

RUCH PEDAGOGICZNY

6

ROK X (XLVI) LISTOPAD – GRUDZIEŃ 1968

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

Z tez Komitetu Centralnego PZPR na V Zjazd Partii	633
---	-----

ARTYKUŁY

KAZIMIERZ SOSNICKI: Stosowanie i sprawdzanie w nauczaniu	639
IGNACY SZANIAWSKI: Poradnictwo zawodowe a kształcenie zawodowe na szczeblu pomaturalnym	649
WŁADYSŁAW OZGA: Problem umocnienia szkół przysposobienia rolniczego	677
TADEUSZ J. WILOCH: Wartościowanie w pedagogice porównawczej	691

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

TEOFIL SOSNOWSKI: O zróżnicowanym kształceniu pedagogicznym kandyda- tów na nauczycieli szkół zawodowych w Niemieckiej Republice Fede- ralnej	702
ZYGMUNT DYLIK: Biblioteki szkolne za granicą	710

DYSKUSJE I POLEMIKI

HALINA GAJDAMOWICZ: W sprawie modelu pedagogiki	723
---	-----

DOSWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: Poziom czytania ze zrozumieniem w szkołach przy- sposobienia rolniczego	728
STEFAN A. RADOMSKI: Rola szkolnej praktyki pedagogicznej w przygoto- waniu studentów uniwersytetu do zawodu nauczycielskiego	738

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

WŁADYSŁAW SAWICKI: Wacław Torbus — Nowoczesne pomoce naukowe w kształceniu zawodowym	748
---	-----

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	751
STANISŁAW SZAJEK: Na łamach — „Die Deutsche Schule”	754

KRONIKA KRAJOWA

W. W.: W starym i nowym roku szkolnym	761
KAZIMIERZ DENEK: Metody programowania tekstów dydaktycznych	761

KRONIKA ZAGRANICZNA

JOZEF ZALEWSKI: Zjazd nauczycieli ZSRR	767
IRENA JANISZOWSKA: Realizacja praw dziecka w PRL tematem semina- rium dla stypendystów ONZ	772

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

**Z TEZ KOMITETU CENTRALNEGO PZPR NA V ZJAZD PARTII
(FRAGMENTY)****50-lecie niepodległości Polski**

Przed 50 laty naród nasz po blisko półtorawiekowej niewoli odzyskał niepodległość. Polska, jako niepodległe państwo, powróciła na mapę polityczną Europy. Odzyskanie niepodległości, o którą walczyły całe pokolenia patriotów i demokratów, było historycznym zwycięstwem naszego narodu, urzeczywistnieniem jego najgorętszych pragnień. Dlatego też godnie uczymy rocznicę tego historycznego wydarzenia.

W okresie, który nas dzieli od tej przełomowej chwili, okresie pełnym burz dziejowych, najkrwawszych, najbardziej niszczycielskich wojen — zwycięskich walk wyzwoleniczych i rewolucji społecznych, naród polski poniósł ogromne ofiary, doznał najcięższych doświadczeń, ale też odniósł wielkie zwycięstwa. W tym pięćdziesięcioleciu naród polski przebył drogę dziejową, na którą składają się trzy odrębne okresy historyczne — okres narodzin i upadku Polski burżuazyjnej, okres ludobójczej okupacji hitlerowskiej i walki o wyzwolenie oraz okres narodzin i rozwoju Polski Ludowej. Doświadczenia tego pięćdziesięciolecia stały się źródłem głębokich przeobrażeń w psychice narodu, źródłem nowej, socjalistycznej świadomości, przenikającej coraz głębiej do naszego społeczeństwa.

Walka narodu polskiego o niepodległość została uwieńczona w 1918 r. powodzeniem przede wszystkim dzięki temu, że Wielka Socjalistyczna Rewolucja Październikowa w Rosji rozbiła imperium carskie, unieważniła traktaty rozbiorowe, uznała prawo Polski do państwowej niezawisłości, stała się jednym z głównych źródeł ruchów rewolucyjnych w Niemczech i rozpadu Austro-Węgier. To stanowisko młodej Republiki Radzieckiej w sprawie Polski potwierdziło słuszność koncepcji polskiego ruchu rewolucyjnego, który w burżuazyjno-obszarniczych rządach zaborczych upatrywał wrogów, sojuszników zaś szukał wśród mas pracujących tych państw.

Odzyskanie niepodległego bytu państwowego miało ogromne znaczenie dla narodu polskiego, dla umocnienia wśród mas ludowych nowoczesnej świadomości narodowej, dla walki społeczno-wyzwoleńczej polskiej klasy robotniczej, dla utworzenia jednego organizmu gospodarczego i systemu prawno-administracyjnego, dla rozwoju kultury i oświaty.

Jednakże burżuazyjne ugrupowania polityczne, mające wówczas głos decydujący w naszym społeczeństwie i sprawujące władzę państwową, zmarnowały szansę, jaką odzyskana niepodległość dzięki klęsce imperialistów i fali proletariackich rewolucji otwierała przed Polską. Reakcja, tłumiąc ruch rewolucyjny w kraju, włączyła Polskę do antyradzieckiej interwencji. Rządy burżuazyjne okazały się organicznie niezdolne do przezwyciężenia zacofania pozostawionego przez zaborców, do rozwiązania nabrzmiałych problemów gospodarczych, socjalnych, kulturalnych i narodowościowych, nie potrafiły zabezpieczyć niepodległości państwa przed niemieckim imperializmem. Kraj dreptał w miejscu, a reżim polityczny ulegał coraz głębszej faszyzacji. Rządy ówczesne główne swoje ostrze kierowały przeciwko ruchowi robotniczemu i jego awangardzie — Komunistycznej Partii Polski. Polityka zagraniczna, niezmiennie antyradziecka i lawirująca pomiędzy przymierzem z ówczesną Francją i Anglią a współdziałaniem z faszystowskimi Niemcami — doprowadziła Polskę do faktycznej izolacji międzynarodowej. Cała ślepa i beznadziejna, zarówno wewnętrzna jak i zagraniczna, polityka rządów reakcji doznała katastrofalnego bankructwa we wrześniu 1939 r.

Okupacja hitlerowska wystawiła naród polski na najcięższą w jego dziejach próbę. Okupant z premedytacją zmierzał do unicestwienia narodu polskiego, wyrządził Polsce niepowetowane straty ludzkie i materialne.

W tym przełomowym okresie na czoło walczącego o wolność narodu wysunęły się nowe, rewolucyjne i demokratyczne siły społeczne pod przewodnictwem komunistów, którzy zawsze przeciwstawiali się zgubnej polityce reakcji i bronili konsekwentnie interesów mas pracujących. Sztandar walki o wolność i niepodległość ojczyzny podjęła Polska Partia Robotnicza, która wyciągnęła wszystkie wnioski z tragicznych doświadczeń historii i wskazała narodowi jedynie słuszną drogę walki o wolność. Rząd emigracyjny i cały tzw. obóz londyński — rzecznicy klasowych interesów burżuazji — kontynuując na emigracji i w kraju swój stary, antyradziecki i antykomunistyczny kurs, wprowadzili sprawę niepodległości Polski w ślepy zaułek. Tej zgubnej polityce PPR przeciwstawiła nowy program, nową linię polityczną. PPR stanęła na gruncie zbrojnej walki z okupantem w sojuszu z Armią Radziecką, wezwała naród do walki o nową Polskę, której gospodarzem będzie lud pracujący, o Polskę w sprawiedliwych piastowskich granicach, złączoną bratnim przymierzem z narodami Związku Radzieckiego. I jedynie ta polityka okazała się słuszną i dalekowzroczną, jedynie ona zdała egzamin w życiu, przyniosła Polsce wolność i nie-

podległość, przywróciła nam ziemie zachodnie i północne nad Odrą, Nysą i Bałtykiem i wprowadziła nasz naród na nową drogę dziejową...

Idąc po tej socjalistycznej drodze Polska przebyła ogromny dystans historyczny, odrobiła dawne zacofanie ekonomiczne i kulturalne, stworzyła silną socjalistyczną gospodarkę, zbudowała wielki przemysł, którego produkcja 13-krotnie przewyższa produkcję przedwojenną, unowocześniła i rozwinęła rolnictwo, przeobraziła całą strukturę społeczną kraju, pomnożyła szeregi wysoko kwalifikowanej klasy robotniczej, wychowała liczne zastępy inteligencji i podniosła pod każdym względem poziom życia narodu.

Kraj nasz, niegdyś poważniony ze wszystkimi sąsiadami i uzależniony od gry mocarstw imperialistycznych — dziś jest suwerennym państwem socjalistycznym, opiera swe bezpieczeństwo o własną, zwielokrotnioną siłę obronną i o niewzruszony sojusz polsko-radziecki, o pomoc wzajemną, przyjaźń i współpracę ze wszystkimi bratnimi krajami socjalistycznymi.

Minione 50-lecie dowiodło, że w warunkach naszego kraju ustroj kapitalistyczny w Polsce międzywojennej okazał się niezdolny do zapewnienia jej rozwoju gospodarczego i kulturalnego, a sprawujące w tym czasie władzę państwową klasy posiadające nie potrafiły i nie mogły zapewnić Polsce bezpieczeństwa i niepodległości. W nowych warunkach historycznych, w nowym układzie sił klasowych, jaki się ukształtował pod koniec II wojny światowej i po kapitulacji Niemiec hitlerowskich, nie było już miejsca na Polskę burżuazyjną. Tylko Polska o ustroju socjalistycznym mogła mieć przed sobą jasną perspektywę. Potwierdził to w pełni okres powojenny. Socjalizm stał się dla Polski synonimem niepodległości, bezpieczeństwa i rozwoju.

Doświadczenie dziejowe dowiodło, że Polska może żyć, rozwijać się jedynie jako państwo socjalistyczne, że może być państwem socjalistycznym tylko pod przewodnictwem klasy robotniczej i jej partii — Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej. Partia nasza zarówno w swej roli historycznej, jak i w swej codziennej polityce uosabia tę nierozdzielną jedność interesów ludu pracującego i narodu polskiego — jedność socjalizmu i niepodległości.

Zadania w dziedzinie oświaty i wychowania

W obecnym okresie budowy socjalizmu zadania ideowo-politycznego wychowania młodzieży zajmują centralne miejsce wśród politycznych zadań partii i państwa, a funkcja wychowawcza szkół, zwłaszcza średnich i wyższych, nabiera szczególnego znaczenia.

Celem wychowania socjalistycznego jest umacnianie rozumowych i uczuciowych związków z nowym ustrojem, umiłowania naszej ojczyzny — Polski Ludowej; wpajanie szacunku do pracy i gotowości do stawiania dobra publicznego jako wartości najwyższej; kształtowanie przyjacieli-

skiej postawy wobec ZSRR i bratnich krajów socjalistycznych oraz poczucia solidarności z walką wyzwolenczą ludzi pracy innych narodów.

Realizacja tych celów wymaga opracowania jednolitego systemu wychowania, który — w oparciu o konkretne treści i wzorce ideowe, wprowadzone z programowych zasad socjalizmu, z postępowych i patriotycznych tradycji historycznych, z dziejów Polski Ludowej oraz z aktualnych i perspektywicznych zadań w budownictwie socjalizmu — określałby nie tylko konkretne zadania ideowo-wychowawcze szkół, lecz również kierunek działania wszystkich instytucji kształtujących świadomość młodzieży, a więc politykę radia i telewizji, politykę wydawniczą itp.

Najważniejszym zadaniem w całym szkolnictwie, a w szczególności w szkołach wyższych, jest przezwyciężenie zaniedbań i niedomogów pracy ideowo-wychowawczej i politycznej, umocnienie i polepszenie całego systemu wychowania.

Dla realizacji tego zadania niezbędne jest przede wszystkim:

- podniesienie rangi zadań wychowawczych w całej działalności szkół i uczelni, w procesie nauczania, w pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej, w działalności nadzoru pedagogicznego, administracji szkolnej i resortów kierujących szkolnictwem;
- pryncypialna polemika z teoriami rewizjonizmu, pogłębianie wiedzy społecznej i politycznej młodzieży oraz jej ideowego zaangażowania w proces przemian socjalistycznych dokonujących się pod kierownictwem naszej partii;
- właściwy kierunek polityki kadrowej, powierzanie pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkolnictwie wyłącznie tym, którzy dają gwarancję zgodnego z interesami państwa kierunku tej pracy;
- intensyfikacja rozwoju nauk pedagogicznych, a w szczególności teorii wychowania; wzbogacenie wiedzy politycznej, merytorycznej i metodycznej kadr pedagogicznych w procesie ich kształcenia i doskonalenia;
- wzmoczenie aktywności ideologicznej i polityczno-organizatorskiej uczelnianych i szkolnych organizacji młodzieżowych, komitetów rodzicielskich i wszystkich ogniw Frontu Jedności Narodu;
- zwiększenie odpowiedzialności rodziców za wychowanie i postępy w nauce swoich dzieci poprzez szerszy rozwój współdziałania szkoły z rodzicami.

*

Konieczne jest kontynuowanie prac nad pełnym dostosowaniem programów wychowania obywatelskiego, historii oraz historii literatury w szkołach średnich do potrzeb socjalistycznego i patriotycznego wychowania młodzieży, bardziej konsekwentny dobór treści nauczania oraz ulepszenie struktury programów i podręczników.

We wszystkich klasach szkół średnich i zawodowych należy przeznaczyć

1 godzinę tygodniowo na wychowanie obywatelskie. Należy opracować plan szybkiego przygotowania kadr pedagogicznych dla przedmiotów ideologicznych, przewidzianych programami nauczania.

W szkole średniej i podstawowej w ramach przewidzianych programem zajęć praktycznych i technicznych, jak też poprzez zajęcia pozalekcyjne i działalność kół zainteresowań należy zapoznawać młodzież z pracą produkcyjną i wpajać jej szacunek dla trudu klasy robotniczej. Należy zachęcać młodzież do podejmowania prac użytecznych dla szkoły, a w czasie wakacji dla środowiska, powierzać jej staraniom utrzymywanie porządku w internatach, w otoczeniu szkoły itd.

Należy zwiększyć rolę nauk pedagogicznych w rozwoju oświaty i szkolnictwa, umocnić kadrowo Instytut Pedagogiki, by uczynić z niego wiodący ośrodek organizacji i koordynacji badań pedagogicznych, koncentrujący uwagę na problematyce zadań ideowo-wychowawczych szkoły oraz na doskonaleniu organizacji, metod i środków pracy dydaktyczno-wychowawczej.

*

W celu podniesienia poziomu ideowo-politycznego i zawodowo-pedagogicznego kadry nauczycielskiej i naukowo-dydaktycznej konieczne jest przede wszystkim:

- stopniowe przekształcenie 2-letnich studiów nauczycielskich na 3-letnie wyższe szkoły nauczycielskie jako powszechnej formy przygotowania nauczycieli szkół podstawowych;
- tworzenie odrębnych zakładów kształcenia lub studiów pedagogicznych w uczelniach technicznych, rolniczych i ekonomicznych w celu przygotowania kadr nauczycielskich dla szkolnictwa zawodowego;
- przechodzenie z dominującej dziś formy kształcenia młodej kadry naukowej w postaci asystentury na studia doktoranckie, a także rozwój stażów krajowych i zagranicznych zarówno w przodujących placówkach naukowych, jak i na zapleczu naukowo-technicznym gospodarki.

Należy rozwijać wśród pracowników oświaty i nauki propagandę partyjną na wysokim poziomie, wyjaśniać cele, przesłanki ideologiczne i racje polityczne stanowiska partii oraz zapewniać systematyczną i kompetentną ocenę faktów i wydarzeń w polityce międzynarodowej i w wewnętrznym życiu kraju, organizować konferencje i narady, zmierzające do rozszerzenia wiadomości kadry pedagogicznej w zakresie nauk społeczno-politycznych, popierać wszelkie formy samokształcenia w tych dziedzinach oraz popularyzować wydawnictwa społeczno-polityczne.

Niezbędne jest umocnienie wpływu organizacji młodzieżowych na wychowanie młodzieży szkolnej. W szkołach wyższych należy zwiększyć wpływ ZMS i ZMW na rozwiązywanie spraw dotyczących studentów. Instancje i organizacje partyjne winny okazywać aktywną pomoc organizacjom młodzieżowym — ZMS, ZMW, ZHP i ZSP — w rozwijaniu ich dzia-

łalności, a zwłaszcza pracy ideowo-wychowawczej i politycznej oraz troszczyć się o tworzenie lepszych warunków dla aktywnego udziału tych organizacji w życiu szkoły, dla ich oddziaływania na ogół uczącej się i studiującej młodzieży i dla pełnego rozwoju ich samowychowawczej i samorządnej działalności.

*

Polityka partii w dziedzinie rozbudowy oświaty i szkolnictwa wyższego zmierzać będzie do:

- zapewnienia w całym kraju dalszego nauczania po 8-letniej szkole podstawowej co najmniej dla 90% absolwentów w 1975 r.;
- takiego wzrostu liczby kadr z wyższym wykształceniem, aby wyprzedził on ogólne tempo wzrostu zatrudnienia w gospodarce społecznej i zapewniał również z każdym rokiem większą ilość absolwentów;
- dalszego polepszenia proporcji między kadrami ze średnim technicznym wykształceniem a inżynierami.

*

W celu lepszego zaspokojenia potrzeb kadrowych gospodarki i kultury narodowej oraz dostosowania sieci szkolnictwa zawodowego i kierunków nauczania do potrzeb poszczególnych gałęzi produkcji i regionów kraju należy:

- zapewnić szybszy rozwój szkolnictwa rolniczego poprzez doskonalenie pracy szkół przysposobienia rolniczego i uzupełnianie ich siecią zasadniczych szkół rolniczych o profilu ogólnorolniczym i specjalistycznym, tak aby w przyszłości cała młodzież przysposabiająca się do pracy w gospodarstwach rolnych mogła zdobyć podstawowe przygotowanie do zawodu nowoczesnego rolnika;
- rozwijać nadal sieć szkół przyzakładowych, poprawiać ich warunki lokalowe, wyposażeniowe i kadrowe; popierać wszystkie nowe przedsięwzięcia uwzględniające więź szkolnictwa zawodowego z gospodarką, a zwłaszcza zainicjowane na Śląsku szkoły-warsztaty w określonych typach średnich szkół technicznych, wprowadzić zasadę przyjmowania do tych szkół jedynie absolwentów odpowiednich zasadniczych szkół zawodowych;
- w szkoleniu wewnątrzzakładowym i na wszelkiego rodzaju kursach dokształcających programować zakres wiedzy fachowej i ogólnokształcącej w ten sposób, ażeby pozwalał on uczestnikom uzyskać konkretne kwalifikacje zawodowe przewidziane w nomenklaturze szkolnej.

KAZIMIERZ SOŚNICKI

STOSOWANIE I SPRAWDZANIE W NAUCZANIU

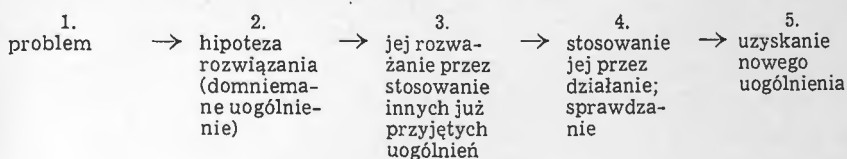
1. Problem stosowania i sprawdzania

Przekonanie, że posiadanie wiedzy teoretycznej nie jest wystarczające dla wykształcenia, sięga dość dawnych czasów. Coraz wyraźniej zaznaczała się potrzeba, aby z teoretyczną wiedzą łączyć postulat jej pożytku dla życia, podnoszenia dobrobytu i kultury człowieka. Zdolność stosowania tej wiedzy dla tych celów praktycznych zaczęto określać jako „umiejętność”, chociaż pierwotnie termin ten oznaczał samo posiadanie wiedzy niezależnie od posługiwania się nią. Wskutek tego rozszerzyło się też samo pojęcie uczenia się, które objęło nie tylko nabywanie teoretycznej wiedzy, ale też „umiejętność” jako zdolność stosowania jej. Ten krok rozszerzenia się go widzimy np. w formalnych stopniach Herbarta. Stopnie te bowiem są niczym innym, jak opisem pewnej odmiany uczenia się, a ostatni z nich, nazwany „metoda”, jest właśnie zastosowaniem nabytej nowej wiedzy w nowych szczegółowych wypadkach. Rozszerzenie to było jednak jeszcze dość ciasne, bo szło o stosowanie wiedzy ogólnej tylko w dziedzinie myślowego objęcia nią szczegółowych, jednostkowych wypadków, objętych przez zyskane w niej uogólnienia. Stosowanie takie ma charakter *t e o r e t y c z n y*, gdyż odbywa się jedynie w dziedzinie myślenia. Ale pod wpływem pedagogiki „nowego wychowania” i stanowiącej jej podstawy pedagogiki pragmatycznej to stosowanie teoretyczne znalazło uzupełnienie w swej praktycznej odmianie. Oprócz więc stosowania teoretycznego weszło do procesu uczenia się stosowanie *p r a k t y c z n e* polegające na tym, że uogólnienie teoretyczne ma być realizowane w szczegółowym, jednostkowym wypadku już nie tylko w myślowym przedstawieniu, ale w *r e a l n y m* istnieniu tego jednostkowego wypadku. Uszczegółowienie ogólnego pojęcia lub prawa naukowego ma więc być realizowane w rzeczywistym przedmiocie lub zjawisku. Do lekcji teoretycznych dołączają się lekcje praktyczne w pracowni, laboratorium, na działce, wycieczce itp. Co więcej, ta odmiana stosowania wiedzy teoretycznej nie tylko rozszerzyła pojęcie uczenia się, a razem z nim nauczania, ale też pojęcie *u m i e j ę t n o ś c i*. Do umiejętności jako zdolności stosowania teoretycznego dołącza się wnet umiejętność jako zdolność stosowania praktycznego, a nawet ta druga góruje nad pierwszą. Kiedy bowiem umiejętność teoretyczna cały proces uczenia się zamykała w obrębie myślenia, umiejętność praktyczna uzupełnia go ruchowym procesem fizycznego działania i aktywizuje go:

Ten proces aktywizacji uczenia się idzie jeszcze dalej. Stosowanie teoretyczne bowiem uzupełnione przez praktyczne dotąd warunkowało to praktyczne. Wyznacza mu ono bowiem nie tylko cel działania, ale też środki. Działanie bowiem realizujące teoretyczne uogólnienie w jednostkowym wypadku jest poprzedzone przez teoretyczny plan, który podaje myślowe stosowanie uogólnienia. Droga zatem jest tu taka: od uogólnienia do stosowania go w jednostkowym wypadku i do realizowania go w ruchowym działaniu. Ta jednak droga została przekształcona w dydaktyce pragmatycznej, w pojęciu uczenia się „przez działanie”, zwanym też „uczeniem się naturalnym”. Polega ono na praktycznym, ruchowym rozwiązywaniu nowej sytuacji przez możliwie dokładną jej analizę, postawienie problemu, jak ją rozwiązać, koncepcji hipotezy rozwiązania i rozważenie tej hipotezy oraz na realizowaniu jej. Jeżeli ona sytuację rozwiązuje, to zyskujemy pewną wiedzę o rzeczywistości. Jest jasne, że teraz wiedza teoretyczna jest rezultatem działania zgodnego z jego hipotezą. Podobnie jak herbartyści opisali proces uczenia się w stopniach formalnych lekcji, tak też i tutaj jest opisany proces uczenia się naturalnego w poszczególnych krokach. Ale znana wiedza pewnych uogólnień nie jest już warunkiem stosowania praktycznego, lecz odwrotnie: hipotetyczna wiedza przez stosowanie praktyczne jest sprawdzana. Stosowanie praktyczne jest teraz warunkiem zyskania nowej wiedzy. To odwrócenie porządku nadało stosowaniu praktycznemu wyższą rangę, niż dotąd posiadało stosowanie teoretyczne. Wszakże stosowanie praktyczne jest równocześnie sprawdzeniem hipotetycznej koncepcji domniemania o pewnym ogólnym porządku rzeczywistości. Ale nie zważa się przy tym na to, że jednak to sprawdzenie hipotetycznego uogólnienia jest tylko jednostkowe i że ono jednak nie wystarcza dla przyjęcia tak zyskanej wiedzy jako ogólnej, za dostatecznie prawdopodobną. Uczenie się naturalne jest wprawdzie jednym z kroków badania, ale gdyby tylko na takim jednostkowym rezultacie polegać, można by uwikłać się w błędy przedwczesnej indukcji. Zważmy jeszcze, że hipoteza rozwiązania sytuacji ma być przed jej realizowaniem rozważana. Oczywiście rozważanie to ma na celu orzeczenie, czy nie jest ona sprzeczna z już przyjętymi pojęciami i prawami, czy jest zgodna z tym, co dotąd podaje nauka. Ale takie rozważanie nie jest niczym innym, jak rozstrzygnięciem, jakie miejsce zajmuje hipoteza, a więc nowe domniemane uogólnienie, w całości już uznanych uogólnień naukowych. W swej istocie jest to proces stosowania teoretycznego odpowiednich uogólnień dla uzasadnienia hipotezy. Wynika stąd, że stosowanie w teoretycznej postaci zostało tutaj użyte dla przyjęcia hipotezy jako materiału do próbnego realizowania. Ale po tym jej przyjęciu następuje inna odmiana stosowania, bo jest ona teraz realizowana w działaniu. W gruncie rzeczy w procesie uczenia się naturalnego występują obie odmiany stosowania, nim domniemane uogólnienie w hipotezie zostanie przyjęte jako odpowiadające rzeczywistości. Przy tym stosowanie

realne przez działanie jest procesem sprawdzania hipotezy. W wypadku pozytywnym hipoteza zostaje przyjęta jako nowa wiedza.

Schemat tego zawilego procesu byłby następujący:



Możemy więc rozróżnić dwie odmiany stosowania:

1. Stosowanie teoretyczne, myślowe polega na opieraniu jednostkowego, szczegółowego wypadku na przyjętym uogólnieniu: na ogólnym pojęciu lub prawie naukowym. Szczegółowy ten wypadek może, ale nie musi, być realizowany, a więc może pozostawać jedynie jako pomyślany i uzasadniony przez uogólnienie.

2. Stosowanie praktyczne polega na realizowaniu rezultatów stosowania teoretycznego do szczegółowego jednostkowego wypadku, gdy ten wypadek jest zgodnie z rezultatami stosowania teoretycznego realizowany już nie tylko jako pomyślany, ale jako rzeczywisty przedmiot lub fakt.

3. Osobnym wypadkiem połączenia stosowania teoretycznego ze stosowaniem praktycznym jest uczenie się naturalne przedstawiające proces myślenia badawczego. Stosowanie teoretyczne polega tu na hipotetycznym przyjęciu uogólnienia, stanowiącego punkt wyjścia dlatego stosowania, na rozważeniu, czy nie jest ono niezgodne z innymi już przyjętymi uogólnieniami; i odnosi się ono do szczegółowego wypadku, który wskazuje sytuacja mająca być rozwiązana. To teoretyczne stosowanie jest planem działania, z wykonywanego dla uzyskania realnego rezultatu rozwiązania sytuacji. Działanie realne, zgodne z planem, jest stosowaniem praktycznym. Ponieważ koncepcja hipotetycznego uogólnienia przyjętego na początku całego procesu musi być aktem twórczym, więc stosowanie tak kombinowane prowadzi do zyskania nowych uogólnień teoretycznych. W wypadku tym więc zachodzi stosowanie teoretyczne między punktem 2. i 3. poprzedniego schematu a praktyczne między punktem 3. i 4.

Uzyskany rezultat stosowania powinien podlegać sprawdzeniu. Sprawdzanie jest procesem uzasadnienia prawdziwości tego rezultatu. W obu odmianach stosowania: w stosowaniu teoretycznym i praktycznym proces ten jest odmienny. W stosowaniu bowiem teoretycznym jest to proces jedynie myślowy, w stosowaniu praktycznym jest nim realne działanie mające na celu zrealizowanie jednostkowego wypadku. Stąd też proces myślenia związany ze sprawdzaniem obu odmian jest inny. Różna też jest prawdziwość rezultatów uzyskana przez sprawdzanie; opiera się ona na innych kryteriach pojęcia prawdy.

2. Stosowanie i sprawdzanie teoretyczne

Stosowanie teoretyczne może być proste lub złożone. Jest ono proste, gdy jedno uogólnienie stosujemy do jednego szczegółowego wypadku. Gdy np. na podstawie uogólnienia: „w bezwodnej glebie roślina giną”, sędzę, że moja roślina w wazoniku zginęła pewnie wskutek niepodlania jej, lub gdy według prawa mnożenia ułamków przez liczbę całą obliczam, że $\frac{3}{4} \cdot 5 = \frac{15}{4}$ itp. Ale częściej mamy do czynienia ze stosowaniem złożonym, gdy idzie o równoczesne stosowanie kilku uogólnień do jednego szczegółowego wypadku. Uogólnienia te mogą pochodzić z jednej gałęzi nauki lub nawet z wielu różnych nauk. Mogą one już wszystkie być znane stosującemu i w stosowaniu złożonym są reprodukowane, ale też może on natrafiać na potrzebę zastosowania pewnego nowego uogólnienia, znanego wprawdzie w nauce, ale nie znanego jeszcze jemu, a nawet na potrzebę uogólnienia jeszcze nie znanego w nauce. W wypadku stosowania złożonego dobór uogólnień prowadzących do rozwiązania tematu nazywamy planem; treści planu i ich układ w procesie stosowania nazywamy metodą.

Proces myślenia w stosowaniu złożonym jest bardziej skomplikowany niż w stosowaniu prostym. Występuje tu — jak w stosowaniu prostym — myślenie dedukcyjne. Ale teraz jest ono połączone różnymi krokami dedukcji w celowy łańcuch. Dużą rolę więc odgrywa twórczy dobór odpowiednich kroków i ich układ w celowy łańcuch. To też myślenie celowe występuje tu w różnych odmianach.

Stosowanie złożone może mieć większy stopień trudności niż stosowanie proste. Posługując się więc nim w nauczaniu kierujemy się zasadą stopniowania trudności w doborze tematów, które uczeń ma rozwiązać. Z reguły stosowanie proste jest łatwiejsze niż złożone, zwłaszcza wtenczas, gdy w stosowaniu użyta jest cała treść uogólnienia, ogólnego pojęcia lub prawa. Staje się ono już trudniejsze, gdy w stosowaniu należy wybrać z kilku treści uogólnienia tylko jedną, a zwłaszcza taką, która nie jest podana wyraźnie w definicji pojęcia lub prawa. Dlatego np. stosowanie jednego działania w ćwiczeniach rachunkowych w „słupkach”, wymagających jedynie użycia pojęcia działania i pojęć danych liczb nie przedstawia większej trudności. Ale wyszukanie np. środka koła wpisanego w wielobok przy pomocy dwusiecznych kątów sprawia już pewną trudność, gdyż posłużyć się tu trzeba nie cechą zawartą w definicji tej dwusiecznej, ale cechą o równych odległościach każdego punktu dwusiecznej od ramion kąta, która wynika z jej definicji.

Przy stosowaniu złożonym nie jest obojętne dla trudności rozwiązania tematu sam dobór stosowanych uogólnień i ich układ. Rozwiązanie bowiem tematu może mieć kilka planów, a więc metody tego rozwiązania mogą być różne. Tak np. jedna z dróg rozwiązania może być krótsza, bardziej chroniąca przed popełnianiem błędów, ale wymaga posłuże-

nia się uogólnieniami, których jeszcze nie znamy. Inna natomiast jest wprawdzie dłuższa, ale w swych krokach dobrze znana i bardziej chroniąca od błędów.

Stosowanie teoretyczne nawet jednego uogólnienia w nowych warunkach w stosunku do jego podstawowych treści może prowadzić do uzyskania pewnego nowego uogólnienia. Liczne przykłady takiego stosowania dają nauki matematyczne. Tak np. stosowanie pojęcia odejmowania do wypadku, gdy ujemna jest mniejsza niż odjemnik, prowadzi do pojęcia liczb względnych, a dzielenia do wypadku, gdy dzielna jest mniejsza niż dzielnik, do pojęcia ułamków itp. Uzyskiwanie praw działań odwróconych w stosunku do działań prostych jest również przykładem korzystania z praw działań prostych dla uzyskania praw działań odwrotnych. Nauczanie matematyki może w bardzo wielu wypadkach posługiwać się tego rodzaju stosowaniem, gdy jest prowadzone metodą zadań. Metoda pytająca nauczania i metoda nauczania programowanego w wielu wypadkach korzystają z takiego stosowania dla zyskiwania nowych wiadomości. Zasięg tego stosowania rozszerza się, gdy stosowanie jest bardziej złożone w ten sposób, że do podstawowych treści pewnego uogólnienia dołączamy jeszcze ich stosunek do innych odpowiednich uogólnień. Tak np. prawa pór roku naszego globu wywodzą się nie tylko z ruchu obrotowego ziemi i jej ruchu po ekliptyce, ale też z nachylenia osi ziemskiej, praw światła, ciepła itd.

Myślenie w procesie badawczym staje się jeszcze bardziej skomplikowane. Obok myślenia dedukcyjnego występującego w stosowaniu hipotezy do uzyskania planu realizowania jej sama koncepcja hipotezy jest często rezultatem myślenia przez analogię. Myślenie przez analogię polega na tym, że jeżeli uogólnienie w swych treściach posiada pewne cechy takie, które częściowo mieszczą się w innym uogólnieniu, to domyślamy się, że pierwsze posiada także inne cechy uogólnienia drugiego. Tak np. przekonanie, że delfiny, które mają takie cechy, jak kształt ciała, życie w wodzie itp., podobne do ryb, są rybami, tj., że mają też inne podstawowe cechy ryb, jest myśleniem przez analogię. Ale rezultat myślenia przez analogię może być błędny — jak w tym wypadku. Jednak może on służyć jako hipoteza, która dopiero wymaga sprawdzenia. W uczeniu się naturalnym, wzorowanym na myśleniu badawczym, rezultat ten podlega podwójnemu sprawdzeniu: raz przez stosowanie teoretyczne i zestawienie go z innymi już uznanymi uogólnieniami, a drugi raz przez doświadczenie realne, a więc stosowanie praktyczne. Myślenie jednak przez analogię nie jest jedynym sposobem koncepcji hipotezy w nauczaniu naturalnym. Innym środkiem jest np. myślenie twórcze, intuicyjne. Ta też strona tego uczenia się była powodem twierdzenia, że należy odrzucać uczenie się „gotowej” wiedzy.

Uzyskany przez stosowanie teoretyczne rezultat powinien być sprawdzony. Droga sprawdzania jest również najczęściej tylko teo-

retyczna. To myślowe sprawdzanie może się jednak odbywać w różny sposób. Nie można uważać za myślowe sprawdzenia rezultatu, np. porównania go z rezultatem, który uzyskała inna osoba rozwiązująca ten sam temat, a więc też z rozwiązaniem, jakie czasem znajdujemy zamieszczone w podręczniku podającym temat. Myślowe sprawdzenie musi być krytyczne bez względu na osobę, która podaje gotowe rozwiązanie.

Sprawdzanie w tym stosowaniu polega na kontroli stwierdzającej, czy uogólnienia, które stanowią przesłanki w procesie dedukcyjnym stosowania, są prawdziwe oraz czy poszczególne kroki myślenia w stosowaniu są zgodne z prawami logicznymi. Pierwszy postulat może stwierdzić prawdziwość racjonalną uogólnień stanowiących założenia stosowania lub też prawdziwość ich empiryczną. Pierwsza prawdziwość polega na logicznej zgodności tych uogólnień z innymi, ogólniejszymi od nich, np. aksjomatami geometrii. Druga jest ich prawdziwością potwierdzoną przez doświadczenie, przez rzeczywistość, i najczęściej przez indukcję. W wielu wypadkach mamy do czynienia równocześnie z obu rodzajami prawdziwości tych uogólnień. Posiadają one zarówno prawdziwość racjonalną, jak empiryczną. Wypadek taki spotykamy np. w stosowaniu różnych praw matematycznych i fizycznych w obliczeniu wzoru na czas wahania wahadła matematycznego. — Ale bywa i tak, że założenia w stosowaniu teoretycznym są świadomie przyjmowane jako nie posiadające bądź to prawdziwości racjonalnej, bądź też empirycznej. Są one wtenczas uogólnieniami fikcyjnymi. Tak się dzieje w zadaniach, które dają się sprowadzić do formuły: „gdyby było A, co by było stąd dla B?”. Np.: jaka musiałaby być cena towaru, który obecnie kosztuje 380,40 zł, gdyby ona wzrosła o 8,75%? Dane kosztów towaru i ich wzrost są fikcyjne, ale uogólnienia działań matematycznych mają prawdziwość racjonalną, a może nawet empiryczną. W tego typu zadaniach — a w nauce szkolnej są one bardzo częste nie tylko w tematach matematycznych — sprawdzenie prawdziwości założeń wydaje się zbędne: nie potrzebuje go ich fikcyjna część tematu, gdyż dana jest z góry jako fikcyjna, a część operacyjna jest już znana jako prawdziwa racjonalnie i empirycznie.

Ale w takich tematach konieczne jest przed rozwiązaniem stwierdzić, czy dane w nich nie zawierają sprzeczności między sobą lub w stosunku do znanych uogólnień naukowych (np. wykreślić trójkąt o bokach: 10,6 i 3 cm). Dane też nie powinny być takie, aby w rozwiązaniu tematu miały wystąpić fikcyjne dowolności w miejsce logicznego myślenia (np.: Jaki byłby wygląd Europy, gdyby Napoleon zwyciężył pod Waterloo?).

Sprawdzanie stosowania teoretycznego nie tylko wymaga sprawdzenia prawdziwości uogólnień stanowiących założenia dla procesu stosowania, ale ponadto wszystkich poszczególnych kroków myślenia występujących w tym procesie. Kroki te winny spełniać zasadnicze prawa logiki. Jakże ważne jest tu rozumienie i stosowanie różnych stosunków logicznych mię-

dzy poszczególnymi zdaniem, ostrożność w posługiwaniu się takimi spójnikami, jak: i, albo, lub, jeżeli — to, więc, gdyby itp. lub określeniami: każdy, niektórzy, żaden itp. W każdym przedmiocie nauczania najrozmaitsze stosunki logiczne są używane w związku z nauczaniem treści, ale rzadko uczeń dowiaduje się o logicznej treści tych stosunków. Nieczęsto też dowiaduje się on o różnicy między błędem rzeczowym a błędem logicznym.

Sprawdzanie może się też odnosić do kontroli układu poszczególnych jego kroków. Kontrola taka winna być przeprowadzona już w koncepcji planu stosowania. Ale czasami dopiero po wykonaniu stosowania może się okazać, że układ ten był niewłaściwy. Jest ona szczególnie ważna, gdy stosowanie jest złożone, gdy kroki stosowania są dość liczne i ponadto od siebie zależne. Właściwy układ kroków stosowania tworzy jedną celową całość, a jego metoda nadaje procesowi stosowania pewną całość strukturalną.

Na uwagę zasługuje pewien szczególnie wypadek stosowania przyjętego uogólnienia, jakim jest teoria pewnego działu jednej nauki lub nawet całej gałęzi nauki. Teorię nauki stanowi pewna teza, prawo lub uogólnienie obejmujące ogół podstawowych praw i pojęć bardziej szczegółowych, uznawanych w tej nauce. Taką teorią jest np. teoria ewolucji organizmów, teoria atomistyczna budowy materii, teoria falowa światła itp. Nie jest ten zbiór tylko sumarycznym zbiorem poszczególnych praw w pewnej gałęzi nauki, ale tezą czy też prawem tak ogólnym, że wszystkie prawa pewnego działu nauki są logicznymi konsekwencjami tej tezy. Teoria naukowa stanowi logiczną rację dla bardziej szczegółowych faktów, pojęć i praw należących do treści tego działu nauki lub całej jej gałęzi. W swej ogólności może ona pozwolić na przewidywanie nowych pojęć i praw, które dotąd nie były nauce znane. Zgodność takich nowych odkryć z teorią, potwierdzonych ponadto przez doświadczenie, podnosi prawdopodobieństwo teorii. Jeżeli natomiast nie są one z nią zgodne a jednak rzeczywiste, to musi ona ulec odrzuceniu lub przekształceniu. W wypadku zgodności nowych treści z teorią stała się ona źródłem nowej wiedzy i nastąpiło rozszerzenie treści nauki. Czasem nowa teoria prowadzi do całego ciągu nowych badań i odkryć naukowych, czego przykładem może być zastąpienie teorii atomistycznej budowy materii teorią elektronową, teorii falowej światła teorią kwantową itp.

3. Stosowanie i sprawdzanie praktyczne

Stosowanie praktyczne nie zadowala się myślowym rezultatem stosowania teoretycznego. Z reguły wymaga ono potwierdzenia tego rezultatu przez zrealizowanie go w doświadczeniu. Tak np. doświadczenie wykonane na wybranym prawie fizycznym, chemicznym, biologicznym itp. jest poprzedzone przez przygotowanie go według warunków podanych w prawie i przygotowanie to jest pewnym skróconym stosowaniem teoretycz-

nym, jest planem działania praktycznego. Można uznać to stosowanie za proste, gdyż idzie zasadniczo o użycie jednego uogólnienia w jednym szczególnym przypadku. Ten plan działania winien uwzględniać wszystkie warunki w ich jakości i ilościowej wielkości i tylko je same. Tymczasem w doświadczeniu realnym nie możemy usunąć działania jeszcze innych warunków, których odizolowania z tego doświadczenia wymaga prawo, jak np. tarcie, opór środowiska, niedokładność pomiarów, temperaturę i jej zmiany, obce ciała w odczynnikach chemicznych itp. Pierwotny plan prosty, starając się usunąć te różne obce warunki, doznaje niepowodzeń i poczyną się zbliżać do stosowania złożonego. Jeżeli też rezultat doświadczenia jest nawet jakościowo zgodny z przewidywanym przez prawo, to ilościowo może on wyraźnie odbiegać od niego. Jeżeli jednak stosowanie jest złożone, to tym większej dokładności wymaga jego plan w przewidywaniu różnych odbiegań od warunków podanych przez uogólnienia, które w tym złożeniu występuje. Tym większa bowiem jest możliwość występowania czynników przeszkadzających dokładności rezultatu empirycznego i tym większa różnica między rezultatem teoretycznym a praktycznym. Stąd w praktyce przewiduje się pewną dopuszczalną granicę w różnicy między rezultatem teoretycznym a praktycznym, jak to jest praktykowane w produkcji wytwórczej.

Wynika stąd, że sprawdzenie praktyczne rezultatu teoretycznego tylko w pewnej granicy bywa zgodne z tym rezultatem. Jednak rezultat stosowania teoretycznego góruje nad rezultatem stosowania praktycznego w naszym ogólnym przekonaniu. Jeżeli tedy teoria odbiega od praktyki, to raczej szukamy powodów tego po stronie teorii niż praktyki. Praktyka bowiem i jej rezultaty to realna rzeczywistość, w której żyjemy. Rzeczywistość tę możemy tylko o tyle zmienić, o ile adekwatnie poznajemy jej prawa. Poznanie to może nam dać jedynie realne jej doświadczanie, a więc praktyka. Ono też ujęte w naszych pojęciach i sądach jest ostateczną podstawą naszego jej obrazu. Ale obraz ten nie jest ani dokładny i pełny, ani bezbłędny. Ludzkość przez ciągłe badania naukowe realnej rzeczywistości zyskuje coraz dokładniejszy jej obraz i coraz bardziej zbliżony do adekwatności. Jest to obraz ujęty w teoretyczną postać świata, jaką nam daje rozwój nauki. Samo teoretyczne rozważanie go nie może być wystarczające i wszelkie teoretyczne zdobycze nauki i oparte tylko o myślenie człowieka muszą być dopiero potwierdzone przez empiryczne ich stosowanie. Dlatego samo stosowanie teoretyczne dotychczasowej naszej wiedzy nie może być wystarczającym źródłem nowego obrazu rzeczywistości realnej. Ale ta teoretyczna nowość musi być potwierdzona przez realne doświadczenie. Stąd ostatecznie stosowanie i sprawdzanie praktyczne góruje nad stosowaniem i sprawdzaniem teoretycznym, a kryterium prawdziwości realnej jako adekwatności myślenia z realną rzeczywistością nad kryterium prawdziwości logicznej jako wewnętrznej zgodności całości treści poznania między sobą.

Dlatego należy uznać, że kierunki nauczania, które posługiwały się jedynie stosowaniem teoretycznym, nie mogły dawać pełnego wykształcenia. Zanieczywały one bowiem stosowanie praktyczne. Umiejętność teoretyczna musi być uzupełniona przez umiejętność praktyczną. Ale też umiejętność praktyczna odrywana od teoretycznej nie wystarcza, jeżeli nie chcemy wiedzy teoretycznej sprowadzić do „recepturalnej”, a razem z tym hamować rozwoju nauki i znaczenia jej dla wiedzy i umiejętności praktycznej.

Trzeba jeszcze zauważyć, że w stosowaniu teoretycznym i praktycznym idzie z reguły o przejście od uogólnienia np. prawa naukowego do szczegółowego, jednostkowego wypadku. Myślenie jest tu dedukcyjne. Najczęściej jest to prawo przyczynowe, określające przyczynę w jej ogólności, jak też skutek również w jego ogólności. Ale przeniesienie tego prawa z jego ogólności do szczegółowego przypadku zostaje przekształcone na stosunek przyczynowy w szczegółowych, jednostkowych warunkach. Warunki te jednak są również szczegółowymi wypadkami warunków ogólnych zawartych w ogólnym prawie. Przejście zatem od ogólnego prawa do szczegółowego przypadku jest zarazem przejściem od ogólnej postaci warunków prawa do ich jednostkowej postaci i od ogólnej postaci skutku do jego jednostkowej postaci w wyniku stosowania. Od myślenia dedukcyjnego tutaj nie odchodzimy przy tych przejściach.

Ale inaczej jest w stosowaniu praktycznym. Tutaj inny jest zarówno porządek myślenia, jak charakter przyczyny i skutku. Idzie bowiem w naszym myśleniu przede wszystkim o ów skutek. Nazywamy go teraz „celem do którego urzeczywistnienia dążymy. Wsuwa się on też na czoło w naszym planie działania i samym działaniu. To, co stanowiło warunki tego skutku, jego przyczynę, jest teraz dla naszego działania „środek”, za pomocą którego mamy osiągnąć cel. Jeżeli tedy w prawie ogólnym myślenie nasze biegło od przyczyny do skutku, to teraz ma ono kierunek odwrotny: od celu do środków. — Ale zmienia się jeszcze inna cecha myślenia w stosowaniu praktycznym. W procesie stosowania teoretycznego myślenie nasze pozostawało w sferze teoretycznej. Szło w nim o prawdziwość, przy czym można było pozostać na poziomie prawdziwości logicznej, racjonalnej. Związek przyczynowy ujęty w prawie mógł — i powinien — pozostać w sferze intelektualnie bezuczuciowej. Idzie przecież o prawo naukowe, a nauka jest „sucha” i nie powinna wkraczać w sferę uczuciową. Teraz znów zachodzi zmiana: wszakże cel ma być realnie urzeczywistniony, nie tylko być pomyślany, ale zaistnieć. Ze sfery intelektualnej prawa naukowego trzeba przejść do realnej rzeczywistości istnienia celu i jego środków. Ale, aby zrealizować to przejście, cel nie może być uczuciowo obojętny, musi nam w jakiś sposób zależeć na jego realnym istnieniu. A także środki nie są ograniczone do bezuczuciowej postaci intelektualnej, lecz muszą dla nas nabrać znaczenia, pewnej wartości od wartości celu.

W ten sposób myślenie intelektualne łączy się z uczuciowym i wolitywnym przeżyciem realizowania środków dla uzyskania zrealizowanego celu. Teraz więc przejście ze sfery intelektualnej teorii uogólnienia naukowego do sfery stosowania praktycznego tego uogólnienia w jednostkowym realnym wypadku wymaga znacznie bogatszego procesu psychicznego, niż gdy idzie o stosowanie teoretyczne.

PORADNICTWO ZAWODOWE A KSZTAŁCENIE ZAWODOWE NA SZCZEBLU POMATURALNYM

1. Aspekt obiektywny i subiektywny poradnictwa zawodowego

Oto jesteśmy na styku szkoły ogólnokształcącej i szkoły zawodowej. Oto jesteśmy na styku kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego. Oto jesteśmy na styku świata — stworzonego przez naturę — świata przyrodniczego i świata stworzonego od „a” do „z” przez człowieka — świata technicznego.

Zorientowanie ucznia w przyszłej działalności zawodowej jako efekt wszelkiego poradnictwa zawodowego — ma swe obiektywne i swoje subiektywne aspekty. Przy poradnictwie zawodowym kierujemy się zarówno aspektem obiektywnym, jak i aspektem subiektywnym. Aspekt obiektywny — to przede wszystkim narzędzia pracy, ich rodzaj oraz technologia. To następnie — prawdziwy stan i prawdziwa liczba aktualnych stanowisk roboczych oraz w technologii uprzedmiotowane doświadczenia produkcyjne. Aspekt obiektywny — to wreszcie tendencja rozwojowa poszczególnych środków produkcji, a z nimi — tendencje rozwojowe zawodów, przemiany w samej strukturze pracy, zmierżeń jednych i narodziny drugich zawodów. Aspekt obiektywny wyraża się więc nie tylko w stanie technologii i w liczebności aktualnych stanowisk roboczych, lecz w perspektywie zawodowej.

Perspektywa zawodowa — to nowa technologia, to nasycenie stanowisk pracy najnowszą aparaturą, to nowe kwalifikacje, nowy rodzaj wiedzy i nowy rodzaj sprawności. Perspektywa zawodowa zatem — to także czynnik niezależny od świadomości ucznia, od jego pragnień i zamierzeń, zależny natomiast od stanu gospodarki, poziomu zastosowań naukowych, organizacji procesów produkcyjnych i wdrożeń. Są to czynniki dane lub powstające z danych. Są one niezależne od ucznia. Od psychologa i teoretyka kształcenia, od socjologa i metodyka szkolenia, którzy ponoszą odpowiedzialność za preorientację zawodową ucznia, są one również niezależne. Są niezależne wreszcie od uczuć, woli, wyobrażeń oraz pragnień ucznia wybierającego dany zawód lub zamierzającego podjąć w przyszłości określoną działalność zawodową.

I tu przechodzimy do aspektu subiektywnego poradnictwa zawodowego. Perspektywa zawodowa bowiem w aspekcie subiektywnym to osobiste, uczuciowo zabarwione plany życiowe ucznia, jego marzenia, ambicje i pragnienia. Aspekt subiektywny poradnictwa zawodowego — to następnie dążność do sukcesów i prestiżu, niezależnie od tego, czy owa dążność jest zadeklarowana przez ucznia, czy też nie. Nie bez znaczenia jest tutaj rodzaj i poziom wykształcenia zdobytego uprzednio przez ucznia

w szkole, co samo przez się nie jest czynnikiem subiektywnym, ale co w dużym stopniu kształtuje i ukierunkowuje aspekt subiektywny poradnictwa zawodowego. Aspekt subiektywny w poradnictwie zawodowym — to poza tym postawy, poczucia, przekonania zrodzone ze względnej znajomości rzeczy i względnej orientacji w istotnych czynnościach i w zadaniach konkretnie wziętego zawodu.

Centralnym problemem poradnictwa zawodowego jest prawo ucznia — przyszłego robotnika — do własnej decyzji. Ale prawo do własnej decyzji jest realne, a więc nie fikcyjne, gdy opiera się ono na wiedzy socjologicznej i ekonomicznej, doświadczeniu, konkretnych wyobrażeniach o danym zawodzie i grupie zawodów nie tylko osoby doradzającej, ale także na elementarnej wiedzy osoby pobierającego poradę, na elementarnym doświadczeniu ucznia. Rzecz zrozumiała, że świadomość tego, czym jest zawód, jakie w tym zawodzie obowiązują czynności, jakie sprawności, jakie w tym zawodzie obowiązują zasady etyczno-moralne, a jakie właściwości fizyczne pracującego, jakie w danym zawodzie panują wymagania dotyczące cech charakteru i osobowości duchowej człowieka, a jakie — dotyczące jego wytrzymałości fizycznej i nerwowej oraz sprawności motoryczno-ruchowej, wszystko to zależne jest od stopnia dojrzałości ucznia, a więc młodego człowieka podejmującego decyzję, od jego horyzontu intelektualnego, m. in. także od poziomu jego wykształcenia politechnicznego.

Z drugiej strony, osoba doradzająca musi znać socjologię zawodów i wykształcenia zawodowego. Poradnictwo zawodowe, jeśli rzeczywiście ma stać się podstawą i punktem wyjścia własnej uczniowskiej decyzji, a nie czymś obcym i z zewnątrz mu narzuconym, musi wziąć pod uwagę wszystkie te elementy łącznie. A należy do nich także umiejętność „podpatrzenie” ze strony doradzającego — zainteresowań, umiowań, pragnień oraz możliwości fizycznych i duchowych młodej osobowości, której się doradza wybór takiego a nie innego zawodu. Realne i aktualne, tj. także i perspektywiczne zapotrzebowanie gospodarki narodowej na siłę roboczą, zbiega się więc z prawdziwymi i realnymi możliwościami młodej osoby poszukującej porady zawodowej.

Współczesne poradnictwo zawodowe opierać się więc musi na obu aspektach, i to w sposób wszechstronny. W jednym wypadku chodzi bowiem o dobrą znajomość socjologii pracy, socjologii zawodów ekonomicznych, statystycznych, ustrojowych i organizacyjnych podstaw funkcjonowania i tendencji rozwojowych przemysłu rolnictwa i usług. Jest oczywiste, że w tym wypadku tradycyjne wykształcenie psychologiczne osób pracujących dotąd w poradnictwie zawodowym już nie wystarcza. Takie fakty i procesy, zdarzenia i zjawiska, jak kształcenie i szkolenie, nauczanie i przysposobienie, praktyka i staż, stanowisko robocze, adaptacja we wszystkich jej aspektach i przejawach, wszechstronność wykształcenia a zmienność zawodu, szkolenie i kształcenie przyzakładowe,

międzyzakładowe, wewnątrzzakładowe — muszą być gruntownie i wszechstronnie znane osobom trudniącym się poradnictwem zawodowym. Chodzi wreszcie o znajomość psychologii rozwojowej, psychologii pracy, psychologii i pedagogiki społecznej, wpływu środowiska pracy na postawy dziewcząt i chłopców wkraczających w działalność produkcyjną czy usługową danej gałęzi gospodarki narodowej. Zharmonizowanie interesów, zadań i potrzeb gospodarczych i politycznych społeczeństwa z osobistymi potrzebami, motywami, pragnieniami i nadziejami ucznia, a więc sprężgnięcie w sposób harmonijny aspektu obiektywnego z subiektywnym — oto generalna zasada poradnictwa zawodowego.

Czy uczeń się nadaje do wykonywania danego zawodu? A jeśli tak — czy jest to sprzężone z poczuciem obowiązku? Czy uczeń przejawia zainteresowania danym zawodem? Czy można mówić o zamiłowaniu do danego zawodu? A jeśli tak, czy ma ono związek z poczuciem odpowiedzialności? Oto pytania bynajmniej nie błahe w poradnictwie zawodowym. Ale dopiero znajomość aspektu obiektywnego i subiektywnego poradnictwa zawodowego daje gwarancję właściwej odpowiedzi na te pytania. Bo w ostatecznym rachunku dotyczą one odpowiedzi, czy uczeń nadaje się, czy też nie nadaje się do wykonywania określonych, obiektywnych, koniecznych, a więc od niego niezależnych, ale od niego wymaganych zadań.

Właśnie w te kwestie uwikłane jest słówko polskie „powołanie”. Niemieckie słówko „Beruf” pochodzi od „rufen”, co równa się polskiemu: „wołać”, „powoływać”. A „Beruf” znaczy właśnie zawód. Ale znaczy także powołanie. To samo dotyczy angielskiego „vocational education” — od łac.: „vocatio” — wołam. A z powołaniem związane są takie istotne elementy, jak dążenie do celu i zamiłowanie. Ale nie tylko. Także zarobek. I także czas wolny. I także możliwość awansu. I prestiż — a także. Bo wiedzie do zadowolenia z pracy. Podobnie jak zadowolenie z pracy tkwi w zamiłowaniu i w dążności do celów zawodowych. To samo dotyczy granic i możliwości identyfikacji zawodowej: uznania wykonywanej pracy za swoją, sobie bliską, własną. Polityka kadrowa i poradnictwo zawodowe wplatają się tutaj w całość społeczno-gospodarczą wielkiej doniosłości.

I w jednym wypadku, i w drugim chodzi o zharmonizowanie aspektu obiektywnego z subiektywnym poradnictwem. Zilustrujemy to na pewnym, typowym w tym względzie przykładzie. Przykład ten świadomie zacerpniemy z pewnej rzadko omawianej dziedziny, z dziedziny poczuć¹.

¹ Od czasów Marii Lipskiej-Librachowej, za nią zaś — Władysława Witwickiego, zarówno psychologowie, jak i teoretycy kształcenia, etolodzy, jak i moralisci skrzętnie kwestię poczuć omijali. (Zob. M. Lichrachowa: Poczucia jako osobny rodzaj faktów psychicznych. *Przegląd Filozoficzny*, 1922. Wł. Witwicki, w małym rozdziałku II wyd. tomu *Psychologii*, Lwów, 1930 jedynie tę pozycję Librachowej przytacza w bibliografii. Dopiero we Wstępie do psychologii (Warszawa, PWN, 1963) Tadeusz Tomaszewski wraca do poczucia zagrożenia i poczucia winy. Niestety, o poczuciu odpowiedzialności i obowiązku ten wybitny psycholog pracy w ogóle nie wspomina.

Zagadnienia preorientacji zawodowej i poradnictwa zawodowego należały jak dotąd do dziedziny teorii i organizacji kształcenia zawodowego, do dziedziny socjologii pracy lub jeśli kto woli — psychologii pracy oraz roli kształcenia politechnicznego. Na pozór więc rzecz wygląda w ten sposób, że poradnictwo zawodowe w żadnym razie i w żadnym sensie nie jest przedmiotem teorii wychowania np. moralnego i że teoria wychowania moralnego, podobnie zresztą jak inne dziedziny teorii wychowania, nie mają nic wspólnego z poradnictwem zawodowym. Ale to tak tylko formalnie wygląda. I tak też wygląda dotychczasowy dorobek w dziedzinie różnych gałęzi teorii wychowania. W rzeczywistości jednak problematyka poradnictwa zawodowego, preorientacji zawodowej i wyboru zawodu związana jest z pewnymi bardzo istotnymi postawami i poczuciami robotnika. Aby sobie sprawę uświadomić do końca i ujrzyć jej rangę teoretyczną i praktyczną w pełnym świetle, podkreślić trzeba, że chodzi tu o poczucie odpowiedzialności oraz poczucie obowiązku. Zestawmy, dla pełniejszego oświetlenia sprawy, poczucie obowiązku przedszkolaka i... pułkownika. Albo też: poczucie odpowiedzialności ucznia klasy I szkoły podstawowej i... dyrektora instytutu naukowo-badawczego. Kontrastowość tych ilustracji jest równie wymowna, jak usprawiedliwiona. Ale na tym tle łatwiej dostrzec rangę poczucia odpowiedzialności i poczucia obowiązku za własną pracę u absolwenta zasadniczej szkoły zawodowej i absolwenta pomaturalnej szkoły zawodowej.

