

RUCH PEDAGOGICZNY

2

ROK XII (XLIV) MARZEC — KWIECIEŃ 1970

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

LUDWIK BANDURA: Lenin o nauczycielu	145
ZBIGNIEW ZABOROWSKI: Struktura badań pedagogicznych	152
MICHAŁ GMYTRASIEWICZ: Węzłowe zagadnienia ekonomicznej rangi oświaty	168

DYSKUSJE I POLEMIKI

MIRON KRAWCZYK: W odpowiedzi na recenzję	183
--	-----

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

TADEUSZ ZIENKIEWICZ: Idea szkół wiodących w ZSSR	192
--	-----

DOSWIADCZENIA, PROBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ALEKSANDER JANKOWSKI: Czynniki pobudzające rozwój zainteresowań zawodem nauczycielskim naucz. na przykładzie pow. łomżyńskiego	199
WIEŚLAW DUBIELAK: Metody optymalizacji w preorientacji szkolnej i zawodowej	215
TADEUSZ LESIAK: Psychologiczne przygotowanie absolwentów studiów nauczycielskich do pracy dydaktyczno-wychowawczej	219
EUGENIUSZ PAWŁĘGA: Organizacja i funkcja pracowni pedagogicznej w studiach nauczycielskich	226

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

MICHAŁ WINIARSKI: Jerzy Wolczyk — Opieka nad dziećmi i młodzieżą w wielkich miastach	231
STEFAN SZAJDAK: Gerhard Meyer — Cybernetyka a proces nauczania	234
ELŻBIETA KRUPIŃSKA: Education Développement et Démocratie	235

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	240
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	243
RYSZARD RADWIŁOWICZ: „Nauczanie programowane i technologia dydaktyczna	246

KRONIKA KRAJOWA

ROBERT GUTOWSKI: Konferencja naukowa z okazji 100-lecia urodzin W. I. Lenina	250
WW: Sesja naukowa ku czci Marii Grzegorzewskiej	251
WW: Spotkanie z redaktorem naczelnym „Revista de Pedagogie”	251

KRONIKA ZAGRANICZNA

JÓZEF ZALEWSKI: Przygotowanie szkół radzieckich do obchodów 100 rocznicy urodzin W. I. Lenina	252
ANNA KRÓL: Program UNESCO w zakresie bibliotek i dokumentacji pedagogicznej na Międzynarodowy Rok Oświaty 1970	253

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

A R T Y K U Ł Y

LUDWIK BANDURA

LENIN O NAUCZYCIELU

Do nauczycieli odnosił się Lenin zawsze z najwyższym szacunkiem i wyrażną sympatią. Może wpłynęły na to wspomnienia dzieciństwa, był przecież sam synem nauczyciela gimnazjalnego. Bardziej jednak odczuł i zrozumiał rolę nauczyciela w pracy partyjnej, kiedy zajmował się polityką oświatową i kiedy szukał właśnie w nauczycielach pomocników partii w uświadamianiu ideowym szerokich mas pracujących.

Lenin ubolewał stale nad zacofaniem kulturalnym Rosji i nie znajdował dość ostrych słów potępienia sytuacji, jaką stworzono nauczycielowi ludowemu. Wskazywał, że w Rosji dzieci w wieku szkolnym stanowią według danych z r. 1913 22% ogółu ludności. Z tej liczby jednak tylko 4,7% uczyło się, a więc ponad $\frac{4}{5}$ dzieci pozbawionych było szkoły¹.

Te zaś dzieci, które spotkało to szczęście znalezienia się w szkole, pobierały raczej tylko namiastki wiedzy. Dla 6000 mieszkańców samarskich wsi nie było ani jednej 4-klasowej szkoły. Mało tego, że rząd carski zaniedbywał zakładanie szkół, był w ogóle niechętny oświacie. Rozciągnięty nad ludnością nadzór policyjny nie dopuszczał nawet do samorzutnych prac oświatowych i do związanego z nimi samokształcenia. „Policyjny wywiad, policyjna samowola, policyjne przeszkody w oświecaniu ludu, policyjne niszczenie tego, co robi sam lud dla swego oświecenia — oto do czego sprowadza się cała działalność ministerstwa” według słów Lenina².

¹ Lenin: W sprawie polityki Ministerstwa Oświecenia Publicznego. Dzieła. Warszawa. Książka i Wiedza. 1950. Tom 19, str. 125.

² Tamże, str. 129.

Dzieci robotnicze i chłopskie odsunięte były od szkół średnich. Na 110 000 uczących się w gimnazjach było tylko 18 000 synów chłopskich. We wszystkich razem wziętych szkołach było ich zaledwo 15%, chociaż chłopi stanowili olbrzymią przewagę ludności Rosji.

Skromny był też budżet ministerstwa „zaciemnienia publicznego”, jak Lenin złośliwie nazwał carski resort oświaty. Wynosił w r. 1913 136,7 miliona rubli, tj. 80 kopiejek na jednego mieszkańca, podczas kiedy w Niemczech wypadało 2 do 3 rubli na głowę, w Stanach Zjednoczonych Ameryki nawet 9,24 rubla. Za to w Stanach Zjednoczonych już w r. 1870 było 200 515 nauczycieli z pensją 37,8 miliona dolarów, w r. 1913 zaś 523 210 nauczycieli z uposażeniem 253,9 miliona dolarów, tj. 483 dolary rocznie na jednego nauczyciela.

„Również w Rosji — stwierdza Lenin — nawet przy obecnym stanie jej sił wytwórczych, byłoby całkowicie możliwe już teraz zapewnić niemniej zadowalające pensje armii nauczycieli ludowych pomagających ludowi dźwignąć się z niewiedzy, ciemnoty i zahukania — gdyby... gdyby cały ustrój państwowy Rosji, od dołu do góry, został przerobiony na ustrój równie demokratyczny jak amerykański”.³

Z goryczą pisał: „Rosja jest biedna, jeśli mowa jest o pensjach dla nauczycieli ludowych. Płaci się im nędzne grosze. Nauczyciele ludowi głodują i marzną w nie opalonych i prawie nie nadających się na mieszkanie izbach... Rosja jest zbyt biedna, żeby opłacać uczciwych pracowników oświecenia publicznego, ale Rosja jest bardzo bogata, żeby wyrzucać miliony i dziesiątki milionów na szlachtę — darmożjadów”. Ustrój niesprawiedliwości społecznej sprawił, że $\frac{9}{10}$ ludności Rosji rząd zagradza drogę do kształcenia się, a nauczyciel, według słów Lenina, jest „zaszczuty”. W latach 1906—1910 zgodnie z danymi przez niego zebranymi 1054 nauczycieli szkół miejskich wydalono ze służby, 870 zaś przeniesiono karnie.

Lenin przeciwstawiając Niemcy i Amerykę Rosji carskiej bynajmniej nie chciał przez to powiedzieć, że tam osiągnięto pełną demokratyzację oświaty. Zwracał uwagę, że i tam metody wychowania szkolnego służą warstwom rządzącym, a hasła apolityczności szkoły usiłują tę prawdę zamazywać i odrywać szkołę od otaczającego ją życia społecznego, przez co przekazywane treści stają się abstrakcyjne. „W społeczeństwie kapitalistycznym nie było więzi między nauczaniem a rzeczywistymi zadaniami organizacji pracy w gospodarce narodowej. Wskutek tego nauczanie miało charakter skostniały, scholastyczny, biurokratyczny, zabagniał je wpływ kleru i ten charakter nauczania sprawiał, że wszędzie, w najbardziej nawet demokratycznych republikach, wszystko, co świeże, zdrowe, musiało ustępować”⁴ — powiedział Lenin później, bo już w r. 1920.

Lenin szanował nauczyciela, bo widział w nim czynnik podnoszenia

³ Tamże, str. 128.

⁴ Lenin: Przemówienie na III Ogólnorosyjskiej Naradzie Kierowników Sekcji Oświaty Pozaszkolnej. Dzieła. Tom 30, str. 384.

oświaty szerokich mas ludności. Ucisk nauczycieli, poniewieranie ich godności był dla niego jednoznaczny z zamachem na powszechną oświatę narodu. Stosunkowo wcześniej też zrozumiał, że socjaldemokracja znacznie zwiększy swoje wpływy wśród mas rosyjskich, jeśli uda się jej pozyskać nauczyciela. Jeszcze w r. 1899 domaga się rozpoczęcia agitacji wśród inteligencji wiejskiej, zwłaszcza wśród nauczycieli, którzy znajdują się w stanie „wielkiego poniżenia zarówno materialnego, jak duchowego”, „odczuwają wycucie praw oraz ucisk ludu, że rozpowszechnienie wśród nich sympatii do socjaldemokracji nie ulega wątpliwości”.⁵ Nie mylił się Lenin. W początkach XX wieku nauczycielstwo zaczynało się radykalizować, a byli wśród nich również nieliczni jeszcze sympatycy bolszewików. Kiedy minister spraw wewnętrznych Bułygin ogłosił projekt Dumy, a następnie rozpisał do niej wybory, Lenin mógł napisać, że nauczyciele obok innych bojowych elementów burżuazji ten projekt odrzucili.⁶

Po wybuchu rewolucji październikowej i kształtowaniu się władzy radzieckiej Lenin bierze udział we wszystkich ważniejszych naradach w sprawach oświatowych. Sprawy oświaty i roli nauczyciela w nowej sytuacji politycznej urastają dla niego do jednego z najważniejszych problemów rewolucji. Demaskuje szkoły państw kapitalistycznych, których rzekoma apolityczność jest fałszem i obłudą, ponieważ krępuje samodzielne myślenie i wychowuje w posłuszeństwie dla ciemnych. Jest przekonany, że nowa władza radziecka uczyni dopiero oświatę „naprawdę dostępną dla wszystkich”.⁷

I tak się stało. Zaraz po wybuchu rewolucji wprowadzono w Związku Radzieckim powszechny obowiązek szkolny, 4-letni początkowo, stworzono sieć szkół, a obok tego rozbudowano sieć różnych placówek oświaty dorosłych. Stała się ona drugim ważnym torem kształcenia, mającym uchylić niesprawiedliwości w dziedzinie oświaty obalonego ustroju carskiego, ale równocześnie przygotować masę nieoświeconych do budownictwa socjalizmu. Aby nie rozpraszać sił, zapewnić natomiast koncentrację wysiłków oświatowych, Lenin zaproponował scalenie szeregu rozdrobnionych organizacji kulturalno-oświatowych. Początki akcji oświatowej musiały się odbywać metodami ekstensywnymi, toteż radził Lenin stosować wypróbowane w pracy partyjnej metody propagandy, a nawet metody masowej pracy partyjnej połączyć z metodami pracy kulturalno-oświatowej.⁸

Rozpoczęła się gorączkowa praca nad „przekształceniem szkoły z narzędzia klasowego panowania burżuazji w narzędzie likwidacji tego panowania oraz całkowitego zniesienia podziału społeczeństwa na klasy”.⁹

⁵ Lenin: Projekt programu naszej partii. Dzieła. Tom 4, str. 263.

⁶ Lenin: Rezolucja Petersburskiej Organizacji SDPRR. Dzieła. Tom 10, str. 125.

⁷ Lenin: Przemówienie na I Ogólnorosyjskim Zjeździe w sprawie oświaty. Dzieła, Tom 28, str. 77.

⁸ Lenin: Przemówienie na II Naradzie Kierowników Sekcji Oświaty pozaszkolnej. Dzieła. Tom 28, str. 454—455.

⁹ Lenin: Projekt programu RKP (b). Dzieła. Tom 29, str. 95.

W związku z tym „szkoła powinna się stać narzędziem dyktatury proletariatu, transmisją ideologicznego, organizacyjnego, wychowawczego wpływu proletariatu na półproletariackie i nieproletariackie warstwy mas pracujących w celu całkowitego zgniecenia oporu wyzyskiwaczy i wprowadzenia ustroju komunistycznego”¹⁰.

Cel ten usiłował Lenin osiągnąć przez „wprowadzenie bezpłatnego i obowiązkowego ogólnego i politechnicznego nauczania dzieci obojga płci do lat 16”, „zaopatrzenie na koszt państwa wszystkich uczących się w żywność, odzież i pomoce naukowe”, „wciągnięcie ludności pracującej do czynnego udziału w pracy w dziedzinie oświaty publicznej (rozbudowa sieci rad oświaty publicznej, mobilizacja ludzi wykształconych)” oraz to, co go nurtowało od dawna, mianowicie „ściska więź między personelem nauczycielskim a agitacyjno-propagandowym aparatu RKP”.¹¹

Nauczyciele w swej masie, poza wyjątkami, nie od razu poparli bolszewików. Na I Ogólnorosyjskim Zjeździe Pracowników Oświaty i Socjalistycznej Kultury w r. 1919 Lenin stwierdził, że nauczycielstwo „na samym początku stanowiło organizację stojącą — jeśli nie całkowicie, to w ogromnej większości — na platformie wrogiej władzy radzieckiej”.¹² Lenin jest jednak daleki od potępienia nauczycieli, zdaje sobie sprawę, że działają tu nawyki wytworzone przez długotrwałe wsączanie ideologii mieszczańskiej. Gniewa się raczej na tych działaczy aparatu partyjnego i państwowego, którzy przez błędne działanie zrażają nauczycieli do nowego ustroju, a sami go kompromitują¹³.

Nauczyciele, którzy poparli władzę radziecką, zorganizowali Związek Nauczycieli Internacjonalistów. Na ich pierwszy zjazd w r. 1918 przybył Lenin. W swoim przemówieniu do delegatów wyraził, że nauczyciele winni się stać „główną armią socjalistycznego uświadczenia”, powinni przyczynić się do wyzwolenia życia i wiedzy „z zależności od kapitału”. Wspomina też, że w czasach tworzenia się nowego ustroju nauczyciel „nie może ograniczyć się do ram ciasnej działalności nauczycielskiej”, że raczej powinien „stopić się w jedno z ogółem walczących mas ludu pracującego”. Stwierdza, że główna masa inteligencji starej Rosji, w tym również nauczycielstwa, jest przeciwna władzy radzieckiej „i nie ulega wątpliwości, że niełatwo będzie przezwyciężyć wynikające stąd trudności”. Widzi, że „proces fermentu w szerokich masach nauczycielstwa dopiero się zaczyna” i to doprowadzi „do wspólnej walki proletariatu i nauczycielstwa o zwycięstwo socjalizmu”.¹⁴

Organizacje nauczycielskie zwlekające z poparciem władzy radzieckiej

¹⁰ Tamże, str. 117.

¹¹ Tamże, str. 118.

¹² Lenin: Przemówienie. Dzieła. Tom 29, str. 533.

¹³ Lenin: Przemówienie na II Naradzie Kierowników Sekcji Oświaty Poczaskolnej. Dzieła. Tom 28, str. 454—455.

¹⁴ Lenin: Przemówienie na Zjeździe Nauczycieli Internacjonalistów. Pisma. Tom 27, str. 467—468.

zaczynali eserowcy i mieńszewicy wykorzystywać dla swoich celów politycznych, stąd Lenin na posiedzeniu Moskiewskiej Rady Delegatów Robotniczych i Chłopskich oraz komitetów fabrycznych w listopadzie 1919 r. zaczął mówić o konieczności przebudowy organizacji nauczycielskiej.¹⁵ Niebawem rozgromiony został Ogólnorosyjski Związek Nauczycielstwa (WUS), „ponieważ nie realizował zasad dyktatury proletariatu, lecz bronił interesów drobnej burżuazji i realizował jej politykę”.¹⁶

Wszystkie te zmiany w dziedzinie oświaty, jak również skupienie nauczycieli około władzy radzieckiej dokonywały się w czasie okrutnej i długotrwałej wojny domowej i w czasie zaciętych walk z interwentami zewnętrznymi, w tym również z państwem polskim, które w tym okresie uzyskało niepodległość. Czasy takie wymagały skoncentrowanego wysiłku, by odnieść zwycięstwo. Nie można sobie było pozwolić na marnotrawienie sił na różne drobne czynności, stąd Lenin rozważał kwestię pełnego wykorzystania agitatorów partyjnych. Zależało mu na tym, by przekonywali oni nie tylko ludność wiejską, ale i nauczyciela pracującego na wsi, bo ten przecież, jako mieszkający najbliżej chłopa, miał na niego największy wpływ. Równocześnie chodziło o to, by taki agitator przekazywał nauczycielowi różne polecenia i zarządzenia powiatowych władz oświatowych. „Każdy agitator partyjny, który zjawia się na wsi, powinien być jednocześnie inspektorem szkół ludowych, inspektorem nie w dawnym tego słowa znaczeniu, nie w tym sensie, że wtrąca się do spraw oświaty — do tego nie można dopuścić — lecz powinien być inspektorem w tym sensie, że koordynuje swą pracę z pracą Ludowego Komisariatu Oświaty, z pracą Powszechnego Przesposobienia Wojskowego, z pracą komisarza wojennego, w tym sensie, że uważa się za przedstawiciela władzy państwowej, za przedstawiciela partii, która kieruje Rosją. Agitator partyjny zjawiając się na wsi powinien występować nie tylko jako propagandysta, nie tylko jako nauczyciel, ale jednocześnie powinien zwracać szczególną uwagę na to, by ci nauczyciele, którzy nie słyszeli żywego słowa..., żeby wszyscy oni pracowali jako agitatorzy partyjni. Każdy nauczyciel obowiązany jest posiadać broszury o treści agitacyjnej... także czytać te broszury chłopom. Jeśli nie będzie tego robił, musi wiedzieć, że utraci swe stanowisko”.¹⁷

Jeszcze nie skończyła się wojna z Polską, a już myśli Lenin o pokojowym budownictwie socjalizmu. Nie wyobraża go sobie bez nauczycieli, toteż na III Naradzie Kierowników Sekcji Oświaty Pozaszkolnej w r. 1920 mówi: „Ponieważ możemy i powinniśmy przygotować się do przedstawienia całego życia naszego państwa radzieckiego z torów przygotowań wojennych i zbrojnej obrony na tory budownictwa pokojowego — jest rzeczą

¹⁵ Lenin: Dwa lata władzy radzieckiej. Pisma. Tom 30, str. 120.

¹⁶ Lenin: Przemówienie po dyskusji nad sprawą władzy radzieckiej na Ukrainie. Dzieła. Tom 30, str. 188.

