie, nigdy zaś — narzucona przez nauczyciela. Tak kierowanie grupą, jak i dyscyplina zależą w dużym stopniu od autorytetu nauczyciela — wyzwalającego, nie zaś krępującego. Dużą rolę we właściwym poznaniu psychologii klasy mogą odegrać systematyczne obserwacje oraz prawidłowo sporządzony socjogram. Należy podkreślić, że demokratyczny sposób kierowania grupą nie oznacza, iż nauczyciel ma zrezygnować ze swojej kierowniczej roli w procesie nauczania. Oczywiście istnieje przepadki, w których należy wzmacniać dyscyplinę, a to w momentach, kiedy zagrożony jest bezpieczeństwo lub zdrowie uczniów, np. w trakcie doświadczeń fizycznych, chemicznych czy niektórych ćwiczeń gimnastycznych. Właściwe kierowanie grupą polega na umiejętności wczuwania się w przeżycia i sytuację grupy, na stawianiu się w pewnych chwilach jakby członkiem danej grupy. Dyskutowaliśmy nad tym, któremu nauczycielowi jest łatwiej sprostać powyższym warunkom — młodemu czy starszemu. Doszliśmy do wniosku, że wiek nauczyciela nie odgrywa tu roli, ważna jest tzw. młodość ducha oraz ukochanie swojego zawodu. Słowem — w prawdziwie nowoczesnym nauczaniu uczeń nie powinien być ani intelektualnie, ani emocjonalnie zależny od nauczyciela, a ściślej mówiąc nie powinien odczuwać tej zależności.

Z kolei dyskutowaliśmy nad szkodliwością takiej organizacji procesu nauczania, kiedy to nauczyciel stawia siebie, zamiast ucznia, w centrum sytuacji uczenia się. Stwierdziliśmy z ubolewaniem, że we współczesnej szkole nadal panuje taki właśnie tradycyjny system nauczania. Dzieje się tak dlatego, że program nauczania jest przeladowany i tym samym nie zawsze pozwala na realizowanie go nowoczesnymi metodami, które (jak np. nauczanie problemowe) pochłaniają więcej czasu. Ponadto wprowadzanie nowych metod wymaga większego wysiłku ze strony nauczyciela, toteż niejednokrotnie woli on schematyczne, tradycyjne nauczanie niż torowanie nowych ścieżek. Poza tym program nauczania dydaktyki w zakładach kształcenia nauczycieli oparty jest na wiedzy tradycyjnej, czego najdobitniejszym przykładem może być stawianie za wzór doskonałej lekcji prowadzonej według schematu: sprawdzenie pracy domowej, nawiązanie, lekcja właściwa, utrwalenie, zadanie pracy domowej. Uważamy, że schemat (nawet schemat nowoczesny!) — to wróg numer jeden postępu pedagogicznego. Tego rodzaju nastawienia ułatwiają supremację nauczyciela nad klasą, czyli popierają niewłaściwe tendencje tradycyjnej szkoły. Dyskutując na seminariach zastrzeżliśmy się jednak, że ze znanych nam tradycyjnych metod nauczania można nadal korzystać, byle inaczej zorganizować całokształt procesu nauczania

Supremacja nauczyciela w procesie nauczania	Demokratyczny sposób organizacji procesu nauczania
1. Surowa dyscyplina, brak swobody.	1. Świadoma dyscyplina: a) dyscyplina narzucona przez problem lub inne zadanie, b) dyscyplina narzucona przez grupę, c) dyscyplina narzucona przez samego siebie. Nie lękać się momentów swobody i odprężenia.
2. Skupienie uwagi wyłącznie na nauczycielu.	2. Świadome i celowe skupienie uwagi przez uczniów na przedmiotach, zjawiskach, osobach i problemach, oparte nie na przymusie, lecz na własnych potrzebach, zainteresowaniach i uczuciach. Do metod nauczania podatnych na supremację nauczyciela (jak np. wykład) należy dobierać treści związane z istniejącymi potrzebami, zainteresowaniami i uczuciami uczniów lub treści zdolne wzbudzić takie potrzeby, zainteresowania i uczucia.
3. Nauczyciel sam podaje wiadomości (rozwiązuje problem). 4. Brak aktywności ruchowej (zewnątrznej) i intelektualnej (wewnętrznej) uczniów.	3,4. Uczeń sam zdobywa wiadomości (pod kierunkiem nauczyciela) przez własną aktywność i zaangażowanie się.
5. Nauczyciel nie bierze pod uwagę potrzeb i zainteresowań uczniów (narzuca tematykę i formę pracy).	5. Niektóre zajęcia planowane są wspólnie przez nauczyciela i uczniów w oparciu o zainteresowania i potrzeby tych ostatnich.
6. Nauczyciel nie stara się wzbudzić w uczniach silniejszych procesów uczuciowych.	6. Nauczyciel stara się wywołać w uczniach takie uczucia, jak: ciekawość intelektualną, niepokój intelektualny, satysfakcję z pozytywnych efektów własnego wysiłku, dumę z osiągnięć całej grupy, radość działania (zwłaszcza twórczego).

i nowoczesniej operować tymi tradycyjnymi metodami. Przykładem tego może być metoda pogadanki, która w obecnym ujęciu tylko pozornie aktywizuje uczniów, gdyż nie jest im znany rozwiązywany problem, a ponadto temat pogadanki, narzucony przez nauczyciela, najczęściej jest w kolizji z potrzebami i zainteresowaniami ucznia. Również praca domowa, tak jak ją się dzisiaj stosuje, służy dominacji nauczyciela nad uczniem. Doszliśmy do wniosku, że, aby tego uniknąć, należy zlikwidować w świadomości ucznia poczucie przymusu, a to przez wiązanie tematyki prac z zainteresowaniami uczniów, z codziennym praktycznym życiem, a nawet można respektować propozycje uczniów dotyczące tematyki i formy prac domowych. Praca domowa jak najmniej powinna zamykać dziecko w czterech ścianach (formy korzystne: reportaże, recenzje z imprez itp.). Wiadomo, że uczenie się występuje nie tylko w szkole. Naturalne warunki uczenia się „z książki życia” stawiają osobę uczącą się w centrum sytuacji uczenia się. To właśnie ta osoba do czegoś dąży, czegoś doświad-

cza, myśli i dzięki temu uczy się. Warunki tradycyjnej szkoły stwarzają sztuczną i paradoksalną sytuację, kiedy to nie osoba ucząca się, lecz kierująca znajduje się w centrum sytuacji uczenia się.

Jak z powyższego wynika, postęp w nauczaniu polega, jak nam się zdaje, na unikaniu supremacji nauczyciela, czyli na stawianiu ucznia — nie nauczyciela — w centrum sytuacji uczenia się. Supremacja nauczyciela występuje między innymi wtedy, kiedy panuje zbyt surowa dyscyplina, a uwaga uczniów jest skupiona wyłącznie na nauczycielu. Wówczas uczniowie mają ograniczoną aktywność ruchową i intelektualną. Nauczyciel nie bierze pod uwagę potrzeb i zainteresowań uczniów, sam narzuca tematykę i formę zajęć. Niektóre zajęcia powinny być planowane wspólnie przez nauczyciela i uczniów. W dyskusji na seminarium podkreśliśmy, że bardzo pożyteczna w tym względzie jest praca w zespołach, byle nie przewodniczył zawsze jeden i ten sam uczeń. Supremacji nauczyciela można uniknąć nawet na zajęciach prowadzonych metodą wykładu, o ile dobierzemy treści związane z istniejącymi potrzebami, zainteresowaniami i uczuciami uczniów, bądź takie treści, które będą zdolne wzbudzić te zainteresowania i uczucia. Mówiliśmy następnie o tym, że zbyt surowa dyscyplina, brak momentów odprężenia i swobody, jak również stereotypowość i monotonia zajęć powodują zmęczenie i znużenie ucznia, wykluczając go tym samym z centrum sytuacji uczenia się. W naszych dyskusjach powstał również problem, czy użycie nowoczesnych środków audiowizualnych automatycznie likwiduje supremację nauczyciela nad uczniami. Wydaje nam się, że chodzi tu o zorganizowanie całego procesu nauczania na zasadach demokratycznego kierowania grupą, nie o samo wprowadzanie nowoczesnych środków audiowizualnych. Zasadnicze różnice między tradycyjnym a nowoczesnym, postępowym sposobem nauczania spróbowaliśmy na seminarium ująć w tabelkę (na str. 739).

Przy podsumowaniu całego cyklu zajęć na seminarium pedagogicznym wspólnie z kolegami doszliśmy do przekonania, że nauczanie powinno polegać na wszechstronnym rozwoju osobowości ucznia, co uniemożliwione jest w tradycyjnym sposobie organizacji procesu nauczania. Ów tradycyjny sposób, niestety stosowany w większości szkół do dziś, nie rozwija należycie wszystkich procesów poznawczych ucznia, przeciążając jedynie jego pamięć i hamując inicjatywę i samodzielność myślenia. Demokratyczny sposób organizacji procesu nauczania postawiłby ucznia w centrum sytuacji uczenia się, a tym samym zaspokoił jego elementarne potrzeby, jak potrzeba aktywności oraz potrzeba poczucia wzrostu i rozwoju. Celem pedagogiki socjalistycznej jest przecież wszechstronny rozwój osobowości ucznia. System nauczania oparty na uczniu (jako centralnej postaci w sytuacji uczenia się) gwarantuje rozwój samodzielności w myśleniu i działaniu, uczy współzycia i współdziałania przygotowując do życia i późniejszej pracy dla dobra społeczeństwa. Wiadomości uzyskane tą drogą są głębsze i trwalsze. Tymi pozytywnymi cechami osobowości ucznia powinien być, naszym zdaniem, mierzony postęp pedagogiczny, nie zaś ilością wtłoczonych do głów wiadomości.

W powyższym sprawozdaniu staraliśmy się pokrótce przedstawić nasze skromne zespołowe rozważania na temat postępu pedagogicznego uzyskane w trakcie pracy na seminarium pedagogicznym.

TEOFIL SOSNOWSKI: KSZTAŁCENIE ZAWODOWE W KRAJACH WYSOKO UPRZEMYSŁOWIONYCH PZWS. Warszawa 1966

Brak opracowań z zakresu problematyki kształcenia zawodowego zwrócił uwagę autora na badania dotyczące zagadnień pedagogiki porównawczej. Jest to pierwsza próba dokonania ogólnej charakterystyki systemów organizacyjnych i strukturalnych kształcenia robotników kwalifikowanych, średnich kadr technicznych oraz rozwoju pozaszkolnego form oświaty zawodowej w takich krajach, jak: ZSRR, CSR, NRD, USA, Anglia, Francja i NRF.

Należy podkreślić, że Autor, na podstawie bogatych materiałów źródłowych, szczególnie różnego rodzaju dokumentów urzędowych, w sposób przystępny podaje informacje o systemach kształcenia zawodowego w niektórych krajach wysoko uprzemysłowionych.

Podana w książce charakterystyka systemów kształcenia zawodowego, choć niepełna, ułatwia czytelnikowi poznanie wpływu postępu technicznego na treść kształcenia zawodowego i miejsca szkolnictwa zawodowego w ogólnym systemie oświatowym różnych państw.

Wnioski Autora oparte na dość obszernym materiale są słuszne. Na pewno przydałoby się pełniejsze uzasadnienie i głębsza analiza czynników mających wpływ na kierunki rozwoju kształcenia zawodowego. Przeprowadzenie takiej analizy wymagałoby dodatkowych badań, które mogłyby się okazać bardzo płodne, choć trudne. Sam wybór porównania dostępnych materiałów w tym zakresie jako drogi do rozwiązania zadania należy uznać za słuszny. Autor nie ustosunkował się do systemu kształcenia zawodowego w Polsce i podejmowanych prac naukowych z tego zakresu, wychodząc prawdopodobnie z tego założenia, że są one znane czytelnikowi.

Autor stwierdza, że w niektórych krajach powstają i rozwijają się szkoły zawodowe na podbudowie średniej szkoły ogólnokształcącej, ale nie wyjaśnia do końca, jakie czynniki wpłynęły i nadal wpływają na ich rozwój. Warto dodać, że w roku szkolnym 1967/68 w Warszawie w 25 szkołach pomaturalnych kształcić się będzie 2400 absolwentów liceów ogólnokształcących zdobywając odpowiednie kwalifikacje do pracy w zawodzie geodezyjnym, telekomunikacji, metrologii fizykochemicznej, dokumentacji naukowo-technicznej, w archiwistyce itp.

Należy podkreślić, że Autor postawił sobie dosyć trudne pytania i podjął próbę szukania odpowiedzi na drodze porównań i opisów.

Problem 1: Jaki jest wpływ cywilizacji technicznej na systemy oświatowe?

Autor daje odpowiedź na to pytanie, ale zawęża zagadnienie do rozważań na temat: „Cywilizacja techniczna a kształcenie zawodowe” (rozdział 1, str. 16).

Mówiąc o dwóch nurtach w ewolucji Autor nie uzasadnia jednak obszernej omawianego stanu faktycznego. Mechanizacji, modernizacji i automatyzacji należy poświęcić więcej miejsca i wskazać, co one niosą ze sobą. Te trzy formy przemian w przemyśle powodują wiele nowego w zakresie ekonomiczno-dydaktycznym.

Oto ważniejsze przejawy „nowego”:

- przyspieszenie procesów produkcyjnych;
- podnoszenie jakości i wydajności;
- rozwój nowych gałęzi przemysłu — możliwości ekspansji społeczeństw;
- konieczność zmian wykształcenia pracowników;
- intelektualizacja i humanizacja procesu pracy;

— konieczność opracowania nowego układu umiejętności w poszczególnych zawodach pod kątem:

- a) nauczania w szkołach (możliwości)
- b) wymagań stawianych przez zakłady.

Nasza mechaniczna cywilizacja — chyba można użyć tego określenia — staje się coraz bardziej systemem technicznym, ma swoją strukturę. Widzenie jej głównych kanałów parcia i rozwoju stanowi podstawę przewidywania i tendencji kształcenia zawodowego.

Problem 2: Jaki wpływ wywiera na kształcenie zawodowe postęp naukowy i techniczny?

Zagadnienie to Autor stara się rozważyć w rozdziale drugim. Treść rozdziału rzeczowa i słuszna. Nieco rażą nazwy zawodów „montażysta”, „elektroślusarz”, „spawacz acetylenowy i elektryczny”. Zawodów tych nie ma w naszej nomenklaturze. Wypadało podać źródło wiadomości.

Problem 3: W jakim kierunku zmierza rozwój kształcenia niższych i średnich kadr zawodowych oraz pozaszkolnej oświaty narodowej?

Rozdział 3. Autor stwierdza: „W pierwszym rozdziale niniejszej pracy wykazaliśmy wzrost znaczenia kształcenia zawodowego w warunkach cywilizacji technicznej, w drugim wzrost znaczenia kształcenia ogólnego w kształceniu zawodowym pod wpływem postępu technicznego” (str. 35). W rozdziale pierwszym nie znajdujemy zadowolającej wypowiedzi na podjęty temat, lepiej wypada rozdział drugi. Treść rozdziału trzeciego zawiera pożądaną w ujęciu porównawczym informację. Podobnie należy ocenić rozdziały czwarty i piąty.

Rozdział 6. „Znaczenie szkolenia wewnątrzzakładowego zmniejsza się w zakresie nauki zawodu na korzyść form szkolnych, natomiast wzrasta w zakresie doskonalenia kwalifikacji pracujących” (str. 179), zdanie niejasne w treści.