2. Kształcenie politechniczne a poradnictwo zawodowe

Nie ulega wątpliwości, że poradnictwo zawodowe nie może pominąć tego, o czym od dawna już mówią wyniki badań nad nauczaniem pracy w szkole ogólnokształcącej. Chodzi mianowicie o kształcenie politechniczne. Nie ulega wątpliwości, że rozstrzygające pod każdym względem są tu treść i organizacja procesu kształcenia politechnicznego w szkole podstawowej. Ale nie tylko. Także i w ogólnokształcącej szkole średniej. O kształceniu politechnicznym pisano u nas wiele, żywo, poważnie. Nasza publicystyka pedagogiczna i samodzielniejsze monografie przyczyniły się do wielu istotnych ustaleń organizacyjnych i rozwiązań praktycznych. W okresie gdy nauczanie logiki formalnej i pracy ręcznej wydawało się niektórym rzeczą niedopuszczalną i wręcz... ideologicznym przestępstwem, nasze prace monograficzne przyczyniły się do rozwiania niejednego mitu i niejednej mistyfikacji. Ale dziś dopiero z całą powagą i konkretnością staje przed teorią kształcenia politechnicznego problem dotądomalże nie dostrzegany; kształcenie politechniczne — jako antycypacja działalności gospodarczo-techniczno-usługowej człowieka. Prościej mówiąc: uprzedzenie faktów we własnych wyobrażeniach i pojęciach, przewidywanie tego, co mogłoby i powinno nastąpić, formułowanie postaw i przypuszczeń

dotyczących przyszłej pracy zawodowej ma sens tylko wówczas, gdy opiera się o pewne, wstępne, elementarne doświadczenia politechniczne ucznia, a nie na czytankach, opowiastkach czy wierszach.

Poradnictwo zawodowe oraz polityka kadrowa muszą tedy bacznie uwzględnić wszystko to, co dzieje się w praktyce kształcenia politechnicznego szkoły ogólnokształcącej, w całości wziętej. Dziewczęta i chłopcy podejmują wszak decyzję profesjonalnego charakteru nie tylko po ukończeniu siódmej-ósmej klasy szkoły podstawowej, lecz później także, przed maturą, a coraz częściej i po egzaminie dojrzałości, tj. po ukończeniu liceum ogólnokształcącego. Wszak od lat kilkunastu mamy liczne, coraz liczniejsze roczniki młodzieży po maturze — poza wyższą uczelnią. Dziś, co piąty, a jutro — co trzeci, a być może — co drugi absolwent liceum stanie przed wyborem zawodu. Przecież z górą połowa maturzystów nie może podjąć studiów. Otóż nie ulega wątpliwości, że treść, proces i organizacja kształcenia politechnicznego nie tylko w szkole podstawowej, lecz również w szkole średniej, ogólnokształcącej ma kolosalne wręcz znaczenie. Pomijam tutaj — dla jasności obrazu i ostrości światła — tak ważną kwestię ogólnotechnicznych, matematyczno-przyrodniczych i organizacyjnych podstaw kształcenia politechnicznego. Chodzi w tym wypadku, skoro o preorientacji zawodowej mowa, o ucznia szkoły ogólnokształcącej, o absolwenta przede wszystkim nie tylko i nie tyle 8-klasowej szkoły podstawowej, ile raczej o absolwenta 4-letniego liceum ogólnokształcącego. Dzięki kształceniu politechnicznemu i dzięki funkcjonowaniu w pełni w szkole ogólnokształcącej, a nie pozornie, systemu brygadowo-produkcyjno-usługowego, uczeń przestaje obracać się jedynie w świecie słów, wyłącznie książek, pamięci, ustnych formuł i reguł. Przestaje słuchać rad i porad polonistów, geografów czy gimnastyków. System klasowo-lekcyjny, jeśli jest systemem wyłącznym w szkole ogólnokształcącej, powoduje siłą faktu, że uczeń obraca się w niepełnym, a więc nie w pełni prawdziwym świecie. Wprowadzenie systemu brygadowo-produkcyjnego-usługowego i realizacja postulatów kształcenia politechnicznego, pomijając wszystkie kwestie i aspekty, o których dotąd tyle już u nas mówiono i pisano, ma w tym wypadku tę doniosłą i rozstrzygającą rolę, że wyprowadza ucznia ze świata mglistych pojęć, jednostronnych wyobrażeń i iluzji, a wprowadza go w świat rzeczy, działań, technologii, narzędzi, kooperacji, produktu, pracy, pieniądza, wartości użytkowej, towaru, przedmiotu użytkowego. Wprowadza go więc w świat realny, prawdziwy. Właśnie kształcenie politechniczne, realizowane w jego aspekcie teoretycznym i praktycznym, systematycznie przez szereg lat, od szczebla do szczebla, od trudności względnie prostej do coraz bardziej złożonej, od technologii najłatwiejszej do coraz bardziej skomplikowanej, od narzędzia prostego do maszyny, poprzez różne technologie daje uczniowi nie iluzyjną, a więc nie złudną, lecz realną, prawdziwą, na własnym doświadczeniu opartą orientację zawodową i przedsmak tego, czym jest praca wytwór-

cza, czym jest zawód, czym jest produkcja rzemieślnicza, a czym fabryczna, czym jest tradycjonalizm, a czym racjonalizacja i postęp, czym są stosunki międzyludzkie w procesie produkcyjnym itd. Dzięki kształceniu politechnicznemu uczeń może uświadomić sobie empirycznie poprzez praktykę, poprzez potknięcia osobiste i osiągnięcia, jak szeroki jest wachlarz jego szans, jak wyglądają własne jego możliwości, jakie dobra społeczne i osobiste tkwią w technice i organizacji pracy, w oświacie zawodowej, jak z początku praca nieznaną lub mało znaną, daleką, niekiedy nawet obcą, pod wpływem sukcesów, efektów własnych i wspólnych staje się i stać się może bliska, swoja i własna. Bez kształcenia politechnicznego jest więc poradnictwo zawodowe namiastką, a często po prostu pozorem. Nie jest więc antycypacją. A jeśli nie jest antycypacją, nie jest tym samym poradnictwem. Kształcenie politechniczne stawia sprawę we właściwym świetle: zamiast zdobywania pustej, przypadkowej, siłą faktu powierzchniowej i werbalnej informacji, dzięki kształceniu politechnicznemu, a więc poznaniu elementów różnych technologii, poprzez konkretną pracę produkcyjno-usługową, na różnych stanowiskach roboczych uczeń buduje realny świat swoich wyobrażeń i pojęć, który się składa na preorientację. Gdy poradnictwo zawodowe pada na taki grunt, a nie apeluje do łatwowierności, a więc naiwnej wiary ucznia, i w dodatku, gdy w wyniku tego wszystkiego budzi się w uczniu poszukiwanie rady i pożądanie poradnictwa, wówczas sprawa zmienia całkowicie swoją istotę. Słowa osoby informującej, bo jej przecież pomimo procesu kształcenia politechnicznego nie zamierzamy eliminować, wiążą się tutaj ze zrodzonymi zainteresowaniami ucznia o sposobach opanowania i przewyciężenia różnorodnych trudności, przede wszystkim zaś wiążą się z wyobrazeniami uczniowskimi o drogach i celach realnych. Splatają się więc z realnymi jego motywami, z zaczątkami własnych, uczniowskich decyzji. Dzięki kształceniu politechnicznemu słowa poradnictwa padają na grunt własnych, uczniowskich motywów, wstępnych wprawdzie, ale własnych decyzji, przez niego samego pożądanym, upragnionym i na dłuższą metę przemyślanych celów życiowych. Pomoc doradczającego ma w tym wypadku zupełnie inny charakter aniżeli doradzanie 13—14-letniemu uczniowi szkoły podstawowej, które faktycznie ma więcej wspólnego z apelem do jego wiary aniżeli z preorientacją. I dalej: zupełnie słuszny postulat, żeby w poradnictwie zawodowym uwzględnić realnie, konkretnie fizyczny wysiłek i duchowe zaangażowanie pracą, aby następnie uwzględnić obiektywne warunki w przyszłej atmosferze gospodarowania i wytwarzania, jak i subiektywne skłonności i umiłowania oraz możliwości intelektualne i fizyczne ucznia liceum ogólnokształcącego, może stać się rzeczywistością tylko wówczas, gdy licealista w okresie przedmaturalnym słucha rad i porad, inspiracji i wskazań, wyposażony dostatecznie w wyobrażenia i pojęcia zdobyte w ciągu 4 licealnych lat w systemie brygadowo-

-produkcyjno-usługowym. Toteż wówczas, i tylko wówczas, nie jest poradnictwo zawodowe werbalnym podszeptem, słowną zachętą dla kogoś, kto nie posiadał elementarnych wyobrażeń i wstępnych pojęć o realiach tego, co faktycznie go czeka w przypadku podjęcia działalności zawodowej. Między poradnictwem zawodowym a praktyką politechniczną istnieje więc sprzężenie zwrotne bardzo wysokiej rangi. Toteż jeśli spojrzeć na strukturę i treść programów kształcenia politechnicznego na szczeblu licealnym tylko z jednego punktu widzenia — to jest z punktu widzenia preorientacji zawodowej i poradnictwa zawodowego — wówczas się okaże, ile jeszcze jest do zrobienia w ich przebudowie i w realizacji².

Teoretycy, praktycy i organizatorzy poradnictwa zawodowego, którzy do tąd działali, koncentrowali się na ogół i koncentrują w dalszym ciągu na młodzieży 13—14 lub 14—15-letniej. Fakt, że teraz edukacja podstawowa nie kończy się na klasie VII, lecz na VIII, nie zmienia ostatecznie pod tym względem zasadniczo niczego. Nikomu dotąd ani w środowiskach poradnictwa zawodowego, ani też wśród twórców programów nauczania pracy nawet na myśl nie wpadło, że przecież i młodzież 18—19-letnia musi być objęta poradnictwem zawodowym. Nie chodzi tu o wybór specjalności i kierunku studiów na tym czy innym wydziale uniwersytetu, politechniki, wyższej szkoły rolniczej, wyższej szkoły górniczej czy też ekonomicznej. Tu „poradnictwo” działa wręcz znakomicie! Chodzi natomiast o wybór zawodu, a następnie — pracy zawodowej, a więc bezpośredniej działalności produkcyjnej dla przeszło 50% absolwentów szkoły średniej ogólnokształcącej. Chodzi więc o szkoły zawodowe pomaturalne dla młodzieży, która zdobywszy wszechstronne wykształcenie ogólne na szczeblu szkoły średniej, po maturze, wybiera zawód, aby następnie wejść bezpośrednio w życie gospodarcze szybko rozwijającego się państwa. Tu poradnictwo zawodowe nie dopisuje. Tu programy kształcenia politechnicznego nie dopisują.

3. Poradnictwo zawodowe a przedmioty podstawowe i ogólnotechniczne w pomaturalnym kształceniu zawodowym

Kwalifikacje, które zdobył uczeń szkoły zawodowej 20 lat temu, tracą całkowicie swój walor wobec kwalifikacji, które zdobyć musi uczeń szkoły zawodowej dziś. Aby mógł np. obsługiwać obrabiarkę nowoczesną, której konstrukcja i związany z nią proces technologiczny zakłada elektroniczne sterowanie, a więc włączenie komputerów i automatowe przetwarzanie danych, musi on skończyć w roku szkolnym 1968/69 zupełnie inną szkołę

² Na co nasze programy dla szkół podstawowych pt.: Zajęcia praktyczno-techniczne w szkole z 1963 r., jak i dla szkół średnich pt.: Wychowanie techniczne, 1966 w ogóle nie zwróciły uwagi. Dlatego taka, a nie inna jest ich struktura i treść. I dlatego m. in. nie ma między nimi żadnego związku.

zawodową, aniżeli w roku szkolnym 1948/49. Aby móc sprawnie obsługiwać nowoczesną obrabiarkę, musi on więc mieć zupełnie inne wykształcenie, uzyskać zupełnie inne wiadomości i innego charakteru sprawności manualno-motoryczne niż jego rówieśnik zawodowy sprzed 20 lat. Jego stosunek do obrabiarki i do współczesnego procesu technologicznego, do procesu sterowania jest odmienny niż jego rówieśnika sprzed 20 lat. Odtąd wchodzi tu w grę umiejętność i nawyki nie tylko charakteru motoryczno-ruchowego i nie tylko obróbczej sprawności. Bez znajomości nowej technologii i nowej organizacji, bez opanowania ekonomiki i bez wiedzy matematyczno-przyrodniczej nie można dać sobie rady z obsługą całkowicie lub nawet częściowo zautomatyzowanej linii. W dotychczasowym projektowaniu i programowaniu pomaturalnych szkół zawodowych skoncentrowano się na tradycyjnych, skąpych i naukowo nie podbudowanych doświadczeniach w dziedzinie wiedzy i sprawności ucznia zasadniczej szkoły zawodowej lub w najlepszym razie technikum. Największą pomysłowość znajdujemy w dziedzinie usług hotelarskich, organizacji wczasów i wycieczek turystycznych. Ale jeśli spojrzeć się nie wstecz, lecz współcześnie rzeczywistości w oczy i jeśli zwłaszcza spojrzeć w oblicze latom 1975—85, wówczas się okaże, że zachodzi pilna potrzeba powołania do życia zupełnie innych szkół, z zupełnie innymi przedmiotami nauczania w szkołach pomaturalnych wraz z wprowadzeniem do treści kształcenia nowych przedmiotów podstawowych w kształceniu zawodowym. Takie właśnie nowe przedmioty podstawowe może właśnie i przede wszystkim opanować absolwent średniej szkoły ogólnokształcącej. Automatowe przetwarzanie danych, obsługa linii automatycznych, urządzeń automatycznych, instrumentów sterowniczych, eksploatacja zespołów elektronicznych — wszystko to zakłada powołanie do życia takich przedmiotów podstawowych, których w roku szkolnym 1948/49 czy też 1958/59 ani zasadnicza szkoła zawodowa, ani technikum nie znały. Owszem i wówczas, i teraz obowiązywała i obowiązuje w każdej szkole zawodowej technologia i ekonomika. Ale na tych dwu tradycyjnych przedmiotach już nie można poprzestać. Dochodzą nowe przedmioty podstawowe. I nie tylko to trzeba wiedzieć przy koncipowaniu pomaturalnych szkół zawodowych. Trzeba także i to wiedzieć, że takie przedmioty podstawowe, będąc przedmiotami kompleksowymi, nie są bynajmniej kontynuacją jakiegokolwiek przedmiotu podstawowego z liceum ogólnokształcącego, a więc nie są kontynuacją jakiegokolwiek przedmiotu ogólnokształcącego. Przyrządy pomiarowe, automatyzacja, nowoczesna technika obliczeniowa, obróbka programowana wkracza do wszystkich dziedzin przemysłu, rolnictwa i usług. Dioda półprzewodnikowa, tranzystor, opornik, obwód scalony, a więc mikroelektronika wkracza nie tylko do szkół zawodowych typu elektronicznego i elektrotechnicznego, lecz do każdego typu szkoły zawodowej. W świetle tego nieodwracalnego procesu, podział szkół pomaturalnych oraz podział zawodów

i specjalności na „męskie” i „żeńskie” okazuje się być oczywistym reliktem tradycjonalizmu. Tymczasem taki podział został zachowany i istnieje nadal. Właśnie w nowych przedmiotach podstawowych, w nowych zawodach i specjalnościach ani płeć, ani muskulatura nie odgrywają w zasadzie żadnej roli. Rolę natomiast odgrywa tutaj ogólność, ogólnotechniczna podbudowa, kompleksowość, wspólność układów sterujących, identyczność elementów półprzewodnikowych połączonych w układy sterujące. Występują jako elementy podstawowych przedmiotów w scalonych zawodach. To one, te właśnie mikroelementy, są w stanie uruchomić lub zatrzymać olbrzymie urządzenia, a nie muskulatura i sprawność manualno-motoryczna robotnika. Właśnie w sam raz zawody i specjalności dla absolwentów szkół ogólnokształcących.

Ale porzućmy na chwilę elektroniczne sterowanie obrabiarki czy obsługę maszyny matematycznej. Na chwilę pominiemy automatowe przetwarzanie danych i w ogóle nowe przedmioty podstawowe, a wraz z nimi — zawody i specjalności, które przekreślają tradycyjny podział zawodów i specjalności na „męskie” i „żeńskie”. Jeśli przejść dla przykładu i konkretności wywodu — na od dawna znane, tradycyjne, ale wciąż potrzebne i długo jeszcze, po prostu — zawsze ważne zawody, bo — zawody najstarsze, klasyczne, które nie obumierają nigdy — mianowicie na gospodarkę rolną i przemysł spożywczy, to i tu nie została wykorzystana szansa pomaturalnych szkół zawodowych.

Ma się oczywiście na myśli perspektywę najbliższych lat 10—15. Rzecz w tym, że koncentracja, kooperacja i specjalizacja w dziedzinie rolnictwa i przemysłu spożywczego narzuca siłą logicznej konieczności i gospodarczej nieodwracalności, siłą konsekwencji przewrotu naukowo-technicznego a) — nowe systemy mechanizacji, b) — nową, zmodernizowaną technologię, c) — kompleksową meliorację. Nie bez znaczenia pozostaje tutaj fakt, że w naszym wypadku, w wypadku polskich szkół pomaturalnych, chodzi o socjalistyczną kooperację, socjalistyczną koncentrację i socjalistyczną specjalizację. Któż lepiej temu podoła? Któż bardziej aniżeli fachowiec, który skończył pomaturalną szkołę zawodową, jest predestynowany tym faktom i tym procesom iść naprzeciw? — Naprzeciw w dziedzinie gospodarki rolnej i w dziedzinie jutrzejszego przemysłu spożywczego? A jak wyglądają te nowe podstawowe przedmioty kształcenia w pomaturalnych szkołach zawodowych właśnie w dziedzinie agrotechniki? A jak wyglądają one w dziedzinie zootechniki? A jak z tego punktu widzenia wygląda kształcenie w dziedzinie produkcji zwierzęcej? A jak wyglądają podstawowe przedmioty nauczania w pomaturalnym kształceniu fachowców w dziedzinie przetwórstwa produktów roślinnych? Bo nie tylko w przemyśle ciężkim, lecz właśnie i tu w rolnictwie i w przemyśle spożywczym (to są oczywiście — podkreślamy to — tylko przykłady) również

obowiązują w pomaturalnym kształceniu zawodowym nowe przedmioty podstawowe, jak elektronika, technika pomiarowa, przetwarzanie i przekazywanie danych. To samo musi znać i musi umieć dyżurny stacji energetycznej i samodzielny referent, i technik nadzoru, i asystent projektowania, i dyżurny stacji badawczo-naukowej — pracownicy różnych dziedzin, którym także jest konieczne pomaturalne kształcenie zawodowe. Powiadają niektórzy: powołaliśmy wszak do życia tu i ówdzie pomaturalne szkoły zawodowe typu elektrotechnicznego czy elektronicznego. Tak, to prawda. Ale w całokształcie struktury i treści pomaturalnych szkół zawodowych mamy tu do czynienia z faktami raczej epizodycznymi i peryferyjnymi. To — po pierwsze. Po drugie, zasygnalizowane przez nas i częściowo tylko scharakteryzowane nowe przedmioty podstawowe w kształceniu zawodowym nie są bynajmniej i być nie mogą przedmiotami nauczania jedynie w szkołach elektrotechnicznych i tylko w elektronicznych. Z punktu bowiem widzenia dynamiczności i ekspansji gospodarki społeczeństwa socjalistycznego i bynajmniej nie w końcu z punktu widzenia obronności kraju — elementy elektroniki, techniki pomiarowej, przetwarzania informacji muszą wejść w strukturę i w treść wszystkich szkół zawodowych. A więc i medycyna, i handel, i bankowość, i przemysł ciężki, i komunikacja, i rolnictwo, i przemysł spożywczy szukać będą wykwalifikowanych pracowników, którzy w oparciu o częściową lub zupełną automatyzację i zastosowaniem komputerów i innych elektronicznych instrumentów potrafią uczestniczyć w nowoczesnym i celnym planowaniu, potrafią kontrolować, sterować, kierować, ustawiać, analizować, stawiać diagnozy (ekonomiczne, technologiczne) oraz usuwać awarie. A na to nie jest potrzebna męska muskulatura przyuczonego lub niewykwalifikowanego robotnika ani też manualno-motoryczno-odruchowa sprawność cząstkowej robotnicy — dodatku do maszyny, lecz trzeba właśnie pomaturalnego wykształcenia zawodowego. Stąd trzy wnioski:

1. Pomaturalnym szkołom zawodowym przypada funkcja społeczna i techniczna nie lada — być a w a n g a r d ą całego systemu kształcenia zawodowego. Dotyczy to nowych zawodów, nowej techniki, nowej technologii, a więc nowych perspektyw.

2. Pomaturalnym szkołom zawodowym przypada druga bardzo poważna rola — stać się k a t a l i z a t o r e m i a k c e l e r a t o r e m przekształceń struktury i treści dotychczas funkcjonujących zasadniczych szkół zawodowych i techników. Obie te funkcje pomaturalnych szkół zawodowych dadzą się, po rozłożeniu na czynniki pierwsze, sprowadzić do wspólnego mianownika, i to byłby wniosek.

3. Odpowiedzialność za całokształt reprodukcji rozszerzonej ponoszą nie tylko zakłady produkcyjne, lecz m. in., i to w dużej mierze, szkoły zawodowe podwyższonego typu, a więc pomaturalne szkoły zawodowe.

4. Zmierzch i narodziny zawodów a poradnictwo zawodowe dla młodzieży kończącej liceum ogólnokształcące

Oto jest nowa, zupełnie nowa dziedzina naszej cywilizacji: p r z e t w a r z a n i a i n f o r m a c j i³. Bez przetwarzania informacji nie ma dziś nowoczesnych badań naukowych ani też nowoczesnego przemysłu. Rodzi się stąd problem oczywiście także i dydaktycznej natury: jakie nowe zawody i które nowe specjalności, w tych zupełnie nowych, bo pomaturalnych szkołach zawodowych muszą być powołane do życia? I oto znowu zupełnie nowa dziedzina naszej cywilizacji: regulacja układów i jej technika, bez czego, jak wiadomo, także nie ma nowoczesnych nauk technicznych ani też nowoczesnego przemysłu. Więc i tu rodzi się nowy problem o identycznej, jak i poprzednio, treści dla teorii kształcenia zawodowego: J a k i e n o w e z a w o d y i k t ó r e n o w e s p e c j a l n o ś c i w z u p e ł n i e n o w y c h s z k o ł a c h z a w o d o w y c h m u s z ą b y ć p o w o ł a n e d o ż y c i a? S t a r e p y t a n i a t r a d y c y j n e j d y d a k t y k i: c z e g o u c z y ć? j a k u c z y ć? j a k i e s t o s o w a ć m e t o d y? j a k i c h u z y w a ć ś r o d k ó w n a u c z a n i a? — o ż y w a j ą w w a r u n k a c h p o w s t a w a n i a s z k ó ł o z u p e ł n i e n o w e j s t r u k t u r z e i z u p e ł n i e n o w e j t r e ś c i z a w o d o w e j. N a t r a d y c y j n e z a w o d y w c i ą ż z a p a t r z o n e, z p o m i n i ę c i e m k o n s e k w e n c j i s o c j o l o g i c z n y c h, e k o n o m i c z n y c h i d y d a k t y c z n y c h, s t a r e p o r a d n i c t w o z a w o d o w e n i e u j d z i e j u ż d z i s i a j p r z e d o d p o w i e d z i ą n a p y t a n i a d o t y c z ą c e z w i ą z k u m i ę d z y k s z t a ł c e n i e m p o l i t e c h n i c z n y m a z a w o d o w y m, w o b l i c z u w k r o c z e n i a e l e k t r o n i k i d o s y s t e m u b r y g a d o w o - p r o d u k c y j n e g o. C z y s p r o s t a j ą n o w o c z e s n y m z a d a n i o m p o r a d n i c t w a z a w o d o w e g o r ó ż n i u r z ę d n i c y i n a u c z y c i e l e, k t ó r y c h w y k s z t a ł c e n i e, w i e d z a i d o t y c h c z a s o w e d o ś w i a d c z e n i a k o r z e n i a m i s w y m i t k w i ą w t r a d y c y j n e j p s y c h o t e c h n i c e i w „Berufsberatung” sprzed 35—40 lat. B o c ó z c i „p s y c h o l o g o w i e w i e d z ą”, k i e d y i w j a k i c h w a r u n k a c h m o g l i s i ę d o w i e d z i e ć o z m i e r z c h u s t a r y c h i n a r o d z i n a c h n o w y c h z a w o d ó w? K t ó r y z n i c h j e s t ś w i a d o m t e g o, ż e w c i ą g u o s t a t n i c h k i l k u l a t, z g ó r ą d w i e ś c i e t r a d y c y j n y c h z a w o d ó w, k t ó r y c h z n a j o m o ś ć o b o w i ą z y w a ł a d a w n e g o p s y c h o l o g a p a r a j ą c e g o s i ę j e s z c z e d z i s i a j p o r a d n i c t w e m z a w o d o w y m, n i e j e s t j u ż w o g ó l e r e j e s t r o w a n y c h w n o w o c z e s n y c h t a r y f i k a t o r a c h z a w o d o w y c h. A m y p c h a m y d o n i c h a b s o l w e n t ó w l i c e u m o g ó l n o k s z t a ł c ą c e g o. C z y m o ż n a w i ę c u p r a w i a ć p o w a ż n i e i n o w o c z e s n i e p o r a d n i c t w o z a w o d o w e p o m i j a j ą c t e n d e n c j e r o z w o j o w e n o w o c z e s n e j g o s p o d a r k i n a r o d o w e j? B e z p o z n a n i a g r u n t o w n e g o: p r z e m i a n w s t r u k t u r z e p r a c y? I z m i a n s t r u k t u r a l n y c h w z a w o d a c h? B e z d o s t a t e c z n e j o r i e n t a c j i w p r z e k s z t a ł c e n i a c h s t r u k t u r y k w a l i f i k a c j i a z a r a z e m c h a r a k t e r u p r a c y z a w o d o w e j? P r z e d e w s z y s t k i m z a ś: C z y m o ż n a o r g a n i z o w a ć p o m a t u r a l n e k s z t a ł c e n i e z a w o d o w e b e z z n a j o m o ś c i f a k t u s a m e g o i k o n s e k w e n c j i p r z e s u n i ę c i a

³ Nie bez słuszności twierdzi się w środowiskach kompetentnych, że przewrót wywołany przez automatowe przetwarzanie informacji jest bardziej wszechobejmujący i bardziej dalekosiężny niż Gutenberga wynalazek druku.

wzwyż, na szczebel p o m a t u r a l n y, organizacji i treści kształcenia zawodowego? Ale najistotniejszą chyba sprawą dla nowoczesnej teorii i praktyki kształcenia zawodowego — bezpośrednio (a dla poradnictwa zawodowego — pośrednio), jest morfologia socjologiczna, organizacyjna i dydaktyczna p o d s t a w o w y c h zawodów. W podstawowych, scalonych i z i n t e g r o w a n y c h zawodach chodzi o ogólnotechniczne przedmioty nauczania, a więc o podstawy, wspólne elementy ekonomiczne i organizacyjne, o matematyczno-przyrodnicze podstawy techniki, głównie o wykorzystanie zdobyczy elektroniki w kształceniu z a w o d o w y m. W państwach wysoce uprzemysłowionych oblicza się dziś, że w ciągu 15-lecia 1965—1980 powstanie z górą 50 nowych zawodów. I właśnie struktura i treść tych 50 n o w y c h zawodów powinna być m. in. przedmiotem kształcenia uczniów, którzy w tym właśnie 15-leciu wejdą w mury szkolne, kształcące kadry techniczne dla zmiennej i zmieniającej się gospodarki narodowej państw industrialnych. Nic tedy dziwnego, że spośród 200 dawnych zawodów, już teraz kilkanaście z nich do dwudziestu np. w dziedzinie przemysłu m e t a l o w e g o, obecnie się scala. Dotąd mieliśmy do czynienia ze szlifierzami, tokarzami, frezerami i narzędziowcami, monterami itd., itd. Dziś, w pełni zautomatyzowane maszyny, ustawione szeregowo i powiązane ze sobą zgodnie z logiką wewnętrzną procesu wytwarzania, tworząc linię automatyczną i precyzyjnie wykonując zaprogramowane zadania technologiczne, zastępują tysiące, setki tysięcy tu wymienionych i nie wymienionych robotników kwalifikowanych. Wróćmy znowu do przykładowo cytowanej obrabiarki. Uchwyt samocentrujący obrabiarki, który „sam” zamocowuje półfabrykat, oraz precyzyjnie skojarzone przesuwki tokarki, wraz z elektronicznymi układami sterowania programowego, wyrzucają na bruk setki tysięcy i miliony metalowców. Od tych zaś, którzy pozostają, żąda się w s z e c h s t r o n n o ś c i. Toteż w wielu państwach industrialnych z dawnych zawodów i specjalności w dziedzinie przemysłu metalowego — aby przy tym przykładzie na razie pozostać — powstają najwyżej dwa: 1) metalowiec w dziedzinie o b r ó b k i stali oraz 2) metalowiec w dziedzinie p r o d u k c j i stali. Ale opanowanie dwu tych podstawowych zawodów, dla przykładu tu tylko przytoczonych, zakłada znajomość n o w y c h przedmiotów ogólnotechnicznych. Toteż metalowiec w dziedzinie obróbki stali czy metalowiec w dziedzinie produkcji stali musi znać elementy automatowego przetwarzania danych i technologię elektroniczną. Ogólnotechniczne specjalności, jak p r z e t w ó r c a informacji czy t e c h n o l o g - e l e k t r o n i k, nie ukuły sobie, jak wiadomo, nawet formalnie ustabilizowanej nazwy w nowej nomenklaturze. Ale powstały one i powstać musiały zarówno pod wpływem nieodwracalnej konieczności scalania tradycyjnych zawodów, jak i powstawania do niedawna jeszcze w ogóle specjalności nieznanych. Mogły one powstać albo w wyniku bankructwa absurdałnego podziału pracy i specjalności, który nie został przewyżniony w tradycyjnej

nomenklaturze zawodów dla szkół — po dziś dzień albo też powstały w bezpośrednim związku z rozwojem przemysłu elektronowego, który wnosi do szkoły zawodowej, i nie tylko jednego typu, automatowe przetwarzanie informacji. Właśnie grupa owych 50 nowych zawodów zawiera w sobie i jedno, i drugie: 1) scalanie zawodów rozdrobnionych w podstawowe, co jest procesem nie tylko ilościowym, ale (technicznie i dydaktycznie) jakościowym, oraz 2) narodziny nowych ogólnotechnicznych zawodów, z których wyrastają i wyrastać będą w ciągu najbliższych 10—15 lat wciąż nowe specjalności. Z faktu tego wynikają konsekwencje dydaktyczne, metodyczne i organizacyjne: a) dla nowocześniejszego kształcenia, zwłaszcza na szczeblu podwyższonym, pomaturalnym, zawodowego; b) dla nowocześniejszego pojmowania treści kształcenia politechnicznego i c) dla poradnictwa zawodowego. Staje ono w obliczu zupełnie nowej sytuacji i zyskuje na społecznej i naukowej randze. Wykształcenie ogólne nie może tu pozostać na uboczu. Konsekwencje bowiem powstania 50 nowych zawodów w ciągu najbliższych lat 10—15 rzutują nie tylko na środki, metody, treści i formy nauczania w systemie brygadowo-produkcyjnym. Rzutują one na całość systemu także i zespołowo-laboratoryjnego, i to zarówno w szkole zawodowej, jak i ogólnokształcącej. Bowiem treść, metody i organizacja kształcenia matematyczno-przyrodniczego w obu typach szkół ulega w takiej sytuacji dalszym przeobrażeniom. Takie środki nauczania i takie narzędzia pomiarowe, jak mikrometry, suwmiarki, średnicówki teleskopowe, frezy ślimakowe, rentgenometry, odgrywają oczywiście w dalszym ciągu swoją rolę i nie można ich usunąć ani z produkcji współczesnej, ani też z metodyki współczesnego nauczania. Ale nowe, ogólnotechniczne przedmioty, jak np. cyfrowa technika pomiarowa, narzucają zarówno przemysłowi, jak i szkole, zwłaszcza zawodowej typu pomaturalnego, nowe narzędzia pomiarowe, nowe środki nauczania, nowe przyrządy, mianowicie przyrządy elektroniczne i urządzenia cyfrowe, bez których przetwarzanie analogowo-cyfrowe danych, automatyzacja pomiarów, analiza błędów pomiarowych staje się w nowoczesnej produkcji, w nowej polityce gospodarczej niemożliwa. W obliczu tego faktu nie może już ostać się dotychczasowe poradnictwo zawodowe. Nie może ostać się w obliczu nowej treści kształcenia zawodowego ani też w obliczu nowego pracownika: absolwenta pomaturalnej szkoły zawodowej.

Na razie w ciągu ostatniego 10-lecia szkoły pomaturalne oparto na dotychczasowych starych tradycyjnych szkołach zawodowych. W oparciu o programy tamtych szkół realizuje się proces dydaktyczno-profesjonalny w pomaturalnych szkołach zawodowych. W zasadzie personel nauczający w szkołach pomaturalnych zawodowych jest ten sam, który prowadzi proces dydaktyczno-profesjonalny w zasadniczych szkołach zawodowych i w technikach. Nauczanie praktyki zawodowej odbywa się w warsztatach tamtych szkół i na stanowiskach robo-

czych, jakim tamte szkoły dysponują. Proces kształcenia zawodowego w pomaturalnych szkołach zawodowych, a zwłaszcza nauczanie przedmiotów podstawowych, musi siłą faktu przebiegać i też dotąd przebiega według starych założeń organizacyjnych i treściowych. W oparciu o te same i takie same, a więc wspólne podręczniki szkolne, które przeznaczone były dla uczniów z 7-klasowym wykształceniem, odbywa się przekazywanie wiedzy zawodowej absolwentom liceów. Użycie i zastosowanie narzędzi, maszyn i mechanizmów, pomysłanych z punktu widzenia potrzeb szkolenia zawodowego sprzed lat 15—20 w szkole opartej na 7-klasówce, ma i dziś, generalnie biorąc, zastosowanie w pomaturalnych szkołach zawodowych. Wynika stąd, że z wyjątkiem kilku nielicznych zawodów usługowych uczniowie pomaturalnych szkół zawodowych będą w przyszłej swojej praktyce zawodowej musieli przejść drugie, dodatkowe, a więc faktycznie — jeszcze jedno kształcenie zawodowe. Stąd znowu spiętrzenie: psychika producenta i gospodarka narodowa, samopoczucie robotnika i produkcja 1975/80. Jest oczywiste, że przy tego rodzaju koncepcji organizacyjnej, nauczycielskiej, podręcznikowej, warsztatowej, programowej oraz tego rodzaju warunkach i terminach przyjęć do pomaturalnych szkół zawodowych mamy do czynienia nie z konkretną perspektywą, lecz odzwierciedleniem, w którym wcale nie jest istotne, jak ma i jak powinna wyglądać gospodarka narodowa w 1975/80, lecz istotne są relikty taylorizmu-fordyzmu. Relikty myślenia kategoriami przebrzmiałymi spowodowały, że jeszcze w 1968 roku zamiast implikacji umiejętności i sprawności oraz wiedzy zawodowej przyszyły procesy pracy mamy do czynienia, generalnie i pryncypialnie biorąc, z koncepcjami i strukturami pracy wczorajszej.

A poradnictwo zawodowe dla szkół pomaturalnych? A poradnictwo zawodowe z punktu widzenia reprodukcji rozszerzonej? A kształcenie zawodowe z punktu widzenia socjalistycznej reprodukcji rozszerzonej w latach 1970—1980?

Toteż jeśli ekspansja społeczeństwa i dynamika gospodarcza nie mają pozostać pobożnymi życzeniami, jeśli intensyfikacja reprodukcji rozszerzonej nie ma być kategorią, której znaczenia i rangi mamy szukać w słownikach wyrazów obcych zamiast w rzeczywistości systemu kształcenia zawodowego, musimy szkołom pomaturalnym i ich uczniom dać zupełnie inną rangę. Albowiem oni, słuchacze i absolwenci pomaturalnych szkół zawodowych, spełniają podstawowy warunek, który socjalistyczna gospodarka stawia robotnikowi w okresie przewrotu w nauce i w technice: wielostronność motoryczno-ruchowa i bogactwo intelektualne w dziedzinie wybranej specjalności w takim stopniu i w takim zakresie, by służba gospodarce socjalistycznej sprzęgła się z dążnością każdego pracownika do wyrażenia najlepszych stron własnej osobowości i najlepszych jej cech. I oto znowu, od zupełnie innej strony, wracamy do aspektu subiektyw-

nego i obiektywnego poradnictwa zawodowego i pomaturalnej szkoły zawodowej. Nigdzie jak tu, w pomaturalnej szkole zawodowej, nie splata się tak pogładowo polityczno-moralny poziom człowieka z techniczno-naukowym rozwojem socjalistycznej gospodarki państwa. Nigdzie jak tu nie da się tak naocznie zadokumentować teoretykom kształcenia, ekonomistom, działaczom oświatowym i działaczom gospodarczym faktu, że wykształcenie jest jednym z podstawowych elementów rozwojowych i istotnym czynnikiem wzrostu gospodarki narodowej, a tym samym i ponadto — całego porządku społecznego. Nie można tu operować kategoriami, które niczego nie wyjaśniają, gdy np. używa się terminów określających, że chodziłoby nam o pracowników o „średnich umiejętnościach”. To przecież nic nie mówi! Natomiast wymowę ma fakt, że np. w NRD w ciągu najbliższych lat 10—15 szkolnictwo zawodowe typu podwyższonego już dziś przygotowuje 120 000 do 150 000 fachowców w dziedzinie magazynowania, przetwarzania i przekazywania informacji, już dziś przystąpiło do kształcenia specjalistów i fachowców w dziedzinie obsługi różnych automatów, gdzie programowanie, technika pomiarowa, obsługa maszyn matematycznych odgrywają rozstrzygającą rolę. To samo dotyczy Związku Radzieckiego. To samo dotyczy państw Europy Zachodniej, Francji, Szwecji, Danii i Stanów Zjednoczonych w głównej mierze. W aspekcie obiektywnym i subiektywnym poradnictwa, łącznie biorąc, dostrzec należy nie tylko narodziny nowych zawodów i nowych specjalności, które są dziećmi elektroniki, nie tylko dalszy skok w technologii i organizacji, lecz człowieka nowej techniki, robotnika właśnie z maturą, który dziś w szkole pomaturalnej zdobywając nowoczesne wykształcenie zawodowe, jutro stanie się robotnikiem wielce poszukiwanym i wielce szanowanym. A liczebność jego w Polsce okaże się w ciągu najbliższych lat, bardzo ostrożnie kalkulując, 10, a nawet 20-krotnie większa aniżeli cała liczba uczniów szkół pomaturalnych zaplanowana na 1970 i na 1980 rok.

5. Pomaturalne szkoły zawodowe — między kręgiem tradycji a obwodem scalonym

Gdy 10 lat temu powołano do życia szkoły pomaturalne, popełniono trzy oczywiste błędy:

1. Podzielono je mianowicie na jednoroczne zasadnicze szkoły zawodowe oraz dwuletnie szkoły zawodowe „średniego poziomu”.

2. Oba typy szkół otrzymały specjalną przydawkę: „państwowe”. „Państwowe szkoły zawodowe”, — tak jakby istniały u nas także i... prywatne szkoły zawodowe. Ta przydawka miała podkreślić osobliwość i zalety tych szkół, w rzeczywistości była zasłoną dymną. Przeszarżały i moralnie zu-

żyty podział i organizacja sprzed lat 20, z punktu widzenia ówczesnych pilnych potrzeb zatrudnienia po 1947 roku i z punktu widzenia wieku, dojrzałości życiowej i fizycznej oraz poziomu wykształcenia absolwenta 7-klasowej szkoły, żywcem przeniesiono na młodzież 18—19-letnią, która zdała egzamin dojrzałości. Przydawka „państwowa” miała ten fakt ukryć. Ale fakt jest faktem.

3. Trzeci błąd ujawnił się z czasem, kilka lat później, ale związany jest oczywiście z poprzednimi. Właśnie dyskusja przed IV Zjazdem oraz IV Zjazd Partii w 1964 r. ujawniły, że narasta niedopuszczalna rozpiętość między faktycznymi kwalifikacjami robotników i faktycznym stanem zatrudnienia w latach 1962—1964 a kwalifikacjami pożądanymi i koniecznymi oraz koniecznymi umiejętnościami dla obsługi zajmowanych stanowisk roboczych. Innymi słowy, stanowiska robocze, które wymagają już w latach 1962—1964 robotników ze średnim wykształceniem ogólnym, z wykształceniem więc zawodowym pomaturalnym, zajmowali przyuczeni, doszkoleni, przeszkoleni, a więc niekwalifikowani robotnicy. Takich stanowisk było ze sto tysięcy, a połowę ich mogli i powinni byli zająć pracownicy np. z pomaturalnym wykształceniem zawodowym. Brało się więc już u ich kolebki pod uwagę nie przewrót naukowo-techniczny, nie intelektualizację pracy zawodowej i produkcji, nie perspektywę gospodarki narodowej na tle dynamiki gospodarki państw socjalistycznych, lecz przede wszystkim sprawność manualno-motoryczną. Nikt nie neguje tego wielkiego waloru. Przeciwnie, nasza długoletnia walka o organizację postulatów kształcenia politechnicznego w liceum ogólnokształcącym miała m. in. na względzie wszechstronną sprawność manualno-motoryczną uczniów ogólnokształcących szkół średnich oraz umiejętność posługiwania się narzędziami i maszynami. Ale taylorizm i stachanowszczyzna w myśleniu profesjonalnym, przeoczenie aspektu subiektywnego i obiektywnego w pomaturalnym kształceniu zawodowym, spowodowały, że sprawność praktyczno-motoryczna uczniów stała się wyłącznym punktem widzenia w ocenie rangi i funkcji społecznej i gospodarczej szkół pomaturalnych. Stąd ten podział. I stąd też szybki i nieoczekiwany zmierzch tych państwowych jednorocznych, zasadniczych szkół zawodowych. Te same momenty zaważyły na losach 2-letnich (niekiedy 2 i pół letnich) państwowych szkół „średniego poziomu”. Uczniów, po 11-letniej ogólnokształcącej edukacji i po uzyskaniu egzaminu dojrzałości, upodobniono do uczniów wstępujących po 7 klasie do technikum jedynie dlatego, że ich potencjalne wykształcenie w sensie praktyczno-manualno-motorycznym, a więc w sensie taylorowsko-stachanowskim, równe było sprawności i gotowości praktycznej absolwentów 7-klasowej szkoły podstawowej. Nic tedy dziwnego, gdy mówiło się i mówi, i pisało się, i wciąż pisze o strukturze i treści szkół pomaturalnych, używało się i używa takich terminów, jak „średnie przygotowanie”, „średnie umiejętności”, „średni poziom”. Ten duch

średniości unosił się był już nad „ich kolebką”. I unosi się nad nimi nadal, 10—12 lat po ich stworzeniu. Średniość rozumiano i rozumie się po dziś dzień jako przeciętność. A więc: przeciętne przygotowanie, przeciętne umiejętności, przeciętny poziom. Tylko brak dopowiedzenia w kontekście najważniejszego. Jak dalece średnia ma być szkoła średnia? Na czyją miarę ma to być średniość? W takich warunkach umarła jednoroczną śmiercią naturalną zasadnicza szkoła pomaturalna. Młodzież po prostu przestała się do niej zgłaszać. Milczenie wokół tego niewypału jest bardzo znamienne. Mówi się tylko eufemistycznie, że „państwowe szkoły zasadnicze ...nie znalazły społecznego uznania”. Nie ulega wątpliwości, że gdyby u kolebki tych szkół można było doszukać się perspektywy opartej na aspekcie obiektywnym i subiektywnym preorientacji zawodowej, młodzież nie zbojkotowałaby jednorocznych szkół pomaturalnych. I dyrektorzy fabryk oraz kierownicy zakładów pracy nie bojkotowaliby absolwentów pomaturalnych szkół zawodowych albo po prostu — absolwentów liceów.

Nie lepiej działało się z „państwowymi” szkołami zawodowymi przygotowującymi, jak się mawiało i jak się mówi teraz jeszcze, pracowników „o średnich umiejętnościach”. Nieprzerwane zmiany organizacyjne towarzyszyły tym szkołom i towarzyszą im w dalszym ciągu po prostu z braku jakichkolwiek założeń. Nie sprzyja to stabilizacji i randze szkoły, gdy brak — jej twórcom — założeń socjologicznych i dydaktycznych. I przeciwnie: rośnie ranga i rola szkół zawodowych typu podwyższonego, gdy pojawiają się naprzód założenia dotyczące kształcenia w dziedzinie automatyki, aparatury elektroniczno-pomiarowej, przemysłu petrochemicznego i silnikowego w Polsce. Napór maturzystów (z jednej strony ograniczone możliwości wyższych uczelni, z drugiej wyż demograficzny) spowodował, że liczba słuchaczy w szkołach pomaturalnych wzrosła z 7,5 tysiąca w 1960 roku do 15,5 tysiąca w 1965 roku. W 1968 roku mamy i będziemy mieli do czynienia z liczbami powyżej 18 tysięcy. Wyż demograficzny i napór do wyższych uczelni, znane losy tysięcy dziewcząt i chłopców, którzy po maturze i egzaminie wstępnym nie dostali się do żadnej uczelni wyższej, oto rodziciele 2-letnich szkół pomaturalnych. Podjęcie doraźnych decyzji w sprawie struktury i treści tego typu szkół zawodowych wywodzi się od tych rodziców. Z roku na rok coraz bardziej jednak uwzględnia się czynnik obiektywny, a więc m. in. perspektywy gospodarcze kraju. Ale brak założeń zrodzonych z pełnego rachunku oraz reasumpcji czynników obiektywnych i subiektywnych spowodowały, że mieliśmy w ciągu ostatniego 10-lecia do czynienia z pociągnięciami doraźnymi, z nicowaniem, łataniem, uzupełnianiem, nieprzerwanym poprawianiem, zamiast z działaniem zdecydowanym w oparciu o model naukowo-dydaktyczny i naukowo-ekonomiczny. Brak modelu, a z tym brak postulatów, norm, założeń i propozycji kształtujących pomaturalną szkołę zawodową, prze-

słoniło całkowicie te doniosłe politycznie i pryncypialnie gospodarczo elementy, które w wyborze zawodu i nauczania zawodu nie dadzą się w ogóle pominąć. Nic tedy dziwnego, że to doraźne nicowanie, szycie, prucie spowodowało, że pomaturalne szkoły zawodowe powołano przede wszystkim w miastach uniwersyteckich i w największych ośrodkach wielkomiejskich, a więc całkowicie niezgodnie z polityką gospodarczą. Przyłączono je bezpośrednio pod względem organizacyjnym do technikum i powiązano bezpośrednio pod względem lokalowym, warsztatowym i kadrowym — bo to „najprościej” — z technikami. Tzw. baza kadrowa stała się wspólna dla obu typu szkół, bo to było „najprostsze i najłatwiejsze”, pomimo że czynnik subiektywny i obiektywny oraz funkcja pomaturalnych szkół zawodowych bynajmniej za tym wcale, a wcale nie przemawia. Można dodać, że to „najprościej”, ze względów budżetowych. Ale programy nauczania, a więc coś, co w budżecie państwowym nie odgrywa żadnej roli (były od początku i są nadal wspólnymi programami) dla technikum i dla pomaturalnych szkół zawodowych. Tu już nie można używać argumentów finansowych. Tu właśnie mamy do czynienia z całkowitym zagubieniem perspektyw. Własny budynek szkoły pomaturalnej — rzecz niełatwa, bardzo kosztowna. Własne laboratoria i warsztaty dla szkół pomaturalnych — rzecz trudna i wielce kosztowna, choć bardzo rentowna. Toć to, jak już zaznaczono — reprodukcja rozszerzona. Ale w każdym razie bezpośrednio obciążająca budżet państwa. Ale żadnych nakładów pieniężnych, w znaczącym, a więc odczuwalnym oczywiście stopniu, nie wymagają programy uwzględniające osobliwości pomaturalnego kształcenia. Pomysłowości i koncepcji, oraz śmiałości i perspektywy, a nie pieniędzy, wymaga sprawa kształcenia, przygotowania i doksztalcania na poziomie pomagisterskim nauczycieli i wykładowców szkół pomaturalnych. Dużo, bardzo dużo jest do zrobienia w dziedzinie kształcenia, doksztalcania nauczycieli szkół zawodowych dla szczebla zasadniczego i dla technikum. COM dawał namiastki. Nie dawał systematycznej wiedzy. Tym bardziej i tym pilniej jest dużo do zrobienia w dziedzinie kształcenia wykładowców dla szkół pomaturalnych. Właściwie — w s z y s t k o tu jest do zrobienia. W szkołach pomaturalnych pracować mogą z zasady nowocześnie wykształceni inżynierowie, ekonomiści, rolnicy — wszyscy p o s t u d i a c h w y ż s z y c h, po praktyce 2-3-letniej i po rocznym co najmniej s t u d i u m p o d y p l o m o w y m. To należało zrobić jeszcze wczoraj. I to należy zrobić jeszcze dzisiaj. Tymczasem całokształt edukacji nauczycieli i wykładowców dla szkół zawodowych różnego typu i szczebla, w tym także pomaturalnego, leży od lat 20! I dotąd nie ma jeszcze jasnej i sprecyzowanej koncepcji rozwiązania tej doniosłej kwestii. „Wykładowcy”, często sami bez dostatecznych i nowoczesnych kwalifikacji, kształcą na kursach śródrocznych i wakacyjnych nauczycieli szkół zawodowych. Razem to się eufemistycznie nazywa „brakiem wyraźnego stanowiska ze strony czynnika gospodarczego” oraz, jak

inni jeszcze powiadają — „brakiem impulsu do prac nad koncepcją pomaturalnych szkół zawodowych”. Ale jest faktem, że środowiska odpowiedzialne za losy szkół pomaturalnych uniemożliwiły jakiegokolwiek badania socjologiczno-dydaktyczne. Nie dopuściły one do żadnych danych i uniemożliwiły dotarcie do materiałów związanych z całokształtem zagadnień pomaturalnych szkół zawodowych. A przecież gdyby ów „czynnik gospodarczy”, jak powiadają, dysponował jakimiś elementarnymi, ale podstawowymi badaniami, losy szkół pomaturalnych ukształtowałyby się inaczej. Nadzór linii automatycznych, których w Polsce jest coraz więcej i będzie coraz więcej, obsługa nowoczesnych, rentownych, ale bardzo drogich agregatów, sterowanie, diagnoza techniczna, ustawianie, usuwanie awarii, technika pomiarowa, obwód scalony, aparatura kontrolno-pomiarowa, maszyny matematyczne, wzrost czynnika organizacyjnego, ruch racjonalizatorski i wynalazczy młodej, wykształconej generacji robotniczej, ranga wynalazku i udoskonalenia dokonanego przez członka załogi socjalistycznej fabryki — wszystko to znaczy więcej, o wiele więcej (gospodarczo i politycznie) aniżeli tzw. „praktyczna nauka zawodu” lub tzw. „praktyczno-zawodowe uprofilowanie” uczniów pomaturalnych szkół zawodowych na obraz i podobieństwo tradycyjnych zasadniczych szkół zawodowych. A gdzie tu obwód scalony? — pytamy. Właśnie „brak wyraźnego stanowiska dziesięć lat temu” oraz „brak impulsu do pracy nad koncepcją ustrojowo-programową” szkół pomaturalnych pięć lat temu i dzisiaj spowodowały, że zamiast naukowego zbioru założeń, który zawierałby w sobie osiągnięcia teorii kształcenia zawodowego, np. tak kapitalny problem, jak stanowisko pracy nasycone nowoczesną techniką, oraz socjologiczne konsekwencje stąd wynikające dla nauczania pracy w pomaturalnym kształceniu zawodowym, prowadzono i prowadzi się wciąż bezpłodne dysputy nad tym, czy lepszy jest 2-letni czy też 3-letni kurs pomaturalnej organizacji „praktycznej nauki zawodu”. W tych „dyskusjach” pominięto tak istotny dla postępu technicznego problem, jak klimat pracy sprzyjający rozwojowi wynalazczości i racjonalizacji, w którym robotnik po ukończonej szkole pomaturalnej szczególnie dużo ma do powiedzenia i działania. Wobec czego jest poszukiwany. W tych rozważaniach zapomniano więc nie tylko o zasadniczym elemencie obrazu pomaturalnego kształcenia zawodowego w okresie przewrotu technicznego i rekonstrukcji gospodarczej naszego społeczeństwa, lecz zapomniano i o tym, jaki jest stan naszej teorii, przede wszystkim zaś, jaki jest stan praktyki kształcenia politechnicznego w szkole podstawowej i w liceum, jaki jest stan warsztatów szkół podstawowych i średnich, jaki wreszcie poziom kwalifikacji zawodowych nauczycieli przedmiotów cyklu politechnicznego. Dziś dopiero w 1968 r. zamiast w 1958 sygnalizuje się ledwie i podsuwa nieśmiało pod rozwagę, kwestie... zaprojektowania prawidłowej koncepcji

programowej technicznych szkół pomaturalnych. Potwierdza się tym samym, że dotychczasowa była nieprawidłowa. Pomija się założenia modelowe. Ale i w tym „nowym projektowaniu” nie widać roli absolwenta pomaturalnej szkoły zawodowej w uruchamianiu np. nowych, wielkich nowoczesnych inwestycji. Wszak w nowych, wielkich przemysłowych, bardzo nowoczesnych inwestycjach, w których pojawiają się agregaty i urządzenia rewolucjonizujące dotychczasową technologię, tkwi moment nie tylko wielkiej obiektywnej gospodarczej doniosłości, lecz w nie mniejszym stopniu moment wielkiej subiektywnej doniosłości. Atrakcyjność obu i ich połączenie w pracy ma kolosalne znaczenie nie tylko w wytwarzaniu nowych dóbr dla gospodarki narodowej, ale w kształtowaniu subiektywnych postaw moralnych robotników. Otóż i te skomplikowane, nowoczesne maszyny i mechanizmy, te drogie, często importowane agregaty czekają na robotnika nie byle jakiego — absolwenta pomaturalnej szkoły zawodowej. Pomimo to u podstaw „nowych rozważań” leży wciąż mniej lub bardziej jasno ujawniona walka o „poziom średniego stopnia” szkół pomaturalnych i mniej lub bardziej uzewnętrzniona obawa, aby pomaturalnych szkół zawodowych zbyt nie uprzywilejować. W sumie: naukowo prymitywny kunktatorski stosunek do wielkości ludzkich i technicznych wysokiej i bardzo wysokiej rangi.

6. Między Scyllą egalitaryzmu a Charybdą elitaryzmu

W socjalistycznej fabryce, w kombinacie, w PGR, w pomaturalnej szkole zawodowej i w ogóle w każdym socjalistycznym środowisku pracy i nauczania pracy sprzęga się w jedno: produkcja + technologia + zarządzanie. Dotyczy to zasadniczej szkoły zawodowej i fabryki porcelany, a w wyższym jeszcze stopniu technikum i fabryki sprzętu elektro-nicznego. Ale w żadnym kwalifikowanym robotniku, jak właśnie w absolwencie pomaturalnej szkoły zawodowej, nie wiąże się w tak harmonijny i konieczny sposób, i tak wymownie w jeden układ: produkcja + technologia + zarządzanie. Rzecz w tym, że zarówno przewrót naukowo-techniczny — sam w sobie — jak i socjalistyczna istota gospodarki narodowej i całej struktury społecznej narzucają — jako programową konieczność — skupienie tych trzech powiązań w wykształceniu robotnika. Wrogi socjalistycznym stosunkom społecznym elitaryzm świadomie rozczłonkował i rozszczał celowo te trzy elementy. Oddzielał je od siebie, przekształcając często w obce sobie, często wręcz wrogie antagonistyczne, a więc nie dające się zharmonizować siły. Zaś prymitywny egalitaryzm zakładał i deklarował, że — jak deus ex machina — owe trzy elementy: produkcja + technologia + zarządzanie, same przez się w pełni powiązania tkwią w przygotowaniu zawodowym wszelkiego robotnika, a więc także robotnika częst-

kowego, jedynie przyuczonego, niewykwalifikowanego także, a więc niewykształconego. Była to oczywiście jedynie deklaracja i pobożne życzenie. Faktycznie ów triumwirat produkcji, technologii i zarządzania jednoczy w sobie i warunki stąd wynikające spełnia robotnik wykwalifikowany, a w pierwszym rzędzie robotnik — b. uczeń technikum, a w wyższym jeszcze stopniu absolwent pomaturalnej szkoły zawodowej. Rzecz zrozumiała, że administracja pomaturalnego szkolnictwa zawodowego oraz organizacja poradnictwa zawodowego dla licealistów nie może już dziś nie uwzględnić konieczności stopienia produkcji, technologii i zarządzania w jednolitym typie edukacji. Tymczasem i w 1968 roku, wciąż obciążeni relikdami czteroklasówki, siedmioklasówki, szkoły ludowej, tj. szkoły dla „ludu”, sprowadzamy poradnictwo zawodowe, jak za dawnych dobrych lat, do absolwentów (i nieabsolwentów) szkoły podstawowej. W okresie przewrotu w nauce i w technice, w społeczeństwie socjalistycznym, poradnictwem zawodowym objąć się musi dziewczęta i chłopcy okresu przedmaturalnego i po maturze.