¹⁷ Lenin: Przemówienie na II Ogólnorosyjskiej Naradzie organizatorów pracy na wsi. Pisma. Tom 31, str. 170—171.

potrzebną i konieczną, abyście wy, pracownicy oświaty pozaszkolnej, wzięli tę zmianę sytuacji pod uwagę i dostosowali do niej swą działalność propagandową, jej zadania i program”.¹⁸

Po rozgromieniu wstecznych organizacji widzi nauczycieli związanych z partią bolszewików. Dekretem z dnia 12 listopada powołany został Politykoproświetitelnyj Komitet dla kierowania masową oświatą komunistyczną wśród dorosłych. Komitet ten rozpoczął niebawem akcję bez precedensu w historii oświaty — masowe nauczanie analfabetów. Na pierwszej konferencji delegatów nowo powołanych komitetów Lenin powiedział o nauczycielach następująco: „Obecnie musimy wychować nową armię pedagogicznego, nauczycielskiego personelu, który powinien być ściśle związany z partią, z jej ideami, powinien być przepojony jej duchem, powinien przyciągnąć do siebie masy robotnicze, przepoić je duchem komunizmu”.¹⁹

Zdaje sobie sprawę z ważności pracy wśród nauczycieli, których trzeba pozyskać dla ideologii bolszewickiej. Wie, że trzeba się do tego zabrać umiejętnie, by nie zgasić nauczycieli w szlachetnych porywach. Będzie to mógł uczynić, ten, kto obok nowej ideologii przyswoił sobie całą dotychczasową wiedzę. Człowiek rozwija się jednak nie tylko przez kształcenie ideologiczne, ale przede wszystkim przez działanie, Lenin pragnie więc zaktywizować nauczycieli w pracy kulturalno-oświatowej z masami, pragnie, by cieszyli się pierwszymi sukcesami. Dopiero to pomoże związać ich z komunizmem, a zarazem przeobrażać świadomość mas.²⁰

Równolegle z szeroko zakrojoną pracą oświatową rozpoczęła się praca nad likwidacją gospodarczych skutków wojny i w kierunku zwiększenia zasobów energetycznych kraju. Ogłoszono plan elektryfikacji ZSRR. Wykładanie tego planu było obowiązkiem we wszystkich szkołach i placówkach oświatowych. W oparciu o ten plan Lenin nakreślił zadania kształcenia politechnicznego. Píše też przedmowę do książki Stiepanowa o elektryfikacji, która jego zdaniem może i powinna być przez nauczycieli wykorzystana w nauczaniu fizyki.²¹

Władza radziecka pozyskała sobie nauczycieli. Pozyskała ich sobie w trudnych czasach wojny domowej i powojennej odbudowy. Życie było ciężkie. Nauczyciel na równi z innymi obywatelami radzieckimi musiał się wyrzec wielu rzeczy. W tych to czasach Lenin myślał o nauczycielu nie tylko jako o najwierniejszym pomocniku w budowie socjalizmu, ale jak to bywa wśród osób bliskich, myślał o jego losie osobistym, o jego sytuacji materialnej. Zdobył się wówczas na gest również bezprzykładny w historii. Dekretem z r. 1922 ofiarował nauczycielstwu na prowadzenie

¹⁸ Lenin: Przemówienie. Dzieła. Tom 30, str. 384.

¹⁹ Lenin: Przemówienie na Ogólnorosyjskiej Naradzie Politproświetów. Dzieła. Tom 31, str. 375.

²⁰ Tamże.

²¹ Lenin: Przedmowa do książki Stiepanowa. Dzieła. Tom 33, str. 249.

w swych szeregach prac kulturalno-oświatowych wspaniały, stylowy, zbudowany w r. 1712 pałac magnacki Jusupowa w Leningradzie.²²

Bolało go, że nie można nauczycieli uposażyć tak, jak zasługiwaliby ze względu na ważną rolę krzewiciela oświaty i kultury socjalistycznej. Sądził jednak, że i w tych latach ciężkich dałoby się dla nich zrobić więcej, niż zrobiono rzeczywiście. Te myśli najbardziej osobiste zawarł w r. 1923, a więc w chwili, kiedy życie jego już dogasało, w swoich dziennikach. Oto niektóre z nich:

„Nie powinno być sknerstwa w powiększaniu norm chleba dla nauczycieli...”

„Nie troszczymy się, albo troszczymy się w sposób zgoła niedostateczny, o podniesienie nauczyciela ludowego na taki poziom, bez osiągnięcia którego nie może być mowy o żadnej kulturze...”

„Robi się u nas jeszcze zbyt mało, niezmiernie mało, aby przestawić cały nasz budżet państwowy na zaspokajanie przede wszystkim potrzeb początkowego nauczania publicznego”.

„Nauczyciel ludowy powinien u nas mieć tak wysoką pozycję, jakiej nie miał, nie ma i mieć nie może w społeczeństwie burżuazyjnym. Jest to pewnik, który nie wymaga dowodów. Do takiego stanu rzeczy winniśmy zmierzać przez systematyczną, wytrwałą, uporczywą pracę zarówno nad podniesieniem jego poziomu ideowego, jak i nad wszechstronnym przygotowaniem go do jego rzeczywiście wysokiego powołania oraz — co jest najważniejsze — nad poprawą jego sytuacji materialnej”.²³

²² Dziś w pałacu tym prowadzi się prace kulturalno-oświatowe w przeszło 20 sekcjach. Działa tu wspaniały chór nauczycielski, organizuje się wystawy twórczości plastycznej nauczycieli. Co niedzielę odbywają się tu koncerty i występy teatralne dla nauczycieli z całego obwodu. Działa tu Zrzeszenie Sportowe „Iskra”, skupiające jako członków przeszło 500 nauczycieli, uprawiających 26 dyscyplin sportowych. W pałacu czynna jest biblioteka licząca około 200 000 książek. Dzienna frekwencja nauczycieli w pałacu przekracza 1000 osób. Pamięć Lenina spotyka się z ogromną czcią nauczycieli leningradzkich, co znajduje swój wyraz podczas wszystkich zebrań i uroczystości.

²³ Lenin: Kartki z dziennika. Dzieła. Tom 33, str. 479—481.

STRUKTURA BADAŃ PEDAGOGICZNYCH

Uwagi wstępne

Efektywność badań naukowych, ich wartość poznawcza i realny wpływ na rozwój nauki zależą od zespołu różnorodnych czynników; wśród nich podstawowe znaczenie wydają się mieć twórcze koncepcje, pomysły, ważne, nowe problemy, jak i adekwatne w stosunku do nich metody i narzędzia badawcze.

„Idea jest ziarnem, metody — glebą” — pisał wybitny fizjolog francuski Bernard. Istnieje ścisła wzajemna zależność między problematyką, hipotezami badawczymi a zastosowanymi metodami. W historii nauki określone problemy, hipotezy kojarzyły się ściśle ze specyficzną techniką badawczą. I tak np. behawioryzm w psychologii, który wysuwał problematykę zachowania i jego związki z sytuacją i bodźcami zewnętrznymi, lansował jako główną metodę badawczą obiektywną obserwację zachowania i eksperyment. Oczywiście w pewnych warunkach metody mogą emancypować się i uzyskać względną niezależność, np. metody socjometryczne mogą być stosowane przez badaczy o orientacji behawioralnej, jak i psychoanalitycznej.

Jeśli pominiemy przypadki nietypowe i skrajne, w których związek między problematyką a metodą jest słaby, i skoncentrujemy uwagę na faktach przeciętnych, należy zauważyć, że jedynie w ramach problematyki, w określonym układzie odniesienia pojęciowym i teoretycznym metoda nabiera właściwych funkcji. Nie ma, ogólnie biorąc, metod absolutnie dobrych lub złych. Tam gdzie zagadnienie jest wstępnie zarysowane i nieproblematyzowane, tam wystarcza doraźna obserwacja, nieskategoryzowany wywiad; do zagadnień bardziej dojrzałych naukowo trzeba dobrać metody ściślejsze.

Warto podkreślić, że bez dobrej metody twórcze pomysły pozostaną tylko hipotetycznymi sformułowaniami, interesującymi, lecz niezwyfikowanymi naukowo. Dopiero adekwatna metoda może nadać im status twierdzeń naukowych.

Proces badawczy składa się z szeregu następujących po sobie okresów: zapoczątkowuje go określenie zagadnienia i sformułowanie problemu. Z kolei badacz wysuwa określone hipotezy, nadaje im empiryczny sens i kónstruuje plan badawczy. W wyniku jego realizacji badacz zdobywa wyniki, które poddaje opracowaniu, analizie i interpretacji. W każdym z powyższych okresów badacz wykonuje specyficzne czynności, np. w okresie określenia zagadnienia i formułowania problemu czyta literaturę, robi wyciągi z niej, zakłada bibliografię, dyskutuje na temat znaczenia teoretycznego i praktycznego zagadnienia itp.

Efektywne badania naukowe odznaczają się tym, że poszczególne okresy są ściśle skoordynowane, że badacz nie przechodzi zbyt szybko z jednego do następnego. Młodzi i niedoświadczeni badacze odznaczają się pewną niecierpliwością i zbyt szybko przechodzą z faz wstępnych do badań właściwych. Nie oswoiwszy się dokładnie z zagadnieniem i problemem pośpiesznie opracowują plan badań, przystępując do badań właściwych. Takie uprawianie badań grozi marnotrawstwem energii, czasu i środków finansowych. Przeprowadza się wiele badań, które za wcześnie „dojrzały”, opracowuje się wyniki, które nie wiadomo na jakie pytania mają odpowiadać. Aby badanie naukowe było efektywne, musi ono organicznie dojrzewać, badacz winien dysponować względnie wszechstronną mapą myślową, różnicować i właściwie klasyfikować zjawiska, umiejętnie przełożyć pojęcia na język wskaźników, wypróbować metody i sprawdzić prawdziwość procedury badawczej.

Zagadnienie, problem

Nierzadko młodzi pracownicy naukowci lub nauczyciele parający się badaniami naukowymi, pragnąc rozwiązać problem naukowy w krótkim przeciągu czasu, opracowują koncepcję badań składającą się ze sformułowania zagadnienia, hipotezy, charakterystyki metod i technik oraz ze szkicowego planu i przystępują do badań sądząc, że w nauce najważniejszym etapem są właściwe badania. Pogląd taki — jak wspomnieliśmy już — jest niestety mylny i ujemnie odbija się na naukowej wartości badań. Nauka tym różni się od doraźnej refleksji laików, od publicystyki, że stawia rzeczywistości nie tyle jakie pytania, ale pytania ważne, pytania dotyczące istotnych zależności między zjawiskami, zależności dotychczas nie znanych, często ukrytych, niedostępnych bezpośredniej obserwacji, a niekiedy nawet sprzecznych z potoczną intuicją.

Aby tego rodzaju pytania postawić, aby sformułować je jednocześnie i ściśle, aby wysunąć poznawczo ważne, a równocześnie nadające się do weryfikacji hipotezy — trzeba niewątpliwie sporo czasu poświęcić wstępnemu etapowi badań, tj. etapowi planowania. Ten typ wymaga bowiem z reguły najwięcej wysiłku umysłowego, inwencji, wnikliwości, zarówno w toku studiowania dostępnej literatury, jak i przy formułowaniu problemu i hipotez i przy doborze metod badawczych. Przeprowadzenie właściwych badań i opracowanie ich wyników może być kwestią tygodni, a niekiedy nawet kilku dni.

Przystępując do badań trzeba najpierw uświadomić sobie wyraźnie, co będzie przedmiotem badań, wokół jakich zagadnień mają się one skoncentrować.

Dobór zagadnień może odbywać się przy uwzględnieniu różnych punktów widzenia.

Poniżej wypunktujemy kilka czynników, które mogą decydować o preferowaniu jednych zagadnień, a pominięciu innych.

1. W badaniach pedagogicznych, które powinny przede wszystkim służyć doskonaleniu praktyki pedagogicznej, na jedno z pierwszych miejsc wysuwa się kryterium potrzeb społecznych. Z tego punktu widzenia badania skoncentrowane wokół zagadnień aktywizacji ucznia w procesie nauczania, samodzielnego myślenia, strategii rozwiązywania zagadnień, przyswajania pojęć naukowych, uczenia problemowego, niepowodzeń szkolnych — powinny być pozytywnie oceniane i wysuwane na czołowe miejsce w badaniach placówek naukowych i w poszukiwaniach praktyków.

W wychowaniu szczególnie doniosłe wydają się być zagadnienia: dojrzałości moralno-społecznej ucznia i czynników wpływających na nią, oddziaływanie zespołu na jednostkę, stosunków międzyludzkich w różnych zespołach, rozwoju postawy samorządnej u dzieci, rozwoju przekonań i naukowego światopoglądu, formowania się postaw patriotycznych i internacjonalistycznych. Pogłębionej analizie oczekuje kwestia funkcji wychowawczych szkoły podstawowej i średniej ich związków ze środowiskiem. W związku z ewolucją funkcji rodziny, analizy i badań wymagają złożone zagadnienia wychowania w rodzinie, postaw rodzicielskich, autorytetu, socjalizacji potrzeb, kwestie środowiska rówieśniczego i lokalnego wychowania w internacie, półinternacie, organizacjach młodzieżowych. Rozwój środków masowego oddziaływania wymaga zbadania funkcji wychowawczych telewizji, radia, filmu.

Zagadnienia powyższe mają bezpośredni związek z praktyką dydaktyczno-wychowawczą, a rozwiązanie ich może przynieść wyniki dające się zastosować praktycznie i mające bezpośrednio wpływ na doskonalenie i intensyfikację procesu dydaktyczno-wychowawczego.

2. Dobierając zagadnienia badawcze, należy uwzględniać również ich aspekty naukowo-metodologiczne. Trzeba więc zwrócić uwagę na stopień dojrzałości teoretycznej, stopień naukowego sproblematyzowania zagadnienia. Początkujący badacz winien raczej nastawić się na zagadnienia mające już pewną biografię naukową. Zagadnienie światopoglądu naukowego w tym ujęciu, w jakim wysuwa się u nas, nie ma jeszcze dotychczas zbyt obfitej tradycji naukowej i jest teoretycznie dość „świeże” i mało sproblematyzowane. Nie oznacza to, że zagadnień nowych, mało dojrzałych naukowo nie należy podejmować, przeciwnie, dla dobra nauki winno się brać je na warsztat, pamiętając wszakże, że wymagają one o wiele więcej inwencji, krytycyzmu i ścisłości niż zagadnienia tradycyjne. Tam bowiem droga jest już przetarta, istnieją pewne wzory prowadzenia badań, standardowe techniki i metody: w zagadnieniach „świeżych” sam badacz musi wytyczać i „przecierać” sobie szlak, dobierać, a nierzadko konstruować odpowiednie narzędzia pracy itp.

Przedmiotem uwagi badacza powinny stać się zagadnienia strategiczne, doniosłe, to jest takie, których rozwiązanie otwiera nowe perspektywy

badawcze, wyjaśnia rozległy zakres faktów lub rzuca nowe światło na zbadane dotychczas zależności.

Dobór zagadnień winien uwzględniać również tzw. statystyczny punkt widzenia. Chodzi tu o to, czy dane zagadnienia można sprowadzić do określonego problemu statystycznego, np. zagadnienie wpływu dyskusji i pogadanki na tematy etyczne, na postawy moralno-społeczne uczniów można sprowadzić do pytania statystycznego, czy różnica w postawach moralno-społecznych między dwiema grupami uczniów poddanych oddziaływaniu dyskusji i pogadanki jest (zakłada się, że średnie postaw uczniów przed oddziaływaniem były takie same) statystycznie istotne. Trudności w zlokalizowaniu zagadnień pedagogicznych na statystycznej „kanwie” mogą być sygnałem niedostatecznie jasnego sformułowania zagadnień, jego teoretycznej „surowości” itp.

Nierzadko podejmuje się zagadnienia, które nauka już dawno rozwiązała, zagadnienia naukowo jałowe, marnotrawiąc energię, czas i środki finansowe. Dobra orientacja w literaturze fachowej uchroni niewątpliwie badacza przed tego rodzaju marnotrawstwem. Badacz winien dokładnie orientować się, jakie problemy są otwarte, gdzie będzie można coś nowego i ważnego powiedzieć stawiając oryginalne i płodne naukowo hipotezy, gdzie dotychczasowe wyniki są niepewne i nieściśle tak, że wymagają sprawdzenia, gdzie są białe plamy na mapie naukowej.

3. Trzecią grupą czynników wpływających na wybór zagadnienia stanowią osobiste preferencje, zainteresowania badacza. Każdy badacz stanowi indywidualną strukturę psychiczną o specyficznych upodobaniach, doświadczeniach osobistych i naukowych. W tym stanie rzeczy podstawowym błędem ze strony organizatorów badań naukowych jest odgórne narzucanie badaczowi zagadnień, które ich osobiście nie pociągają i z którymi się nie identyfikują. E. Wilson słusznie podkreśla: „...wybrany temat powinien zdecydowanie interesować badanego. Badania naukowe nie będąc procesem szablonowym, lecz wymagając oryginalności i myśli twórczej są bardzo wrażliwe na stan psychiczny badacza. Jest nieprawdopodobne, żeby pracownik nie zainteresowany tematem stworzył nowe pomysły, niezbędne dla postępu. Pewien sławny uczony wyraził tę myśl mówiąc, że badane zagadnienie powinno odgrywać poważną rolę w szerszym światopoglądzie badacza”.¹

Zagadnienie, jakie badacz podejmuje, określa przedmiot jego zainteresowań i zakres jego poszukiwań. Przyjmijmy, że badacz interesuje się zagadnieniem wpływu samorządu na stosunki społeczne w klasie. Zagadnienie powyższe koncentruje uwagę badacza na określonych zjawiskach i faktach pedagogicznych, w których nauczyciel, jego postawy wobec młodzieży, stosowane techniki wychowawcze są jakoś związane ze stosunkami społecznymi w klasie. W określonych warunkach zagadnienie staje się dla

¹ E. B. Wilson: Wstęp do badań naukowych. PWN 1964, str. 15.

badacza problemem naukowym. Analizując zagadnienie z punktu widzenia literatury, zbierając doraźne informacje, np. za pomocą wywiadów, obserwacji, natrafia na pewne trudności poznawcze związane z tym, że w zespole informacji, które zgromadził, istnieją luki. Luki powyższe wywołują napięcia emocjonalne, w związku z czym badacz stawia różne pytania np. tego typu, jak należy rozumieć pojęcie samorządu, jakie typy samorządu można wyróżnić, w jakim stosunku pozostaje do samorządu nauczyciel, jego postawy wobec uczniów, metody pracy, co to są stosunki społeczne, jakie rodzaje stosunków można wyróżnić, jakie relacje istnieją między samorządem a stosunkami, czy samorząd przekształca tylko stosunki czy też kształtuje nowe itd.

Formułując na podstawie wybranego zagadnienia problem badawczy dokonuje się intelektualnego opracowania zagadnienia. Na czym ono polega? Przeprowadza się heurystyczne klasyfikacje zjawisk, wyodrębnienia się kategorii, typy, analizuje się fakty, dedukuje wnioski z określonych koncepcji teoretycznych itp. Istotną rolę we właściwym formułowaniu problemów odgrywa rozpatrzenie zagadnienia na tle ogólniejszej teorii, koncepcji. Takie rzucenie problemu na „kanwę” teorii uwydatnia interesujące od strony poznawczej luki w dotychczasowej wiedzy o danym fragmencie rzeczywistości, uczula badacza na określone pytania dotyczące warunków modyfikujących ogólne prawidłowości, które zakłada dana teoria,

Badacze różnią się niekiedy dość poważnie, jeśli chodzi o umiejętność dostrzegania i formułowania problemów. Jeden łatwo wykryje jakiś ważny problem, np. w wyniku przeprowadzonej dyskusji, przeczytanej lektury: zlokalizuje go w określonych kontekstach merytorycznych, ujmie go jako ogniwo określonej teorii lub jako rozszerzenie jej na nowe warunki i określoną grupę osób badanych; inny, mniej wrażliwy na zagadnienia, nie potrafi ich nie tylko wyczuć, ale i nazwać. J. P. Guilford w swoich badaniach nad twórczymi talentami stwierdził, że zdolność do wykrywania problemów ma charakter specyficzny i że nie pozostaje ona w ścisłym związku z innymi aspektami talentu.