Jesteśmy za jednoznacznym stwierdzeniem: Nauczaniem zawodu od podstaw coraz więcej zajmują się szkoły zawodowe, doskonaleniem zawodowym zakłady produkcyjne. Dalsza treść rozdziału, jak i rozdział siódmy zawierają dobre informacje.

Rozdział 8, str. 228 — czy ocena krajów socjalistycznych w porównaniu z kapitalistycznymi nie jest zbyt optymistyczna? Pozostała treść rozdziału — rozumiemy — są to osobiste poglądy Autora. W zasadzie słuszne.

W treści całej książki Autor nie rozgranicza ściślej pojęć „kształcenie zawodowe”, „szkolenie zawodowe”, tego ostatniego terminu używając za dużo. Bardzo dobrym fragmentem książki jest „słownik niektórych terminów obcojęzycznych”.

Naszym zdaniem nakład książki należy wznowić. Stanowi ona pierwszą syntezę informacji z dziedziny pedagogiki porównawczej w zakresie kształcenia zawodowego.

Franciszek Koziński i Jan Karpiński

PROF. DR HEINZ GRASSEL: JUGEND, SEXUALITÄT, ERZIEHUNG
Staatsverlag der Deutschen Demokratischen Republik
Berlin 1967

Badania z zakresu wychowania seksualnego są u nas zaniedbane. W tej dziedzinie wychowawca nie ma się do czego odwoływać poza krótką wzmianką wypowiedzianą przez Lenina i rozdziałikiem napisanym przez Makarenkę. Wskazań nie udziela też etyka piciowa, stąd i różni działacze młodzieżowi nie bardzo wiedzą, jak się zachować i albo propagują ascezę, albo pozostawiają sprawy picci całkowitej swobodzie

swych wychowanków jako sferę całkowicie prywatną. W tych warunkach ukazanie się w obozie socjalistycznym książki o wychowaniu seksualnym musi wywoływać zainteresowanie.

Autor stwierdza, że zagadnieniami rozwoju płciowego zajmowali się do tej pory raczej medycy i psychologowie-freudyści aniżeli pedagodzy. Zadaniem psychologii, zdaniem autora, jest analiza przeżyć seksualnych, badanie rozwoju płciowego dzieci i młodzieży, analiza interioryzacji norm, analiza procesu wychowania seksualnego oraz analiza przypadków nieprawidłowego rozwoju płciowego.

Autor odgranicza pojęcia erotyzmu i seksualizmu. Za erotyczne uważa te przeżycia, które wiążą się z kontaktami osobistymi z drugą płcią, są emocjonalnie zabarwione i wywierają wpływ na własne zachowanie. Polemizuje ze stanowiskiem Sprangera, który zacieśnił erotykę do miłości o charakterze estetycznym, wolnej od pożądań. Przeżycia seksualne natomiast są związane z popędością genitalną i prowadzą do orgazmu. Rozwój płciowy jest zdeterminowany przez system hormonalny i nerwowy. Okres dojrzewania płciowego rozpoczyna się u dzisiejszej młodzieży wcześniej, u dziewcząt w 11 roku życia, u chłopców w 13 roku. Prasa, film i reklama pobudzają płciowo i mają wpływ na rozwój płciowy. W czasie ostatnich 60 lat dojrzewanie płciowe u dziewcząt przyspieszyło się o dwa lata. Akceleracja ta występuje wcześniej u ludności miejskiej i w warstwach lepiej sytuowanych.

Autor zbadał 4136 osób. Stwierdza, że rozbudzony popęd płciowy ma u chłopców bardziej cielesny charakter, podczas kiedy u dziewcząt manifestuje się subtelniej i wyraża się potrzebą czułości i pieśczości. Pierwsze stosunki płciowe występują u dziewcząt z reguły później aniżeli u chłopców. Przeżycia seksualne są u dziewcząt silniejsze niż u chłopców, są też bardziej zależne od czynników psychicznych.

Pierwsze przyjaźnie między chłopcami a dziewczętami zaczynają się nawiązywać w 12 roku życia, ich największe natężenie przypada jednak na 15 i 16 rok życia. Przyjaźnie te trwają zwykle do jednego roku, ale w pojedynczych przypadkach trwają do czterech lat. Do stosunku płciowego dochodzi rzadko w czasie ich trwania (14,2%).

Pierwsze stosunki płciowe mają przeważnie miejsce po 18 roku życia, jednak w pojedynczych przypadkach odbywają się już po 12 roku życia. U młodzieży pracującej częściej niż u młodzieży szkolnej występują już przed 18 rokiem życia. Chłopcy nawiązują kontakty cielesne wcześniej niż dziewczęta. Łatwiej dają się uwieść dziewczęta, którym w domu zabrakło ciepła rodzinnego. Motywem pierwszego stosunku jest najczęściej miłość, ale też ciekawość oraz naleganie partnera, jak również chęć podkreślenia swej dorosłości. Późne rozpoczynanie życia płciowego jest z reguły powiązane z większym przeżyciem uczuciowym i z większą trwałością współżycia. U 19% badanych przez autora pierwszy stosunek miał miejsce dopiero po ślubie. Skłonność do wczesnego rozpoczynania życia płciowego zauważył autor u dziewcząt, które doznawały niepowodzeń szkolnych lub w pracy zawodowej. Przeżycia seksualne stały się kompensatą tych niepowodzeń. Pierwsze stosunki odbywają się zazwyczaj w niekorzystnych warunkach: związane są czasami z wymuszeniem aktu, towarzyszy im lęk przed zaskoczeniem, a następnie przed ciążą, mają więc najczęściej charakter ambiwalentny. U dziewcząt częściej niż u chłopców występują uczucia ujemne. Stwierdzono, że dzieci uświadomione przez rodziców miały później niż uświadomione przez ulicę pierwszy kontakt cielesny.

Prof. Grassel stwierdza, że w NRD dziewczęta częściej niż chłopcy są uświadamiane przez rodziców (47,3% dziewcząt, 23,3% chłopców). Uświadamianie odbywa się dziś wcześniej niż w poprzednich pokoleniach, u 22% dziewcząt i 18,8% chłopców zaczęło się już od 6 roku życia. Około 2/3 młodzieży czytało literaturę uświadamiającą. Korzystało jednak najczęściej z książek przeznaczonych dla dorosłych, co tłumaczy się brakiem dostępnej literatury dla młodzieży. Literatura nie jest jednak jedynym źródłem uświadamiania. Autor zwraca uwagę, że w krajach kapitalistycznych skut-

kiem innych stosunków gospodarczych zaznacza się silny wpływ prostytucji i reklamy (trzy B: „Blut, Bett, Busen”), pornografii, powieści erotycznych w odcinkach gazetowych i w ogóle bardziej zseksualizowanego życia społecznego. Znany pedagog Keilhacker obliczył, że roczna produkcja filmów w NRF zawiera 360 morderstw, 84 samobójstwa, 167 kradzieży, 236 włamań, a wszystko to zaprawione jest erotyczno-seksualnym kiczem. W ten sposób bezwstyd zostaje przedstawiony jako norma, a kobiety normalne zaczynają odczuwać kompleksy.

Na podstawie badań ankietowych wśród nauczycieli prof. Grassel stwierdził, że jedynie 54% badanych uznało swoje przygotowanie do wychowania seksualnego dzieci i młodzieży szkolnej za wystarczające. Wśród biologów jedynie połowa oceniła swoje przygotowanie jako dobre. Przygotowanie rodziców do uświadamiania jest jeszcze słabsze. Zdaniem autora, ważniejsze od przyswojenia sobie przez wychowawców merytorycznej wiedzy i odpowiednich umiejętności dydaktycznych jest usuwanie wewnętrznych hamulców do uświadamiania. Autor w pracy z rodzicami wykorzystywał taśmny magnetofonowe z nagraniami udanych rozmów z dziećmi, dopuszczał też do głosu rodziców, którzy posiadali dobre doświadczenia w uświadamianiu własnych dzieci.

Prof. Grassel pragnie, by uświadamianie nie było akcją jednorazową, ale było prowadzone systematycznie przez wszystkie lata szkolne. Stąd wyróżnia pewne etapy uświadamiania i dla każdego z nich podaje opracowany przez siebie tematyczny program uświadamiania. Zdaniem jego, nie powinno ono ograniczać się do strony biologicznej, ale uwzględniać również stronę społeczną i etyczną. Proponuje też dość wcześnie podawać właściwą terminologię, by zapobiec ewentualnym wulgarnym wyrażeniom. Autor wysuwa też pewne zasady wychowania seksualnego, spośród których na szczególną uwagę zasługują: zasada obopólnego zaufania, zasada uodpornienia na złe wpływy, zasada prawdomówności, zasada czystości, zasada zgodności z rozwojem.

Uświadamianie przez szkołę jest dzisiaj częstsze aniżeli dawniej. Z przeprowadzonych przez autora badań ankietowych wynika, że 65% uczniów i studentów zostało uświadomionych przez szkołę, najczęściej w klasach VIII i XI. Jednak 13,9% absolwentów ocenia negatywnie uświadamienie przez szkołę, co wiąże się z niedostatecznym przygotowaniem nauczycieli do tego zadania.

Uświadamienie seksualne odbywa się najczęściej na lekcjach biologii (65,1%), na drugim miejscu wymieniane są lekcje języka ojczystego (9,6%). Osobowość nauczyciela ma większe niż wiedza znaczenie w powodzeniu na tym odcinku pracy.

Autor w swojej książce niejednokrotnie zwraca uwagę, że uświadamianie dzieci przez rodziców i szkołę odbiera zagadnieniem seksualnym domieszkę sensacji, ma też duże znaczenie profilaktyczne w dobrym i zdrowym ułożeniu się współżycia obu płci, jak również chroni przed różnymi wypaczeniami i niepożądanymi przygodami. Charakterystyczne jest dla przykładu, że wśród dzieci zgwałconych przez dorosłych, jedynie 12,8% dzieci było uświadomionych przez rodziców lub szkołę.

Nie dysponujemy tak rozległymi badaniami przeprowadzonymi w Polsce, stąd trudno porównywać dane autora z naszymi stosunkami. Prawdopodobnie układają się u nas podobnie. Badania takie muszą być podjęte w sposób bardzo subtelny, a osobowość badacza ma tu bodaj decydujące znaczenie w zapewnieniu im wiarygodnych wyników. Trzeba stwierdzić, że wyniki autora budzą zaufanie, ponieważ stosował on metody różne sprawdzające się nawzajem, a poza tym swoje pomysły wychowawcze eksperymentalnie wypróbował w klasie szkolnej i w pracy z rodzicami, przeprowadzając przy tej okazji wiele ciekawych obserwacji. Dzięki temu autor zjawiał się w szkole nie tylko celem przeprowadzania badań ankietowych, ale jako życzliwy opiekun młodzieży zasypywany był pytaniami samej młodzieży, które dały mu wgląd w ich przeżycia wewnętrzne.

Ludwik Bandura

AUSTRIACKIE WYDAWNICTWA PEDAGOGICZNE

Sprawozdanie niniejsze obejmuje informację bibliograficzną o szeregu pozycji pedagogicznych i psychologicznych, jakie ukazały się w ostatnim czasie na austriackim rynku wydawniczym. Piszemy o nich w celu zorientowania Czytelników w problematyce, jaką uprawia się dzisiaj w znanym i silnym ośrodku wiedeńskim i związanych z nim innych ośrodkach naukowych Austrii. Można przypuszczać, iż są to pozycje reprezentatywne, skoro zostały wystawione na austriackim stoisku wystawowym w siedzibie Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie.

Pierwszą z nich jest praca zbiorowa pt. *Weltweite Erziehung*, wydana pod egidą Hansa Aspergera, Geoga Beredaya i Wolfganga Brezinki. W podtytule dodaje się, iż omawia ona zadania pedagogiki w aspekcie międzynarodowym. Wydawcą książki jest W. Brezinka z Innsbrucku. Na całość tomu składają się trzy części: pierwsza traktuje o teorii wychowania, druga o problemach porównawczej nauki o wychowaniu, trzecia o zagadnieniach psychologii pedagogicznej. Tom zamyka obszerne zestawienie bibliograficzne. W części pierwszej ogłoszono artykuły: W. Brezinki — Człowiek potrzebujący wychowania a instytucje wychowawcze; R. Meistera — Za i przeciw pedagogice kultury; E. Lichtensteina — Uwagi na temat fenomenologii wychowania; J. Derbolava — Pedagogika jako zawodowa nauka o nauczycielu; E. Sprangera — Nauczyciel uniwersytecki jako wychowawca; M. Keilhackera — Problem nowego obrazu człowieka pozostającego pod wpływem nowoczesnej techniki i A. Hutha — Rozwój organizacji szkolnictwa.

W części drugiej znajdujemy: G. Beredaya piszącego o teorii i metodach pedagogiki porównawczej; J. Dolcha — Słowa o wychowaniu w różnych językach świata; G. Hausmanna — O pedagogice krajów rozwijających się; N. Hansa — O europejskich ideach w wychowaniu XVIII wieku; J. A. Lauwersa — O ideach Europy. L. Frosse pisze o niemieckiej grupie narodowościowej w Rosji, a R. Ulrich o wychowaniu i przewodnich ideach ludzkości.

Wreszcie w części trzeciej wydawnictwo zawiera rozprawy: R. Strohala — Uwagi o pojęciu dyspozycji psychicznych i ich znaczeniu dla pedagogiki; A. Busemanna — Braki inteligencji, ich wpływ na przeżywanie siebie i innych oraz jako przyczyny wad społecznych; A. Wenzla — O psychologicznych podstawach nauczania w szkołach wyższych; H. Aspergera — O strachu dziecięcym, w szczególności o strachu szkolnym oraz E. Wasema — Agresywne sposoby zachowania się młodzieży jako problem pedagogiczny.

Drugą pozycją, o której chcemy donieść, jest praca Alisa Edera pt. *Bildung und Gesellschaft*. Autor jest profesorem pedagogiki na Uniwersytecie w Grazu. Książka omawia m. in. problem istoty wykształcenia, podstawową strukturę procesu kształcenia, zagadnienie wykształcenia i światopoglądu, stosunek wykształcenia do wartości ludzkich, stosunek wykształcenia do kultury oraz stosunek wykształcenia do kierunkowych idei epok. W części drugiej autor rozważa z kolei zagadnienia społeczeństwa i jego struktury, a w części trzeciej zestawia pojęcia wykształcenia i społeczeństwa, jak również szkicuje aktualną ich problematykę i czekające pedagogów zadania.

Pozycję trzecią stanowi Helmuta Seeda *Zeitgemässer Unterricht und seine Vorbereitung*. Jest to próba zaprezentowania różnych problemów dydaktycznych ze stanowiska psychologii postaci. Jest to jeden z tomów serii wydawniczej Instytutu Pedagogicznego w Linzu. Omawia w nim autor problemy psychologii naukowej jako podstawy nauczania, naukę o procesie nauczania na bazie psychologii postaci, nauczanie na podstawie założeń psychologii postaci oraz przykłady praktyczne takiego nauczania.

Następną pozycję tej samej serii wydawniczej stanowi Rudolfa Weissa *Zensur*

und Zeugnis, będącą przyczynkiem do krytyki liczbowej oceny szkolnej. Autor dokonał analizy ocen tego typu 4 tysięcy czternastoletnich uczniów i na tej podstawie przedstawił szereg wniosków pedagogicznych, zwłaszcza w odniesieniu do systemu oceniania wypracowań i prac rachunkowych.