Szkoły pomaturalne są jakby niechcianym dzieckiem dotychczasowej organizacji szkolnictwa zawodowego. Trzeba było kilku wystąpień publicznych, notatek, publikacji planów perspektywicznych, aby samą nazwą tych szkół, nic przecież nie znaczącą w swej wymowie: „Państwowe Technikum” lub niekiedy „Państwowa Szkoła Zawodowa” zmienić na właściwą, wymowną, atrakcyjną, charakteryzującą treść i poziom nauczania, przede wszystkim zaś odpowiadającą swym szczeblem edukacyjnym duchowi i tendencjom przewrotu naukowo-technicznego. Zaproponowaliśmy przy różnych okazjach — ustnie i pisemnie: „Pomaturalna szkoła zawodowa”. Nazwa się przyjęła. I odtąd wszyscy najchętniej właśnie tym terminem i tą nazwą się posługują, a nie wyjściową, z której wynikać mogło, że w socjalistycznym państwie istnieje również system prywatnego szkolnictwa zawodowego, skoro tylko te, właśnie pomaturalne, nazwano państwowymi. Ale nazwa ta jest wymowna i pod innym jeszcze względem. Nie przypadkowo nazwaliśmy te szkoły niechcianym dzieckiem. Przecież po dziś dzień, po 10 latach istnienia, pisze się o kontrowersjach, wątpliwościach i zastrzeżeniach wokół tych szkół. Przecież po dziś dzień latem w 1968 roku pisze się, że te „państwowe” szkoły zawodowe powstały z bezradności w obliczu wyżu demograficznego i powołano je do życia wobec „narastającej fali” (jak to brzmi groźnie!) absolwentów liceów ogólnokształcących. Po upływie 10 lat wciąż nie wiadomo, co uczynić dla stabilizacji struktury i treści tych bądź co bądź państwowych szkół. Demonizuje się. Brak jakichkolwiek założeń ciąży od 10 lat na tych szkołach. Gdyby się jednak widziało nie tylko widmo wyżu demograficznego i narastającą falę absolwentów, gdyby się widziało nie tylko przestarzałą i przemijającą technikę, lecz także tę powstającą i rodzącą się, widziano by i wiedziałyby się, jaki nadać kierunek temu nowemu ruchowi pedagogicznemu i organizacyjnemu w polskim

szkolnictwie zawodowym. Przecież intelektualizacja pracy produkcyjnej narzuca konieczność przerzucania do przemysłu, do techniki, do gospodarki i usług coraz to więcej inteligentnych i wykształconych ogólnie robotników. Matka wszelkiego postępu technicznego — racjonalizacja, zgłasza coraz pilniej zapotrzebowanie na kadry z wykształceniem zawodowym po maturze, po szkole ogólnokształcącej. W państwach wysoko uprzemysłowionych nastąpiło w ostatnich latach właśnie przesunięcie w zwyż zadań i wykształcenia wykwalifikowanych robotników. Nastąpiło przesunięcie w zwyż struktury i treści szkół technicznych i ekonomicznych oraz przybliżenie ich do szkół wyższych typu zawodowego. W szkołach zawodowych typu podwyższonego niektórych państw socjalistycznych uczniów nazywa się studentami, a nauczycieli wykładowcami. Organizację zaś wewnętrzną takiej szkoły zawodowej typu podwyższonego zbliża się np. w NRD maksymalnie do typu nieakademickiej szkoły wyższej. A u nas? Wciąż nie wiadomo, jaka jest funkcja pomaturalnej szkoły zawodowej. Gdyby od samego początku, tj. w latach 1956—1958, sformułowano założenia organizacyjno-strukturalne szkoły zawodowej w obliczu socjalistycznej rekonstrukcji gospodarczej w naszym kraju, gdyby następnie w latach 1962—64 uwzględniono w treści kształcenia pomaturalnego rekonstrukcję gospodarczą krajów RWPG, z oczywistą koniecznością uwzględnienia także tendencji rozwojowych przemysłu państw wysoko uprzemysłowionych, nie zastanawiano by się w 1968 roku nad tym, czy szkoły zawodowe typu pomaturalnego są szkołami średnimi? Czy aby dają zawód? I wreszcie, czy „...przechowują rozczarowanych kandydatów na wyższe uczelnie”? I, czy są to szkoły dla zawiedzionych?!

Przecież wystarczyło porzucić krańcowe bieguny: egalitaryzm i elitaryzm, pomiędzy którymi się oscylowało, i zorientować się, co dziś się dzieje w dziedzinie usuwania przepaści między pracą fizyczną a pracą umysłową, jaka jest dziś ranga intelektualizacji pracy, w obliczu choćby przewrotu, wywołanego przez elektronikę. I wreszcie, dalej: wystarczyło postawić pytanie, jaką rolę odgrywa inteligentny i wykształcony robotnik w procesie racjonalizacji i socjalistycznej reorganizacji, aby przyjąć właściwy kierunek natarcia 10 lat temu. Przy pewnej perspektywie i jakimś zbiorze założeń, wystarczyło 5—6 lat temu, aby — tym razem na podstawie — empirycznej — dysponując zbiorem wyraźnych postulatów, uwzględnić przy koncepcji pomaturalnych szkół, automatowe przetwarzanie danych, nieodwracalne zwycięstwo elektroniki i wnikanie komputerów do przemysłu, rolnictwa i usług, do nauki, techniki i działalności administracyjnej. Przecież zwycięstwo obwodów scalonych w produkcji, to nie tylko katalizatory rekonstrukcji, mechanizacji, racjonalizacji, intelektualizacji procesów wytwarzania. To również katalizatory postępu w dziedzinie wydajności, w dziedzinie unowocześnienia

działalności także zespołów organizacyjno-oświatowych, które reformują m. in. system szkolnictwa zawodowego. Dotyczy to oczywiście, i to w stopniu najwyższym, pomaturalnych szkół zawodowych i pomaturalnego kształcenia absolwentów szkół ogólnokształcących. Albowiem, zgodnie z fundamentalnymi postulatami Marksa, współczesnego marksizmu i zgodnie z oczywistymi konsekwencjami przewrotu naukowo-technicznego, właśnie pomaturalne szkoły zawodowe, a w nich — absolwenci ogólnokształcących szkół, stają w obliczu pracy zawodowej i zawodów, które usuwają przepaść między pracą fizyczną a pracą umysłową. Idzie tu o podciągnięcie — także i u nas — uczniów pomaturalnych szkół zawodowych do poziomu nowoczesnego inżyniera nie utożsamiając ich kwalifikacji! Jest to rzeczą równie uzasadnioną, co konieczną. I równie usprawiedliwioną z ideologicznego, jak i z naukowo-technicznego punktu widzenia. Dziewczęta i chłopcy pomaturalnie to już nie dzieci. Ba, to już nie uczniowie, lecz słuchacze i słuchaczki, w najpiękniejszym wieku człowieczego rozwoju pod względem intelektualnym, a więc także zdolności ogólnego myślenia, i pod względem fizycznym, a więc młodości, dojrzałości fizycznej i motoryczno-ruchowej. I wreszcie, i stąd: tego rodzaju młodzieży nie należy już i nie można uczyć i wychowywać według wzorców w zasadniczej szkole zawodowej, metodą kazań czy też pisania uwag i listów do rodziców na temat „przekroczeń” i „przestępstw”, i innych grzechów dzieciństwa.

Socjalistyczna rekonstrukcja i wszystkie razem wzięte kierunki modernizacji socjalistycznej gospodarki — to w ostatecznym rachunku dzieci racjonalizacji. Współczesny ich kierunek natarcia wyznaczony jest przez elektronikę i automatyzację. Odtąd, tj. od wtargnięcia elektroniki, nowoczesnej techniki pomiarowej, pojawienia się maszyn matematycznych w różnych sektorach życia gospodarczego (produkcja przemysłowa, produkcja rolna, usługi), pojawić się musiały nowe przedmioty w kształceniu zawodowym. Te nowe ogólnotechniczne podstawy wszelkiego kształcenia zawodowego — to elementy elektroniki, technika pomiarowa i przetwarzanie informacji. Powiadamy — wszelkiego kształcenia zawodowego. Bo dziś byłoby już złudzeniem zakładać, że są to i będą jedynie przedmioty podstawowe w szkolnictwie elektrotechnicznym i elektronicznym. Nie. Dziś widać, jak elektronika, technika pomiarowa i automatowe przetwarzanie danych przenikają do struktury i treści wszystkich szkół zawodowych. Co więcej, skoro wcześniej już mowa była o kształceniu politechnicznym, nie można sobie wyobrazić nowocześniejszej koncepcji kształcenia politechnicznego bez elementów elektroniki i bez przetwarzania automatowego danych. Komputerami posługuje się już dziś, aby znowu wrócić do przykładu socjalistycznego państwa, medycyna w NRD i... handel, przemysł ciężki i... komunikacja miejska, rolnictwo i... handel detaliczny, bankowość i... domy towarowe. Częściowa lub pełna automatyzacja procesów gospodarczych, zwłaszcza planowania,

kierowania, kontroli analiz, nie mówiąc już o problemach naukowo-technicznych, narzuciła konieczność wprowadzenia do grupy podstawowych przedmiotów kształcenia zawodowego w NRD, właśnie nowych, dotąd nie znanych przedmiotów ogólnotechnicznych oraz ich elementów w szkołach różnych typów. Równocześnie z tym do nomenklatury zawodów i specjalności weszły zupełnie nowe, jak Facharbeiter für BMSR-Technik, Facharbeiter für Detailverarbeitung, Facharbeiter für automatische Fertigungssysteme. W ciągu najbliższych 10—15 lat gospodarka NRD wchłonie ok. 120 000 robotników z tego rodzaju kwalifikacjami. W ciągu najbliższych 10—15 lat gospodarka radziecka wchłonie liczbę ok. 10-krotnie większą. Nie tylko do przemysłu ciężkiego, lecz i do rolnictwa państw socjalistycznych i państw zachodnioeuropejskich wkraczają elektroniczne roboty. Zwycięski pochód obwodów scalonych już jest widoczny. To nie jest ryzyko, że pojawiają się „roboty”, lecz szansa. Ale tym robotom grożą przestoje i awarie. Trzeba je konserwować i naprawiać. Trzeba im przygotować w sposób należyty surowiec informacyjny i zmusić je do przetwarzania, magazynowania i przekazywania informacji. Któż to potrafi obok inżyniera najlepiej? Właśnie wykształcony ogólnie absolwent pomaturalnej szkoły zawodowej. Któż od nich lepiej będzie pracował w ośrodkach obliczeniowych? W wyższym stopniu niż rolnictwa dotyczy to przemysłu ciężkiego i lekkiego. W niemiejszym planowania, rozliczeń, analiz. Specjalista w dziedzinie obsługi komputerów, asystent inżyniera czy uczonego w dziedzinie programowania — to generacja ludzi pilnie poszukiwanych, i to nie w dziesiątkach i nie w setkach, lecz w tysiącach — za 2 lata, w dziesiątkach tysięcy — za 5 lat, a w setkach tysięcy — za 15—20 lat. Kto ich szuka dzisiaj i kto ich będzie coraz powszechniej i później poszukiwał? Czy rzeczywiście tylko ośrodki zdrowia? — w poszukiwaniu pielęgniarek? Handel? — w poszukiwaniu sprzedawczyń? I czy rzeczywiście najpilniej placówki turystyczne? Punkty usługowe przemysłu hotelarskiego? Gastronomia? Administracja? Czyżby rzeczywiście takie i tylko takie perspektywy, generalnie biorąc, mieli ci rozczarowani kandydaci na wyższe uczelnie, dla których pomaturalna szkoła jest jedynie jakimś 1—2-letnim „postojem”. Czyżby również najwłaściwszym rozwiązaniem dla tych „nie chcianych” szkół i tych „nie chcianych” absolwentów nie było innych perspektyw niż generalne „nachylenie pomaturalnego szkolnictwa zawodowego w kierunku kształcenia fachowców dla usług wszelkiego rodzaju”?!

Któż by negował usługi. Przecież ich rozwój ilościowy i jakościowy jest w jakiś sposób miernikiem postępu technicznego, kultury życia codziennego i rozwoju socjalistycznej demokracji. Ale rzecz w tym, że nie to i nie ta argumentacja legła u podstaw powołania do życia owych „państwowych szkół zawodowych”. Przemysł chemiczny, nowe kombinaty i fabryki, które powstały i powstają w związku z przemysłem siarkowym

i miedziowym, następnie petrochemia — wołają nie tylko o personel inżynierski, odpowiednio i nowoczesnie przygotowany. Wołają one także o kadre techniczną o wysokim poziomie wykształcenia ogólnego, w sprzężeniu z nowoczesnym kształceniem zawodowym, właśnie w dziedzinie automatowego przetwarzania danych, obsługi i eksploatacji komputerów, które do tej gałęzi przemysłu wkraczają nieodwracalnie. W warunkach, gdy eksploatacja oraz konserwacja elektronicznych maszyn zaczyna odgrywać w górnictwie coraz większą rolę, gdy automatyczne ściany przekształcają strukturę zawodową górnika i rewolucjonizują wydajność, ucieczka pomaturalnych szkół zawodowych w dziedzinę służby zdrowia i w dziedzinę służby ekonomicznej jest czymś więcej niż pomyłką i nieporozumieniem. Czyż? Nieporozumieniem jest nie tylko implikowanie infantylnych (bo obowiązujących właśnie dzieci w szkole podstawowej i jeszcze dzieci w zasadniczej szkole zawodowej) przepisów i regulaminów uczniowskich pomaturalnym szkołom zawodowym, zabraniających 19—20-letnim mężczyznom palenia papierosów, 19—20-letnim dziewczętom modnych fryzur, narzucających szkolny i szkolarski sposób bycia (dziewczętom nie wolno malować rzęs, wszyscy muszą nosić kapcie) ze złudną wiarą, że jest to właściwe i nowoczesne wychowanie. Nieporozumieniem jest także i to, że fabryki samochodów, fabryki sprzętu mierzniczego, fabryki traktorów, przemysł stoczniowy, przemysł farmaceutyczny, przemysł obronny, nie mówiąc już o urbanistyce, w instytutach naukowo-badawczych, w dziedzinie astronomii, astronautyki, biochemii i innych pilnie poszukują i coraz pilniej poszukiwać będą pracowników z wykształceniem ogólnym, w powiązaniu z nowoczesnym wykształceniem zawodowym, a więc absolwentów zawodowych szkół pomaturalnych. Któż by ignorował handel, zwłaszcza handel zagraniczny? I któż by ignorował komunikację? I turystykę? Ale stuprocentowa prawie feminizacja 2—3 dziedzin usług wynika nie ze świadomości tego, czym są usługi w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym, lecz z nieświadomości tego, jakie szanse elektronika, a z nią — racjonalizacja i mechanizacja, stworzyła m. in. dla absolwentek szkół pomaturalnych, dla kobiet z wykształceniem ogólnym pracujących w hutnictwie, w przemyśle stoczniowym, w petrochemii, w przemyśle samochodowym, w przemyśle lotniczym, w przemyśle chemicznym, no, i przecież, w przemyśle elektronicznym. Bo i tu znika podział na zawody „męskie” i „żeńskie”. I tu nastaje zmierzch podziału na pracę „męską” i „żeńską”. Zanika podział zakładający ciężki wysiłek muskulatury, który siłą faktu, tj. siłą starych form pracy eliminował kobiety. Komputery, obwody scalone, elektryczne urządzenia sterownicze umożliwiają także i kobietom pracę w najbardziej atrakcyjnych i w najbardziej „ciężkich” dotąd dziedzinach nowoczesnej produkcji. Ich sprawne palce i wykształcenie ogólne odgrywają nie gorszą rolę

aniżeli męska muskulatura i „męska wytrzymałość” w przemyśle ciężkim. Okazuje się więc, realnie, konkretnie, a nie tylko futorologicznie, że te „nie chciane dzieci” ze szkół „dla zawiedzionych” mają już dziś, przy pewnych warunkach organizacyjnych i naukowych, i mieć mogą za rok, dwa, z a n i m jeszcze skończyć szkołę, wielką i powszechną, długoletnią i atrakcyjną, pod każdym względem, s z a n s e! Aby tak się stało, potrzebny jest nie tylko nowocześniejszy sposób zarządzania w dziedzinie pomaturalnego szkolnictwa zawodowego, lecz także całkowita przebudowa, a więc p r z e w a r t o ś c i o w a n i e w s z y s t k i c h w a r t o ś c i, wszystkiego tego, co się dotąd składało na poradnictwo zawodowe, na preorientację zawodową, no i na organizację kształcenia zawodowego. Ale w obu wypadkach, tzn. zarówno w dziedzinie administrowania szkolnictwem zawodowym, jak i w dziedzinie samego szkolnictwa zawodowego, konieczne jest uświadczenie sobie kierunku n a t a r c i a, które od dawna zna w Polsce teoria kształcenia zawodowego, oparta na socjologii pracy i socjologii zawodów. Konieczna jest też prawdziwa, pełna i wszechstronna znajomość struktury zawodów i struktury zatrudnienia. Konieczne jest porzucenie tym samym tradycyjnych koncepcji szkolenia, przyuczania szybkościowego według przestarzałych i zużytych wyobrażeń i pojęć, które korzeniami swymi tkwią jeszcze w tayloryzmie i w stachanowszczyźnie.

W ten sposób wracamy raz jeszcze do aspektu o b i e k t y w n e g o i s u b i e k t y w n e g o w poradnictwie zawodowym. Tylko że w tym wypadku, tj. w wypadku szkół pomaturalnych, wchodzi w grę inne elementy, inne czynniki, inne zasady. P i e r w s z a z nich brzmi: Poradnictwo zawodowe nie zaczyna się i nie kończy na szkole podstawowej i bynajmniej nie dotyczy tylko absolwentów klasy VII i VIII. D r u g a z nich brzmi: W obliczu przewrotu technicznego, gdy robot, robotron, komputer i obwód scalony wkraczają we wszystkie dziedziny życia społeczeństwa socjalistycznego (we wszystkie!), poradnictwo zawodowe wkracza do klas p r e d m a t u r a l n y c h szkoły ogólnokształcącej, wkracza tym samym do liceum ogólnokształcącego.

Są więc realne podstawy i konkretny grunt pod całkowicie odmienny, niż dotąd, sposób traktowania absolwentów pomaturalnych szkół zawodowych. Jest szansa na d u m ę z a w o d o w ą, z a d o w o l e n i e z w ł a s n e j pracy. Jest szansa na stabilizację i na poważne i nowoczesne stanowiska robocze. A jak było dotąd?

Zamiast budzić w uczniach d u m ę, że znajdują się w awangardzie, zamiast dumy ze swej szkoły i swego zawodu, zamiast rozwijania poczucia, że jest się nosicielem i n t e l e k t u a l i z a c j i pracy produkcyjnej oraz bardzo wysokiej o d p o w i e d z i a l n o ś c i za dalsze losy modernizacji gospodarki narodowej i socjalistycznego rozwoju ekonomiki, zamiast więc wzbudzić radość i zadowolenie płynące z atrakcyjności treści i nowatorstwa form samej pracy, zrobiono coś wręcz przeciwnego. Radość płynąca z interesującej i nowatorskiej pracy zneutralizowa-

na została z powodu mielizn, na które u samego początku skierowano pomaturalne szkolnictwo zawodowe. Zamiast pokazać im rangę i wielkość nowej drogi, którą obrali poprzez pomaturalne wykształcenie zawodowe, skierowano ich do tradycyjnych szkół zawodowych, poddano regulaminom obowiązującym w dotychczasowym systemie kształcenia zawodowego i oddano pod opiekę nauczycieli, których kwalifikacje często, gęsto chromają nawet z punktu widzenia zadań przeciętnego technikum. Odebrano im dumę ze szkoły i zneutralizowano poczucie odpowiedzialności osobistej i społecznej za losy gospodarki tylko dlatego, że dotychczasowym koncepcjom szkół pomaturalnych zabrakło tchu, statystyczno-demograficzno-socjologiczno-dydaktycznych prognoz. Brakło im też dydaktyczno-psychologicznego modelu, a więc zabrakło umiejętności właściwego przedstawienia uczniom szkół pomaturalnych prawdziwych perspektyw, zadań, przed którymi stanie jutro socjalistyczna gospodarka. Przecież wysoko wykwalifikowany robotnik jest w socjalistycznym organizmie nosicielem postępu i współgospodarzem. Odebrano im dumę zawodową i szkolną dlatego, że metody nauczania i przebieg procesu dydaktycznego w ich pomaturalnej szkole zawodowej nie różnił się w niczym od tego, co się dotąd działo w szkolnictwie zawodowym w ogóle. W ten sposób relikty uprzedzeń do pracy produkcyjnej, do zawodów i specjalności, uprzedzeń pokutujących wciąż jeszcze, przeniesiono i do pomaturalnych szkół zawodowych. O uprzedzeniach się nie pisze. Ale one są, i nie tylko uczniowie pomaturalnych szkół zawodowych spotykają się z nimi.

Zarówno zagadnienia poradnictwa zawodowego, jak i problematyka kształcenia zawodowego są zagadnieniami bezpośrednio związanymi z jednej strony z teorią kształcenia zawodowego, socjologią i psychologią pracy, z drugiej zaś — z codzienną polityką Państwa i Partii, z kierowniczą rolą klasy robotniczej w budowie ustroju socjalistycznego, nowoczesnej gospodarki oraz społeczeństwa bezklasowego. Robotnikom, którzy weszli w życie gospodarcze i polityczne kraju w 20—22 roku życia z zawodem zdobytym w pomaturalnej szkole 1968—70 roku, przypada w tym procesie rola szczególna. Szczególna, choć w żadnym razie nie jedyna ani dominująca. Ale na pewno bardzo ważna. Robotnicy wywodzący się z pomaturalnych szkół zawodowych pojmują bardzo dobrze sens wykształcenia ogólnego i zawodowego jako bezpośrednich sił produkcyjnych. Ale nie tylko pojmują. Mogą oni faktycznie i prawdziwie współdziałać w podnoszeniu klasy robotniczej do poziomu, który wyznaczyła jej współczesna historia: stworzenia w warunkach przewrotu naukowo-technicznego społeczeństwa bezklasowego. Istota jest ta sama jak dawniej. Cel pozostaje jak dotąd nie zmieniony. Ale przewrót w nauce i w technice stawia klasie robotniczej nowe wymagania i żąda od niej innych metod pracy i form walki aniżeli 100 lat temu czy też w okresie

taylorizmu. Jest to absolutnie zgodne z tym, czego żądał od klasy robotniczej Karol Marks, określając jej misję historyczną i precyzując istotę taktyki i strategii w realizacji tej misji.

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

PROBLEM UMOCNIEŃ SZKÓŁ PRZYSPOSOBIENIA ROLNICZEGO

Tezy Komitetu Centralnego PZPR na V Zjazd Partii i Uchwała Zjazdu podkreślają konieczność kojarzenia szybkiego rozwoju produkcji rolnej z socjalistycznymi przeobrażeniami społeczno-gospodarczymi na wsi.

Wyrazić się to ma w intensyfikacji produkcji roślinnej i hodowlanej oraz w wykorzystaniu wszelkich rezerw w tej dziedzinie. Wymaga to kontynuowania i ulepszania działalności w zakresie podnoszenia poziomu kultury rolnej, a przede wszystkim upowszechniania szkolenia rolniczo-zawodowego młodzieży pozostającej na wsi.

Poważne znaczenie dla podniesienia kultury na wsi i postępu w rolnictwie ma przedłużenie, w wyniku reformy szkolnej, czasokresu nauki w szkole podstawowej do lat ośmiu. Ośmioletnia szkoła podstawowa, jeśli jest dobrze zorganizowana, jeśli ma zabezpieczone odpowiednie warunki materialne niezbędne do prawidłowego jej funkcjonowania (gmachy szkolne, pracownie, wyposażenie w pomoce naukowe) i wysoko kwalifikowaną kadrę nauczycielską — odgrywa i będzie odgrywać coraz większą rolę w procesie przeobrażeń socjalistycznych na wsi, w podnoszeniu świadomości społeczno-politycznej chłopów. W nie mniejszym stopniu szkoła 8-klasowa na wsi przyczyniać się będzie także do upowszechniania postępu rolniczego.

Współczesny rolnik powinien być kształcony w takiej szkole zawodowo-rolniczej, która obok poszerzania wiadomości ogólnych zdobytych w 8-klasowej szkole podstawowej dawałaby solidne przygotowanie do pracy w nowoczesnym gospodarstwie rolnym. Jako masową formę kształcenia rolniczego młodzieży pozostającej na wsi przyjęliśmy 2-letnie szkoły przysposobienia rolniczego (SPR). Do szkół tych chcemy kierować co najmniej 50 tysięcy absolwentów kl. VIII szkół podstawowych na wsi, co oznacza, że SPR odgrywać będą ważną rolę w naszym systemie szkolnym zarówno ze względu na znaczenie rolnictwa w gospodarce narodowej, jak i ze względu na poważną ilość kształcącej się w nich młodzieży. Zapewnienie SPR warunków dobrej nauki i uczynienia się z nich pełnowartościowej formy kształcenia młodzieży rolniczej urasta do poważnego problemu oświatowo-pedagogicznego.

Dotychczas SPR wyznaczonej im roli nie spełniają w sposób zadowalający. Nie stanowią one atrakcyjnej formy dalszego kształcenia dla młodzieży wiejskiej po ukończeniu szkoły podstawowej.

SPR istnieją już 10 lat, a jeszcze nie okrzyły zarówno pod względem organizacyjnym, jak i pedagogicznym, nie mają one właściwej rangi i aurytetytu w naszym systemie szkolnym, nie odgrywają też właściwej roli

w życiu wsi. Dlatego też słusznie w tezach Komitetu Centralnego PZPR na V Zjazd Partii podkreślona została konieczność doskonalenia pracy szkół przysposobienia rolniczego. Szkoły te wymagają wyższego niż dotychczas zainteresowania ze strony terenowych działaczy społeczno-politycznych i oświatowych, a także pedagogów-praktyków i pedagogów-teoretyków. Chodzi o wszechstronną pomoc dla SPR, jako szkół masowych — przy czym pomoc ta dotyczyć powinna zarówno problemów organizacyjnych, jak pedagogicznych.

Koncepcja programowa SPR

Koncepcja programowa szkół przysposobienia zawodowego jest w zasadzie słuszna. Wychodzi ona z założenia, że rolnictwo stanowi drugi, obok przemysłu, podstawowy dział gospodarki narodowej, z czym wiąże się potrzeba jego unowocześnienia, zwiększenia wydajności pracy na roli i wzrostu produkcji rolniczo-hodowlanej.

Unowocześnienie bazy materialno-wytwórczej rolnictwa i zwiększenie produkcji w tej gałęzi gospodarki zależy w znacznym stopniu od poziomu kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego ludności pracującej w rolnictwie.

Dlatego też przy budowie programów szkół przysposobienia rolniczego wychodziło się ze słusznego założenia, że zakres kształcenia zawodowego w masowych szkołach rolniczych nie może ograniczyć się tylko do znajomości procesów produkcyjnych. Praca rolnika jest w znacznym stopniu uzależniona od różnorodnych i zmiennych warunków klimatycznych, glebowych i ekonomicznych, które wpływają na strukturę i wyniki produkcji gospodarstw. Dlatego w wykształceniu zawodowym rolnika należy uwzględniać zakres wiedzy powiązanej z warunkami przyrodniczymi oraz z poziomem wyposażenia technicznego gospodarstw w nowoczesne środki produkcji¹.

W związku z powyższym nauka w szkołach przysp. rolniczego obejmuje podstawowe wiadomości:

- o budowie i życiu roślin uprawnych, o zasadach uprawy roślin, nawożeniu, prawidłowym płodozmianie, możliwości poprawy warunków glebowych przez melioracje rolne;
- o budowie i życiu zwierząt gospodarskich, prawidłowym żywieniu, zasadach wychowu zwierząt ze szczególnym uwzględnianiem właściwych dla danego regionu gatunków i ras;
- o zasadach budowy, działaniu, eksploatacji i konserwacji narzędzi, maszyn oraz urządzeń technicznych mających zastosowanie w produkcji rolniczej;

¹ Vide: Program nauczania szkoły przysposobienia rolniczego. Warszawa, PWSZ, 1967 r., s. 5.

— z zakresu organizacji procesów produkcji rolniczej oraz znajomości zadań i form pracy instytucji i organizacji społeczno-gospodarczych działających na wsi wśród rolników.

Powyższy, krótko scharakteryzowany zakres materiału nauczania przedmiotów zawodowo-rolniczych w SPR obejmuje następujące przedmioty: uprawa roślin, chów zwierząt, ogrodnictwo, mechanizacja rolnictwa, organizacja gospodarstw rolnych.

Wykształcenie ogólne w szkołach przysposobienia rolniczego obejmuje nauczanie języka polskiego, matematyki, fizyki, chemii, biologii oraz wychowanie obywatelskie.

Obok nauki teoretycznej w szkołach przysposobienia rolniczego kładzie się nacisk na zajęcia praktyczne w gospodarstwach rolnych indywidualnych i uspołecznionych.

Obowiązujący program SPR kładzie nacisk przede wszystkim na podstawowe elementy wiedzy materialnej związanej z rolnictwem oraz na zajęcia praktyczne w gospodarstwie rolnym. Natomiast problemy wychowawcze, a zwłaszcza wychowanie ideowo-polityczne młodzieży są za słabo wyeksponowane w programach SPR. Nawet program wychowania obywatelskiego przeładowany jest takimi tematami, jak środowisko geograficzne, ludność Polski, działy gospodarki narodowej, podstawowe wiadomości z dziedziny prawa itp. Również tematy o charakterze ideowo-politycznym — takie jak: charakter socjalistycznego ustroju gospodarczego, podstawy ustroju politycznego PRL, świat kapitalistyczny po drugiej wojnie światowej itp. — przeładowane są informacjami, a za mało eksponuje się w nich kształtowanie postawy ideowej młodzieży. W ten sposób przedmiot ten staje się „nauką o Polsce i świecie współczesnym”, a nie „wychowaniem obywatelskim”. Zresztą wychowanie ideowo-polityczne realizowane być powinno przez wszystkie przedmioty nauczania z położeniem nacisku na wyrobienie odpowiednich przekonań i ideowego zaangażowania. Celem bowiem wychowania socjalistycznego, jak to dobitnie podkreśliły Tezy Komitetu Centralnego PZPR na V Zjazd Partii, jest „umacnianie rozumowych i uczuciowych związków z nowym ustrojem, umiłowania naszej ojczyzny — Polski Ludowej; wpajanie szacunku do pracy i gotowości do stawiania dobra publicznego jako wartości najwyższej, kształtowanie przyjacielskiej postawy wobec ZSRR i bratnich krajów socjalistycznych oraz poczucie solidarności z walką wyzwolenczą ludzi pracy innych narodów”.

Powyzsze cele wychowania socjalistycznego, przełożone na konkretny język zadań szkoły przysposobienia rolniczego i wskazówek postępowania nauczycieli, powinny być podkreślone nie tylko w przedmiocie „wychowanie obywatelskie”, ale także w pozostałych przedmiotach nauczania. W tym kierunku powinny pójść zmiany i uzupełnienia w programach szkół przysposobienia rolniczego, których absolwenci kształtować będą przyszłe oblicze ideowo-polityczne i gospodarcze wsi.

Rozwój szkół przysposobienia rolniczego

W ciągu pierwszych 8 lat istnienia szkół przysposobienia rolniczego miały miejsce ich systematyczny rozwój, co ilustruje tabela 1.

Tabela 1

ROZWÓJ SPR W LATACH 1958—1965
(Liczba szkół, uczniów, absolwentów)

Rok szkolny	Szkoły	Uczniowie			Absolwenci		
		ogółem	w tym dziewcząt	% dziewcząt	ogółem	w tym dziewcząt	% dziewcząt
1958/59	1021	29 072	13 323	45,8	7 682	3 211	41,8
1959/60	1511	43 066	20 684	48,0	10 052	4 665	46,4
1960/61	1896	52 864	26 333	49,8	12 656	6 244	49,3
1961/62	2620	75 702	40 961	54,1	16 739	8 892	53,1
1962/63	2973	87 531	49 962	57,1	24 171	13 920	57,6
1963/64	2980	97 017	58 074	59,9	26 345	16 062	61,0
1964/65	3128	116 805	71 676	61,6	33 603	21 070	62,7
1965/66	3194	121 284	78 338	64,6	39 675	26 407	66,6

Zródło: Rocznik statystyczny szkolnictwa GUS 1944—1966/67 strona 312.

W 1965/66 r. wykorzystane zostały wszystkie miejsca w SPR (przy założeniu, że przeciętna liczba uczniów w oddziale wynosić powinna 25 uczniów), z wyjątkiem województw: kieleckiego, krakowskiego, lubelskiego, opolskiego i rzeszowskiego. Wykorzystanie miejsc w przeważającej większości województw, a nawet przekroczenie liczby przyjętych w stosunku do liczby miejsc wiąże się z dość znaczną liczbą absolwentów kl. VII, którzy nie poszli lub nie dostali się do zasadniczych szkół zawodowych, techników lub liceów ogólnokształcących. Sprawę wykorzystania miejsc w SPR w poszczególnych województwach ilustruje tabela 2. Tabela ta wskazuje na fakt, że SPR mogły w 1965/66 przyjąć tylko 33,8% absolwentów kl. VII szkół podstawowej na wsi, którzy nie zostali objęci dalszą nauką w zasadniczych szkołach zawodowych, liceach ogólnokształcących i technicach, przy czym najmniejszy odsetek miały pod tym względem niektóre województwa typu rolniczego (łódzkie — 23,3%, białostockie — 25,3%, krakowskie — 25,8%, kieleckie — 26,5%, opolskie — 27,9%).

Dodać przy tym trzeba, że niektóre z tych województw nie wykorzystwały w pełni wszystkich miejsc w SPR (kieleckie — miejsca wykorzystano w wysokości 96,7%, krakowskie — 98,9%, opolskie — 92,6%). Najniższe wykorzystanie miejsc w SPR wystąpiło w 1965/66 r. w woj. rzeszowskim (89,1%), mimo że ponad 7 tysięcy absolwentów kl. VII nie podjęło nauki w żadnej szkole ponadpodstawowej.

Tabela 2

WYKORZYSTANIE MIEJSC W SPR W R. SZK. 1965/66

		Liczba miejsc wykorzystanych (liczba uczniów kl. I SPR)	Liczba miejsc w kl. I w SPR*	% wykorzystania miejsc	Liczba absolwen. kl. VII szkół wiejskich z 1965 r. nie uczęszczających do ZSZ techników i lic. og. (bez uwzgl. SPR)	Liczba absolwentów z r. szk. 1964/65 uczęszczających do I kl. SPR	% absolw. z r. szk. 1964/65 uczących się w SPR (do ogólnej liczby absolw. nie obj. ZSZ, tech. i lic. ogóln.)	Liczba absolw. kl. VII nie uczących się dalej w żadnej szkole i pozostających poza SPR
	Polska	71 763	70 925	101,2	163 325	55 200	32,8	108 125
1	m. st. Warszawa	—	—	—	—	—	—	—
2	m. Łódź	—	—	—	—	—	—	—
3	m. Kraków	—	—	—	—	—	—	—
4	m. Poznań	—	—	—	—	—	—	—
5	m. Wrocław	—	—	—	—	—	—	—
6	Białystok	3 425	3 325	103,0	9 530	2 410	25,3	7 120
7	Bydgoszcz	5 847	5 550	105,4	10 426	4 714	45,2	5 712
8	Gdańsk	2 406	2 350	102,4	4 540	1 648	36,3	2 892
9	Katowice	3 491	3 225	108,2	2 623	2 421	92,3	202
10	Kielce	6 264	6 475	96,7	18 746	4 961	26,5	13 785
11	Koszalin	2 022	1 975	102,4	4 569	1 563	34,2	3 006
12	Kraków woj.	5 091	5 150	98,9	18 153	4 174	25,8	11 979
13	Lublin	6 271	6 750	95,9	15 287	5 538	36,2	9 749
14	Łódź woj.	4 272	4 075	104,8	11 666	2 713	23,3	8 853
15	Olsztyn	3 616	3 600	100,4	7 189	2 628	36,6	4 561
16	Opole	1 435	1 550	92,6	3 871	1 047	27,0	2 824
17	Poznań woj.	6 997	6 700	104,4	13 429	5 000	37,2	8 429
18	Rzeszów	4 188	4 700	89,1	11 168	3 779	33,8	7 389
19	Szczecin	1 985	1 850	107,3	2 965	1 468	49,5	1 497
20	Warszawa woj.	8 021	7 525	106,6	18 545	5 809	31,3	12 736
21	Wrocław woj.	4 145	3 875	107,0	7 764	3 386	43,6	4 878
22	Zielona Góra	2 287	2 250	101,6	4 854	1 941	40,0	2 913

* Przy założeniu 25 uczniów w oddziale. Źródło: Rocznik Statystyczny 1966 s. 423.

Trudne lata dla SPR

W latach 1966/67 i 1967/68 SPR przeżywają swojego rodzaju kryzys. Wpłynęło to na przejście na 8-letnie nauczanie w dwóch etapach i zmniejszenie się w związku z tym w 1966 r. liczby absolwentów kl. VII (60% tych absolwentów podjęło naukę w kl. VIII szkoły 8-letniej) oraz obniżenie się w 1967 r. liczby absolwentów kl. VIII szkoły podstawowej. W rezultacie spadła poważnie w okresie tych dwóch lat liczba uczniów nowo przyjętych w kl. I SPR. Zmiany zachodzące w SPR w latach 1966/67 i 1967/68 ilustruje tabl. 3.

Tabela 3

LICZBA ABSOLWENTÓW KL. VII (KL. VIII) SZKOŁ NA WSI KONTYNUUJĄCYCH DALSZĄ NAUKĘ W KL. I SPR W LATACH 1966/67 I 1967/68

Rok szkolny	Liczba absolwentów* klas VII/VIII szkół wiejskich	Absolw. kl. VII/VIII kontynuujący dalszą naukę poza SPR		Absolwenci szkół wiejskich kontynuujący naukę w kl. I SPR		Ogólna liczba absolwentów szkół wiejskich klas VII/VIII kontyn. dalszą naukę w szkole średniej łącznie z SPR		Absolwenci szkół wiejskich nie uczący się w żadnej szkole
		liczba	%	liczba	%	liczba	%	
1966/67	143 447	96 517	67,3	37 499	26,1	134 016	93,4**	9 431
1967/68	178 141	125 465	70,4	14 208	8,0	139 673	78,4	38 468

* Dla roku szk. 1966/67 liczba uczniów, którzy ukończyli kl. VII, a nie zostali skierowani (nie poszli) do kl. VIII szkoły podstawowej; w roku 1967/68 absolwenci kl. VIII.

** Uczniowie kl. I szkół średnich szczebli wypełniali w 1966/67 8-letni obowiązek szkolny.

Z tablicy tej wynika, że w roku szkolnym 1966/67 naukę w SPR podjęło 26,1% absolwentów kl. VII szkół podstawowych na wsi nie objętych nauką w kl. VIII szkoły 8-letniej. Poza SPR i dalszą nauką pozostawało tylko 9431 absolwentów kl. VII, czyli 6,6%. Decydującą rolę odegrał tu wprowadzony w wyniku reformy obowiązek 8-letniego nauczania, który młodzież wypełniała, uczęszczając do kl. VIII szkoły podstawowej lub do różnych szkół średnich szczebli łącznie z SPR.

Znacznie gorzej wyglądała sprawa w 1967/68 r. Do szkół ponadpodstawowych przyjmowani byli absolwenci kl. VIII, którzy już wypełnili obowiązek szkolny, i mimo że odsetek absolwentów szkół 8-klasowych na wsi kontynuujących dalszą naukę w szkołach średnich szczebli poza SPR podniósł się z 67,3% w 1966/67 r. do 70,4% w 1967/68, to ogólny procentowy wskaźnik absolwentów wiejskich szkół podstawowych, którzy podjęli naukę w kl. I wszystkich szkół średnich szczebli (łącznie z SPR), obniżył się z 93,4% do 78,4%, co było wynikiem znacznego zmniejszenia się odsetka absolwentów kl. VIII szkół na wsi, którzy zgłosili się do SPR (w tym wy-

padku na zasadzie dobrowolności, bo już po wypełnieniu obowiązku szkolnego) z 26,1% w 1966/67, do 8% w 1967/68 r.

Fakt ten zaistniał, mimo że na wsi pozostawało około 38 500 absolwentów kl. VIII, którzy nie podjęli dalszej nauki w żadnej szkole (w SPR też nie).

Plan załamał się na omawianym odcinku. Przewidywano mianowicie, że do SPR przyjętych zostanie 51 240 absolwentów kl. VIII, a zdołano przyjąć tylko 14 208 absolwentów. Łącznie z absolwentami szkoły podstawowej z lat ubiegłych i drugorocznymi klasa I SPR liczy w 1967/68 r. — 20 024². Liczba SPR spadła w stosunku do roku szk. 1965/66 z 3194 do 2703, przy czym 1181 szkół ma w 1967/68 r. tylko kl. II (wygasające), czyli SPR mających minimalne komplety uczniów na dwie klasy (I i II) jest obecnie — 1225³. Ponieważ na kl. II kończy się normalna edycja absolwentów, przeto dla przywrócenia stanu ilościowego SPR z roku szkolnego 1965/66 trzeba było w roku szkolnym 1968/69 — 1181 szkół organizować od nowa.

Trudności SPR

Do zjawisk negatywnych zaliczyć należy systematycznie pogłębiającą się feminizację SPR, co wynika z tabeli 1. W 1967/68 r. dziewczęta stanowiły w klasie I SPR 68,9%. Wśród chłopców jest niższa sprawność szkolenia i dlatego też w 1967 r. dziewczęta stanowiły 70,7% ogólnej liczby absolwentów, mimo że wśród wstępujących do I kl. SPR przed dwoma laty (w 1965/66) dziewczęta stanowiły 64,5%.

Skład społeczny uczniów SPR wskazuje na fakt, że w szkołach tych poważny odsetek uczniów nie jest związany z pracą na roli.

W 1967/68 r. do klasy I SPR uczęszcza 5200 dzieci robotników i pracowników zatrudnionych poza rolnictwem, co stanowi ponad 25% ogólnej liczby uczniów tej klasy. W roku szk. 1965/66 odsetek uczniów SPR, których rodzice zatrudnieni byli poza rolnictwem, przekraczał w niektórych województwach 50% (np. w woj. katowickim wynosił 64%, w szczecińskim — 56,8%, we wrocławskim — 51,4%, w koszalińskim — 50%). Problem ten ilustruje tabl. 4.

Zarówno skład socjalny uczniów, jak i feminizacja SPR świadczy o tym, że dotychczas szkoły te, wbrew założeniom, w niedostatecznym stopniu służą bezpośrednim potrzebom produkcji rolnej i w niewielkim stosunkowo stopniu zaspokajają zapotrzebowanie na kadry przygotowane do pracy w rolnictwie. Tymczasem potrzeby w tej dziedzinie są — jak powszechnie wiadomo — bardzo duże. Dotychczas w nikłym stosunkowo stopniu SPR przygotowują kadry przyszłych kwalifikowanych rolników. Świadczą o tym dane liczbowe zestawione w tabeli 5. Wynika z nich, że np. w 1965 r.,

² Dane statystyczne GUS wg stanu z dnia 15. XI. 1967 r.

³ Tamże.

Tabela 4

**UCZNIOWIE SZKÓŁ PRZYSPOBIENIA ROLNICZEGO WEDŁUG GRUPY SPOŁECZNO-
-ZAWODOWEJ RODZICÓW (ROK SZKOLNY 1965/66)**

		Uczniowie w odsetkach			
		Ogółem	grupa społ.-zaw. ojca (matki)		
			robotnicy	chłopi	inni
	Polska	100,0	23,9	69,9	6,2
1	Białostockie	100,0	16,2	79,3	4,5
2	Bydgoskie	100,0	25,6	61,1	13,3
3	Gdańskie	100,0	35,5	56,3	8,2
4	Katowickie	100,0	54,0	36,0	10,0
5	Kieleckie	100,0	13,6	84,3	2,1
6	Koszalińskie	100,0	38,1	50,0	11,9
7	Krakowskie	100,0	14,9	81,7	3,4
8	Lubelskie	100,0	10,4	86,0	3,6
9	Łódzkie	100,0	9,7	88,3	2,0
10	Olsztyńskie	100,0	26,3	68,0	5,7
11	Opolskie	100,0	30,1	65,8	4,1
12	Poznańskie	100,0	27,7	63,6	8,7
13	Szczecińskie	100,0	47,3	43,2	9,5
14	Rzeszowskie	1 0 0	12,1	85,7	2,2
15	Warszawskie	100,0	18,6	76,9	4,5
16	Wrocławskie	100,0	42,7	48,6	8,7
17	Zielonogórskie	100,0	40,3	51,7	9,0

Zródło: Materiały rękopiśmienne GUS za rok szkolny 1965/66; uczniowie ogółem: Rocznik Statystyczny GUS — 1966 s. 424.

a więc w okresie — można by powiedzieć — dużego rozwoju SPR, na 1000 gospodarstw rolnych powyżej 0,5 ha przypadało średnio w kraju zaledwie 10 absolwentów, a na 1000 gospodarstw powyżej 3 ha — 17 absolwentów SPR, przy czym występują tu znaczne dysproporcje między poszczególnymi województwami (np. w wojew. lubelskim i opolskim na 1000 gospodarstw powyżej 3 ha przypadało w 1965 r. tylko 12 absolwentów SPR, gdy tymczasem w wojew. bydgoskim 28 absolwentów).

Rezultatem feminizacji SPR jest fakt, że mężczyźni (chłopców), którzy ukończyli te szkoły np. w 1965 r., przypadało średnio w kraju tylko 6 na 1000 gospodarstw powyżej 3 ha. Sprawa nie jest błaha, gdyż zgodnie z tradycyjnym nastawieniem samodzielnymi właścicielami (można by powiedzieć kierownikami) indywidualnych gospodarstw rolnych zostają właśnie mężczyźni, a nie kobiety. Rzecz zrozumiała, że dziedziczenie gospodarstw i ich prowadzenie przez niekwalifikowanych rolników, nawet bez ukończenia szkoły przysposobienia rolniczego, będzie czynnikiem hamującym rozwój postępu w rolnictwie, zwłaszcza że zasadnicze szkoły rolnicze (prowadzone przez Ministerstwo Rolnictwa) ukończyło w 1965 r. tylko

Tabela 5

LICZBA ABSOLWENTÓW W SPR PRZYPADAJĄCYCH NA 1000 GOSPODARSTW
W ROKU 1965

		Liczba absolwentów w SPR w 1965 r.	Liczba gospodarstw powyżej 3 ha	Liczba absolw. SPR przypadających na 1000 gospod. powy- żej 3 ha	Z liczby absolwen- tów ogółem w SPR chłopczy	
	Polska	33 603	1 987,3	17	12 533	6
1	m. st. Warszawa	—	—	—	—	—
2	m. Kraków	—	—	—	—	—
3	m. Łódź	—	—	—	—	—
4	m. Poznań	—	—	—	—	—
5	m. Wrocław	—	—	—	—	—
6	Białostockie	2 025	144,2	14	836	6
7	Bydgoskie	3 223	115,7	38	1 283	11
8	Gdańskie	920	42,0	22	406	10
9	Katowickie	1 360	54,7	25	343	6
10	Kieleckie	2 592	196,3	13	999	5
11	Kozalińskie	631	42,8	15	224	5
12	Krakowskie	2 554	134,2	19	933	7
13	Lubelskie	2 886	233,7	12	1 036	4
14	Łódzkie	2 255	178,8	13	1 044	6
15	Olsztyńskie	1 248	71,3	18	533	7
16	Opolskie	694	55,8	12	249	4
17	Poznańskie	4 097	149,4	27	1 461	10
18	Rzeszowskie	2 293	122,4	19	735	6
19	Szczecińskie	627	32,8	19	176	5
20	Warszawskie	3 495	265,3	13	1 385	5
21	Wrocławskie	1 590	100,3	16	552	6
22	Zielonogórskie	1 113	47,6	23	328	7

Zródło: Rocznik Statystyczny 1966 s. 425 i 247 oraz Materiały rękopiśmienne GUS za r. szk. 1964/65.

6913 młodzieży⁴. A ponieważ są to szkoły również sfeminizowane, więc absolwentów zasadniczych szkół rolniczych — mężczyzn było w 1965 r. zaledwie 2861.

Szkoły przysposobienia rolniczego mają poważne trudności kadrowe. Wynikają one z ich obecnej struktury organizacyjnej. Są to bowiem z reguły szkoły małe (2-oddziałowe), co nie pozwala na pełne zatrudnienie (na etat) nauczycieli. Dotyczy to w szczególności nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących. Np. nauczyciel polonista w dwuoddziałowej szkole przysposobienia rolniczego może mieć łącznie w kl. I i II tylko 7 godzin tygodniowo, nauczyciel matematyki — także tylko 7 godzin, a przy łącze-

⁴ Vide: Rocznik Statyst. Szkolnictwa 1944/45 — 1966/67, wyd. GUS, 1967 r., s. 314.

niu specjalizacji w zakresie matematyki z fizyką — 12 godzin. I dlatego SPR nie mają pełnozatrudnionych nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących.

Jeśli idzie o przedmioty zawodowe, to dopiero przy prowadzeniu przez jednego nauczyciela wszystkich przedmiotów teoretycznych (uprawa roślin, chów zwierząt, ogrodnictwo, organizacja gospodarstw rolnych) oraz zajęć praktycznych w gospodarstwach rolnych może on być zatrudniony w wymiarze 22 godzin tygodniowo. Każdy z tych przedmiotów powinien być w zasadzie prowadzony przez specjalistę. W praktyce przydziela się je jednemu nauczycielowi.

Mimo to w roku szkolnym 1967/68 na 2703 szkoły w SPR pracuje 2300 nauczycieli pełnozatrudnionych. Dodajmy do tego, że w roku tym jest tylko 1225 SPR dwuoddziałowych, co oznacza, że poważna część tzw. „pełnozatrudnionych” nauczycieli przedmiotów zawodowych ma niepełny wymiar godzin zajęć tygodniowo.

Do trudności kadrowych SPR zaliczyć trzeba niski poziom kwalifikacji nauczycieli. SPR, jako szkoły szczebla średniego, powinny mieć nauczycieli z wyższym wykształceniem, tymczasem w roku szk. 1967/68 pracuje w nich tylko 554 nauczycieli przedmiotów zawodowych mających ukończone studia wyższe (24%) oraz 1241 absolwentów Studiów Nauczycielskich (54%). W materiałach statystycznych GUS brak jest danych o kwalifikacjach nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, ale ponieważ SPR zatrudniają nauczycieli w niepełnym wymiarze godzin, pracujących w większych szkołach podstawowych, przeto można postawić tezę, że kwalifikacje tej grupy nauczycieli są znacznie niższe od kwalifikacji nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Trudności kadrowe są jedną z przyczyn niskiej sprawności nauczania w SPR. Mimo że cykl nauczania w SPR jest krótki (dwuletni), to spośród uczniów rozpoczynających naukę w klasie I kończy szkołę po dwóch latach niewiele ponad 50%. Np. w 1966 r. sprawność nauczania w SPR wynosiła — 53,2%, a w 1967 r. — 52,8%. Są to wskaźniki średnie dla kraju, w poszczególnych województwach i powiatach, a zwłaszcza w poszczególnych szkołach sprawność nauczania w SPR odbiega, nieraz znacznie, tak w górę, jak i w dół od przeciętnych krajowych. Np. w wojew. zielonogórskim średnia sprawność SPR wynosiła w 1966 r. — 53,3%, ale w niektórych powiatach tego województwa sięgała lub przekraczała 70%. W pow. wschowskim osiągnęła 76,4%, w gorzowskim — 69,7%, sulcińskim — 66,7%, natomiast w powiecie kraśnieńskim zaledwie co piąty uczeń rozpoczynający naukę w SPR ukończył w 1966 r. szkołę (sprawność 22,7%), w pow. żarskim co czwarty uczeń (sprawność — 26,2%). W powiecie zielonogórskim sprawność nauczania SPR wynosiła w 1966 r. — 31,5%, a w pow. nowosolskim — 36,8%⁵.

⁵ Dane zaczerpnięte ze sprawozdania powizytacyjnego Departamentu Szkoln. Zawodowego Min. Ośw. i Szkoln. Wyższego.

Uwagi końcowe i wnioski

Nakreślony obraz sytuacji w SPR jest pesymistyczny. Nie oznacza to, że nie mamy żadnych osiągnięć w tym typie szkół. W wielu SPR stworzone zostały warunki zarówno materialne, jak i kadrowe, odpowiadające potrzebom szkół średniego szczebla. Np. w 1967/68 r. 1638 szkół posiada działki przyszkolne o powierzchni od 10 do 50 arów, a nieraz i większe, które wykorzystywane są do praktycznej nauki zawodu oraz prowadzenia doświadczeń uprawowych i nawozowych.

W 902 szkołach zorganizowano pracownie agrobiologiczne, w 1000 szkołach — pracownie do zajęć technicznych, w 527 szkołach — pracownie krawieckie i w 934 szkołach — pracownie gospodarstwa domowego.

Przyciągnięcie do SPR na etat 554 nauczycieli z wyższym wykształceniem oraz 1241 nauczycieli z wykształceniem niepełnym wyższym należy zaliczyć również do osiągnięć. Warto tu dodać jeszcze, że 175 SPR mieści się we własnych budynkach, dostosowanych do zajęć dydaktycznych w tego typu szkole. Większość SPR przeszła na naukę ranną i wczesną popołudniową. W godz. 8—12 prowadzi zajęcia lekcyjne 1218 SPR, a 1007 SPR — w godz. 12—15. Po godz. 15 zajęcia lekcyjne rozpoczynają się jeszcze w 478 SPR. Nauka dzienna w SPR nie tylko ułatwia uczniom przebycie nieraz 4—6 km drogi na zajęcia lekcyjne, ale podnosi w oczach młodzieży rangę szkoły. Stają się one w ten sposób szkołami jak wszystkie inne szkoły średniego szczebla i przestają być traktowane jako jakies bliżej nieokreślone wieczorowe kursy rolnicze.

Mimo powyższych osiągnięć SPR przeżywają swojego rodzaju kryzys. Lata 1966/67 i 1967/68 stanowią wprawdzie okres nietypowy, przejściowy, ale ujawniły one słabość tego typu szkoły.

Po ukończeniu kl. VIII młodzież mniej chętnie idzie do SPR, a słabiej uświadomieni pod względem społecznym rodzice uważają, że 8-letnia nauka w szkole podstawowej wystarcza do pracy na roli. W rezultacie w roku szk. 1967/68 SPR świecą pustkami, duża część nie otworzyła kl. I, a niektóre zawiesiły swoją działalność.

Tymczasem SPR mają ważną pod względem społecznym rolę do odegrania. Wynika to z dwóch przyczyn.

Po pierwsze, obecna sieć szkół średnich szczebli (poza SPR) oraz sieć internatów nie stwarza warunków do dalszego kształcenia się młodzieży wiejskiej po ukończeniu szkoły podstawowej. W aktualnie istniejących warunkach zasadnicze szkoły zawodowe, technika i licea ogólnokształcące służą przede wszystkim młodzieży zamieszkałej stale w miejscowości będącej siedzibą szkoły, w miejscowościach, z których odległość do punktu szkolnego nie przekracza 4—6 km drogi pieszej, lub w miejscowościach, z których czas dojazdu do szkoły różnymi środkami lokomocji (autobus, kolej, rzadziej motocykl czy motorower) nie przekracza 1 godziny. Uczniowie z miejscowości znajdujących się w bezpośredniej bliskości szkół śred-

nich szczebli stanowią około 70% ogółu uczniów w kraju, kształcących się na poziomie średnim.

W rezultacie powyższego stwierdzenia, gdybyśmy nie organizowali SPR, to dalszym kształceniem po szkole podstawowej objęlibyśmy tylko około 50% młodzieży wiejskiej (i to przede wszystkim zamieszkałej w pobliżu ośrodków miejskich, będących siedzibą szkół średnich szczebli), gdy w miastach kontynuuje dalszą naukę na poziomie średnim około 90% młodzieży. Zmiana tych proporcji na korzyść młodzieży wiejskiej związana jest z rekonstrukcją sieci szkół średnich szczebli, co wymaga dużych środków inwestycyjnych i dłuższego okresu czasu.

I dlatego też trzeba umacniać każdy typ szkoły, umożliwiającą w coraz szerszym zakresie młodzieży wiejskiej dalsze kształcenie się po ukończeniu szkoły podstawowej. Przemawiają za tym argumenty natury społeczno-humanistycznej, związane z wyrównywaniem dysproporcji kulturalnych między miastem a wsią.

Po drugie, postępujący proces modernizacji naszego rolnictwa wymaga podniesienia w skali masowej kwalifikacji zawodowo-rolniczych przyszłych pracowników gospodarstw rolnych. Zadania w tym zakresie sprecyzowane zostały w Uchwale IX Plenum KC PZPR, w której podkreśla się potrzebę szybkiego rozwoju rolnictwa, co leży w interesie wsi i miasta i „jest warunkiem harmonijnego rozwoju gospodarki narodowej, stanowi część składową budownictwa socjalistycznego”.

Demografowie przewidują, że ludność Polski wzrośnie w latach 1968—1985 do niespełna 40 milionów, a ekonomiści zakładają, że z pracy w rolnictwie utrzymywać się będzie w 1985 r. około 8,5 miliona ludności (obecnie 10,3 miliona). A zatem wzrost liczby mieszkańców naszego kraju, a jeszcze bardziej wzrost potrzeb wyżywieniowych ludności wymagać będzie poważnego zwiększenia produkcji rolniczo-hodowlanej przy równoczesnym zmniejszeniu liczby osób zatrudnionych w rolnictwie. Zachodzącym przemianom społeczno-ekonomicznym, a zwłaszcza procesowi unowocześnienia produkcji rolniczo-hodowlanej towarzyszyć musi odpływ kwalifikowanych kadr do rolnictwa zarówno uspołecznionego, jak i indywidualnego.

Szybko narastających potrzeb kadrowych rolnictwa nie mają możliwości zaspokoić zasadnicze szkoły rolnicze prowadzone przez Ministerstwo Rolnictwa (roczna edycja absolwentów tych szkół wynosi niewiele ponad 6000 osób).

Dzisiaj są to szkoły lepsze i cieszące się większym autorytetem na wsi niż SPR. Ale masowy rozwój zasadniczych szkół rolniczych, z reguły z internatami, pociągnąłby za sobą z jednej strony wielkie nakłady inwestycyjne i wysokie koszty ich prowadzenia, a z drugiej strony odrywałby na 2 lata od pracy w gospodarstwach rolnych dużą liczbę młodzieży wiejskiej, co przy procesie postępującego starzenia się ludności rolniczej (obecnie na co czwartym gospodarstwie gospodaruje rolnik w wieku ponad

60 lat, a co dziesiąty rolnik liczy sobie już ponad 65 lat⁶⁾ oddziaływaloby ujemnie na rozwój produkcji rolnej.

Wypływa z tego wniossek, że zarówno aktualne, jak i perspektywiczne potrzeby rolnictwa wymagać będą przynajmniej częściowego udziału młodzieży wiejskiej, kończącej 8-letnią szkołę podstawową, w produkcji rolniczo-hodowlanej. Inaczej mówiąc, młodzież wiejska sposobiąca się do pracy w rolnictwie łączyć będzie musiała naukę z ograniczoną do rozsądnych rozmiarów pracą w gospodarstwie rolnym (w formie pomocy rodzicom lub częściowego zatrudnienia w gospodarstwach uspołeczniionych). Takie łączenie nauki z codzienną praktyką w gospodarstwie ma zresztą duże walory wychowawcze i kształcące.