Mimo tych indywidualnych różnic w umiejętności wykrywania zagadnień można wskazać na pewne sytuacje i warunki, które sprzyjają rozwijaniu tej właściwości.

Uczęszczanie na seminaria naukowe, konsultowanie się z wybitnymi specjalistami — sprzyja zaostreniu wrażliwości na zagadnienia, ułatwia szczególnie rozpoznanie, które zagadnienia nadają się do podjęcia, a które należy pominąć.

Wnikliwe studiowanie literatury fachowej, książek, artykułów w czasopiśmie naukowych, sprawozdań z badań — również może wyrabiać umiejętność dostrzegania problemów i ścisłego ich formułowania.

Czytając książki i artykuły naukowe należy oczywiście starać się krytycznie ocenić ich treść. Trzeba zastanowić się, czy problem został właściwie sformułowany, czy został jasno i jednoznacznie zdefiniowany, czy nie

jest on za szeroko ujęty, czy jest on ważny naukowo i społecznie, czy techniki i metody zastosowane przez autora są adekwatne i umożliwiające ściśle rozwiązania tego właśnie problemu.

Oprócz literatury fachowej wrażliwość na zagadnienia wyrabia kontakt z praktyką. Nierzadko bowiem problemy wyrastają na tle zetknięcia z rzeczywistością wychowawczą, z zależnościami i faktami, których nie można wyjaśnić za pomocą dotychczasowych pojęć i modeli teoretycznych. Często osiągnięcia dydaktyczne lub wychowawcze sprzyjają dostrzeżeniu zależności, które w warunkach pracy szkoły przeciętnej uchodzą uwagi.

Np. wychowawca klasy obserwuje zachowanie uczniów pod wpływem powierzenia im funkcji w samorządzie klasowym i stwierdza, że niektórzy z nich przejmują się funkcją, zaczynają się lepiej uczyć i zachowywać, podczas gdy na innych powierzona im funkcja nie wywiera większego wpływu. Powstaje więc w wyniku dokonywanych obserwacji problem, w jakich warunkach i w stosunku do jakich uczniów funkcja społeczna zmienia korzystnie ich zachowanie?

Dostrzeganiu problemów i wrażliwości na nie sprzyja również znajomość ogólniejszych modeli pojęciowych, koncepcji i teorii.

Problemy wyrastają często z założeń teoretycznych, jakie posiada badacz. Na przykład badacz stojący na gruncie makarenkowskiej teorii zespołu będzie dostrzegał i wysuwał takie kwestie, jak: zagadnienie aktywu, struktury organizacyjnej zespołu; badacz reprezentujący stanowisko bardziej zbliżone do teorii akcentującej potrzeby dziecka — wysunie problemy więzi nieformalnej, samopoczucia dziecka, celów indywidualnych i aspiracji, czynników indywidualno-psychologicznych w życiu grupy itp.

Podejmując określony temat badawczy wskazane jest początkowo ujmować go szerzej, dostrzegając jego związki z rozległą pokrewną tematyką, dobrze jest percepcować go na tle określonych teorii. Przedwczesne zawężenie zagadnienia pozbawia badacza możliwości swobodnego, szerszego, wielostronnego, a równocześnie pogłębionego studiowania go.

Z czasem, gdy z zagadnieniem dostatecznie się oswoimy i zobaczymy jego złożoność i szersze powiązania, należy starać się problem zawęzić tak, aby móc sformułować większe hipotezy, dające się sprawdzić empirycznie. Na przykład temat wpływu klasy na zachowanie ucznia jest zbyt szeroki, aby mógł być ściśle empirycznie rozwiązany. Zawężając ten temat do kwestii wpływu norm klasowych, lub pozycji w zespole, na postawy ucznia — możemy w oparciu o tak sformułowane zagadnienia sprecyzować hipotezy, które dają się zweryfikować, to znaczy, które można potwierdzić lub obalić.

Problem winien być sformułowany w sposób ścisły za pomocą jednoznacznych terminów naukowych. Na przykład badając zagadnienie stosunku nauczyciela wobec uczniów niekarnych można termin „stosunek” zastąpić terminem „postawa”, który ma jednoznaczną i dość wyraźnie określoną treść we współczesnej nauce.

W badaniach naukowych ważną rolę może odegrać przeformułowanie tradycyjnego problemu lub nowe sformułowanie problemu. R. Hyman podkreśla „nowe sformułowanie problemu lub nieznaczne przesunięcie akcentu otwiera często nowe drogi zrozumienia zjawiska”.²

Poniżej celem egzemplifikacji dotychczasowych ogólnych uwag zanalizujemy najpierw krytycznie problematykę pracy Z. Topińskiej dotyczącej zabaw dzieci³, a następnie podamy przykład pozytywny, który pokaże, jak należy od zagadnienia przechodzić do problemu i poprawnie go formułować.

Praca Z. Topińskiej podejmuje zagadnienie zabawy dzieci 5-letnich w przedszkolu. Są to zabawy, w których dzieci bawią się w grupie ze sobą i obok siebie. Autorka miała zamiar skoncentrować się na spontanicznej zabawie dzieci, „przy której wychowawczyni niczego obowiązującego nie inicjuje, nie stawia dzieciom żadnych specjalnych żądań” (str. 13). Zadaniem badań był: a) opis zabaw dzieci 5-letnich, b) wykrycie warunków wpływających na zabawową aktywność korzystnie lub niekorzystnie. Zadanie opisowe jest wstępne, istotny cel pracy dotyczy warunków udanej zabawy.

Trzeba stwierdzić krytycznie, że problem pracy nie został jasno sprecyzowany, co ma swe konsekwencje, które ujemnie zaciążyły na pracy. Praca dotyczy nie tylko spontanicznych zabaw, lecz również zabaw kierowanych. Z zapowiedzią autorki, że przedmiotem obserwacji będzie spontaniczna zabawa, sprzeczne jest stwierdzenie: „jeśli przeprowadza jakąś zabawę (wychowawczyni) z prawidłami, to dziecko ma prawo włączyć się do niej lub nie” (przecież możliwość wyłączenia i włączenia się nie decyduje o tym, czy zabawa jest spontaniczna), oraz sam tytuł pracy. Z tezą o badaniu spontanicznej zabawy dziecka nie jest zgodne włączenie do analizy udanej zabawy czynników dodatnich i ujemnych związanych z postępowaniem wychowawczym.

Niejasne jest również pojęcie udanej zabawy, która — jak należy sądzić — miałaby być w pracy zmienną zależną. Profesor Szuman w przedmowie pisze o ochoczej, dobrej, udanej zabawie (s. 5), lecz również nie precyzuje sensu tych terminów. Autorka na s. 20 podaje charakterystykę zabawy udanej, lecz w toku pracy pisząc o czynnikach działających pozytywnie lub negatywnie na zabawę ma na myśli zabawy udane, spełniające funkcje wychowawczą, a zatem zakres problemu byłby jeszcze węższy.

Powyższe niedokładności i niekonsekwencje w sformułowaniu problemu występują wyraziście, gdy przypatrzymy się bliżej przedmiotowi badań.

Przykładowi negatywnemu przeciwstawiamy przykład pozytywny.

² R. Hyman: *Badania naukowe w psychologii*. Warszawa 1967, PWN, str. 142.

³ Z. Topińska: *Kierowanie zabawą dziecka w przedszkolu*. Przedmowa prof. St. Szumana, *PZWS* 1962 (fragment ten pochodzi z recenzji opublikowanej w *Kwartalniku Pedagogicznym* nr 3 1965 r.).

Przypuśćmy, że interesuje nas zagadnienie stosunków nauczyciela z uczniami w aspekcie dyscypliny. Jest to zagadnienie dość ogólne, na jego temat można dużo pisać, gdyż ma ono wiele aspektów i składa się z wielu szczegółowych kwestii. Czytając literaturę, zbierając liczne obserwacje w szkole dochodzimy do zawężenia zagadnienia i sformułowania problemu. Takim problemem staje się dla nas zależność między postawami nauczyciela wobec dyscypliny a stosunkiem uczniów do nauczycieli. Po dalszym przemyśleniu zawężamy jeszcze problem i przedmiotem badań czynimy z jednej strony postawy nauczycieli wobec uczniów niekarnych, a z drugiej strony postawy emocjonalne uczniów wobec nauczyciela. Postawy wobec uczniów niekarnych stanowią w naszych badaniach zmienną niezależną, a postawy emocjonalne uczniów wobec nauczycieli są zmienną zależną. Sformułowanie problemu łączy się więc — jak widzimy — ze ściślejszym określeniem zmiennej zależnej i niezależnej.

Hipoteza

Po ściślejszym sformułowaniu problemu należy postawić hipotezy, to jest pewne przypuszczenia co do kierunku i charakteru zależności między zjawiskami.

Hipotezy winny formułować związki między zmiennymi, a mianowicie zmienną niezależną i zmienną zależną⁴. Niekiedy hipotezy ustalają związki również między zmienną niezależną, interweniującą⁵ a zależną.

Przypuśćmy, że pragniemy zbadać zależności między postawą nauczyciela wobec uczniów niekarnych a postawami uczniów wobec nauczycieli.

Studiując odnośną literaturę, możemy wyodrębnić dwa typy postaw i zachowań: zachowanie nastawione na przeszkody i zachowanie nastawione na groźbę⁶.

Postawy i zachowanie nastawione na przeszkody charakteryzują się z reguły obiektywizmem: osobnik widzi przeszkody z punktu widzenia celu, dostrzegając możliwość ich likwidacji, w zachowaniach nastawionych na groźbę — przeszkody widzi się jako zagrożenie własnej osoby. Nauczyciele traktują uczniów niekarnych jako przeszkodę w realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych. Ich postawa w stosunku do tych uczniów może być nastawiona na przeszkodę lub na groźbę.

Wracając do omawianego wyżej problemu w oparciu o analizę litera-

⁴ Zmienna niezależna jest to zmienna, którą w określonym badaniu uznajemy za nie podlegającą wpływom innych zmiennych.

Zmienna zależna jest to zmienna, która w określonym badaniu traktowana jest jako podlegająca wpływom innych zmiennych.

⁵ Zmienna interweniująca (pośrednicząca) jest to zmienna, która jest łączącym ogniwem między zmienną niezależną a zależną. Jeśli badania ustalają związki bodźców z reakcjami, zmienną pośredniczącą są procesy i mechanizmy psychiczne.

⁶ Por. Zagadnienia psychologii społecznej. Red. A. Malewski. PWN 1962, str. 195.

tury i na podstawie obserwacji praktyki wychowawczej można sformułować dwie hipotezy:

- a. Nauczyciele nastawieni na przeszkody będą łatwiej i skuteczniej wpływali na uczniów niekarnych w klasie, w związku z czym stosunek uczuciowy uczniów do nich będzie pozytywny,
- b. Nauczyciele nastawieni na groźbę będą mieli więcej trudności w oddziaływaniu na uczniów niekarnych w klasie, a stosunek uczuciowy uczniów do nich będzie negatywny. Oczywiście hipotezy powyższe są jeszcze dość ogólne i nieprecyzyjne, w konkretnych badaniach należałoby je uszczegółowić i uściślić.

Można postawić i inne hipotezy, np. hipotezy dotyczące związku między postawami nauczycieli a ocenami osoby nauczyciela ze strony uczniów. Zależności między postawami nauczycieli a ich osobowością z jednej strony, a z drugiej między postawami uczniów i ich osobowością itp.

Formułując hipotezy trzeba zwrócić uwagę na to, by nie tylko ustalały zależności między ściśle określonymi zmiennymi, lecz również na to, by zależności powyższe można było uchwycić, zbadać. Hipoteza, że dzieci, które uczęszczają do placówek pozaszkolnych, wykazują intensywniejszy rozwój społeczny, mimo iż ustala się tu określoną zależność — nie jest w zasadzie testowalna. Trudno bowiem byłoby znaleźć narzędzia, metody, które uchwyciłyby wzmiankowany rozwój społeczny.

Hipotezy powinny być w miarę zawężone, lecz mimo to winny dotyczyć ważniejszych tak teoretycznie, jak i praktycznie zależności. Nierzadko formułuje się hipotezy zbyt szerokie i za ogólne, co utrudnia ich weryfikację. Na przykład hipotezą zbyt szeroką, trudną do weryfikacji jest hipoteza: trudności wychowawcze zależą od atmosfery panującej w klasie. Obie zmienne są tu dość nieściśle określone, przy czym zmienna niezależna jest potraktowana za szeroko, należałoby spośród elementów tzw. atmosfery wyodrębnić czynnik podstawowy, który — zgodnie z naszymi przewidywaniami — ma silny wpływ na trudności wychowawcze.

Formułując hipotezy należy posługiwać się pojęciami ścisłymi, jasnymi, w miarę możliwości określającymi zjawiska proste, a nie złożone. Z tego punktu widzenia takie terminy, jak: atmosfera rodzinna, przystosowanie, aktywizacja społeczna itp., należy oceniać jako utrudniające badania naukowe ze względu na ich niejasności oraz z uwagi na to, że desygnatami są ich zjawiska złożone.

Sformułowanie interesujących poznawczo hipotez jest jednym z najważniejszych faz procesu badawczego. Hipoteza robocza jest pomysłem, który może wyrastać z różnych źródeł. Często powstaje ona w wyniku lektury książek naukowych, artykułów. Nierzadko jednak luźna obserwacja, przypadkowa rozmowa, audycja daje początek formowaniu się hipotezy. Rzadko hipoteza rodzi się w umyśle badacza w gotowej formie. Przeważnie tworzy się ona powoli, ulega ewolucji, modyfikacjom i rozbudowie.

R. Hyman pisze: „Myśli i hipotezy, które badacz stawia w dowolnym

okresie czasu, są w ten czy inny sposób uwarunkowane cechami szczególnymi jego dziedzictwa kulturalnego, naukowego i osobistego, jak również tymi »faktami«, z którymi właśnie się zetknął».⁷

Sformułowanie odkrywczych i interesujących pod względem poznawczym hipotez wymaga kumulacji różnorodnych faktów realnych, informacji z zakresu literatury i konfrontacji tych danych z twierdzeniami teoretycznymi.

Badacz, aby postawić odkrywcze i ścisłe hipotezy, musi twórczo syntetyzować informacje różnego typu, poddać je weryfikacji wewnętrznej, analizie formalnej i obróbce logicznej⁸.

Dobór wskaźników empirycznych

Po przemyślanym sformułowaniu hipotez roboczych badacz przystępuje do nadania im takiego charakteru, ażeby można było je poddać weryfikacji. W związku z tym pojęciem, występującym w hipotezach, trzeba nadać sens empiryczny, ustalając ich wskaźniki. Dobór wskaźników empirycznych dla określonego pojęcia nie przebiega w sposób dowolny, arbitralny. Istnieje w tym zakresie oczywiście pole dla inwencji badaczy, na ogół jednak w dotychczasowej praktyce badawczej istnieją już określone sposoby przekładania pojęć na wskaźniki. I tak takie kategorie, jak popularność, pozycja w grupie, zwartość grupy, określa się na ogół za pomocą wskaźników socjometrycznych, postawy — definiuje się na ogół przez odwołanie się do wskaźników uzyskanych za pomocą skal Likerta, Thurstone'a, Guttmanna. Początkujący badacz wienien niewątpliwie korzystać z istniejących już standardowych wskaźników empirycznych; badacz zaawansowany może samodzielnie konstruować dla pojęć, którymi posługuje się, wskaźniki empirycznie. Procedura konstruowania wskaźników obejmuje dokładną analizę określonych kategorii na podstawie literatury, wskazanie na istnienie związków funkcjonalnych, przyczynowych lub definicyjnych między dyśgnatem pojęcia a wprowadzonymi wskaźnikami. Jeśli nie potrafimy dla określonych pojęć podać ich empirycznego sensu, stwierdzenie, czy zjawiska lub cechy, które one oznaczają, wystąpiły, będzie utrudnione. Zatem pragnąc uczynić hipotezę testowalną, trzeba odnośnym pojęciom nadać sens empiryczny lub podać ich empiryczne wskaźniki.

Za St. Nowakiem „wskaźnikiem jakiegoś zjawiska nazywać będziemy takie zjawiska, którego zaobserwowanie pozwoli nam (w sposób bezwyjątkowy lub z określonym lub choćby wyższym od przeciętnego prawdopodobieństwem) określić, iż zaszło zjawisko Z.”⁹.

⁷ R. Hyman: *Badania naukowe w psychologii*. PWN 1968, str. 29.

⁸ Por. Wł. Zaczyński: *Praca badawcza nauczyciela*. PZWS 1968, str. 28—29.

⁹ St. Nowak (red.): *Metody badań socjologicznych*. PWN 1965, str. 202.

Np. wskaźnikiem punktualności ucznia może być częstość spóźnień na lekcje, wskaźnikiem przyjaźni — częstość i długość kontaktów.

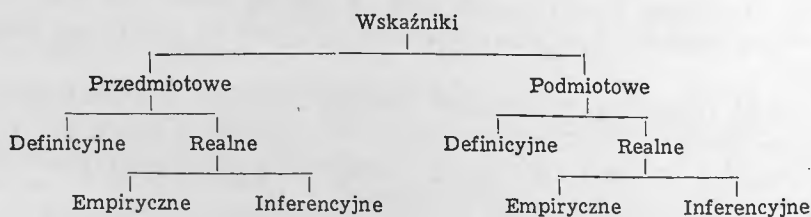
Można wyodrębnić wskaźniki przedmiotowe i podmiotowe. Pierwsze charakteryzują określone zjawisko za pomocą cech lub zjawisk intersubiektywnie sprawdzalnych. Np. wskaźnikiem przedmiotowym dobrej nauki są pozytywne — dobre i wyższe od dobrych — oceny na świadectwie. Wskaźniki podmiotowe odwołują się do sądów i ocen jednostek. Np. pragnąc zbadać poziom aspiracji uczniów w nauce, można odwołać się do subiektywnych ocen ucznia i zapytać, w jakim stopniu zależy mu na dobrych ocenach w nauce (odpowiedzi mogą być skategoryzowane następująco: bardzo, przeważnie, średnio, mało, wcale).