Na uwagę zasługuje wreszcie ciągła edycja tomikowa realizowana przez Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft w Salzburgu pod kier. Leopolda Prohaski. Od roku 1954 do lat ostatnich wydano kilkanaście tomików, powstałych w rezultacie organizowanych przez ten Instytut sesji problemowych (Werktagungen). Ukazały się m.in. takie prace zbiorowe, jak *Erziehung als Beruf* (1954), *Kind und Jugendlicher der Gegenwart* (1955), *Kind und Jugendlicher in der Gemeinschaft* (1956), *Die zwischenmenschliche Erziehung und ihre Formen* (1957), *Die personalen Grundlagen der Erziehung* (1958), *Musische Erziehung in der Not unserer Tage* (1959), *Mensch und Freizeit* (1961), *Liebe und Reifung* (1962), *Autorität und Liebe* (1963).

Wacław Wojtyński

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Nauczyciel, jego przygotowanie do zawodu i efekty pracy stają się coraz istotniejszymi problemami współczesnymi. Z wielką wyrazistością podkreślił to doc. H. Janowski w rozmowie z redaktorem *Dokoła świata* (nr 28, 1967), gdy jako przykład współczesnego heroizmu wymienił wiejskiego nauczyciela, „który zarabia mało, który ciężko pracuje, a który ponadto kosztem swoich urlopów i przy niechętnym stosunku niektórych władz oświatowych robi zaoczne studia”. „Powiedziałbym — dodał — że jest to w większym stopniu heroizm niż akt jednorazowy i spontaniczny, bo jest to heroizm, który się rozkłada na lata, nawet dziesiątki lat”. W czasopismach pedagogicznych jest coraz więcej rozpraw i artykułów, w których analizuje się postawę nauczyciela, możliwości rozwoju, wyniki pracy. W niniejszym przeglądzie na to właśnie zagadnienie zwróć uwagę.

Identyfikacja z zawodem

Omawia to zagadnienie w nrze 3, 1967, czasopisma *Nauczyciel i Wychowanie* Stanisław Krawcewicz. Przez określenie „identyfikacja z zawodem” rozumie utożsamianie przez nauczyciela własnych celów i wartości z celami i wartościami zawodu. Autor bierze pod uwagę cztery grupy zagadnień: przygotowanie do pracy zawodowej, ocenę swej pracy, współpracę i współzycie w zespołach nauczycielskich, usytuowanie materialne. Omówię tu przede wszystkim sprawę pierwszą, jakkolwiek wszystkie wzajemnie się uzupełniają i dają pełny obraz procesu identyfikacji.

Punktem wyjścia analizy jest założenie, iż wzrost stopnia identyfikacji z zawodem wzrasta w miarę wzrostu wykształcenia. W odniesieniu do badanej grupy nauczycieli pracujących na wsi autor przypuszcza, że „ze względu na niskie wykształcenie nie mają oni większych szans zmiany zawodu i wskutek tego przywiązują się do pracy nauczycielskiej. Uwagę tę zdają się potwierdzać wyniki korelacji odpowiedzi na pytanie dotyczące ewentualnego ponownego wyboru zawodu i poziomu wykształcenia. Aczkolwiek w poszczególnych grupach nauczycieli wyróżnionych ze względu na kryterium wykształcenia (średnie, niepełne wyższe i wyższe) odsetek najbardziej przywiązanych do zawodu jest zbliżony, to jednak występują znaczne różnice w grupach osób, które wybrałyby inny zawód i które są niezdecydowane. Otóż wśród nauczycieli ze średnim wykształceniem pedagogicznym 15,7% ponownie obrałoby inny zawód, z niepełnym wyższym — 25,8%, a z wyższym — 36,6%. W przypadku nauczycieli niezdecydowanych co do ewentualnego ponownego wyboru zawodu sytuacja przedstawia się następująco: w grupie z wykształceniem średnim pedagogicznym jest ich 0,6%, z niepełnym wyższym — 3,2%, z wyższym — 5,3%. Tak więc nauczyciele z wyższym wykształceniem w masie swej są bardziej zdecydowani co do ewentualnej zmiany zawodu. Przynajmniej tego stanu rzeczy, należy sądzić, są różne. Prawdopodobnie jednak nauczyciele z wyższym wykształceniem mają szersze aspiracje zawodowe i większe możliwości wyboru pracy i lepszego zarobkowania”.

Interpretując zjawisko szerzej, można by się zastanowić, czy nie należałoby tu wziąć pod uwagę również typu zakładu kształcenia; wykształcenie średnie — to przede wszystkim licea pedagogiczne, w których młodzież wiązana jest z zawodem nauczycielskim o wiele bardziej aniżeli w zakładach półwyższych i wyższych. W materiałach analizowanych przez autora danych tych nie ma, trzeba je jednak widzieć, gdyż są one istotnym fragmentem rzeczywistości.

Czynnikami hamującymi proces identyfikacji nauczyciela z zawodem są -- w świetle materiałów ankietowych -- niskie uposażenie materialne, nie zawsze właściwe stosunki współpracy i współżycia wśród nauczycieli, nie zawsze odpowiedni stosunek władz terenowych i nadzoru pedagogicznego.

Streszczając wyniki analizy materiałów badawczych, autor dochodzi do wniosku, że „z punktu widzenia potrzeb zawodu nauczycielskiego chodzi o taki rodzaj więzi osobistej nauczyciela z pracą, który zawiera w sobie składnik dynamizmu, nowatorstwa, twórczości. W tym kierunku postępuje proces identyfikacji u większości badanych nauczycieli”.

Sprawa poruszona przez St. Krawcewicza wymaga dalszych badań, gdyż problem jest ważny, a bardzo złożony. W procesie identyfikacji z zawodem czynnikami istotnymi są również: motywacja, chęci, dążenia. Zbadanie wzajemnego powiązania kwalifikacji z motywacją da dopiero pełny obraz procesu identyfikacji nauczyciela z zawodem.

Nauczyciel w świetle teorii zachowania

Analiza pracy nauczyciela z punktu widzenia ogólnej teorii zachowania może przyczynić się do wyjaśnienia wielu istotnych zagadnień, związanych z powodzeniem i niepowodzeniem. Bolesław Niemierko, którego artykuł na ten temat zamieszcza *Kwartalnik Pedagogiczny* (nr 2, 1967), sądzi, że w ogólnej teorii zachowania możemy znaleźć odpowiedź na takie na przykład pytanie: jak rodzi się motywacja pracy pedagogicznej, jakie podłoże mają różnorodne reakcje nauczyciela na występowanie przeszkód w działalności pedagogicznej? Dlaczego niektórzy nauczyciele wielokrotnie popełniają te same błędy? Jakimi drogami można wpłynąć na zmianę stylu pracy nauczycieli?” W kolejnych rozdziałach wyjaśnia na podstawie krajowej i obcej literatury następujące problemy: potrzeby i motywy, konfliktowe sytuacje nauczyciela, zjawisko frustracji, nauczyciel przystosowany i nieprzystosowany, błędy w działaniu i poczucie zagrożenia, kształtowanie się stylu pracy nauczyciela, zmiana osobowości przez pracę nad sobą.

Przyjmując za H. Muszyńskim, że „motyw jest napięciem psychonerwowym ukierunkowanym na jakiś przedmiot lub stan rzeczy” i że „utrwalona motywacja tworzy postawę”, analizuje dość szczegółowo sytuacje konfliktowe nauczyciela. Małą odporność nauczycieli na jakąkolwiek krytykę tłumaczy tym, że stawianie niemożliwych do spełnienia wymagań prowadzi do stałego konfliktu motywu osiągnięć zawodowych z innymi motywami. Dodajmy, że niemożliwe do spełnienia wymagania stawia sobie nie tylko sam nauczyciel, lecz stawiają mu inni. Nauczyciel znajduje się często w sytuacjach, w których jest wprost bezradny. Konflikty motywów powstają również w innych sytuacjach. Z badań A. Sarapaty wynika, że według kryterium poważania nauczyciela można umieścić na trzecim miejscu listy 30 zawodów — obok profesora uniwersytetu, lekarza, inżyniera, adwokata. Inaczej jest, gdy ocenia się pozycję według kryterium „korzyści materialnych”; nauczyciel spada na 22 miejsce — obok ekspedienta, robotnika niewykwalifikowanego i sekretarki w biurze. Nauczyciel nie może osiągnąć tej stopy życiowej, jaka mu przysługuje na mocy prestiżu zawodu. To jest źródło tendencji, obserwowanej szczególnie na wsi, unikania bliskich kontaktów społecznych z otoczeniem.

Spśród innych zagadnień wymienię jeszcze sprawę błędów w działaniu. Błąd w działaniu powstaje wtedy, gdy „czynność zmierzająca do określonego wyniku zostanie wykonana, a wynik nie zostanie osiągnięty” (T. Tomaszewski). Nauczyciel popełnia różne błędy. Gdy je dostrzega sam lub ktoś mu je wskazuje, doprowadza go to do stopniowej utraty pewności siebie. „Na skutek niepomyślnych doświadczeń wytwarza się lęk, pojawiający się w sytuacjach zbliżonych do tych, które wywo-

iały poprzednio silną frustrację, a wyprzedzający jakiegokolwiek rzeczywiste oznaki fałszywości działania. Poziom tego lęku przekracza »lęk optymalny« korzystnie wpływający na sprawność działań nauczyciela. Nauczyciel zaczyna kierować się w działaniu motywem zmniejszenia swego lęku i traci dokładne rozeznanie co do przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego”.

Interesująca jest uwaga o rozwiązywaniu zadań. Rozwinięta, uzasadniona i zilustrowana przykładami mogłaby mieć doniosłe znaczenie dydaktyczne. Otóż badania psychologiczne wykazały, że z zadań danych do rozwiązania lepiej pamiętamy treść tych, których nie rozwiązałyśmy do końca. Wydawać się to może paradoksalne. Wyjaśniając to zjawisko autor powołuje się na badania Hansa Selye (autora „Stressu życia”). Zauważył on, że „męcząca praca ukończona ostatecznie usposabia od odpoczynku i snu, praca nie ukończona utrzymuje napięcie i powoduje bezsenność”.

Artykuł B. Niemierko jakkolwiek nie wnosi nowych elementów do istniejących już w literaturze opinii i wniosków, przez sam fakt zebrania różnorodnych opinii i ich uporządkowania jest cennym przyczynkiem w badaniach nad pracą nauczyciela.

Z badań nad absolwentami

W tym samym numerze *Kwartalnika Pedagogicznego* o absolwentach pisze dwoje autorów: Kazimierz Teofilewicz zebrał informacje o absolwentach Studium Nauczycielskiego w Białymstoku, Irena Lepalczyk — o absolwentach pedagogiki Uniwersytetu Łódzkiego. Obie informacje zasługują na uwagę, gdyż jest w nich zawarta również ocena samego przygotowania do pracy nauczycielskiej.

Analiza ankiet pozwoliła K. Teofilewiczowi zebrać dane o trudnościach napotykanych przez młodych nauczycieli w pierwszych latach pracy. Dotyczą one głównie spraw wychowawczych — co potwierdza cytowaną już opinię St. Krawcewicza. Absolwenci nie potrafią prowadzić zajęć pozalekcyjnych i pełnić funkcji wychowawcy klasowego (aż 68%!); kłopoty mają z kołami zainteresowań, organizacjami szkolnymi, samorządem szkolnym. To z zakresu głównie techniki. Gorzej, gdy trudności są natury bardziej skomplikowanej. Na brak umiejętności zjednywania sobie uczniów żali się 28,3% badanych absolwentów. „Ta istotna czynność w naszej pracy szkolnej pozwala nie tylko na zbliżanie się do poszczególnych wychowanków i pozyskanie ich sobie, ale też i na przekonanie każdego z nich o bezwartościowym ich postępowaniu w dotychczasowym życiu, które nie przynosi im zaszczytu ani też pożytku, przeciwnie — uwłacza na każdym kroku oraz poniża wobec otoczenia”. Niepokojąco przedstawia się — w świetle ankiety — sprawa pokonywania trudności wychowawczych. Otóż aż 29% badanych nie widzi sposobu ich pokonania. A są to takie trudności, jak: brak konsekwencji w stawianiu wymagań, obojętność domu ucznia, nieumiejętność poszukiwania źródeł trudności wychowawczych i inne. Charakterystyczna jest informacja o wielkiej grupie (71%), która pokonywała trudności przy pomocy osób związanych z zawodem. „Wśród nich — pisze autor — najbardziej wyróżnili się kierownicy szkół. Po nich pospieszali z pomocą — według oświadczeń badanych — instruktorzy ośrodków metodycznych. Najmniej jednak pomocy w zwalczaniu trudności wychowawczych okazali badanym ich starsi koledzy, nauczyciele tych szkół. Różnie tłumaczą absolwenci ich bierną postawę wobec swoich kłopotów wychowawczych, jakie przeżywali w początkowym okresie pracy nauczycielskiej. Przypuszcza się jednak, iż duża grupa starszych nauczycieli podobnie jest zdezorientowana w przyczynach niesforenego zachowania się dzieci, co i nauczyciele młodzi, dopiero co zaangażowani do pracy w szkole”.

Wykaz wniosków, którymi kończy się artykuł, jest obszerny. Wśród nich dominują: postulat przedłużenia studiów nauczycielskich do lat trzech i rozładowania programów. Autor zdaje sobie sprawę z tego, że „wyższe studia nauczycielskie” za-

gwarantują lepsze wyniki, złudzeniem jednak byłoby mniemać, że dadzą wszystko, co potrzebne, nauczycielowi. „Żadne studium jak i inny zakład kształcenia nauczycieli tego nie uczynił i nie uczyni. Zawsze będą w pierwszych latach pracy jakieś niedociągnięcia, uchybienia. Chodzi o to, by te zniekształcenia w procesie wychowania były poza zasięgiem problemów istotnych”. W postulowanych ulepszeniach pracy studium dużo miejsca zajmuje praktyka pedagogiczna studentów: 7-tygodniowa praktyka terenowa, półroczna dyplomowa.

Losy zawodowe 24 absolwentów pedagogiki Uniwersytetu Łódzkiego zbadała Irena Lepalczyk. W krótkiej informacji zamieszczonej w omawianym numerze *Kwartalnika Pedagogicznego* charakteryzuje warunki pracy, trudności w pracy, przebieg samokształcenia i ich opinie o przygotowaniu do zawodu. Najbardziej znamienne jest spostrzeżenie o postawie absolwentów. Są przekonani, że „dyplom magisterski jest początkiem a nie kresem ich pracy nad swoimi zdolnościami, zainteresowaniami i umiłowaniami”. Twierdzenie to opiera na konkretnych danych: 7 absolwentów jest uczestnikami seminariów doktoranckich, jedna osoba studiuje w PIPS, inne w inny jeszcze sposób doskonałą swą wiedzę i umiejętności. Jest jednak również znamienne, że samokształcenie jest związane prawie wyłącznie z pracą zawodową. Hobby intelektualne — zaznacza autorka — są ubogie, rzadko realizowane, jak gdyby koncentracja sił nastąpiła całkowicie na sprawach zawodu.

*

Gdy doc. H. Jankowski w cytowanej na wstępie rozmowie dostrzega w pracy nauczyciela postawę wprost heroiczną, scharakteryzowane w przeglądzie opinie potwierdzają jedno przede wszystkim: że nauczyciel stoi stale przed koniecznością nie tylko pogłębiania i odnawiania wiedzy, lecz coraz intensywniejszego angażowania się emocjonalnego w złożoną problematykę procesu dydaktyczno-wychowawczego. Zadania do wykonania otrzymuje zewsząd, rozwijająca się teoria pedagogiczna nie chce być na ostatnim miejscu.