A zatem szkoły rolnicze średnich szczebli (niższych) zlokalizowane być powinny tak, by młodzież mogła z nich korzystać, nie opuszczając domu rodzicielskiego, co oznacza, że masową formą kształcenia młodzieży, pozostającej w wsi, mogą być tylko szkoły przysposobienia rolniczego, które zrównane powinny być pod względem programowym (a więc także i uprawnień) z zasadniczymi szkołami rolniczymi.

Aby SPR, przekształcone w masowe zasadnicze szkoły rolnicze (ZSR), mogły stać się pełnowartościowymi szkołami szczebla średniego, powinny być podjęte radykalne środki, zmierzające do podniesienia ich poziomu dydaktyczno-wychowawczego i rangi w środowisku wiejskim.

Jakie to są środki?

1. SPR należy umocnić pod względem organizacyjnym. Powinny to być szkoły większe, przeważnie 2-ciągowe. W związku z tym obszar (rejon szkoły), z którego rekrutować się będą uczniowie, ulegnie zwiększeniu, wzrośnie średnia długość drogi ucznia z domu do szkoły i zajdzie konieczność zorganizowania dojazdów i dowożenia młodzieży przede wszystkim mechanicznymi środkami lokomocji.

2. Sieć SPR trzeba powiązać z wysoko zorganizowanymi 8-klasowymi szkołami podstawowymi wsi, umożliwiającymi wykorzystanie do nauczania przedmiotów ogólnokształcących specjalistów przedmiotowych, zatrudnionych w szkole podstawowej. Można sądzić, że najlepsze wyniki dałoby tworzenie jednego organizmu szkolnego, złożonego z SPR i 8-klas. szkoły podstawowej (byłaby to swojego rodzaju 10-latka, obejmująca 8 lat nauczania ogólnego i 2 lata kształcenia zawodowego — rolniczego). Do tego rodzaju kompleksu szkolnego należałoby kierować nauczycieli z wyższym wykształceniem zarówno do nauczania przedmiotów ogólnokształcących, jak i zawodowych (rolniczych), stwarzając im odpowiednie warunki bytowe.

3. Na organizowanie ośrodków kształcenia ogólnokształcącego w zakresie 8 klas szkoły podstawowej i rolniczego (ewentualnie z sezonowymi internatami) przeznaczyć należy odpowiednie środki inwestycyjne (głów-

⁶⁾ Porówn. Rocznik Statyst. 1967 r. GUS, s. 47.

nie na rozbudowę istniejących pomieszczeń szkolnych i budowę mieszkań nauczycielskich). W nakładach inwestycyjnych na ten cel partycypować powinno w odpowiedniej proporcji Ministerstwo Rolnictwa.

4. Dla umocnienia SPR i podniesienia ich autorytetu na wsi należy zapewnić im drożność. Można to osiągnąć poprzez organizowanie na podbudowie programowej SPR 3-letnich techników rolniczych (co się już robi) i 3-letnich liceów ogólnokształcących) — głównie korespondencyjnych, aby nie odrywać młodzieży od pracy w gospodarstwie i nie stwarzać w ten sposób warunków do odpływu absolwentów tych maturalnych szkół ze wsi. Dzięki technikom rolniczym i liceom ogólnokształcącym, opartym na SPR, najbardziej wartościowa młodzież pozostająca na wsi i pracująca w rolnictwie będzie mogła zaspokoić, w aktualnie istniejących warunkach, swoje aspiracje do zdobycia pełnego wykształcenia średniego.

*

Realizacja zmodyfikowanej koncepcji organizacyjnej i sieciowej SPR wymaga pewnego okresu czasu. Po dokładnym przedyskutowaniu sprawy należałoby ustalić kilkuletni plan (np. 5-letni) przebudowy sieci, korekty programów i przygotowania kadr z wyższym wykształceniem, celem przekształcenia SPR w pełnowartościowe szkoły szczebla średniego, co związane jest z problemem niwelowania dysproporcji kulturalnych między miastem i wsią, jest przyspieszenie tempa rozwoju i unowocześnienie naszego rolnictwa.

WARTOŚCIOWANIE W PEDAGOGICE PORÓWNAWCZEJ

Czytelnicy *Ruchu Pedagogicznego* zwrócili zapewne uwagę na uprzednio publikowane propozycje metodologiczne rozwijającej się pedagogiki porównawczej¹, przechodzę zatem do rozważania najbardziej złożonej kwestii metodologicznej tej dyscypliny — kwestii wartościowań².

Tej kwestii w ogóle nie podejmują ci, którzy zadowolają się bezamiętnym rejestrowaniem informacji o historycznie ukształtowanym stanie rzeczywistości wychowawczej. W dyscyplinach społecznych takie stanowisko zajmują współcześnie rzecznicy modnych kierunków pozytywistycznych i behawioralnych³.

Komparatyści — na ogół biorąc — zdają sobie sprawę z konieczności wartościowań w każdym badaniu porównawczym. Wszak bez wartościowań samo porównywanie nie miałoby żadnego sensu. Jednakże w stanowiskach wielu znanych badaczy zjawisk wychowawczych już dawno zarysowała się zasadnicza rozbieżność co do tej kwestii. Jak wykazała dyskusja na pierwszej konferencji Europejskiego Towarzystwa Pedagogiki Porównawczej (European Comparative Education Society), która odbyła się w Londynie w 1961 r., zasadnicza linia podziału przebiega między stanowiskami prakseologicznymi i fenomenologicznymi. Ci komparatyści, dla których przedmiotem szczególnego zainteresowania jest prakseologiczna strona szkolnictwa, optymistycznie zapatrują się na możliwości praktycznego zastosowania wyników badań porównawczych w toku reform szkolnych. Natomiast rzecznicy koncepcji fenomenologicznej gwałtownie opowiadają przeciwko utylitaryzacji pedagogiki porównawczej. Reprezentując te zgoła przeciwstawne koncepcje w badaniach, stosują też odmienne kryteria wartościowań.

Kryteria wartościowań w pedagogice

Mimo oczywistej przeciwstawności obie koncepcje wartościowań w pedagogice porównawczej: prakseologiczna i fenomenologiczna — są w istocie rzeczy koncepcjami prawie w równym stopniu minimalistycznymi. Jest to wszakże minimalizm w przeciwnych kierunkach. Zamiast wielostronności wartościowań jedna z tych koncepcji dba głównie o stronę funkcjonalną, druga zaś o genetyczną.

¹ Pisałem na ten temat w artykułach: *Pedagogika porównawcza? Ruch Pedagogiczny* 1967 nr 3 i *Propozycje metodologiczne pedagogiki porównawczej do badań w zakresie problematyki kształcenia nauczycieli. Ruch Pedagogiczny* 1968 nr 3.

² Artykuł stanowi fragment obszernego studium na temat walorów metodologicznych pedagogiki porównawczej.

³ Por. np. dyskusję na ten temat w kwartalniku *Studia Filozoficzne* 1967 nr 4 i 1968 nr 1.

Powodując się raczej bieżącymi potrzebami praktyki, rzecznicy koncepcji prakseologicznej bagatelizują kulturologiczne subtelności problematyki pedagogicznej. Znamienne, że najgorętszymi rzecznikami tej koncepcji są przedstawiciele tych środowisk pedagogicznych, w których refleksja naukowa w zakresie problematyki pedagogicznej nie ma bogatych tradycji. Na przykład, Ricardo Diez Hochleitner⁴, jako reprezentant Ameryki Łacińskiej, skwapliwie podchwycił sugestię Pedro Rosselló co do tego, że wyniki badań porównawczych powinny stać się podstawą planowania oświaty we wszystkich krajach rozwijających się. S. Arnold Anderson z Uniwersytetu w Chicago reprezentuje stanowisko, iż podstawowym zadaniem pedagogiki porównawczej powinno być praktyczne rozstrzygnięcie problemów wyłaniających się w rozwoju oświaty, gdy na porządku dziennym staje reforma szkolnictwa⁵. Podobne stanowisko w tej sprawie zajął dyrektor Holenderskiego Centralnego Biura Statystycznego, profesor Uniwersytetu w Amsterdamie, Philip J. Idenburg⁶. Jego propozycja na temat powiązania badań komparatystycznych z zadaniami reform szkolnych wywołała na konferencji European Comparative Education Society w Londynie gwałtowny sprzeciw pedagogów zachodni-niemieckich. Komparatyści niemieccy, zwłaszcza Friedrich Schneider, Franz Hilker i Hermann Röhrs, reprezentują bowiem owe fenomenologiczne stanowisko w pedagogice porównawczej. Zgodnie z niemiecką tradycją naukowawczą odróżniają oni pedagogikę jako dyscyplinę raczej prakseologiczną od ogólnej nauki o wychowaniu. Pedagogika (Pädagogik) może mieć charakter teoretyczno-instrumentalny (prakseologiczny), gdy tymczasem ogólna nauka o wychowaniu (Erziehungswissenschaft) powinna być dyscypliną wyłącznie poznawczą, traktującą zjawiska wychowawcze tylko jako odbicie obiektywnej rzeczywistości geograficzno-kulturowej każdego kraju. Niepowtarzalność tej rzeczywistości sprawia, iż zjawiska wychowawcze należy rozpatrywać jako fenomeny, co dla pedagogiki porównawczej jest równoznaczne z ograniczeniem się do stwierdzenia rzeczywistych związków pomiędzy zjawiskami a ich uwarunkowaniami bez ambicji reformatorskich.

Aby podkreślić ten wyłącznie teoretyczny aspekt pedagogiki porównawczej, Schneider w ogóle nie używa wyrażenia: pedagogika porównawcza (Vergleichende Pädagogik); posługuje się nazwą: porównawcza nauka o wychowaniu (Vergleichende Erziehungswissenschaft), gdy chodzi o badanie zjawisk wychowawczych zdeterminowanych czynnikami geograficzno-kulturowymi; wiedzę o samej problematyce ściśle wychowawczej in-

⁴ R. Diez Hochleitner: Utilizacion de la education comparada en el planeamiento integral de la education. *International Review of Education* 1959 nr 3.

⁵ S. A. Anderson: Sociology in the Service of Comparative Education. *International Review of Education* 1959 nr 3 oraz: Methodology of Comparative Education. *International Review of Education* 1961 nr 1.

⁶ Ph. J. Idenburg: Comparative Education as an Instrument in the Planned Development of Reform of Education.

nych krajów nazywa pedagogiką zagraniczną (Auslandspädagogik), a w szerokim ujęciu międzynarodowym — pedagogiką międzynarodową (Internationale Pädagogik)⁷. W tym rozróżnieniu terminologicznym wyraża się tendencja do przypisywania wyodrębnionym dziedzinom badań naukowych nie tylko różnych zakresów, lecz także różnych ujęć metodologicznych w stopniowaniu wartościowań. Wierny tradycjom klasycznej filozofii niemieckiej, zwłaszcza Immanuela Kanta (1724—1804) i Georga Wilhelma Friedricha Hegla (1770—1831), Schneider absolutyzuje czynniki kulturowe, swoiste dla każdego kraju i narodu, wobec czego i zjawiska wychowawcze, zdeterminowane tymi czynnikami, uważa się za zasadniczo nieprzekładalne w analizie porównawczej. Im szerszy jest zasięg ujęć rzeczywistości wychowawczej, tym bardziej obiektywistyczna powinna być interpretacja zjawisk wychowawczych. Zdaniem Schneidera, porównawcza nauka o wychowaniu (Vergleichende Erziehungswissenschaft) nie powinna zawierać żadnych wskazań praktycznych, poza wykazaniem sił napędowych (Triebkräfte), które w różnych krajach stwarzają swoistą sytuację wychowawczą⁸. Tymi czynnikami są: swoiste cechy narodowe, osobliwości geograficzne, kultura ogólna, nauka, życie społeczno-gospodarcze, wyznania, historia narodów, wpływy zagraniczne oraz odrębności nurtów wychowawczych. Badania porównawcze zjawisk wychowawczych uwarunkowanych działaniem tych czynników powinny mieć na celu jedynie sprzyjanie porozumieniu międzynarodowemu dzięki wzajemnemu poznaniu odrębności systemów wychowawczych. I Schneider o to zabiega z dawna. W tym celu przecież już od 1931 r. wydawał wspólnie z komparatystą amerykańskim Paulem Monroe trójjęzyczne czasopismo pedagogiczne *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, stanowiące prototyp współczesnego kwartalnika UNESCO, noszącego potrójny tytuł: *International Review of Education — Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft — Revue Internationale de Pédagogie*. Uwzględniając zmiany dokonujące się w świecie po drugiej wojnie światowej, zwłaszcza zaś szansę zjednoczenia Europy Zachodniej, wyłożył obszernie swoje poglądy na ten temat w książce pt.: „Europäische Erziehung. Die Europa-Idee und die theoretische und praktische Pädagogik”⁹.

Fetyszyzując odrębności ideologiczno-kulturowe Europy Zachodniej, Schneider nie widzi możliwości rozwoju jakiejś pozytywnej nauki o wychowaniu jako procesie ogólnoludzkim, autonomicznym w stosunku do struktury ustrojów społeczno-ekonomiczno-kulturowych. Dlatego zdecydowanie odcina się nie tylko od nurtów pedagogiki krajów socjalistycz-

⁷ F. Schneider: *Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Wesen, Geschichte, Methode, Ergebnisse. Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1931 nr 1.

⁸ F. Schneider: *Triebkräfte der Pädagogik der Völker. Eine Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Salzburg, Otto Müller Verlag 1947.

⁹ F. Schneider: *Europäische Erziehung. Die Europa-Idee und die theoretische und praktische Pädagogik*. Basel, Herder 1959.

nych, lecz i tych krajów, których rzeczywistość i tendencje rozwojowe różnią się zasadniczo od rzeczywistości i tendencji rozwojowych Europy Zachodniej. W tej skali też wartościuje zjawiska wychowawcze¹⁰.

Nieco mniej ortodoksyjne stanowisko w tej kwestii zajmuje Hermann Röhrs, który, posługując się zasadniczo tym samym schematem myślowym i tą samą terminologią co Schneider, szuka jednak możliwości porozumienia z pedagogami reprezentującymi różne stanowiska epistemologiczne, nie unikając nawet kontaktów z marksistami¹¹. Według Röhrsa, funkcją pedagogiki porównawczej jest poszerzenie skali refleksji pedagogicznej i zapobieganie prowincjonalizmowi w dziedzinie oświaty i wychowania przez wprowadzenie do badań czynników relatywistycznych. „Celem i zadaniem pedagogiki porównawczej jest przedstawienie i wyjaśnienie swoistości jakiegoś systemu wychowawczego na ogólnym tle historyczno-porównawczym, uchwycenie pewnej całości z całości jeszcze szerszej i obejmującej ją.

W przeciwieństwie do bardziej informacyjnych zbiorów materiałów sprawozdawczych dotyczących stosunków pedagogicznych na terenie zagranicznym, rozważania w zakresie pedagogiki porównawczej wymagają tertium comparationis, wspólnego punktu dla określenia własnej problematyki. Naukowe postawienie zagadnień pedagogiki porównawczej zostanie osiągnięte wówczas, gdy zostaną dostrzeżone związki problemowe, jasno odcinające się z wielości stosunków i zagadnień pedagogicznych. Właściwe i skuteczne postawienie zagadnień można osiągnąć nie tyle przez porównywanie różnych systemów wychowawczych, co poprzez porównywanie istotnych kryteriów i kategorii, jak np. teorii szkoły i nauczania, pojęcia kary itp.¹².

W tym ujęciu dość wyraźnie jest wyrażona swoista koncepcja wartościowań w zakresie pedagogiki porównawczej. Ale Röhrs rozwinął dalej tę myśl. „Gdy za punkt wyjścia oberzemy orientacyjnie czyste znaczenie słowa (porównanie), wówczas przez porównanie rozumiemy wartościującą konfrontację większej ilości obiektów relacji. Porównanie w naszym sensie jest przeto ważącą, mierzącą, a także wartościującą konfrontacją treści pedagogicznych. Właściwym problemem pozostają kryteria, według których porównujemy, a także kategorie, które na polu międzynarodowym ujednoliciłyby terminologicznie projektowane treści”¹³.

Najważniejszą dyrektywą terminologiczną w tak pojętej pedagogice porównawczej jest dociekanie prawdy na podstawie rozległej znajomości światowej problematyki pedagogicznej. I to nie tylko w zakresie zagad-

¹⁰ F. Schneider: Immanent Evolution of Education. A Neglected Aspect of Comparative Education *Comparative Education Review* 1961 nr 3 *Comparative Education Review* 1966 nr 1.

¹¹ H. Röhrs: Zadania i metody pedagogiki porównawczej. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1966 nr 1.

¹² Ibidem, s. 42.

¹³ Ibidem, s. 44.

nień szkolnych. „Pedagogika porównawcza jako uznana w skali międzynarodowej dziedzina badań nie powinna w żadnym wypadku ograniczać się do zagadnień szkolnych, przeciwnie — jej zadaniem jest wyjaśnienie wszystkich problemów i zjawisk pedagogicznych, aczkolwiek w związku z rozległością problematyki pedagogicznej będzie musiała ulec specjalizacji w zakresie poszczególnych zagadnień”¹⁴. „Aby porównanie mogło osiągnąć swoją pełnię, musimy przewyciężyć panującą jeszcze monomanię. Zadania i metody kształcenia dorosłych, warunki organizacji pracy pedagogicznej, problemy dzieci opuszczonych, różnorodne zagadnienia wychowania w szkole i w zakładzie, rozwój samodzielności młodzieży, metody, przy pomocy których osiąga się ten rozwój, stosunek młodzieży do pracy i zawodu, problemy młodzieży zaniedbanej i wchodzącej w konflikt z prawem — oto istotne zagadnienia, które zyskują na jasności dzięki porównaniu”¹⁵. Ale warunkiem naprawdę naukowego ich wyjaśnienia jest unikanie tendencyjnego ich rozpatrywania na użytek praktyczny. „Jako dyscyplina naukowa pedagogika porównawcza nie kieruje się innymi motywami, jak tylko poszukiwaniem prawdy”¹⁶.

W tym ograniczeniu komparatystyki do obiektywistycznego stwierdzenia stanu rzeczy wyraża się minimalizacja koncepcji wartościowań w pedagogice porównawczej, lansowanej przez Röhrsa, zbieżnej w gruncie rzeczy z koncepcjami Schneidera i Hilker.

Franz Hilker nie podtrzymuje wprawdzie rozróżnienia pedagogiki porównawczej jako dyscypliny teoretyczno-prakseologicznej i jako ogólnej nauki o wychowaniu. Posługuje się jedną nazwą pedagogiki porównawczej — *Vergleichende Pädagogik*. Jednakże on również krytycznie zapatrzuje się na utylitarystyczne tendencje komparatystyki, uprawianej w różnych krajach, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. Dlatego w swoim ujęciu przedmiotu pedagogiki porównawczej wypunktował trzy zasadnicze ograniczenia. Według jego koncepcji, pedagogika porównawcza nie jest więc dyscypliną o charakterze nomotetycznym, normatywnym i filozoficznym¹⁷.

Pedagogika porównawcza — według Hilker — nie ma charakteru nomotetycznego, gdyż z mnóstwa i różnorodności zjawisk wychowawczych nie wydobywa ogólnych i stałych praw, lecz szuka jedynie ogólnego sensu tych zjawisk. Nie ustala też norm wychowania, gdyż zajmuje się tylko tym, co istnieje („*Seinsollende*” lub jeszcze krócej: „*Seiende*”) w znaczeniu ograniczonym przez rzeczywistość wychowawczą. Nie poszukując ideałów wychowawczych, zajmuje się tylko analizą czynników ideologicznych i materialnych, determinujących politykę oświatową w określonych warunkach. Hilker solidaryzuje się w tej kwestii z komparatystą brytyj-

¹⁴ Ibidem, s. 45—46.

¹⁵ Ibidem, s. 46.

¹⁶ Ibidem, s. 50.

¹⁷ F. Hilker: *Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis*. München, Hueber 1962, ss. 135—138.

skim Josephem A. Lauwerysem. Od niego też przyjmuje metaforę, że komparatysta jest jak żeglarz, który nie wyznacza kapitanowi kierunku jego żeglugi, lecz jedynie dostarcza mu informacji o kierunku wiatrów i sile prądów, o głębokości wód itp., aby kapitan wziął pod uwagę te dane, wybierając kurs najwłaściwiej prowadzący do portu. Pedagogika porównawcza nie stanowi więc też filozofii wychowania, chociaż może wskazać genzę i przesłanki różnych filozofii wychowania.

Tym pedagogom, których frustruje wielorakość problematyki pedagogicznej, niemożliwej do pełnego ujęcia w ścisłych i przejrzystych orzeczeniach, te ograniczenia, które proponuje Hilker, wydają się zupełnie słuszne. Pedagogika konfrontująca tylko „Seiende” mogłaby stać się nauką podobną do dyscyplin przyrodniczych. Jakże to nęcąca perspektywa! Co więcej — jak zapewnia Hilker — poznanie rzeczywistego stanu wychowania w różnorodnych układach przestrzennych i czasowych może być podstawą do określenia prawdopodobieństwa dalszego rozwoju wychowania. W tej kwestii Hilker zgadza się z Pedro Rosselló w określeniu funkcji tak pojętej pedagogiki porównawczej jako funkcji meteorologicznej. Na podstawie porównawczej analizy zjawisk wychowawczych w perspektywie dziejowej i przestrzennej pedagogika, nie ingerująca w rzeczywistość wychowawczą i beznamiętna w wartościowaniu jej stanów, może — jak meteorologia — przewidywać nowe zjawiska¹⁸.

Jak jednak uludne jest to rozumowanie. Wychowanie nie jest bowiem tylko i wyłącznie funkcją takiego czy innego układu obiektywnej rzeczywistości. Jest ono jednocześnie odbiciem celowego (choćby nie zawsze rozsądnego) działania ludzi. Wreszcie, lepiej lub gorzej modyfikowana rzeczywistość wychowawcza wywiera z kolei wpływ na tę różnorodną rzeczywistość pozawychowawczą, nieomal absolutyzowaną przez fenomenologów.

W związku z tym bardzo aktualne wydają się refleksje Stanisława Ossowskiego z 1923 r., kiedy pisał on o determinizmie rozwoju społeczeństw z myślą o określeniu funkcji dziejów nauki. „Jakże naiwny jest pogląd, że społeczeństwa mają jedną tylko drogę, wyznaczoną do odbycia, i różnią się tylko stopniem postępu na tej drodze. Dróg przed człowiekiem i przed społeczeństwem jest nieskończoność. Społeczeństwo „młodsze” nie ma wcale obowiązku wykonywania wszelkich zygzaków, jakie przechodziły społeczeństwa „starsze”. Cenię bardzo ludy Zachodu, ale nie widzę w nich bynajmniej wzorów do naśladowania dla Polski.

Dzisiaj właśnie, gdy jesteśmy w okresie przebudowy naszego życia społecznego, trzeba nam sięgnąć jak najdalej, nie oglądając się na przykłady ludów szczęśliwych czy bardziej kulturalnych. Czemuż mamy iść w ich cieniu? Właśnie w chwilach przełomowych, wtedy gdy tkanki organizmu jeszcze się nie ustabilizowały i nie okrzepły, łatwiej niż kiedykolwiek dokonywać wielkich przemian.

¹⁸ Ibidem, s. 129 i n.

Wystarczy rozejrzeć się naokoło siebie, aby spostrzec, jakie spustoszenie szerzy brak odwagi i zbytne liczenie się z tym, co było ¹⁹.

Dla naszych rozważań istotne są również dalsze uwagi Ossowskiego. „Przywołując historię do pomocy w rozważaniach naukowych, ma się zwykle na myśli nagromadzenie obszernego materiału celem przeprowadzenia uogólnień. Mnie tymczasem idzie o coś zgoła innego: przez dziejowe spojrzenie na świat rozumiem ujmowanie zjawisk właśnie w tym, co jest niepowtarzalne, co jest indywidualne, co zmienia się niepowrotnie wraz z upływem czasu. Proces fizyczny przekształca się wtedy w historyczny. Tracimy podstawę do uogólnień, ale zdobywamy teren do innych operacji intelektualnych, które mogą oświetlić wiele zjawisk zupełnie niezrozumiałych przy stosowaniu metod fizycznych” ²⁰.

W tych uwagach wyrażona jest implicity nie tylko krytyka tradycyjnych wartościowań zjawisk społecznych, lecz również konstruktywna sugestia metodologiczna co do wartościowań naprawdę twórczych. Godne uwagi jest to, że autor tych sugestii, nigdy nie uważając się za marksistę, właśnie w marksizmie szukał wsparcia dla swojej koncepcji wartościowań w badaniach socjologicznych o charakterze porównawczym ²¹.

Marksistowska teoria rozwoju życia społeczno-gospodarczego i kulturowego zasada się bowiem nie na indukcyjnej konwencji badawczej, ograniczającej się do orzekania „zaistniałości”, lecz raczej na weryfikacji diagnoz możliwości rozwojowych w różnych układach obiektywnej rzeczywistości o swoistych uwarunkowaniach dziedzicznych — naturalnych i wytworzonych przez ludzkość w toku przemian cywilizacyjnych. Skąd wynikają też istotne dyrektywy metodologiczne dla badań porównawczych.

Od komparatystów badających zjawiska wychowawcze wymagają one nie tylko wartościowania tego, co się rzeczywiście w danych warunkach zdarzyło, czyli — określenia doniosłości tych zdarzeń we właściwych dlań kontekstach, lecz także dociekania: „dlaczego zdarzyło się to, a nie co innego”, „dlaczego jest tylko tak, a nie inaczej”, „dlaczego nie jest tak, jak mogłoby być”, „jaka jest szansa, aby się stało tak, jak mogłoby być” itp. Przy takim założeniu można nie tylko grutowniej niż w tradycyjnych badaniach porównawczych poznać owe „zaistniałości” („Seiende”) i ich

¹⁹ S. Ossowski: Funkcja dziejowa nauki. *Nauka Polska* 1923 t. IV. (Przedruk w: *Dzieła* t. IV. O nauce. Warszawa 1967 PWN, s. 31.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ W 1935 r. pisał on np.: „Gdy usiłujemy przewidzieć przyszłe zdarzenia drogą odwoływania się do analogicznych sytuacji w przeszłości, traktujemy dzieje jako proces mechaniczny; w procesie organicznym takie przewidywanie może zawieść całkowicie, bo tam czas jest czynnikiem, od którego nie wolno abstrahować i dana sytuacja w jakimś momencie dziejowym może mieć całkiem odmienne następstwa niż w jakimś innym, wcześniejszym lub późniejszym momencie. Marksisci (...) widzą w dziejach proces organiczny i dlatego przewidują przyszłość nie mechanicznie, lecz w dziejach proces organiczny i dlatego przewidują przyszłość nie mechanicznie, lecz w dialektyczną metodą, nie na drodze analogii, lecz przez porównywanie kolejnych etapów danego przebiegu” (S. Ossowski: *Prawa „historyczne” w socjologii. Przegląd filozoficzny* 1935). Przedruk w: (*Dzieła* t. IV. O nauce. Warszawa 1967 PWN, s. 86).

przyczyny, lecz również — niezrealizowane możliwości, ich przyczyny i skutki. I w ten sposób, mając za punkt wyjścia przesłanki empirycznie sprawdzalne, można stworzyć nowe mierniki do wartościowania rzeczywistości wychowawczej. W wartościowaniu przy pomocy takich mierników (kryteriów) wszelkie składniki rzeczywistości wychowawczej powinny by „usprawiedliwiać” swoje istnienie²². A stąd już tylko krok do przekształcania rzeczywistości. To jednak już wykracza poza sferę komparatystyki.

Model jako tertium comparationis

Prospektywiczne, wartościujące badania porównawcze nie mogą się obyć bez modelowania rzeczywistości, tj. tworzenia jej sformalizowanych, uproszczonych wzorców. Uproszczenie w danym przypadku polega na tym, że celowo rezygnujemy z pewnych nieistotnych cech oryginału, a inne, istotne dla badań, uwypuklamy²³. Dzięki takiej selekcji bogactwa cech poszczególnych układów rzeczywistości, stanowiących obiekty naszego poznania, i uwypuklaniu ich cech istotnych na wysokim poziomie wartościowań porównawczych dokonuje się synteza obrazu rzeczywistości, przydatna zarówno do rozszerzania i pogłębiania badań naukowych, jak i do integracji wiedzy naukowej. I przede wszystkim to miał na myśli E. Bright Wilson, gdy zlecał, żeby w badaniach porównawczych stosować wzorce składające się z wartości zobiektywizowanych. „Wzorcem — według niego — nazywamy coś, z czym mogą być robione porównania, jeżeli ma to taki charakter, że może być odtworzone przez innych bądź przekazywane innym, żeby umożliwić badaczom uzyskanie wspólnej podstawy do wzajemnej kontroli”²⁴.

W badaniach mających na celu nie tylko stwierdzenie rzeczywistego stanu rzeczy, lecz również orzekanie możliwości doskonalenia rzeczywistości, modelowanie ułatwia dociekanie prawidłowości w badanych układach rzeczywistości dzięki eliminowaniu tego, co osłabia manifestację tychże prawidłowości. Dla pedagogiki porównawczej jest to niezwykle istotne. Jeżeli bowiem chcemy nie ograniczać się w badaniach porównawczych do stwierdzenia podobieństw i różnic elementarnych zjawisk wychowawczych i nie traktować też fatalistycznie wszelkich zakłóceń w różnych układach rzeczywistości wychowawczej, to abstrahując od tego, co nieistotne dla danej rzeczywistości, można dostrzec te prawidłowości, które stanowią autentyczne uwarunkowania procesów wychowawczych w interesujących nas układach.

Podstawą takich badań może być poznanie struktur rzeczywistości wychowawczej w toku analizy morfologicznej, czyli rozkładu całości na

²² B. Suchodolski: O czynnikach postępu i hamulcach rozwoju nauk pedagogicznych. *Ruch Pedagogiczny* 1963 nr 2 s. 29.

²³ M. Kempisty: 0—1 modele cybernetyczne. Warszawa 1963, PWN, s. 12.

²⁴ E. B. Wilson: Wstęp do badań naukowych. Warszawa 1964, PWN, s. 79.

cząstki elementarne. Ale jak dokonywać takiej morfologii rzeczywistości wychowawczej, żeby jej składników, wyjętych dla celów porównawczych z różnych układów, nie traktować potem jako monad, tj. jednostek o wartościach bezwzględnych?

W behawioralnej koncepcji badań pedagogicznych, dążącej do jak najściślejszego określenia zależności czynników wychowawczych od zastosowanych w tym celu zabiegów, za największą szansę dla morfologii rzeczywistości wychowawczej uważa się programowanie. Dlatego przedmiotem szczególnego zainteresowania behawiorystów stało się nauczanie programowane, w którym odpowiednio porcjowane treści programowe są podawane do przyswojenia w takim porządku, w jakim od razu można stwierdzić ich przyswojenie. Stwierdzenie przyswojenia każdej porcji treści programowej bezpośrednio po jej zaaplikowaniu jest przełożeniem na sytuację dydaktyczną podstawowej zasady behawioryzmu, wymagającej empirycznie sprawdzalnego stosowania bodźców w relacji bodziec — reakcja (S.-R). Właśnie dlatego profesor Uniwersytetu Harvardzkiego, psycholog Skinner²⁵, ten — jak go nazywa Tadeusz Tomaszewski — „współczesny najbardziej ortodoksyjny behawiorysta”²⁶ tak uporczywie lansuje najelementarniejszą formę nauczania programowanego — nauczania według programu liniowego, dostosowującego bodźce do wywoływanych przez nie reakcji²⁷. W tej koncepcji została najzupełniej zintegrowana tradycyjna forma nauczania przez podawanie — zadawanie i sprawdzanie przyswojenia treści. Odpowiednio zaprogramowane treści nauczania stanowią tu ośnowę wykształcenia, a opanowanie tych treści jest bezpośrednio sprawdzalnym wynikiem tak rygorystycznie zorganizowanego procesu wychowawczego. W odróżnieniu od zwykłego nauczania tradycyjnego, pozostawiającego pewien margines swobody nauczycielom i uczniom w toku pracy, której wynikiem powinno być „przerobienie” materiału przewidzianego w programie, w tej koncepcji kształcenia ściśle unormowano nie tylko materiał, lecz i cały tok nauczania. Ba, tok został narzucony przez układ treści²⁸. Wskutek tego już w toku nauczania sprawdza się poprawność układu treści, podczas gdy w zwykłym nauczaniu tradycyjnym nigdy dokładnie nie wiadomo, w jakim stopniu wyniki nauczania zależą od doboru treści, przewidzianych w programie nauczania, a w jakim stopniu od inicjatywy i umiejętności nauczyciela, a może jesz-

²⁵ Główne dzieła B. F. Skinnera: *The Behavior of Organisms; An Experimental Analysis* (1938); *Science and Human Behavior* (1953); i wspólnie z J. C. Hollandem: *The Analysis of Behavior* (1961).

²⁶ T. Tomaszewski: *Wstęp do psychologii*. Warszawa 1967 PWN, s. 71 i 110.

²⁷ Pisali na ten temat obszerniej: W. Okoń: *U podstaw problemowego uczenia się*. Warszawa 1964 PZWS; Cz. Kupisiewicz: *Nauczanie programowane*. Warszawa 1966 PZWS i E. Fleming: *Programowanie w procesie nauczania*. Warszawa 1967 NK.

²⁸ Z przeciwnej strony podchodząc do integracji treści i toku nauczania — od sposobu ujmowania treści w żywym nauczaniu — badacz radziecki Lew F. Łanda osiągnął podobny wynik. Por. L. F. Łanda: *Algoritmizacja w obuczeniu*. Moskwa 1966 Proswieszczenie.

cze innych czynników. Dlatego w zwykłym nauczaniu nawet badanie warunków skuteczności nauczania jest zadaniem dość złożonym. Stąd też wynikają istotne rozbieżności w ocenie roli podstawowych czynników determinujących ostatecznie wyniki, np. programów, podręczników, pomocy naukowych, kwalifikacji nauczycieli, uzdolnień i pilności uczniów, warunków wychowawczych w domu rodzinnym itp. Wprawdzie wymagania programowe traktowane są jako miernik wyników nauczania, ale nawet przy starannym ułożeniu programów nie jest to miernik pewny. Wobec tego wszelkie sprawdziany dydaktyczne, począwszy od tzw. klasówek, a kończąc na egzaminach końcowych i wstępnych do szkół wyższego stopnia, choćby najściślej uzgodnione z wymaganiami programowymi, nie wyjaśniają dokładnie roli żadnego spośród czynników tak czy owak determinujących kształcenie. Nie stanowią więc miernika zjawisk dydaktycznych. Wartościowanie tych zjawisk jest już nawet w tej skali poważnym problemem.

A jeśli wziąć pod uwagę nie tylko wiadomości i sprawności intelektualne, lecz również postawy, no i wreszcie najgłębsze warstwy osobowości, to wartościowanie rzeczywistości wychowawczej staje się problemem ogromnie skomplikowanym.

Szkodliwe jest w wartościowaniu rzeczywistości wychowawczych w toku badań porównawczych zacieśnianie pola widzenia do tego, co zostało tradycyjnie zaprogramowane w szkolnictwie i w jakimś tam stopniu wywiera wpływ na procesy wychowawcze. Dla takich badań konieczna jest znajomość nie tylko tak czy inaczej formułowanych ogólnych celów wychowania oraz wymagań programowych i egzaminacyjnych w różnych układach rzeczywistości wychowawczej, lecz także tych prądów naukowych, filozoficznych i ideowo-politycznych, a także realnych warunków bytu i ich perspektyw rozwojowych, które w różnym stopniu oddziałują na rzeczywistość wychowawczą, wywołują jedne zjawiska, modyfikują inne, a jeszcze innym przeciwdziałają. I nie wystarczy poznanie tych czynników z osobna. Konieczna jest konfrontacja ich związków wzajemnych. Tylko wnikliwa konfrontacja tych czynników umożliwi bowiem wytłumaczenie, dlaczego na przykład w kraju o pięknych tradycjach humanistycznych — we Włoszech po pierwszej wojnie światowej pojawił się faszyzm, który spowodował ogromne spustoszenie w kulturze nie tylko tego kraju; dlaczego w krajach o wysokim poziomie cywilizacji tak częstym zjawiskiem jest chuligaństwo, w jaki sposób w ustrojach totalitarnych szerzą się idee demokratyczne i socjalistyczne, gdzie tkwią główne źródła sukcesów wychowawczych w Związku Radzieckim i innych krajach socjalistycznych itp.

Sama znajomość dokumentów określających warunki funkcjonowania szkolnictwa i pozaszkolnych instytucji oświatowo-wychowawczych nie wystarcza do gruntownego wyjaśnienia tej problematyki. I obserwacja działalności wszelkich typów instytucji wychowawczych też nie wystar-

cza. Trzeba dociekać źródeł tych zjawisk w wielostronnych konfrontacjach, żeby wreszcie ukształtować sobie pewien model rzeczywistości wychowawczej, przydatny do wartościowania badanych zjawisk. W ten sposób można nie tylko określić możliwości porównywania zjawisk z różnych układów rzeczywistości wychowawczej, lecz także wydobyć przez te badania wiedzę o prawidłowościach wychowania. A stąd prowadzi droga do przekształcania zjawisk potencjonalnych w zjawiska rzeczywiste.

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

TEOFIL SOSNOWSKI

O ZRÓŻNICOWANYM KSZTAŁCENIU PEDAGOGICZNYM KANDYDATÓW NA NAUCZYCIELI SZKÓŁ ZAWODOWYCH W NIEMIECKIEJ REPUBLICIE FEDERALNEJ

Wstęp

W ostatnim pięćdziesięcioleciu pojawiły się w literaturze pedagogicznej różnych krajów nowe terminy i nazwy, świadczące o narodzinach i rozwoju nowych gałęzi pedagogiki. Szczególnie występuje to na gruncie teorii kształcenia zawodowego. Najwięcej opracowań naukowych z tego zakresu publikuje się w Niemieckiej Republice Federalnej, gdzie od wielu lat działa wiele specjalnych katedr i instytutów na uniwersytetach i innych wyższych uczelniach, a w zakładach kształcenia nauczycieli dla szkolnictwa zawodowego wykłada się tzw. pedagogikę gospodarczą, pedagogikę zawodową itd., posiadające już swoją własną strukturę i swoisty dobór treści rzeczowych.

Pedagogika gospodarcza i pedagogika zawodowa zrodziły się w Niemczech. Początek dały jej instytucje kształcenia nauczycieli dla różnego typu szkół zawodowych. Można tu wyróżnić dwie linie rozwojowe.

Pierwszą linię rozwojową zapoczątkowały pruskie seminaria dla nauczycieli szkół przemysłowych i rzemieślniczych (Preussischen Gewerbelehrer-Seminare), które w 1928 r. zostały przekształcone w Instytuty Pedagogiczne Kształcenia Zawodowego (Berufspädagogische Institute), drugą — pedagogika szkół handlowych uprawiana od 1900 r. w wyższych szkołach handlowych. Źródła przeto powstania pedagogiki gospodarczej i pedagogiki zawodowej miały charakter instytucjonalny. Chodziło o kształcenie nauczycieli dla poszczególnych szkół zawodowych, a odpowiednie kierunki pedagogiczne nosiły nazwy pedagogiki szkół kształcących w zawodach przemysłowych (Gewerbeschulpädagogik), rzemieślniczych (Handwerkschulpädagogik), handlowych (Handelsschulpädagogik) itd. W początkowym etapie rozwoju tych kierunków starano się przystosować dla potrzeb poszczególnych typów szkół zawodowych osiągnięcia pedagogiki ogólnej. Potem jednak okazało się, że jest możliwe i celowe wyjście poza proste uterenowienie treści pedagogiki ogólnej w szkołach zawodowych i stworzenie odrębnych działów pedagogiki, z odrębnym układem treści. Jednocześnie nastąpiło pewne uogólnienie i rozszerzenie koncepcji pedagogiki dla poszczególnych typów szkół. Na miejsce pedagogiki szkol-

nictwa przemysłowego, rzemieślniczego itd. pojawiła się pedagogika szkolnictwa zawodowego (Berufsschulpädagogik), a na miejsce pedagogiki szkolnictwa handlowego — pedagogika szkolnictwa gospodarczego. Następnie pedagogika szkolnictwa zawodowego przekształciła się w pedagogikę zawodową, a pedagogika szkolnictwa gospodarczego — w pedagogikę gospodarczą.

Obecnie następuje stopniowa integracja zakresów badań tych obydwu dyscyplin, przy czym istnieją tendencje już to do ich równorzędnego traktowania, już to do określania pedagogiki zawodowej jako części pedagogiki gospodarczej. Jednocześnie w zakres obydwu tych dyscyplin włącza się problematykę tzw. pedagogiki przemysłowej (Industriepädagogik) oraz pedagogiki zakładowej (Betriebspädagogik), a także pedagogiki pracy (Arbeitspädagogik).

Taka jest linia rozwojowa pedagogiki gospodarczej i pedagogiki zawodowej. Jej początek to przystosowanie pedagogiki ogólnej dla potrzeb kształcenia zawodowego, jej etap obecny — to powstanie specjalnej gałęzi nauki pedagogicznej. Jeśli chodzi o nasz kraj, to jesteśmy bliżsi początkowemu etapowi tej ewolucji. Świadczą o tym np.: koncepcja podręcznika uniwersyteckiego, pt. „Zarys pedagogiki”, i podręczników pedagogiki stosowanych w zakładach kształcenia nauczycieli dla szkolnictwa zawodowego, nielka ilość publikacji z zakresu teorii kształcenia zawodowego oraz niedorozwój instytucji naukowo-badawczych, zajmujących się tą problematyką.

Po tych ogólnych uwagach przechodzimy do bliższego scharakteryzowania niektórych z wymienionych pedagogik. Wykorzystamy przy tym ich omówienie, zamieszczone w „Słowniku wychowania zawodowego”.¹ Jest to słownik opracowany na zlecenie i dla potrzeb Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej. Ma on się ukazać w czterech wersjach językowych: niemieckiej, francuskiej, włoskiej i holenderskiej, tj. w językach krajów EWG. Pierwsza ukazała się w języku niemieckim, inne wersje są w opracowaniu. Nie będą to po prostu tłumaczenia wersji niemieckiej, lecz będą one oddawały system pojęć i instytucji występujących w poszczególnych wspólnotach językowych. Końcowym etapem będzie wydanie ogólnego, syntetycznego, czterojęzycznego słownika.

Pedagogika gospodarcza

Według definicji podanej w wymienionym słowniku pedagogika gospodarcza (Wirtschaftspädagogik) jest specjalną gałęzią pedagogiki. Przedmiotem jej badań jest wychowanie gospodarcze. Głównym problemem pedagogiki gospodarczej jest stosunek między gospodarką i wychowaniem.

¹ Fr. Schlieper, J. Baumgardt, W. Stratenwerth: Handwörterbuch der Berufserziehung. Köln 1964.

Problematyką tą mogą zajmować się różne nauki, przede wszystkim jednak pedagogika gospodarcza i nauki gospodarcze.

Jak już wspomnieliśmy, pedagogika gospodarcza powstała na przełomie XIX i XX wieku w wyniku potrzeby kształcenia na poziomie akademickim dyplomowanych nauczycieli szkół handlowych. W związku z tym uważano ją w początkowym okresie jej rozwoju za pedagogikę ogólną stosowaną, a jej zadania polegały na zastosowaniu wyników badań pedagogiki ogólnej (właściwie pedagogiki szkolnictwa ogólnokształcącego) i psychologii na terenie szkolnictwa handlowego. W latach dwudziestych jednak pedagogika gospodarcza przekształciła się z dyscypliny stosowanej i jednostronnie normatywnej na specjalną, specjalistyczną dyscyplinę pedagogiczną, która buduje swój własny system pojęć na podstawie badań empirycznych i wyjaśniania procesów wychowania gospodarczego.

Pedagogika gospodarcza ma przeto stworzyć wewnątrznie spójny zamknięty system wiadomości o wychowaniu gospodarczym, teorię wychowania gospodarczego oraz zbadać możliwości zastosowania tych wiadomości w praktyce wychowawczej.

Teoretyczna pedagogika gospodarcza dzieli się na empiryczno-wyjaśniającą i normatywną. Jej zadaniem empiryczno-wyjaśniającym jest badanie rzeczywistości życiowej z punktu widzenia wychowania gospodarczego oraz opisywanie i interpretowanie wyników tych badań. Jako zaś nauka normatywna ma ona opracować zalecenia, zasady i wzory postępowania dla działalności pedagogicznej. Wiąże się to z ocenianiem rzeczywistości w dziedzinie wychowania gospodarczego.

Z normatywnym aspektem pedagogiki gospodarczej wiąże się jej aspekt jako nauki stosowanej. I w tym względzie usiłuje ona wskazać kierunki i drogi praktycznej działalności. Jednakże w tym przypadku określa ona normy dotyczące bardziej bezpośrednio poszczególnych sytuacji w praktyce wychowawczej. Dotyczy to głównie nauki o organizacji oświaty gospodarczej (organizacja oświaty gospodarczej z uwzględnieniem wychowania gospodaczo-zawodowego), prawoznawstwa dotyczącego wychowania gospodarczego oraz metodyki praktycznego i teoretycznego kształcenia gospodarczego. Teoretyczną i stosowaną pedagogikę gospodarczą uzupełnia historyczna pedagogika gospodarcza.

Obecnie pedagogiką gospodarczą zajmuje się wiele samodzielnych katedr na uniwersytetach i wyższych uczelniach, a mianowicie: na uniwersytetach w Berlinie, Erlangen-Norymbergii, Frankfurcie nad Menem, Hamburgu, w Wyższej Szkole Technicznej w Darmstadt, w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Berlinie oraz w Wyższej Szkole Kształcenia Nauczycieli Szkół Technicznych w Hannoverze. Katedry te zajmują się też przeważnie pedagogiką zawodową i pedagogiką społeczną. Przy większości katedr działają też seminaria pedagogiki gospodarczej o charakterze dydaktycznym i badawczym, w których biorą udział zarówno profesorowie,

jak i studenci (dyskusje, ćwiczenia, referaty, koreferaty, odczyty, zespoły robocze, wycieczki itd.).

Pedagogika gospodarcza jest przedmiotem nauczania na wydziałach, których absolwenci stykają się w swojej pracy zawodowej z problemami wychowania gospodarczego jako nauczyciele szkół zawodowych, fachowcy w zakresie wychowania gospodarczego w urzędach i instytucjach, kierownicy i nauczyciele w systemie szkolenia wewnątrzzakładowego, kierownicy działów kadr itd. Studium pedagogiki gospodarczej jest z reguły ściśle powiązane z jednoczesnym studiowaniem innych dyscyplin socjologicznych i gospodarczych, np. z naukami o gospodarce narodowej, o organizacji przedsiębiorstw, o finansach, z socjologią, z historią gospodarczą itp. Okres nauczania wynosi najmniej 8 semestrów.

Pedagogika zawodowa

Według definicji podanej w tym samym słowniku pedagogika zawodowa (Berufspädagogik) jest specjalną nauką pedagogiczną, która bada w szczególności różnorodne zjawiska wychowawcze z punktu widzenia stosunków między zawodem i wychowaniem.

Powstała ona w początkach bieżącego stulecia w związku z koniecznością kształcenia nauczycieli szybko rozwijających się szkół zawodowych. Podobnie jak pedagogika gospodarcza przekształciła się ona stopniowo ze stosowanej pedagogiki ogólnej na samodzielną empiryczną i normatywną dyscyplinę pedagogiczną.

Badania empiryczno-eksplikatywne w zakresie pedagogiki zawodowej są jeszcze słabo rozbudowane. Ich zadaniem jest zbadanie stosunku zawodów — wychowanie oraz opisanie i zinterpretowanie wyników badań, bez wdawania się w ich ocenę. Uzupełnieniem tych badań jest historyczne naświetlenie stosunków między życiem zawodowym i oddziaływaniem zawodu na wychowanie w przeszłości.

Pedagogika zawodowa jako dyscyplina normatywna ma za zadanie opracowanie zaleceń, zadań, wzorów postępowania dla działalności wychowawczej. Metody badań są przeważnie dedukcyjne. Normy są wydedukowane z natury człowieka czynnego zawodowo, z przesłanek apriorycznych oraz typowych sytuacji życiowych, dotyczących się wychowania. Z normatywną stroną pedagogiki zawodowej wiąże się jej aspekt jako nauki stosowanej. W tym zakresie określa ona normy dotyczące się bezpośrednio poszczególnych sytuacji w praktyce kształcenia zawodowego i obejmuje: naukę o organizacji kształcenia zawodowego, prawoznawstwo dotyczące tego działu oświaty, dydaktykę praktycznego i teoretycznego kształcenia zawodowego.

Pedagogiką zawodową zajmują się: katedry na Uniwersytecie w Hamburgu, w Wyższej Szkole Technicznej w Darmstadt, w Akademiach lub wyższych Szkołach Pedagogiki Zawodowej oraz w instytutach badawczych pedagogiki zawodowej. Do tych ostatnich należą: Instytut Pedagogiki Za-

wodowej i Gospodarczej w Kolonii oraz Instytut Kształcenia Rzemieślniczego przy Uniwersytecie w Kolonii. Często pedagogiką zawodową zajmują się profesorowie pedagogiki gospodarczej.

Pedagogika zawodowa jako dyscyplina uniwersytecka bywa wykładana zarówno na wydziałach filozoficznych, jak też ekonomicznych i socjologicznych.

Jako przedmiot studiów pedagogika zawodowa występuje w planach nauczania uniwersytetów, akademii oraz średnich szkół zawodowych (Fachschule), których absolwenci będą zajmować się w przyszłości sprawami kształcenia zawodowego jako nauczyciele szkół zawodowych w szkołach i jako instruktorzy w zakładach pracy oraz jako pracownicy poradnictwa zawodowego.

Pedagogika zakładowa

Pedagogika zakładowa (Betriebspädagogik) jest specjalną dyscypliną pedagogiczną, która bada stosunki między zakładem pracy i wychowaniem, w szczególności wpływ wychowawczy zakładów pracy. Jej początki sięgają lat dwudziestych bieżącego stulecia. Ważnym warunkiem jej powstania było uświadomienie sobie roli zakładu pracy jako tworu społecznego oraz pojawienie się nauki o społecznym kierowaniu zakładem jako antytezy naukowego kierownictwa Taylora. Obecnie najwybitniejszym reprezentantem pedagogiki zakładowej jest Abraham².

Problematyką pedagogiki zakładowej w szerokim zakresie zajmują się pedagogowie gospodarczy. Nie ma jeszcze systematycznej struktury i układu pedagogiki zakładowej jako nauki. Ale istnieje ona już jako dyscyplina stosowana oraz jako przedmiot nauczania w różnych akademiach (akademiach gospodarczych, wyższych szkołach ekonomicznych, tzw. Höhere Fachschulen), na których kształcą się kierowników oraz nauczycieli nauki zawodu w zakładach pracy. Chodzi tu przede wszystkim o dydaktykę i metodykę kształcenia zawodowego w zakładach pracy.

Wprowadzenie pedagogiki zakładowej jako przedmiotu nauczania do tych szkół nie powinno stawiać sobie jako celu pierwszoplanowego osiągnięcia podwyższenia wydajności pracy, lecz służyć wychowaniu w zakładzie pracy. A wychowanie w zakładzie pracy ma taki sam cel, jak wychowanie w ogóle, a mianowicie kształtowanie moralnych osobowości. Albowiem wychowanie zakładowe to wychowanie całego człowieka w szczególnej sytuacji życiowej, jaką jest praca w zakładzie pracy.

Jako dyscyplina „niestosowana” pedagogika zakładowa powinna stworzyć empiryczne i normatywne podstawy takiej dydaktyki i metodyki. Nie powinna się ona przy tym ograniczyć tylko do zakładów produkcyj-

² Karl Abraham: Der Betrieb als Erziehungsfaktor. Die funktionale Erziehung durch den modernen wirtschaftlichen Betrieb. Zweite, verbesserte Auflage, Freiburg im Breisgau 1957.

nych, lecz potraktować jako przedmiot badań również zakłady administracyjne, szpitale itd. Tak rozumiana pedagogika zakładowa będzie powiązana nie tylko z naukami ekonomicznymi, lecz także z socjologicznymi, nauką o kierownictwie oraz z naukami technicznymi, a w szczególności z ergonomia.

Pedagogika pracy

Pedagogika pracy jest specjalną nauką pedagogiczną, która bada procesy wychowawcze z punktu widzenia stosunków zachodzących między pracą i wychowaniem. Wyrosła ona na tle ruchu szkoły pracy i potrzeb nauki zawodu w przemyśle. Przekształcenie jej w samodzielną dyscyplinę pedagogiczną właściwie jeszcze nie nastąpiło. Istnieją pewne tendencje do uprawiania jej w ramach nauk technicznych poprzez włączenie jej do nauk ergologicznych. Nie ma jeszcze odrębnych katedr pedagogiki pracy na uniwersytetach i wyższych uczelniach, w wyniku czego jako nauka empiryczno-wyjaśniająca i normatywna jest ona dotychczas zaledwie zapoczątkowana. Natomiast jako nauka stosowana pedagogika pracy jest uprawiana w szkołach kształcących nauczycieli szkół zawodowych i w średnich szkołach zawodowych (Fachschulen), często łącznie z pedagogiką zakładową.

Wzajemny stosunek wymienionych nauk

Nie rozstrzygnięto jeszcze, jaki jest wzajemny stosunek wymienionych dyscyplin pedagogicznych, które z nich są naukami pomocniczymi w stosunku do innych itd. Trwają ożywione dyskusje na ten temat. Ukazało się wiele publikacji zarówno w formie artykułów, jak i książek usiłujących ustalić wzajemne stosunki tego typu dyscyplin pedagogicznych.

Na ogół za dyscypliny równorzędne sobie uważa się pedagogikę gospodarczą i zawodową. Przedmioty ich badań na ogół pokrywają się, ale z pewnymi wyjątkami. Na przykład przedmiotem pedagogiki gospodarczej jest wychowanie gospodarcze, ale to może być realizowane w określonym zakresie nie tylko w szkołach zawodowych i zakładach pracy, lecz również w szkołach ogólnokształcących. Z kolei pedagogika zawodowa powinna zajmować się problematyką kształcenia w różnych zawodach, w tym również o charakterze niegospodarczym, a w takim razie wykraczałaby poza zakres pedagogiki gospodarczej. W praktyce jednak pedagogika zawodowa zajmuje się prawie wyłącznie kształceniem w zawodach gospodarczych.

Ścisłe rozgraniczenie tych nauk jest bardzo trudne, ponieważ jednak większość zagadnień jest wspólna, często obydwie dyscypliny są wykładane na jednej katedrze przez tego samego profesora.

Podajemy w formie schematu jedną z prób klasyfikacji tych nauk:³

Pedagogika gospodarcza			
Ogólna	Specjalna		
	Pedagogika zawodowa (zawodów gospodar- czych)	Pedagogika zakładowa	Pedagogika związków i instytucji kształcenia gospodarczego (np. Izba Rzemieślnicza, Izba Przemysłowo-Handlo- wa)

Jest to jedna z prób systematyzacji powyższych nauk, ale nie jedyna. Prób takich jest więcej, brak jest jednolitości pod tym względem. Jedno jest jednak pewne. Powstał ogromny dział nauk pedagogicznych, który należy uwzględnić w wykładach tzw. pedagogiki ogólnej, oczywiście w różnych zakresach, w zależności od terenu przyszłej pracy kandydata na nauczyciela. Anachronizmem jest już jednak, aby nauczyciel szkoły zawodowej lub pracownik oświatowy zakładu pracy wynosił z uczelni takie samo wyposażenie pedagogiczne, jak nauczyciel szkoły ogólnokształcącej. Co więcej, nauczyciele szkół zawodowych, które są bardzo zróżnicowane co do kierunku nauczania, powinni posiadać zarówno przygotowanie z zakresu pedagogiki gospodarczej czy zawodowej wspólne dla nich wszystkich, jak i specjalistyczne, zależnie od kierunku szkoły, w której uczą. Pedagogika gospodarcza lub zawodowa powinna dzielić się na dwie części: na pedagogikę gospodarczą (zawodową) ogólną i na taką pedagogikę specjalistyczną.

Interesujące jest, co powinno się składać na treść np. ogólnej pedagogiki zawodowej. Jako przykład podajemy spis treści książki Fr. Schliepera, pt. „Ogólna pedagogika zawodowa”⁴:

- I. Pedagogika zawodowa jako nauka
 1. Miejsce pedagogiki zawodowej w systemie nauk
 2. Zadania pedagogiki zawodowej
- II. Wychowanie zawodowe jako wychowanie całego człowieka
 1. Jedność istoty ludzkiej
 2. Jedność wychowania
 3. Wychowanie zawodowe wychowaniem całego człowieka
- III. Okresy rozwojowe pedagogiki zawodowej
 1. Faza zamkniętej koncepcji wychowawczej
 2. Faza zróżnicowanych ideałów wychowawczych
 3. Faza prób skoordynowania poszczególnych koncepcji wychowawczych
 4. Faza syntezy zróżnicowanych koncepcji wychowawczych

³ Według Handbuch für das kaufmännische Schulwesen. Darmstadt 1963, s. 32.

⁴ Friedrich Schlieper: Allgemeine Berufspädagogik. Freiburg im Breisgau. 1963.

- IV. Główne drogi wychowania zawodowego
 - 1. Pielęgnowanie (Pflege)
 - 2. Kształcenie (Bildung)
 - 3. Dyscyplinowanie (Zucht)
- V. Czynniki wychowania zawodowego
 - 1. Społeczeństwo
 - 2. Gospodarka
 - 3. Technika
 - 4. Państwo
 - 5. Zawód
- VI. Funkcje wychowania zawodowego
 - 1. Nauka
 - 2. Praca
 - 3. Czas wolny
- VII. Formy wychowania zawodowego
 - 1. Praktyczna nauka zawodu
 - 2. Teoretyczna nauka zawodu
- VIII. Miejsca wychowania zawodowego
 - 1. Zakłady pracy jako miejsce wychowania zawodowego
 - 2. Szkoła jako miejsce wychowania zawodowego
- IX. Nauczyciel kształcenia zawodowego
 - 1. Nauczyciel kształcenia zawodowego w zakładzie pracy
 - 2. Nauczyciel kształcenia zawodowego w szkole.

Zakończenie

W wyniku przedstawionego powyżej rozwoju pedagogiki gospodarczej i zawodowej konieczna jest zmiana koncepcji tzw. pedagogiki ogólnej. Wielu autorów zwraca na to uwagę⁵. Większości wykładanych dotąd koncepcji pedagogiki ogólnej zarzuca się, że nie jest ona wcale pedagogiką ogólną, lecz pedagogiką tzw. kształcenia ogólnego, a właściwie pedagogiką szkolnictwa ogólnokształcącego. Właściwie pojęta pedagogika ogólna winna zajmować się problematyką wspólną dla kształcenia ogólnego, gospodarczego, zawodowego, zakładowego itd., czyli zajmować się wspólnymi zagadnieniami wychowania w różnych środowiskach i sytuacjach życiowych. Obecna pedagogika ogólna nie czyni tego i powoduje zawężenie spojrzenia na problemy wychowawcze do jednego typu szkół, a w konsekwencji wpływa na niedorozwój całych działów teorii pedagogicznej. Nowoczesną koncepcję pedagogiki ogólnej należy dopiero opracować.