Zarówno wskaźniki przedmiotowe, jak i podmiotowe można podzielić na definicyjne i realne. Pierwsze łączą się z nadawaniem określonego znaczenia terminowi. Termin definiujący (definitions) winien tu spełniać postulat empiryczności. Np. wskaźnikiem definicyjnym pojęcia: uczeń trudny wychowawczo, mogą być oceny dobre, odpowiednie i nieodpowiednie ze sprawowania, wskaźnikiem definicyjnym terminu: popularność, bywa często liczba uzyskanych przyjęć w wyborach socjometrycznych. Wskaźniki realne charakteryzują się tym, że pozostają ze zjawiskiem wskazywanym w relacjach empirycznych, np. przyczynowych, statystycznych. Wskaźniki realne można dalej różnicować, uwzględniając charakter zjawiska wskazywanego przez nie. Gdy zjawisko to jest bezpośrednio dostępne, dające się zmierzyć, możemy mówić o wskaźnikach empirycznych. Np. wskaźnikiem empirycznym stopy życiowej czy dochodu rodziców ucznia może być posiadanie samochodu.

Gdy zjawisko wskazywane przez wskaźnik nie jest bezpośrednio obserwowalne. np. gdy jest cechą psychiczną, mechanizmem wewnętrznym, mówimy o wskaźnikach inferencyjnych.

Np. posiadanie przez ucznia biblioteczki z książkami na tematy techniczne jest wskaźnikiem jego zainteresowań techniką. Za wskaźnik wrogości można uznać dokuczliwe i ironiczne uwagi.

Zbierając dotychczasowe uwagi, wyodrębnione rodzaje wskaźników można przedstawić w następującym schemacie:



W praktyce badawczej często posługujemy się wskaźnikami mieszanymi, np. łączymy wskaźniki przedmiotowe z podmiotowymi, definicyjne

z interferencyjnymi i na tej drodze weryfikujemy wzajemnie trafność i użyteczność wskaźników.

Wskaźnik, jak mówi sama nazwą, wskazuje na określone zjawiska pozwalające się obserwować, a często mierzyć, które pozwalają nam stwierdzić, że zaszło zjawisko, które wskaźnik określa. Stosunki między zjawiskiem określonym a wskaźnikiem mogą być różnorodne. Wskaźniki (oczywiście poza wskaźnikami definicyjnymi) mogą być skutkiem zjawisk, które określają, ich przyczyną bądź ich korelatem¹⁰. I tak wskaźnik pozycji socjometrycznej jest przyczyną określonej samooceny. Wskaźnik zgłoszenia się do pracy społecznej jest skutkiem aktywności społecznej, wskaźnik czystości zeszytu jest korelatem szerszej właściwości składającej się z szeregu elementów pilności, obowiązkowości itp.

Przy wyborze wskaźników należy uwzględnić ich ostrość i moc dyskryminacyjną. Jeśli pragniemy ściślej wyodrębnić określoną kategorię uczniów, np. uczniów nerwicowych, wówczas zastosujemy takie wskaźniki (np. inwentarz do badania neurotyczności), aby w wyodrębnionej grupie znalazły się tylko dzieci nerwicowe. W niektórych przypadkach nasze wymagania nie są tak surowe, np. tworząc grupę uczniów obowiązkowych możemy uwzględnić uczniów przodujących, jak i uczniów dobrych.

Dobór trafnych i rzetelnych wskaźników wymaga dobrej orientacji we współczesnych badaniach z określonego zakresu oraz znajomości warunków, w jakich przebiega badanie, właściwości charakteryzujących osoby badane. Te same wskaźniki — odnosi się to szczególnie do wskaźników podmiotowych — które na poziomie szkoły średniej były trafne, na poziomie niższych klas szkoły podstawowej mogą zawieść.

Posługując się wskaźnikami podmiotowymi należy czynić to w sposób ostrożny i krytyczny pamiętając, że uczeń może niewłaściwie rozumieć pytanie, jakie mu stawiamy, że świadomie może nas wprowadzać w błąd lub że niekiedy nie jest w stanie udzielić rzetelnej informacji na określony temat.

Procedura doboru wskaźników, szczególnie wówczas gdy nie mamy pełnej orientacji odnośnie ich trafności i rzetelności, wymaga przeprowadzenia wstępnych, próbnych badań weryfikacyjnych. Badania powyższe mogą przyczynić się do uściślenia wskaźników, np. poprzez korektę pytań w kwestionariuszu, bardziej przystępnego ich sformułowania, zmiany kolejności itp.

Dzięki powyższym badaniom można uniknąć nieporozumień, jakie mogą wkraść się do badań właściwych. Niepotwierdzenie hipotezy w tych badaniach niekoniecznie trzeba łączyć z jej falsyfikacją, gdy w oparciu o zgodność jej z ogólniejszą teorią można sądzić, że hipoteza jest wysoce prawdopodobna, należy przyjrzeć się dokładniej zastosowanym wskaźnikom.

¹⁰ Por. St. Nowak (red.): *Metody badań socjologicznych*. PWN 1965, str. 207.

Jest rzeczą możliwą, że bardziej dokładny dobór wskaźników przyczyni się do uzyskania takich wyników, które potwierdzą hipotezę.

Wróćmy obecnie do naszego przykładu.

Ustalenie wskaźników dla pojęć: nastawienie na zadanie, nastawienie na groźbę, nastęrcza pewne trudności. Wskaźnik podmiotowy byłby w tym zakresie niewłaściwy, większość wychowawców orientuje się bowiem doskonale, że zachowanie niekarne winno być traktowane jako problem wychowawczy i wymaga rzeczowych reakcji, a nie emocjonalnych. Wskaźnik obiektywny, taki jak liczba konfliktów z uczniami niekarnymi, również wydaje się mało adekwatny ze względu na to, że pewna grupa wychowawców nastawionych na groźbę może hamować swoje reakcje emotywnie, represjonować uczucie i nie popadać w jawne konflikty. Wydaje się, że w naszym wypadku można by skorzystać ze wskaźnika projekcyjnego (np. posługując się serią obrazków przedstawiających wieloznaczne sceny z życia klasy) łącząc go ze wskaźnikiem pochodzącym z oceny uczniów zachowania wychowawcy w określonych sytuacjach (np. w sytuacji, gdy uczeń rozmawia, gdy spóźnia się). Jeśli chodzi o wskaźnik postaw uczuciowych stosunku do nauczyciela, można posłużyć się wskaźnikiem podmiotowym polegającym na ocenie własnej postawy wobec wychowawcy w skali np. siedmiostopniowej, poczynając od: bardzo lubię, kończąc: zupełnie nie lubię.

Weryfikacja hipotezy roboczej

Hipotezę, której nadano sens empiryczny, można określać mianem hipotezy roboczej.

Przystępując do weryfikacji hipotezy roboczej należy opracować dokładny plan badań. Plan badań winien uwzględniać:

- a) określenie przebadanej próbki, tj. liczby, płci, wieku, poziomu umysłowego osób badanych;
- b) chronologiczny przebieg badań, z wyodrębnieniem różnych etapów badania;
- c) określenie metod badawczych, sposobu ich zastosowania, instrukcji, jaką przekazuje się osobom badanym;
- d) sposoby statystycznego opracowania wyników.

Przed przystąpieniem do właściwych badań należy przeprowadzić badania pilotażowe, które mogą wprowadzić do badań szereg korekt. Nierzadko zdarza się, że instrukcja jest niejasna i niezrozumiała dla osób badanych, że procedura badań wymaga dokładniejszego opracowania, że zastosowana metoda jest nieadekwatna do badanego problemu.

Badania próbne mogą więc doprowadzić do uściślenia bądź nawet reformułowania problemu, do dokładniejszego zaplanowania procedury badań, do użycia nowych, bardziej ścisłych i trafnych metod i technik.

Z kolei badacz w oparciu o sprawdzony plan badań przeprowadza badania właściwe. Ten etap procesu badawczego również wymaga krytycyzmu i bystrej obserwacji. Badania powyższe winien przeprowadzać sam badacz, a przynajmniej kierować nimi. Wymagają one bowiem z jednej strony dokładnego trzymania się planu, a z drugiej inicjatywy i samodzielności, gdy plan trzeba zmienić. W związku z tym zlecenie badań właściwych np. studentom współpracującym z badaczem grozi niejednokrotnie wadliwym przeprowadzeniem badań. W toku badań należy obserwować zachowanie osób badanych, udzielać im, gdy zajdzie potrzeba, dodatkowych wyjaśnień, sprawdzać, jak wykonują zaplanowane zadania. Wszystkie obserwacje własne osób współpracujących, wypowiedzi osób badanych i ich zachowanie należy opisać w protokole z badań.

Wracając do omawianego przykładu można zaprojektować następujący plan badań:

- a. Osoby badane: 40 wychowawców klas VII szkoły podstawowej nastawionych na zadania i 40 nastawionych na groźbę; w tym 20 kobiet i 20 mężczyzn. Klasy objęte badaniami winny być przeciętne pod względem dydaktycznym i wychowawczym.
- b. Badania można przeprowadzić w dwóch fazach, najpierw przebadać wychowawców klasowych indywidualnie, z kolei uczniów zbiorowo w klasach.
- c. W stosunku do wychowawców przeprowadzi się badania specjalnie skonstruowanym testem projekcyjnym; uczniów przebadają metodą szacowania zachowania wychowawców w określonych sytuacjach oraz testem socjometrycznym.
- d. Opracowując wyniki można zastosować test istotności dla średnich¹¹ oraz metodę korelacyjną¹², obliczając np. współczynnik korelacji Spaermanna między wskaźnikami postaw wychowawców a wskaźnikami postaw emocjonalnych uczniów.

Opracowanie wyników badań

Po przeprowadzeniu badań właściwych występuje etap podsumowania z przetwarzania danych i opracowania sprawozdania z nich np. w postaci artykułu.

Podsumowanie i analizowanie danych łączy się z ich klasyfikacją i opisem jakościowym i z zastosowaniem do nich metod statystycznych. I tak badacz, który zebrał w toku wywiadu wypowiedzi uczniów na temat ich postawy wobec wychowania obywatelskiego, treści tych wypowiedzi może

¹¹ Najczęściej istotność ustala się na poziomie 0,05, 0,01, co oznacza, że przypadek wystąpienie wyników może się zdarzyć w 5 lub 1 przypadku na 100.

¹² Korelacja jest to związek między dwoma zmiennymi ilościowymi; współczynnik korelacji maksymalny wynosi 1,0 — oznacza brak korelacji, — 1 korelację ujemną, a więc wykluczanie się zmiennych.

sklasyfikować według kryterium np. stopnia zainteresowania, zaangażowania emocjonalnego i obliczyć z kolei stan procentowy poszczególnych kryteriów.

Ogólnie biorąc metodologowie zalecają, by przy przetwarzaniu danych stosować najpierw metody swobodne, czyli „słabe”. Metody owe nie zakładają z góry, jaka forma będzie najstosowniejsza do opisanego zagadnienia. Są one właśnie skierowane na znalezienie modelu opisowego najlepiej pasującego do przedmiotu badania — pisze R. Hyman¹³. I tak mając np. zgromadzone wyniki badań za pomocą skali postaw społecznych, dobrze jest obliczyć średnią arytmetyczną, modalną, medianę, odchylenia standardowe, błąd odchylenia. Z kolei należy zastosować metody bardziej rygorystyczne, które uściślają wyniki, „a badaczowi pozwalają sformułować wnioski w terminach dość precyzyjnych”¹⁴. Np. metodą rygorystyczną w cytowanym przypadku może być zbadanie charakteru krzywej wyników za pomocą równania krzywej normalnej.

Opracowując wyniki dokonujemy selekcji, pomijając szereg danych, które z punktu widzenia zagadnienia są mało istotne. Pewne sposoby opracowania, kumulacji wyników, ich klasyfikacji, ustalania parametrów statystycznych są w związku z zagadnieniem bardziej celowe niż inne. Można lapidarnie ten problem ująć w sformułowaniu, że nie metoda opracowania, np. statystyczna, winna kierować badaczem, lecz że on sam musi dobrać metodę, w sposób racjonalny kierując się własnymi potrzebami i specyfiką zagadnienia.

Analiza danych doprowadza badacza do określonych wniosków potwierdzających bądź obalających jego hipotezę. Statystyczne testy istotności chronią badacza przed dostrzeganiem zależności tam, gdzie są one przypadkowe. Odrzucając hipotezę, a więc unikając błędu nr 1 badacz może wszakże popełniać błąd nr 2 polegający na przeoczeniu interesujących zależności. Współczesna metodologia opowiada się za większą swobodą w chwytaniu interesujących hipotez. R. Hyman podkreśla: „Stanowisko unowocześnione wydaje się uwzględniać możliwość, że zbyt wielki nacisk na uniknięcie roli przypadku może doprowadzić do przeoczenia ważnych i rzeczywiście istniejących zależności (błąd nr 2). W tym ujęciu badacz winien brać pod uwagę „siłę” swego testu — jego zdolność do „uchwylenia rzeczywistego zjawiska, jeśli naprawdę ma ono miejsce”¹⁵.

Opracowane m. in. statystycznie wyniki wymagają analizy i interpretacji od strony ich zgodności z rezultatami osiągniętymi przez innych badaczy oraz z punktu widzenia ogólniejszych koncepcji i teorii. Interpretacja wyników winna zmierzać w kierunku włączenia ich do istniejącego już systemu informacji naukowych i wzbogacenia nimi tego systemu.

Końcowy etap procesu badawczego stanowi opracowanie komunikatu

¹³ R. Hyman: *Badania naukowe w psychologii*. PWN 1968, str. 95.

¹⁴ R. Hyman. *Lit. cit.* str. 95.

¹⁵ R. Hyman: *Lit. cit.* str. 124.

z badań. Opracowanie to wymaga interpretacji różnych informacji, między innymi opisu badań, ich wyników i ich interpretacji w związku ze sformułowanym na wstępie problemem. Sprawozdania z badań nie mogą być rozwlekłe, wymagają one koncentracji na informacjach ważnych, węzłowych, ściśle powiązanych z problemem. Temu uściśleniu i skondensowaniu sprawozdania sprzyjają często wymagania czasopism specjalistycznych, wymagających od autora nieprzekraczania określonego limitu stron. Np. interesująco redagowany dwumiesięcznik *Psychologia Wychowawcza* domaga się od autorów artykułów referujących badania empiryczne nie przekraczających 25 stron. Samo pisanie sprawozdania umożliwia badaczowi urzeczywistnienie stosunku do przeprowadzonych badań, potraktowania ich w sposób bezstronny i uwolnienie się od subiektywnych bądź partykularnych ujęć.

Bywa, że relacjonowanie badań staje się impulsem do nowego spojrzenia na zagadnienie i prowadzi do sformułowania interesujących problemów i zaproponowania nowych, ściślejszych i bardziej heurystycznych badań.

WEZŁOWE ZAGADNIENIA EKONOMICZNEJ RANGI OŚWIATY

Nie zdajemy sobie często sprawy z faktu, że współczesne funkcjonowanie systemu kształcenia i wychowania pociąga za sobą wyłanianie się coraz istotniejszych problemów natury społeczno-ekonomicznej, których niedostrzeżenie lub niewłaściwe rozwiązywanie może prowadzić do nieracjonalnego i marnotrawnego wykorzystywania nakładów pracy ludzkiej i środków materialnych przeznaczonych przez społeczeństwo na szkolnictwo oraz do rozwijania się oświaty z potrzebami gospodarki narodowej. Prof. Bogdan Suchodolski porównuje system oświatowy do swoistego „przedsiębiorstwa” społecznego, które „powinno być racjonalnie zorganizowane, umiejętnie kierowane i nadzorowane. Przedsiębiorstwo to powinno dawać »produkcję« rzeczywiście potrzebną i bez braków. Jest rzeczą niewłaściwą, by decyzje w tych zakresach podejmowała administracja oświatowa na podstawie intuicyjnego i praktycznego poznawania sytuacji, a bez udziału nauki, która by pozwoliła dokładniej analizować rzeczywistość oraz perspektywy rozwojowe”.¹

Działanie owego ogromnego przedsiębiorstwa, jakim jest system oświatowy, bada nie tylko pedagog. Coraz śmielej do tych badań włączają się specjaliści z innych dziedzin wiedzy: z ekonomii, z socjologii, z demografii, ze statystyki, z organizacji pracy itd. Współdziałanie pedagoga jest jednak konieczne w rozwiązywaniu wszystkich problemów oświaty. Wynika to z faktu, że choć szkolnictwo jest swego rodzaju przedsiębiorstwem powołanym do najważniejszej „produkcji”, jaką jest kształcenie ludzi, to analiza przedsiębiorstwa musi uwzględniać jego swoisty charakter, polegający na wychowaniu ludzi, a nie produkowaniu rzeczy². Stąd też opinia pedagoga jest zasadniczą przesłanką wszelkich rozważań, podejmowanych dla usprawnienia systemu szkolnictwa i oświaty.

Nauką, która od ekonomicznej strony analizuje funkcjonowanie „przedsiębiorstwa oświatowego”, jest **ekonomika kształcenia**. Badania wchodzące w jej zakres można podzielić na badania makroekonomiczne — dotyczące, najogólniej mówiąc, wzajemnych związków i zależności pomiędzy kształceniem a gospodarką narodową, oraz badania mikroekonomiczne, odnoszące się do ekonomiczno-społecznych zagadnień pracy szkoły³.

¹ B. Suchodolski: Zadania i warunki rozwoju nauk pedagogicznych w PRL. *Nowe Drogi* 1968, nr 11.

² Por. B. Suchodolski: Trzy pedagogiki. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1968, nr 4.

³ Niekiedy wydziela się też trzecią grupę problemów ekonomiczno-oświatowych, która dotyczy indywidualnej opłacalności kształcenia. Problematyka ta jest podejmowana szczególnie szeroko w krajach kapitalistycznych, gdzie indywidualne wydatki na kształcenie traktowane są jako nakłady, które powinny przynosić należyty zysk i jako takie podlegają, podobnie jak cały wydatkowany kapitał, odpowiednim kryteriom oceny ekonomicznej. Mimo że bezwzględna dominacja takiego kryterium

Do najważniejszych problemów wchodzących w skład badań makroekonomicznych należą: oddziaływanie oświaty na rozwój społeczno-gospodarczy, ekonomiczna efektywność nakładów na kształcenie, efektywność różnych form przygotowywania kadr wykwalifikowanych, planowanie w dziedzinie potrzeb na kadry w powiązaniu z planowaniem rozwoju szkolnictwa, system finansowania kształcenia zapewniający racjonalne i gospodarne wykorzystanie środków przeznaczonych przez społeczeństwo na system oświatowo-wychowawczy. Problematyka badań mikroekonomicznych w dziedzinie ekonomiki kształcenia (ekonomika szkoły) obejmuje szeroki wachlarz spraw: od zagadnień systemu i metod zarządzania szkolnictwem oraz kierowania i organizacji pracy szkoły, do kwestii dotyczących oszczędnego wykorzystywania budżetów szkolnych i związanych z tym zagadnień kosztów kształcenia.

Wypowiadane są niekiedy obawy, iż wprowadzenie do rozważań nad oświatą innych punktów widzenia niż pedagogiczny, głównie zaś ekonomicznego, podporządkuje proces wychowania kryteriom, które są mu obce. Obawy te polegają jednak na nieporozumieniu⁴. Nikt z naukowców zajmujących się ekonomiką kształcenia nigdy nie postulował, ażeby np. poddawać szkolnictwo analizie ekonomicznej w celu obniżki nakładów, jakich ono wymaga. Chodzi o zupełnie coś innego, i tak np. w podanym przykładzie nakładów o to, aby jak najbardziej racjonalnie wykorzystywać posiadane środki, aby te same nakłady przynosiły zwiększone rezultaty, aby zwiększenie nakładów wyraziło się w odpowiednio zwiększonych efektach⁵.