Stanisław Nowaczyk

CAHIERS PÉDAGOGIQUES

(II półroczje r. szk. 1966/67)

W okresie styczeń — czerwiec 1967 r. ukazały się 4 zeszyty czasopisma *Cahiers Pédagogiques* (nr nr 65—68). Dwa pierwsze poświęcone są nauczaniu historii, numer 67 nauczaniu języka ojczystego, a ostatni, jaki ukazał się w bieżącym roku szkolnym, omawia sprawę „klas przejściowych” (*classes de transition*).

We wstępie redakcyjnym do zeszytów zajmujących się nauczaniem historii w szkołach francuskich czytamy, iż materiały w nich zamieszczone zostały zebrane przy pomocy kwestionariusza rozeslanego w ubiegłym roku szkolnym. Nadeszło tak wiele odpowiedzi, iż redakcja była zmuszona publikować jedynie skróty lub wyjątki z obszernych nieraz opracowań, np. na temat wykorzystania dokumentów w nauczaniu historii nadesłano 15 artykułów, niektóre z nich były bardzo ciekawie i źródłowo opracowane. Zamiast jednego — jak planowano — numeru nauczaniu historii poświęcono dwa kolejne zeszyty (88 i 156 stron dużego formatu), w pierwszym z nich zamieszczając rozważania ogólne, a w drugim sprawy szczegółowsze, dotyczące metod nauczania historii.

O zainteresowaniu kwestią nauczania historii świadczy wyjątkowo duża liczba odpowiedzi na ankietę oraz fakt, iż odpowiadali na nią nie tylko historycy, lecz również nauczyciele literatury, języków, a nawet przedmiotów przyrodniczych. Wszyscy oni doceniają rolę historii i miejsce, jakie powinna zajmować w systemie kształcenia; współczesność bowiem nie może być rozpatrywana i rozumiana w oderwaniu od procesów historycznych. Taką właśnie centralną rolę („l'axe d'une culture") miała odgrywać historia według planu reformy szkoły francuskiej opracowanego przez P. Langevin.

Zeszyt styczniowy (nr 65) składa się ze wstępu oraz dwóch części: I. Badania a nauczanie, II. Problemy generalne. Redakcja zastrzega, iż nie było jej zamiarem wszechstronne pokazanie badań historycznych, gdyż jest ich bardzo dużo, o tematyce różnorodnej. Wydawnictwo było jednak zdania, iż w zeszycie poświęconym metodycie nauczania historii również zagadnienia historii jako nauki muszą być reprezentowane. Zamieszczone opracowania są pióra profesorów wyższych uczelni, m. n. prof. R. Mousnier z Sorbony pisze o pojęciu klasy społecznej, prof. G. Dupeux z Uniwersytetu w Bordeaux o społeczeństwie francuskim ostatniego stulecia, prof. J. Marczewski o metodach badań w zakresie historii gospodarczej.

W części „problemy generalne” znalazły się rozważania dotyczące stanu aktualnego nauczania historii, celów i wyników nauczania tego przedmiotu. Nauczyciele piszą o stosunku uczniów do historii oraz o konieczności rewizji i rozładowania programów nauczania. Wszyscy podkreślają konieczność dokonywania selekcji materiału, który jest zbyt bogaty. Należałoby wybrać z przeszłości to, co pozwala rozumieć teraźniejszość, oraz to, co jest przydatne dla przyszłych świadomych obywateli. W szkołach francuskich obowiązuje obecnie liniowy system nauczania historii, co sprawia, że uczniowie opuszczający szkołę po klasie trzeciej (po czterech latach szkoły średniej) nie uczyli się w ogóle historii współczesnej. Stąd w wypowiedziach nauczyciele wysuwają postulat, by nie przeznaczать każdego roku na poznawanie jednego okresu historycznego, do którego potem się już nie wraca, lecz ująć kurs cyklicznie, z tym, że te same epoki w miarę przechodzenia do wyższych klas będą przez uczniów studiowane w sposób coraz bardziej pogłębiony.

Drugi zeszyt poświęcony nauczaniu historii nosi tytuł „Metody nauczania historii” i składa się z 11 rozdziałów, z czego cztery traktują o wykorzystaniu dokumentu, pozostałe o zastosowaniu podręcznika, o roli zeszytu przedmiotowego, o korelacji historii z innymi przedmiotami nauczania, o kontroli wyników, o kształceniu nauczycieli.

Propozycje autorów wypowiedzi nadesłanych do *Cahiers* dadzą się sprowadzić do następujących:

- W nauczaniu historii podstawową metodą jest studiowanie dokumentów.
- Szeroko należy stosować aktywne metody nauczania.
- O wiele mniejsze znaczenie ma zapamiętanie wiadomości niż umiejętność zdobywania wiadomości i myślenie.
- W programach nauczania historii miejsce uprzywilejowane powinno zajmować powtarzanie, utrwalanie i stopniowe pogłębianie wiadomości.
- Zasadniczym celem nauczyciela historii jest pomóc uczniom rozumieć świat współczesny, co jest warunkiem skutecznego działania.
- Historia nie powinna być odizolowana od innych przedmiotów nauczania, zwłaszcza literatury i przedmiotów artystycznych.

Wykorzystanie dokumentów w nauczaniu historii sprawia, że nauczanie staje się mniej werbalne (a ciągle jeszcze zbyt często historia to tylko słowa... słowa... słowa) i zapoznaje uczniów z metodami stosowanymi w historii jako nauce. Studiowanie dokumentów daje okazję do wyrabiania zmysłu krytycznego, refleksji i rozumowania opartego na faktach. Dużą rolę w przybliżaniu przeszłości odgrywają nie tylko teksty, ale i ryciny, obrazy, zdjęcia i należy je również szeroko wykorzystywać. Me-

toda ta stwarza jednak dodatkowe trudności dla nauczyciela, który musi przygotować odpowiednie dokumenty, przemyśleć dokładnie sposób ich wykorzystania. Na samodzielną pracę uczniów potrzeba też więcej czasu niż na podanie im wiadomości w postaci gotowej.

W jakim momencie procesu nauczania należy stosować dokument? Autorzy wypowiedzi widzą szereg możliwości, a mianowicie: na wstępie, jako wprowadzenie, jako podstawę do zdobycia wiadomości na dany temat, do dokonania swego rodzaju „odkryć” przez uczniów, w czasie wykładu jako ilustracja, po podaniu wiadomości dla ich pogłębienia, utrwalenia i kontroli. Następuje wiele przykładów, pokazujących konkretną pracę z dokumentem historycznym na różnych szczeblach nauczania aż do zakładów kształcenia nauczycieli włącznie.

Wiele ciekawych uwag można też znaleźć w rozdziałach poświęconych technikom audiowizualnym w nauczaniu historii, podręcznikowi (jaki powinien być i jak go wykorzystywać), koordynacji historii z innymi przedmiotami i zajęciami pozaszkolnymi (np. teatr szkolny). Przy omawianiu kontroli wyników obok tradycyjnych, powszechnie stosowanych metod (pytania ustne, pisemne, praca z podręcznikiem) podane są przykłady komentowania i analizy tekstów i dokumentów zastosowane jako prace sprawdzające.

Numer marcowy *Cahiers* (nr 67) zaczyna się od wstawki „Petit Bleu” zawierającej artykuły, komunikaty, listy itp. wybiegające poza temat, któremu poświęcony jest numer. Znajduje się tam m.in. obszerne streszczenie artykułu z *L'Ecole et la Nation* z lutego 1967 r. (nr 156), zawierającego propozycje demokratycznej reformy nauczania. Zostały one opracowane przez Biuro Polityczne Francuskiej Partii Komunistycznej i opublikowane w jej czasopiśmie pedagogicznym, jakim jest *L'Ecole et la Nation*. Komisja podkreśla mocno rolę oświaty jako czynnika ewolucji historycznej i środka wyzwolenia mocy twórczej mas. W artykule omawia się szeroko niedomagania francuskich szkół wyższych, nierównomierność dostępu do nich dzieci z różnych warstw społecznych. W stosunku do całego systemu szkolnego podnosi się niedostosowanie szkoły do życia i słabą jej wydajność. Komisja wysuwa postulat demokratyzacji szkolnictwa w duchu planu reform Langevin-Wallona, podkreślając takie jego zasady, jak laicyzm, równość praw do oświaty, oraz opowiada się za nową, inną organizacją systemu szkolnego (4 cykle). W zakresie treści nauczania Komisja dużą wagę przypisuje wychowaniu estetycznemu przyczyniającemu się do rozkwitu osobowości, przygotowującemu ludzi twórczych, na wyższym poziomie kulturalnym. Spośród innych postulatów Komisji warto podkreślić, iż przewiduje ona wykształcenie wyższe (4 lata + 1 rok przygotowania pedagogicznego), zakończone magisterium (licence) dla nauczycieli wszystkich typów szkół, poczynając od wychowawczyń przedszkoli.

Tematem właściwym zeszytu jest nauczanie literatury; zamieszczono w nim szereg konkretnych przykładów dotyczących sposobów omawiania z uczniami utworów współczesnych i dawnych, własnych i obcych. Redakcja zastrzega, iż nie są to jakies wzory do naśladowania czy przepisy, które w nie zmienionej postaci można stosować w praktyce. Niektórzy czytelnicy zgłaszali postulaty, by *Cahiers* podawały konkretne przykłady z pracy nauczycieli i dlatego numer 57 prawie w całości jest im poświęcony. Interesujące wydają się różne sposoby przybliżania uczniom utworów dawnych, poczynając od starożytności. O ile konieczność studiowania utworów Greków i Rzymian jest dla wszystkich nauczycieli sprawą oczywistą, to wprowadzenie do programu wielu wielkich dzieł literatury światowej powoduje przeładowanie programu i trudności z jego realizacją. Podano jednak szereg argumentów za niezasklepianiem się tylko w twórczości rodzimej, gdyż dla pełnego wykształcenia literackiego niezbędna jest znajomość choćby Dantego, Petrarcki, Dostojewskiego, Goethego, nie mówiąc o Szekspirze.

Na zakończenie zeszytu sformułowano „życzenia”, z których najważniejsze (dla-

tego znalazło się również we wstępie redakcyjnym) dotyczy liczebności klas. Stosowanie metod aktywnych jest prawie niemożliwe w przeładowanych klasach, a przepisy przewidują, iż nawet w najwyższej klasie tworzenie klasy równoległej może mieć miejsce dopiero wówczas, gdy liczba uczniów przekracza 45.

Nr 68 *Cahiers* z maja 1967 poświęcony jest „klasom przejściowym”. Jest to twór nowy w systemie szkolnictwa francuskiego mianowicie klasy przeznaczone dla uczniów, którzy po szkole początkowej (5-letnia école primaire) nie są w stanie kontynuować nauki w szkole średniej, a uczyć się muszą, gdyż są jeszcze w wieku obowiązku szkolnego. Wszechstronnej analizie poddano uczniów tych klas (skąd, z jakiego typu szkoły przyszli, ich wiek, skład socjalny) i metody nauczania w nich stosowane.

Redakcja słusznie zwraca uwagę, iż są to metody, które przyjęto nazywać „nowym nauczaniem”, i dlatego zainteresować mogą nie tylko nauczycieli „klas przejściowych”, ale również pracujących w szkole początkowej i średniej. Znajdują się wśród nich różnorodne prace samodzielne ucznia wykonywane w szkole i w środowisku. Pozytywne rezultaty daje stosowanie ostatnich technik C. Freineta: kartotek (fichiers) i taśm (bandes) zagadnieniowych¹.

Irena Janiszowska

O AMERYKAŃSKICH PRÓBACH EKSPERYMENTALNCH W ZAKRESIE KSZTAŁCENIA FORMALNEGO

Materiały, których przeglądu dokonamy tym razem, to broszury i periodyki o niewielkim nakładzie. Niemniej może właśnie dlatego pozwalają one przyjrzeć się dokładniej amerykańskiej odmianie pewnej charakterystycznej tendencji o szerszym, bodaj światowym zasięgu, jeśli idzie o rozwój współczesnej dydaktyki.

Mamy na myśli mniej lub bardziej wyraźny akcent na potrzebę kształcenia nie tylko w zakresie treściowym, ale także rozwijania tzw. umiejętności zdobywania umiejętności, czyli specjalnego uczenia dla transferu, a więc rozwijania zdolności samodzielnego, a nawet twórczego myślenia.

Zagadnienie to znajduje się obecnie w centrum zainteresowań czołowych psychologów i dydaktyków w wielu krajach. Na niedawnym zjeździe psychologicznym w Brukseli Barbara Inhelder oświadczyła, iż aby przyspieszyć u dzieci przechodzenie do coraz wyższych, wyróżnianych przez Piageta faz rozwoju psychicznego, trzeba wprowadzić już w klasach niższych specjalne ćwiczenia, które by zawierały układy problemowe, angażujące myślenie wszystkich typów.

Wymagania kształcenia myślenia zaznacza się w pracach takich współczesnych psychologów i dydaktyków radzieckich, jak Mienczyńska, Elkonin, Dawydow. Wyszukują go także na swój sposób dydaktycy radzieccy zorientowali „algorytmicznie”²: Galpierin i Łanda. W przedmowie do wybitnej książki tego ostatniego („Algorytmizacja w obuczeniu”, Moskwa 1966) czytamy, iż nauka algorytmów nie tylko nie może osłabić inicjatywy uczniów, ich twórczych poszukiwań, ich intuicji, lecz — przeci-

¹ W r. 1965 uczestniczyłam w konferencji nauczycieli pracujących w „klasach przejściowych” zorganizowanej w Ośrodku Pedagogicznym w Sèvres. Ich doświadczenia pokrywały się z opisanymi w omawianym numerze *Cahiers Pédagogiques*.

² Algorytmem nazywa się, mówiąc najogólniej, ściśle określony zawsze ten sam plan rozwiązywania zadań należących do tej samej klasy.

wnie — powinna przyczynić się do rozwinięcia szeregu istotnych cech logicznego i twórczego myślenia (tamże, s. 16).

Jednak, w przeciwieństwie do referowanych niżej Amerykanów, autorzy radzieccy nie posuwają się tak dalece, iżby zalecali jakies oddzielne programy rozwijania myślenia o charakterze kształcenia formalnego. Wyjaśnijmy wszakże od razu, że również programy amerykańskie, o których będzie mowa, nie negują wcale potrzeby kształcenia treściowego (materialnego). Ten umiar odróżnia właśnie wyraźnie obecną, nową falę dydaktycznego formalizmu od jego postaci klasycznej sprzed lat kilkudziesięciu, kiedy to postulat aktywizacji uczniów przeciwstawiano ich nauczaniu systematycznemu.

Lektura odnośnych materiałów amerykańskich, znajdujących się w Polsce w posiadaniu Pracowni Psychometrycznej PAN, pozwala sądzić, iż w Stanach Zjednoczonych najbardziej oryginalne i długofalowe prace badawcze nad rozwijaniem myślenia w owym sensie kształcenia formalnego prowadzą dzisiaj dwa ośrodki, a to: Studium Technik Pedagogicznych przy Uniwersytecie Kolumbijskim (Educational Technology Teachers College, Col. Univ.), gdzie specjalny „program badań nad myśleniem twórczym” realizują Crutchfield, Covington i Blank oraz Amerykańskie Stowarzyszenie Popierania Rozwoju Nauk Ścisłych (American Association for the Advancement of Science), w ramach którego działa zespół badawczy pod kierunkiem Gagné, inicjatora tzw. podejścia procesualnego.

Poznane przez nas źródła, informujące o pracach pierwszego z tych dwóch ośrodków, to:

1. R. S. Crutchfield — *Creative Thinking: Its Teaching and Testing*; odczyt wygłoszony 24. II. 1965 r. na Uniwersytecie Stanford (tekst powielony).