Tak więc zarysowują się obecnie m. in. dwa kierunki rozwoju nauki pedagogicznej, ściśle ze sobą sprzężone: rozwój pedagogiki gospodarczej (zawodowej) i przebudowa koncepcji pedagogiki ogólnej.

⁵ Por. np. Johannes Baumgardt: Berufspädagogik-Sozialpädagogik — Wirtschaftspädagogik w książce: „Die Wirtschaftspädagogik — eine erziehungswissenschaftliche Disziplin?“, Frankfurt a. M. 1967.

ZYG MUNT DYLIK

BIBLIOTEKI SZKOLNE ZA GRANICĄ

Poniżej przedstawiono jedynie ogólne kierunki rozwoju bibliotek szkolnych w niektórych krajach i poglądy na ich znaczenie oraz rolę w nauczaniu i wychowaniu w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, Związku Radzieckim, Anglii i Japonii. Zwrócono uwagę głównie na głosy praktyków relacjonujących swe doświadczenia, w których przejawiają się zarówno osiągnięcia organizacyjne, jak i rzeczywisty stan bibliotek.

Informacje o bibliotekach szkolnych w kilku innych krajach uwzględniono tylko fragmentarycznie. Na podstawie publikacji przedstawiających te sprawy w skali międzynarodowej dokonano porównania dostępnych danych statystycznych z kilkunastu krajów posiadających większą ilość książek w bibliotekach szkolnych. Ze względu na trudności rozgraniczenia omówiono łącznie rozwój bibliotek szkół średnich, podstawowych i zawodowych, nie zaniedbując jednak wyodrębnienia tylko podstawowych wszędzie tam, gdzie było to możliwe. Terminem szkół podstawowych określono wszystkie szkoły ogólnokształcące skupiające dzieci do lat 14, czasem 16, podane w publikacjach międzynarodowych jako „primary”^{1, 3}.

Stany Zjednoczone Ameryki Północnej

Ewolucję bibliotek szkolnych w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej przedstawiono w publikacji wydanej przez Stowarzyszenie Bibliotekarzy Amerykańskich (American Library Association)². Według tych informacji już od początku (r. 1876) biblioteki szkolne miały mieć ścisły związek ze szkołami. Dziewiętnaście stanów Ameryki Północnej kierowało się w tym czasie takimi samymi przepisami. Jednak koncepcja biblioteki w XIX w. ograniczała się do księgozbiorów klasowych bez uwzględnienia jej szerszych zadań.

Również przez pierwszą dekadę XX wieku zbiory obejmowały głównie literaturę pomocniczą. Ówczesny program szkolny nie uwzględniał szerszego zakresu czytelnictwa. Nie było także kwalifikowanych bibliotekarzy. Dla uwypuklenia zmian w rozumieniu znaczenia bibliotek szkolnych przytoczono dwa sprawozdania: Ministerstwa Oświaty (Office of Education) za lata 1900—1901, w którym biblioteka szkolna figuruje tylko jako element

¹ Statistiques sur les bibliothèques. UNESCO. Rapports et études statistiques. Paris 1959.

² School libraries for today and tomorrow. Functions and standards. Chicago 1945.

³ Statistical Yearbook (wyd.) Statistical Office of the United Nations. Department of Economic and Social Affairs. New York.

wyposażenia szkoły i informacje o niej ograniczają się do podania liczby książek, oraz Dwuletniego Przeglądu Wychowania („Biennial Survey of Education”) obejmującego okres 1934—1936, w którym poświęcono służbie bibliotek szkolnych 194-stronicowy rozdział. Widać, że zagadnienie nabrało wagi i skryształizowała się ocena wpływu biblioteki na rozwój dziecka. Już wcześniej uzasadniali to w sprawozdaniu za lata 1914—1915 Leonard P. Ayres i Adele Mc Kinnie⁴, przedstawiając starania oraz osiągnięcia Wydziału Szkolnego (Board of Education) i Wydziału Bibliotecznego (Library Board), że najważniejszym zadaniem szkoły jest nauczyć czytać i korzystać z książek. Trzeba „wrenchyć” dziecku klucz otwierający mu wszystkie drzwi, przez które zechce przejść jako dorosły.

Bibliotekom szkolnym poświęca się nieustannie wiele uwagi. Jak wynika z cytowanej publikacji⁵, w roku 1920 Stowarzyszenie Wychowania Narodowego uchwaliło siedem zasad dla bibliotek szkolnych wymieniając elementy, które w wychowaniu obywateli należy uwzględniać. W roku 1930 uzupełniono nowymi zasadami niezbędnymi we współżyciu obywateli.

Biblioteki szkolne wciąż jednak nie mogą osiągnąć należytego stanu. Ze sprawozdania Ministerstwa Oświaty za 1941—42 r. widać, że mimo poważnego liczebnego wzrostu bibliotek nie wszyscy uczniowie mają dostęp do książek, gdyż niektóre zbiory posiadają tylko kilka półek staroświeckich wydawnictw. Informacje powyższe dotyczą przede wszystkim szkół średnich, gdyż biblioteki szkół podstawowych rozwijają się bardzo powoli.

W r. 1941 połączony komitet Stowarzyszenia Wychowania Narodowego (National Education Association) i Amerykańskiego Stowarzyszenia Bibliotekarzy (American Library Association) uchwalił nowe zasady pracy bibliotek szkolnych, absolutnie wszystkich stopni i wielkości⁶. Szczegółowe wymagania obejmują kształcenie bibliotekarzy w zakresie bibliotekarskim i pedagogicznym, określone dla różnych typów bibliotek. Bibliotekarz z kwalifikacjami powinien być wynagradzany tak samo jak nauczyciel.

Jean E. Lowrie⁷ dowodzi, że biblioteka szkoły podstawowej ma niezwykle znaczenie w całokształcie rozwoju wychowania nie tylko podczas nauki w szkole podstawowej, ale i dla całej przyszłości.

Grazier Margaret Hayes⁸ wskazuje na zasadnicze zmiany roli biblioteki szkolnej w związku z reformą nauczania. Nowe metody wymagają samo-

⁴ Cyt. wg Barbary Stefani Kossuthówny: Leonard P. Ayres and Adela Mc Kinnie: The public library and the public schools. Cleveland Education Survey. The Survey Committee of the Cleveland Foundation. Cleveland. Ohio 1916. *Szkoła Powszechna* R. 7 : 1926 s. 255—262.

⁵ Cyt. School libraries for today and tomorrow. Function and Standards. Chicago 1945.

⁶ Cyt. School libraries... s. 9—10.

⁷ Lowrie Jean E.: Elementary school libraries today. *Library Quarterly* wol. 30 : 1960 nr 1 s. 27—36.

⁸ Grazier Margaret Hayes: Implications of the new educational goals for school libraries in the secondary level. *Libr. Quart.* wol. 30 : 1960 nr 1 s. 37—46.

dzielnej pracy ucznia. Opierać się muszą w większym jeszcze stopniu na bibliotece szkolnej.

Stwierdza się⁹ też, że okoliczności sprzyjają rozwojowi biblioteki szkolnych ze względu na nowe prądy pedagogiczne, szersze rozumienie spraw oświaty i nauki i przez to lepsze docenianie książek i umiejętności z nich korzystania.

Autorka kończy lapidarnie: „dobra szkoła, bardzo dobra szkoła i doskonała szkoła wszystkie potrzebują doskonałych bibliotek”.

Bibliotekarze przywiązują wielką wagę do współpracy bibliotek szkolnych z publicznymi. Ma ona bogatą tradycję. Już od 1880 r.¹⁰ obydwa typy bibliotek podejmowały starania o wykształcenie nawyków czytania.

Okazuje się jednak, że mimo osiągnięć i tradycji ta współpraca jeszcze dotąd nie należy do powszechnych. Stwierdza się nawet antagonizm i rywalizację¹¹.

Różne formy współpracy zastosowano w Nowym Jorku i Evenston¹². W pierwszym dla przyspieszenia rozwoju bibliotek szkół podstawowych Urząd Oświaty zorganizował centralę, która udziela pomocy bibliotekom szkół średnich i podstawowych w zakresie uzupełniania zbiorów, centralnego opracowania książek, instruktażu itp. Dwa razy w tygodniu stosuje się odwiedzanie bibliotek powszechnych. W Evenston biblioteki szkolne i powszechne należą do jednej sieci, podlegają kierownictwu centrali biblioteki powszechnej, a centralny katalog zbiorów znajduje się w miejskim Urzędzie Oświaty. Bibliotekarze mają wykształcenie pedagogiczne i fachowe bibliotekarskie.

O konieczności rozszerzenia działalności bibliotek powszechnych i ścisłej współpracy ze szkołą mówi L. Harold Hamill¹³ w związku z programem nauczania, który w 40% opiera się na samodzielnej pracy uczniów. Uważa, że w tej sytuacji zbiory biblioteki szkolnej nie mogą wystarczyć. Realizację utrudnia, zdaniem autora, brak zrozumienia zadań biblioteki ze strony władz oświatowych, ograniczanie przez to wydatków na służbę biblioteczną oraz częsta nieznamość pracy bibliotecznej. Pożądane byłoby powołanie wspólnego komitetu dla obydwu rodzajów bibliotek.

Odmiernym tematem dyskusji jest stosowany w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej system lokowania bibliotek publicznych lub ich filii w budynkach szkolnych. Badania wykazały, że lokowanie bibliotek

⁹ Henne Frances: Toward excellence in school library programs. *Libr. Quart.* vol. 30 : 1960 nr 1 s. 75—90.

¹⁰ Według cyt. *School libraries* s. 5.

¹¹ Martin Lowell: Relation of public and school libraries in serving youth. *ALA Bull.* vol. 53 : 1959 nr 2 s. 112—117.

¹² Bennhold Agnes: Zusammenarbeit zwischen Schulbüchereien und öffentlichen Kinderbüchereien in den USA. Ein Bericht aus New York und Evanston. *Bücherei und Bildung.* Jg. 13 : 1961 nr 6 s. 244—249.

¹³ Hamill Harold L.: The public library and the new educational program. *Library Journal* vol. 85 : 1960 nr 18 s. 3605—3610.

publicznych w gmachach szkolnych jest niesłuszne¹⁴. Te same wnioski znaleźć można w artykule o kilka lat wcześniejszym¹⁵.

Związek Radziecki

Biblioteki w Związku Radzieckim znalazły się od początku pod opieką władz państwowych. Dekretem Rady Komisarzy Ludowych, podpisanym przez Włodzimierza Lenina w dniu 3 listopada 1920 r., wszystkie zbiory biblioteczne przeszły pod opiekę i centralny zarząd państwowy. Dzięki planowej organizacji rozwinęły się szybko przede wszystkim biblioteki publiczne, wysuwając się na czołowe miejsce wśród bibliotek tego typu na świecie.

Sprawy bibliotek szkolnych uregulowało postanowienie Rady Komisarzy Ludowych Związku Radzieckiego — O rozwoju sieci bibliotek szkolnych i wydawaniu dla nich literatury z dnia 16 listopada 1936 r.¹⁶. Miało ono podstawowe znaczenie dla rozwoju bibliotek szkolnych. Według tego aktu każda szkoła musi posiadać bibliotekę. W budżecie szkolnym przewidziano oddzielne pozycje na uzupełnianie księgozbiorów. Tym samym postanowieniem Państwowe Wydawnictwo Literatury Dziecięcej zostało zobowiązane do wydawania specjalnej serii „Biblioteka Szkolna”¹⁷. W roku 1937 do nomenklatury budżetowej wprowadzono dwie nowe pozycje na zakup książek dla uczniów i nauczycieli.

W r. 1947 Ministerstwo Oświaty zatwierdziło wytyczne o pracy bibliotek w szkole początkowej, siedmioletniej i średniej¹⁸. Ujęte w pięć rozdziałów obejmują: zadania bibliotek szkolnych, prace, prawa i obowiązki bibliotekarzy, pomieszczenie oraz budżet.

Zgodnie z tym bibliotekarz siedmioletniej szkoły musi posiadać fachowe wykształcenie bibliotekarskie i pedagogiczne. W szkole początkowej bibliotekę prowadzi nauczycielza oddzielnie ustalone wynagrodzenie. Administracja szkolna przydziela bibliotece pomieszczenie odpowiednio wyposażone na magazyn i wypożyczalnię i oddzielne na czytelnię. Biblioteka stanowi nieodłączną część szkoły i z jej budżetu jest finansowana.

Wymienione postanowienia świadczą, że władze państwowe przywiązują dużą wagę do pracy bibliotek szkolnych. Podkreśla to Nadieżda Konstantinowna Krupska na ogólnorosyjskiej konferencji pracowników biblio-

¹⁴ White Ruth M.: The school — housed public library — a survey. Chicago 1963 American Library Association.

¹⁵ Peterson Harry N.: Public library branches in school buildings. *ALA Bull.* vo. 54 : 1960 nr 3 s. 215—218.

¹⁶ Postanowienie Sovieta. Narodnych Komissarow Sojuza SSR O razvortyvanii seti skol'nych bibliotek i izdanii literatury dlja nich. (N. 219 333 ot 16 nojabra 1936 g) (Według L. V. Budnaja: Učeničeskaja biblioteka v načalnoj škole. Moskwa 1953 s. 4).

¹⁷ W nakładach wystarczających dla wszystkich bibliotek szkolnych.

¹⁸ Położenie o škol'nych bibliotekach načalnoj, semiletnej i srednej školy. Utwierżdeno Ministerstvom Prosvieščeniija RSFSR 13 junja 1947 g. (Według A. V. Klenov: Minimum bibliotečnoj techniki v bibliotekach semiletnej i srednej školy. Moskwa 1948 r. 30—32).

tek dziecięcych w r. 1933. Dowodzi, że zagadnienie lektury dzieci należy do najważniejszych i odgrywa w życiu dziecka znacznie ważniejszą rolę niż w życiu dorosłego. Widzi zasadniczą różnicę między nauczaniem a czytelnictwem, które winno być swobodne, z wykluczeniem jakiegokolwiek przymusu. Biblioteka gromadzi najwartościowsze książki i pomaga w umiejętnym i samodzielnym wyborze oraz rozwija aktywność dzieci. Nieodzowna jest ścisła współpraca bibliotekarza, nauczyciela i biblioteki powszechnej. Zagadnieniami tymi powinien się interesować cały naród.¹⁹

Znaczenie, jakie w Związku Radzieckim nadaje się bibliotekom, zostało też wyraźnie sformułowane we wstępie do broszury o pracy biblioteki szkolnej²⁰.

„Biblioteka to jeden z najważniejszych działów w całokształcie prac dydaktycznych i pedagogicznych szkoły. Upowszechnienie dobrej książki i wprowadzenie jej w masę uczniowskie pomaga szkole radzieckiej w przygotowaniu kadr ludzkich wszechstronnie wykształconych”.

„Ośrodkiem całej skomplikowanej i odpowiedzialnej pracy w szkole jest biblioteka szkolna. Nie jest to więc przypadkowe, że się jej przypisuje tak wielkie znaczenie”. (Cytaty z broszury).

Biblioteki szkolne stanowią nieustanny przedmiot zainteresowania bibliotekarzy tego kraju. Ścisłe wiąże się ich pracę z nowoczesnym nauczaniem i wychowaniem. W artykule redakcyjnym *Bibliotekar'a*²¹ mówi się o zainteresowaniu tymi sprawami partii i rządu, co znalazło wyraz w postanowieniach XXII Zjazdu Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego w r. 1961.

Bibliotekarze dość często dzielą się swymi doświadczeniami na łamach fachowego czasopisma *Bibliotekar*. Wysuwają propozycje usprawnienia prac bibliotek²².

Anglia

W Anglii również istnieje duże zainteresowanie bibliotekami szkolnymi. Każda wypowiedź podkreśla ich związek z nauczaniem i wychowaniem. Uzasadnia się konieczność usprawniania ich działania. Wiele miejsca poświęca się roli bibliotekarza i różnym formom współpracy z bibliotekami powszechnymi, nawiązując do ich dawniejszego udziału w organizowaniu bibliotek szkolnych w tym kraju.

C. A. Stott²³ w obszernym wstępie do podręcznika dla bibliotek szkolnych stwierdza, że są one niezbędną częścią szkoły, tak samo jak labora-

¹⁹ Krupskaja N. K.: Vystuplenia na Vserossijskom Soveščanii rabotnikov detskich bibliotek. (w) O bibliotečnom dele. Sbornik. Moskva 1957 s. 630—638.

²⁰ Praca szkolnej biblioteki. Wskazówki pomocnicze dla nauczyciela i bibliotekarza. Tłumaczenie z języka rosyjskiego. B. m. i r. s. 36 (Maszynopis powielany).

²¹ Povyšit' rol' bibliotek v komunističeskom vospitanii podrastajuščego pokolenia. *Bibliotekar* 1962 nr 10 s. 1—3.

²² Orlova B.: Opyt raboty škol'noj biblioteki. *Bibliotekar* 1950 nr 2 s. 31—33.

²³ Stott C. A.: School libraries. A short manual. Cambridge London 1955. University Press. s. 148.

torium lub sala gimnastyczna. Ponieważ odgrywa tak ważną rolę w pracy szkoły, właściwa władza odpowiada za jej utrzymanie i administrowanie. Fundusze na ten cel winny być stałe, wydzielone wyraźnie z ogólnego budżetu szkolnego. Utrzymywanie biblioteki jest niemożliwe bez wydatków. Jeśli niezbędne sumy mogą się wydawać wysokie, to trzeba je porównać z odpowiednimi kwotami na wyposażenie i utrzymanie jakiegoś laboratorium lub warsztatu. Autor wyraża zdziwienie, że tak małą część (ok. 1%) z ogólnych wydatków na szkołę przeznaczają się na bibliotekę.

Biblioteka od dawna została nazwana laboratorium humanistycznym — „laboratory of the humanities”, gdyż jest niezbędnym dopełnieniem wszelkiej naukowej i praktycznej działalności, a poza tym pomaga w wychowaniu, dostarcza przyjemności i godziwego wypoczynku.

Podobnie Eric Leyland²⁴ uważa bibliotekę za integralną część szkoły. Jej wartość jest nieoceniona, jeżeli uczniowie przywykli do odwiedzania biblioteki, umiejętnego korzystania ze zbiorów i nabrali przekonania, że jest jedną z podstaw ich edukacji. I ten autor uważa, że oddziaływanie biblioteki ma bardzo duże znaczenie nie tylko w okresie szkolnym, ale sięga w przyszłość.

Według Richarda George'a Ralpa²⁵ biblioteka musi być wbudowana bardzo ściśle w organizację szkoły. Wymaga on odpowiedniego dla biblioteki programu. Część zajęć w szkołach stosujących metodę problemową przenosi się do biblioteki. Trzeba się jednak, by nie odbywało się to kosztem czytania pozalekcyjnego, nieobowiązkowego. Biblioteka musi umożliwiać i ułatwiać każdemu swobodne korzystanie ze swoich zasobów. Winna być włączona w całe życie szkoły, bez narzucania się, i wytwarzać atmosferę nie przypominającą izby szkolnej.

Jeśli biblioteka ma mieć wartość, władze winny wiedzieć, że musi być kosztowna, a także, że jest warta nakładu. Podkreśla też, że sumy na bibliotekę należy oddzielić od innych wydatków na pomoce szkolne. Zasada ta, jak podano wyżej, jest ściśle stosowana w Związku Radzieckim.

W zorganizowaniu szkolnych bibliotek angielskich dużą rolę odegrały biblioteki publiczne (Stott)²⁶, które rozwinęły się po uchwaleniu ustawy bibliotecznej w 1919 r. Pełniły one nie tylko właściwe im funkcje, ale weszły szybko w porozumienie ze szkołami.

Biblioteka szkolna może mieć zasadniczy wpływ na przygotowanie czytelników dla biblioteki publicznej dzięki temu, że przez szkołę przechodzą prawie wszystkie dzieci.

W związku ze znaczeniem, jakie przypisuje się w Anglii współpracy obu typów bibliotek, powstała tam koncepcja powołania organizatorów służby bibliotecznej mianowanych przez władze oświatowe. C. A. Stott²⁷ wypo-

²⁴ Leyland Eric: *Libraries in school*. London 1961 s. 143.

²⁵ Ralph Richard George: *The library in education*. London 1960 s. 146.

²⁶ Por. cyt. s. 121—25.

²⁷ Por. cyt. s. 125.

wiada się usilnie za nauczycielem lub nauczycielem-bibliotekarzem, a nie pracownikiem biblioteki publicznej. Również Richard George Ralph²⁸ jest gorącym zwolennikiem współpracy z biblioteką publiczną i opowiada się za powołaniem specjalnego organizatora. W niektórych hrabstwach tytułem próby działają inspektorzy biblioteczni, których czyni się odpowiedzialnymi za pracę biblioteczną z dziećmi zarówno w szkołach, jak i w bibliotekach publicznych. Autor szeroko omawia problem kształcenia nauczycieli-bibliotekarzy. Do współpracy obydwu bibliotek przywiązuje też wielką wagę Eric Layland²⁹.

Japonia

Przed drugą wojną światową biblioteki szkolne w Japonii można było policzyć na palcach jednej ręki. Dopiero od wojny uznano niezbędność bibliotek szkolnych dobrze zaopatrzonych, aby były istotną pomocą dla uczniów. I są one coraz liczniejsze. Przewiduje się otwieranie bibliotek szkolnych z pomocą rządu, prowadzonych przez zawodowych bibliotekarzy. (Biblioteki dobrze wyposażone są nieliczne)³⁰.

Nadto nie zawsze jest możliwe zaangażowanie bibliotekarzy zawodowych. Kształci się ich na licznych kursach organizowanych podczas letnich wakacji, wieczorami lub w sobotnie popołudnia.

W 1953 roku biblioteki posiadało: 60% szkół podstawowych, 70,3 — średnich I stopnia i 74,7 — II stopnia: średnia wielkość pierwszych obejmowała 1095 woluminów, drugich — 1395 i trzecich 3415.

Osiągnięte w krótkim czasie sukcesy świadczą, że wraz z uznaniem potrzeby bibliotek szkolnych podjęto żywą działalność organizacyjną, która doprowadziła do powstania w r. 1950 Narodowego Stowarzyszenia Bibliotek Szkolnych (*L'Association Nationale des Bibliothèques Scolaires*). Prace stowarzyszenia mają charakter wielostronny. Przyczyniają się one, podobnie jak działalność analogicznych instytucji w Stanach Zjednoczonych i Anglii, do usprawnienia i ujednoczenia akcji. Wydaje ono miesięcznik *Biblioteki Szkolne* (*La Bibliothèque Scolaire*). Zamieszczane są w nim wykazy książek polecanych, które przygotowuje czterdziestu nauczycieli szkół podstawowych i średnich. Corocznie też wydawany jest katalog. Stowarzyszenie prowadzi badania techniczno-ekonomiczno-biblioteczne.

Ustalono też normy przyznawania etatów dla bibliotek szkolnych. Do 450 uczniów przewiduje się zatrudnienie częściowo nauczyciela-bibliotekarza i jednego asystenta, powyżej tej liczby pełny etat bibliotekarza i dwu asystentów, a trzech bibliotekarzy, jeśli liczba uczniów przekracza 1200. Od nauczyciela zajmującego się biblioteką wymaga się specjalnego wykształcenia.

²⁸ Por. cyt. s. 48—49.

²⁹ Por. cyt. s. 18—19.

³⁰ Informacje zaczerpnięte z: *Les bibliothèques scolaires au Japon* [w] *Des bibliothèques publiques pour l'Asie*. UNESCO 1957 Paris s. 163—167.

Jako normę wielkości księgozbioru określa się 5 książek na ucznia i coroczne zwiększanie o 0,5. Normę tę należy oczywiście traktować jako postulat, którego realizacja, jeśli zachowane zostanie dotychczasowe tempo rozwoju, nie może budzić wątpliwości.

Stosuje się wolny dostęp do półek i wypożycza się książki do domu. Każda szkoła podstawowa czy średnia ma poświęcić najmniej 15 godzin na wytlumaczenie sposobu użytkowania książek i korzystania z usług biblioteki. Czytelnie winny być dość duże, przynajmniej na 10 uczniów.

Czechosłowacja

W Czechosłowacji, kraju od dawna przodującym w organizacji bibliotek publicznych, biblioteki szkolne długo musiały czekać na powszechniejsze uznanie, prawne uregulowanie ich działalności i zapewnienie materialnych podstaw rozwoju.

Choć istniały w większości szkół i prawie z reguły odrębne uczniowskie i nauczycielskie, to stan ich nie był zadowalający, a praca nie przynosiła pożądanych efektów. Nie miały bowiem koniecznych warunków i nie odczuwano ich niezbędności w nauczaniu i wychowaniu młodzieży.

O uznanie roli bibliotek dopominali się pedagodzy i bibliotekarze. W roku 1955 opublikowano projekt ustawy o organizacji bibliotek szkolnych i pedagogicznych³¹.

Projekt opracowały państwowe biblioteki pedagogiczne w Brnie, Pradze i Bratysławie. Przewidywał on, między innymi, w każdej szkole bibliotekę o dwu działach: uczniowskim i nauczycielskim oraz biblioteki pedagogiczne powiatowe i wojewódzkie, które spełniałyby funkcje nadrzędne w stosunku do bibliotek szkolnych na swoich terenach. Metodyczną pomoc sprawowałyby centralne biblioteki pedagogiczne dostarczając odpowiednich materiałów, szkoląc bibliotekarzy na kursach itp. Obowiązki bibliotekarzy mieli pełnić nauczyciele. Większość z tych postulatów weszła do wydanej w cztery lata później ustawy bibliotecznej.

Stan bibliotek szkolnych opisali w 1958 r. Odřich Kapsa³² w Czechosłowacji i Irena Bluhova³³ w Słowacji. Wskazują oni na wielkie niedostatki bibliotek szkolnych, dokumentując je obficie odpowiednimi liczbami, podają jednakowe przyczyny istniejącej sytuacji, podobnie podkreślają ważność zagadnienia i wskazują drogi naprawy.

Na koniec r. 1957 w bibliotekach szkół ogólnokształcących, zawodowych i pedagogicznych było 10 644 000 tomów, z tego w nauczycielskich — 5 768 000, a w uczniowskich — 4 876 000. Na jednego nauczyciela przypa-

³¹ Organizacje školnich a učitel'skych knihoven. *Knihovna R.* 8: 1955 č. 6 s. 182.

³² Kapsa Oldřich, pracovník ministerstva školství a kultury: Školní knihovny — učební pomocník školy při výchově nové generace. *Knihovník R.* 3: 1958 č. 5 s. 142—154.

³³ Bluhova Irena, ředitel'ka Slovenskej pedagogickej knižnice, Bratislava: Dnešný stav a úlohy školských knižnic. *Knižnica R.* 10: 1958 č. 5 s. 197—209.

dało 70 książek, na ucznia w Czechach — 2,5, a w Słowacji — 2 książki. Z uczniowskich najlepiej były zaopatrzone biblioteki szkół zawodowych — 6 i pedagogicznych — 9 książek.

Liczebnie, zdaniem autorów, stan ten nie dawałby powodu do alarmu, gdyby była właściwsza proporcja między księgozbiorami uczniowskimi i nauczycielskimi, a przede wszystkim, gdyby wartość bibliotek uczniowskich była odpowiednia. Zbyt duże biblioteki nauczycielskie nie są należycie wykorzystywane. Księgozbiory uczniowskie nie tylko są znacznie mniejsze, ale nie odpowiadają potrzebom. Stan bibliotek szkolnych jest bardzo niejednorodny. Są duże różnice między poszczególnymi typami szkół, powiatami, a nawet szkołami tego samego typu na tym samym terenie.

Autorzy widzą przyczyny złego w braku rozumienia biblioteki szkolnej jako nieodzownego elementu w całokształcie działania szkoły, traktowania jej pracy jako czynności mechanicznej, odmawiania zapłaty bibliotekarzowi, choć jest on bardziej obciążony niż kierownik jakiegokolwiek innej pracowni szkolnej.

W tych warunkach biblioteki nie mogły spełnić swych zadań. Jeśli dorastająca młodzież czyta bardzo mało albo literaturę szkodliwą, to, zdaniem Kapsy, znaczna część winy spada na niedostateczną pracę bibliotek szkolnych. Pogląd ten podziela także Bluhova.

Domagają się oni ustanowienia zasady, że bez dobrze pracującej biblioteki szkolnej, w pełni zespolonej ze szkołą, nie można wykonać należycie zadań wychowawczych.

W zakończeniu Kapsa, powołując się na przykłady Polski i Związku Radzieckiego, wysuwa szereg sugestii dotyczących kontroli fachowej bibliotek szkolnych, pomocy metodycznej, kształcenia bibliotekarzy, wydania podręcznika dla bibliotek itp.

Zwraca też uwagę na szczególną rolę bibliotek w wychowaniu obywateli dla nowego ustroju i wpływ na ich dalszy rozwój³⁴.

Zasadnicze zmiany w sytuacji bibliotek szkolnych w Czechosłowacji zaczynają się od wydania w roku 1959 ustawy bibliotecznej³⁵ i objęcia przez centralny zarząd państwowy opieki nad bibliotekami. W ustalonej sieci znalazły się również biblioteki szkolne (§ 5).

W tymże 1959 r. Ministerstwo Szkolnictwa i Kultury wydało instrukcję nr 54/159³⁶ o uzupełnianiu i kontroli bibliotek uczniowskich i nauczycielskich. Stwierdza się w niej, że zadaniem biblioteki szkolnej jest pomaganie szkole we wszechstronnym wychowaniu obywateli zdolnych do budowania nowego ustroju.

W oparciu o ustawę biblioteczną zarządzeniem Ministerstwa Szkol-

³⁴ Hykes Pravoslav: O těsném spojení školy se životem a dalším rozvoji výchovy a vzdělání v CSR. *Knihovník* 1959 s. 161.

³⁵ Zákon o jednotné soustavě knihoven (Knihovnický zákon) č. 53/1959 Sb. ze dne 9. 7. 1959.

³⁶ Doplňování a prověřování knižních sbírek žákovských a učitelských knihoven. Instrukce MŠK č. 54/1959 *Vestník MSK*, soč. 15/1959 (č. 19—20).

nictwa i Kultury³⁷ z dnia 25. 6. 1963 r. nałożono na biblioteki obowiązek sprawozdawczości, uregulowano sprawy wypożyczania międzybibliotecznego i pierwszeństwa bibliotek w nabywaniu książek, czasopism i innych materiałów do zbiorów.

Wreszcie 27. 12. 1963, zgodnie z § 12 ustawy bibliotecznej, Ministerstwo Szkolnictwa i Kultury wydało wytyczne do pracy bibliotek szkolnych³⁸.

W budżecie szkoły przewidziano koszty utrzymania biblioteki. Biblioteka winna posiadać samodzielny lokal umożliwiający najlepsze wypełnianie wyznaczonych jej zadań.

Porównanie norm ze zgłaszanymi postulatami pozwala stwierdzić, że większość z nich została spełniona. Wydano nawet część pierwszą podręcznika dla bibliotek szkolnych³⁹, zawierającą praktyczne wskazówki, umieszczając na wstępie wszystkie podstawowe akty prawne dotyczące bibliotek szkolnych.

Inne kraje. Zainteresowanie instytucji międzynarodowych

W Niemieckiej Republice Demokratycznej, szczególnie w latach sześćdziesiątych, poruszane są sprawy jedności procesu wychowania szkolnego i pozaszkolnego oraz poważnego w tym udziału biblioteki szkolnej⁴⁰. W poszukiwaniu wzorów przytacza się przykłady organizacji gdzie indziej⁴¹, wysuwa się propozycje i popularyzuje doświadczenia w zakresie współpracy bibliotek szkolnych i powszechnych⁴² oraz próby łączenia obu typów bibliotek⁴³. Ze względu na doniosłość, jaką przypisuje się w ostatnich dziesiątkach lat bibliotekom szkolnym, Międzynarodowe Biuro Wychowania rozpisało w roku 1940 ankietę na temat organizacji tych bibliotek. Odpowiedzi nadesłane przez ministerstwa oświaty 43 państw opracow-

³⁷ Vyhláška ministerstva Školství, a kultury ze dne 25 čerona 1963 o evidenci knihoven jednotné soustavy, o meziknihovni výpuční službě a o přednostním pravu knihoven při získávání literatury, časopisu a jiných sbírkových materiálu. *Sbirka zákonu československé Socialistické Republiky*. R. 1963 č. 30.

³⁸ Smernice pro činnost školních knihoven čj. 38 566/63. Dne 27. prosince 1963 *Věstník Ministerstva Školství a Kultury*. R. 20: 1964 sešit 3.

³⁹ Příručka pro školní knihovny. Část 1. Zaklady Knihovnické techniky. Praha 1965. *Statní Knihovna ČSSR. Ustřední rědecko-metodický kabinet knihovnictví* s. 136 + + (wzory formularzy).

⁴⁰ Offener Brief zur Unterstützung der Arbeit mit dem Buch an Tagesschulen. *Bibliothekar* 1961 H. 1. s. 81—82.

⁴¹ Joost Siegfried: Die polnische Schulbüchereien nach dem Kriege. *Zentralblatt für Bibliothekswesen* 1951 nr 5/6 s. 213—215.

⁴² Römpler Ursula: Zu einigen Fragen unseres Kinderbibliothekswesens. *Bibliothekar* 1958 H. 5 s. 347—350.

Beier Max: Zusammenarbeit zwischen Schülerbücherei und Öffentlicher Bücherei. Ein Erfahrungsbericht aus Hilden. *Bücherei und Bildung*. Jg. 11: 1959 H. 6s. 248—251.

Wendling Willi: Schülerbücherei. „Bücherei und Bildung“. Jg. 11: 1959 H. 6. s. 243—247.

Wolf Horst: Die Öffentliche Bücherei in der Schule. *Bücherei und Bildung*. Jg. 13: 1961 H. 6. s. 254—256.

Zusammenarbeit von Schule und Öffentlicher Bücherei. Empfehlungen des Deutschen Städtetages. *Bücherei und Bildung*. Jg. 13: 1961 H. 8/9 s. 356—360.

⁴³ Arnold Brigitte: Kein Streitobjekt. *Bibliothekar* 1958 s. 410—413.
Dressler Irmgard: Die Zwiestelle der Kinderbibliothek in der Tagesschule. *Erfahrungen und Probleme*. *Bibliothekar* 1962 s. 805—814.

wano i opublikowano w L'Organisation des Bibliothèques Scolaires⁴⁴. Zestawienie państw ankietowanych jest przypadkowe. Obok kilku o dużym dorobku przeważają kraje o słabszym lub słabym rozwoju szkolnictwa, mniejszym jego upowszechnieniu, głównie pozaeuropejskie i nie dotknięte wojną. Ankieta składa się z 20 pytań podzielonych na pięć grup: I — administracja i funkcjonowanie, II — wykorzystanie biblioteki szkolnej, III — wybór książek dla bibliotek szkolnych, IV — wydawanie książek dla bibliotek i V — różne.

Omówienie wyników podaje Jadwiga Krahelska w artykule zamieszczonym w *Ruchu Pedagogicznym*⁴⁵.

Stan organizacyjny bibliotek został przedstawiony w sprawozdaniu optymistycznie. Brak w nim jednak informacji, bo nie pytano o to w ankiecie, jakie szkoły i czy wszystkie posiadają biblioteki szkolne, w jakim to jest stosunku do potrzeb, liczby uczniów czy ludności. Jak można wnieść, dane dotyczą przeważnie szkół średnich.

Badania statystyczne bibliotek prowadzi od roku 1950 UNESCO. Ostatnie wyniki zostały podane w 1959 r. w oddzielnej publikacji⁴⁶. Zawiera ona informacje o różnych bibliotekach, w tym także szkolnych. Korzystanie ze znajdujących się tam zestawień statystycznych ułatwiają dość liczne uzupełniające komentarze.

Wyrazem szczególnego zainteresowania rozwojem bibliotek szkół podstawowych jest wydany i opracowany na zlecenie UNESCO przez Mary Peacock Douglas podręcznik przetłumaczony na język polski⁴⁷.

Publikacja zawiera również uzasadnienie konieczności biblioteki szkolnej w nowoczesnej szkole podstawowej w odróżnieniu od tradycyjnej opierającej nauczanie na podręczniku. Omówiono wymagania, jakim winien odpowiadać księgozbiór pod względem treści i liczebności, rolę bibliotekarza, nauczycieli i nadzoru szkolnego, współpracy z bibliotekami publicznymi i szczegółowe wskazówki praktyczne.

UNESCO też, oprócz innych wcześniejszych, zorganizowało w roku 1955 w Delhi studium poświęcone rozwojowi bibliotek publicznych w Azji. W studium uczestniczyli przedstawiciele 11 krajów tego kontynentu, przeważnie bibliotekarze (różnych typów bibliotek) i przedstawiciele Organizacji Narodów Zjednoczonych w charakterze obserwatorów bądź osób kierujących. Wynikom prac studium poświęcono specjalną publikację⁴⁸,

⁴⁴ L'Organisation des bibliothèques scolaires. D'après les données fournies par les ministres de l'instruction publique. Genève 1940 Bureau International d'Éducation.

⁴⁵ Jadwiga Krahelska: Organizacja bibliotek szkolnych. *Ruch Pedagogiczny* R. 30; 1946/47 nr 1 s. 67—72 i nr 2 s. 161—168.

⁴⁶ Por. cyt. *Statistiques sur les bibliothèques*.

⁴⁷ Douglas Mary Peacock: The primary school library and its service. Douglas: La bibliothèque d'école primaire et ses différentes fonctions. (Paris 1961) UNESCO s. 103 tabl. 6.

⁴⁸ Douglas: Biblioteka w szkole podstawowej i jej działalność. (Tłum. Wanda Koszutska) Warszawa 1964 s. 130.

⁴⁸ Por. cyt. *Des bibliothèques publiques pour l'Asie*.

gdzie w 14 rozdziałach przedstawiono problemy opracowane przez różnych autorów. W rozdziale dziewiątym, poświęconym bibliotekom dla dzieci, Hector Macaskill uważa za niezbędne, by miliony dzieci uczęszczające w Azji do szkół przyzwyczajane były do czytania. Wymaga tego znacznie druku w dobie dzisiejszej dla przekazywania idei i rozszerzania wiadomości. Biblioteki są bowiem czynnikiem nieodzownym w osiąganiu sukcesów kształcenia i wychowania. Służba biblioteczna ma na celu wzbudzenie i utrwalenie zainteresowania dziecka czytaniem, wyrobienie przyzwyczajenia, które winno trwale przenikać jego życie. Bez zapewnienia tych warunków dzieci mogą się czuć zawiedzione i oszukane. Grupa badająca te zagadnienia stwierdziła, że książek dla dzieci jest bardzo mało i nikła też liczba bibliotek publicznych. Frekwencja w szkołach rośnie nieustannie, a pomieszczeń dla bibliotek szkolnych brak lub jest ich niewiele.

Ten sam autor w rozdziale trzynastym — biblioteki szkolne, zwraca uwagę, że nowoczesna pedagogika koncentruje się na dziecku, na rozwijaniu jego samodzielności, że zaprzestano „dzielenia wiedzy i wiązania w małe pęczki”. Odkąd dziecko umie przeczytać kilka zdań, wartość biblioteki szkolnej dla niego staje się widoczna. Wpływ pierwszych książek w rękę dziecka może zdecydować, czy będzie lubiło czytać w ciągu całego życia.

W zestawieniu poniżej przedstawiono porównanie stanu bibliotek w dwunastu krajach⁴⁰. Podano w nim (w liczbach bezwzględnych) wielkość księgozbiorów w szkołach ogólnokształcących średnich i podstawo-

Lp.	Państwo	Rok	Liczba ludności w tys.	Liczba uczniów	Liczba tomów w bibl. szkol. w tys.	Przeciętna liczba tomów w bibliotece szkolnej na:		Przeciętna lic. tomów w bibliotece publicznej na 1 mieszk.
						1 mieszk.	1 ucznia	
1	Polska	1955/6	27 819	4 060 400	37 908	1,366	9,356	0,864
2	Szwecja	1956	7 316	1 049 676	9 424	1,288	8,978	1,673
3	ZSRR	1954	200 000	29 813 904	218 467	1,091	7,328	2,192
4	Czechosłow	1956	13 224	2 069 725	11 517	0,871	5,565	1,266
5	St. Zj. A. P.	1956	168 174	31 162 898	102 915	0,612	3,302	0,935
6	Norwegia	1954/5	3 392	520 325	1 797	0,530	3,454	1,023
7	Japonia	1954	88 000	19 986 730	43 731	0,497	2,188	0,019
8	Rumunia	1956	17 490	1 732 160	8 631	0,494	4,983	0,586
9	Węgry	1955	9 861	1 431 807	3 978	0,403	2,783	0,380
10	Bułgaria	1954	7 548	1 182 108	2 500	0,331	2,115	0,477
11	Jugosławia	1956	17 886	2 307 851	5 548	0,310	2,405	0,338
12	Brazylia	1955	58 456	5 365 976	2 911	0,050	0,543	0,049

⁴⁰ Anglii nie uwzględniono, gdyż jak podano w *Statistique sur les bibliothèques*, nie prowadzi się tam odpowiedniej statystyki. Z podobnych przyczyn brak w tabeli niektórych innych krajów.

wych oraz zawodowych. Zastosowane wskaźniki wyrażają stosunek liczby tomów do uczniów i ludności. Państwa uszeregowano według malejącego wskaźnika przypadających na mieszkańca woluminów⁵⁰. Uwzględniono również wskaźniki dla bibliotek publicznych ze względu na relacje, jakie zachodzą między nimi a bibliotekami szkolnymi, niekiedy zastępowanie jednych przez drugie i wzajemne uzupełnianie, jak np. w Norwegii, gdzie w wielkich miastach szkoły są obsługiwane przez biblioteki publiczne.

Zestawienie ma charakter tylko orientacyjny, przybliżony, gdyż wiele krajów informacyj nie dostarczyło, jak Dania, Kanada lub Szwajcaria, państwa o starych tradycjach bibliotek publicznych, w których już w roku 1868 było 2500 tys. woluminów, liczba wówczas rekordowa. Inne nadały dane niepełne, trudne do wykorzystania. Te zastrzeżenia należy wziąć pod uwagę przy interpretowaniu podanych wyżej liczb i wskaźników.

⁵⁰ Dane statystyczne z cytowanych już: *Statistique sur les bibliothèques i Statistical Yearbook* 1, 7: 1948, 8: 1956, 10: 1958, 12: 1960, 13—16: 1961—1964, uzupełnione materiałami z wydawnictw statystycznych poszczególnych państw.

HALINA GAJDAMOWICZ
ŁÓDŹ

W SPRAWIE MODELU PEDAGOGIKI

Orientacja w zakresie prezentowanych poglądów i stanowisk jest nieodzownym warunkiem każdej dyskusji, jeżeli ma ona przynieść faktyczne rozwiązanie podjętych problemów, przyczynić się do wyjaśnienia określonych koncepcji. Warunku tego nie uwzględnił H. Muszyński w swoim artykule pt. „Dwa modele pedagogiki”, umieszczonym w pierwszym numerze *Ruchu Pedagogicznego* z 1968 r.

Po przeczytaniu artykułu nieodparcie nasuwa się pytanie — jaką koncepcję osobowości przyjął autor w swoich rozważaniach? Jest to problem niezwykle ważny dla całości zagadnień poruszanych w artykule, problem chyba zasadniczy. Niejasne jest ponadto stanowisko autora co do modelu pedagogiki „wychowania przez życie”. Początkowo czytelnik jest przekonany o tym, że model ów opiera się na racjonalnych podstawach i ma realne zastosowanie w badaniach pedagogicznych. Jednakże w końcowym fragmencie artykułu model ten zostaje poddany surowej krytyce z punktu widzenia jego praktycznej przydatności i podważony w swych zasadniczych założeniach.

W rezultacie czytelnik jest zdezorientowany i nie potrafi określić stanowiska autora. Fakt ten utrudnia podjęcie dyskusji, nie mamy bowiem pewności, czy nie imputujemy autorowi takich poglądów, których on sam nie podziela. Wydaje mi się, że w takiej sytuacji można skupić się tylko na wybranych problemach, co do których stanowisko autora zostało jasno sprecyzowane.

Nie rosząc sobie pretensji do wyczerpującego przedstawienia problematyki, skoncentruję się nad dwoma ogólnymi zagadnieniami poruszonymi przez H. Muszyńskiego.

1. Problem pierwszy dotyczy przeciwstawienia dwóch typów myślenia heurystycznego w pedagogice i opartych na nich odrębnych modelach pedagogiki.

2. Problem drugi wiąże się z przyjętym przez H. Muszyńskiego założeniem o możliwościach pominięcia osobowości w określaniu celów wychowania.

Autor zakłada, że w poszukiwaniach badawczych mających na celu wypracowanie programu wychowania, a więc takiej organizacji życia i działalności jednostek, która nadawałaby pożądany kierunek procesom kształtowania się ich osobowości, można przyjąć dwa całkowicie odmienne sposoby heurystycznego myślenia.

Po pierwsze, punktem wyjścia poszukiwań pedagoga może być rzeczywistość, w której żyją jednostki stanowiące przedmiot zamierzonej akcji wychowawczej. Rzeczywistość ta poddana zostaje odpowiedniej analizie, której celem jest wyłonienie w niej poszczególnych dziedzin i czynników wychowawczego działania... Ale w badaniach pedagogicznych zarysowują się jeszcze inne możliwości podejścia. Po wtóre, punktem wyjścia dla nich może być także postulowana osobowość człowieka. Ją właśnie poddaje się pierwotnej i zasadniczej analizie, wyodrębniając z niej poszczególne zmienne składowe jako cele wychowania. I wynik tak przeprowadzonej analizy staje się dopiero podstawą dla analizy i wieloaspektowego badania rzeczywistości wychowawczej, badania zmierzającego do ustalenia, jakie elementy składowe tej rzeczywistości odgrywają istotną rolę jako czynniki osobotwórcze”.¹

Przeciwstawienie powyższe jest sztuczne, opiera się bowiem na błędnym założeniu, że ideał wychowania, czyli innymi słowy, postulowany kształt ludzkiej osobowości jest strukturą wydedukowaną a priori, oderwaną od rzeczywistości. H. Muszyński określając główny przedmiot badań pedagogiki i jej zadania pominął rzecz bardzo ważną, mianowicie zagadnienie konstruowania wzoru osobowościowego wychowanka. Skoncentrował się na opracowaniu programu wychowania. Opracowanie efektywnego programu wychowania stanowi, zdaniem autora, o odrębności problematyki pedagogicznej w stosunku do takich nauk, jak psychologia i socjologia. Faktycznie zadania związane z opracowaniem i realizacją określonego programu wychowania stanowią główny przedmiot badań pedagogiki, ale nie wolno zapominać, że zadania te wynikają z przyjęcia określonego wzoru osobowości, są niejako jego praktyczną konsekwencją.

Stąd też w celu określenia metodologicznej odrębności pedagogiki musimy wziąć pod uwagę dwa — jej tylko właściwe — rodzaje zadań. Pierwsze zadanie to określenie kształtu osobowości wychowanka, stanowi ono o normatywnym charakterze pedagogiki. Zadanie drugie związane jest z praktycznym charakterem tej dyscypliny i polega na opracowaniu programu wychowania, zmierzającego do realizacji określonego uprzednio wzoru osobowości. Nie można pominąć żadnego z tych zadań przy określaniu metodologicznej odrębności pedagogiki. Tymczasem autor pominął w swoim artykule pierwszą grupę zagadnień związanych z konstruowaniem ideału wychowania, skoncentrował się na drugim z wyżej wymienionych zadań. Widać nie bardzo wierzy w możliwość uprawiania normatywnej części pedagogiki w sposób naukowy, wyraźnie odrywa ideał wychowania od konkretnych warunków życia, od konkretnej rzeczywistości społecznej, gospodarczej, politycznej.

Obecny stan badań na gruncie nauk pedagogicznych pozwala obalić pogląd, że określenie celów wychowania, postulowanie wzoru osobowości

¹ H. Muszyński: Dwa modele pedagogiki. *Ruch Pedagogiczny* nr 1 1968 r.

nie ma nic wspólnego z naukowym uprawianiem tej dyscypliny. Pogląd ten jest bezpodstawny, opiera się na niesłusznym założeniu, że cele wychowania można konstruować jedynie w oderwaniu od rzeczywistości, w sposób woluntarystyczny.

„Dziś w okresie wielkiego postępu nauki — pisze B. Suchodolski — i racjonalizacji całego życia ludzkiego zmierzamy do określenia celów i wartości z pomocą ludzkiego rozumu, w sposób oparty na argumentach naukowych. Zagadnienie wartości przestaje być pewnego rodzaju objaśnieniem, nakazem przychodzącym od ludzi z zewnątrz, staje się elementem ludzkiej rzeczywistości”.² Gdy z tego punktu widzenia spojrzymy na zagadnienie celów wychowania, to okaże się, że pozostają one w ścisłym związku z całokształtem życia społecznego, politycznego, kulturalnego, że są wynikiem rzetelnej analizy konkretnych warunków życia i związanych z nimi tendencji rozwojowych. Tylko w oparciu o naukową analizę złożonej rzeczywistości jesteśmy w stanie określić zadania, do których należy przygotować młode pokolenia. Zadania te B. Suchodolski sprowadza do trzech zasadniczych sfer działalności człowieka, wyznaczonych hasłami — społeczeństwo—praca—kultura.³

Przygotowanie ludzi do pełnienia różnorodnych zadań związanych z życiem społecznym, wykonywaniem zawodu, udziałem w życiu kulturalnym wymaga rozwinięcia określonych cech osobowości, ukształtowania odpowiednich dyspozycji psychicznych, fizycznych, zdolności, sprawności i umiejętności.

Skoro rozumowanie nasze jest słuszne i przyjmujemy, że ideał wychowania jest wyprowadzony z analizy rzeczywistości, to nie ma sensu przeciwstawianie na gruncie pedagogiki myślenia, w którym punktem wyjścia jest analiza rzeczywistości, takiemu myśleniu, dla którego punktem wyjścia jest analiza osobowości. Wymienione typy myślenia nie wykluczają się nawzajem na gruncie pedagogiki, przeciwnie — pozostają z sobą w ścisłym związku, uzupełniają się. Z pierwszym sposobem myślenia mamy do czynienia przy określaniu wzoru osobowości. Skonstruowany z kolei na drodze analizy rzeczywistości ideał wychowania stanowi punkt wyjścia dla poszukiwań badawczych zmierzających do wypracowania określonego programu wychowawczego. Posługujemy się więc tutaj drugim z wymienionych przez H. Muszyńskiego sposobem myślenia, dokonujemy analizy wzoru osobowości, wyodrębniamy z niej poszczególne składniki jako cele wychowania i organizujemy pod ich kątem warunki życia i działalności wychowanka. Dochodzimy w ten sposób do zasadniczej tezy naszych rozważań, kontrowersyjnej w stosunku do twierdzenia H. Muszyńskiego o konieczności przeciwstawienia na gruncie pedagogiki dwóch typów myślenia i opartych na nich modeli pedagogiki:

Istnieje tylko jeden model pedagogiki, dla którego punktem wyjścia jest

² B. Suchodolski: Zarys pedagogiki. T. II str. 64.

³ B. Suchodolski: Podstawy wychowania socjalistycznego.

analiza określonej rzeczywistości, stanowiąca podstawę dla konstruowania wzoru osobowości. Określona w ten sposób osobowość jest podstawą dla opracowania programu wychowania. W tak pojętym modelu pedagogiki określona w sposób naukowy osobowość zajmuje miejsce centralne.

Przejdźmy teraz do zagadnienia drugiego, tj. perspektyw pomijania osobowości w określaniu celów wychowania. H. Muszyński twierdzi, że na gruncie pedagogiki „wychowania przez życie” „zarysowuje się możliwość, a zarazem interesująca perspektywa pominięcia osobowości w określaniu celów wychowania. Mogą one mianowicie, zamiast postulować różne pożądane dyspozycje psychiczne człowieka, precyzować zadania, jakie ma on do wypełnienia w życiu i do których wychowanie powinno go przygotować”⁴.

Stanowisko takie nasuwa szereg wątpliwości, z których większość rozważył autor w ostatniej części artykułu, kiedy próbował poddać analizie z punktu widzenia praktycznej przydatności taki model pedagogiki, w którym pomija się osobowość przy określaniu celów wychowania. Wobec tego zwrócę uwagę na jeden tylko problem, mianowicie możliwości określania celów wychowania poprzez odwoływanie się do różnorodnych zadań, jakie człowiek ma wykonać, przy jednoczesnym pominięciu zagadnienia osobowości.

Sądzę, że rzeczą niemożliwą jest wyznaczanie celów wychowania za pomocą zadań, które człowiek ma wykonać, bez jednoczesnego odwołania się do określonych cech osobowości. Zadania jako takie nie mogą stanowić wyłącznego celu wychowania przede wszystkim dlatego, że nie dadzą się ściśle sprecyzować, po wtóre, są zbyt zmienne i jako takie nie stanowią stałego gruntu, na którym można by oprzeć proces wychowania. Z drugiej zaś strony bardzo ściśle sprecyzowanie celów wychowania prowadziłoby w prostej linii do zastąpienia wychowania przez tresurę, do ujęcia wychowania w zbyt sztywne ramy organizacji procesu wychowania.

Jest faktem oczywistym, że przy określaniu celów wychowania nie można pomijać zadań, jakie stoją przed człowiekiem. Ale z drugiej strony, odwołując się do nich, nie należy traktować ich jako celów samych w sobie. Właściwym celem wychowania nie są zadania jako takie, lecz przygotowanie człowieka do ich realizacji. Ale wówczas przenosimy się już na płaszczyznę rozważań o osobowości. Przygotować człowieka do wypełniania określonych zadań znaczy tyle, co rozwinąć jego różnorodne dyspozycje psychiczne, fizyczne, kształtować jego zdolności, sprawności i umiejętności. Człowiek o rozwiniętych zdolnościach jest głównym przedmiotem zabiegów wychowawczych, bo tylko taki potrafi sprostać zadaniom, jakie przyjdzie mu wykonywać w związku z uczestnictwem w życiu społecznym, gospodarczym, politycznym czy kulturalnym. Wprawdzie nie jesteśmy w stanie ściśle określić zadań, przed jakimi stanie nasz wychowanek, ale potrafimy

⁴ H. Muszyński: Dwa modele pedagogiki.

odpowiedzieć na pytanie, jakie cechy powinien człowiek posiadać, by sprostać różnorodnym i zmieniającym się zadaniom. Oto co na ten temat pisze B. Suchodolski: „Bo chociaż nie potrafimy przewidzieć szczegółowo i konkretnie tych sytuacji, w jakich się znajdują wychowankowie naszych szkół, i tych zadań, które będą musieli podjąć, możemy z wielkim prawdopodobieństwem określić to, co będzie im potrzebne, aby mogli sobie dać radę z nowymi sytuacjami i nowymi zadaniami. Mówiąc najogólniej będzie im potrzebna krytyczna i bystra inteligencja, zdolna rewidować wszelkie zrutynizowane i stereotypowe formy działania; wciąż żywe zainteresowania i zamiłowania, dzięki którym potrafią dotrzymać kroku nowym odkryciom w nauce, technice, życiu społecznym, zdolności, dzięki którym będą mogli pokonywać powstające trudności obiektywne w ich pracy; wrażliwość i wyobraźnia pozwalająca widzieć rzeczywistość w jej wielu wymiarach, odsłaniających pole dla inwencji i twórczości; wreszcie umiejętność współżycia i współdziałania z ludźmi”⁵.

Nie możemy celów wychowania określać inaczej jak w języku zmian osobowościowych, określonych cech i dyspozycji psychicznych i fizycznych. Nie ma i nie może być wobec tego pedagogiki, która pomijałaby osobowość w określaniu celów wychowania. Osobowość nie jest tu oczywiście wartością samą w sobie, lecz stanowi wartość zarówno ze względu na dobro społeczne, jak i indywidualne interesy jednostki.

⁵ B. Suchodolski: Podstawy wychowania socjalistycznego. S. 102.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI
TORUN

POZIOM CZYTANIA ZE ZROZUMIENIEM W SZKOŁACH PRZYSPOSOBIENIA ROLNICZEGO

Wprowadzenie

Treścią tego opracowania jest relacja z badań poziomu umiejętności cichego czytania ze zrozumieniem u uczniów szkół przysposobienia rolniczego (SPR).

Zadania postawione w tych badaniach realizowano metodą, którą najkrócej można scharakteryzować jako dążenie do porównania stanu rzeczywistego w zakresie wspomnianej umiejętności ze stanem postulowanym, następnie zaś dążenie do oceny stwierdzonych rozbieżności, wyjaśnienia przyczyn ich zaistnienia i zaproponowanie środków ich likwidacji. Taka kolejność postępowania badawczego — przyjęta w celowościowym postępowaniu we wszelkich naukach praktycznych¹ — wydaje się słuszna i w tym przypadku z zakresu diagnostyki pedagogicznej.

1. Umiejętność czytania jako warunek i cel (skutek) pracy szkoły

SPR-y są szkołami młodymi, pracującymi przy tym w niełatwych warunkach. Zdawano sobie zresztą z tego sprawę już w momencie powstawania². Właśnie jednak ze względu na nowość i obiektywne trudności w funkcjonowaniu tego — istniejącego od 10 lat — typu szkoły w naszym systemie oświatowym istnieje potrzeba rzetelnego poznania warunków, procesów i rezultatów pracy SPR-ów. Niektórzy badacze mocno uzasadniają tę potrzebę i starają się ją zaspokoić. I tak Zofia Krzysztozek wspomina o poważnym miejscu badań nad SPR-ami w planach badawczych Katedry Pedagogiki WSR w Lublinie³. Prof. Marian Falski wskazuje na upośledzoną pozycję SPR-ów w systemie szkolnictwa średniego, na niską ich drożność, brak miejsc dla ich absolwentów w pełnych szkołach średnich⁴, pisze o progach selekcyjnych powstających na skutek niewyrównanego poziomu organizacyjnego szkół średnich o niższym i pełnym stopniu organizacji⁵. Miron Krawczyk badał postawy moralno-społeczne absolwentów SPR-ów i poświęcił temu obszerną rozprawę⁶.

¹ Por. Podgórecki A.: Charakterystyka nauk praktycznych. Warszawa 1962 oraz Ziemiński S.: Diagnostyka, projektowanie, realizacja i ocena jako etapy postępowania. *Prakseologia* nr 24 s. 46—84.

² Uzasadnienie Uchwały Rady Ministrów z dnia 8 stycznia 1957 r. w sprawie organizacji szkół przysposobienia rolniczego, przesłane do Dyrektorów Okręgu Szkolenia Zawodowego pismem Ministra Oświaty z dnia 10 stycznia 1957 r., nr SR-la/1/57. Patrz również: Ozga W.: Reforma szkolna a wieś. *Nowe Drogi* 1968 nr 3 s. 69—83.