W niniejszym opracowaniu spróbujemy zarysować rozmiary zjawisk, jakie bada ekonomika kształcenia, a co się z tym wiąże — przedstawić od strony ekonomicznej miejsce i znaczenie oświaty w systemie społeczno-gospodarczym naszego kraju oraz niektóre aktualne zagadnienia z dziedziny problematyki ekonomiczno-oświatowej, wynikające z Uchwały V Zjazdu PZPR.

1. Zasoby zaangażowane w oświacie

a. Zasoby ludzkie

Trzeba mocno zaakcentować, że system szkolno-oświatowy jest współcześnie największym „przedsiębiorstwem”

oceny sprzeczna jest ze społeczną funkcją wykształcenia w społeczeństwie socjalistycznym, to nie można jednak nie dostrzegać, że zarobek oczekiwany po uzyskaniu określonego wykształcenia, również w gospodarce socjalistycznej, wywiera pewien wpływ na indywidualne decyzje ludności w dziedzinie wyboru kierunku i poziomu kształcenia, wyboru zawodu lub specjalności.

⁴ B. Suchocholski: Trzy pedagogiki. Op. cit.

⁵ Ibidem.

niemal w każdym kraju, a także i w Polsce. W roku 1967 nasz system szkolny absorbował w różnym charakterze (przede wszystkim uczniowie, następnie nauczyciele, personel administracyjny itp.) ponad 9,1 mln osób, co stanowiło 29% ogółu ludności (por. tabela 1). Dziesięć lat wcześniej, w 1957 r., podobne wskaźniki wynosiły odpowiednio 5,1 mln i 18,4%. Zatem pomiędzy tymi latami (a także w dłuższym okresie 1946—1967) dynamiką ludności kształcącej się (tylko w różnego typu i szczebla szkołach) oraz zatrudnionej w systemie szkolno-oświatowym znacznie przewyższała dynamikę całości ludności.

Za cały możliwy do zbadania okres 1946—1967 liczba ludności absorbowanej przez oświatę powiększyła się o 4,8 mln osób, tj. o 112% (w tym liczba uczniów i studentów o 4,3 mln, 102%); w tym samym czasie ludność Polski wzrosła o 36%.

Liczbę ponad 9,1 mln osób absorbowanych przez system oświatowy warto też zestawzić z zatrudnieniem w gospodarce społecznej, które w 1967 roku wynosiło mniej, bo 8,9 mln osób.

W szybszym tempie niż całość zatrudnienia rośnie liczba pracowników systemu oświatowego. Podczas kiedy w 1960 roku zatrudnienie pracowników pełnozatrudnionych (działalności podstawowej, administracyjno-biurowych i obsługi) w szkolnictwie wynosiło 368,9 tys. osób, to w roku 1967 około 660 tys., tj. powiększyło się o blisko 80%. W tym samym czasie

Tabela 1

LUDNOŚĆ POLSKI ABSORBOWANA PRZEZ OŚWIATĘ W LATACH 1946—1967

Lata	Uczniowie, studenci oraz pracownicy systemu oświatowego		Ludność w tys. osób	Udział ludności absorbowanej przez oświatę (kolumna 2) w ogólnej liczbie ludności (kolumna 4) w %
	ogółem w tys. osób	W tym uczniowie i studenci w tys. osób		
1	2	3	4	5
1946	4347	4190	23 640	18,4
1948	4848	4660	24 211	20,0
1950	4903	4687	25 035	19,6
1853	4720	4449	26 511	17,8
1955	5064	4784	27 550	18,4
1957	5260	4940	28 540	18,5
1959	6496	6138	29 480	22,0
1961	7479	7073	30 133	24,8
1962	7916	7510	30 484	26,0
1963	8258	7830	30 940	26,7
1965	8531	8090	31 339	27,2
1964	8702	8240	31 551	27,6
1966	8959	8470	31 811	28,2
1967	9180	8520	32 065	29,0

Źródło: Wyliczono na podstawie Rocznika Statystycznego GUS, 1968.

ogólna liczba zatrudnionych w gospodarce uspołecznionej wzrosła o 27%. Podobną tendencję obserwujemy także w dłuższym okresie. Tak np. w latach 1950—1967 liczba pracowników w szkolnictwie wzrosła o około 222%, a całość zatrudnienia tylko o 187%.

W chwili obecnej zatrudnienie w systemie oświaty jest większe od zatrudnienia w takich dziedzinach gospodarki narodowej, jak: uspołecznione rolnictwo, leśnictwo, gospodarka komunalna i mieszkaniowa, ochrona zdrowia, administracja publiczna i instytucje wymiaru sprawiedliwości, instytucje finansowe i ubezpieczeniowe.

Wraz z powiększaniem się wśród zatrudnionych w szkolnictwie liczby pracowników o wyższych kwalifikacjach oraz w wyniku kolejnych podwyżek wynagrodzeń szybko wzrastała w minionych latach przeciętna płaca nauczycieli i innych pracowników oświaty. Oto podczas kiedy w roku 1960 przeciętna płaca miesięczna (brutto) nauczycieli oraz pozostałych pracowników działalności podstawowej w szkolnictwie ogólnokształcącym wynosiła 1693 zł, to w roku 1967 — 1975 zł. Odpowiednie dane dla szkolnictwa zawodowego wynoszą 2295 zł i 2762 zł oraz dla szkolnictwa wyższego 2334 zł i 3385 zł. Znacznie niższe jednak są przeciętne płace ogółu pracowników zatrudnionych w oświacie. I tak przeciętna płaca miesięczna (netto) w dziale Oświata, nauka i kultura w 1967 r. wynosiła 1841 zł. Kwota ta była niższa od przeciętnych płac w takich dziedzinach gospodarki, jak: przemysł, budownictwo, transport i łączność, gospodarka komunalna i mieszkaniowa, administracja, instytucje finansowe i ubezpieczeniowe; była także ona mniejsza od przeciętnej płacy w gospodarce uspołecznionej (2026 zł).

Kwestia właściwego poziomu i dynamiki płac nauczycieli jest bardzo istotna. Przed nauczycielem stawia się obecnie coraz większe wymagania w zakresie kwalifikacji, co jest konsekwencją faktu, iż musi on z roku na rok coraz większy — i to szybko rosnący — wolumen wiedzy pomóc przyswoić uczniowi. W związku z tym nauczyciela trzeba odpowiednio wynagradzać i premiować — w formie zwiększonych zarobków — za wysiłek, jaki wkłada on w podwyższanie swych kwalifikacji⁶. Gdy tak się nie dzieje lub rekompensata materialna jest niewystarczająca, trudno jest oczekiwać, a nawet wymagać od nauczycieli, ażeby swój wolny czas przeznaczali na uzupełnianie kwalifikacji i tym samym rezygnowali np. z dodatkowej pracy zarobkowej, często wymagającej niższych kwalifikacji, ale lepiej płatnej. Ponadto rodzi się obawa, że osoby uzdolnione i z dużymi aspiracjami — po osiągnięciu wysokich kwalifikacji — nie znajdując w szkolnictwie odpowiedniej satysfakcji materialnej, mogą porzucić pracę pedagogiczną i przejść do pracy np. w przemyśle, gdzie z reguły otrzymają znacznie wyższe wynagrodzenie. Nie trzeba się rozwódzić, jak dużą stratą dla szkol-

⁶ Por. L. I. Tulczinskij: Finansowyje problemy professionalnogo obrazowanija w SSSR. Moskwa 1968.

nictwa i dla jakości kształconych kadr jest odejście od pracy w szkole najbardziej uzdolnionych i wysoko kwalifikowanych jednostek. Problem ten, ze względu na charakter kwalifikacji nauczycieli, jest najbardziej palący w szkolnictwie zawodowym i wyższym.

b. Nakłady inwestycyjne

Niezbędnym warunkiem rozwoju oświaty jest odpowiednie powiększanie jej bazy lokalowej i materialnej. Nakłady inwestycyjne na ten cel w naszej gospodarce wzrosły w okresie 1957—1967 — w cenach porównywalnych z 1961 r. — dwukrotnie, z 2,1 mld zł do 4,2 mld zł (por. tabelę 2). Inwestycje w dziedzinie oświaty są większe od inwestycji w takich gałęziach gospodarki, jak: leśnictwo, obrót towarowy, ochrona zdrowia. Nie znamy dotychczasowych efektów działalności inwestycyjnej w zakresie kształcenia, tj. wartości środków trwałych użytkowanych w tym dziale; nie był bowiem, jak dotąd, przeprowadzony przez GUS spis środków trwałych szkolnictwa. Opierając się jednak już tylko na informacjach w dziedzinie inwestycji za lata 1957—1967, widzimy, że w oświacie uprzedmiotowione są ogromne nakłady. W latach tych ogólna kwota nakładów inwestycyjnych (ceny z 1961 r.) wyniosła 41 mld zł.

W działalności inwestycyjnej w oświacie występują niepomysłne zjawiska związane z niewykonywaniem planów. Oto np. w latach 1961—1965 w szkolnictwie podstawowym planowano wybudować 28,9 tys. izb lekcyjnych, a wybudowano o 6,5 tys. mniej. W roku 1966 plan inwestycyjny w zakresie budownictwa szkół zawodowych został wykonany w 94,2%, szkół podstawowych — w 97,6%, warsztatów szkolnych — w 47%, internatów — w 66,6%, przedszkoli — 87,7%. Nie lepiej także było w roku 1967, kiedy to plan nakładów inwestycyjnych zrealizowano w około 90%. To niewykonywanie zaplanowanych inwestycji w dziedzinie oświaty odbija się niekorzystnie na warunkach dydaktycznych i materialnych, w jakich pracują szkoły i placówki opiekuńczo-wychowawcze (nadmierna liczba uczniów w oddziale, podniesienie wskaźnika zmianowości pracy szkół, zagęszczenie w internatach).

Szczególnie niepokojąco przedstawia się jednak sytuacja w dziedzinie bazy materialnej w szkolnictwie wyższym. Złożyło się na to wiele przyczyn: niezadowalający jej stan w okresie międzywojennym, zniszczenia wojenne, a także niedostatecznie intensywny — w stosunku do potrzeb — proces inwestowania w okresie Polski Ludowej.

Analiza stanu bazy materialnej wyższych uczelni dokonana z inicjatywy Komisji Planowania przy Radzie Ministrów przez prof. dra J. Bukowskiego wykazała, że istnieją w chwili obecnej poważne niedobory zarówno w powierzchni dydaktycznej, jak i socjalnej we wszystkich typach szkół wyższych w naszym kraju. Dla osiągnięcia istniejącej poprawy potrzebne

Tabela 2
NAKLADY INWESTYCYJNE NA SZKOLNICTWO W LATACH 1957—1967

Lata	Ogółem	W tym szkoły		
		ogólnokształcące	zawodowe	wyższe
w milionach złotych — w cenach z roku 1961				
1957	2064	1346	224	376
1958	2550	1834	297	299
1959	3290	2344	428	358
1960	3898	2742	601	386
1961	3731	2533	564	441
1962	3945	2463	758	507
1963	4264	2565	922	523
1964	4439	2591	1063	518
1965	4599	2506	1289	571
1966	4303	2102	1258	711
1967	4203	1756	1274	851

Źródło: Rocznik Statystyczny Szkolnictwa 1967/68 GUS, Warszawa 1968, s. 27.

są dodatkowe pomieszczenia o rozmiarach 4300 tys. m³ (obecnie nasze szkoły wyższe dysponują pomieszczeniami o kubaturze 8305 tys. m³), w tym dla politechnik 2270 tys. m³, dla wyższych szkół pedagogicznych 1060 tys. m³, dla wyższych szkół rolniczych 240 tys. m³, dla wyższych szkół ekonomicznych 190 tys. m³, dla akademii medycznych 520 tys. m³⁷. Wstępny szacunek potrzeb w zakresie nowych pomieszczeń dydaktycznych, wynikający z przyrostu liczby studentów do 1985 r. wynosi 14 910 tys. m³, co równa się kwocie około 16 mld zł nakładów inwestycyjnych. Przy zachowaniu prawidłowej struktury nakładów na bazę dydaktyczną, naukowo-badawczą i socjalną ogólne zapotrzebowanie na nakłady inwestycyjne na lata 1970—1985 wynosi około 30 mld zł⁸. Tymczasem we wstępnych ustaleniach określono wielkość nakładów inwestycyjnych na szkoły wyższe w tym okresie na 22,3 mld. Nadal zatem zanosi się na to, że tempo przyrostu zadań stawianych przed wyższymi uczelniami będzie wyprzedzało tempo powiększania się bazy materialnej.

c. Środki finansowe

Wydatki na opłacanie personelu zatrudnionego w instytucjach szkolno-oświatowych, na sfinansowanie nakładów inwestycyjnych oraz inne wydatki związane z funkcjonowaniem systemu kształcenia są w naszym kraju dokonywane z trzech źródeł społecznych: budżetu państwowego, funduszy przedsiębiorstw uspołecznionych oraz Społecznego Funduszu

⁷ Z. Czyżowska: Perspektywy rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce. Materiały na II Sympozjum Ekonomiki Kształcenia, Sopot 1968.

⁸ Tamże.

Budowy Szkół i Internatów⁹. Podstawowym źródłem finansowania oświaty jest budżet; do roku 1958 był on, praktycznie rzecz biorąc, jedynym źródłem finansowania tej działalności. Od tego roku, w związku z gwałtownie wzrastającą liczbą dzieci w wieku szkolnym oraz szybko powiększającymi się potrzebami gospodarki narodowej, na kadry wykwalifikowane w finansowaniu kształcenia zaczęły uczestniczyć dwa pozostałe źródła, tak że w chwili obecnej wydatki budżetu stanowią około 89% całości wydatków na oświatę, ponoszonych w naszym kraju ze źródeł społecznych. Na przyszłość można przewidywać dalsze szybsze tempo wydatków z pozabudżetowych źródeł finansowania kształcenia niż z budżetu.

Całość wydatków na oświatę ze źródeł społecznych powiększyła się w latach 1955—1967 o 25,6 mld zł (por. tabelę 3), tj. o 246%.

To tempo wzrostu wydatków było stosunkowo większe od dynamiki dochodu narodowego, w wyniku czego powiększył się udział wydatków na kształcenie w dochodzie z 4,5% w 1955 r. (a nawet 4,2% w roku 1957) do 6% w 1967 r. Wskaźnik 6% dochodu narodowego przeznaczanego na potrzeby oświaty został już także osiągnięty (a nawet przekroczony) przez wiele innych krajów, zwłaszcza zaawansowanych w rozwoju gospodarczym.

Tabela 3

WYDATKI NA OSWIATĘ ORAZ ICH UDZIAŁ W DOCHODZIE NARODOWYM
W LATACH 1955—1967

Lata	Wydatki*			Udział wydatków w podzielonym dochodzie narodowym w cenach bieżących w %
	kwota (w mld zł)	wskaźniki wzrostu		
		rok 1955 — 100	rok poprzedni — 100	
1955	10,4	100	×	4,5
1957	12,8	123	×	4,2
1959	17,4	167	×	4,6
1961	21,7	209	×	5,3
1963	25,4	244	×	5,5
1964	27,3	263	108	5,6
1965	29,0	279	106	5,6
1966	33,0	326	117	5,9
1967	36,0	346	107	6,0

* Z budżetu, funduszy przedsiębiorstw uspołecznionych, SFBSiI — bieżące i inwestycyjne.

Źródło: Wyliczenia własne na podstawie publikacji GUS.

Są podstawy do przewidywania, że w nadchodzącym okresie to tak szybkie tempo wzrostu wydatków na kształcenie w naszym kraju będzie utrzymane. Przemawiają za tym w szczególności następujące przesłanki:

⁹ Por. M. Gmytrasiewicz, J. Kluczyński: Ogólne problemy finansowania kształcenia w Polsce *Kwartalnik Pedagogiczny* 1969, nr 1.

1. Rosnące znaczenie w rozwoju ekonomicznym każdego kraju zyskuje czynnik wykształcenia zatrudnionych kadr. Wykształcenie pracujących nabiera szczególnej roli na intensywnym etapie rozwoju gospodarczego. W związku z tym, że nasza gospodarka wchodzi z ekstensywnej w tę fazę rozwoju, coraz większe znaczenie będą odgrywały pozainwestycyjne czynniki rozwoju, a zwłaszcza poziom wykształcenia pracujących. Zadanie zapewnienia gospodarce wysoko kwalifikowanych kadr będą realizowały szkoły zawodowe i wyższe. Stąd też konieczny jest dalszy szybki rozwój tego szkolnictwa, co pociągnie za sobą odpowiednio zwiększone wydatki na ten cel.

2. Szczególnie dynamiczny rozwój w przyszłości ma wykazywać szkolnictwo wyższe (por. Uchwałę V Zjazdu PZPR). Szacuje się wstępnie, że liczba studentów na studiach dziennych wzrośnie do 370 tys. w roku 1975 (obecnie 178 tys.), a na studiach wieczorowych i zaocznych do około 260 tys. (obecnie 100 tys.). Kształcenie w szkole wyższej jest stosunkowo bardzo drogie; w roku 1967 roczny koszt kształcenia jednego studenta (studiów dziennych) na uniwersytecie wynosił 17,4 tys. zł, a koszt wykształcenia absolwenta uniwersytetu wynosił 98,4 tys. Odpowiednie kwoty dla politechnik wynosiły 18,6 tys. i 100,9 tys., dla wyższych szkół rolniczych 23,2 tys. i 135,4 tys. i dla akademii medycznych 30,6 tys. i 169,5 tys. Przy tak wysokich kosztach kształcenia i wykształcenia rozwój szkolnictwa wyższego będzie powodował szczególnie szybki wzrost wydatków.

3. Wzrost wydatków na kształcenie będzie również wynikał z dalszego upowszechniania szkolnictwa ponadpodstawowego. W chwili obecnej podejmuje naukę w szkołach zawodowych i liceach ogólnokształcących około 83% absolwentów szkół podstawowych. Wskaźnik ten — zgodnie z Uchwałą V Zjazdu PZPR — ma w 1975 r. wynosić 90%. Można przewidywać, że w perspektywie roku 1985 nastąpi pełne upowszechnienie szkolnictwa ponadpodstawowego.

4. Dalszej poprawie muszą ulegać warunki pracy szkół, rzutuje to bowiem na jakość kształcenia. Szczególnie wiele do zrobienia jest w dziedzinie poprawy warunków dydaktycznych i materialnych pracy szkół podstawowych na wsi oraz części szkolnictwa zawodowego (szkoły przyzakładowe). W nadchodzącym okresie musi być także w szkolnictwie, znacznie szybciej niż dotychczas, wdrażany postęp pedagogiczny (np. nauczanie programowane, środki audiowizualne), bez czego wykonanie zadań, jakie stawia się przed systemem oświatowym w dziedzinie ilości i jakości kształconych kadr, stanie pod znakiem zapytania. Realizacja poprawy warunków pracy szkół — a zwłaszcza wdrażanie postępu pedagogicznego — będzie związana ze znacznymi wydatkami, szczególnie z wydatkami o charakterze rzeczowym.