2. R. S. Crutchfield and M. V. Covington — *Programed Instruction and Creativity*; artykuł w *Programed Instruction*, vol. IV, No 4, Jan. 1965.

3. M. V. Covington, R. S. Crutchfield — *Facilitation of Creative Problem Solving*; artykuł — jak wyżej.

4. M. V. Covington — *New Directions in the Appraisal of Creative Thinking Potential* (tekst powielony).

5. S. S. Blank and M. V. Covington — *Inducing Children to Ask Questions in Solving Problems*; artykuł w *The Journal of Educational Research*, vol. 59, Sept. 1965, No 1, s. 21—27.

O działalności ośrodka drugiego dowiedzieliśmy się z dwóch publikacji:

6. *The Psychological Bases of Science — A Process Approach*, 1965, AAAS Miscellaneous Publication 65—8, s. 35.

7. *Science ... A process approach, Part Four A*; 1965 — AAAS Miscellaneous Publication 65—19A and 65—19B.

Numery porządkowe przytoczonych wyżej pozycji uproszczą powoływanie się na te ostatnie w toku właściwego sprawozdania, do którego obecnie przechodzimy.

W ciągu ostatniego dziesięciolecia nastąpił w Stanach Zjednoczonych niebywały wprost rozwój badań psychologicznych nad twórczością i myśleniem twórczym. Przy tym zmierzają one w dwóch kierunkach: selekcji jednostek wybitnie uzdolnionych oraz kształcenia sprawności twórczych. W obu przypadkach istotną rolę odgrywa pomiar testowy, ale w każdym z nich — różną (1).

W zakresie pedagogiki twórczości zarysowują się względnie wyraźnie trzy podejścia — stanowiska (6):

a) „treściowe”, które my moglibyśmy określić dawnym mianem materializmu dydaktycznego, a które głosi, że najlepszym i właściwie jedynym sposobem kształcenia zdolności twórczych jest nauczanie, rozpoczynane możliwie wcześnie, fizyki, chemii, biologii itp.;

b) „twórcze”, które my moglibyśmy nazwać właściwie formalizmem dydaktycznym, a które głosi — jeśli idzie o jego współczesną, umiarkowaną postać, reprezentowaną

przez Crutchfielda i współpracowników — że należy kształcić ogólną zdolność twórczego myślenia, ćwicząc dzieci w zakresie stawiania pytań, formułowania problemów danych własnymi słowami, uogólnienia, tą drogą bowiem czyni się je zdolnymi do postępowania w sposób twórczy także w nowych sytuacjach problemowych;

c) „procesualne”, którą to odmianę (drugą) współczesnego umiarkowanego formalizmu dydaktycznego, propagowaną przez Gagné i jego grupę, moglibyśmy określić jako kształcenie dla twórczości poprzez rozwijanie szeregu różnych twórczych umiejętności szczegółowych, potrzebnych w badaniu naukowym w poszczególnych dziedzinach.

Tak więc mamy tu do czynienia ze swoistymi modyfikacjami „wychowania przez naukę”, zowiącymi się — jak wiadomo — u Sergiusza Heßena — odpowiednio: wychowaniem przez treść, przez twórczość oraz przez metodę.

Zanim jednak bliżej przyjrzymy się tym trzem sposobom, wypadnie przytoczyć definicje kilku przynajmniej podstawowych pojęć, którymi operują referowani autorzy amerykańscy, a które — trzeba to od razu zaznaczyć — nie należą do mocnych elementów ich naukowych konstrukcji.

Aktywność twórcza jest to (1) zdolność do uogólniania wielu myśli (wyobrażeń) oraz tworzenia myśli niepospolitych i oryginalnych, a myślenie twórcze to (4) proces pokonywania różnych trudności i przeszkód, w wyniku którego człowiek zdobywa jakąś ideę lub system idei, względnie lepsze zrozumienie czegoś lub jakiś produkt materialny.

Przez sprawności (umiejętności) poznawcze (cognitive skills), niezbędne przy rozwiązywaniu wszelkiego złożonego problemu, pojmuje się (4) między innymi: zdolność (ability) formułowania problemu w postaci manipulowalnej, zdolność spostrzegania sytuacji, które charakteryzuje brak dostatecznych danych, oraz zdolność uogólniania myśli i hipotez, odnoszących się do danego problemu.

Uderza tutaj wyjątkowa nieprecyzyjność terminologiczna. To prawda, że zakresy pojęciowe terminów „zdolność” i „umiejętność” częściowo nakładają się na siebie (por. także np. odpowiednie hasła w „Małym słowniku psychologicznym”, Warszawa 1965, „Wiedza Powszechna”), nie jest jednak do przyjęcia sformułowanie, przez którego sito może się prześliznąć jako „twórcze” wszelkie postępowanie, doprowadzające na drodze pokonania przeszkody do ... jakiegoś materialnego produktu. Przy tak liberalnym rozumieniu myślenia twórczego zaciera się różnica między nim a myśleniem samodzielnym. A przecież w tym pierwszym chodzi o kierowane myśleniem nowe sposoby działania, oryginalne, jeśli nie w wymiarze obiektywnym, społecznym, to przynajmniej subiektywnym, jednostkowym.

Te definicyjne, a więc w gruncie rzeczy także teoretyczne punkty wyjściowe to niewątpliwie najsłabsza strona referowanych stanowisk. Mimo iż przytoczone i im podobne nie cytowane określenia pojęć są kiepskie, nie przeszkodziły one autorom w realizacji badań psychologicznie interesujących, a być może i pedagogicznie pożytecznych.

Oba podjęcia tak czy inaczej „formalizujące”, to jest „b” i „c”, charakteryzują się szeregiem wspólnych założeń i cech. Oto one:

- Poziom zdolności twórczych (w zakresie myślenia) jest u większości dzieci i dorosłych niski.
- Zdolności te są wykształcalne.
- Zdolności te trzeba u dzieci ćwiczyć.
- Ćwiczenie takie jest pedagogicznie możliwe i skuteczne pod warunkiem zastosowania właściwych metod.
- Metody takie, a zwłaszcza ich system, należy dopiero wypracować.
- Eksperymentalne próby metodyczne w zakresie ćwiczenia zdolności (sprawności) twórczych przybierają postać odpowiednio zmodyfikowanego nauczania pro-

gramowanego typu podręcznikowego (nie: maszynowego) przy użyciu serii broszur, prezentujących problemy — zagadki.

— Problemy należy stopniować pod względem trudności.

Poza tym istnieje jednak wiele znamion różniących oba interesujące nas kierunki.

Tak więc w ramach stanowiska „twórczego” (b) uważa się, iż:

— Istnieją dwojakiego rodzaju sprawności (zdolności) twórcze: sprawności szczególne oraz sprawność ogólna, dominująca (a master thinking skill), która pozwala człowiekowi organizować, mobilizować i wykorzystywać cały swój zasób owych zdolności specyficznych (2).

— Przy tym oba rodzaje sprawności wymagają ćwiczenia globalnego na problemach kompleksowych, nie zaś oddzielnego kształcenia oddzielnych zdolności (2).

— Ćwiczenie zdolności myślenia twórczego wymaga kształcenia zarówno twórczych sprawności poznawczych, jak i odpowiednich postaw, ułatwiających ich stosowanie, np. wiary we własne siły, w to, że się jest zdolnym rozwiązywać problemy (2).

— Ważną rolę w doskonaleniu zdolności twórczych odgrywa psychiczny „mechanizm” sprzężenia zwrotnego (2).

— Dzięki odpowiednim ćwiczeniom zdolności twórcze nie tyle kształtują się, co raczej budzą się z uśpienia, ponieważ dotąd osobnicy, którzy je okazali, nie mieli sposobności ich przejawiania (3).

To ostatnie, trącające wyrażnie natywizmem twierdzenie wywodzą autorzy z faktu, że już zaledwie po kilku lekcjach eksperymentalnych zaznacza się zdecydowana różnica na korzyść grupy eksperymentalnej (3).

Czas na przykłady. Podręczniki programowane ośrodka kolumbijskiego („b”) składają się z serii broszur zawierających szereg zagadek — problemów, często o charakterze detektywistycznym. Oto jedna z nich: Podczas balu, wydanego na cześć pani domu, gaśnie światło, a gdy po chwili instalacja elektryczna zostaje naprawiona, gospodyni stwierdza z przerażeniem zniknięcie drogocennej koliai, którą otrzymała w darze na początku przyjęcia. Natychmiastowe dokładne oględziny nie przyniosły żadnego rezultatu, jeśli nie liczyć pióra jakiegoś ptaka, bodaj gołębia, które znaleziono na posadzce sali balowej. Żadnego śladu nie wykryto też na śniegu pod oknem, otwartym mimo zimy, jako że na sali było gorąco (1).

Inny przykład pochodzi z badań nad kształceniem u dzieci umiejętności zadawania właściwych pytań (5): Załóżmy, że zostałeś mianowany doradcą ekonomicznym przy rządzie pewnego afrykańskiego państewka, któremu masz dopomóc w zdecydowaniu, co w danym kraju ma się produkować na eksport. Przedmiotem wymiany handlowej powinny się stać produkty, które można wytworzyć na miejscu. Jednym z projektów jest wyrób wełnianych koców i bawelnianych koszul. Masz zaopiniować, czy kraj ten ma podjąć taką właśnie produkcję czy też zupełnie inną. W związku z tym problemem napisz poniżej pytania, jakie powinienes zadać, aby móc go rozwiązać. Po sformułowaniu na piśmie pytań odwróć kartkę.

Na następnej stronie dziecko znajduje pytania, jakie należało postawić, między innymi: 1. Czy w tej części Afryki można hodować bawełnę? 2. Czy w tej części Afryki hodują owce?

Dalsze strony broszury zawierają szereg informacji rzeczowych (w tym w postaci różnych mapek i zestawień), służących jako materiał o charakterze sprzężenia zwrotnego, dzięki któremu dziecko przekonuje się, że pytania warto było formułować. Na końcu zaś każdego zadania problemowego, które stanowi część składową szerszego cyklu ćwiczeń, uczeń znajduje zdanie podsumowujące w rodzaju: „Najważniejszym wnioskiem, jaki należy wyciągnąć z tego opowiadania, jest to, że kiedy ma się do czynienia z jakimś problemem, trzeba najpierw zorientować się, czego jeszcze nie wiemy, a co jest konieczne do rozwiązania danego zadania. W tym celu należy postawić szereg pytań” (5).

Cykl badań, z którego zaczerpnęliśmy tę ilustrację, objął trzy grupy uczniów klas szóstych, poddane różnym oddziaływaniom. Grupa I przerabiała tzw. rozwinięty program eksperymentalny (zaprawiający do zadawania pytań), grupa II przeszła jego wersję skróconą, która zawierała wszystkie problemy, prezentowane grupie pierwszej, lecz bez ćwiczeń w stawianiu pytań, a grupa III nie otrzymała żadnego specjalnego materiału. Wszystkie osoby zbadano odpowiednim, bardzo obszernym kompletem testów przed i po okresie eksperymentu. Były to testy ustne i pisemne, a ponadto testy wiadomości z podstaw nauk ścisłych (science achievement tests), wreszcie kwestionariusz adresowany do nauczyciela, który charakteryzował (szacował) każdego ucznia z określonych punktów widzenia.

W badaniu końcowym uczniowie z grupy I — w porównaniu z członkami dwóch pozostałych grup — zadali dwukrotnie więcej pytań, uzyskali wyższe oceny nauczycielskie za czynny udział w dyskusji na lekcjach oraz, co najważniejsze, osiągnęli lepsze wyniki w teście wiadomości z podstaw nauk ścisłych (5; 1).

Podejście „procesualne” (c), które wolno także nazwać „kształceniem poprzez metodę” (ale to już jest nasza, a nie autorska interpretacja!), różni się od referowanego wyżej stanowiska „twórczego” przede wszystkim tezą, iż oddzielne sprawności twórcze są szczegółowo specyficzne. Stąd należy ćwiczyć (już w klasach początkowych) oddzielne sprawności i operacje, ważne przy uprawianiu rozmaitych dyscyplin ścisłych, takie, jak: obserwowanie, opisywanie, klasyfikowanie, informowanie, mierzenie, rozpoznawanie i posługiwanie się układami przestrzennymi i czasowymi oraz stosunkami ilościowymi, wyciąganie wniosków, przewidywanie, eksperymentowanie, a następnie (w klasach IV i V) także: formułowanie hipotez, kontrolowanie zmiennych i operowanie nimi, tworzenie modelu eksperymentu, interpretowanie danych (6; 7).

Do ćwiczeń tych nadaje się najlepiej następujący materiał treściowy: struktura materii; energia, jej postacie i przemiany; różnorodność sił i ich współdziałanie; wszechświat, jego budowa i składniki; stosunki między zmiennymi; ujęcia graficzne; statystyka opisowa i prawdopodobieństwo; ułamki; różnicowanie świata organicznego, wzrost i rozwój; zachowanie się istot żywych; przemiany energii w przyrodzie; zmiany geologiczne; zmiany klimatyczne (6).

Grupa Gagné opracowała dla wszystkich szczebli szkoły podstawowej cykle odpowiednich ćwiczeń, uwzględniające stopniowanie trudności. Oto na przykład jeden z wykazów tego rodzaju ćwiczeń, przewidzianych dla klas początkowych, zawiera między innymi następujące nagłówki, które mówią o charakterze i treści danych operacji: przewidywanie (opis ruchu upuszczonej na ziemię piłki gumowej, plastikowej itp.); wnioskowanie (obserwowanie i wyciąganie wniosków; szlaki i ślady); obserwowanie (procesu wzrostu u roślin); stosowanie liczb (ułamki); informowanie (mapy; opis położenia); klasyfikowanie (techniki klasyfikacyjne; systemy kodowania) itd. (7).

Jak z tego widać, stanowisko „c” wysuwa na pierwszy plan kształtowanie takich umiejętności, które są potrzebne i istotne w postępowaniu naukowym w obrębie różnych dyscyplin, zresztą nie tylko cyklu matematyczno-przyrodniczego, propaguje rozwijanie wspólnych umiejętności interdyscyplinarnych, metodycznych. W dodatku proponuje kształcić je na treściach podstawowych, które wchodzą niewątpliwie w skład struktur poszczególnych dyscyplin, co więcej — nadają się do korelacji międzyprzedmiotowych.

Tak więc grupa Gagné wykorzystuje w pełni dezyderaty wysuwane od dawna przez teoretyków i badaczy transferu. Dlatego jej doświadczenia o nachyleniu szkolno-praktycznym zasługują na zainteresowanie z naszej strony. Podobnie zresztą trzeba dostrzec zdrowe ziarno, które tkwi w przedstawionym wcześniej podejściu „twórczym”, a które sprowadza się do tezy, iż nie wystarczy uczyć samych treści programowych, ponieważ osiąga się wyższe efekty wtedy, gdy ponadto i jed-

nocześniej dba się świadomie o specjalne kształcenie owej zdolności twórczej, czy — jak chce Gagné — szeregu specyficznych zdolności twórczych.

Można nie zgadzać się z propozycją realizacyjną Crutchfielda stosowania opowiadań detektywistycznych, a przychylniej oceniać próby Gagné. Niemniej trzeba uświadomić sobie, że oba zreferowane kierunki operują pewnym konkretnym pozytywnym doświadczeniem badawczym. Dowodzi ono, iż praktykę szkolną należy wzbogacić pewnymi elementami kształcenia ogólnej kultury umysłowej, między innymi poprzez specjalne ćwiczenie szeregu umiejętności przydatnych w wielu bardzo różnych dziedzinach pracy naukowej — nie po to, aby wszyscy uczniowie stali się naukowcami, ale dlatego, że praca ta jest kształcąca, że może rozwijać ich zdolności twórcze. Wydaje się bowiem, że rację ma Łanda, pisząc, iż działalności twórczej można i trzeba uczyć (op. cit. s. 106).