³ Krzysztozek Z.: Potrzeba badań nad młodzieżą wiejską. *Więć Współczesna* 1967 nr 4, s. 65—72.

⁴ Falski M.: Problematyka organizacyjna szkolnictwa średnich szczebli. Wrocław 1966 s. 158.

⁵ Falski M.: Zaczęło się od „filozofii dwóch”. *Życie Literackie* 1967 nr 31 s. 9.

⁶ Krawczyk M.: Z badań nad społeczno-moralną postawą młodzieży wiejskiej. Warszawa 1967 s. 219.

Zadania SPR-ów są złożone: mają one kształcić do zawodu rolnika, a jednocześnie poszerzać i pogłębiać wykształcenie ogólne⁷, wychowywać i kształcić przy tym na poziomie wyrównanym z innymi szkołami średnimi (zgodnie z kardynalną zasadą jednolitości i demokratyzacji ustroju szkolnego) i mają być ponadto drożdże, co przypomina „Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania z dnia 15 lipca 1961 r.”. Istotnym warunkiem realizacji tych zadań jest skład i poziom absolwentów szkół podstawowych, którzy znaleźli się lub znajdują się w klasie I (a potem II) SPR-u. Pragnąc badać poziom przygotowania uczniów SPR-ów do nauki w szkole średniej, wychodzę z założenia, że istotnymi wskaźnikami owego przygotowania jest poziom wiadomości i umiejętności w przedmiotach podstawowych: języku ojczystym i matematyce. W zakresie zaś znajomości języka polskiego umiejętność czytania ze zrozumieniem jest niewątpliwie bardzo zasadnicza. Jako jedno z ważniejszych zadań szkoły podstawowej, powinna być rezultatem jej pracy, a przy tym rezultatem osiągniętym w wystarczającym i względnie wyrównanym stopniu przez wszystkie szkoły podstawowe (zgodnie ze wspomnianą zasadą jednolitości szkoły socjalistycznej). Jako zaś rezultat pracy szkoły podstawowej, rozumienie czytanych tekstów jest zarazem warunkiem koniecznym (choć niewystarczającym) skutecznego funkcjonowania każdej szkoły średniej. W obowiązującym w SPR-ach programie nauczania języka polskiego czytamy, że „sprawność w posługiwaniu się językiem ojczystym jest podstawową umiejętnością, konieczną w nauce szkolnej, w pracy zawodowej i dalszym samokształceniu, stanowi ona niezbędny warunek aktywnego udziału w życiu społecznym” (podkr. moje)⁸. „Czytanie — pisze Feliks Korniszewski — jest tą formą pośredniego poznawania rzeczywistości przyrodniczej oraz ukierunkowywania działań ludzkich, która nie tylko ułatwia i wzbogaca proces kierowanego uczenia się, kształcenia i wychowywania uczniów w szkole, ale i w najszerszej mierze umożliwia wszystkim czytelnikom poza szkołą samouctwo, samokształcenie i samowychowanie”⁹. Mimo podstawowego znaczenia czytania dla poznania świata, dla rozwoju jednostki, dla uczestnictwa w życiu społecznym i kulturze szkoły, jak wykazuje ten Autor, podejmuje zadanie nauczania czytania w jednostronny i ograniczony sposób. Istota czytania polega bowiem zawsze na rozumieniu treści tekstów, na wnikanii w myśl autora, i to zarówno podczas opanowywania techniki czytania na stopniu elementarnym, jak i w okresie posługiwania się lekturą w wyższych klasach szkoły podstawowej, w szkole średniej i na uniwersytecie.

Podobny pogląd wyraził Jan Konopnicki, który uważa, że technika cichego czytania prowadzi do rozumienia tekstów. Również współpracujący z nim Julian Jonkisz podziela ten pogląd¹⁰. Toteż mówiąc dalej „czytanie” czy „ciche czytanie”, będziemy mieli na myśli ciche czytanie ze zrozumieniem¹¹.

⁷ Uchwała nr 17 Rady Ministrów z dnia 8 I 1967 r. w sprawie organizacji szkół przysposobienia rolniczego. Monitor Polski z dnia 19 lutego 1967 r. nr 13 poz. 94 § 1 i 2. „Uchwała” i „Uzasadnienie” do niej opublikowane są w załącznikach cytowanej książki M. Krawczyka.

⁸ Program nauczania w dwuletniej Zasadniczej Szkole Zawodowej. Język polski. Klasy I—II. Warszawa 1967, s. 3.

⁹ Korniszewski F.: O pełny program i właściwe metody nauczania czytania w szkołach. *Ruch Pedagogiczny* 1964 nr 4 s. 44. W tej obszernej (s. 36—78) rozprawie Autor przedstawił wyniki badań, prowadzonych w ramach UNESCO i Międzynarodowego Biura Wychowania, nad stanem, programem i metodami czytania w 45 państwach oraz przedstawił podbudowany teoretycznie własny projekt programu i metod nauczania czytania na różnych szczeblach szkolnictwa.

¹⁰ Konopnicki J.: Powodzenia i niepowodzenia szkolne. Warszawa 1966 r. 124—40 oraz Jonkisz J.: Wyniki badań testem cichego czytania ze zrozumieniem. *Studia Pedagogiczne* t. 13 s. 55—65.

¹¹ Obszerny przegląd badań przeprowadzonych nad cichym czytaniem w świecie oraz rozważanie na temat konstrukcji testów, sposobów ich stosowania i opracowywania znajdujemy w pracy: Anderson G. L.: Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych i pedagogicznych. Nasza Księgarnia. Warszawa 1962 s. 183.

Głównym problemem naszych badań był poziom cichego czytania ze zrozumieniem u uczniów klas pierwszych SPR-ów na tle poziomu czytania u uczniów klas pierwszych szkół średnich o pełnej, 4—5-letniej organizacji nauki. Problemem zaś dodatkowym było badanie poziomu czytania w klasach drugich SPR-ów z zamiarem uchwycenia stopnia i rodzaju zmian. W pierwszych klasach badaliśmy więc czytanie jako częściowy rezultat pracy szkół podstawowych (zapewne w większości wiejskich) i warunek pracy SPR-ów, w drugich zaś klasach — jako częściowy rezultat pracy samych SPR-ów.

2. Techniki i organizacja badań. Hipotezy robocze

W celu rozwiązania postawionych problemów zastosowany został „Test cichego czytania ze zrozumieniem UNESCO” opublikowany przez prof. Jana Konopnickiego w „Dodatku” do jego książki „Zaburzenia w zachowaniu się dzieci i środowisko” (Warszawa 1962, s. 218—228). Autorami jego byli profesorowie Feshay i Thorndike z Columbia University w Nowym Jorku. Test ten jako jeden z kilku został zastosowany przez J. Konopnickiego i jego współpracowników po raz pierwszy w 1960 roku podczas badań reprezentatywnej grupy tysiąca uczniów polskich (w ramach międzynarodowych badań poziomu umysłowego dzieci trzynastoletnich). Istnienie dobrego — zdaniem specjalisty — testu, którego wyniki zostały dokładnie przeanalizowane i opublikowane w cytowanym 13 tomie *Studiów Pedagogicznych*¹² oraz w rozprawie Ireny Szmítrowskiej, było argumentem, który zdecydował o wyborze tego właśnie testu.

Co więcej — przedmiotem owych badań z 1960 r. byli uczniowie klas pierwszych szkół licealnych na początku nauki w tych szkołach. Wyniki tych badań będą zatem w naszych badaniach kryterium porównań i ocen.

Test ten składa się z pięciu części, z których każda zawiera czytanke o innej treści (przepisy ruchu drogowego, bajka z morałem o gąsienicy i róży, historyjka o wróblach w Ameryce, panowanie Ludwika XVI we Francji oraz problemy finansowe fikcyjnego rządu) i kilka pytań-zadań z oznaczonymi czterema odpowiedziami do wyboru, z których tylko jedna jest poprawna, zgodna z kluczem¹³. W sumie zadań testowych było 33, a każde poprawnie rozwiązane premiowane było 1 punktem.

Test, zdaniem prof. J. Konopnickiego, bada obok umiejętności czytania ze zrozumieniem także ogólną sprawność umysłową, umiejętność poprawnego rozumowania i skupiania uwagi. Posiada on przy tym, co wykazała I. Szmítrowska w dysertacji doktorskiej, wysoką wartość diagnostyczną, jest rzetelny.

Obok techniki testowej posługiwano się dodatkowo podstawowymi miarami statystycznymi tendencji centralnej.

Badania przeprowadzono w kwietniu 1967 r. równocześnie w 21 szkołach przysposobienia rolniczego w woj. bydgoskim oraz w 4 szkołach przygranicznych powiatów spoza tego województwa. Zbadano 595 uczniów 25 klas pierwszych oraz 262 uczniów 17 klas drugich. W badaniach uczestniczyli studenci kierunku rolno-pedagogicznego Studium Nauczycielskiego w Wymyślinie. W klasach I 71% badanych stanowiły dziewczęta, 47% — uczniowie piętnastoletni, 80% uczniów rozpoczęło naukę w SPR-e

¹² Konopnicki J.: Międzynarodowe badania poziomu wiadomości dzieci trzynastoletnich (cel, organizacja i przeprowadzenie badań oraz ogólna analiza wyników). *Studia Pedagogiczne*, t. 13, op. cit., s. 5—37, oraz Konopnicki J.: Powodzenie i niepowodzenie.. op. cit. s. 124—140; Jonkisz J. op. cit. Szmítrowska J.: Poziom umysłowy polskich trzynastolatków a środowisko. *Studia Pedagogiczne* t. 13, s. 96—108.

¹³ Bliżej test ten charakteryzują autorzy opracowań z oryginalnych badań międzynarodowych (jak w odn. 12). Test ten był także stosowany do badań uczniów klas V, VI i VII szkół podstawowych (Krakowski Oddział PAN). Wyniki opublikował prof. J. Konopnicki w „Zaburzeniach”... op. cit., s. 151—152.

bezpośrednio po ukończeniu szkoły podstawowej z tym, że 70% uczniów — to absolwenci wiejskich szkół podstawowych, 70% uczniów mieszka też aktualnie na wsi. Połowa badanych uczniów — to dzieci rolników, połowa badanych SPR-ów — to szkoły zlokalizowane na wsi.

Uczniowie badani byli zespołowo, rozwiązując zadania w oparciu o indywidualne, wydrukowane zeszyty testowe. Rozwiązania nanosili oni na arkusz odpowiedzi (zgodny z projektem prof. J. Konopnickiego).

Nie ograniczaliśmy czasu rozwiązywania, jednakże uczniowie wiedzieli, że czas jest odnotowywany.

Przed przystąpieniem do badań oczekiwano wystąpienia w wynikach następujących tendencji:

Hipoteza I: Poziom umiejętności cichego czytania ze zrozumieniem jest u uczniów klas pierwszych SPR-ów niewystarczający i niższy (na poziomie istotnym) niż poziom tej umiejętności u uczniów klas pierwszych szkół średnich o pełnej organizacji, a także niższy niż poziom tej umiejętności u absolwentów wiejskich szkół podstawowych, którzy dostali się do liceów i techników. Uzasadnieniem tej hipotezy jest niższa sprawność dydaktyczna szkół podstawowych na wsi. W woj. bydgoskim, w którym sprawność dydaktyczna szkół bliska jest przeciętnej krajowej, ogółem 73,9% rocznika demograficznego kończy szkołę w terminie, na wsi jednakże tylko 66,6% (dane z r. 1959/60), ogółem 12% młodzieży w tym województwie opuszcza szkołę podstawową przed jej ukończeniem, jednakże większość stanowi tu młodzież wiejska (dane z 1960/61 r.)¹⁴. Kolejne Roczniki Statystyczne GUS wskazują na wyższe wskaźniki drugoroczności w szkołach na wsi. Liczni badacze wskazują na obiektywne i zależne od administracji szkolnej i nauczycieli trudniejsze warunki pracy szkół podstawowych. W badaniach międzynarodowych różnica w wynikach młodzieży wiejskiej i miejskiej w klasie VIII liceum była na poziomie istotnym niekorzystna dla pierwszej grupy. SPR-y są szkołami w swym składzie (uczniów) i charakterze (lokalizacja, treści nauczania, cele kształcenia) wiejskimi. Stąd też oczekiwać można wystąpienia wskazanej wyżej tendencji.

Hipoteza II: Postęp w umiejętności cichego czytania ze zrozumieniem, jaki dokonuje się podczas nauki w SPR, jest niewielki.

Hipoteza III: Pomimo przeciętnie niższego poziomu umiejętności cichego czytania ze zrozumieniem w SPR-ach w stosunku do szkół średnich o pełnej organizacji procent młodzieży SPR-owskiej, której sprawność umysłowa i poziom czytania co najmniej dorównuje młodzieży licealnej, jest wyższy od procentu absolwentów SPR przyjmowanych do opartych na nich techników.

Wg danych zanotowanych w 1963 r. przez M. Godlewskiego (*Szkoła Zawodowa* nr 3/63) — 5% absolwentów SPR kształci się dalej, a prof. M. Falski dla r. szk. 1964/65 podaje liczbę odpowiadającą 7,95%¹⁵.

Wypada jeszcze we wstępie zastrzec się, że z trzech powodów wyniki naszych badań mogą być nieco zawyżone, gdyż po pierwsze — badania nasze prowadziliśmy 6,5 roku po badaniach J. Konopnickiego i szkoły w całej Polsce z pewnością rozwinęły swą funkcję wyposażenia młodzieży w umiejętność czytania; po drugie — badania nasze prowadziliśmy dopiero w miesiącu kwietniu, tzn. po pół roku nauki w klasie I SPR-u, która niewątpliwie przyczyniła się do poprawy umiejętności czytania; po trzecie — badaliśmy uczniów w 25 szkołach, które mogą mieć nieco lepsze warunki pracy niż przeciętny SPR, gdyż zorganizowano w nich praktyki pedagogiczne studentów SN, a praktyk nie organizuje się na ogół w szkołach o gorszych warunkach.

¹⁴ Wg M. Falskiego: *Problematyka...* op. cit., s. 10 i 22.

¹⁵ Tamże s. 60.

3. Poziom czytania w klasie I

Dla wszystkich zbadanych uczniów klas pierwszych SPR-ów średnia arytmetyczna (M) z uzyskanych w teście wyników wynosiła 16,9 punktu na 33 możliwe. Jak ocenić taki — przeciętnie — poziom?

Prof. J. Konopnicki uważa, że wyniki w granicach 25—33 punktów uznać można za wystarczająco dobry stopień opanowania umiejętności cichego czytania ze zrozumieniem¹⁶. Z tego punktu widzenia poziom czytania uczniów klas I należałoby uznać za niewystarczający i daleki od postulowanego. Bardziej jednak rzetelna — jak się wydaje — będzie porównawcza ocena uzyskanych rezultatów na tle wyników młodzieży polskiej klas I liceów z badań międzynarodowych. Zestawiając ze sobą te wyniki możemy stwierdzić, że poziom umiejętności cichego czytania ze zrozumieniem w klasach I SPR-ów jest znacznie niższy niż w odpowiednich klasach szkół matu-ralnych.

Ilustruje to tabela 1.

Tabela 1

SREDNIE Z WYNIKÓW BADAŃ TESTEM CICHEGO CZYTANIA W KL. I SPR-ÓW
NA TLE ŚREDNICH Z BADAŃ W LICEACH¹⁷

	Średnia z badań w kl. I SPR	Średnia z badań w liceach	
		dla całej populacji	dla środowiska wiejskiego
Ogółem	16,9	21,1	19,9
Dziewczęta	16,7	20,7	brak danych
Chłopcy	17,3	21,8	brak danych

Różnica średnich wynosi dla całej populacji 4,2 p., a w porównaniu z wynikami młodzieży wiejskiej z liceów nieco mniej, bo 3,0 p. Czy takie różnice są na poziomie istotnym? I. Szmítrowska w cytowanej rozprawie przeprowadziła dokładną analizę statystyczną m. in. istotności różnic reprezentacji środowiska wiejskiego i środowiska miejskiego. Oparła się przy tym na analizie błędu standardowego. Różnica 2,4 punktu pomiędzy wynikami tych dwu środowisk była na poziomie istotnym¹⁸. Ponieważ wielkość błędu standardowego zależy odwrotnie proporcjonalnie od wielkości badanej populacji (N), która u nas wynosi 595 osób, a w badaniach J. Konopnickiego wynosiła dla środowiska wiejskiego 200 osób, możemy przyjąć bez ryzyka popełnienia błędu i bez powtórzenia tych operacji matematycznych, ale różnica w granicach 2 punktów jest na poziomie istotnym (nie biorąc już pod uwagę wspomnianych uprzednio czynników zawiązujących wyniki w naszych badaniach). Wyniki zatem osiągnięte przez uczniów klas I SPR-ów są na więcej niż istotnym poziomie gorsze niż wyniki ich kolegów z liceów. Ze szkół podstawowych, których są oni absolwentami, nie wynieśli odpowiednich umiejętności i nawyków w tym zakresie.

Szczegółowy obraz poziomu cichego czytania w kl. I SPR-ów uzyskujemy, stosując wprowadzony przez prof. J. Konopnickiego „wskaźnik wykonania zadań”, który jest procentowym stosunkiem sumy punktów ogółem uzyskanych w każdym z zadań testowych do sumy punktów ogółem możliwych do uzyskania w tym zadaniu (co równa się $N = 595$ p.).

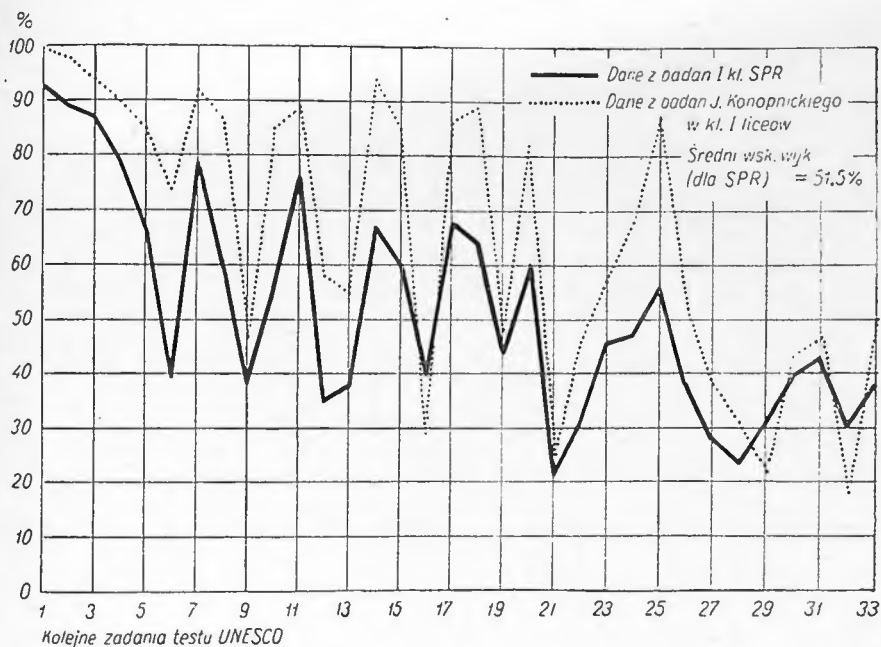
Krzywa na wykresie opada w dół i przebiega dość znacznie poniżej wskaźników

¹⁶ Konopnicki J.: Powodzenie..., op. cit. s. 133.

¹⁷ Dane z badań międzynarodowych wg J. Konopnickiego: Powodzenia... op. cit., s. 131 oraz I. Szmítrowskiej op. cit., s. 106.

¹⁸ Szmítrowska I.: tamże.

z wyników badań J. Konopnickiego¹⁰. Wyjątek stanowią zadania 16 i 32, w których wyniki uczniów SPR-ów są lepsze, oraz zadania 29 i 31, w których wyniki obu porównywanych grup są bardzo zbliżone. Przebieg obydwu krzywych jest względnie równoległy. Julian Jonkisz dokonał analizy jakościowej wyników i stwierdził, że na niskie wyniki w zadaniach 6, 13 i 16 mogły mieć wpływ błędy konstrukcyjne tekstu, który jest w tych miejscach niejednoznaczny²⁰. Bardzo niski wynik w zadaniu 6,



dotyczącym przepisów ruchu drogowego (innych niż w Polsce), zdaje się świadczyć o silniejszej tendencji u młodzieży SPR-ów do myślenia praktycznego. Jednakże spadki wyników w zadaniach 9, 12, 19, 22, 28 i 32 nie dają się wytłumaczyć inaczej niż słabiej opanowaną techniką czytania, większą powierzchownością pracy umysłowej i silniejszą tendencją do pochopnego wnioskowania, nie opartego na rzetelnych przesłankach rzeczowych i formalnych, silniejszym dążeniu do rozwiązania zadania bez wcześniejszego rzetelnego przestudiowania tekstów, na których zadania były oparte²¹. Spadek koncentracji uwagi i działanie zmęczenia umysłowego nie są wyraźnie różne w obydwu grupach — przebiegają podobnie. Wyrównany poziom rozwiązań przy ostatniej, trudnej czytanke i wyższe rezultaty uczniów SPR-ów w zadaniach 29 i 32 zdają się świadczyć, że badani uczniowie mniej nieco męczą się niż ich rówieśnicy z liceów. Średni wskaźnik wykonania dla SPR-ów wyniósł 51,5%, gdy dla młodzieży wiejskiej w liceach 60,3%, dla młodzieży miejskiej 67,7%²².

Wykres 2 i tabela 2 ukazują rozkład uzyskanych wyników.

Wyniki w kl. I SPR-ów są również (a nawet bardziej) silnie rozrzucone od 1 (sic!) do 29 punktów, tzn. od zupełnego braku umiejętności pracy z testem do zupełnie

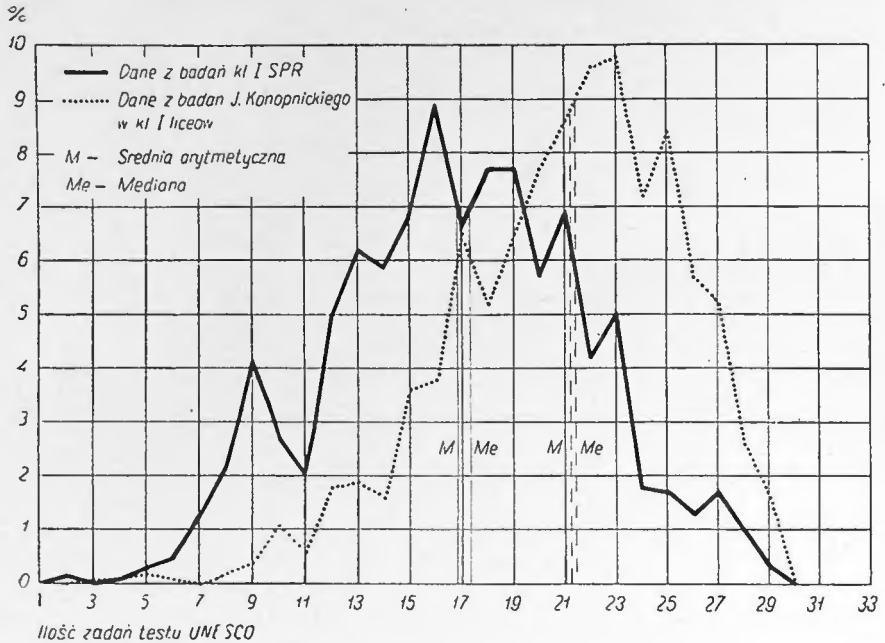
¹⁰ Por. Konopnicki J.: Powodzenie... op. cit. s. 137.

²⁰ Jonkisz J.: op. cit., s. 58—63.

²¹ Por. odpowiednie wnioski J. Konopnickiego: Powodzenie... op. cit. s. 139—140 oraz J. Jonkisz; op. cit., s. 64—65.

²² Szmítrowska I.: op. cit., s. 101.

poprawnego, bardzo dobrego poziomu sprawności czytania ze zrozumieniem. Krzywa rozszew dla uczniów SPR-ów jest też bardziej nierównomierna, przebiega skokowo. Jest to bez wątpienia wynikiem dużej niejednorodności poziomu umiejętności czytania wśród uczniów klas I SPR-ów. Wyraźnie wyodrębnia się na wykresie grupa uczniów nie umiejących czytać (1—10 punktów) i grupa uczniów czytająca ze zrozumieniem



bardzo dobrze (24—29 punktów). Wykres uwidacznia też poważną „odległość” poziomu średniego w obydwu badanych typach szkół.

Również średnie arytmetyczne obliczone dla klas z poszczególnych SPR-ów różnią się znacznie. Rozsiew kształtuje się od 13,4 p. do 20,7 p. Świadczy to o nierównym poziomie umiejętności czytania u uczniów różnych szkół, a pośrednio o nierównym poziomie pracy pod tym względem różnych szkół podstawowych, w założeniu przecięz jednolitych.

Z drugiej jednak strony, pomimo niskiej przeciętnej i silnego rozsiewu, zwraca uwagę fakt, że ponad 24% badanych osiągnęło poziom co najmniej równy poziomowi uczniów klas I liceów. Ilustruje to powyższy wykres, gdzie grupę tę widzimy na prawo od średniej z badań międzynarodowych, a także tabela 2.

Świadczy to o tym, że grupa młodzieży w SPR-ach, której poziom czytania jest taki, jak młodzieży w szkołach średnich, jest kilkakrotnie (a więc znacznie) większa od grupy absolwentów SPR-ów, którzy dostają się do szkół średnich wyżej zorganizowanych. Dodajmy, że dysproporcje te są w rzeczywistości jeszcze większe, gdyż porównywaliśmy liczby względne, procentowe, a liczba bezwzględna absolwentów jest znacznie niższa od liczby uczniów klasy I. Inaczej mówiąc, szkoły przysposobienia rolniczego mają pod omawianym względem znacznie lepsze warunki do drożności w systemie oświatowym, niż to dzieje się rzeczywiście (porównaj hipotezę III).

Czas pracy przeciętnie wyniósł dla klas I 59 minut z tym, że również rozsiew pod tym względem był bardzo duży: od 28 do 160 minut. Większość jednak badanych

Tabela 2

**ROZSIEW WYNIKÓW W KLASACH I SPR-ÓW NA TLE WYNIKÓW Z BADAŃ
J. KONOPNICKIEGO**

Oceny uzyskane w punktach	Uczniowie kl. I SPR-ów		Uczniowie liceów w %
	liczby bezwzględne	procent	
mniej niż 10	53	8,75	1,16
10—15	171	28,58	9,69
16—20	224	37,43	29,54
21—25	121	20,35	43,62
26—29	26	4,89	15,00
30—33	0	0	0
Razem	595	100,0	100,0

pracowała od 40—70 minut. W jednej ze szkół wszyscy uczniowie pracowali od 110—160 minut. Nie stwierdziliśmy jednak wyraźnej zależności czasu pracy i ostatecznego wyniku.

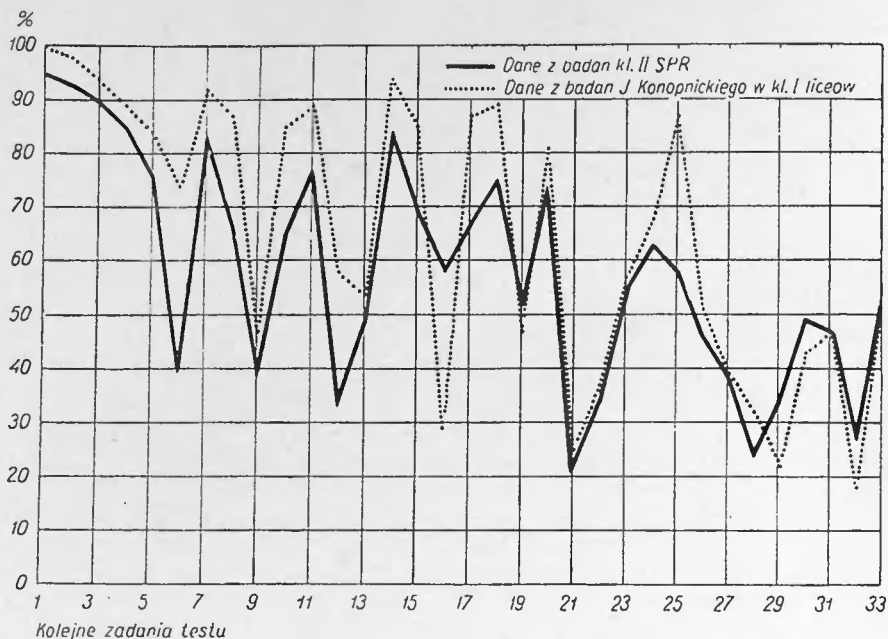
4. Poziom cichego czytania w klasie II

Badania, przeprowadzone na 262 uczniach 17 klas II równocześnie z badaniami w klasach I, pomyślane były jako próbne uchwycenie tendencji zmian w poziomie cichego czytania ze zrozumieniem w stosunku do klas I. Bardziej niż o badaniach w kl. I należy mówić tu o próbie, gdyż nie badaliśmy przecież zmian w tej samej populacji, lecz różnice między dwoma odrębnymi grupami. Z tego względu analiza będzie tu znacznie krótsza. Jednak i tu stanie się okazją do przyjrzenia się także strukturze uczniów klas drugih. Podstawą porównań i ocen będą wyniki klas I SPR-ów i klas I liceów (z badań UNESCO).

Srednia arytmetyczna punktowa wyniosła dla uczniów klas II 19,3. Srednia z wyników dziewcząt (stanowiących 77%) wyniosła 19,4 p., a chłopców 19,2 p. Oznacza to, że szkoły przysposobienia rolniczego przyczyniają się do przeciętnie dość znacznego wzrostu poziomu cichego czytania ze zrozumieniem (3,4 p.). Z drugiej jednak strony zadanie swoje wyrównania poziomu do poziomu pełnej szkoły średniej wykonują tylko częściowo. Wynik uczniów klas II SPR-ów jest bliski wynikowi uczniów klas I liceów (19,9 p.), jednakże zważywszy, że i licea w takim czasie (więcej niż półtora roku szkolnego) zrobiły co najmniej taki sam skok w poziomie (tzn. do ok. 24,5 p. dla wszystkich uczniów i ok. 23,2 p. dla młodzieży wiejskiej), nie można uznać rezultatu pracy SPR-u za wystarczający. Przeciwnie: „odległość” między poziomem klas I obydwu porównywanych typów szkół wzrosła w klasie II z 3,0 p. do 3,9 p. (z tym że poziom klas II liceów jest co prawda hipotetyczny, ale przyjęliśmy minimum możliwego przyrostu). Oznaczać to może, że szansa na pełną drożność i dorównanie poziomowi uczniów wyżej zorganizowanych szkół średnich zmalała. Interpretacja ta wymaga jednak weryfikacji i może stanowić problem odrębnych badań. Wypada też zastrzec się, że wzrost poziomu sprawności czytania, który jest rezultatem pracy samych SPR-ów, może być większy, niż to wynika z naszych badań, gdyż w rzeczywistości badanych przez nas uczniów kl. I i II dzieła „odległość” jednego roku (od kwietnia do kwietnia), gdy tymczasem bardziej poprawne byłoby porównanie poziomu czytania z początku kl. I i z końca kl. II. To jednak nie zmienia zasadności porównań z uczniami liceów.

Wykres 3 ilustruje uzyskane przez uczniów kl. II wyniki w procentowych wskaźnikach wykonania.

Wykres ten nie tylko ilustruje omawiane zmiany (różnice) w poziomie cichego czytania ze zrozumieniem, ale ukazuje postęp w odporności uczniów na zmęczenie



pracą umysłową i w skupieniu uwagi. Pod tymi względami uczniowie kl. II SPR-ów dorównują lub nieznacznie przewyższają uczniów kl. I liceów. Trudno jednak ocenić ten postęp bez równoczesnych badań porównawczych w różnych typach szkół.

Znacznie mniejsze przeciętne liczby uczniów w klasach drugich (14—15) niż w klasach pierwszych (24—25) sygnalizują istnienie silnego odpadu. Czy odpada młodzież o gorszym przygotowaniu ogólnym (w tym — w zakresie czytania ze zrozumieniem), czy raczej młodzież o niższym poziomie, nie dająca sobie rady w nauce? Prawdopodobnie z obydwu grup rekrutuje się odpad, ale proporcje między nimi mogą być swoiste dla SPR-ów i mogły wpłynąć na wyniki naszych badań w kl. II.

5. Wnioski (podsumowanie)

Podsumujmy krótko tę diagnozę:

1. Poziom cichego czytania ze zrozumieniem — podstawowej umiejętności, która powinna być rezultatem pracy szkoły podstawowej i jest warunkiem koniecznym oraz jednym z zadań SPR-ów — jest u uczniów klas I szkół przysposobienia rolniczego niski. Jest przy tym w istotnym stopniu niższy niż u uczniów klas I liceów i techników.

2. Poziom cichego czytania w klasie II jest wyższy niż w klasie I, pomimo tego jednak nadal jest co najmniej równie daleki do zrównania się z poziomem odpowiedniej klasy licealnej. Jest to prawdopodobnie skutek poprzednio wskazanych czynników, poziomu pracy dydaktycznej SPR-u, obniżonej motywacji uczenia się.

3. Grupa uczniów, którzy poziomem cichego czytania ze zrozumieniem co najmniej dorównują poziomowi czytania w liceach, jest większa niż grupa uczniów, którzy mogą przejść i przechodzą po ukończeniu SPR-u do opartego na nim technikum.

6. Postulaty pedagogiczne

Poziom czytania ze zrozumieniem u uczniów SPR-ów jest niewystarczający niezależnie od tego, czy rozumiemy tę umiejętność jako warunek pracy SPR-ów i skutek pracy (wiejskich głównie) szkół podstawowych, czy też jako skutek pracy samych szkół przysposobienia rolniczego. Chcąc zaprojektować w tym względzie pewne zmiany, musimy zdać sobie sprawę z trojakiego rodzaju przyczyn, które ten poziom warunkują:

1) SPR-y ponoszą skutki gorszej i nieefektywnej pracy szkół podstawowych i gromadzą gorzej przygotowaną i bardziej wewnątrznie zróżnicowaną część absolwentów szkół podstawowych;

2) mała ilość miejsc w technikach opartych na SPR-ach zmniejsza „siłę ssącą” tych szkół, ich atrakcyjność;

3) te dwa czynniki, obok swoistych, dodatkowych dla SPR-ów sytuacji organizacyjnych powodują, że szkoły te pracują na poziomie niższym od poziomu, który mogłyby realnie osiągnąć.

Taka sytuacja wymaga postawienia postulatów zmian w tych trzech wymienionych kierunkach. Ogólnie jednak rzecz biorąc trzeba przede wszystkim postawić następujący główny postulat: SPR-y zarówno pod względem poziomu podstawowego przygotowania młodzieży (a więc i poziomu czytania ze zrozumieniem), jak i poziomu pracy w zakresie kształcenia ogólnego młodzieży nie powinny ustępować pięcioletnim szkołom zawodowym i powinny być drożne. A zatem:

1. Pilnym zadaniem reformatorskim w naszym ustroju szkolnym jest poprawa ogólnej sprawności dydaktycznej szkół podstawowych na wsi i w innych środowiskach nisko zurbanizowanych. Likwidacja odpadu szkolnego, drugo- i wieloroczności, poprawienie poziomu wykształcenia ogólnego (zwłaszcza w zakresie znajomości języka polskiego i matematyki), wyrównanie pod tymi względami pracy szkół podstawowych w różnych środowiskach są warunkami koniecznymi dla poprawienia poziomu pracy szkół średnich i wyrównania pozycji SPR-ów w systemie szkolnictwa średniego.

2. Zwiększenie ilości miejsc w szkołach opartych na SPR-ach, rozszerzenie ilości specjalizacji w tych szkołach, polepszenie opieki materialnej nad młodzieżą (internaty, stypendia, dowożenie) uczącą się dalej po SPR-ach i bardziej prawidłowego naboru do nich. Również kwalifikacje absolwentów SPR-ów oraz miejsca pracy dla dzieci nierolników powinny być bardziej wyraźnie określone oraz formalnie lepiej zabezpieczone.

3. W odniesieniu do pracy SPR-ów:

a. Administracja szkolna, kierownicy i nauczyciele powinni zdać sobie sprawę, że sytuacja dydaktyczna (i wychowawcza) jest w SPR-ach trudna m. in. ze względu na gorszy aktualnie stan przygotowania ogólnego uczniów niż w innych szkołach. Z tego względu SPR-y (wraz ze szkołami podstawowymi na wsi i technikami opartymi na SPR-ach) należy uznać za szkoły specjalnej troski. Pojęcie „szkół specjalnej troski” (w sensie typu szkoły, całej „gałęzi” szkół w systemie oświatowym, jak i w sensie pojedynczej instytucji) wydaje się równie ważne i potrzebne, jak pojęcie dziecka czy ucznia specjalnej troski.

b. Jako szkoły trudne, specjalnej troski, należy SPR-y otoczyć szczególną opieką organizacyjną.

c. Nauczyciele w SPR-ach powinni być szczególnie doświadczeni i wykształceni.

Przy doborze nauczycieli do SPR-ów należy uwzględnić szczególnie wysokie wymogi merytoryczne, metodyczne i pedagogiczne oraz ideowe. Pracują oni z młodzieżą gorzej przygotowaną ogólnie, bardzo zróżnicowaną pod względem poziomu wykształcenia, wieku, sytuacji rodzinnej. Kształcenie zgodne w pełni z postawionymi SPR-om zadaniami, ale i często grupowa lub indywidualna reedukacja, terapia pedagogiczna wymaga dużych umiejętności, ofiarności i poświęceń.

d. Uczniowie szczególnie opóźnieni pod względem umiejętności czytania ze zrozumieniem powinni być otoczeni opieką indywidualną.

e. Nauczyciele wszystkich przedmiotów (a zwłaszcza nauczyciel polonista) powinni organizować często grupowe i indywidualne ćwiczenia w zakresie podnoszenia sprawności umiejętności czytania ze zrozumieniem.

f. Zadbaj należy o warunki i rozwój czytelnictwa młodzieży SPR-owskiej.

g. Dużo wysiłku należy poświęcić rozwojowi zainteresowań uczniów SPR-ów w pracy lekcyjnej, pozalekcyjnej, pozaszkolnej.

Mimo iż realizacja tych i bardziej szczegółowych — wynikających z nich (pozostawiamy je specjalistom) — postulatów wymaga zasadniczych posunięć organizacyjnych w systemie szkolnym, wydaje się ona jednak możliwa, a to głównie z dwóch względów:

1) ważność wyrównania warunków ogólnego rozwoju młodzieży różnych środowisk oraz ważność przygotowania odpowiednio wykształconych kadr dla rolnictwa jest w naszych warunkach społecznych zasadnicza;

2) sprawność dydaktyczna szkół podstawowych na wsi i SPR-ów, organizacja i poziom pracy w SPR-ach, ilość i rodzaje techników wspartych na SPR-ach zwiększają się i polepszają.

Nie należy więc traktować zarysowanego tu obrazu jako statycznego. Istnieją realne szanse na podniesienie poziomu pracy SPR-ów i uczynienie z nich pełnowartościowych instytucji szkolnych.

STEFAN A. RADOMSKI

ROLA SZKOLNEJ PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ W PRZYGOTOWANIU STUDENTÓW UNIwersYTETU DO ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

Jednym z istotnych zadań Międzywydziałowego Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego jest kształcenie pedagogiczne studentów kierunków nauczycielskich.

Studentci tych kierunków otrzymują dodatkowo wykształcenie pedagogiczne realizowane w formie następujących zajęć:

— elementy nauk pedagogicznych

a) wykład

b) ćwiczenia

— metodyka nauczania przedmiotu, np. fizyki, chemii, języka polskiego, angielskiego, rosyjskiego

a) wykład

b) ćwiczenia

- przygotowanie do stosowania metod audiowizualnych w nauczaniu, np. na filologii angielskiej, germańskiej, romańskiej i rosyjskiej
 - a) ćwiczenia
- praktyka pedagogiczna w szkole podstawowej i średniej
 - a) dwutygodniowa
 - b) czterotygodniowa
 - c) sześciotygodniowa.

Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne powołane do życia w dniu 5 marca 1957 roku uchwałą Senatu Uniwersytetu Warszawskiego istnieje już blisko 11 lat. Jest więc okazją do podzielenia się doświadczeniami w zakresie przygotowywania studentów do zawodu nauczycielskiego.

Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne spełnia dwojakie zadania w zakresie kształcenia nauczycieli. Pierwszym jest wyposażenie ich w niezbędną wiedzę ogólnopedagogiczną i metodyczną, a drugim — przygotowanie praktyczne do wykonywania zawodu nauczyciela. W Studium inspirowane i inicjowane są nowe metody pracy ze studentami, które mają na celu zwiększenie zainteresowania kandydatów na nauczycieli problemami wychowawczymi, społecznymi i politycznymi, np. w formie okresowych spotkań wykładowców na wspólnych zebraniach w celu wzajemnej wymiany doświadczeń i poglądów. Jest to konieczne choćby z tego względu, iż wykłady i ćwiczenia z „Elementów nauk pedagogicznych” prowadzi kadra pracowników naukowych o różnym doświadczeniu i przygotowaniu naukowo-dydaktycznym. Kadra ta jest zróżnicowana, wykłady i ćwiczenia prowadzi zespół poczynając od doświadczonego profesora, a skończywszy na początkującym młodym asystencie. Poważniejsze poczynania akceptowane są przez Radę Naukową Studium, której przewodniczącym jest prof. dr Wincenty Okoń.

Drugim zadaniem Studium jest praca organizacyjna w zakresie praktycznego przygotowywania studentów do pracy w szkole. W artykule niniejszym chciałbym przedstawić pracę Studium tylko na tym odcinku.

Kadrę wykładowców poszczególnych metodyk nauczania i opiekunów praktyk pedagogicznych stanowią przeważnie wybitni metodycy o długoletnim stażu pracy w szkolnictwie średnim i wyższym, którzy ponadto legitymują się licznymi wydanymi publikacjami naukowymi, podręcznikami, artykułami fachowymi na temat rozwoju i unowocześniania metodyk nauczania poszczególnych przedmiotów wykładanych na wyższych uczelniach.

Ważnym zadaniem Studium jest dobór szkół, w których odbywają się praktyki pedagogiczne i hospitacje lekcji. Nieważny wkład mają tu poszczególni wykładowcy metodycy, którzy na co dzień w toku stałych zajęć ze studentami współpracują z wyróżniającymi się szkołami i placówkami oświatowo-wychowawczymi.

Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne współpracuje bezpośrednio przy organizacji praktyk pedagogicznych z wykładowcami poszczególnych metodyk nauczania. Jest ich obecnie w Studium blisko 25 osób, z czego 3 osoby — to samodzielni pracownicy naukowcy, 2 starszych wykładowców posiada stopień naukowy doktora, pozostali zaś starsi wykładowcy w stopniu magistra — są długoletnimi pracownikami dydaktycznymi Uniwersytetu Warszawskiego.

Zadaniem Studium — w zakresie praktyk pedagogicznych studentów — jest opracowywanie programu i instrukcji praktyki, ustalanie z władzami oświatowymi listy szkół i nauczycieli — opiekunów praktyki, ustalanie przydziałów do szkół i informowanie wykładowców poszczególnych metodyk nauczania o tych przydziałach, wreszcie ustalanie nazwisk osób upoważnionych do hospitacji i kontroli szkolnych praktyk pedagogicznych oraz spożytkowanie ich sprawozdań dla celów doskonalenia form i programów praktyk.

Do zadań dydaktycznych wykładowców poszczególnych metodyk nauczania należy

zaliczyć te, które wiążą się bezpośrednio z organizacją praktyk pedagogicznych. Jest to m. in. systematyczne przygotowywanie studentów do praktyki pedagogicznej w toku prowadzonych wykładów i ćwiczeń, instruowanie studentów o obowiązkach i zachowaniu się praktykanta na terenie szkoły, stawianie wniosków w sprawie programów praktyk, bezpośrednia współpraca z dyrekcjami szkół i opiekunami praktyk danego przedmiotu. Ponadto do zadań wykładowców metodyk należy hospitowanie i kontrola praktyk, zaliczanie praktyk na podstawie opinii szkoły, pisemnego sprawozdania studenta z praktyki oraz kolokwium, wreszcie przedstawianie kierownictwu Studium sprawozdań z kontroli praktyk wraz z uwagami i spostrzeżeniami, które zmierzają do ulepszania form, metod i programów praktyk pedagogicznych.

Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne przy organizacji praktyk szkolnych współpracuje z poszczególnymi dziekanatami wydziałów merytorycznych. Dziekanaty — w porozumieniu z wykładowcami metodyk — sporządzają listy studentów obowiązanych do odbycia praktyki, wydają studentom skierowania na praktyki na podstawie nadesłanego przez Studium przydziału, załatwiają też wszelkie sprawy związane z przysługującymi studentom świadczeniami pieniężnymi z tytułu odbywania przez nich praktyk pedagogicznych itp.

Inne są zadania i zakres współpracy kierownictwa Studium z władzami oświatowymi i szkołami. Regulują je odpowiednie przepisy i rozporządzenia wykonawcze władz państwowych¹. Do najważniejszych zadań władz oświatowych (poszczególnych kuratorów) należy m. in. wyznaczanie szkół i kierowników praktyk w porozumieniu z przedstawicielami Studium, tj. wykładowcami poszczególnych metodyk, informowanie dyrekcji szkół o ich obowiązkach, ewentualne hospitacje praktyk przez pracowników pedagogicznych kuratorium, a także podawanie do wiadomości szkół nazwisk osób upoważnionych do hospitacji i kontroli praktyk z ramienia Studium.

Rolę szkół w organizowaniu praktyki pedagogicznej studentów można ująć następująco. Dyrektor szkoły lub wyznaczony przez niego nauczyciel organizuje i prowadzi konferencję wstępną (ustalającą plan pracy) oraz końcową (podsumowującą wyniki praktyki). Plan pracy dotyczący organizacji praktyk powinien zawierać:

a) rodzaj zajęć, b) tematykę zajęć, c) zestaw lekcji hospitowanych przez studenta (klasy, tematy, terminy), zestaw lekcji prowadzonych przez studenta (klasy, tematy, terminy), d) terminy zajęć pozalekcyjnych, e) wykaz nazwisk nauczycieli kierowników działów pracy szkolnej, którzy biorą udział w pracy ze studentami (np. opiekun samorządu, opiekunowie kół zainteresowań, delegat Rady Pedagogicznej do Komitetu Rodzicielskiego, przedstawiciele organizacji młodzieżowych itp.).

Dyrektor szkoły ma obowiązek wyznaczyć osoby, które zaznajomią studentów z poszczególnymi działami lub problemami pracy szkolnej.

Kierownik praktyki (opiekun) ustala plan zajęć związanych z przedmiotem specjalizacji (lekcje, kontrola zeszytów, pracownia, wycieczki), omawia lekcje hospitowane przez studenta, omawia lekcje prowadzone przez studenta, pomaga opracować i sprawdza konspekty lekcji praktykantów, zaznajamia studentów z pomocami naukowymi stosowanymi w szkole i sprawdza dzienniki praktyki.

Po zakończeniu praktyki dyrektor szkoły na wniosek kierownika praktyki wpisuje do dziennika praktyk studenta opinię o przebiegu praktyki, dając ogólną ocenę pracy praktykanta. Dziennik praktyk oddaje studentowi w dniu zakończenia praktyki.

Zakres obowiązków studenta odbywającego praktykę pedagogiczną w szkole podaje odpowiednia instrukcja,² której treść zamieszczamy poniżej w dosłownym brzmieniu:

¹ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 19. XII. 1960 r. w sprawie praktyk studentów szkół wyższych (Dz. Urz. nr 1, 1961 r., poz. 1), oraz inne zarządzenia wykonawcze resortu oświaty i szkolnictwa wyższego.

² Instrukcja praktyk pedagogicznych studentów w szkołach. Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne UW Warszawa 1960 r.

„... 1. Praktykanta obowiązuje w okresie praktyki ciągłej przebywanie na terenie szkoły codziennie przez czas trwania lekcji. Ponadto praktykant powinien w ciągu tego okresu brać udział w zajęciach popołudniowych wyznaczonych przez kierownika praktyki lub dyrekcję szkoły.

2. Praktykanta obowiązuje punktualność i stosowanie się do zaleceń kierownika praktyki oraz przestrzeganie porządku i stosowanie się do zwyczajów danej szkoły.

3. Praktykant powinien przeprowadzić od 6—8 godzin lekcyjnych z przedmiotu swej specjalności w okresie 2-tygodniowej praktyki (w okresie 4-tygodniowej podwójną ilość); powinien także brać aktywny udział w pozalekcyjnych pracach dydaktycznych (prowadzenie wycieczek, poprawianie zadań uczniowskich, wypracowań, nadzór nad zajęciami w pracowniach itp.).

4. W miarę możliwości praktykant powinien uczestniczyć w posiedzeniu Rady Pedagogicznej, Komitetu Rodzicielskiego i organizacji uczniowskich oraz zaznajomić się z dokumentacją szkoły.

5. Praktykant obowiązany jest do prowadzenia dziennika praktyki, który po zatwierdzeniu przez kierownika praktyki i dyrektora szkoły oddaje wykładowcy metodyki wraz z pisemnym sprawozdaniem z praktyki (konspekty prowadzonych samodzielnie lekcji winny stanowić załączniki do tego sprawozdania)”.

Tabela 1

HARMONOGRAM PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH¹

Lp.	Kierunek studiów	Rok	Liczba tygodni	Okres praktyk w roku	
				luty-marzec	wrzesień-październik
1	Astronomia	IV	4	+	
2	Biologia (Botanika-Zoologia)	IV	4	+	
3	Chemia ²	IV	4	+	+
4	Fizyka	IV	4	+	
5	Filologia angielska ²	IV	4	+	+
6	Filologia białoruska ³	IV	6	+	+
7	Filologia germańska ²	IV	4	+	+
8	Filologia klasyczna ²	IV	4	+	+
9	Filologia polska	IV	4		+
10	Filologia romańska ²	IV	4	+	+
11	Filologia rosyjska ³	IV	6	+	+
12	Filologia ukraińska ³	IV	6	+	+
13	Geografia ⁴	IV	4		
14	Historia	IV	4		
15	Matematyka	IV	4	+	+
16	Wyższe Studium Języków Obcych (dla kierunków: jęz. angielskiego, jęz. francuskiego, jęz. niemieckiego, jęz. rosyjskiego)	IV	3	+	+

¹ Według stanu na dzień 30 marca 1968 r.

² Praktyka podzielona na dwa okresy dwutygodniowe.

³ Praktyka podzielona na dwa okresy: 2 tyg. w lutym—marcu, 4 tyg. we wrześniu i październiku.

⁴ Praktyka odbywana od 1 października.

Poza obowiązkami ujętymi w sposób ogólny, co przedstawiliśmy powyżej, obowiązują nadto ustalenia szczegółowe związane z realizacją programu ramowego i planu studiów poszczególnych kierunków. Program praktyki w szkole dla studentów Wydziału Biologii i Nauk o Ziemi UW (sekcja botaniki i zoologii) przewiduje:¹

„... 1. Obecność studentów na 6—10 lekcjach przykładowych w kl. III i IV, przeprowadzonych przez nauczyciela biologii.

2. Lekcje prowadzone przez każdego studenta w kl. III i IV w obecności kolegów i nauczyciela ewentualnie wykładowcy metodyki.

3. Udział studentów na zebraniach kółek zainteresowań, na godzinach wychowawczych i innych pracach organizacyjnych i wychowawczych w szkole.

4. W okresie praktyki w kwietniu pożądana praca na działce szkolnej”.

Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne Uniwersytetu Warszawskiego organizuje praktyki pedagogiczne studentów od roku 1958. Na str. 741 (tabela 1) przedstawiamy harmonogram praktyk pedagogicznych, które obowiązują w ostatnich pięciu latach pracy Studium do chwili obecnej.

Nie wszystkie kierunki studiów mają jednakową liczbę tygodni praktyk. Waha się ona między 3 a 6 tygodniami praktyki pedagogicznej. Najmniej tygodni praktyk mają słuchacze Wyższego Studium Języków Obcych — tylko 3 tygodnie, podczas gdy studenci filologii białoruskiej, rosyjskiej i ukraińskiej mają tych praktyk po 6 tygodni. Należałoby więc zapytać: czym wyjaśnić te różnice w przydziale tygodni praktyk na przygotowanie zawodowe przyszłych nauczycieli do bezpośredniej pracy w szkole? Warto się nad tym zastanowić! Absolwenci Wyższego Studium Języków Obcych mają takie same uprawnienia do nauczania w szkole, co absolwenci pozostałych kierunków studiów przygotowujących do zawodu nauczycielskiego. Wreszcie, czy celowe jest rozbicie praktyki czterotygodniowej na dwa okresy dwutygodniowe?

Tabela 2

**PRAKTYKI PEDAGOGICZNE STUDENTÓW UNIWERSYTETU WARSZAWSKIEGO
W LATACH 1964—1968*.**

Lp.	Lata	M. st. Warszawa				Pozostałe miasta i wojewódz.				Ogółem
		Liczba studentów				Liczba studentów				
		Praktyka 2 tyg.		Praktyka 4 tyg.		Praktyka 2 tyg.		Praktyka 4 tyg.		
		luty marzec	wrzesień październik	luty marzec	wrzesień październik	luty marzec	wrzesień październik	luty marzec	wrzesień październik	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	1964	255	196	26	324	—	2	—	31	834
2	1965	250	176	70	327	1	1	—	7	832
3	1966	249	175	74	357	—	—	—	14	869
4	1967	229	157	132	433	2	—	—	17	970
5	1968	241	—	189	—	—	—	1	—	431
Razem		1 224	704	491	1 441	3	3	1	69	3 936
Ogółem		1 928 praktyka 2 tyg.		1 932 praktyka 4 tyg.				76 praktyka 2 i 4 tyg.		3 936 praktyka 2 i 4 tyg.

* Dane liczbowe za lata 1964—1968 uzyskano na podstawie dokumentacji Międzywydziałowego Studium Pedagogicznego UW przechowywanej w Archiwum Studium.

¹ Programy ramowe i plany studiów. Biologia. Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Departament Studiów Uniwersyteckich, Ekonomicznych i Pedagogicznych. Warszawa 1967, PWN s. 48.

W ciągu minionych lat pracy Studium harmonogram praktyk pedagogicznych ulegał pewnym zmianom, które wiązały się z reformą programów i planów studiów na poszczególnych kierunkach nauczycielskich studiów uniwersyteckich. Tak np. na filologii polskiej podział praktyk na dwa okresy dwutygodniowe zamieniono na jeden okres czterotygodniowy przypadający na II połowę września i I połowę października. Podobną zmianę zastosowano na biologii, przenosząc praktykę na okres wiosenny.

Interesująco przedstawia się liczba praktyk pedagogicznych organizowanych przez Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne przy udziale władz oświatowych i szkolnych w ciągu ostatnich pięciu lat pracy.

W okresie lat 1964—1968 praktykę pedagogiczną odbyło ponad 3936 studentów Uniwersytetu Warszawskiego, w tym 1928 osób odbyło praktykę dwutygodniową, a 1932 osób — praktykę czterotygodniową, zaś 76 osób miało zorganizowane praktyki pedagogiczne w innych miastach i województwach, np. w Poznaniu, Łodzi, Białymstoku, Rzeszowie, Krakowie, Bydgoszczy, Toruniu, Kielcach i Koszalinie. Szczegółowe dane na ten temat zawiera tabela 2 na str. 742.

Ocena praktyk pedagogicznych

Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne posiada bogate doświadczenia w organizowaniu praktyk szkolnych. Można więc dokonać oceny przebiegu praktyk pedagogicznych. Jaki jest udział i stosunek studentów Uniwersytetu Warszawskiego do praktyk pedagogicznych? Aby na to pytanie odpowiedzieć, oddajemy głos bezpośrednim przełożonym praktyk, wykładowcom metodyk nauczania poszczególnych przedmiotów. Ich oceny zawarte w sprawozdaniach z praktyk pedagogicznych oraz bezpośrednie wypowiedzi na licznych zebraniach pracowników i współpracowników Studium sprowadzają się do tego, iż studenci są obowiązkowi, sumienni i w sposób poważny traktują bezpośrednie kontakty z młodzieżą w szkole. Oto co piszą wykładowcy Studium na ten temat:

„...Studenci prowadzili lekcje samodzielnie w obecności nauczyciela i własnych kolegów, a niejednokrotnie zastępowali nieobecnego nauczyciela. Poza lekcjami i praktykami brali udział w życiu szkoły uczestnicząc w różnych zebraniach, m. in. na zebraniach kółek matematycznych (Szkoła im. J. Słowackiego), pomagając w poprawianiu zadań, dyżurowaniu itp.

Odwiedzając w szkołach swoich praktykantów mogłem stwierdzić dobrą ich frekwencję, sumienne przygotowywanie się do prowadzenia lekcji i dobre zachowanie się w szkole, a co najważniejsze, właściwy stosunek do uczniów. Moje spostrzeżenia były potwierdzone w sprawozdaniach i wypowiedziach ustnych poszczególnych opiekunów praktyk .

(St. wykładowca metodyki nauczania matematyki, prof. St. K., październik 1964 rok).

„...Na podstawie hospitowanych szkół, lekcji, rozmów z nauczycielami prowadzącymi praktyki mogę stwierdzić, że praktykanci przygotowywali się do zajęć bardzo sumiennie, wykazywali duże zainteresowanie życiem szkoły, pracą nauczyciela. Zagadnienia dydaktyczne i metodyczne związane z zajęciami były przedyskutowane z opiekunami praktyk przed lekcjami. Studenci opracowywali konspekty lekcyjne, które i po lekcjach były tematem dyskusji z nauczycielami prowadzącymi praktyki. Dobór szkół był trafny. Zajęcia odbywały się w pracowniach i klasach-pracowniach. Były to lekcje ćwiczeniowe, lekcje na działce, zajęcia w kole biologicznym. Praktykanci zapoznali się z ogólną organizacją pracy w szkole. Brali udział w posiedzeniach Rady Pedagogicznej. Uczestniczyli w wycieczkach szkolnych z młodzieżą. Każdy student hospitował około 30—60 lekcji, przeprowadził 7—17 lekcji samodzielnie. Ogólnie wyniki praktyki oceniam pozytywnie”.

(St. wykładowca metodyki nauczania biologii, mgr J. Z., październik 1965 rok).

„...Studenci do praktyki odnoszą się bardzo poważnie i z przejęciem. Pierwszym lekcjom towarzyszy zawsze trema. Dokładają wiele starań, aby lekcje poprowadzić

jak najlepiej. Przygotowują się starannie, piszą szczegółowe konspekty, oceniając pracę uczniów starają się o dużą obiektywność i martwią się ocenami gorszymi. Cechuje ich duża dyscyplina pracy”.