5. Należy także oczekiwać szczególnie szybkiego tempa wzrostu wydatków z funduszy społecznych na pokrycie utrzymania uczniów i stu-

dentów. Występują bowiem jeszcze w chwili obecnej poważne potrzeby w takich dziedzinach, jak internaty dla uczniów szkół średnich (szczególnie liceów), dźmy akademickie, stypendia w szkołach średnich i wyższych. Wskazuje się, że zaspokojenie tych potrzeb oraz odpowiednia polityka w tym zakresie pozwoli na zlikwidowanie zasadniczej bariery, jaka utrudnia podejmowanie młodzieży ze środowisk: robotniczego i chłopskiego nauki w liceach ogólnokształcących i szkołach wyższych¹⁰. Poza przyspieszeniem tempa zaspokajania potrzeb w dziedzinie stypendiów i internatów niezbędne jest również w nadchodzącym okresie zwiększenie liczby dzieci objętych opieką świetlic szkolnych, dożywianiem oraz znaczne rozszerzenie działalności szkolnych zajęć pozalekcyjnych, które ostatnio niepotrzebnie zostały ograniczone, fundusze bowiem na ten cel były zarezerwowane¹¹. Warto zaznaczyć, że w Związku Radzieckim stopień finansowania utrzymania uczniów i studentów z funduszy społecznych jest znacznie wyższy niż u nas. Oto przykładowo podając, w ZSRR z bezpłatnego wyżywienia korzystało w 1966 roku 76,2% uczniów szkół zawodowych (w Polsce ten typ świadczeń nie jest w tych szkołach rozwijany), ze stypendiów — 68,5% uczniów techników (w Polsce w roku 1966/67 — 30,7%) i 72,7% studentów (w Polsce 45,8%). W sumie w całości społecznych wydatków na szkolnictwo zawodowe i wyższe w Związku Radzieckim wydatki związane z finansowaniem utrzymania uczniów i studentów wynoszą 35% (w Polsce około 25%).

Biorąc pod uwagę te, a także i inne przesłanki (np. wzrost płac nauczycieli), wydaje się, że w nadchodzącym okresie wzrost wydatków na kształcenie w Polsce będzie następował w co najmniej takim samym tempie, jak dotychczas. Można też oczekiwać, że zbliżona będzie dynamika wzrostu udziału tych wydatków w dochodzie narodowym, w wyniku czego wydaje się, że około roku 1975 będziemy przeznaczali na potrzeby oświaty 6,8—7% dochodu. W związku z tym zacznie się zapewne wyłaniać problem pułapu czy bariery udziału wydatków na kształcenie w dochodzie narodowym, podobnie jak w chwili obecnej istnieje kwestia granicy nakładów inwestycyjnych.

W latach 1955—1967 ogólna kwota, jaką wydatkowaliśmy z funduszy społecznych (przede wszystkim z budżetu) na oświatę, wyniosła 282,5 mld zł. Kwota ta z ekonomicznego punktu widzenia reprezentuje nakłady — sfinansowane ze źródeł społecznych — poniesione na przygotowanie kadr zdolnych do wykonywania kwalifikowanej pracy, kadr, które stanowią aktywny i rozstrzygający element sił wytwórczych społeczeństwa, uruchamiają one bowiem cały proces wytwarzania i kontrolują jego przebieg.

¹⁰ Por. M. Gmytrasiewicz, J. Kluczyński: Ekonomiczna analiza kosztów kształcenia w latach 1961—1965 w szkołach wyższych *Kwartalnik Pedagogiczny* 1968, nr 2.

¹¹ Likwidowano kółka zainteresowań i inne formy zajęć pozalekcyjnych przy niewykorzystanych 117 mln zł z kwoty przeznaczonej na ten cel. Przyczyn tego stanu rzeczy należy szukać przede wszystkim w niedostatkach planowania wydatków na szkolnictwo.

W tym samym okresie suma całości nakładów inwestycyjnych w gospodarce narodowej, przeznaczonych na rozwinięcie rzeczowego elementu sił wytwórczych — środków produkcji, wyniosła 1340,4 mld zł. Zatem nakłady na wykształcenie kadr stanowiły 21,1% nakładów na stworzenie i techniczne uzbrojenie miejsc pracy. Trzeba przy tym zwrócić uwagę, że w okresie 1955—1967 szybciej powiększały się nakłady na kształcenie (246%), a co szczególnie istotne z ekonomicznego punktu widzenia — nakłady na bezpośrednie przygotowanie kadr w szkolnictwie zawodowym i wyższym (295%) niż nakłady na inwestycje rzeczowe (242%); w wyniku tego podczas kiedy w 1955 r. na 10 zł nakładów inwestycyjnych przypadał 1 zł wydatków na szkolnictwo zawodowe i wyższe, to w roku 1967 już 1,15 zł. Zjawisko to oznacza, że tempo zaspokajania potrzeb w zakresie kwalifikacji pracujących wyprzedzało w latach 1955—1967 dynamikę nakładów uprzedmiotawianych w środkach produkcji. Należy jednak pamiętać, że większa — po 1955 roku — dynamika nakładów na kształcenie kadr niż nakładów inwestycyjnych wynikała także z tego, że w okresie planu sześcioletniego (1950—1955) szybko postępująca industrializacja kraju wyprzedzała tempo kształcenia kadr, co spowodowało poważny deficyt w zakresie odpowiednio kwalifikowanych pracowników. Deficyt ten był jedną z przyczyn niepełnego wykonania zadań sześciolatki w wielu dziedzinach gospodarki.

Niezależnie od tego, przytoczone wskaźniki dobrze ilustrują od strony nakładów tendencję do wzrostu roli czynnika kwalifikacji w rozwoju gospodarczym naszego kraju. Ponadto podsuwają one argumenty na poparcie tezy, że współczesny rozwój techniki wytwarzania nie tylko nie prowadzi do zmniejszania wymagań w zakresie wykształcenia kadr, ale przeciwnie, wymagania te wraz z doskonaleniem środków produkcji szybko rosną. Wyrazem tego są odpowiednie proporcje nakładów na inwestycje ludzkie (odnoszące się do kwalifikacji) i rzeczowe.

Racjonalne wykorzystanie tych ogromnych środków, jakie społeczeństwo przeznacza na rozwój oświaty, jest w istotnym stopniu uzależnione od odpowiedniego systemu finansowania tego działu gospodarki narodowej. Trzeba sobie bowiem zdawać sprawę, że w warunkach współczesnej gospodarki socjalistycznej w szerokim zakresie wykorzystuje się kategorie pieniądza i towaru. Również w dziedzinie oświaty kategorie te znajdują pełne zastosowanie. Oto bowiem nauczyciele i personel naukowo-dydaktyczny szkół wyższych otrzymują wynagrodzenie za swą pracę w postaci pieniężnej; studenci i uczniowie otrzymują stypendia pieniężne, szkoły mają określony budżet, z którego finansują swe potrzeby w zakresie usług, pomocy szkolnych, inwentarza itp.; uczniowie i studenci w zdecydowanej większości przypadków pokrywają swoje utrzymanie, dokonując pieniężnych wydatków na produkty i usługi; w procesie finansowania inwestycji szkolnych ponoszone są pieniężne wydatki na opłacenie pracowników, zakup materiałów budowlanych i wyposażenia. Trzeba jednak

podkreślić, że w porównaniu z gospodarką kapitalistyczną wykorzystanie kategorii pieniądza i towaru w socjalizmie w zakresie oświaty ulega znacznemu ograniczeniu. Sytuacja taka występuje przede wszystkim dzięki ustalaniu przez państwo płac pracowników i cen na wszystkie produkty i usługi zużywane w procesie kształcenia, przejęcia i prowadzenia przez państwo praktycznie całego szkolnictwa, wprowadzenia nieodpłatności indywidualnej kształcenia, stosunkowo szerokiego pokrywania w sposób bezpieczny utrzymania części uczniów i studentów. Wykorzystywanie jednak nadal form towarowo-pięniężnych w dziedzinie oświaty wymaga istnienia sprawnego systemu finansowego. Nasz obecny system finansowania szkolnictwa — wprowadzony ponad dwadzieścia lat temu i od tego czasu nieznacznie tylko poprawiony — posiada wiele istotnych wad i wymaga szeregu modyfikacji¹², tak aby dostosować go zarówno do dynamicznego rozwoju oświaty, jak też do zmian społeczno-gospodarczych następujących w kraju.

2. Ekonomiczna efektywność kształcenia

Po przedstawieniu rozmiarów zasobów, jakie przeznaczają się na funkcjonowanie i rozwój oświaty, nasuwają się nieodparcie pytania, jaka jest efektywność wykorzystania tych zasobów oraz czy istnieje — ewentualnie jak silny — związek między coraz większymi środkami wydatkowanymi na kształcenie a rozwojem społeczno-gospodarczym naszego kraju. Odpowiedź na te pytania interesuje zarówno naukowców, jak też aparat zarządzający i administrujący szkolnictwem, który w szczegółowych analizach tej problematyki może znaleźć cenne wnioski na temat najbardziej efektywnych — z ekonomicznego punktu widzenia — metod i form kształcenia.

pozytywną zależność między kształceniem a wzrostem gospodarczym stwierdzamy już intuicyjnie. Wykształcenie bowiem określające jakość pracy ludzkiej, jej umiejętności jest zaliczane do zasadniczych czynników wpływających na wydajność pracy, a w konsekwencji na rozmiary dochodu narodowego. Według Marksa, istnieje pięć głównych czynników określających wydajność pracy; pierwszym z tych czynników jest przeciętny poziom umiejętności pracownika (Kapitał, t. I, s. 42). Również Lenin uważał wykształcenie za jeden z najważniejszych czynników oddziałujących na wydajność. Pisał on: „drugim warunkiem podniesienia wydajności pracy jest po pierwsze — podniesienie poziomu wykształcenia i kultury szerokich mas ludności” (Dzieła, t. 27, s. 263).

¹² Por. M. Gmytrasiewicz: Ekonomiczne zagadnienia zmian w finansowaniu szkolnictwa wyższego. Referat na konferencję zorganizowaną przez Międzyuczelniany Zakład Badań nad Szkolnictwem Wyższym w maju 1969 r. w Ustroniu Wlkp. Konferencja poświęcona była kosztom kształcenia w szkolnictwie wyższym.

Pomimo tego niewątpliwego związku między oświatą a rozwojem gospodarczym, w dotychczasowych analizach wzrostu gospodarczego w polskiej nauce ekonomicznej nie zwracano dostatecznej uwagi na czynnik wykształcenia, a także na szersze pojęte społeczne czynniki wzrostu wydajności pracy¹³. W analizach tych koncentrowano się głównie na badaniach czynnika inwestycji rzeczowych, w wyniku czego tracono z pola uwagi jedyny i bezpośredni czynnik wzrostu gospodarczego — pracę ludzką. Przed takim podejściem do zagadnienia wzrostu gospodarczego przestrzegał już Marks, pisząc, że w określonych warunkach historycznych powstają pozory jakoby „siły produkcyjne oraz społeczne powiązania w bezpośrednim procesie pracy przeniosły się z pracy na kapitał” (Kapitał, t. III, cz. I).

W związku z tą sytuacją, a także w wyniku braku zainteresowania tradycyjnie uprawianej pedagogiki ekonomicznymi aspektami oświaty¹⁴, brak jest, jak dotychczas, w naszym kraju odpowiednich metod badawczych oraz makroekonomicznych empirycznych analiz dotyczących wpływu wykształcenia na rozwój społeczno-gospodarczy. Dlatego też nie umiemy jeszcze odpowiedzieć na pytania postawione na wstępie.

Wzrost wykształcenia pracowników pełnozatrudnionych w gospodarce uspołecznionej w okresie 1958—1968 prezentuje tabela 4.

W krajach kapitalistycznych, a ostatnio również socjalistycznych, przeprowadzono już liczne analizy ekonomicznej efektywności kształcenia. W krajach socjalistycznych najbardziej znane są prace S. Strumilina (był on zresztą pionierem nowoczesnych badań ekonomiczno-oświatowych), który wykazał, że 23% dochodu narodowego ZSRR z 1960 r. uzyskane było w wyniku wzrostu poziomu wykształcenia zatrudnionych (w 1950 r. wskaźnik ten wynosił 20,6%, a w roku 1940 — 15,1%)¹⁵. Najbardziej pełne i porównywalne dla krajów kapitalistycznych są w tej dziedzinie ostatnio badania E. Denisona. Wyliczył on, że w latach 1950—1962 udział czynnika wykształcenia zatrudnionych w całości wzrostu dochodu narodowego wynosił w Stanach Zjednoczonych 15%, a w krajach Europy Zachodniej średnio 5%, w tym: w Belgii 14%, w Danii 4%, we Francji 6%, w NRF 2%, w Holandii 5%, w Norwegii 7%, w Wielkiej Brytanii 12%, we Włoszech 7%¹⁶.

Trzeba jednak zaznaczyć, że metodologia badań tak Strumilina i Denisona, jak też innych naukowców podejmujących problematykę ekonomicznej efektywności kształcenia budzi wiele dyskusji. Można spotkać się też ze skrajnym stanowiskiem, którego zwolennicy nie negując korzystnego

¹³ J. Górski: O teorii wzrostu gospodarki socjalistycznej. *Życie Gospodarcze* 1968, nr 27.

¹⁴ Por. wypowiedź J. Kluczyńskiego w dyskusji na temat sytuacji w naukach pedagogicznych. *Wychowanie* 1969, nr 1.

¹⁵ S. Strumilin: Efektywność obrazowania w SSSR. *Ekonomiczeskaja Gazieta* 1962, nr 12.

¹⁶ E. Denison: Why Growth Rates Differ. Washington 1967.

Tabela 4

Lata	Ogółem	Z wykształceniem						podstawo- wym	poniżej 7 klas szkoły podstawowej
		wyższym	średnim zawodowym	średnim ogólnokształ- cącym	niepełnym średnim ogólnokształ- cącym	zasadniczym zawodowym			
w liczbach bezwzględnych (w tys. osób)									
1958	6351	240	439	276	313	522	2590	1972	
1964	7137	310	598	314	327	798	3212	1577	
1968	8528	405	965	385	326	1306	3735	1405	
wskaznik 1958 = 100									
1964	112,4	129,4	136,4	113,9	104,7	153,0	124,0	80,0	
1968	134,3	169,0	219,9	139,8	104,1	250,2	144,0	71,2	
w odsetkach									
1958	100,0	3,8	6,9	4,3	4,9	8,2	40,8	31,1	
1964	100,0	4,3	8,4	4,4	4,6	11,2	45,0	22,1	
1968	100,0	4,7	11,3	4,5	3,8	15,3	24,0	16,3	

Źródło: Spis kadrowy przeprowadzony w 1968 r. Poziom wykształcenia pracowników. Wyd. GUS 1969.

wpływu czynnika wykształcenia na wzrost wydajności pracy i dochód narodowy uważają, że wpływu tego nie jesteśmy w stanie określić w sposób kwantytatywny. W Polsce np. takie stanowisko zajmuje prof. B. Minc¹⁷.

Nie wdając się w głębsze rozważania na temat metodologii badań związków między wykształceniem a rozwojem społeczno-gospodarczym, warto na zakończenie podkreślić, że dalsze prace tak w dziedzinie metod badawczych, jak też analizy statystyczno-empiryczne są w naszym kraju w zakresie poruszanej problematyki bardzo potrzebne. Wiąże się to po pierwsze, z ogromnymi i dalej szybko powiększającymi się zasobami, jakie nasze społeczeństwo przeznaczają na oświatę, oraz po drugie, z rosnącą rolą czynnika wykształcenia w postępie społeczno-ekonomicznym Polski, zwłaszcza z chwilą kiedy zakończy się proces zmiany ekstensywnego typu rozwoju naszej gospodarki na intensywny.

3. Aktualne zadania ekonomiki kształcenia

W chwili obecnej w Polsce podjęto lub zamierza się podjąć w najbliższym czasie ponad 150 tematów badawczych z dziedziny ekonomiki kształcenia¹⁸. Największa liczba tematów (35) wiąże się z problematyką kosztów kształcenia i efektywności oświaty. Poważne także zainteresowanie wzbudzają zagadnienia efektywności systemu szkolnego, przemian w strukturze zatrudnienia kadr o różnym poziomie wykształcenia oraz szczegółowe problemy związku wykształcenia z efektami pracy.

Niezależnie od badań nad tymi zagadnieniami, w nadchodzącym okresie należy także podjąć opracowanie szeregu spraw, jakie przed ekonomiką kształcenia postawiła Uchwała V Zjazdu Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej. Ze spraw tych trzeba przede wszystkim wymienić następujące:

- w nawiązaniu do konieczności doskonalenia metod planowania oraz systemu organizacji i zarządzania w całej gospodarce narodowej — niezbędne są również takie prace w dziedzinie oświaty;
- dla ściślejszego powiązania działalności naukowej wyższych uczelni z potrzebami przedsiębiorstw i zjednoczeń potrzebne są badania nad reformą systemu finansowania tej działalności;
- w celu zapewnienia dopływu kadr kwalifikowanych do dziedzin, które decydują o wroście gospodarki narodowej, konieczne są badania nad wypracowaniem systemu instrumentów, które by ten dopływ gwarantowały;

¹⁷ Por. B. Minc: Postęp ekonomiczny. Warszawa 1967, rozdział V.

¹⁸ Por. Plan badań naukowych, w zakresie ekonomicznych aspektów kształcenia kadr wykwalifikowanych dla potrzeb gospodarki i kultury narodowej na lata 1968—1970. Warszawa 1968.

- do realizacji postulatów dotyczących kontynuowania w 1975 r. dalszego nauczania przez 90% absolwentów szkół podstawowych oraz szybkiego wzrostu liczby kadr z wyższym wykształceniem od wzrostu zatrudnienia w gospodarce społecznie-ekonomicznej, a zwłaszcza kosztów kompleksu zagadnień społeczno-ekonomicznych, a zwłaszcza kosztów realizacji tych postulatów, kierunków kształcenia zwiększonej liczby uczniów w szkolnictwie ponadpodstawowym i wyższym w powiązaniu z potrzebami gospodarki, efektywności zatrudnienia absolwentów zasadniczych i średnich szkół zawodowych oraz szkół wyższych w poszczególnych gałęziach i dziedzinach gospodarki narodowej;
- dla lepszego dostosowania sieci szkół zawodowych i kierunków kształcenia do potrzeb poszczególnych gałęzi gospodarki i rozmieszczenia przemysłu w kraju konieczne jest przeprowadzenie szczegółowych badań dotyczących rozmiarów potrzeb każdej z gałęzi gospodarki w zakresie pracowników z wykształceniem zawodowym, a następnie — w powiązaniu z rozmieszczeniem tych gałęzi — wysunięcie odpowiednich wniosków odnośnie planowania inwestycji w szkolnictwie zawodowym względnie zmian kierunków kształcenia w niektórych szkołach;
- w celu uczynienia z systemu stypendialnego skuteczniejszego instrumentu oddziaływania wychowawczego potrzebne są badania nad metodami powiązania stypendium z wynikami nauczania i postawą społeczną studenta oraz z przyszłym miejscem pracy zawodowej. Wyłania się również potrzeba badań nad związkami między rozmiarami pomocy materialnej państwa dla studentów a podejmowaniem nauki w szkole wyższej przez młodzież pochodzenia robotniczo-chłopskiego.