Jak? Na to pytanie należy szukać własnych, rodzimych odpowiedzi w żywym procesie dydaktycznym.

Ryszard Radwiłowicz

JAN BARTECKI

Dnia 4 maja 1967 roku zmarł w Warszawie prof. dr Jan Bardecki. Na miejsce spoczynku odprowadzili Go i żegnali przedstawiciele Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytetu Warszawskiego, Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego, Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu, liczne grono Jego uczniów, przyjaciół, kolegów i rodzina. Jan Bardecki urodził się 11 listopada 1901 roku w miejscowości Silniczka, powiatu radomskiego. W 1922 roku ukończył Państwowe Seminarium Nauczycielskie w Jędrzejowie i rozpoczął pracę w zawodzie nauczycielskim. W ciągu swego pracowitego życia J. Bardecki pełnił różne i odpowiedzialne funkcje w szkolnictwie podstawowym, średnim, a następnie wyższym. Rozpoczął pracę jako nauczyciel w szkole wiejskiej, pełnił obowiązki kierownika szkoły podstawowej, był nauczycielem liceum pedagogicznego, inspektorem szkolnym, dyrektorem pedagogium. W latach 1947—1948 podjął pracę jako wiceprzewodniczący Wydziału Pedagogicznego Zarządu Głównego ZNP. Na tym stanowisku zajął się głównie doskazywaniem i doskazywaniem nauczycieli, co w okresie powojennym stanowiło jeden z podstawowych problemów pedagogicznych naszego szkolnictwa. Przez pewien okres czasu pracował również w Zespole Studiów nad przebiegiem walki z analfabetyzmem. Wymienione funkcje w dziedzinie oświaty i szkolnictwa powierzano J. Bardeckiemu z racji jego walorów moralno-społecznych i zdobytych kwalifikacji. Równocześnie bowiem z rozpoczęciem pracy zawodowej J. Bardecki podjął studia na Wolnej Wszechnicy Polskiej łącząc pracę kształceniową z pracą zawodową. W wyniku tych studiów w roku 1938 uzyskuje stopień magistra filozofii jako dowód zakończenia studiów wyższych w zakresie pedagogiki, a w roku 1950 — stopień doktora filozofii na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Łódzkiego. Na obu wymienionych torach swej pracy J. Bardecki w sposób wyraźny wyciskał ślad swej mocnej indywidualności, zdobywając opinię wybitnego nauczyciela i zdolnego pedagoga. Te walory intelektu i osiągnięcia w pracy pedagogicznej i oświatowej zadecydowały o jego awansie na pracownika naukowego Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie pracował najpierw w charakterze adiunkta, a następnie zastępcy profesora i docenta Wydziału Pedagogicznego. Tu nieposzechnie zdolności wykazał jako organizator i kierownik Międzywydziałowego Studium Pedagogicznego oraz jako prodziekan Wydziału Pedagogicznego. Dał się tu również poznać jako świetny wykładowca i doskonaly wychowawca młodzieży akademickiej. W roku 1958 J. Bardecki przeszedł z Wydziału Pedagogicznego UW do Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego, gdzie zorganizował Katedrę Pedagogiki i został jej kierownikiem. Z inicjatywy J. Bardeckiego powołano również do życia Zawodowe Studium Pedagogiczne, Zaoczne Zawodowe Studium Pedagogiczne oraz Zaoczne Uzupełniające Studium Pedagogiczne (magisterskie). W ten sposób został uformowany ośrodek kształcenia nauczycieli przedmiotów zawodowych dla średniego szkolnictwa rolniczego, który w sposób wydatny przyczynia się do podnoszenia poziomu pracy dydaktycznej w wymienionym typie szkolnictwa. Przy udziale J. Bardeckiego wprowadzono do programu studiów kształcenie pedagogiczne na czterech wydziałach SGGW — Agronomicznym, Zootechnicznym, Ogrodniczym i Ekonomiczno-Rolniczym. Dzięki temu corocznie kilkuset studentów wymienionej uczelni zdobywa podstawową wiedzę w zakresie psychologii pedagogicznej, pedagogiki, oświaty dorosłych i pozaszkolnej oświaty rolniczej, co ma niepoślednie znaczenie dla wyników ich pracy w uczelni i podejmowanej przez absolwentów pracy zawodowej. Pod kierunkiem J. Bardeckiego zostało również zorganizowane systematyczne kształcenie pedagogiczne młodej kadry pracowników

naukowych w SGGW. W roku 1964 J. Bartecki uzyskał tytuł naukowy profesora nadzwyczajnego. W ostatnim okresie J. Bartecki mimo poważnie nadwątlonego zdrowia objął obowiązki kierownika Katedry Pedagogiki i prorektora Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu. I ten awans do najwyższej godności w uczelni wyższej jest niewątpliwym świadectwem wartości, jakie wnosił prof. dr J. Bartecki przez swoją działalność dydaktyczną i naukową.

Obok prac o charakterze organizacyjnym i dydaktycznym J. Bartecki rozwijał również bogatą działalność naukowo-badawczą. Przedmiot jego zainteresowań naukowych stanowiły problemy dydaktyczne. Na pierwszy plan w jego pracach badawczych wysuwały się zagadnienia dotyczące doskonalenia procesu dydaktycznego. W szczególności wiele miejsca w swoich publikacjach poświęca nauczaniu problemowemu w zespołach uczniowskich. W ramach Katedry Pedagogiki SGGW podjął pracę naukową przede wszystkim w dziedzinie problematyki dydaktycznej związanej ze szkolnictwem rolniczym. Wyniki tej pracy znalazły wyraz w licznych pracach magisterskich i rozprawach doktorskich wykonanych i podjętych pod jego kierunkiem. Prace badawcze J. Barteckiego są związane z jego działalnością dydaktyczną. Dostrzega on ścisły związek i pełną zależność między teorią i praktyką. W swych badaniach szuka uzasadnienia dla działalności praktycznej, a równocześnie przez tę działalność zmierza do weryfikacji wyników swych badań i dociekań.

„Blisko trzyletnie doświadczenia i praca badawcza — pisze w przedmowie swej pracy — napawają nas otuchą, że koncepcja wyrosła nie z abstrakcyjnych spekulacji umysłowych, lecz z żywej i szerokiej już dziś praktyki pedagogicznej, nadaje się do ostrożnego umasowienia w naszych konkretnych warunkach i może pomóc w pracy polskiej szkoły. Czy takie stanowisko jest słuszne, rozstrzygnie ten najbardziej obiektywny arbiter, jakim jest praktyka”¹.

Z naukowej spuścizny J. Barteckiego w szerokim zakresie korzysta współczesne pokolenie nauczycieli realizując naczelną ideę jej Autora — dążenie do doskonalenia pracy dydaktyczno-wychowawczej współczesnej naszej szkoły. A w pamięci naszej prof. dr J. Bartecki pozostanie jako prawy człowiek, dobry kolega, wzorowy wychowawca młodzieży i ambitny naukowiec.

Grono kolegów

Z V KONGRESU ŚWIATOWEJ FEDERACJI GŁUCHYCH

V Kongres Światowej Federacji Głuchych odbył się w Warszawie w Pałacu Kultury i Nauki w dniach od 9 do 17 sierpnia 1967 roku. Odbywa się on co 4 lata i jest międzynarodowym forum, na którym przede wszystkim ludzie nauki dyskutują nad sytuacją ludzi głuchych na świecie i nad możliwością przyjęcia im z pomocą.

Dane statystyczne wykazują, że głuchych jest w zależności od warunków od 0,07% do 0,15%. Przy tym kraje stojące na niskim poziomie kultury i cywilizacji oraz mające szczególnie złe warunki egzystencji mają jeszcze wyższy odsetek ludzi głuchych. Światowa Federacja Głuchych podała, że na świecie głuchych i niedosłyszących potrzebujących specjalnej opieki i pomocy jest około 35 000 000. Dzieci od 0 do 15 lat oblicza się na 12,5 mil., ludzi zdolnych do pracy na mniej więcej 19 mil., a resztę

¹ J. Bartecki, E. Chabior: O nową organizację procesu nauczania. Nasza Księgarnia, Warszawa 1962.

stanowią starcy liczący ponad 60 lat życia. Na Europę, obszary ZSRR i Amerykę Północną przypada 1/3 wszystkich głuchych, z których tylko 50% pracuje lub uczy się — reszta czeka na szkołę lub pracę zawodową. Na pozostałych kontynentach i obszarach, gdzie jest około 2/3 wszystkich głuchych, uczy się lub pracuje zaledwie kilka procent. Reszta żyje na marginesie życia i jest ciężarem społecznym.

Trudna jest również sytuacja głuchych kształcących się i pracujących. Dzieci głuche po 7, 8, a nawet 9 latach nauki w szkołach specjalnych zdobywają wiedzę w zakresie 4 lub 5 klas szkoły normalnej, nie umieją odczytywać z ust ani mówić oraz źle rozumieją pismo i druk w języku ojczystym. Tak niskie wyniki nauczania zamykają im możliwości dalszego uczenia się w szkołach średnich i uczelniach wyższych. Dlatego głusi pracują najczęściej w zawodach przestarzałych, mało atrakcyjnych i źle płatnych. To powoduje, że nawet w najbardziej cywilizowanych państwach są oni obywatelami drugiej kategorii. Nad poprawą tej sytuacji radził omarwiany Kongres.

*

W kongresie wzięli udział przedstawiciele 34 państw w liczbie ponad 3000 osób. Byli to naukowcy: lekarze, pedagodzy, psycholodzy, logopedzi, elektroakustycy i inni zajmujący się problemami głuchoty, a także przedstawiciele szeregu organizacji międzynarodowych, jak: ONZ, Międzynarodowej Organizacji Pracy, Światowej Organizacji Zdrowia i innych, przedstawiciele narodowych związków głuchych oraz duża liczba samych głuchych i słyszących interesujących się tym problemem. Poza dwukrotnymi obradami plenarnymi i zespołowymi dotyczącymi po pierwsze, sytuacji dzieci, a po drugie, dorosłych głuchych odbyło się 25 posiedzeń w dziesięciu Komisjach pracujących na Kongresie. Ogółem wygłoszono około 230, a powielono ponad 250 referatów i przemówień nie licząc wypowiedzi w dyskusji.

Kongres był imponującą manifestacją i obrazem wysiłków i poszukiwań rzeszy ludzi-humanistów z całego świata na rzecz przyjscia z pomocą głuchym i innym upośledzonym.

*

Wyniki obrad ujęte zostały w końcową uchwałę. Stanowią one swojego rodzaju przełom w dotychczasowych poglądach na możliwości ludzi głuchych. Przede wszystkim, wbrew dotychczasowym poglądom i doświadczeniom, w wyniku przedstawionych na Kongresie badań i eksperymentów (między innymi polskich) uznano jednomyślnie, że głusi w rozwoju swym, wiadomościach i umiejętnościach, w jakości pracy, w życiu społecznym i kulturalnym mogą i powinni dorównać ludziom słyszącym, czyli stać się pełnowartościowymi obywatelami. Jest to sformułowanie oznaczające przewrót w dotychczasowych poglądach na głuchotę i po raz pierwszy w dziejach zostało właśnie na Kongresie Warszawskim przyjęte.

Na obradach nie ograniczono się jednakże tylko do tego stwierdzenia, do postawienia nowych zadań przed rehabilitacją — nauczaniem i wychowaniem głuchych, gdyż przedyskutowano i wskazano drogi prowadzące do tych osiągnięć. Z referatów i wypowiedzi dyskutantów wynikało niedwuznacznie, że warunkiem zrównania rozwoju głuchych z rozwojem słyszących jest reforma dotychczasowego systemu ich kształcenia.

Przede wszystkim należy zmierzać do realizacji powszechności nauczania dzieci z wadami słuchu. Powszechność nauczania jest wstępnym warunkiem przygotowania głuchych na równi ze słyszącymi do życia w nowych, coraz bardziej skomplikowanych warunkach.

Następnym warunkiem jest zagwarantowanie objęcia nauczaniem i wychowaniem dzieci głuchych od chwili stwierdzenia głuchoty, a więc od pierwszego lub drugiego roku życia, a nie od chwili rozpoczęcia nauki w szkole. Prawidłowa opieka w pier-

wszych latach życia powinna zapewnić głuchym wszechstronny rozwój równy rozwojowi ich słyszących rówieśników ze szczególnym zwróceniem uwagi na rozwój pojęciowy tych dzieci, odczytywanie mowy z ust i mówienie oraz na rozwijanie szczególnie potrzebnych do dalszej nauki takich funkcji psychicznych, jak: spostrzegawczość, zainteresowania, uwaga, naśladownictwo, pamięć i myślenie.

Warunkiem następnym powinna być stopniowa, lecz skuteczna likwidacja izolacji dzieci głuchych od słyszących w procesie nauczania i zastąpienie jej integracją z mówiącymi i słyszącymi. Podkreślano, że nonsensem jest kazać dzieciom głuchym przez całą młodość uczyć się i mieszkać — żyć w sztucznie stworzonym przez nas środowisku samych głuchych, a później włączać ich między słyszących i dziwić się, że mimo tak długiej nauki nie umieją z nami współżyć, nie potrafią odczytywać z ust ani mówić, nie rozumieją naszego języka, naszych zainteresowań ani zwyczajów, stronią od nas i szukają kontaktów ze sobą tworząc wydzielone społeczeństwo między nami słyszącymi. Przecież my przygotowaliśmy ich do życia wyłącznie w środowisku samych głuchych i jeżeli chcemy przygotować do życia między słyszącymi, powinniśmy kazać im uczyć się i mieszkać, żyć razem ze słyszącymi. Szereg wypowiedzi i badań tezę tę w pełni potwierdziło.

Następnie zwrócono uwagę na konieczność większego dostosowania istniejących i nowo organizowanych placówek do potrzeb i możliwości poszczególnych kategorii głuchych. Oznacza to konieczność wypracowania nowej klasyfikacji dzieci głuchych, klasyfikacji dostosowanej specjalnie do potrzeb pedagogicznych oraz konieczność otwarcia przed zdolnymi dziećmi głuchymi szkół normalnych i dostosowanie szkół specjalnych do potrzeb tych dzieci, które nie są w stanie z różnych względów żyć między słyszącymi.

Ostatnim, spośród wielu wymienianych, istotnym warunkiem wydaje się być konieczność pełniejszego wykorzystywania w pracy rehabilitacyjnej zdobyczy nauki i techniki w poszczególnych związanych z głuchotą dziedzinach wiedzy. Na szczególną uwagę zasługuje tutaj doprowadzenie do pełnego zaspokojenia zapotrzebowania na odpowiednio skonstruowane protezy słuchowe. Musimy przy tym zgodzić się z tym, że sami nauczyciele nawet przy najlepszych chęciach nie są w stanie opanować dzisiejszej wyspecjalizowanej wiedzy z zakresu głuchoty i dlatego dzisiaj przy organizowaniu placówek rehabilitacyjnych należy również angażować do pracy innych specjalistów, zwłaszcza lekarzy, psychologów, logopedów i elektroakustyków.

Wypowiadający się zdawali sobie sprawę, że tak pomyślana reforma, po z górą 200 latach istnienia systemu opartego na izolacji, nie jest łatwa i dlatego apelowali do pracowników nauki i do rządów poszczególnych państw o dłożenie starań i wysiłków idących w kierunku wypracowania form najbardziej odpowiadających warunkom i możliwościom, w jakich praca ta musi przebiegać.