(St. wykładowca metodyki nauczania chemii, mgr A. H., kwiecień 1967).

„...Wszyscy studenci prowadzili po jednej lekcji w mojej obecności, po czym każda lekcja była z całą grupą omawiana przeze mnie. Rozmawiałam z kierownikami praktyk o pracy i zdolnościach pedagogicznych studentów, a ze studentami na temat przebiegu praktyki. Studenci hospitowali 28—30 godzin lekcyjnych nauczycieli i kolegów, prowadzili 4—5 lekcji samodzielnie, byli obecni na akademii szkolnej, poprawiali też zeszyty. Kierownik praktyki bardzo wnikliwie i z dużą znajomością rzeczy przygotowywał studentów do lekcji i omawiał z nimi wyniki, miał też dla nich dwugodzinną konferencję. Studenci skorzystali dużo zarówno teoretycznie, jak i praktycznie, szczególnie dużo wynieśli z lekcji bezpodręcznikowych i późniejszych w klasie VIII prowadzonych przez p. Rosińskiego. Sposób prowadzenia lekcji wzbudził u praktykantów wielkie zainteresowanie i uznanie”.

(St. wykładowca metodyki nauczania języka niemieckiego, dr E. S., październik 1965 rok).

„...Stosunek praktykantów jest bardzo dobry. Z zadowoleniem podkreślić należy sumienność w wykonywaniu praktyki”.

(St. wykładowca metodyki nauczania fizyki, dr Cz. Ś., kwiecień 1967 rok).

„...Na hospitacjach i w czasie kontroli praktyk stwierdziłem, że studenci uczęszczali codziennie i systematycznie przez całe dwa tygodnie na wszystkie lekcje jęz. łacińskiego, stosowali się do wskazówek kierowników praktyki, zachowywali się bardzo dobrze, prowadzili samodzielnie lekcje wyznaczone przez kierowników, następnie odbywało się omawianie lekcji, korygowano zauważone usterki, braki, jak również błędy merytoryczne i metodyczne praktykantów”.

(Profesor dr St. O., marzec 1965 rok).

„...Z rozmów przeprowadzonych z opiekunami praktyk i dyrektorami szkół wynika, że studenci Polonistyki otrzymują dobre przygotowanie rzeczowe i metodyczne, są też na ogół zdyscyplinowani i mają poważny stosunek do pracy w szkole”.

(Zakład Metodyki Literatury UW, w/z kierownika Zakładu, mgr M. K., październik 1966 rok).

„...Opinia opiekunów praktyk i dyrekcji szkół o praktykantach jest bardzo pozytywna. Opiekunowie praktyk stwierdzili u wszystkich studentów staranny, sumienny i chętny stosunek do swoich obowiązków, zainteresowanie dla pracy w szkole i poważne jej traktowanie, dobre i w licznych wypadkach bardzo dobre opanowanie zasad metodycznych oraz dobre lub bardzo dobre opanowanie języka, umiejętność pracy nad klasą, stosowanie nowoczesnych metod nauczania, dążenie do urozmaicenia lekcji przez stosowanie różnych sposobów pracy, staranną i wnikliwą pracę nad rozwijaniem mówienia, wyjaśnianiem wyrazów, zwrotów i konstrukcji językowych. We wszystkich opiniach o studentach opiekunowie stwierdzają, że lekcje przez nich prowadzone były zawsze z pożytkiem dla uczniów i wzbudzały zainteresowanie młodzieży oraz podkreślają chętnie dobrowolne zgłaszanie się na zastępstwa na każdy apel dyrekcji szkoły”.

(St. wykładowca metodyki nauczania języka rosyjskiego, mgr Z. S., październik 1966 rok).

„...Stosunek studentów do hospitacji jako formy zajęć — pozytywny, ale do oglądanych lekcji krytyczny, często powodują one rozczarowanie. Na ogół jednak studenci ustosunkowują się do praktyki pozytywnie. Wprawdzie interesuje ich przede wszystkim własne przygotowanie i przeprowadzenie lekcji (widzą siebie, ale nie — uczniów), a do zetknięcia się z problematyką szkolną mają niewiele sposobności, toteż jej na ogół nie dostrzegają. Korzyści w obecnym stanie rzeczy — niewielkie”.

(Wykładowca metodyki nauczania historii, doc dr A. B., kwiecień 1967 rok).

Uzupełnieniem oceny praktyk pedagogicznych studentów są opinie wykładowców poszczególnych metodyk nauczania na temat nauczycieli sprawujących nadzór nad praktykami w szkołach i pełniących rolę opiekunów praktyk pedagogicznych. Przeważa na ogół opinia pozytywna, niemniej są także głosy krytyczne. Niektóre wypowiedzi wykładowców metodyk podajemy w dosłownym brzmieniu:

„...Ogromna większość szkół organizuje opiekę nad praktykami poprawnie, opiekunowie praktyk pracują ofiarnie. Opiekun praktyki kieruje całą pracą studentów (plany pracy, opracowywanie konspektów, omawianie lekcji itp.)”.

(St. wykładowca metodyki nauczania języka angielskiego, mgr J. S., kwiecień 1967 rok).

„...Jeżeli chodzi o stosunek szkół do praktyk studenckich, to mogę stwierdzić (czyniąc to z całym uznaniem i najwyższym zadowoleniem) wielką życzliwość i wydatną pomoc, jaką mi okazywały szkoły w osobach dyrektorów i poszczególnych opiekunów praktyk”.

(Wykładowca metodyki nauczania matematyki, prof. St. K., kwiecień 1967 rok).

„...Stosunek nauczycieli opiekunów życzliwy, wartość kierownictwa bardzo różna. Zupełnie niewłaściwe wydaje się wykorzystywanie praktykantów, np. powierzanie im zastępstw nauczycieli nieobecnych (różnych przedmiotów), polecenie prowadzenia wycieczek bez opiekuna-nauczyciela, prowadzenia lekcji w nieobecności opiekuna itp. Bywały (bynajmniej nieodosobnione) przypadki, że praktykant prowadził sam, tj. bez opieki, 20, 30, a nawet więcej lekcji. Przeważnie praktyka polega na hospitowaniu i prowadzeniu lekcji. Bardzo rzadko studenci uczestniczą w życiu szkoły, stykają się z problemami wychowawczymi i dokumentacją. Niekiedy zwalniali praktykantów wcześniej, o kilka dni, a nawet skracali czas praktyki do 3 tygodni”.

(docent dr A. B., kwiecień 1967 rok).

Postulaty i wnioski

W wyniku kilkuletniej działalności Studium w zakresie organizacji praktyk pedagogicznych wyłoniło się wiele postulatów i wniosków mogących w sposób wyraźny ulepszyć proces dydaktycznego i praktycznego przygotowywania studentów Uniwersytetu Warszawskiego do pracy w szkole. Nie sposób jest tu przedstawić wszystkie wnioski i postulaty. Ograniczymy się w niniejszym artykule tylko do najważniejszych.

Warto zasygnalizować sprawę rozbitcia praktyk pedagogicznych na niektórych kierunkach studiów uniwersyteckich (praktyki czterotygodniowe, zob. tabela 1) na dwa dość odległe od siebie okresy, co moim zdaniem, jest bardzo niekorzystne, dla sprawy kształcenia przyszłych nauczycieli. Przede wszystkim rozkład taki stwarza niepożądaną przerwę w ciągłości praktyk, które zasadniczo powinny trwać cały miesiąc bez przerw, cierpi na tym, rzecz prosta, efekt dydaktyczny, jaki można by uzyskać przy zachowaniu ciągłości pracy praktykanta w szkole. Pomijam już inne niedogodności takiego rozkładu praktyk, chociażby np. to, jak dwukrotne montowanie praktyk przez Uniwersytet i Kuratorium. Stan ten nadaje się do rewizji, gdyż wymaga tego dobro kształcenia kadr nauczycielskich. Niemniej pogląd ten jest dyskusyjny, o czym świadczy np. wypowiedź długoletniego wykładowcy metodyki nauczania chemii mgr A. H. z listopada 1966 roku, która stwierdza, że „...korzystniej jest dzielić praktykę pedagogiczną na dwie tury dwutygodniowe, gdyż pierwsze doświadczenia praktykantów metodyk może wykorzystać w swojej dalszej z nimi pracy”.

Powszechnie kwestionowany jest także termin praktyk pedagogicznych, który przypada obecnie na okres miesięcy: luty—marzec, wrzesień—październik. Termin praktyk wrześniowych w szkołach jest nieodpowiedni dlatego, że miesiąc ten jest,

jak wiadomo, okresem montowania pracy w szkole; okresem powszechnych powtórek materiału zeszłorocznego itp.; jest to więc czas, w którym lekcje na ogół nie przebiegają typowo pod względem metodycznym.

Sygnalizuje o tym m. in. wykładowca metodyki nauczania języka angielskiego dr Z. B. w pisemnym sprawozdaniu z praktyk pedagogicznych z listopada 1966 roku stwierdzając, iż „...większość nauczycieli zaznacza, że okres praktyki w drugiej połowie września jest niefortunny z powodu kłopotów organizacyjnych szkoły, a także wskutek odrywania słuchaczy przez egzaminatorów uniwersyteckich w tym okresie (egzaminacje poprawkowe przełożone z czerwca)”.

Podobne zastrzeżenia odnoszą się do okresu praktyk pedagogicznych, który przypada w miesiącach: lutym i marcu. Wykładowca metodyki nauczania matematyki prof. St. K. w sprawozdaniu z marca 1965 roku oświadcza, że praktyki w tym okresie „...są niewygodne zarówno dla praktykantów, jak i dla szkół, gdyż przypadają w końcu okresu szkolnego, a więc w czasie nasilenia odpytywania, klasówek i w ogóle ustalania ocen uczniowskich, wskutek czego lekcje nie mają tzw. formy zasadniczej, to znaczy postaci najbardziej typowej, a więc najbardziej instruktywnej dla praktykanta”.

Jest to więc problem, nad którym powinny się zastanowić władze uczelniane i oświatowe.

W dalszych uwagach na temat usprawniania i ulepszenia pracy Studium prof. St. K. pisze, że należy „zwiększyć przydział czasu na hospitacje i praktyki szkolne w rozmiarze: hospitacje 2 tygodnie; praktyki 2 miesiące w skali czterech semestrów. Uzasadnienie: Jednomiesięczną praktykę uważam za niewystarczającą dla zadowalającego opanowania techniki prowadzenia lekcji w różnych klasach oraz dla zapoznania się z całokształtem życia szkoły. Praktyki szkolne, jak uczy doświadczenie, mają dominujący i decydujący wpływ na dodatnie ustosunkowanie się praktykanta do pracy w szkolnictwie. Trzeba stworzyć stałą placówkę ćwiczeniową w postaci dobrze zorganizowanej szkoły ćwiczeń. Konieczność posiadania takiej stałej placówki wynika stąd, że w toku zajęć w zakresie metodyki zachodzi często potrzeba odpowiednich przykładowych lekcji”.

Podobny zresztą pogląd wypowiadają inni metodycy Studium, m. in. pisze o tym dr Cz. Ś. w sposób następujący: „...należy przynajmniej jedną ze szkół licealnych przeznaczyć jako szkołę ćwiczeń dla pracy w metodyce jednej specjalności (inna dla fizyki, inna dla chemii, inna dla języka polskiego itp.)”.

O słuszności takich postulatów nikogo nie trzeba przekonywać. Wystarczy sięgnąć w tym zakresie do doświadczeń okresu międzywojennego, gdzie kandydaci na nauczycieli odbywali roczny staż praktyczny w szkole, uzyskując przygotowanie metodyczne i praktyczne pod okiem nauczyciela specjalisty, niezależnie od faktu, iż każdy kandydat na nauczyciela w toku swej pracy zawodowej w szkole ubiegał się o uzyskanie dodatkowych kwalifikacji pedagogicznych i zawodowych. Dzisiaj wstępne przygotowanie do pracy w szkole załatwiamy tylko jednym miesiącem zajęć praktycznych, a nawet okresem 3 tygodni zajęć praktycznych, jak to ma miejsce na Wyższym Studium Języków Obcych. Czy słusznie? Warto się nad tym zastanowić!

Wysuwane są równocześnie wnioski i postulaty zmierzające do usprawnienia organizacji praktyk pedagogicznych. Dotyczą one współpracy z władzami oświatowymi, liczebności grup studenckich na praktykach w szkołach, systemu zawiadomiania szkół o praktykach i wynagrodzeń dla opiekunów praktyk, współpracy z władzami uniwersyteckimi itp.

Tak na przykład do jednego nauczyciela — opiekuna praktyki nie powinno się kierować więcej niż 3—4 studentów, ponieważ — jak dotychczas nasze doświadczenia wykazały — większa grupa studentów utrudnia pracę opiekuna i ogranicza liczbę lekcji samodzielnych, którą może w takich warunkach przeprowadzić pojedynczy student. Podobnie o zmianach dokonywanych przez władze oświatowe w zakresie

organizacji praktyk należałoby informować kierownictwo Studium w terminach, które umożliwią zapoznanie z zaistniałymi zmianami zainteresowanych studentów i metodyków. Dotychczas zdarza się, że informacje tego rodzaju Studium otrzymuje w ostatniej chwili przed terminem rozpoczęcia praktyki lub po ich rozpoczęciu. Pożądanym jest dążyć do tego, aby kuratoria i inspektoraty szkolne ze względu na dobro wspólnej dla szkolnictwa wyższego i średniego sprawy unikały wprowadzania zmian do organizacji praktyk przedstawionych przez uczelnię, w wypadku zaś ich nieodzownej konieczności — wcześniej konsultowały i uzgadniały z wykładowcami metodyk kierunek i charakter tych zmian celem znalezienia najlepszego rozwiązania, ponieważ dotychczasowe doświadczenia wskazują, iż nie każdy — nawet dobry — nauczyciel nadaje się na sprawowanie funkcji opiekuna praktyk pedagogicznych.

Celowe byłoby dążenie do tego, aby nie organizowano praktyk z różnych przedmiotów w jednej szkole i w tym samym czasie, ponieważ bardzo to przeszkadza normalnej pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole.

Specyficznym zmian i modyfikacji wymaga regulamin praktyk, nad którym aktualnie pracuje specjalna komisja w Studium. Komisja ta złożona z długoletnich i doświadczonych metodyków posiadających dorobek teoretyczny i praktyczny przygotowała już projekt unowocześnionej organizacji praktyk studenckich, instrukcję praktyk pedagogicznych studentów w szkołach, instrukcję dla szkół, władz oświatowych i uczelnianych, na podstawie uwag zgłoszonych na piśmie przez wykładowców poszczególnych metodyk przy pomocy specjalnej ankiety.

Wprowadzeniem zmian oraz realizacją zgłoszonych propozycji i postulatów zajmie się Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne Uniwersytetu Warszawskiego w najbliższym okresie swojej pracy.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

WACŁAW TORBUS: NOWOCZESNE POMOCE NAUKOWE W KSZTAŁCENIU ZAWODOWYM. BIBLIOTEKA KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

Państwowe Wydawnictwa Szkolnictwa Zawodowego. Warszawa 1967, stron 222, cena zł 21

Problem zaopatrzenia szkół w pomoce naukowe stał się szczególnie aktualny w związku z realizacją reformy szkolnictwa. Odnosi się to również do pomocy naukowych stosowanych w szkolnictwie zawodowym, które ze względu na ogromną różnorodność programów napotyka szczególne trudności w tej dziedzinie.

Podczas gdy w szkolnictwie ogólnokształcącym (szkołach podstawowych i liceach) występuje ogółem 20 przedmiotów nauczania, a ilość programów jest związana tylko z ilością klas, w których dany przedmiot jest prowadzony w danym typie szkoły, to w szkołach zawodowych te same z nazwy przedmioty nauczania mają różne programy w różnych kierunkach nauczania, stąd liczba programów dochodzi do kilku tysięcy. Ponadto w odróżnieniu od szkół ogólnokształcących szkolnictwo zawodowe prowadzi dwa rodzaje zajęć, tj. zajęcia teoretyczne i praktyczne. Mimo że te dwa rodzaje zajęć są ściśle ze sobą powiązane, bywa jednak bardzo często, że pomoce naukowe dla zajęć teoretycznych i praktycznych są zgoła różne. Jako pomocami dla zajęć teoretycznych można się posłużyć nieużytecznymi praktycznie atrapami typowych czy też specjalnych narzędzi dla zajęć praktycznych, natomiast dla praktycznych — wyłącznie narzędziami produkcyjnymi typowej konstrukcji wynikającej z ich przeznaczenia w procesie obróbczym materiałów.

Pomoce naukowe przeznaczone dla szkolnictwa ogólnokształcącego cechuje stosunkowo prosta budowa, pozwalająca na ogólną orientację techniczną, gdy tymczasem w szkolnictwie zawodowym muszą być inne, o wiele bardziej skomplikowane, ponieważ mamy tam do czynienia z konkretnym szkoleniem zawodowym, pozwalającym na bezpośrednie przejście ucznia z warsztatów szkolnych lub szkoły do produkcji.

Wszystkie te trudności uwzględniła praca W. Torbusa pt. „Nowoczesne pomoce naukowe w kształceniu zawodowym”, w której autor podaje wiele propozycji co do konstruowania pomocy naukowych w szkołach zawodowych. Informuje ona ponadto o warunkach, w których pomoce naukowe mogą być prawidłowo dydaktycznie wykorzystane.

Praca podzielona jest na pięć rozdziałów oraz część końcową zawierającą przykładowe zestawienie pomocy naukowych dla zawodów „tokarz i frezer” w ZSZ i specjalności „obróbka skrawaniem” w technikum.

W rozdziale I „Rodzaje pomocy naukowych” autor podaje pełną klasyfikację pomocy naukowych uwzględniającą potrzeby szkolnictwa zawodowego oraz omawia warunki, jakim winno odpowiadać ich wykonanie, często traktowane przez wykonawców jako rzecz drugorzędna.

W rozdziale II zatytułowanym „Pomoce naukowe klasyczne” rozważania autora koncentrują się wokół zagadnień związanych z przedstawieniem pomocy naukowych stosowanych dotychczas w szkolnictwie zawodowym — omawia okazy naturalne, urządzenia i ich części, podzespoły, zespoły używane w różnych dziedzinach nauki i techniki, a występujące najczęściej w szkołach zawodowych wszystkich typów. Rozważania swe ilustruje przykładami, które zostały tak dobrane, aby po ogólnym omówieniu budowy lub sposobu wykonania danej pomocy w każdym przypadku wystäpiły wytyczne lub wskazówki o ich prawidłowym i dydaktycznie najbardziej skutecznym zastosowaniu. Dla tych eksponatów podane są elementy cechujące ich wykonanie oraz wskazówki, jak je zlokalizować i właściwie wykorzystać.

Na temat nowoczesnych zestawów eksponatów, których użyteczność dydaktyczna jest bardzo duża, znajdziemy w omawianej pracy dużo wnikliwych uwag w rozdziale III pt. „Pomoce naukowe nowoczesne”.

Rozdział ten stanowi niewątpliwie najbardziej interesującą część pracy, gdyż przedstawia konkretne przykłady zestawów wykonanych zarówno w kraju, jak i za granicą. Przedstawione w pracy typy zestawów trójwymiarowych, stanowiących uniwersalne zespoły pomocy naukowych, są niewątpliwie rewelacją. Zestawy te pozwalają nauczycielowi kilkoma ruchami uzyskać pełnowartościową i kompletną pomoc naukową, uczniów zaś zmuszają do myślenia, wyrabiają zmysł przestrzennego ujmowania i zrozumienie zjawisk, kojarzenie konstrukcji budowy ze znajomością działania.

Przykładem takiego zestawu jest zestaw „Elektryk I” (uczniowski zestaw ćwiczeniowy) oraz „Elektryk II”, które pozwalają na wykonanie ponad 30 ćwiczeń z elektrotechniki. Ponadto oba zestawy mogą być wykorzystane łącznie. Tego rodzaju zestawy produkowane są w wielu krajach europejskich. Dużymi osiągnięciami w tej dziedzinie mogą się poszczycić NRD, NRF, Szwajcaria. W Polsce opracowaniem i produkcją zestawów zajmuje się Zjednoczenie Przemysłu Pomocy Naukowych i Zaopatrzenia Szkół. Dotychczas opracowano kilka zestawów, m. in. komplet do ćwiczeń z magnetyzmu. Przykładem innego typu zestawu może być „Transformator rozbierny”, „Instrukcja sygnalizacyjna z czujką bimetalową” itp.

Podane przykładowo zestawy wytwarzane w kraju produkowane są jednak pod kątem realizacji programów szkoły ogólnokształcącej i dlatego też nie są w pełni przydatne dla szkolnictwa zawodowego (są nazbyt uproszczone). Autor pracy podaje więc pewne założenia, którym winien odpowiadać zestaw przeznaczony dla szkolnictwa zawodowego. Mianowicie:

1. Zestaw eksponatów powinien być przeznaczony dla ściśle ustalonego cyklu pokazów lub ćwiczeń, w których biorą udział odpowiednie eksponaty i elementy pomocnicze tego zestawu montowane według schematów lub instrukcji albo też jednego i drugiego.

2. Zestaw powinien być tak wykonany, aby zapewniona była trwałość jego użycia przy bardzo dużej częstotliwości montażu i demontażu w czasie pokazów i ćwiczeń.

3. Konstrukcja eksponatów i elementów pomocniczych powinna być dobrze opracowana wizualnie, przede wszystkim pod względem technicznej czytelności układów.

4. Eksponaty i elementy pomocnicze zestawów powinny być tak wykonane, aby gwarantowały całkowite bezpieczeństwo we wszystkich ustalonych dla danego zestawu pokazach i ćwiczeniach.

Oprócz zestawów, o których była mowa wyżej, do nowoczesnych pomocy naukowych zaliczyć należy tablice plastyczne, różnego rodzaju obrazy i materiały drukowane, anaglify, obrazy stereoskopowe, tablice magnetyczne i flanelowe, przezrocza-fotografie, wreszcie przezrocza ruchowe typu „mikro”.

Te ostatnie to najbardziej nowoczesne pomoce naukowe, w polskim szkolnictwie jeszcze nie znane. Budowa ich polega na tym, że do ramki odpowiadającej wymiarom rzutnika wprowadza się „mikro” element, który znajduje się w obudowie przezroczystej. Np. model „mikro” działania bezpiecznika — tak skonstruowany element wprowadzamy do rzutnika i rzutuje on w trakcie zachodzenia zjawiska. Uzyskany obraz stanowi pełnowartościową dydaktyczną pomoc naukową, gdyż zjawisko trudno dostrzegalne w normalnych warunkach pozwala zaobserwować w sposób jasny i zrozumiały.

W końcowych dwu rozdziałach (rozd. IV „Sale i pracownie przedmiotowe do pokazów i ćwiczeń” oraz rozdz. V „Pokazy i ćwiczenia poza budynkiem szkoły”) autor daje sposoby pokonania trudności, jakie napotyka nauczyciel organizując pracownie przedmiotowe. Ponadto podaje przykłady prowadzenia lekcji i ćwiczeń na urządzeniach usytuowanych w otoczeniu szkoły. Autor uważa również za bardzo korzystne

prowadzenie lekcji w muzeach techniki, które stanowią obecnie dla szkolnictwa zawodowego podstawową bazę wizualną oryginalnych i współczesnych pomocy naukowych, takich, których nie można uzyskać w sklepach „Czasu” ani też zdobyć w przemyśle.

Książka W. Torbusa, ujmując bardzo dokładnie tak ważną sprawę, jaką jest zastosowanie pomocy naukowych w szkole zawodowej, może okazać się bardzo pomocną dla nauczycieli tych szkół. Jest pisana przez wybitnego znawcę przedmiotu, a wskazówki, jakich udziela, są istotnie praktyczne i wykonalne. Zresztą została należycie oceniona i cieszy się dużą popularnością wśród nauczycieli, a na rynku wydawniczym nie można już jej dostać. Dobrze by więc było, gdyby ta spóźniona nieco recenzja stała się dla Wydawnictwa sygnałem do przygotowania następnego wydania.

Władysław Sawicki

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Przeгляд niniejszy będzie dotyczył jednego tylko problemu — światowego kryzysu oświaty. Obszerne na ten temat sprawozdanie zamieścił *Kwartalnik Pedagogiczny* (nr 2, 1968). Są to streszczenia przemówień i referatów wygłoszonych na Międzynarodowej Konferencji w sprawie Światowego Kryzysu Oświaty, jaka odbyła się w roku 1967 w Williamsburgu, w Stanach Zjednoczonych. Zadanie moje polega tu nie tyle, żeby streścić — bo to rzecz w krótkiej notatce niemożliwa, ale by zachęcić Czytelników i zespoły samokształceniowe do przestudiowania bogatych w treść materiałów (42 stronie druku) i na tle naszych potrzeb i trudności przemyśleć problematykę kryzysu światowego.

Nauczyć chęci i umiejętności uczenia się

W artykule wprowadzającym prof. B. Suchodolski wyjaśnia istotę kryzysu oświatowego. Wiąże się on ze zjawiskiem nazywanym chętnie „eksplozją oświatową”. Od roku 1950 nastąpił w szkolnictwie podstawowym w świecie wzrost rozwoju oświaty o 50%, a w szkolnictwie średnim i wyższym o 100%. Nowoczesny postęp gospodarczy wymaga coraz liczniejszych i coraz lepiej przygotowanych kadr, coraz większe jest więc zapotrzebowanie na wykształcenie. Tymczasem system oświatowy nie potrafi zaspokoić tych potrzeb. Wynika to z trzech przede wszystkim przyczyn. Autor formuluje je następująco:

„Koszty utrzymania i rozwoju systemu oświatowego, jaki byłby w tych warunkach potrzebny, przekraczają finansowe możliwości ogromnej większości krajów świata, jak i dlatego, że treść i metody kształcenia odbiegają często bardzo znacznie od współczesnego stanu nauki i społeczno-kulturalnych potrzeb kraju; wreszcie dlatego, że administracja oświatowa jest przestarzałą i niesprawną metodą zarządzania”.

Jakkolwiek wydatki na oświatę wzrastają, to jednak gospodarka wielu krajów nie wytrzymuje tych obciążeń finansowych. Wiele krajów Afryki i Azji, a także Ameryki Południowej z trudem utrzymuje dotychczasowy stan liczbowy uczniów w szkołach, co wobec rosnących zadań i wzrostu demograficznego oznacza cofanie się oświaty. Prowadzi to do tego, że w skali światowej liczba analfabetów rośnie i coraz więcej dzieci znajduje się poza szkołą. W poszukiwaniu środków zaradczych niektórzy uczestnicy konferencji wysuwali różnego rodzaju propozycje w sprawie obniżenia kosztów budownictwa, wprowadzenia na szeroką skalę nowoczesnych środków audiowizualnych, organizowanie samouctwa i nauczania dzieci młodszych przez dzieci starsze.

Były również propozycje „stworzenia wielkiej ochotniczej rezerwowej armii nauczycielskiej, w której uczestniczyliby ludzie innych zawodów w godzinach wolnych od pracy, kobiety niezatrudnione, młodzież studencka. Armia ta, działając na zasadach służby społecznej, miałaby uzupełniać działalność nauczycieli zawodowych i pozwalałaby znacznie rozszerzyć zasięg, w jakim szkoła ogarnia poszczególne roczniki dzieci i młodzieży”.

Innym zjawiskiem światowego kryzysu oświaty są trudności w przekazywaniu ciągle rozwijającej się wiedzy. Prowadzi to do przeładowania treści nauczania szkolnego, niedostatecznej integracji wykształcenia i niewystarczającego powiązania go z życiem. Czy są możliwości przeciwyłączenia tych trudności? Prof. B. Suchodolski takie widziałby wyjście: „W tych warunkach nowoczesnego rozwoju nauki chodzi-

łoby o wychowanie pokolenia, które nie tylko posiadałoby określoną wiedzę, ale które umiałoby ją rozwijać. Z tego punktu widzenia możemy powiedzieć, że szkoła powinna swych uczniów nauczyć chęci i umiejętności uczenia się w ciągu całego ich życia. Nikt jednak nie wie dziś, w jaki sposób zadanie to ma być zrealizowane w powszedniej pracy szkolnej”.

Rewolucyjne poglądy i głęboki konserwatyzm

Interesujące myśli znalazły się w inauguracyjnym przemówieniu rektora Uniwersytetu Cornell. Charakteryzując na tle ogólnej sytuacji potrzeby oświaty i szkolnictwa, dotknął również sprawy nauczycieli. Powiedział: „Czy nam się to podoba, czy nie, musimy przyznać, że nauczyciele miewają często rewolucyjne poglądy na temat tego, jak inni powinni żyć, lecz są głęboko konserwatywni, jeśli chodzi o sprawy dotyczące ich własnego życia. Nie przychodzi nam łatwo akceptować najbardziej nawet konstruktywnych zmian. Musimy jednak być elastyczni np. co do sposobu powiązania technologii z alfabetyzacją; co do naszej koncepcji pomieszczenia do nauczania, w którym powinniśmy dostrzegać dużo więcej niż cztery ściany, czarną tablicę i ławki; co do przemian, jakich należy dokonać w naszych instytucjach szkolnych, by uwzględnić fakt, że uczenie i odnawianie wiadomości stanowią procesy, które reprodukują się w ciągu całego życia”.

Pod adresem konferencji wysunął trzy dezyderaty: nie traktować zbyt ogólnie wielu problemów, wysuwać ważne myśli ukryte dotychczas w bogatych doświadczeniach, nie zapominając, że celem oświaty jest nie zachowanie aparatu oświatowego, lecz rozwój ducha ludzkiego. „Aparat winien być solidny i na tyle dobrze funkcjonować, na ile nas na to stać, to zaś wymaga pracy mało atrakcyjnej, często źle rozumianej przez tych, którzy poświęcają się samemu procesowi oświaty i uczenia. Byłoby jednak tragedią, gdybyśmy — dążąc do zadośćuczynienia ogromnym wymogom stawianym oświacie — ratowali łódź, a pozwolili utonąć pasażerom”.

O potrzebie modernizacji administracji oświaty mówił obszernie R. Maheu, dyrektor generalny UNESCO. Zwrócił uwagę na znaczenie planowania, które jest już akceptowane przez znaczną większość państw. Wskazał, że administracja oświaty mogłaby skorzystać z nowoczesnych doświadczeń z dziedziny zarządzania przedsiębiorstw, jednak nie w formie kopiowania, bowiem oświata ma swoje własne metody postępowania, wynikające z jej istoty i zadań. „Nie może być mowy o planowaniu, administrowaniu czy rozwoju oświaty, jeśli nie ma się na uwadze, na wszystkich szczeblach, perspektywy celu, do którego się zdąża, a mianowicie — wychowania pewnego typu człowieka, przy uwzględnieniu istniejących warunków, jednak bez ślepego podporządkowania się im. Wychowanie zakłada, że człowiek może nauczyć się i zrozumieć prawie wszystko, tak jest — prawie wszystko tak, aby mógł we wszystkim, tak jest — we wszystkim, objawiać swą wolną wolę i zgodnie z nią postępować. Dlatego trzeba, aby sama administracja, od ministerstwa po szkołę, była swego rodzaju procesem wychowawczym, tj. poszukiwaniem wiedzy i szkołą wolności”.

Ten sam mówca wspominał również o modelu nowego nauczyciela. Cechować go musi wydajność na najwyższym poziomie, winien stać się integralną częścią procesu społecznego przekształcającego naród, winien odznaczać się umiejętnością stosowania nowej technologii (programowana nauka, uczenie w zespołach, film, radio i telewizja).

Dodał jednak ostrzeżenie. „Technologia nie powinna nigdy stać się panem nauczyciela. Będzie można jednakże uniknąć tego tylko wtedy, jeśli nauczyciel mieć będzie pozytywny stosunek do wykorzystywania technologii dla swych własnych celów. Właściwie stosowana technologia może być dla nas główną nadzieją na zbliżanie nauczyciela do coraz większej liczby uczniów”.

Przykład rolnictwa

Dyrektor Instytutu Planowania Oświatowego UNESCO, Ph. Coombs, przedłożył Konferencji materiały, w których dokonał analizy różnych systemów oświaty. Zaskakujące i chyba trafne jest porównanie szkolnictwa i rolnictwa. Jedno i drugie stanowi olbrzymie przedsięwzięcie złożone z mnogości małych i rozproszonych warsztatów. Każdy z nich ma swego szefa i wykonawców. W jednym i drugim zaniedbano stosowania naukowych metod i wykorzystania naukowych badań do zwiększenia skuteczności i wydajności. Tradycyjne przyzwyczajenia przechodziły z pokolenia na pokolenie. „Jednakże niedawno temu — podkreśla Ph. Coombs — rządy i uniwersytety przystąpiły do organizowania — na wielką skalę i w sposób ekonomiczny — badań w dziedzinie rolnictwa oraz do jego unowocześniania, z myślą o rolnikach gospodarujących oddzielnie. Ich działalność poparta została szeroką akcją sprawnie funkcjonujących służb informacyjnych i popularyzatorskich, które drobnym wytwórcom udostępniały należycie sprawdzone wyniki badań. I wtedy to rolnicy porzucili swoją rutynę. Dzięki pomocy naukowców wydajność rolnictwa gwałtownie wzrosła tak, że niekiedy dochodziło do powstawania dość kłopotliwych nadwyżek”.

Coombs sądzi, że nic podobnego nie stało się w szkolnictwie. Technika nauczania nie wyszła prawie poza stadium rzemieślnicze, co widoczne jest w porównaniu np. z medycyną, transportem, górnictwem, łącznością. „Dać narodowi oświatę i unowocześnić jego system szkolny — oto przedsięwzięcie bodajże trudniejsze aniżeli wysłanie człowieka na Księżyc”.

Ofiary archaicznych systemów szkolnych

Coombs widzi pięć pierwszoplanowych głównych zadań, które trzeba wykonać, ażeby osiągnąć poważniejsze postępy w dziedzinie odnowy pedagogicznej. Proponuje następujące: modernizację zarządzania oświatą, „unowocześnienie” nauczycieli, unowocześnienie procesu nauczania, zwiększenie funduszy na oświatę, rozwój oświaty pozaszkolnej. Ofiarami archaicznych systemów są nie nauczyciele, lecz uczniowie. Oto słowa Coombsa: „Większość dzieci przekraczających po raz pierwszy próg szkoły pożera ciekawość: chcą one otrzymać odpowiedź na wszelkie »dlaczego?« i »jak?« Dla zaspokojenia tego pragnienia wiedzy nie wystarczyłaby wiedza najlepszych nauczycieli, doświadczenie jak najbardziej wykształconych rodziców ani też mądrość samego Sokratesa. Po niedługim czasie każde z nich zdaje sobie sprawę, że to nie w klasie znajdzie odpowiedź na wszystkie nurtujące je pytania, lecz raczej podczas rekreacji, na ulicy i na boiskach szkolnych, u swojego starszego kolegi, który jest jego prawdziwym nauczycielem. Każde dziecko szybko odkrywa, że w szkole chodzi o inne sprawy i że to ono musi dawać prawidłowe odpowiedzi, jeśli pragnie być »dobrym uczniem«. Jeśli odpowiedzi tych nauczycieli są szybciej niż jego koledzy, to niedługo zacznie się nudzić; jeśli wolniej — to wkrótce się zniechęci”.

Coombs zdaje sobie oczywiście sprawę z tego, że systemy szkolne można zmodernizować dopiero po przeprowadzeniu reformy całego systemu kształcenia nauczycieli. Nie powinno to być poprzestawanie na przygotowaniu do objęcia funkcji, lecz zapewnienie ciągłego postępu i możliwości odnawiania wiedzy w toku całego okresu ich pracy zawodowej.

Coombs jest realistą. Przez modernizację procesu nauczania rozumie zwiększenie efektywności tych środków, które są już do dyspozycji. „Wież afrykańska nie może używać maszyn do nauczania sprzężonych z elektrycznymi mózgami bez względu na ich wysoką wydajność; nie może tego także czynić szkoła amerykańska, chyba tylko wyjątkowo — dla eksperymentu. Jednakże stare korki, guziki i końce sznurków są czasami skutecznymi pomocami szkolnymi — w pożądanym kontekście”. I uzupełnia tę myśl następująco: „Dany system szkolny nie musi koniecznie być bogaty, aby móc zwiększyć swoją efektywność pedagogiczną i ekonomiczną, nieko-

niecznie musi także posiadać najlepszych na świecie profesorów. Niekiedy wystarczy trochę pieniędzy na zakup najważniejszej maszyny do nauczania — podręczników szkolnych, aby uzyskać znaczną poprawę. Nie należy jednak i nie można poprzestać tylko na tym!”

Przyczyny kryzysu

Ph. Coombs widzi trzy główne przyczyny kryzysu: dotkliwy brak środków na zaspokajanie potrzeb i wymogów środowiska społecznego, inercję samych systemów szkolnych i pewną niezdolność społeczeństw do przystosowania się do oświaty. Jakkolwiek istnieją postawy społeczne, które sprzyjają rozwojowi oświaty, to jednak „stare tradycje w zakresie prestiżu, preferencje co do poszczególnych zawodów oraz struktura dochodów i zatrudnienia powodują w wielu krajach pewną niechęć do przyjęcia i skutecznego wykorzystania tych typów nauczania, które są najbardziej potrzebne dla wzrostu ekonomicznego i rozwoju społecznego”.

A jakie widzi Coombs przesłanki przezwyciężenia kryzysu? Wymienia kilka: pomoc wszystkich sektorów działalności w skali krajowej, zwiększenie środków finansowych. Bardziej aniżeli pieniądze są jednak potrzebne elementy, których za pieniądze kupić nie można: większy przydział najlepszych ludzkich zasobów kraju, chodzi bowiem o ideę, odwagę, zdecydowanie, potrzebny jest nowy duch samokrytyczny popierany chęcią badania tego, co nieznanne.

*

Z obszernej relacji wybrałem kilka myśli, które wydają się szczególnie interesujące. Uważny czytelnik, gdy sięgnie do sprawozdania, znajdzie w nim również postulaty i refleksje, które są nieadekwatne w stosunku do naszej rzeczywistości. Bo na przykład hasło postępu i nowoczesności jest aktualne od wielu lat, modernizacja — postulatem powszechnie uznawanym, samokształcenie nauczycieli — chlebem powszednim, teoria wychowania dla przyszłości — nie nowością itd. Tak jest w zakresie teorii, postulatów, haseł. A w praktyce? Niewątpliwie słuszne jest powiedzenie Coombsa, że „nauczyciele... nie są bardziej konserwatywni niż ktokolwiek inny”, równie jednak trafne jest stwierdzenie, iż unowocześnianie systemu jest przedsięwzięciem trudniejszym aniżeli wysłanie człowieka na Księżyc.

Stanisław Nowaczyk

NA ŁAMACH „DIE DEUTSCHE SCHULE”

Znany zachodnioniemiecki przyrodnik i cybernetyk, profesor Wyższej Szkoły Technicznej w Karlsruhe (NRF) Karl Steinbuch w ostatnio wydanej książce pt. „Falsch programmiert”¹ analizuje drogi rozwoju społeczeństwa zachodnioniemieckiego i dochodzi do przekonania, że kto uważnie śledzi międzynarodowy rozwój w zakresie nauk przyrodniczych i technicznych, ten bez trudu dojdzie do przekonania, iż dzieciom wychowanym w obecnym systemie szkolnym NRF pozostaje tylko nikła szansa na odgrywanie w przyszłości poważniejszej roli w konkurencji ze społeczeństwami

¹ K. Steinbuch: Falsch programmiert. Ueber das Versagen unserer Gesellschaft in der Gegenwart und vor der Zukunft und was eigentlich geschehen musste. Stuttgart 1968.

obecnie słabiej rozwiniętymi pod względem naukowym, technicznym i socjalnym. Za ten stan rzeczy obarcza odpowiedzialnością ustrój kapitalistyczny, brak demokracji wewnętrznej, sztuczne utrzymywanie przez rządzący wszystkim kapitał systemu szkolnego odpowiadającego warunkom średniowiecza. Ustrój ten powoduje, że zysk jest regulatorem całego życia społecznego, a system wartości określają bilanse handlowe i kursy akcji, a nie dobro człowieka. Dlatego dzisiejsze szkoły i uniwersytety NRF są ilościowo i jakościowo niewystarczające, by zapewnić wielkiej liczbie młodzieży wysoki poziom wykształcenia.

Zagadnieniom tym wiele miejsca poświęca czasopismo *Die Deutsche Schule*, szczególnie w roczniku 1967². Na uwagę zasługuje artykuł F. Nyssena pt. „Erziehungseinflüsse der Wirtschaftselite in Schule und Universität”³. Autor, powołując się na E. Kogana i swoje badania wykazuje, że w NRF ton całemu życiu nadają bogaci — „bogaci w władzę, w dochody lub obydwaj te składniki razem”⁴. Elita gospodarcza, jak w NRF nazywa się bogaczy i ich managerów, przy pomocy pieniędzy wywiera ogromny wpływ na wychowanie i oświatę, szczególnie na badania naukowe i na procesy socjalizacji w szkołach i uniwersytetach. W zasadzie szkoły i uniwersytety mają autonomię i swobodę w wypełnianiu swoich zadań, czy to w zakresie przekazywanej wiedzy, czy kształtowaniu poglądów i norm zachowania się. Kierownicy gospodarki, przedsiębiorcy, politycy itp. nie mogą teoretycznie mieszać się do procesów wychowawczych i dydaktycznych, jedynie na wyraźne życzenie nauczycieli i profesorów. W rzeczywistości jednakże na katedrach w szkołach i uniwersytetach zasiadają adherenci Kruppa i Flincka lub Beitza i Goergena, którzy wywierają na procesy socjalizacji w szkołach i uniwersytetach swój wpływ lub wpływ grup społecznych, do których należą. Im to zawdzięcza się, że szkoły ludowe jeszcze w dniu dzisiejszym realizują starą koncepcję tzw. „oświaty ludowej”, która bardzo odpowiada interesom bogatych. Punkt wyjścia tej koncepcji stanowi teoria uzdolnień, głosząca, że istnieją trzy typy uzdolnień: uzdolnienia praktyczne, uzdolnienia techniczne i uzdolnienia naukowe. Znaczna większość uczniów posiada uzdolnienia tylko praktyczne i musi ona zadowolić się „oświatą ludową” realizowaną na stopniu szkoły ludowej. O wiele mniejsza część posiada uzdolnienia techniczne i dla niej przeznaczona są szkoły realne o odpowiednim kierunku. Pozostała nieliczna grupka uczniów o uzdolnieniach naukowych może pretendować do szkół wyższych.

Taka koncepcja szkoły ludowej i teoria uzdolnień odpowiada pracodawcom. Porównując wytyczne ministra kultury w Schleswig-Holstein z grudnia 1966 dotyczące organizacji nauczania w szkołach ludowych z wymaganiami stawianymi tym szkołom przez związek pracodawców autor widzi ich całkowitą zgodność co do tego, że głównym zadaniem „oświaty ludowej” jest wychowanie moralne, a przede wszystkim wychowanie posłusznego, zdyscyplinowanego, zamiłowanego do porządku i do pracy, nigdy nie sprawiającego kłopotu obywatela i robotnika. Celem społecznym i politycznym takiego wychowania moralnego jest wychowanie do bezkrytycznego podporządkowania się władzy i istniejącym stosunkom społecznym i gospodarczym. W podręcznikach do nauki o społeczeństwie i w czytankach do nauki języka niemieckiego, obowiązujących w szkołach ludowych i zawodowych, autor stwierdził wyraźne tendencje do wychowania uczniów w ślepych podporządkowaniu się obowiązkowi, do wychowania w posłuszeństwie dla kierownictwa przedsiębiorstwa, w prawdomówności i uczciwości. Chodzi tu bowiem o wychowanie robotnika bezwzględnie posłusznego, oddanego pracodawcy, którego bogaci będą mogli wykorzystać przeciw innym robotnikom. Elita gospodarcza wpływa więc na autorów programów naucza-

² Czasopismo wydawane w Hannoverze przez Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände.

³ *Die Deutsche Schule* nr 12/67, s. 721—733.

⁴ E. Kogan: *Der Ausbau des autoritären Leistungsstaates in der Bundesrepublik*. W: Frankfurter Hefte 1966, s. 230.

nia i podręczników, a przez nich na kierunek wychowania i nauczania, szczególnie jeśli chodzi o przygotowanie młodzieży do pracy i zawodu. Ona również torpeduje te koncepcje reformy szkolnej, które zakładają jej demokratyzację oraz jednolitą szkołę bez ślepych ulic, a sprzyja różnym koncepcjom częściowego rozwiązania trudnej sytuacji oświatowej w postaci „drugiej drogi kształcenia”⁵ i ostatnio lansowanej tzw. „szkoły głównej” (Hauptschule).

Tej ostatniej sprawie poświęca uwagę znany pedagog A. Schwarzlose w artykule pt. „Grundsätzliche Bemerkungen zum schulpolitischen Aspekt des Hauptschulprojektes und zur Schulpolitik ueberhaupt”⁶. Szkoła główna, według projektu autorów: 1) ma zastąpić nierespektowany przez społeczeństwo i przechodzący kryzys stopień wyższy szkoły podstawowej, wprowadzając obejmujący 7—10 klasy szkolne jednolicie skonstruowany proces wychowania; 2) ma ona dać młodzieży, która stonkowo wcześniej wchodzi w świat pracy, rzeczowe i psychiczne przygotowanie i pomoc w przejściu ze szkoły do pracy zawodowej; 3) ma ona stanowić rzutujący w dalszą przyszłość istotny przyczynek do nowej organizacji całego systemu kształcenia. Szkoła ta nagły przeskok ze szkoły do świata pracy, niejednokrotnie szokujący ma złagodzić, zamienić w stopniowe przejście. W atmosferze szkolnej pod opieką nauczycieli uczeń ma zapoznać się z wymaganiami świata pracy i przyswoić je sobie, ma zetknąć się z pracą produkcyjną i antycypować sytuacje życia dorosłych. Szkoła główna jest w istocie częścią składową szkolnictwa ogólnokształcącego, lecz ma szukać powiązania z przyszłym zawodem i szkołą zawodową. Schwarzlose krytycznie ocenia te koncepcje. Inicjatorzy i propagatorzy szkoły głównej szerzą pogląd, że ich projekt stanowi decydujący krok w kierunku zbliżenia rozdzielonego dotychczas głęboką przepaścią kształcenia ogólnego i zawodowego. Autor artykułu stwierdza natomiast, że przez zaplanowanie szkoły głównej szkolnictwo ogólnokształcące nie zmieniło swych koncepcji pedagogicznych i nie zrobiło ani kroku naprzeciw potrzebom i duchowi nowoczesnego świata pracy. Analizując głęboko projekt szkoły głównej dochodzi się do wniosku, że jest on dalszym krokiem w kierunku uznania i ugruntowania istniejących stosunków i organizacji szkoły ogólnokształcącej z jej podstawami i konsekwencjami. Alternatywa dzisiejszego systemu kształcenia i związanej z nim polityki oświatowej nie może opierać się na rozdzieleniu kształcenia ogólnego i zawodowego, lecz musi być oparta jedynie na koncepcji, która będzie miała na uwadze organizację kształcenia jako jednolitej całości, w której problemy kształcenia ogólnego i kształcenia zawodowego będą się wzajemnie przenikać i uzupełniać. Dzisiejsza szkoła ogólnokształcąca w NRF, pisze Schwarzlose, stoi „obok życia”, nie troszcząc się o człowieka. Zgodnie ze swymi tradycjami mało interesuje się jego zachowaniem i przydatnością w nowoczesnym społeczeństwie, przeprowadzając wyraźną linię podziału między światem szkoły i kształcenia a instytucjami przygotowującymi do życia i pracy zawodowej. Wprowadzenie szkoły głównej nie jest w stanie sytuacji tej zmienić.

H. G. Rolff i T. Sander w artykule pt. „Soziale Bildungsbarrieren und ihre Ueberwindung durch technische Hilfsmittel und programmierten Unterricht”⁷ jasno stawiają sprawę, że demokratyzacja procesu kształcenia w szkołach NRF będzie miała szanse powodzenia wtedy, gdy równocześnie z reformą organizacji szkolnictwa przeprowadzona zostanie „wewnętrzna reforma szkoły”, której podstawowym zadaniem będzie likwidacja społecznie zdeteminowanych barier kształcenia, oparta na wynikach badań nad determinantami tych barier i analizy mechanizmu oddziaływania czynników społeczno-kulturalnych na proces uczenia się. Autorzy wysuwają tezę, że

⁵ Według tej koncepcji bardziej uzdolnieni uczniowie szkół zawodowych, którzy chcieliby przejść do uczelni wyższego szczebla, mogą uczęszczać równocześnie przez 12 godzin tygodniowo do szkół uzupełniających lub na specjalne kursy i w ten sposób przygotować się do egzaminu wstępnego na te uczelnie.

⁶ *Die Deutsche Schule* nr 11/67, s. 649—659.

⁷ *Die Deutsche Schule*, nr 2/67, s. 78—89.

stosowanie technicznych środków pomocniczych w połączeniu z nauczaniem programowanym może stworzyć warunki umożliwiające zanik ww barier, szczególnie z uwagi na związaną z tym indywidualizację nauczania. Ta indywidualizacja — w porównaniu z nauczaniem konwencjonalnym — umożliwia skuteczniejsze przekazywanie wiadomości i umiejętności oraz ich utrwalanie, szczególnie u uczniów słabszych. Pozwala ona również na realizację powszechnie wysuwanego postulatu równych szans startu dla wszystkich uczniów, co odnosi się m. in. do upośledzonych w procesie nauczania dzieci klasy robotniczej. Przy zastosowaniu podanych wyżej środków stosunkowo znacznie wzrastają ich wyniki nauczania, dorównując, a w wielu wypadkach przewyższając wyniki uzyskiwane przez dzieci z warstw średnich i wyższych.

Do czynników społeczno-kulturalnych, których wpływ na charakter społeczny dzieci, a przez to na ich aktualne zdolności i wyniki pracy w szkole jest szczególnie silny, autorzy zaliczają proces socjalizacji zachodzący w rodzinie. Dla dzieci z warstw średnich procesy socjalizacji zachodzące w szkole są naturalną kontynuacją tych procesów w domu rodzinnym. Chodzi tutaj szczególnie o technikę wpajania dyscypliny, ograniczania wolności, formę kontaktów słownych z dzieckiem, wzbogacających od najmłodszych lat jego słownictwo, zasób spostrzeżeń i pojęć, umiejętność wypowiedziania się oraz kształtowanie motywacji leżącej u podstaw osiągnięć szkolnych. Wychowanie w rodzinie ułatwia znacznie tym dzieciom włączenie się w nowy rytm życia szkolnego, nawiązanie kontaktów z nauczycielem i identyfikowanie się z nim. Inaczej ma się sprawa z dziećmi warstwy niższej. To, czego nauczyły się w domu, jest uważane nieraz przez szkołę za niewłaściwe, a nawet karalne. Dzieci te nie są przyzwyczajone do sposobu postępowania nauczyciela, do ograniczania na każdym kroku ich swobody działania, dlatego praca szkolna staje się dla nich męczarnią. Co gorsze, często nie rozumieją w pełni sensu jego mowy, a ich sposób mówienia jest mało zróżnicowany, słownictwo ubogie, sposób wypowiedziania się lakoniczny, dlatego języka ojczystego muszą uczyć się niemal jak pierwszego języka obcego. Z tego powodu są często wyśmiewane przez współuczniów z warstwy średniej, co powoduje, że coraz rzadziej zgłaszają się do odpowiedzi. Dochodzi w następstwie tej sytuacji do tego, że nauczyciel nie oczekuje od tych uczniów wysokich osiągnięć, dewaluuje ich, bagatelizuje w procesie nauczania i w końcu określa jako „niezdolnych”. Rodzice tych dzieci z uwagi na to, że w szkole sami narażeni byli na te same trudności, uważają, że tak już musi pozostać, nie kształtują wyższych motywów uczenia się, najwyżej troszczą się i zabiegają o to, by przechodziły co roku z klasy do klasy. Z tych powodów inteligencja dzieci klasy robotniczej nie ma możliwości rozwinięcia się w czasie ich pobytu w szkole podstawowej, dlatego nie dostają się do szkół średnich i wyższych. A nawet wtedy, gdy uda im się przejść do szkoły wyższego szczebla, to i tam działają te same społeczno-kulturowe mechanizmy, które potęgują się jeszcze na skutek wyższych wymagań i negatywnego stosunku klasowo nastawionych rad szkolnych. Wielu uczniów z warstwy niższej nie może znieść tej sytuacji konfliktowej i opuszcza szkołę nie kończąc jej. Według autorów, indywidualizacja nauczania związana ze stosowaniem środków technicznych i nauczaniem programowanym może zapobiegać tym skutkom socjalizacji, mającej miejsce w procesie wychowania i nauczania szkolnego.

W nauczaniu konwencjonalnym, przy systemie centralnego przekazywania wiadomości przez jednego nauczyciela uczniom jednej klasy, wszyscy uczniowie tej klasy musieli przerabiać materiał nauczania „równym krokiem”, bez względu na to, czy przyswoili sobie stary materiał, czy też nie. Zastosowanie technicznych środków pomocniczych, maszyn uczących i nauczania programowanego przynosi uczniom z warstw niższych też korzyści istotne, że sami dobierają sobie materiał nauczania i tempo uczenia się, że nie potrzebują ani afirmować emocjonalnie swej więzi z nauczycielem, ani identyfikować się z nim. Uczeń uzyskuje materiał nauczania od

bezosobowej, obiektywnej maszyny względnie zaprogramowanego podręcznika, a potwierdzenie jego postępów w formie pochwały i uznania nie jest wydawane przez nie zawsze bezstronnego nauczyciela. Podział procesu uczenia się na małe kroki, których adaptacja jest natychmiast potwierdzana, wywołuje stałe przeżywanie wyników swej pracy i wzrost motywacji uczenia się. Maszyna i program odznaczają się również tym, że nie mają żadnych uprzedzeń do określonych uczniów. Inaczej mówiąc, negatywne efekty sprzężenia zwrotnego istniejącego w nauczaniu konwencjonalnym, które spotykają szczególnie dzieci pochodzące z klasy robotniczej w wyniku ich wychowania domowego i popadania w konflikt z normami i pojęciem wartości wpajanych przez szkołę jako instytucję warstw średnich, mogą być usunięte przez zastosowanie nauczania programowanego i technicznych środków pomocniczych.

Sprawę poszukiwania nowych dróg wychowania i kształcenia omawia również G. Klotz w artykule pt. „Unterricht morgen. Neue Wege fuer Erziehung und Ausbildung”⁸. Autor pisze, że tradycyjna organizacja i formy nauczania oraz typy szkół w NRF nie odpowiadają potrzebom szybko rozwijającego się społeczeństwa, nauki i techniki. Dla pedagoga ta wywołująca przestrasz z względu na swe dehumanizujące oddziaływanie technika pokazuje się w nowym świetle, jeśli również i on tę technikę uczyni sobie pożyteczną i będzie od niej wymagał, by go tam odciążyła w jego pracy, gdzie on jako wychowawca nie jest konieczny, i pozwoliła mu tam działać, gdzie leży jego istotne pedagogiczne zadanie, w kształtowaniu człowieka.

Odciążenie nauczyciela od przeróżnych jego funkcji może dać, zdaniem autora, na długą metę zakrojone przeprowadzenie zmian strukturalnych, które należy rozpocząć od: 1) analizy wszystkich funkcji wykonywanych przez nauczyciela, 2) stopniowego wprowadzania nowego podziału tych funkcji z zastosowaniem techniki, nie rezygnując jednakże całkowicie ze zdobyczy pedagogiki tradycyjnej.

We współczesnym nauczaniu szkolnym obowiązują dwie podstawowe zasady: 1) zasada nauczania frontального i 2) zasada podziału uczniów na klasy według wieku. Zasada frontального nauczania opierała się na następujących przesłankach: 1. Względnie jednolite przekazywanie względnie jednolitej wiedzy. 2. Różnica wykształcenia między nauczycielem i uczniem jest względnie duża. 3. Cele kształcenia są względnie małe. Te tradycyjne przesłanki nie znajdują obecnie swego uzasadnienia. Coraz silniejsze są tendencje do zróżnicowania materiału nauczania, jak również do zróżnicowania form i metod jego podawania. Zmniejsza się przy tym stale różnica poziomu społecznego między nauczycielem i większą częścią ludności, jak również zmniejsza się różnica wykształcenia między poszczególnymi nauczycielami i ich uczniami. W związku z rozwojem nauk przyrodniczych i techniki cele kształcenia zmieniły się i nabrały większego znaczenia społecznego. Przemiany społeczne i związany z nimi nowy pogląd człowieka na kształcenie zmuszają do zmiany zasady frontального nauczania.

Nie do utrzymania jest również tradycyjna zasada podziału uczniów na klasy według ich wieku. U podstaw tej zasady leżały historycznie uwarunkowane założenia: 1) względna równość umysłowego, psychicznego i fizycznego rozwoju uczniów przydzielonych do danej klasy szkolnej według ich wieku i 2) równość celów kształcenia uczniów znajdujących się w tej klasie, a wywodzących się z tej samej klasy społecznej. Jednakże to, co było motywem przewodnim oświaty mieszczańskiej, okazuje się zupełnie nierealne w społeczeństwie wysoko utecniczonym. Dydaktyczna analiza rzeczywistości wychowawczej musi zająć się nie tylko wyżej wymienionymi zasadami nauczania, ale przede wszystkim następującymi faktami, w których przejawiają się tendencje przyszłego rozwoju: 1) coraz wyraźniej zaznaczająca się konieczność przekazywania wiedzy zróżnicowanej, 2) zmniejszająca się dyferencjacja wykształcenia względnie wiedzy między nauczycielem i uczniem, 3) względnie

⁸ *Die Deutsche Schule* nr 10/67, s. 569—579.

wysokie i strukturalnie różnorodne cele uczenia się, 4) faktyczne różnice rozwojowe wśród uczniów. Musi ona uwzględnić również takie zjawiska, jak: 1) niezawinione i w żadnym wypadku nie dyskryminujące nauczyciela obniżanie się poziomu jego wykształcenia ogólnego i specjalnego w relacji do absolutnego poziomu wiedzy jego czasów; 2) wzrost celów uczenia się poszczególnych przedmiotów specjalnych, z których uczeń zdobywa wiedzę, a która być może wychodzi poza poziom wiedzy ogólnej z tej dziedziny posiadanej przez nauczyciela, który nie jest fachowcem w danej specjalności i 3) generalny wzrost poziomu wyjściowego uczenia się uczniów jako następstwo oddziaływania czynników kształcących współczesnego środowiska, szczególnie jednakże pozaszkolnych instytucji kształcących.

Poszukując nowych form, metod i środków nauczania, odpowiadających zaistniałej sytuacji, autor poddaje pod rozważenie trzy zasady: 1) zasadę efektywności ekonomicznej nauczania dużych grup, 2) zasadę indywidualizacji nauczania i 3) zasadę socjalizacji nauczania.