Wraz z rozwojem badań w dziedzinie ekonomiki kształcenia staje się coraz bardziej niezbędne, aby aparat kierowniczy i administracyjny systemu oświatowego posiadał szeroki zasób wiadomości z tej dziedziny, a w związku z tym konieczne jest wprowadzenie odpowiednich form jego szkolenia. Aparat ten już teraz jest dysponentem — jak to pokazaliśmy — ogromnych środków, które z roku na rok będą jeszcze bardziej się zwiększać. Prawidłowe i gospodarne wykorzystanie tych środków staje pod znakiem zapytania, jeżeli administracja szkolna, aparat zajmujący się planowaniem i finansowaniem szkolnictwa, aparat kontrolno-rewizyjny nie posiadają odpowiedniego zasobu wiedzy z zakresu ekonomiczno-społecznych zagadnień kształcenia. Szkolenie administracji oświatowej w tej dziedzinie prowadzą już — choć w bardzo ograniczonym zakresie — niektóre ośrodki w naszym kraju, jednak potrzeby na tym polu są o wiele większe. Należałoby zatem uruchomić — zwłaszcza na uniwersytetach i w szkołach pedagogicznych — specjalizacje oraz studia podyplomowe z zakresu zagadnień ekonomiczno-oświatowych, koncentrując się przede wszystkim na podnoszeniu kwalifikacji pracowników aktualnie zatrudnionych w administracji szkolnej.

MIRON KRAWCZYK

**W ODPOWIEDZI NA RECENZJĘ MOJEJ KSIĄŻKI
PT. „Z BADAŃ NAD SPOŁECZNO-MORALNĄ POSTAWĄ
MŁODZIEŻY WIEJSKIEJ”**

W numerze pierwszym *Kwartalnika Pedagogicznego* z 1968 r. ukazała się recenzja mojej książki pt. „Z badań nad społeczno-moralną postawą młodzieży wiejskiej”.¹ W recenzji tej, Jan Szurek, jako jej autor, nie umiał zdobyć się na niezbędne minimum obiektywizmu, zaryzykował tendencyjny sposób przekazywania informacji o mojej książce, wskutek czego wprowadził, moim zdaniem, w błąd Czytelników. Kto bowiem zna tylko recenzję J. Szurka, a nie czytał mojej książki, nie może wyrobić sobie o niej właściwego sądu.

Sprawa pierwsza.

Jan Szurek w recenzji pisze: „Do badań nad stopniem zaangażowania społecznego uczniów wybrano 23 szkoły”.²

Informacja ta nie jest zgodna z prawdą. Ze zdania, w którym J. Szurek doszukał się przytoczonej liczby nie wynika, że przeprowadziłem badania w zaledwie 23 szkołach. Zdanie to brzmi dosłownie następująco: „Spośród dwudziestu trzech szkół przysposobienia rolniczego z województwa warszawskiego, w których zebrano dane nie tylko o uczniach, ale także i o absolwentach tych szkół, samorząd uczniowski był zorganizowany w siedemnastu, co stanowi 74% zbadanych szkół, szkolne koła Związku Młodzieży Wiejskiej istniały w piętnastu szkołach przysposobienia rolniczego (65%)”.³

Zdania tego nie można zrozumieć w ten sposób, jak to sugeruje J. Szurek w recenzji, tzn. że zbadałem rzekomo zaledwie 23 szkoły. Liczba ta została wydobyta z tego fragmentu książki, w którym wyjaśniałem, że spośród wszystkich szkół przysposobienia rolniczego, które zbadałem —

¹ Z konieczności zamieszczam tę odpowiedź na łamach „Ruchu Pedagogicznego”, ponieważ Redakcja *Kwartalnika Pedagogicznego* uniemożliwiła mi wydrukowanie jej w swoim czasopiśmie. To stanowisko Redakcja uzasadniła następująco: „Dziękując uprzejmie za nadesłanie nam materiałów polemicznych, pragniemy jednocześnie z żalem zawiadomić, że nie możemy ich wykorzystać. Polemika Pana dotyczy recenzji z nr 1 1968 r., drukiem zaś mogłaby ukazać się dopiero po roku w numerze 1 z roku 1970. Redakcja nasza uważa, że byłaby to przerwa zbyt długa”.

² *Kwartalnik Pedagogiczny* 1968, nr 1, s. 232.

³ M. Krawczyk. Z badań nad społeczno-moralną postawą młodzieży wiejskiej. Warszawa 1967. PZWS, s. 153—154.

w 23 szkołach badania zostały zorganizowane tak, iż objęły nie tylko uczniów, ale także i absolwentów. Wiadomo zaś powszechnie, jak trudno jest skontaktować się z absolwentami w miejscach ich pracy. Dlatego też nie we wszystkich szkołach, w których prowadziłem badania uczniów, można było zbadać jednocześnie również i absolwentów.

Ponadto J. Szurek wiedział, że zaangażowanie społeczne młodzieży badałem również przy pomocy ankiety. Odpowiedzi na ankietę otrzymałem od 3233 uczniów szkół przysposobienia rolniczego i 1138 uczniów kończących szkołę podstawową na wsi. Trzeba przy okazji wyjaśnić, że szkoły przysposobienia rolniczego są szkołami o bardzo małej liczbie uczniów, składają się bowiem zaledwie z dwóch klas, w klasie zaś jest przeciętnie kilkunastu uczniów. Liczba uczniów w całej szkole wynosi około 30 osób. Tak np. w roku szkolnym 1961/62, w którym przeprowadzałem badania, przeciętna liczba uczniów w szkole przysposobienia rolniczego wynosiła 29 chłopców i dziewcząt. Jakże więc mogłem w 23 szkołach przysposobienia rolniczego zebrać materiały od 3233 uczniów?!

Recenzent takich faktów zatajać nie powinien, a tym bardziej pisać w recenzji: „Założmy, że jest to reprezentacja właściwa...”⁴ Ze sformułowania tego widać, że J. Szurek otwarcie zarzutu mi nie stawia, lecz tak pisząc, usiłuje wywołać u Czytelników recenzji wątpliwość, podważyć zaufanie do moich badań.

Tak oto zaprezentował się J. Szurek jako recenzent i taka też jest jego rzekomo bezstronna „informacja” o mojej książce w jednej tylko sprawie.

Sprawa druga.

J. Szurek wysuwa znowu tylko... wątpliwość (!) do pierwszego pytania ankiety, dotyczącego zaangażowania społecznego badanej młodzieży.

Pytanie to było pytaniem zamkniętym i brzmiało następująco:

„Jak spędzasz najczęściej czas wolny od nauki w szkole i pracy w gospodarstwie rolnym?

- a) czytam książki,
- b) chodzę do kina,
- c) grywam w karty, szachy, warcaby, domino itp.,
- d) odwiedzam kolegów,
- e) pracuję społecznie (w ZMW, ZHP, samorządzie uczniowskim itp.),
- f) biorę udział w pracach kółek zainteresowań, w zespołach świetlicowych itp.

(Podkreśl odpowiednią odpowiedź).”⁵

J. Szurek wysuwa zastrzeżenia co do kolejności odpowiedzi, jakie zostały podsunięte uczniom do wyboru. Twierdzi, że najczęściej podkreśla-

⁴ Kwartalnik Pedagogiczny 1968 nr 1, s. 232.

⁵ M. Krawczyk. Z badań nad społeczno-moralną postawą młodzieży wiejskiej. cyt. wyd., s. 83.

no odpowiedź: „czytam książki”, ponieważ znajdowała się na pierwszym miejscu. „Uczniowie — pisze Szurek — chcąc bądź siebie, bądź swoją szkołę przedstawić ewentualnie „w lepszym świetle” (jak się z tym liczył autor) podkreślali prawdopodobnie przede wszystkim to pytanie (powinno być: „odpowiedź” — wyjaśnienie moje M. K.), a gdy już je podkreślili, mogli uważać, że na najważniejszy punkt już odpowiedzieli, a zatem mogli już nie chcieć na dalsze pytania ankiety zwracać większej uwagi. Tak więc ulokowanie odpowiedzi „czytam książki” na pierwszym miejscu mogło stać się katalizatorem, który „ściągał” odpowiedzi uczniów, rozbierał i zwalniał ich z dalszego zastanawiania się, gdyż mieli prawo już być przekonani, że dana odpowiedź swoją funkcję spełniła, gdyż w oczach nauczyciela przedstawiła już ich „w lepszym świetle”. To zaś mogło mieć wpływ na zmniejszenie się liczby odpowiedzi na pozostałe pytania, zwłaszcza że te pozostałe muszą w ocenie uczniów nie mieć u nauczycieli tego przyzwolenia, co czytanie książek.”⁶

Oczywiście, cały ten wywód byłby słuszny, gdyby J. Szurek nie minął się z prawdą i rzetelnie poinformował o tym, co w danej kwestii w mojej książce wyczytał.

Poinformowałby więc przede wszystkim, iż było to pierwsze pytanie ankiety. Każdemu zaś, kto kiedykolwiek przeprowadzał badania ankietowe, wiadomo, że zwykle na przykładzie pierwszego pytania ankiety informujemy badanych, jak powinni ją wypełniać, w jaki sposób udzielać odpowiedzi itp. Informujemy więc, że należy: 1) przeczytać pytanie, 2) przeczytać wszystkie umieszczone przy nim odpowiedzi, 3) wybrać właściwą odpowiedź, 4) podkreślić ją. Jak z tego wynika, twierdzenie Szurka, że uczniowie mogli — poza pierwszą możliwą odpowiedzią — nie zwracać uwagi na inne, także możliwe do wyboru odpowiedzi, wydaje się co najmniej bezpodstawne.

Ponadto w książce mojej wyjaśnienie, dotyczące sposobu zbierania materiałów przy pomocy kwestionowanego przez Szurka pytania:

„Podczas tych badań uczniowie byli dodatkowo informowani, że w razie, gdy ktoś uzna za stosowne podkreślić kilka odpowiedzi, wtedy najczęstszy czy — zdaniem jego — najważniejszy sposób spędzania czasu wolnego powinien podkreślić dwiema kreskami.

Warto wyjaśnić, że w zestawieniu liczone każdą odpowiedź wskazującą na społeczną aktywność badanego, choćby nawet odpowiedź ta była podkreślona jedną kreską.”⁷

A zatem i druga „wątliwość” Szurka, sugerująca Czytelnikom recenzji, że podkreślenie odpowiedzi pierwszej („czytam książki”) mogło „mieć wpływ na zmniejszenie się” wyboru innych odpowiedzi przez badanych uczniów, nie znajduje pokrycia w rzeczywistości.

⁶ *Kwartalnik Pedagogiczny* 1968, nr 1, s. 235.

⁷ M. Krawczyk. Z badań nad społeczno-moralną postawą młodzieży wiejskiej. cyt. wyd., s. 156.

Sprawa trzecia.

J. Szurek wysuwa z kolei pod moim adresem zarzut, że „potępiam” nauczycieli, że ich „gromię”, udzielam im „publicznej nagany” itp. „Kardę nauczycielską — pisze Szurek — potępią za to, że nie stosuje pożądanych metod wychowawczych, i że nie zna celów wychowania”⁸. I dalej: „...Gromi przeto nauczycieli przedmiotów zawodowych...”⁹ Na dowód zaś tego przytacza następujące zdanie z mojej książki: „Wyraźnie widoczny staje się fakt, że nauczyciele wymienionych szkół nie uświadamiają sobie w pełni zadań wychowawczych, jakie stoją przed szkołami tego typu, skoro tak mało uwagi zwracają na wychowanie aktywnych społecznie obywateli społeczeństwa wiejskiego”.

Czy ze zdania tego wynika, że „gromię nauczycieli”, że udzieliłem im „publicznej nagany”? Sądzę, że wniosek Szurka oparty został na wyrwanym z tekstu książki zdaniu. Wiadomo zaś powszechnie, że wrywając z kontekstu jakies zdanie można diametralnie przeinaczyć myśl autora. Właściwego sensu nabiera bowiem to zdanie, kiedy weźmie się pod uwagę mój tok myśli wypowiedziany w książce. Dlatego też recenzent powinien był przedstawić moją myśl do końca, zwłaszcza że wymagało to zacytowania zaledwie dwóch następujących zdań. Brzmia one następująco:

„Zadania wychowawcze, jakie Partia i Rząd Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej postawiły przed wymienionymi placówkami oświatowo-wychowawczymi, wskazują wyraźnie na konieczność wychowania uspołecznionych obywateli-rolników idących z postępem społecznym, umiejących stosować najnowsze zdobycze nauki i techniki w rolnictwie oraz doceniających wyższość zespołowych form i metod produkcji rolniczej. Żeby ten cel osiągnąć, życie uczniów szkół przysposobienia rolniczego powinno być wypełnione aktywną i różnorodną działalnością społeczną.”¹⁰

Oto dlaczego w moim rozumieniu niedociągnięcia w pracy wychowawczej szkół przysposobienia rolniczego są w skutkach znacznie większe, niż np. niedociągnięcia w działalności wychowawczej zasadniczych szkół zawodowych typu przemysłowego czy liceów ogólnokształcących. Nie sądzę więc, że wskazując na te niedociągnięcia „potępiłem” nauczycieli szkół przysposobienia rolniczego i udzieliłem im „publicznej nagany”. Wskazałem natomiast na wagę zadań wychowawczych szkół przysposobienia rolniczego oraz na konieczność usprawnienia pracy dydaktyczno-wychowawczej w tych tak bardzo ważnych w życiu współczesnej wsi polskiej szkołach.

O tym zaś, że nie potępiłem nauczycieli SPR świadczy wymownie fakt, że formułując wyniki swych badań, wyjaśniłem jednocześnie co następuje: „Taka postawa wielu nauczycieli wynika jednak nie ze złej ich woli,

⁸ *Kwartalnik Pedagogiczny* 1968, nr 1, s. 231.

⁹ Tamże s. 232.

¹⁰ M. Krawczyk. *Z badań nad społeczno-moralną postawą młodzieży wiejskiej*. cyt. wyd., s. 154.

ale z braku odpowiedniego przygotowania pedagogicznego do pracy wychowawczej”¹¹.

W świetle przytoczonych faktów widać, że nie jest zgodne z prawdą twierdzenie Szurka: „Z książki przebija postawa pełna negatywnej krytyki wobec nauczycieli przedmiotów rolniczych w szkołach przysposobienia rolniczego”.¹²

Sprawa czwarta.

Mimo wyraźnie tendencyjnego nastawienia J. Szurka do mojej książki, mimo wszystkie jego usiłowania — nie potrafił podważyć wyników moich badań. Co więcej, niechący uznać je za obiektywne. Pisze bowiem:

„Czy przytoczone procenty szkół, w których były organizacje uczniowskie i zajęcia pozalekcyjne, są rzeczywiście tak kompromitująco niskie, by nauczyciele przedmiotów zawodowych w szkołach przysposobienia rolniczego zasłużyli na publiczną naganą? Właśnie w czasie rozmyślań nad książką przeczytałem artykuł Andrzeja Oracza w „Trybunie Ludu” z dnia 17. VIII. 1967 r. pt. „Co przeszkadza w pracy wychowawczej?” A. Oracz podaje za oficjalnymi danymi, że w roku 1964/65 w szkołach podstawowych objętych było zajęciami pozalekcyjnymi tylko 22,2% uczniów, że w liceach ogólnokształcących na zajęcia pozalekcyjne uczęszczało 48,6% uczniów, przy czym wskaźniki te w stosunku do roku poprzedzającego były wyższe w przypadku szkół podstawowych o 11,5%, w przypadku zaś liceów ogólnokształcących o 12,3%. I mimo to A. Oracz nie gromi nauczycieli, lecz przyczyny tego stanu rzeczy doszukuje się gdzie indziej.”¹³

W przytoczonym fragmencie recenzji, mimo stosowania takich określeń (których bezpodstawną wykazałem powyżej), jak „publiczna nagana”, „gromienie nauczycieli” — Szurek faktycznie przyznaje, że badania moje odzwierciedlają ówczesny stan wychowania w szkołach przysposobienia rolniczego. Nie zgadza się tylko z moją oceną tego stanu. Powołując się na stanowisko A. Oracza twierdzi, że poziom wychowania w szkołach przysposobienia rolniczego nie jest dużo gorszy niż w szkołach podstawowych i liceach ogólnokształcących. Ale przecież wszystkie te przytoczone dane nie dają podstaw do optymizmu. Wyniki wychowania w naszych szkołach nie są zadowalające. Tej prawdy po V Zjeździe Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej nie trzeba nikomu odsłaniać.

Sprawa piąta.

O tym, że Szurek nie próbuje podważyć wyników moich badań, świadczy jeszcze jeden fragment jego recenzji. We fragmencie tym Szurek doszukuje się przyczyn niezadowalających wyników działalności wychowawczej szkół przysposobienia rolniczego w „...braku dostatecznej opie-

¹¹ Tamże, s. 167.

¹² *Kwartalnik Pedagogiczny* 1968 nr 1, s. 236—237.

¹³ *Kwartalnik Pedagogiczny* 1968 nr 1, s. 238.

k i metodycznej i instruktorskiej ze strony kierowników szkół i tzw. powiatowego czy wojewódzkiego nadzoru pedagogicznego".¹⁴ (Podkreślenie moje — M. K.).

No cóż! Różnica między stanowiskiem Szurka a moim polega na tym, że swoje wnioski wyciągam z przeprowadzonych badań — natomiast Szurek obciąża odpowiedzialnością pracowników administracji szkolnej za „brak dostatecznej opieki metodycznej i instruktorskiej”, mimo że żadnych badań w tym zakresie nie podejmował. Czyje zatem wnioski są bardziej prawdopodobne? I wobec tego kto z nas „gromi” i kogo?

Sprawa szósta.

Najcięższy z postawionych mi przez J. Szurka zarzutów suponuje, że prowadziłem badania rzekomo „...nie bacząc na postulat materializmu dialektycznego, który każe wszelkie badania prowadzić we wzajemnym powiązaniu i uwarunkowaniu zjawisk...”¹⁵ Chwyciwszy się tego „argumentu”, trzyma się go kurczowo, bo przy końcu recenzji powraca do niego, pisząc o mnie: „...nie widział i nie badał szkoły w jej realnych warunkach egzystencji i pracy, nie badał w dialektycznym, wzajemnym uwarunkowaniu zachodzących tu zjawisk!”¹⁶

O tym, że zarzut Szurka jest całkowicie gołosłowny i zupełnie bezpodstawny może przekonać się każdy Czytelnik mojej książki. Stwierdzi wówczas, że na przykład w rozdziale pierwszym badałem działalność szkół przysposobienia rolniczego na tle procesu przemian zachodzących we współczesnej wsi polskiej, s. 17—39. Przemiany te zaś rozpatrywałem nie tylko na tle zmian dokonujących się w rolnictwie polskim, ale także i w rolnictwie światowym. Ponadto rozpatrywałem także konsekwencje przemian dokonujących się w świadomości współczesnej młodzieży wiejskiej. Czy to jest zgodne, czy sprzeczne z materializmem dialektycznym?