*

Kongres poza tym zwrócił jeszcze uwagę na dwa dalsze momenty, bez uwzględnienia których niemożliwe jest rozwiązanie problemu głuchoty i ludzi głuchych. Są to: profilaktyka, zapobieganie nasilaniu się głuchoty i opieka, pomoc dorosłym głuchym w trudnych dla nich sytuacjach życiowych. Wypowiedział się na temat udoskonalenia dotychczasowych form profilaktyki i lecznictwa jak również na temat konieczności zróżnicowania form opieki celem dostosowania ich do potrzeb różnorodnych kategorii głuchych.

K. Kirejczyk

ROK POSTĘPU PEDAGOGICZNEGO W WOJEWÓDZTWIE SZCZECIŃSKIM

Ocena szkolnictwa w województwie szczecińskim jest niełatwa i złożona. Trudność wydania jednoznacznej oceny polega na tym, że mimo słabych wyników nauczania w skali krajowej, mimo dużej drugoroczności szkoły szczecińskiej z roku na rok zajmują coraz lepszą lokatę, coraz lepsze jest wyposażenie tych szkół w nowoczesne środki nauczania, coraz lepsze są efekty pracy wychowawczej. Złożoność oceny polega natomiast na tym, że jest to województwo o bardzo specyficznych warunkach, gdzie długo zachodziły procesy integracyjne wielu grup społecznych o odmiennych tradycjach kulturowych, obyczajowych i różnym poziomie gospodarczym, co w dużym stopniu zmuszało pracowników oświaty do koncentrowania uwagi na zagadnieniach wychowawczych, być może w dużo większym stopniu aniżeli gdziekolwiek.

Problemy te znajdują odbicie w corocznych spotkaniach nauczycieli województwa szczecińskiego. Ostatnie spotkanie połączone z Sesją Postępu Pedagogicznego poprzedzone było kilkumiesięcznym przygotowaniem, rzetelną analizą pracy szkół i placówek opiekuńczo-wychowawczych.

W apelu Kuratorium Okręgu Szkolnego skierowanym do wszystkich nauczycieli województwa przebiegała głęboka troska o proces dydaktyczno-wychowawczy w zreformowanej szkole podstawowej i średniej. Między innymi czytamy:

„Zarówno teoria jak i praktyka pedagogiczna dopracowały się wielu poważnych osiągnięć. Jesteśmy zaangażowani w tym procesie przeobrażeń i świadomości społecznej w kształtowaniu nowego modelu szkoły, nowoczesnych postaw i treści osobowości młodego pokolenia. Należy przed dalszym etapem reformy poddać społecznej analizie nasze doświadczenia eliminując z arsenału środków i teorii sprawy mniej udane, a utwierdzić w słuszności, upowszechniać i popularyzować formy i metody społecznie owocnego działania dydaktyczno-wychowawczego”.

Rok 1967/1968 został ogłoszony Rokiem Postępu Pedagogicznego dla szkół i placówek województwa szczecińskiego. O tym, że apel ten nie pozostał bez echa, świadczą liczne prace związane z przygotowaniem sesji w 1967 i 1968 r., sesji otwierającej rok, mającej podsumować dorobek rocznego wysiłku. Do pracy tej, co zasługuje na szczególne podkreślenie, zostały zaangażowane poza Kuratorium i Okręgowym Ośrodkiem Metodycznym takie instytucje i organizacje, jak: Wydziały Kultury Prezydium Wojewódzkiej i Miejskiej Rady Narodowej, Wojewódzki Komitet Kultury Fizycznej i Turystyki, Szczecińskie Towarzystwo Kulturalne, Wojewódzka Komisja Związków Zawodowych, Zarząd Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego, Palska Żegluga Morska, Stocznia Szczecińska im. Adolfa Warskiego, Komenda Chorągwi Związku Harcerstwa Polskiego, Zarząd Wojewódzki Związku Młodzieży Socjalistycznej, Pałac Młodzieży.

Nie były to tylko protokołarne deklaracje. Każda z tych instytucji i organizacji współuczestniczyła w przygotowaniu Roku Postępu Pedagogicznego, a przede wszystkim w przygotowaniu Sesji Postępu Pedagogicznego. Wykaz tych współorganizatorów jest potwierdzeniem jednolitego punktu wychowawczego młodego pokolenia na Pomorzu, związku szkoły ze środowiskiem.

Na kilka tygodni przed Sesją ukazał się kolejny *Zeszyt Nauczyciela* poświęcony zagadnieniom regionalnym, w którym próbowano określić współczesny regionalizm, jego funkcję i zadania pracowników oświaty wynikające z pracy w konkretnym, specyficznym środowisku. *Zeszyt Nauczyciela* zawierał artykuły teoretyczne, metodyczne oraz oceny i sprawozdania. Oprócz tych materiałów uczestnicy spotkania otrzymali referaty problemowe wprowadzające do dyskusji podczas obrad Sesji.

Obrady Sesji (17—18. VI 1967 r.) przebiegały w kilku sekcjach problemowych:

1. Wychowania regionalnego,
2. Pracy z uczniem utalentowanym,
3. Pracy z uczniem uzdolnionym i wybitnym,
4. Upowszechniania doświadczeń,
5. Wychowania uspołecniającego,
6. Organizacji młodzieżowych
7. Książki w procesie wychowania.

Uczestnicy Sesji zajmowali się wielu zagadnieniami, chyba najistotniejszymi dla współczesnego szkolnictwa. Podczas obrad doszło do pierwszej w szczecińskim województwie wymiany doświadczeń między pracownikami naukowymi a nauczycielami, co jeszcze bardziej podniosło rangę obrad. Patronat naukowy zapewniła Komisja Naukowa wyłoniona z Uniwersytetu Poznańskiego; uczelnia ta od pierwszych miesięcy powojennych utrzymuje ścisły kontakt z województwem szczecińskim. Ponadto udział wzięli pracownicy naukowcy z innych uczelni, instytutów, pracownicy Centralnego Ośrodka Metodycznego, dyrektorzy i kierownicy OOM-ów, przedstawiciele Zarządu Głównego ZMS, Komendy Głównej ZHP.

Sesja mająca dobrą oprawę (wystawy poszczególnych sekcji, wystawy prac plastycznych, wystawy zespołów młodzieżowych, pokazy modeli latających i pływających) była formą podsumowania całorocznego dorobku oświaty szczecińskiej w zakresie wychowania młodzieży w toku pracy dydaktycznej, działalności organizacji młodzieżowych oraz różnorodnych form zajęć pozalekcyjnych, była okazją do wymiany poglądów na tematy zasygnalizowane w nazwach poszczególnych sekcji i wyciągnięcia wniosków co do pracy w Roku Postępu Pedagogicznego.

Dyskusja w poszczególnych sekcjach — jak to stwierdził wiceminister Oświaty i Szkolnictwa Wyższego Jan Szkop — miała charakter teoretyczny i sprawozdawczy, przedstawiciele różnych placówek oświatowych ukazali konkretne osiągnięcia i niedociągnięcia w pracy szkolnej oraz postulowali nowe formy działania.

Na szczególną uwagę zasługiwała praca sekcji wychowania regionalnego. Starano się tu znaleźć właściwe miejsce współczesnego regionalisty we współczesnym świecie, w którym masowe środki przekazu zatępiły różnice kulturowe małych i wielkich ośrodków kulturalnych, a także nadały inną wartość pojęciom: patriotyzm czy patriotyzm lokalny.

Naukowcy (prof. M. Czakańska) oraz nauczyciele w wystąpieniach swoich podkreślali znaczenie związku uczuciowego z regionem w kształtowaniu postaw współczesnej młodzieży. Wysunięto też wiele postulatów pod adresem wzbogacania wiedzy nauczycieli w wiedzę o regionie.

W sekcjach pracy z uczniem wybitnym, uzdolnionym i utalentowanym chyba po raz pierwszy zajęto się wnikliwą oceną możliwości pracy z uczniami wyróżniającymi się. Problem istotny, gdy weźmie się pod uwagę fakt, że współczesna pedagogika zajmuje się przede wszystkim dzieckiem trudnym, gdy w szkołach współczesnych realizuje się program minimalistyczny. Stała troska o uczniów słabych jest na pewno humanistyczna, ale zarazem krzywdząca jednostki uzdolnione czy utalentowane, hamująca niejako postęp techniczny i humanistyczny tworzony przez ludzi obdarzonych talentem i zdolnościami, którzy również od najmłodszych lat wymagają opieki ze strony szkoły i rodziców. Stąd ciekawy postulat, by jednostki takie wydobyć z większej grupy uczniów przez właściwą selekcję i zapewnić im opiekę rady pedagogicznej, nauczycieli przedmiotowców, stwarzając dla nich międzyszkolne koła przedmiotowe prowadzone przez wybitnych pedagogów.

W ten sposób zapobiegałoby się zaprzepaszczeniu uzdolnień, zadatków na przyszłych naukowców, twórców nowej rzeczywistości. Nie idzie tu o tworzenie w szkole elity, ale o zapewnienie każdej grupie o różnych zdolnościach odpowiednich metod pracy.

Nie kusząc się na ocenę prac wszystkich sekcji, chcę tylko stwierdzić, że tego rodzaju spotkania mają swój głęboki sens: umożliwiają konfrontowanie teorii z praktyką, ukazują prawdziwe potrzeby szkolnictwa, dodatnie i ujemne strony współczesnej metodyki i dydaktyki.

Nie więc dziwnego, że w niektórych sekcjach doszło do żywej polemiki, na przykład w sekcji organizacji młodzieżowych, upowszechniania doświadczeń i książki w procesie wychowania.

Rok Postępu Pedagogicznego w okręgu szczecińskim został otwarty. Wypada nam tylko czekać na publikację materiałów z Sesji i podsumowania Roku w czerwcu 1968 r.

Marian Kowalski

Z XXX KONFERENCJI OŚWIATOWEJ W GENEWIE

Między 6 i 15 lipca tego roku odbyła się w Genewie Konferencja Oświatowa, zorganizowana przez Międzynarodowe Biuro Wychowania i UNESCO. Była to już sesja trzydziesta. Na porządku dziennym znalazły się 3 punkty: w pierwszym przedyskutowano problem braku nauczycieli w szkolnictwie średnim, w drugim zagadnienie wychowania sanitarnego w szkołach podstawowych, w trzecim sprawozdania ministerstw oświaty w związku z rozwojem oświaty i wychowania w roku szkolnym 1966/67. W stosunku do dwóch punktów pierwszych po dyskusji przyjęto odpowiednie rekomendacje (nr 62 i 63).

Lista publikacji Międzynarodowego Biura Wychowania (BIE) obejmuje już ponad 300 pozycji. Ostatnie, wydane w roku bieżącym, to książki omawiające właśnie zebrany przez BIE materiał ankietowy na temat braku nauczycieli w szkołach średnich i na temat wychowania sanitarnego w szkołach podstawowych. Ogłoszono je w wersjach — francuskiej i angielskiej.

Nauczycielska ankieta BIE, wypełniona przez 121 krajów, a przedstawiona w wymienionym opracowaniu, objęła 5 problemów. W szczególności: związek pomiędzy liczbą potrzebnych nauczycieli a rozwojem szkolnictwa, przyczyny niedoborów ilościowych, kroki podejmowane przez kraje w celu zapobieżenia brakowi nauczycieli, współpracę międzynarodową na tym polu oraz inne informacje.

Natomiast projekt rekomendacji, przedstawiony pod dyskusję i po dyskusji uchwalony, objął: studia (badania) nad przyczynami braku nauczycieli w szkolnictwie średnim, środki sprzyjające doborowi kandydatów na nauczycieli szkół średnich, kształcenie i doskonalenie, współpracę międzynarodową oraz sposoby popularyzacji i wprowadzenia w życie zaleceń tej rekomendacji.

Pracę XXX Konferencji nad tym zagadnieniem zaingurowało wystąpienie referenta generalnego, pana Awokoya (Nigeria). Zwrócił on uwagę na społeczną ważność podjętej problematyki. Jeśli brak nauczycieli w szkołach podstawowych, zwłaszcza początkowych, może być uznany za problem raczej ilościowy, to niedobory kadrowe w szkolnictwie średnim są zarazem groźnym sygnałem braków w zakresie specjalności i pedagogicznych kompetencji. Wszystkie względy natury społecznej i ekonomicznej każą, zdaniem referenta, spojrzeć na ten problem zarówno ze stanowiska ilościowego, jak i ze stanowiska potrzeb poszczególnych specjalności.

Zebrane przez BIE materiały wskazują na przyczyny braków kadrowych w szkołach średnich. Wśród tych przyczyn wymienia się przede wszystkim nieodpowiednie planowanie oświatowe, „eksplozję” populacyjną, ruchy imigracyjne, przedłużanie wieku obowiązkowego szkolnego i stopniowe obejmowanie nim młodzieży na poziomie średnim, rosnące wymagania w dziedzinie specjalizacji nauczycieli, zwłaszcza w zakresie matematyki i fizyki, nauk przyrodniczych, technologii i języków nowożytnych.

Zwrócono też uwagę na fakt, że projekt rekomendacji zawiera kwestie, które w sposób znacznie szczegółowszy omówiła rekomendacja UNESCO z 5. X. 1966 na konferencji w Paryżu, dotyczącej statusu nauczycieli. Dużo uwag szczegółowych zgłoszono do punktów mówiących o planowaniu oświatowym jako szczególnie ważnym czynnikiem mogącym skutecznie zapobiegać brakowi nauczycieli. Wiele uzupełnień wymagały punkty projektu, które dotyczyły warunków materialnych i prawnych pracy nauczyciela, oraz kroków, jakie powinno się podejmować w zakresie doboru najbardziej odpowiednich kandydatów na nauczycieli. Zastanawiano się nad tym, jaki typ zakładu wyższego stanowi najodpowiedniejsze i najpewniejsze źródło dopływu nowych kadr nauczycielskich. Zgodzono się z tym, że potrzeby szkolnictwa średniego

mogą być skutecznie zaspokajane przede wszystkim przez wyższe szkoły pedagogiczne, specjalizujące się w tej dziedzinie. Komisja redakcyjna wykorzystała zgłoszone przez różne delegacje poprawki i uzupełnienia i przygotowała nowy, znacznie rozszerzony projekt, który po dyskusji został jednogłośnie przyjęty.

Problem wychowania sanitarnego nie obudził tak dużego zainteresowania jak problem nauczycielski, ale i on zajął kilka posiedzeń konferencji. Referentem tego punktu był Francuz — Joseph Majault — dyrektor Instytutu Pedagogicznego w Paryżu. W obszernej rekomendacji omówione zostały wszystkie aspekty tego zagadnienia: higieniczny, medyczno-zdrowotny, społeczny, dydaktyczno-programowy, organizacyjny. Nie zapomniano o środkach i metodach, o potrzebie ścisłej współpracy szkoły na tym polu z rodzicami, o akcji międzynarodowej.