W zasadzie pierwszej mieści się tradycyjna zasada nauczania frontального. Ekonomiczne korzyści stosowania tej zasady są oczywiste. Zwiększają się one wraz ze wzrostem liczebności grupy nauczanych. Wada jej polega na tym, że przy stosowaniu konwencjonalnej organizacji i techniki przekazywania wiadomości bezgraniczne zwiększanie liczebności grupy odbiorców może zmniejszyć znacznie zasięg oddziaływania. Można tego jednakże uniknąć i uczynić nauczanie frontalne dydaktycznie skutecznym, nie tracąc korzyści ekonomicznych, przez zastosowanie technicznych środków przekazu informacji. Jednakże ta nowa forma nauczania frontального, wykorzystującego dydaktyczne możliwości techniki, wymaga innego przygotowania się do nauczania. Chodzi tu nie o przygotowanie się do jednej tylko godziny lekcyjnej w jednej klasie składającej się z 30—40 uczniów, lecz o przygotowanie do przekazania materiału jednej lekcji wielu tysiącom uczniów w różnych miejscach i w różnym czasie. Przygotowanie takie autor nazywa „wstępną produkcją” godziny lekcyjnej, która przez zastosowanie technicznych środków i urządzeń będzie mogła być dowolnie reprodukowana. Biorąc pod uwagę możliwości wielokrotnego wykorzystania tak „zakonserwowanej” lekcji jej „koszty produkcji” będą kształtować się inaczej niż przy stosowaniu konwencjonalnego nauczania przez jednego nauczyciela w jednej klasie. Stosowanie tej formy pociąga za sobą jeszcze inne konsekwencje. By uniknąć niedociągnięć i szkód wynikających z nauczania frontального wielkich grup, konieczne jest zastosowanie specyficznych środków przekazywania i przedstawiania. Z tym wiąże się wzrost wysiłku dydaktycznego i wzrost dotychczas prawie nie istniejących nakładów technicznych. Wszystko to pociąga za sobą odpowiednie koszty. Rekompensują się one wtedy, gdy droższe, ale dydaktycznie wartościowsze „lekcje w konserwach” tak będą wykorzystywane, by tysiące uczniów mogły korzystać z tych lekcji przygotowanych przez pierwszorzędnych pedagogów z najwyższym nakładem pracy. Takie możliwości stwarza nowoczesna technika. Przy wykorzystaniu radia i telewizji taka jedna doskonale pod względem dydaktycznym przygotowana „lekcja w konserwie” może uczyć tysiące uczniów. W rzeczywistości nie ona uczy, lecz uczy ten zespół kwalifikowanych metodyków i dydaktyków-specjalistów przedmiotowych, autorów planów i materiału nauczania, którzy współdziałali przy jej przygotowaniu. Przekazywanie materiału nauczania następuje przy pomocy technicznego medium (radio, telewizja), które przejmuje w ten sposób jedną z licznych funkcji nauczyciela. „Funkcja multiplikacyjna” tych mediów jest ich silną stroną. Za słabą ich stronę należy uważać to, że sprzężenie zwrotne przy ich zastosowaniu dydaktycznym praktycznie nie jest możliwe. Konieczne jest zatem uzupełnienie tej formy innymi, które umożliwią pełną indywidualizację nauczania. Trzeba więc obok frontального nauczania wielkich grup bez sprzężenia zwrotnego wprowadzić formy nauczania, w których postępy w przyswajaniu sobie materiału przez poszczególnych uczniów będą na bieżąco rejestrowane, analizowane i oceniane, a otrzy-

mane wyniki analizy pozwolą na doraźne dostosowywanie podawanego materiału nauczania do możliwości uczenia się poszczególnych uczniów.

Bazę dla przyszłej indywidualizacji nauczania stanowić będzie programowanie materiału nauczania i nauczanie przy pomocy zaprogramowanych podręczników i mechanicznych maszyn uczących. Zastosowanie tych środków daje jednakże tylko częściową indywidualizację. Pełna indywidualizacja nauczania jest możliwa przy zastosowaniu komputerów elektronicznych, które mogą magazynować duże ilości materiału nauczania, rejestrować i analizować stopień przyswojenia przez poszczególnych uczniów podawanych wiadomości, na tej podstawie samodzielnie zestawiać następstwo kroków nauczania odpowiadające możliwościom ucznia i przekazywać mu w ten sposób ułożone wiadomości. Równocześnie zastosowanie różnych środków audiowizualnych (projekторы, magnetofony itp.) umożliwia lepsze zrozumienie przekazywanego materiału. Dlatego nauczanie przy pomocy komputerów według wszelkich przewidywań będzie stanowiło przyszłą formę zindywidualizowanego nauczania. Jest to tym bardziej możliwe, że tak nauczanie wielkich grup przy pomocy technicznych mediów, jak i indywidualne nauczanie przy pomocy komputerów: 1) odciążają nauczyciela w szkole od specyficznych form nauczania, które można określić jako przekazywanie i ugruntowywanie wiedzy; 2) określone funkcje, a przede wszystkim funkcje wychowawcze, nie zostaną przez nie przejęte, lecz pozostaną one jako istotne zadanie nauczyciela; 3) zaznaczający się tu rozdział funkcji wychowawczych i kształcących umożliwia i wymaga wzmoczonej pracy wychowawczej nauczyciela nad kształtowaniem osobowości wychowanka. Nauczyciel jako wychowawca musi zwrócić uwagę przede wszystkim na kształtowanie osobowości i charakteru, stosunków międzyludzkich, ofiarności, odpowiedzialności, wytrwałości, siły woli, zdolności do przystosowania się — a więc tych wszystkich właściwości ludzkich, bez których nie może istnieć również społeczeństwo utechnicznione, niezależnie od wysokości poziomu naukowego jego członków. W strukturze przyszłego systemu oświatowego funkcja wychowawcza będzie funkcją pierwszoplanową, a funkcje nauczające częściowo przejmą techniczne media.

Stanisław Szajek
Poznań

W STARYM I NOWYM ROKU SZKOLNYM

W roku szkolnym 1967/68 w 8-letnich szkołach podstawowych pobierało naukę 5706,3 tys. uczniów, tj. o 179,3 tys. więcej niż w roku 1966/67, z tego w miastach — 2756,7 tys., na wsi — 2949,6 tys. Szkołę podstawową ukończyło 607,4 tys. absolwentów.

W roku szkolnym 1968/69 we wszystkich szkołach, zarówno dla młodzieży, jak dla pracujących, rozpoczęło naukę ok. 8 mln 29 tys. uczniów, z czego w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących 6 mln 323 tys., a 1 mln 706 tys. w szkołach zawodowych.

W porównaniu z rokiem ubiegłym zmniejszyła się liczba uczniów szkół podstawowych o ok. 92 tys. Wiąże się to z tym, że do pierwszych klas tych szkół przybywają coraz mniej liczne roczniki. Więcej natomiast mamy uczniów w liceach ogólnokształcących, zwłaszcza w klasach pierwszych, do których przyjęto 20 tys. młodzieży więcej niż w roku ubiegłym.

Z większą liczbą uczniów rozpoczęły też nowy rok szkolny wszystkie szkoły zawodowe. W porównaniu z rokiem ubiegłym klasy pierwsze tych szkół objęły znacznie wyższą liczbę uczniów.

Warto odnotować, iż licea ogólnokształcące ukończyło w czerwcu b. r. 84,2 tys. absolwentów tj. o około 7 procent więcej niż w roku 1967. Szkoły zawodowe wszystkich typów w roku szkolnym 1967/68 ukończyło 393,0 absolwentów tj. o 2,2 proc. więcej niż w roku 1967. Z tego na zasadnicze szkoły zawodowe przypadło 196,0 tys., a na technika zawodowe i szkoły zawodowe stopnia licealnego dla nie pracujących — 97,2 tys. absolwentów.

W nowym roku szkolnym otwarto szereg nowych kierunków kształcenia związanych z rozwojem techniki w różnych dziedzinach życia gospodarczego. Historycznym wydarzeniem stało się otwarcie w tym roku pierwszych trzech wyższych szkół nauczycielskich (Warszawa, Białystok, Szczecin) o trzyletnim okresie studiów. Będą one kształcić nauczycieli dla 8-klasowych szkół podstawowych.

W roku 1968/69 szkolnictwo otrzymało blisko 4 tys. nowych izb lekcyjnych. 318 nowych szkół podstawowych przekazano do użytku w dniu rozpoczęcia roku szkolnego.

W bieżącym roku będą też oddane do użytku nowe internaty. Spodziewamy się, iż ogółem do końca roku kalendarzowego młodzież otrzyma 40 nowych internatów na ok. 8600 miejsc. Najwięcej nowych internatów otrzyma w tym roku województwo lubelskie (na 1340 miejsc).

WW

METODY PROGRAMOWANIA TEKSTÓW DYDAKTYCZNYCH

W dążeniu do unowocześnienia stosowanych metod pracy dydaktycznej w szkołach różnych typów i szczebli organizacyjnych coraz więcej uwagi poświęca się nauczaniu programowanemu. Problematyka nauczania programowanego w zastosowaniu do dydaktyki szkoły wyższej stała się przedmiotem ogólnopolskiej konferencji naukowej. Odbyła się ona w Płocku, w siedzibie Filii Politechniki Warszawskiej¹.

¹ Konferencja miała miejsce w dniach 30. 5. — 1. 6. 1968 r. Organizatorami jej byli: Komisja Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego d/s Nauczania Programowanego oraz Departament Koordynacji Badań i Kształcenia Kadr Naukowych Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego.

Trzydniowe obrady konferencji koncentrowały się wokół metod programowania tekstów dydaktycznych, które stanowią jeden z najważniejszych, a jednocześnie najtrudniejszych odcinków nauczania programowanego. Próbowano znaleźć odpowiedź na pytanie, co i jak należy robić, aby programować teksty nauczania lepiej, szybciej, a jednocześnie skuteczniej, czyli efektywniej.

Obrady konferencji zainaugurował prof. dr Wincenty Okoń, dyrektor Instytutu Pedagogiki w Warszawie i kierownik Katedry Dydaktyki Ogólnej Uniwersytetu Warszawskiego. W referacie „Metody pracy dydaktycznej w szkole wyższej a nauczanie programowane” przedstawił zebranych sytuację w dydaktyce szkoły wyższej, gdzie w przeciwieństwie do szkół niższych szczerbi nie spotyka się prób definiowania i klasyfikowania metod pracy dydaktycznej. Częściej niż o metodach mówi się o formach nauczania. Wyróżnia się tu: wykłady, konwersatoria, seminaria, proseminaria, ćwiczenia, konsultacje, zajęcia laboratoryjne, lektoraty, praktyki, prace indywidualne studentów, kolokwia, egzaminy.

Autor zwrócił uwagę na obserwowaną aktualnie „inwazję” środków audiowizualnych i urządzeń technicznych na teren dydaktyki uczelni wyższych, które sprzyjają urozmaiceniu i upogładowieniu stosowanych tam metod pracy. Obok tych nowych środków zjawiała się też i nowa „metoda-forma”, jaką stanowi nauczanie programowane.

Zdaniem prof. dr W. Okonia największe walory nauczania programowanego wiążą się z tym, że studenci spotykają się tu z wiedzą uporządkowaną w sposób względnie doskonały. Jednocześnie efektywność pracy ich jest tu zagwarantowana jakością programu. Efektywność ta jest w większości przypadków wyższa niż na zajęciach konwencjonalnych. Fakt ten bynajmniej nie oznacza, że nauczanie programowane zastąpi wszystkie formy pracy dydaktycznej w uczelni. Nauczanie programowane jestypei wzbogaci i unowocześni stosowane aktualne metody pracy w uczelniach.

Szeroki wachlarz zagadnień został zawarty w referacie „Metody programowania tekstów dydaktycznych”, który wygłosił doc. dr Czesław Kupisiewicz (Uniwersytet Warszawski). Referent zwrócił uwagę, że podstawę budowy wszelkich tekstów programowanych stanowią zasady i metody programowania. Pierwsze wyznaczają kierunek pracy nad konstruowaniem programów. Dzięki drugim powstają określone programy.

Z kolei omówiono zasady programowania tekstów. Zaliczono do nich zasadę: jasnego i wyraźnego precyzowania celów programu; podziału materiału nauczania na starannie uporządkowane dawki obejmujące wiadomości podstawowe (prawa, zasady, reguły i pojęcia) i ilustrujące je przykłady; „obserwowalnych” odpowiedzi; sprzężenia zwrotnego między programem i jego odbiorcą; natychmiastowej oceny każdej odpowiedzi oraz wzmacniania odpowiedzi poprawnych; indywidualnego tempa pracy z programem oraz przystosowania jego treści do poziomu odbiorców; „odwracalności” skojarzeń; zróżnicowania charakteru ramek na informacyjne, syntetyzujące, utrwalające i kontrolne; stopniowego zmniejszania wskazówek naprowadzających; „zróżnicowanych czcionek”, dzięki której merytoryczne punkty ciężkości ekspozowanego w programie materiału drukuje się kursywą, spacją, dużymi literami itp.

Całość metod programowania tekstów podzielono na: liniowe, rozgałęzione i mieszane.

Pierwszą grupę metod reprezentują: metoda Skinnersa-Hollanda (metoda szybkiego programowania), metoda kolejnych różnicowań, metoda matetyczna oraz metoda R U L E G. Metody te opierają się na postulacie konstruowania odpowiedzi.

Metody rozgałęzione opierają się na postulacie rozpoznawania odpowiedzi. Do metod tych należą: metoda rozgałęzień jednowarstwowych oraz metoda rozgałęzień wielowarstwowych. W obrębie każdej z nich można stosować układ opuszczeń (gate — item) względnie układ kryteryjny.

Do metod mieszanych należą: metoda sheffieldzka oraz metoda blokowa. Opierają

się óne na postulacie zarówno konstruowania, jak i wyboru odpowiedzi, a ponadto — w przypadku metody blokowej — łączeniu tekstów konwencjonalnych z programowanymi.

Dobór odpowiednich metod programowania zależy od celów nauczania. Programy liniowe nadają się głównie do zaznajamiania studentów z wiedzą „bierną”. Programy rozgałęzione i mieszane mogą być pomocne w zakresie kształcenia i rozwijania samodzielności intelektualnej studentów.

„Programowanie w dydaktyce w kategoriach teorii systemu” to tytuł referatu, który przygotowali doc. dr inż. Edward Kowalczyk i dr Dymitr Nomańczuk z Politechniki Warszawskiej. Referat wygłosił doc. dr inż. E. Kowalczyk, pełnomocnik Rektora Politechniki Warszawskiej d/s Filii Politechniki Warszawskiej w Płocku.

Chcąc przedstawić zagadnienia nauczania w kategoriach teorii systemu autor zrekapitulował podstawowe pojęcia z tej dziedziny. Przypomniał, że systemem nazywamy zbiór uporządkowanych elementów, między którymi zachodzą skreślone relacje. Jeżeli elementy te mają istotny wpływ na prawidłowe i skuteczne działanie systemu, na mniej lub bardziej pomyślną realizację zadań wykonywanych w ramach systemu, to taki system nazywamy zorganizowanym. Zbiór wszystkich relacji występujących pomiędzy elementami:

$R = (R_1 \dots R_n)$ nazywamy strukturą systemu. Zbiór elementów systemu oznaczono jako:

$E = (e_1 \dots e_n)$ i przedstawiono system S w postaci zapisu:

$S = \langle E, R \rangle$ gdzie E, R oznaczają „parę uporządkowaną” zbioru elementów i zbioru relacji.

Elementy zbioru mogą posiadać swoje wewnętrzne struktury, np. cechy. Cechy te mogą powstawać w pewnych relacjach zarówno w odrębnie danego elementu, czyli tworzyć strukturę elementu, jak i pomiędzy elementami, tworząc „podstrukturę” systemu. Każda zmiana relacji pomiędzy cechami lub elementami, zmiana pewnego stanu jest zdarzeniem. Zbiór zdarzeń tworzących ciąg uporządkowany zwie się „procesem”.

W dalszej fazie swego wystąpienia doc. dr E. Kowalczyk dowodził, że nauczanie programowane stanowi układ szeregu zjawisk natury fizycznej, psychologicznej, socjologicznej, biologicznej i informacyjnej. Procesy pedagogiczne zachodzące w układzie tych zjawisk obejmują wykładowcę i słuchacza oraz „otoczenie uczące” lub „przestrzeń uczącą” (pomoc naukowe, urządzenia techniczne, laboratoria, pracownice). Zatem mamy tu do czynienia z określonymi elementami i układem procesów. Stąd można mówić o „systemie pedagogicznym” i związanych z nim procesach pedagogicznych, które można rozpatrywać w kategoriach teorii systemów i informacji.

Jakkolwiek autor starał się przedstawić nauczanie programowane w kategoriach ścisłych, to jednak przeciwstawił się on możliwości istnienia absolutnego modelu matematycznego, wyrażającego skwantyfikowane relacje nauczania programowanego. Pomimo tego matematyka może i powinna organizować proces konstrukcji myślowych jako instrumentu optymalizacji efektów nauczania.

Dr Antoni Mazurkiewicz i doc. dr Zdzisław Pawlak z PAN zaprezentowali referat pt. „Maszyny matematyczne w procesie dydaktycznym w szkołach wyższych”. Autorzy na przykładzie uczelni technicznej wykazali możliwości wykorzystania maszyn matematycznych w różnych formach procesu dydaktycznego w uczelniach.

Z wystąpieniem dra A. Mazurkiewicza i doc. dra Z. Pawlaka związane były ściśle dwa referaty „Perspektywy zastosowania maszyn matematycznych w dydaktyce” i „Elektroniczny system opracowywania podręczników (ESOP) — stan aktualny i perspektywy rozwoju”, które wygłosili: dr inż. Jerzy Mościcki i dr inż. Mściwoj Muszyński (Politechnika Warszawska).

Tematyka ostatnich referatów była niejako wyrazem, że zastosowanie maszyn matematycznych w dydaktyce stanowi przedłużenie nowego prądu w pracy szkół, za-

początkowanego wdrażaniem do dydaktyki nauczania programowanego. W referacie zwrócono uwagę, że maszyna cyfrowa jest urządzeniem złożonym i kosztownym i wymaga wyspecjalizowanej obsługi. Zastosowanie jej w nauczaniu winno mieć miejsce wówczas, gdy korzyści stąd wynikające równoważą koszty przedsięwzięcia i gdy wprowadzenie maszyn znajduje uzasadnienie społeczne, pedagogiczne i ekonomiczne (w sensie materialnym i ekonomiki wysiłku ludzkiego).

Nauczanie, w którym maszyna cyfrowa objaśnia nowy materiał i skłania studenta do wykonania zadań, nosi nazwę CAI (Computer-Assisted Instruction), czyli nauczania przy pomocy maszyny cyfrowej.

W systemie tym student zdobywa wiedzę z podręcznika programowanego, który może być zapisany w pamięci maszyny, na taśmie filmowej, magnetycznej lub na slide'ach. Maszyna prezentuje studentowi tekst na arkuszu dalekopisowym, ekranie displayu lub za pomocą słuchawek.

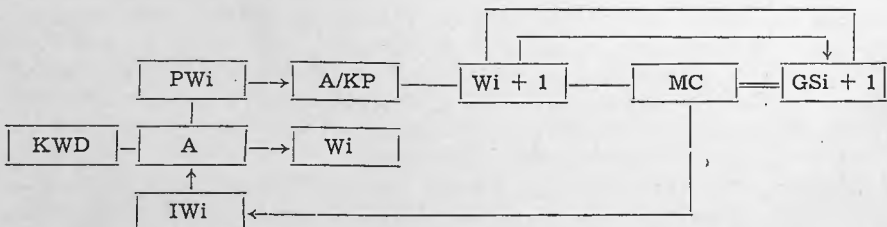
Tak zastosowana maszyna cyfrowa — zdaniem autorów — pełni rolę kosztownej drukarki lub rzutnika. Nie odgrywa też większej roli niż dobrze zaprogramowany podręcznik, wydrukowany na maszynie drukarskiej.

Możliwości wykorzystania maszyn cyfrowych są większe w szkolnictwie zawodowym niż ogólnokształcącym. Opracowanie systemu nauczania opartego na maszynie cyfrowej wymaga ściślejszej współpracy specjalistów z dziedziny dydaktyki i nauk pokrewnych z fachowcami zajmującymi się konstrukcją i programowaniem urządzeń cyfrowych. O owocności tej współpracy świadczą prace uczestników seminarium nauczania programowanego Uniwersytetu Warszawskiego z grupą pracowników Katedry Budowy Maszyn Matematycznych Politechniki Warszawskiej. Współpraca ta dotyczy weryfikacji zaprogramowanych tekstów dydaktycznych (podręcznika programowanego) za pomocą elektronicznego systemu opracowania podręczników (ESOP).

Elektroniczny system opracowania podręczników opiera się na współdziałaniu autora (lub zespołu autorów) podręcznika, maszyny cyfrowej, grup studentów dobranych w ten sposób, aby każda z nich stanowiła reprezentatywną próbkę tej populacji studentów, dla której opracowywany jest podręcznik.

W interesującym nas systemie autor opracowuje wstępną, niedoskonałą wersję podręcznika. Maszyna cyfrowa kieruje uczeniem się grupy studentów z tej wersji oraz rejestruje określone informacje o przebiegu procesu uczenia się. Są one podstawą do opracowania coraz to doskonalszej wersji podręcznika. Proces ten kończy się z chwilą uzyskania, zgodnie z przyjętym kryterium, wersji doskonałej podręcznika.

Istotę tego procesu autorzy przedstawili obrazowo za pomocą następującego schematu:



Na schemacie tym oznaczono przez:

- | | |
|------|---|
| KWD | — kryterium wersji doskonałej podręcznika |
| PWi | — poprawki wnoszone do i-tej wersji podręcznika |
| A/KP | — autora A lub KP — osobę zapisującą podręcznik w postaci, która wprowadzona do maszyny cyfrowej umożliwia jej kierowanie nauczaniem z tego podręcznika |

Wi	-- i-tą wersję podręcznika
GSi + 1	-- grupę studentów uczącą się z i + 1-ej wersji podręcznika
IWi	-- informacje zebrane przez maszynę cyfrową o wersji i-tej podręcznika
i	-- numer kolejnego kroku procesu doskonalenia podręcznika.

Ze schematu nietrudno odczytać, że istota elektronicznego systemu opracowywania podręczników polega na sprzężeniu zwrotnym pomiędzy autorem podręcznika A i maszyną cyfrową MC.

Podręcznik opracowany i zweryfikowany za pomocą maszyny matematycznej może być używany przez studentów podobnie, jak podręcznik konwencjonalny. Zatem mamy tu do czynienia z nauczaniem „przy pomocy” maszyny, ale bez jej obecności.

Możliwość opracowania i weryfikacji podręczników programowanych za pośrednictwem maszyn cyfrowych (ESOP — Elektroniczny System Opracowania Podręczników) jest najlepszym sprawdzianem korzyści płynących z zastosowania maszyn cyfrowych w dydaktyce.

Kończącym wystąpieniem na konferencji był referat pt. „Metody programowania w nauczaniu języków obcych”, który wygłosił prof. dr Ludwik Zabrocki, kierownik Zakładu Językoznawstwa Stosowanego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Autor w oparciu o interesujące i oryginalne przemyślenia oraz badania empiryczne wykazał specyfikę dydaktyki języków obcych oraz możliwości wykorzystania przy ich nauczaniu metod nauczania programowanego.

Autorzy w trakcie wygłaszania swych referatów posługiwali się nowoczesnymi technicznymi środkami nauczania (przeźrocza, film i TV w obwodzie zamkniętym).

Konferencji przewodniczyli kolejno: prof. dr Antoni Kiliński, kierownik Katedry Budowy Maszyn Matematycznych Politechniki Warszawskiej, dr Tadeusz Karwat z Wojskowej Akademii Politycznej i dr Dymitr Nomańczuk z Politechniki Warszawskiej.

W czasie ożywionej, rzeczowej dyskusji zgłoszono wiele propozycji i wniosków. Najważniejsze z nich można sprowadzić do następujących punktów: zachodzi pilna potrzeba dokładniejszego opracowania naukowych podstaw i ujednoczenia terminologii nauczania programowanego; dalszy rozwój teorii i praktyki nauczania programowanego wymaga wielostronnych badań specjalistów różnych dziedzin i dyscyplin naukowych, a zwłaszcza pedagogów, ekonomistów, psychologów, matematyków i inżynierów. Sprawom interesującej nas metody nauczania należy poświęcić więcej niż dotychczas uwagi na łamach pism społeczno-pedagogicznych zwłaszcza w „Dydaktyce Szkoły Wyższej”; należy jak najszybciej podjąć szeroko zakrojone badania nad kryteriami i miernikami oceny efektywności nauczania programowanego; nauczanie programowane nie stanowi uniwersalnej metody pracy szkolnej, lecz jedną z wielu szczególnie przydatną w trakcie zaznajamiania studentów z wiedzą „bierną”, utrwalania i kontroli wiadomości oraz wyrównywania luk powstających z różnych przyczyn w opanowywanym przez uczącą się młodzież materiale programowym.

Dużym osiągnięciem konferencji było nawiązanie więzi i współpracy między pracownikami naukowo-dydaktycznymi różnych uczelni zajmującymi się modernizacją procesu dydaktycznego w drodze nauczania programowanego.

Uczestnicy konferencji zapoznali się z planami rozwoju Filii Politechniki Warszawskiej w Płocku, zobaczyli aktualne jej wyposażenie w sprzęt i pomoce naukowe.

Miłym akcentem konferencji było umożliwienie jej uczestnikom zwiedzenia bogatego w zabytki Płocka, zapoznanie się z pracą dydaktyczno-wychowawczą najstarszej szkoły średniej w Polsce — Liceum im. Marszałka Stanisława Małachowskiego w Płocku. Zwiedzano także znane szeroko w kraju i za granicą Mazowieckie Zakłady Rafineryjne i Petrochemiczne w Płocku.

*Kazimierz Denek
Poznań*

KRONIKA ZAGRANICZNA

ZJAZD NAUCZYCIELI ZSRR

W dniach od 2—4 lipca 1968 r. odbył się w Moskwie w Kremłowskim Pałacu Zjazdów Wszechzwiązkowy Zjazd Nauczycieli Kraju Rad. W imieniu 2,5-milionowej armii nauczycielskiej w Zjeździe uczestniczyło 3992 delegatów. Reprezentowali oni 15 republik związkowych, 68 narodowości. Większość delegatów stanowiły kobiety — 2169 osób, mężczyźni — 1823 osoby. 3005 delegatów — to członkowie i kandydaci partii. $\frac{3}{4}$ delegatów — to nauczyciele, którzy posiadają wysokie odznaczenia Związku Radzieckiego, a wśród nich 8 Bohaterów Związku Radzieckiego i 47 Bohaterów Pracy Socjalistycznej.

W zjeździe uczestniczyły również delegacje nauczycieli z bratnich krajów socjalistycznych. Bułgarię reprezentował minister oświaty Ganczo Ganiew, Czechosłowację — wiceminister szkolnictwa Juraj Sedlak, Mongolską Republikę Ludową — minister oświaty ludowej Denzengin Inecerem, Niemiecką Republikę Demokratyczną — minister oświaty ludowej Margot Honnecker, Rumunię — wiceminister oświaty Trojan Pop, Węgry — wiceminister kultury i szkolnictwa Jene Lugosi. Polskę reprezentowali: wiceminister oświaty i szkolnictwa wyższego Jan Szkop — przewodniczący delegacji, dyr. Departamentu Szkolnictwa Ogólnokształcącego Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, dr Szczepan Larecki, i sekretarz Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego, Franciszek Filipowicz.

Na zjazd przybyli przedstawiciele najwyższych władz partyjnych i państwowych Związku Radzieckiego z tow. tow. L. I. Breżniewem, A. N. Kosyginem i N. W. Podgornym na czele.

2 lipca 1968 r. o godz. 10,00 nastąpiło otwarcie obrad. Otwarcia zjazdu dokonał minister oświaty ZSRR M. A. Prokofiew. W swoim krótkim zagajeniu stwierdził on m. in., że Komitet Centralny KPZR i Rada Ministrów ZSRR, troszcząc się nieustannie o doskonalenie procesu wychowawczego i nauczania dorastającego pokolenia, podjęły uchwałę w sprawie zwołania Wszechzwiązkowego Zjazdu Nauczycieli, którego celem byłoby przedyskutowanie zakresu i sposobu realizacji zadań postawionych przed szkołą przez XXIII Zjazd KPZR.

Następnie głos zabrał członek Biura Politycznego KC KPZR, Przewodniczący Rady Najwyższej ZSRR N. W. Podgorny. Przekazał on pozdrowienia uczestnikom zjazdu od Komitetu Centralnego Partii, Prezydium Rady Najwyższej ZSRR i Rady Ministrów ZSRR. Delegaci z ogromną uwagą wysłuchali przemówienia N. W. Podgornego. Huczynymi oklaskami podziękowali oni partii i władzy radzieckiej za wysoką ocenę pracy nauczycielskiej, za stałą troskę o rozwój oświaty i kadry nauczycielskiej.

Referat „O stanie i sposobie dalszego doskonalenia pracy średniej szkoły ogólnokształcącej” wygłosił minister oświaty ZSRR M. A. Prokofiew.¹

Uwagę swoją skoncentrował on wokół następujących zagadnień:

- powszechne kształcenie średnie — nowym etapem w rozwoju szkoły,
- szkoła radziecka a wychowanie nowego człowieka,
- nauczyciel i jego decydująca rola w komunistycznym wychowaniu i nauczaniu dorastających pokoleń,
- szkoła a nauki pedagogiczne,
- doskonalenie organów kierowniczych szkoły,
- społeczność radziecka pomaga szkole.

¹ Por. M. A. Prokofiew: O sostoianii i mierach dalniejszego uluczsenija raboty średniej obszczeobrazowatielnoj szkoły, *Uczitielskaja gazieta* nr 78 z dnia 3. VII. 1968 r. oraz nry 79, 80 i 81 z lipca 1968 r.

Każda epoka historyczna charakteryzuje się własnymi wyobrażeniami o roli szkoły, nauczyciela, działacza oświatowego — powiedział na wstępie swego referatu M. A. Prokofiew. Stawia swoje wymagania względem szkoły również epoka budownictwa komunizmu. Szkoła powinna pomagać Partii Komunistycznej, narodowi radzieckiemu w wychowywaniu pokoleń — budowniczych komunizmu. Dziecko siedmioletnie, które po raz pierwszy w tym roku przekroczy próg szkoły, wejdzie w życie pod koniec lat siedemdziesiątych jako człowiek w pełni ukształtowany. Spotka on XXI wiek w pełni sił twórczych. Ażeby lepiej przedstawić sobie nasze zadanie — kontynuował minister — powinniśmy przede wszystkim odpowiedzieć na pytania: jakie są właściwości przeżywanego obecnie przez nas etapu, jakie skutki wypływają stąd dla nauczania i wychowania młodego pokolenia, dla szkoły. Rola szkoły radzieckiej — według M. A. Prokofiewa — polega przede wszystkim na tym, ażeby uzbroić swoich wychowanków w postawy naukowego pojmowania rozwoju świata współczesnego. Mówiąc inaczej, polega ona na głębokim opanowaniu przez uczniów marksistowsko-leninowskiej teorii rozwoju społeczeństwa.

Revolucja naukowo-techniczna drugiej połowy XX wieku dokonała i nadal dokonuje zmian w dziedzinie oświaty i szkolnictwa. Postęp naukowo-techniczny znajduje swój wyraz bezpośrednio w produkcji. Postęp techniczny prowadzi do wzrostu udziału pracy umysłowej w ogólnym procesie produkcji. Dlatego wyższy poziom ogólnego wykształcenia staje się coraz pilniejszą potrzebą społeczną.

Po XXIII zjeździe KPZR — powiedział M. A. Prokofiew — dokonano niemało dla rozwoju powszechnego wykształcenia średniego. W 1968 roku szkołę średnią opuściło ponad 2,6 mln osób, co stanowiło dwukrotnie większą liczbę absolwentów niż w 1960 roku. Ponad 81% absolwentów, którzy ukończyli w 1967 r. ośmioletnią szkołę, kontynuuje naukę w starszych klasach szkoły ogólnokształcącej i w technikach. W okresie ostatnich dwóch lat otwarto prawie 7,5 tys. nowych szkół średnich. W Moskwie, w szeregu okręgach i republikach autonomicznych RFSRR, w USRR, Armenii i Gruzji ponad 90% młodzieży objęto kształceniem na poziomie średnim. Jednak mimo tych osiągnięć, aby wprowadzić powszechne kształcenie średnie, trzeba będzie — zdaniem ministra — jeszcze wiele wysiłku i poświęcenia. W pierwszym rządzie przed nauczycielstwem i władzą oświatową staną nowe skomplikowane zadania. Trzeba będzie podnieść poziom pracy naukowo-wychowawczej w szkole, a także jakość wiedzy w ogóle.

Procesy, zachodzące we wszystkich dziedzinach życia społecznego, wymagają — według M. A. Prokofiewa — doskonalenia metod nauczania. Coraz większego znaczenia nabiera kierunek, w myśl którego rozwój uczniów powinien odbywać się poprzez tworzenie im warunków dla głębokiej analizy zjawisk, kształtowanie nawyków samodzielnej pracy, umiejętności samodzielnego uczenia się. Szkoła na obecnym etapie nie może dać zapasu wiedzy na długie lata. Powinna ona wszczepiać uczniom potrzebę stałego uzupełniania wiedzy.

W dalszym ciągu swego wystąpienia minister M. A. Prokofiew przedstawił delegatom Zjazdu szereg zagadnień, które należy rozwiązać, aby udoskonalić proces naukowo-wychowawczy, a tym samym przygotować się do wprowadzenia powszechnego kształcenia na poziomie średnim.

Przechodząc do problematyki wychowawczej M. A. Prokofiew podkreślił, że najważniejsza jej rola — to wychowywanie przekonanych bojowników o komunizm. Kształtowanie światopoglądu odbywa się w procesie całej działalności naukowej i wychowawczej. Przedmioty cyklu matematyczno-przyrodniczego zapoznają dzieci z prawami przyrody, a dyscypliny humanistyczne dają pojęcie i wyobrażenie o prawidłowościach rozwoju społecznego. Szkoła wychowuje nieugiętych bojowników o szczęście ludzkie, wpaja potrzebę wielkiej przyjaźni narodów naszej wielonarodowościowej Ojczyzny — oświadczył M. Prokofiew. Nasze dzieci — kontynuował on — wychowywane są w duchu internacjonalizmu na przykładach walki rewolucjonistów

przeciwko imperialistom, o świetlaną przyszłość świata. Szczególną rolę w wychowaniu komunistycznym uczniów odgrywa — zdaniem ministra — wychowanie przez pracę. W rezultacie cały system instytucji oświatowo-wychowawczych powinien przygotowywać młodego człowieka do pracy na określonym odcinku gospodarki narodowej. Szkoła powinna przygotowywać swoich wychowanków do tego, aby na określonym etapie swego życia mogli oni stanąć przy warsztacie, siąść na traktor, włączyć się do sfery produkcji.

Powodzenie pracy wychowawczej i nauczania młodego pokolenia zależy w pierwszym rzędzie od nauczyciela. Nauczyciel radziecki — według słów M. Prokofiewa — to aktywny przewodnik idei i polityki partii komunistycznej. Poświęca on całą swoją wiedzę i siły sprawie kształcenia i wychowania budowniczych społeczeństwa komunistycznego. Poważnym osiągnięciem polityki partii są sukcesy w dziedzinie kształtowania kadr nauczycielskich, zdolnych wychowawców, płomiennych bojowników o promieniowanie idei wielkiego Lenina. O gigantycznym rozwoju rzesz nauczycielskich przekonująco świadczą następujące dane: jeżeli w okresie Pierwszego Wszechzwiązkowego Zjazdu Nauczycieli, który odbył się w styczniu 1925 roku, w szkołach pracowało 251 tys. nauczycieli, to obecnie jest ich ponad 2,5 miliona, czyli 10 razy więcej. Przytłaczająca większość nauczycieli legitymuje się wysokim poziomem wykształcenia ogólnego i zawodowego. Spośród ogółu zatrudnionych nauczycieli i pracowników oświaty w ZSRR — 630 tys. stanowią komuniści i 450 tys. komsomolcy. Rokrocznie około 180 tys. młodych nauczycieli, kończących uczelnie i szkoły pedagogiczne, uzupełnia szeregi nauczycielskie.

Proces przejścia do powszechnego kształcenia średniego jeszcze bardziej podkreśla społeczny charakter pracy nauczyciela, podnosi wymagania względem jego pracy i przygotowania zawodowego. Praca nauczyciela — według słów M. Prokofiewa — coraz bardziej staje się podobną do pracy uczonego. W jego pracy nie ma po prostu powtarzających się elementów. Nieustannie rozwija się nauka, której podstawy wykląda nauczyciel. Ważną rolę w podnoszeniu poziomu pracy nauczycielskiej odgrywa stałe doskonalenie zawodowo-pedagogiczne nauczycieli. Poważną pracę w tym zakresie spełniają instytuty doskonalenia nauczycieli. Rokrocznie 15—20% czynnych nauczycieli objętych jest różnego rodzaju kursami. Olbrzymi rozwój nastąpił również w dziedzinie kształcenia pedagogicznego. O jego rozpowszechnieniu świadczą następujące dane. Obecnie kadry dla szkolnictwa przygotowywane są w 208 instytutach pedagogicznych, 48 uniwersytetach, 392 pedagogicznych szkołach średnich. W instytutach pedagogicznych i średnich szkołach pedagogicznych uczy się ponad 1,8 mln studentów i uczniów.

Sukcesy oświaty radzieckiej nierozzerwalnie związane są z osiągnięciami nauk pedagogicznych. Możemy być dumni — powiedział M. A. Prokofiew — że wysiłkiem uczonych radzieckich, działaczy oświaty ludowej stworzona została teoria wychowania i nauczania pokolenia budowniczych nowego społeczeństwa.

Kamieniem węgielnym radzieckiej teorii nauczania i wychowania jest uznawanie obiektywnego faktu, że kształtowanie człowieka odbywa się w systemie stosunków społecznych, drogą celowego wychowania. Pedagogika radziecka opierając się na ideach leninowskich określiła cel nauczania i wychowania, który polega na wszechstronnym rozwoju osobowości. Na tej podstawie powstała m. in. idea radzieckiej jednolitej średniej szkoły ogólnokształcącej.

W interesie dalszego rozwoju szkoły należy — zdaniem ministra — stworzyć sprzyjające warunki dla doskonalenia badań pedagogicznych, należy wyeliminować poważne niedociągnięcia w pedagogice. W pierwszym rzędzie należy rozwiązać problem kadrowy. Obecnie w dziedzinie pedagogiki w Kraju Rad pracuje ogółem około 8300 osób, z których stopień doktora nauk posiada — 103 osoby, kandydata nauk — 2056 osób. W porównaniu z dyplomowanymi specjalistami w innych dziedzinach nauki, specjaliści pedagogowie posiadający stopnie i tytuły naukowe stanowią zni-

komy procent. Niedostatecznie rozbudowana jest aspirantura. Nauka wówczas może normalnie rozwijać się, jeżeli posiada możliwości stałego uzupełniania przez kadre młodych specjalistów. Niestety, przez długi okres czasu — stwierdza M. A. Prokofiew — nie istniały u nas wydziały, które przygotowywałyby specjalistów z pedagogiki. Obecnie czynione są pierwsze kroki w kierunku polepszenia sprawy, poszerzono do pewnego stopnia aspiranturę. Przy Instytucie Pedagogicznym im. W. I. Lenina w Moskwie reaktywowano wydział pedagogiczny; w ANP ZSRR zakończył się pierwszy kurs wykładowców pedagogiki. Jednak — zdaniem ministra — jest to skromny początek.

Spółeczeństwo radzieckie jest głęboko zainteresowane tym, ażeby wychowanie i naukę o wychowaniu nieustannie doskonalić. Wysuwając główne zadania kształcenia i wychowania komunistycznego, XXIII zjazd KPZR domagał się podniesienia poziomu prac z pedagogiki. Jest to w pełni zrozumiałe — stwierdza M. Prokofiew — ponieważ pedagogika przekształca się obecnie w jedną z ważniejszych nauk społecznych, od której w znacznym stopniu zależeć będzie socjalny i naukowo-techniczny postępek kraju.

Ogromna sieć szkół i innych instytucji oświatowych funkcjonuje normalnie przede wszystkim dlatego, że na ich czele stoi obdarzona zaufaniem partii i narodu doświadczona kadra kierownicza. W Związku Radzieckim jest ponad 320 tysięcy dyrektorów szkół i ich zastępców, około 22 tysięcy inspektorów, metodyków i innej kierowniczej kadry organów oświaty.

Podstawy życia wewnętrznego szkoły są zazwyczaj regulowane ustawą o szkolnictwie — stwierdza w dalszym ciągu swego referatu M. A. Prokofiew. Ostatnia ustawa była zatwierdzona w 1933 roku. Rzecz jasna, że jest ona przestarzała. W latach 1958—1959 Rady Ministrów republik związkowych zatwierdziły regulaminy różnych typów szkół, lecz i te nie odzwierciedlają już w pełni tych zadań, które realizuje radziecki system oświatowy na współczesnym etapie budownictwa komunistycznego. Dlatego też został opracowany nowy projekt Ustawy o szkolnictwie. Określa on, że szkoła radziecka jest jednolitą, ogólnokształcącą, politechniczną szkołą pracy. Wiodącą postacią w szkole jest nauczyciel. Projekt ustawy formułuje podstawowe obowiązki i prawa nauczyciela. Przewiduje się m. in. zakaz odrywania pedagoga od jego bezpośrednich obowiązków — prowadzenia zajęć szkolnych.

Szkoła — według słów M. Prokofiewa — jest jedną z instytucji społecznych, która odgrywa ważną rolę w państwie. Dlatego otoczona ona jest stałą troską ze strony organizacji partyjnych, komsomolskich, związków zawodowych, rad delegatów pracujących, kolektywów przedsiębiorstw, kołchozów, instytucji i zakładów naukowych.

Szkoła opiera się w swej pracy na społeczności rodzicielskiej. Inaczej przecież w naszym kraju być nie może — stwierdza minister oświaty. W szkole kształtuje się młody narybek wielkiej armii pracujących Kraju Rad. Słusznie uważa się, że sprawa szkolnictwa jest sprawą ogólnonarodową. Współpracę szkoły, rodziny i wszystkich instytucji społecznych w dziedzinie nauczania i wychowania młodzieży należy — zdaniem M. A. Prokofiewa — nadal wszechstronnie rozwijać i umacniać.

Nad referatem wywiązała się dyskusja, w której występowali zastępcy nauczyciele i dyrektorzy szkół, pracownicy nauki, prezydenci: Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR — W. M. Chwostow, Akademii Nauk ZSRR — M. W. Kiełdysz, ministrowie oświaty poszczególnych republik związkowych, przedstawiciele związków zawodowych itd. Centralne miejsce w dyskusji zajęła sprawa przejścia na system 10-letniego obowiązkowego okresu nauki i wprowadzenia nowych programów szkolnych.

3 lipca przed południem delegaci zjazdu uczestniczyli w pracach sekcji. Odbyły się posiedzenia dziesięciu sekcji, w których dyskutowano nad aktualnymi problemami oświaty; nową ustawą o szkolnictwie, doskonaleniem procesu naukowo-wychowawczego, nauczaniem początkowym, wychowaniem przez pracę, organizacją

i kierownictwem oświatą i szkolnictwem, kształceniem nauczycieli i podnoszeniem ich kwalifikacji, wychowaniem przedszkolnym, działalnością instytucji wychowania pozaszkolnego, nauczaniem systemem zaocznym i wieczorowym, nauką pedagogiczną. Ogółem w czasie dyskusji nad referatem oraz w poszczególnych sekcjach wystąpiło ponad 200 mówców.

4 lipca 1968 r. w przedpołudniowych obradach ponownie uczestniczyli przedstawiciele partii i rządu radzieckiego: L. I. Breżniew, G. I. Woronow, A. N. Kosygin, K. T. Mazurow, A. J. Pielsze, N. W. Podgorny, M. A. Susłow, A. N. Szelepin, J. W. Andropow, W. W. Griszyn, D. F. Ustinow, I. W. Kapitonow, K. F. Katuszew, B. N. Ponomariew, M. S. Solomiencew.

W dniu tym wystąpił z przemówieniem Sekretarz Generalny Komitetu Centralnego Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego L. I. Breżniew. Uczestnicy zjazdu z wielką uwagą wysłuchali jego przemówienia. Stwierdził on m. in. że burżuazyjni ideolodowie starają się jawnie i po kryjomu eksportować do krajów socjalistycznych antykomunizm, nacjonalizm i indywidualizm. Chcieliby osłabić społeczno-polityczną i ideową jedność narodów krajów socjalistycznych, wbić między nie klin i wzniecić wśród nich nieufność. Główne przy tym ciosy nasi przeciwnicy kierują przeciwko partiom komunistycznym, twierdząc ośzerczo, że kierownicza rola partii stanowi przeszkodę dla demokracji. Zarówno na froncie ideologicznym, jak i na innych frontach siła nie jest po stronie imperializmu — oświadczył L. Breżniew. Cały rozwój wydarzeń na świecie demaskuje imperializm i wzmacnia zaufanie do nieśmiertelnych idei naukowego socjalizmu.

W dalszym ciągu swego przemówienia L. Breżniew zaznaczył, że w warunkach dynamicznego postępu naukowo-technicznego zadaniem szkoły jest uzbrajanie wszystkich kształcących się w taką wiedzę, która odzwierciedla najnowocześniejszy poziom nauki. Szkoła powinna dawać nie tylko pewną sumę konkretnych wiadomości, ale uczyć także samodzielnego wyciągania wniosków opartych na tych wiadomościach oraz przyzwyczajać młodzież do twórczego myślenia. Szkoła radziecka — powiedział L. Breżniew — nie tylko kształci ludzi, ale jest także odpowiedzialna za to, by opuszczali ją ludzie politycznie uświadomieni, ludzie gotowi walczyć z głębokim przekonaniem o sprawę komunizmu. Szkoła nigdy nie pozostawała i nie może pozostawać na uboczu walki klas. Światopogląd komunistyczny musi być organiczną cechą człowieka radzieckiego.

Na zakończenie swego wystąpienia L. Breżniew wyraził przekonanie, że pracownicy oświaty nadal pozostaną wierną podporą Partii Komunistycznej i Państwa Radzieckiego, dumą narodu radzieckiego, że tak jak do tej pory w dalszym ciągu będą poświęcać całą swoją energię, wiedzę, doświadczenie, mistrzostwo pedagogiczne, płomienne serca sprawie nauczania i wychowania dorastających pokoleń. Życzył on wszystkim uczestnikom zjazdu owocnych obrad.

W czasie trwania zjazdu występowali także przedstawiciele delegacji szkolnictwa z krajów socjalistycznych. Pozdrowienia dla nauczycieli radzieckich od pedagogów polskich przekazał wiceminister oświaty i szkolnictwa wyższego PRL Jan Szkop. Stwierdził on m. in., że problemy, które rozpatrywane są na zjeździe nauczycieli radzieckich, są również bardzo aktualne dla naszego kraju. My także pragniemy wychowywać naszą młodzież w duchu idei lenińskich i uroczyscie obchodzić setną rocznicę urodzin Włodzimierza Iljicza Lenina. Nasi nauczyciele — kontynuował J. Szkop — prowadzą głęboką pracę ideowo-wychowawczą, zdecydowanie występują przeciwko przenikaniu wrogiej ideologii imperializmu. Następnie wiceminister Jan Szkop opowiedział delegatom zjazdu o naszych osiągnięciach w dziedzinie oświaty, przedstawił problemy, nad którymi obecnie skoncentrowane są wysiłki całego naszego nauczycielstwa.

Na zakończenie trzydniowych obrad zjazd uchwalił wezwanie do wszystkich pra-

owników oświaty i rodziców młodzieży szkolnej, w którym naświetlił zadania szkoły średniej w ZSRR.

Z wielkim entuzjazmem uczestnicy zjazdu zaaprobowali list z pozdrowieniami dla Komitetu Centralnego Partii Związku Radzieckiego, Prezydium Rady Najwyższej i Rady Ministrów ZSRR.

Minister M. A. Prokofiew ogłosił zamknięcie zjazdu.

5 lipca br. Rząd Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich wydał przyjęcie na cześć Wszechzwiązkowego Zjazdu Nauczycieli. Odyło się ono w Kremłowskim Pałacu Zjazdów. W przyjęciu udział wzięli delegaci zjazdu, ministrowie ZSRR i republik związkowych, przewodniczący Komitetów ZSRR, odpowiedzialni pracownicy KC KPZR, KC WLKZM, działacze literatury i sztuki, a także członkowie zagranicznych delegacji. Przybyłych na przyjęcie powitał minister oświaty ZSRR M. A. Prokofiew.

Józef Zalewski

REALIZACJA PRAW DZIECKA W PRL TEMATEM SEMINARIUM DLA STYPENDYSTÓW ONZ

Organizacja Narodów Zjednoczonych w celu przyścia z pomocą Państwora Trzeciego Świata przyznaje stypendia typu szkoleniowego przedstawicielom krajów będących na drodze rozwoju. Początkowo były to stypendia indywidualne, jednak Biuro Pomocy Technicznej ONZ podjęło próbę zmiany tego systemu i wysunęło koncepcję seminaryjnej formy zajęć.

Pierwsze seminarium tego typu odbyło się rok temu w Japonii na temat: prawa człowieka a wymiar sprawiedliwości. Drugim z kolei, o nieco węższym zakresie tematyki, uwzględniającej tylko kwestię praw dziecka, jest seminarium zorganizowane w roku bieżącym w Polsce, a trzecie — w roku przyszłym — ma odbyć się w jednym z zachodnich krajów kapitalistycznych.

Na podstawie doświadczeń uzyskanych w toku tych trzech seminariów w zakresie programu i metod pracy oraz organizacji zajęć ma zostać wypracowany model stażowych zajęć grupowych dla stypendystów ONZ.

Departament Praw Człowieka w ONZ typując kraje, w których mają się doskonalić przedstawiciele administracji krajów rozwijających się, głównie Afryki, nie przypadkowo wybrał Polskę. Chodziło bowiem o kraj socjalistyczny, o systemie państwowym, w którym istnieją centralne organy planowania i centralna dyspozycja środkami materialnymi i administracyjnymi zabezpieczającymi realizację praw dziecka.

Stypendia przeznaczone są dla wyższych urzędników resortów oświaty, zdrowia i sprawiedliwości, zajmujących się zagadnieniami planowania i zarządzania. W seminarium, które odbyło się w Polsce w okresie od 8 lipca do 3 sierpnia br., brało udział 10 stypendystów, zgłoszonych przez następujące kraje Afryki (obszar językowy francuski): Burundi, Górna Wolta, Gabon, Kongo-Brazawille i Kongo-Kinsza, Madagaskar, Mali, Maroko, Somali i Togo.

Seminarium było prowadzone przez Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego przy współudziale Ministerstwa Zdrowia i Opieki Społecznej, Ministerstwa Sprawiedliwości i Komitetu Współpracy Gospodarczej z Zagranicą. Nadzór merytoryczny nad całością sprawował Centralny Ośrodek Metodyczny, kierownictwo naukowe semina-

rium powierzono dr Irenie Janiszowskiej, sekretarzowi naukowemu Instytutu Pedagogiki, a z ramienia resortu zdrowia współpracowała w kierownictwie seminarium dr H. Wiórowa (Instytut Matki i Dziecka), z resortu sprawiedliwości — sędzia P. Maćkowiak.

Program miesięcznego pobytu stażystów w Polsce starano się tak ułożyć, by umożliwić on zapoznanie uczestników studium z całym systemem realizacji praw dziecka i praktyką ochrony tych praw. Dla pokazania systemu zabezpieczenia w praktyce ochrony praw dziecka zaplanowano spotkania z przedstawicielami Komisji Planowania przy Radzie Ministrów oraz z komisji wojewódzkich, centralnych urzędów i ministerstw zajmujących się ochroną praw dziecka oraz terenowych organów władzy działających w tym zakresie.

Ponieważ uczestnicy seminarium pochodzili w większości z krajów Afryki, w których rolnictwo jest podstawowym zajęciem ludności, trzeba było zaprezentować im w szczególności realizację ochrony praw dziecka w ośrodkach wiejskich. Polskie doświadczenia w tym właśnie zakresie mogą być dla nich szczególnie interesujące, a pewne nasze praktyczne rozwiązania stanowić mogą wzór dla administracji tych młodych państw afrykańskich, będących na drodze rozwoju.

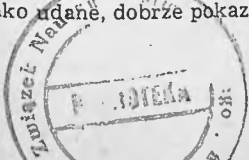
Program stażu zrealizowany w ciągu 22 dni roboczych uwzględnił powyższe założenia i był bardzo bogaty i zróżnicowany. Zajęcia częściowo odbywały się w Warszawie jako siedzibie władz centralnych, ponadto uczestnicy seminarium przebywali 10 dni w terenie, mianowicie w województwie białostockim i w województwie krakowskim.

Tematyka zajęć obejmowała zagadnienia ochrony prawnej matki i dziecka, realizacji prawa dziecka do nauki, do opieki nad zdrowiem i rozwojem fizycznym, do zabawy, wypoczynku i rozwoju kulturalnego, opieki nad dziećmi upośledzonymi, problemy dzieci i młodzieży niedostosowanej społecznie. Ponadto uwypuklono zagadnienia rozwoju społecznego i ekonomicznego oraz zasady i metody planowania urzędzeń kulturalnych i socjalnych dla dzieci i młodzieży.

Formy zajęć były różne — odbywały się wykłady, seminaria, dyskusje, prace grupowe i indywidualne. Przygotowano również odpowiednie wykresy, tablice, zestawienia oraz wydawnictwa w języku francuskim, a także specjalnie opracowane materiały na temat ochrony zdrowia, ochrony prawnej, zapewniania praw do nauki oraz planowania usług kulturalnych i socjalnych. Uczestnicy seminarium zapoznali się z działalnością instytucji i urzędów centralnych i terenowych oraz zwiedzili liczne placówki szkolne i kulturalne, służby zdrowia i opieki społecznej, zakłady podległe resortowi sprawiedliwości — w mieście i na wsi. Spotkania i dyskusje z wielu wybitnymi przedstawicielami świata nauki, władz centralnych i terenowych oraz działaczami społecznymi dały możliwość zapoznania się z założeniami polskiego systemu szeroko rozumianej opieki nad dzieckiem. Porównanie teoretycznych założeń z ich realizacją praktyczną przy okazji zwiedzania licznych instytucji i placówek pozwoliło na poczynienie spostrzeżeń i wyciągnięcie wniosków, które powinny być przydatne dla przedstawicieli krajów afrykańskich w ich dalszej pracy.

Pozytywną ocenę stażu w Polsce dawali niejednokrotnie sami jego uczestnicy, czego dowodem mogą być słowa przedstawiciela Senegalu zawarte w pozostawionym przez niego podsumowaniu. „Program stażu był wszechstronny, gdyż obejmował wszystkie dziedziny realizacji praw dziecka: zdrowie, oświatę, ochronę prawną. Uderzała mnie konsekwencja w założeniach i realizacji opieki nad dzieckiem oraz ścisła współpraca między poszczególnymi instytucjami. Seminarium można ocenić jako udane, dobrze pokazujące, jak realizuje się w praktyce prawa dziecka.”

Irena Janiszowska



СОДЕРЖАНИЕ

Из тезисов Центрального Комитета ПОРП на V съезд Партии 633

СТАТЬИ

КАЗИЖЕЖ СОСЬНИЦКИ: Применение и проверка в обучении 639
ИГНАЦИ ШАНЯВСКИ: Профессиональная консультация и профессиональная подготовка для выпускников полной средней школы 649
ВЛАДИСЛАВ ОЗГА: Проблема укрепления школ сельскохозяйственной подготовки 677
ТАДЕУШ Я. ВИЛЁХ: Расценка в сравнительной педагогике 691

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ТЕОФИЛЬ СОСНОВСКИ: Дифференцированное педагогическое образование будущих учителей профессиональных школ в Федеративной Республике Германии 702
ЗИГМУНТ ДЫЛИК: Школьные библиотеки за рубежом 710

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

ХАЛИНА ГАЙДАМОВИЧ: По поводу модели педагогики 723

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ЗБИГНЕВ КВЕЦИНЬСКИ: Уровень чтения с пониманием в школах сельскохозяйственной подготовки 728
СТЕФАН А. РАДОМСКИ: Значение школьной педагогической практики в подготовке студентов университета к учительской профессии 738

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ВЛАДИСЛАВ САВИЦКИ: Вацлав Торбус — Современные научные пособия в профессиональной подготовке 748

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польских педагогических журналов . . . 751
СТАНИСЛАВ ШАЕК: На страницах — „Die Deutsche Schule” 754

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

ВВ.: В старым и новым учебным году 761
КАЗИМЕЖ ДЕНЕК: Методы программирования дидактических текстов . . 761

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Съезд учителей СССР 767
ИРЕНА ЯНИШОВСКА: Реализация прав ребёнка в ПНР темой семинара для стипендистов ООН 772

CONTENTS

From the Theses of the Central Committee of the United Party of the Polish Workers before the 5th Congress of the Party	633
---	-----

ARTICLES

KAZIMIERZ SOŚNICKI: Applications and Checking in Teaching	639
IGNACY SZANIAWSKI: Vocational Guidance and Vocational Training on the Higher Level	649
WŁADYSŁAW OZGA: The Problem of Consolidation of Agricultural Schools	677
TADEUSZ J. WIŁOCH: Evaluation in Comparative Pedagogy	691

SCHOOL IN CONTEMPORARY WORLD

TEOFIL SOSNOWSKI: On the Differential Pedagogical Training of the Candidates for Vocational School Teachers in the German Federal Republic	702
ZYGMUNT DYLIK: School Libraries Abroad	710

DISCUSSIONS AND POLEMICS

HALINA GAJDAMOWICZ: Concerning the Model of Pedagogy	723
Pedagogical Experiences, Tests, and Experiments	
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: Reading for Comprehension in Agricultural Schools	728
STEFAN A. RADOMSKI: The Role of Pedagogical Practices in the Preparation of University Students to the Teaching Profession	738

BOOK REVIEWS AND SUMMARIES

WŁADYSŁAW SAWICKI: Waclaw Torbus — Modern Didactic Aids in Vocational Training	748
--	-----

PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK: A Survey of Polish Pedagogical Periodicals	751
STANISŁAW SZAJEK: In the Columns of „Die Deutsche Schule”	754

HOME CHRONICLE

W. W. In the Old and the New School Year	761
KAZIMIERZ DENEK: Methods of Programming Didactic Texts	761

FOREIGN CHRONICLE

JÓZEF ZALEWSKI: The Congress of Soviet Teachers	767
IRENA JANISZOWSKA: The Realization of the Child's Rights as the Topic of the Seminar for the Holders of the UNO's Grant	772