XXX Sesja została poprzedzona pracami komisyjnymi i posiedzeniem Rady Międzynarodowego Biura Wychowania. Wspominamy o tym dlatego, ponieważ przedmiotem dyskusji na tym posiedzeniu był problem dalszego istnienia BIE. Wysłunięte zostały propozycje, aby BIE stało się placówką podporządkowaną UNESCO i pozostającą na budżecie tej organizacji. Propozycje te nie uzyskały zgody większości członków Rady. Zgodzono się jednak z rezolucją, aby jeszcze w tym roku, tzn. najpóźniej w grudniu, Rada zebrała się ponownie i zdecydowała sprawę tę ostatecznie. Polska należała, jak wiadomo, do członków-założycieli BIE i z organizacją tą jest związana od dawna. Należy się spodziewać jeszcze długich na ten temat sporów. Dyrektorem BIE jest nadal prof. J. Piaget. Członkostwo BIE związane jest z opłacaniem przez poszczególne rządy należnych składek. Państwa biedne buntują się przeciw opłacaniu corocznemu takich samych składek, jakie uiszczają kraje bogate. W związku z tym BIE ma trudności z ustalaniem swego corocznego budżetu i z realizacją swego programu działania, gdyż część krajów należnych składek regularnie nie wpłaca. Te i inne sprawy być albo nie być BIE stać się muszą przedmiotem szerokiej wymiany zdań. Nie jest wykluczone, iż XXX Konferencja stać się może ostatnią konferencją tej organizacji, jeśli straci ona swą dotychczasową samodzielność. Na decyzje musimy poczekać.

W. W.



689

СОДЕРЖАНИЕ

МАРИЯ ГЖЕГОЖЕВСКА — ПОСМЕРТНЫЕ ВОСПОМИНАНИЯ	629
---	-----

СТАТЬИ

ТАДЕУШ МАЛИНОВСКИ: Трудности в работе учителей и их причины . . .	632
БОЛЕСЛАВ САДАЙ: Отношение учителей к профессиональному продвижению	650

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Ф. Ф. КОРОЛЕВ: Социалистическая революция и педагогика	668
ОСКАР АНВЕЙЛЕР: Концепция сравнительной педагогики	686
ПЕТР СИПОВИЧ: Школьное телевидение в Канаде	693

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

БОГДАН КОМОРОВСКИ: Блески и тени обучения взрослых	698
--	-----

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

БОЛЕСЛАВ НЕМЕРКО: Исследования по вопросу профессионального старта учителей	708
БОЛЕСЛАВ ВЫТРОНЖЕК: Проблема отсева в заочных учительских учебных заведениях	713
ЗЫГМУНД ВЯТРОВСКИ: Исследования по вопросу положения учителей профессии	725
ЕЖИ НОВОТЕНЬ И ТАДЕУШ ПАЛЮХ: Наш труд на педагогических семинарах на тему педагогического прогресса	737

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ФРАНТИШЕК КОЗИНЬСКИ И ЯН КАРПИНСКИ: Т. Сосновски — Профессиональное обучение в странах высоко развитой промышленности . . .	741
ЛЮДВИК БАНДУРА: Heinz Grassel — Jugend, Sexualität, Erziehung . . .	742
ВАЦЛАВ ВОЙТЫНЬСКИ: Австрийские педагогические издательства . . .	745

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польских педагогических журналов . . .	747
ИРЕНА ЯНИШОВСКА: Cahiers Pédagogiques	753

РЫШАРД РАДВИЛОВИЧ: Об американских экспериментальных испытаниях в области формального обучения	753
--	-----

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

* * *: Ян Бартецки	759
КАЗИМЕЖ КИРЕЙЧИК: Из Конгресса Глухих в Варшаве	760
МАРИАН КОВАЛЬСКИ: Год педагогического прогресса в щецинском уезде	763

ЗАРУБЕЖЕНАЯ ХРОНИКА

В. В. Из просветительной конференции МВП и ЮНЕСКО в Женеве	766
--	-----

SPIS TREŚCI ZA ROK 1967

Od redakcji	513
JÓZEF CYRANKIEWICZ — Szkoła socjalistycznego wychowania młodego pokolenia	409
Maria Grzegorzewska nie żyje	630

ARTYKUŁY

STANISŁAW DOBOSIEWICZ — Reforma liceów ogólnokształcących	164
KAROL KOTŁOWSKI — O procesie i zasadach wychowania estetycznego	183
F. F. KOROLEW — Polityka oświatowo-kulturalna Państwa Radzieckiego po roku 1917	520
MIRON KRAWCZYK — Model wychowania	285
TADEUSZ MALINOWSKI — Problemy integracji w kształceniu nauczycieli	44
TADEUSZ MALINOWSKI — Typowe trudności w pracy nauczycieli	632
JERZY MIKULSKI — O wychowaniu integralnym w środowisku	318
WIESŁAW NALEPIŃSKI — Wychowanie obywatelskie w szkole średniej	310
LEON NIEBRZYDOWSKI — Rola motywacyjna oceny szkolnej w procesie uczenia się	434
BOLESŁAW SADAJ — Stosunek nauczycieli do awansu zawodowego	650
ZBIGNIEW SKORNY — Typologia uczniów sprawiających trudności w nauce	416
KAZIMIERZ SOŚNICKI — O sposobach uczenia się	25
BOGDAN SUCHODOLSKI — O perspektywach wszechstronnego rozwoju człowieka	541
BOGDAN SUCHODOLSKI — Pedagogika przygotowania do życia i pedagogika kształcenia osobowości	1
IGNACY SZANIAWSKI — Organizacyjne i dydaktyczne podstawy funkcjonowania radzieckiej szkoły ogólnokształcącej okresu lat 1932—1958	552
MARIAN WALCZAK — Podstawowe założenia planu pięcioletniego (1966—1970) w zakresie oświaty i wychowania	149
SZYMON WRZOSEK — Motywy wyboru zawodu nauczycielskiego szkoły podstawowej	450

MATERIAŁY

A. W. ŁUNACZARSKI — Burżuazyjna i komunistyczna szkoła pracy	569
A. W. ŁUNACZARSKI — Jednolita szkoła pracy a kształcenie politechniczne	576
A. W. ŁUNACZARSKI — Sporne problemy marksistowskiej pedagogiki	582
P. P. BŁOŃSKI — Jak należy rozumieć pojęcie „szkoła pracy”?	588
N. K. KRUPSKA — Do A. S. Bubnowa — Ludowego Komisarza Oświaty RSFSR	600
P. P. BŁOŃSKI — W drodze do politechnizacji	604
N. K. KRUPSKA — Do A. A. Żdanowa — Sekretarza KC WKP(b)	609
Uchwała KC KCPZR i Rady Ministrów ZSRR z listopada 1966 r. — O sposobach dalszego ulepszania pracy szkoły średniej ogólnokształcącej	611

OSKAR ANWEILER — Koncepcje pedagogiki porównawczej	686
F. F. KOROLEW — Socjalistyczna rewolucja a pedagogika	668
PIOTR SIPOWICZ — Telewizja szkolna w Kanadzie	693
TEOFIL SOSNOWSKI — Problematyka reformy systemu oświatowego we Włoszech	67
TADEUSZ J. WIŁOCH — Zróżnicowanie kształcenia w Czechosłowacji	202
WACŁAW WOJTYŃSKI — Dalszy etap w rozwoju radzieckiej szkoły ogólnokształcącej	193
JAN ZAREMBA — Telewizja szkolna we Francji przed nowymi problemami	462

DISKUSJE I POLEMIKI

PAULINA BRÓDKA — Na marginesie wypowiedzi A. Tarczyńskiego	217
WŁADYSŁAW CICHON — Program nauczania 8-klasowej szkoły podstawowej a wychowawczo-moralne potrzeby naszego szkolnictwa	209
MARIA JAKOWICKA — O prowadzeniu seminarium pedagogicznego w studium nauczycielskim — dyskusyjnie	86
BOHDAN KOMOROWSKI — Blaski i cienie nauczania dorosłych	698
ZOFIA KRZYSZTOSZEK — O roli i strukturze kształcenia pedagogicznego w zreformowanej uczelni nauczycielskiej	80
TADEUSZ WIŁOCH — Pedagogika porównawcza?	335
JÓZEF ZARZYCKI — Parę uwag o publikacjach pedagogicznych	339

DOSWIADCZENIA, PROBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

BOŻENA DOKURNO — Socjogram pomocą w pracy nauczyciela	488
MIECZYŚLAW ŁOBOCKI — Badania dotyczące ogólnej skuteczności dyskusji	102
DANUTA i ZBIGNIEW KSIĄŻCZAKOWIE — Jak rozwijamy w swej pracy wychowawczej patriotyzm u młodzieży	479
HENRYK KUROWSKI, KAZIMIERZ MOROZ — „Elementy nauk pedagogicznych” w technikum budowlanym	352
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI — Z warsztatu badań terenowych	234
MAKSYMILIAN MACISZEK — Młody nauczyciel w zespole pedagogicznym	89
HELIODOR MUSZYŃSKI, WINCENTY OKOŃ — Działalność szkół eksperymentalnych w Polsce Ludowej	221
Nauczyciele szkół warszawskich o pierwszych doświadczeniach klas ósmych	244
BOLESŁAW NIEMIERKO — Pierwsza lekcja w życiu	95
BOLESŁAW NIEMIERKO — Z badań nad startem zawodowym nauczycieli	708
JERZY NOWOCIEŃ, TADEUSZ PALUCH — Nasza praca na seminariach pedagogicznych na temat postępu pedagogicznego	736
RYSZARD RADWIŁOWICZ — Badania nad stosunkiem nauczycieli do pytań uczniowskich	343
ZYGMUNT WIATROWSKI — Z badań nad pozycją nauczyciela zawodu	725
CZESŁAW WÓJCIK — Rozwój ruchu nowatorstwa pedagogicznego w powiecie puławskim	361
BOLESŁAW WYTRĄŻEK — Problem odsiewu na zaocznych studiach nauczycielskich	713

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

L. B. — Simpozion in legatura cu probleme orientarii scolare si profesionale in Romania	114
---	-----

LUDWIK BANDURA — Heinz Grassel: Jugend, Sexualität, Erziehung	742
LUDWIK BANDURA — Stosunek współczesnych nauczycieli do zawodu	365
KAZIMIERZ DENEK — Stefan Baścik: Uaktywnianie metod nauczania	496
KAZIMIERZ DENEK — Czesław Kupisiewicz: Nauczanie programowane	109
KAZIMIERZ DENEK: — T. Nowacki, T. Karwat, W. Kaźmierski, A. Suchanek: Podstawy nauczania programowanego	498
ALEKSANDER KAMIŃSKI — Ryszard Wroczyński: Wprowadzenie do pedagogiki społecznej	494
FRANCISZEK KOZIŃSKI, JAN KARPINSKI — T. Sosnowski: Kształcenie zawodowe w krajach wysoko uprzemysłowionych	741
ZOFIA KRZYSZTOSZEK — Rozważania nad książką B. Suchodolskiego: Oświata a gospodarka narodowa	369
MIECZYŚLAW ŁOBOCKI — Hans Fürst: Unser Kind und die Schule	238
WIEŚLAW NALEPIŃSKI — Biblioteka dla nauczycieli wychowania obywatelskiego	372
BOGDAN NAWROCZYŃSKI — Marian Falski: Problematyka organizacyjna szkolnictwa średnich szczebli	256
JÓZEF SZYMAŃSKI — Halina Barankiewicz: Praca a kształtowanie osobowości ucznia	111
WACŁAW WOJTYŃSKI — Austriackie wydawnictwa pedagogiczne	745

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

IRENA JANISZOWSKA — Cahiers Pédagogiques	385, 750
WINCENTY KARAŚ — Pädagogik	125, 270
STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	117, 262, 377, 502, 747
RYSZARD RADWIŁOWICZ — O amerykańskich próbach eksperymentalnych w zakresie kształcenia formalnego	753
RYSZARD RADWIŁOWICZ — O angielskich badaniach nad problemami nauki czytania	390
STANISŁAW SZAJEK — Czy kryzys naukowej pedagogiki?	128
JÓZEF ZALEWSKI — Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	266, 381
JÓZEF ZALEWSKI — Współczesne zadania kształcenia nauczycieli	505
JÓZEF ZALEWSKI — Z radzieckich czasopism pedagogicznych	120

KRONIKA KRAJOWA

*** — Jan Bartecki	759
JERZY JAROWIECKI — Dorobek i rozwój wyższych szkół pedagogicznych	394
KAZIMIERZ KIREJCZYK — Z V Kongresu Federacji Głuchych	760
MARIAN KOWALSKI — Rok postępu pedagogicznego w woj. szczecińskim	763
JERZY KRAŚNIEWSKI — Z obrad Kongresu Kultury Polskiej	133
MIRON KRAWCZYK — Powstanie Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego przy Katedrze Pedagogiki Ogólnej UW	512
JERZY MISIEWICZ — Problemy oświaty i wychowania na IX Zjeździe ZNP	508
ST. — Konferencja poświęcona problematyce i metodom badań nad kształceniem zawodowym	274
Uchwała ZG ZNP w sprawie udziału ogniw związkowych w obchodach 50-lecia Rewolucji Październikowej	624
ALEKSANDER WESOŁOWSKI — Wystawa postępu pedagogicznego w Poznaniu	137
KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI — 50 lat „Głosu Nauczycielskiego”	513
W. W. — Utworzenie urzędu Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego	274

WŁADYSŁAWA BŁACHOWICZ — Celestyn Freinet nie żyje	279
KAZIMIERZ KIREJCZYK — Problematyka V Kongresu Światowej Federacji Głuchych	142
MICHAŁ SZULKIN — Uroczystości poświęcone Wł. Spasowskiemu w Pradze	398
KLEMENS TRZEBIATOWSKI — W setną rocznicę śmierci Adolfa Diesterwega	277
WACŁAW WOJTYŃSKI — Dwudziestolecie UNESCO	140
W. W. — Z XXX Konferencji Oświatowej w Genewie	766
MARIA ŻAKOWA — Nowe zadania w programie UNESCO	399

KOMUNIKATY

.	517
-----------	-----

INSTYTUT WYDAWNICZY. „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1968

Nakład 4825 - 150 egz. Ark. wyd. 12,2. Ark. druk. 9,25. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70X100/16.
Oddano do składania we wrześniu 1967. Podpisano do druku i druk ukończono w styczniu 1968.

Zakłady Graficzne w Toruniu -- Zam. 2060 -- H-12

KOMITET REDAKCYJNY

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

RADA REDAKCYJNA

Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chałasiński, Władysław Choma, Wincenty Czerwiński, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol Kołowski, 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



INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA”

poleca

KIREJCZYK K. — Ewolucja systemu kształcenia dzieci głuchych. Okł. M. Wasilewski. NK 1967. Wyd. I, s. 287 nlb 1 broszura zł 50,—

Praca zawiera systematyczną, w nowy sposób ujętą klasyfikację dzieci głuchych i cele ich kształcenia we współczesnych nam warunkach. Zawiera analizę szybko narastającej krytyki współczesnego systemu kształcenia głuchych oraz przedstawia kierunki poszukiwań i sposoby przeprowadzania zmian w tym systemie zmian dążących do coraz szerszego włączenia głuchych do życia normalnego społeczeństwa. Omówione są ponadto zadania i formy pomocy dorosłym głuchym.

WOŁOSZYNOWA L. — Rozwój i wychowanie dzieci w młodszym wieku szkolnym. Opr. graf. Anna Włoczevska, okł. ser. A. Heidrich NK 1967. Wyd. I, s. 238 nlb 6 ppł. zł 36,—

Ukazując zjawiska oraz problemy rozwoju i wychowania dzieci w młodszym wieku szkolnym, autorka chce pomóc nauczycielom i wychowawcom, których zadaniem jest prowadzenie dzieci ku dojrzałości umysłowej, uczuciowej i społecznej, pomaganie w osiągnięciu pełnego i harmonijnego rozwoju fizycznego i psychicznego, słowem — przygotowanie do życia i pracy w społeczeństwie. Książkę wzbogacają liczne fotografie i rysunki.

Do nabycia w Księgarniach „Domu Książki”