Badałem wreszcie aktualną postawę absolwentów szkół przysposobienia rolniczego w środowisku ich pracy zawodowej i działalności społecznej (s. 171—184). Stanowi to, znowu tylko dla przykładu, treść ostatniego rozdziału książki. Tak więc od samego początku książki, aż do jej zakończenia stosowałem w swojej pracy badawczej marksistowską metodę materializmu dialektycznego. A mimo to Szurek w recenzji napisał: „...nie badał szkoły w jej realnych warunkach egzystencji i pracy, nie badał w dialektycznym, wzajemnym uwarunkowaniu zachodzących tu zjawisk!” I to ma być rzetelna informacja o książce?!

Usiłując wykazać, że stawiam nauczycielom szkół przysposobienia rolniczego nadmierne wymagania, Szurek pisze w recenzji: „W owym czasie, gdy szkoły się organizowały i ciągle przeorganizowywały, gdy walczyły o frekwencję, która w wielu szkołach była fatalnie niska (o czym autor

¹⁴ *Kwartalnik Pedagogiczny* 1968 nr 1, s. 231.

¹⁵ Tamże, s. 231.

¹⁶ Tamże, s. 237.

nie wspomina), gdy sprawność szkoły nie sięgała 50% zapisanych, domagać się, by dobrze pracowały kółka zainteresowań i zespoły artystyczne, czyli by zachodziły procesy wychowawcze właściwe dla szkół ustabilizowanych i okrzepłych w swej działalności przede wszystkim organizacyjno-dydaktycznej, jest wymaganiem nadmiernym i nierealnym.”¹⁷

Szurek twierdzi, że tylko w szkołach „ustabilizowanych i okrzepłych” może być organizowany proces wychowania, mogą dobrze pracować „kółka zainteresowań i zespoły artystyczne”.

Nie ulega natomiast najmniejszej wątpliwości, że przy pomocy atrakcyjnie prowadzonych zespołów artystycznych czy kółek zainteresowań można było wówczas bardziej zachęcić uczniów do uczęszczania do szkoły przysposobienia rolniczego niż samym tylko procesem dydaktycznym. To byłby właśnie pedagogiczny sposób „walki o frekwencję”. Uczniowie z chęcią przychodziliby do takiej właśnie szkoły, która nie tylko przysposabiałaby ich do zawodu rolnika (zawód ten nie dla wszystkich ówczesnych uczniów SPR był atrakcyjny), ale w której mogliby znaleźć rozrywkę po pracy zawodowej oraz zaspokojenie swych osobistych zainteresowań. Nie można natomiast rozumować tak, jak to sugeruje Szurek, a mianowicie: „dopiero kiedy szkoły przysposobienia rolniczego wywalczą sobie odpowiednią frekwencję można będzie rozpocząć w nich działalność wychowawczą”.

Na marginesie zarzutów J. Szurka warto podkreślić, że dialektyka nakazuje badanie zjawisk w ich powiązaniu i wzajemnym uwarunkowaniu. W naszym więc przykładzie należało badać szkoły przysposobienia rolniczego w powiązaniu ze środowiskiem, dla którego przygotowują kadry — tak, jak to zresztą w swojej książce zrobiłem. Nie można natomiast stosować marksistowskiej metody dialektycznej do wyszukiwania tzw. okoliczności łagodzących, a więc usprawiedliwiających brak efektów czyjejs pracy. Takie zaś stanowisko zajmuje Szurek, gdy robi mi zarzut, iż nie uwzględniłem trudnych warunków pracy szkół przysposobienia rolniczego. „Nic tu nie znaczą — pisze z oburzeniem — bardzo złe warunki pracy SPR, jak np. późna pora rozpoczynania nauki w salach dopiero co zwolnionych przez uczniów szkół podstawowych”.¹⁸ Okazuje się jednak, że warunki nie były znowu tak bardzo złe, skoro nauka odbywała się w normalnych budynkach szkół podstawowych. Jeżeli więc były wystarczające warunki do organizowania procesu dydaktycznego, to tym samym były także warunki niezbędne do organizowania procesu wychowania.

Cały więc ten wywód Szurka nie wskazuje na to, że „nie baczyłem na postulat materializmu dialektycznego”, lecz przemawia raczej za moją tezę, a mianowicie — za koniecznością zwrócenia szczególniejszej uwagi w szkołach przysposobienia rolniczego na organizację procesu wychowa-

¹⁷ *Kwartalnik Pedagogiczny* 1968 nr 1, s. 232.

¹⁸ *Kwartalnik Pedagogiczny* 1968 nr 1, s. 237.

nia. Nie nudziłoby się wówczas „prawie 30-letni uczniowie” i chętniej przychodziliby do szkoły po „ciężkiej pracy w gospodarstwie rodziców”. Wynika więc z tego, że to właśnie Szurek popełnia ten błąd, którym próbował mnie obarczyć. Właśnie niedomagania procesu wychowania w szkołach przysposobienia rolniczego wpływały niekorzystnie na frekwencję, a z kolei także i na wyniki procesu dydaktycznego.

S p r a w a s i ó d m a.

Jak wiadomo, jedną z norm moralności socjalistycznej jest poczucie zespołowości. Kiedy podejmowałem próbę zbadania społeczno-moralnej postawy uczniów i absolwentów szkół przysposobienia rolniczego, musiałem również, a więc między innymi także, zbadać poczucie zespołowości badanej młodzieży. Stąd też — obok badań dotyczących takich norm moralności socjalistycznej jak np. humanizm socjalistyczny, stosunek do pracy, stosunek do własności społecznej — badałem także poczucie zespołowości, a więc odczuwania przez badanych potrzeby współpracy i współdziałania z kolegami w organizacjach młodzieżowych: samorządzie uczniowskim, kole ZMW, w zespołach świetlicowych, kółkach zainteresowań itp.

Tymczasem Szurek wykonywał pod moim adresem całkiem absurdalny zarzut. Oto usiłuje wmówić w Czytelników recenzji, iż mój sposób rozumowania jest następujący: jeżeli uczeń potępia kradzież, zły stosunek do pracy, krzywdę bliźniego itp. — to w konsekwencji tego powinien także należeć do organizacji uczniowskich. Pisze bowiem dosłownie: „Oczywiście trzeba dążyć do tego, by uczeń brał udział w tym, co się w szkole i społeczeństwie dzieje, lecz nie dlatego, że potępia kradzież, nieróbstwo czy krzywdy bliźniego, a więc nie dlatego, że ma „wysokie uświadomienie moralne”¹⁹ I jeszcze: „I czy wtedy (tj. w warunkach werbalnego potępienia złodziejstwa, nieróbstwa i krzywd wyrządzanych bliźnim) musi on — pod rygorem zarzutu społecznego nieprzystosowania — uczestniczyć w pracach samorządu uczniowskiego, koła ZMW, w pracach świetlicowych i zajęciach pozalekcyjnych?”²⁰

Wyraźne nieporozumienie. Nic bardziej błędnego nad takie rozumowanie. Ale nieznamość zagadnienia ze strony recenzenta nie może obciążać autora recenzowanej w ten sposób książki.

S p r a w a ó s m a.

W poszukiwaniu niedociągnięć mojej książki, Szurek tak dalece zaangażował się emocjonalnie, że zaczął dociekać, czy przypadkiem nie popełniłem odchylenia od poglądów B. Suchodolskiego. „No cóż! — pisze z oburzeniem. — Przede wszystkim należy zauważyć, że Bogdan Suchodolski mówi o „deklarowanej werbalnej ideowości”, natomiast Miron Krawczyk

¹⁹ *Kwartalnik Pedagogiczny* 1968 nr 1, s. 234.

²⁰ *Kwartalnik Pedagogiczny* 1968 nr 1, s. 234.

o „wysokim poziomie deklarowanego, werbalnie uświadomienia moralnego”. Czy można między tymi dwoma pojęciami postawić znak równości?”²¹ Dziwny to sposób rozumowania.

I wreszcie sprawa ostatnia.

W zakończeniu recenzji zarzuca mi Szurek, iż rzekomo nie poinformowałem w książce, czy badania moje dotyczyły szkół „listopadowych”, czy szkół „wrześniowych”. Przypomnę, że w rozdziale pt. „Potrzeba prowadzenia badań nad procesem wychowania w szkołach przysposobienia rolniczego” (s. 40—50), powołałem się na uchwałę Rady Ministrów z dnia 8 stycznia 1957 r., powołującą do życia tzw. „listopadowe szkoły przysposobienia rolniczego”. Ponadto w tym samym rozdziale powołałem się na „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-1a/1/57”. W książce powołuje się kilkakrotnie na obydwie te dokumenty, a oprócz tego zamieściłem je in extenso, jako tzw. załączniki na stronach 203—213 książki.

Sprawa jest więc jasna! Badałem tzw. szkoły „listopadowe”. Każdy Czytelnik może to łatwo sprawdzić.

Jak widzimy, miłanie się J. Szurka z prawdą jest w tej recenzji zbyt częste, żeby mogło być przypadkowe. Tak zaś opracowana recenzja nie może służyć celom naukowym.

²¹ Tamże, s. 234.

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

TADEUSZ ZIENKIEWICZ

IDEA SZKÓŁ WIODĄCYCH W ZSRR

Placówki doświadczalno-pokazowe (opytno-pakazatielnyje uczeżdzenija)

Początków idei szkół wiodących należy w ZSRR szukać w pierwszym okresie organizowania szkolnictwa po rewolucji. 16 października 1918 roku opublikowano „Statut” i „Deklarację o jednolitej szkole pracy” uchwalone na I Zjeździe Oświatowym. Dokumenty te odegrały ważną rolę w rewolucyjnej przebudowie szkoły. Przekształcenie struktury i funkcji szkoły postawiło przed Ludowym Komisariatem Oświaty wiele trudnych zadań. Jednym z nich były trudności natury teoretycznej związane z nową funkcją szkoły, z zadaniami wprowadzania jednolitej szkoły związanej ściśle z życiem społeczno-produkcyjnym i zabezpieczającej wszechstronny rozwój członków nowego społeczeństwa.

Teoretyczne założenia politechnicznej szkoły pracy wymagały sprawdzenia w warunkach szkół eksperymentalnych. Powstał problem, jak wiązać nauczanie z pracą, jak organizować szkołę. Myśl zorganizowania placówek eksperymentalnych zrodziła się na I zjeździe nauczycieli-internacjonalistów w Moskwie w roku 1918. W tym też roku zaczęły powstawać pierwsze placówki doświadczalno-pokazowe. Pracą ich od roku 1921 kierował Główny Wydział Oświaty (Główny Wydział Oświaty i Politechnicznej Oświaty). Zadaniem tych placówek było:

1. Sprawdzenie w praktyce teoretycznych założeń
2. Wypracowanie nowych form i metod komunistycznego nauczania i wychowania
3. Wdrażanie doświadczeń do szkół masowych
4. Miały być one bazami przygotowywania i doskonalenia nauczycieli i innych pracowników oświatowych.

Pierwsze placówki tego typu powstały z inicjatywy P. N. Lepieszynskiego. Na dzień 1 stycznia 1925 było już ich 24 centralne i przeszło 100 podporządkowanych terenowych wydziałom oświaty. Wszystkie placówki można podzielić na następujące grupy:

1. Placówki wychowania przedszkolnego
2. Szkoły 1 i 2 stopnia, z których część to szkoły wiejskie i miejskie
3. Szkoły-komuny
4. Miasteczka młodzieżowe łączące kilka przedszkoli, szkół, domów dziecka, mające jedną administrację, plan gospodarczy, pedagogiczny

5. Placówki wychowania pozaszkolnego (bazy wycieczkowe, kluby dziecięce itp.)
6. Stacje doświadczalne będące kompleksem instytucji wychowania przedszkolnego i szkół.

Placówki te miały charakter eksperymentalny, ale i spełniały funkcję szkół wiodących, co zakładano w ich tworzeniu.

Szkoły-komuny zaczęły powstawać w roku 1918. W skład ich wchodziły szkoły 1 i 2 stopnia i internat. Czasem obejmowały i przedszkola. Najczęściej była to jednak szkoła 1 stopnia.

Prócz nauki wychowankowie pracowali w warsztatach rzemieślniczych, w przemyśle, na roli. Życie w internacie oparte było na samoobsłudze. Pierwszą taką szkołą powołano w lipcu 1918 w majątku Pokrowskoje-Streszniewo pod Moskwą. W tym też roku wybitny działacz i teoretyk P. L. Lepieszyński utworzył we wsi Litwinowicze (gubernia Mogiłowska) szkołę-bazę dla istniejącej w Moskwie szkoły-komuny. Prócz wpływu na teorię pedagogiczną szkoły te spełniały dużą rolę w doskonaleniu nauczycieli. We wnioskach z konferencji w r. 1923 mówi się wyraźnie, że praca tych szkół służy innym nauczycielom i szkołom, że ich laboratoria dostępne są dla każdego. Szkoły prowadziły szeroką propagandę, pracę kursową, tu nauczyciele odbywali praktykę pedagogiczną.

Szkoła spełniająca funkcję wiodącą powinna (zgodnie z systemem dydaktyczno-wychowawczym) oddziaływać i na środowisko. Musi, jak pisał W. Okoń, powstać integracja 2 kręgów społecznych: szkoły i środowiska społecznego. W oparciu właśnie o doświadczenia radzieckie z tych lat W. Okoń słusznie zauważa, że środowisko powinno być ogniwem wychowania i nauczania, że szkoła może za pośrednictwem nauczycieli i dzieci przekształcać środowisko.

Te zadania realizowały w pełni szkoły-komuny. Stosunek chotkowskiej szkoły-komuny do wsi i odwrotnie nie był początkowo najlepszy. Z chwilą jednak kiedy szkoła podjęła zadanie przyjęcia wsi z pomocą w nowych uprawach i bezpłatnych usługach w zakresie remontu maszyn, korzystania z kuźni szkolnej i energii elektrycznej — stosunki te zmieniły się. Wieś udzielała szkole pomocy w zaopatrzeniu w opał, w zbiórce plonów z działek szkolnych. Uczniowie innej szkoły prowadzili pracę oświatową w czytelnich wiejskich.

Ze wszystkich placówek doświadczalno-pokazowych na specjalną uwagę zasługuje ośrodek doświadczalno-pokazowy (opytno-pokazatielnaja stancja) kierowany przez Stanisława Szackiego. Opytno-pokazatielnaja stancja stanowiła kompleks instytucji dydaktyczno-wychowawczej. Projekt takiego kompleksu opracował St. Szacki wraz z żoną, Fortunatowym i Wsiewiatskim. W projekcie tym próbują oni dać odpowiedź na pytanie, jakie instytucje należy zakładać na wsi, jakie szkoły w tym środowisku organizować, jaka powinna być treść pracy dydaktycznej, jak organizować pracę uc-

niów na roli oraz ich pracę społeczną dla środowiska. Ośrodek taki stworzono w Kałudze na bazie kolonii „Bodraja Żyźń”.

St. Szacki marzył o nauczycielu nowego typu, biorącym udział w różnorodnej działalności uczniów. „Pedagog-społecznik, posiadający szeroki horyzont, pedagog-organizator życia dzieci, obserwator i badacz — oto typ nauczyciela — jakiego żąda szkoła” — pisał w jednym ze swych artykułów. Nauczyciel wg niego powinien nie tylko kierować działalnością dzieci, ale i brać bezpośredni udział w tej działalności. St. Szacki opracował system przygotowania kadr nauczycielskich. System ten stworzono z myślą o nauczycielach ośrodka (stacji) doświadczalnego. Obejmował on trzy formy: technikum pedagogiczne, kursy-zjazdy i kursy letnie. Pierwsza forma, nosząca początkowo nazwę „Dwuletnie doświadczalno-pedagogiczne kursy” (Dwugodociznyje opytno-pedagogiczeskije kursy) były raczej formą kształcenia nauczycieli.

Kursy-zjazdy miały na celu wymianę doświadczeń nauczycieli pracujących w szkołach ośrodka, podsumowania pracy i wyznaczania nowych zadań. Odbywały się one raz w tygodniu, później raz na 2 tygodnie. Przybywali tu i nauczyciele spoza ośrodka, z taryskiego, dietczyńskiego i norofimńskiego rejonów, z innych obwodów, z różnych krańców ZSRR.

Od 1921 roku wprowadzono nową formę dla podniesienia kwalifikacji i poziomu ogólnego nauczycieli — letnie, 3-miesięczne kursy, na których prócz wykładów uczono nauczycieli pracy z dziećmi, wprowadzano pełną samoobsługę kursantów.

St. Szacki prowadził też 15-miesięczne kursy dla nauczycieli obwodu. W r. 1922 działalność ośrodka rozszerzono na szkoły miejskie. Dla nauczycieli tych szkół zorganizowano kursy. Ośrodek Szackiego odwiedzały i delegacje zagraniczne. W r. 1928 odwiedził ją J. Dewey.

Ośrodek prowadzony przez St. Szackiego spełniał więc i funkcję szkoły wiodącej. Celem wymienionych kursów było podwyższenie kwalifikacji nauczycieli, ideowego i kulturalnego ich poziomu, doskonalenie umiejętności głównie w zakresie organizowania życia dzieci, wymiana doświadczeń.

Z innych form należy wymienić zorganizowanie gabinetów metodycznych, wystaw pedagogicznych, „dni otwartych”.

St. Szacki opracował i szeroko stosował łączność ośrodka ze środowiskiem.

Spośród innych ośrodków (stacji) na uwagę zasługuje ośrodek założony w osiedlach Małachowka i Kraskowo. Powstał on z eksperymentalnego gimnazjum istniejącego tu przed rewolucją. Kierownikiem ośrodka został W. E. Fridenberg. Podstawowym zadaniem tej stacji było rozwiązanie problemu kolektywnej pracy uczniów na roli, ścisłego powiązania procesu nauczania z procesami pracy. Ośrodek ten również prowadził b. szeroką współpracę ze środowiskiem (praca oświatowa, polityczna, propaganda sportu). Prowadzono też w różnych formach doskonalenie nauczycieli.

Z przedszkoli największym autorytetem cieszyło się przedszkole I do-

świadczalnej stacji w Moskwie kierowanej przez L. K. Szleger. Stacja ta organizowała seminaria, konsultacje, wystawy dla wychowawczyń przedszkoli. Podobne placówki istniały w Leningradzie (J. I. Tichiejewa), na wsi (L. W. Azarewicz).

Placówki doświadczalno-pokazowe spełniały więc funkcję szkół wiodących. Upowszechniały teorię pedagogiczną (poglądy Deweya, plan daltoński), własne doświadczenia, prowadziły pracę nad doskonaleniem zawodowym nauczycieli.

Idea szkół wiodących w latach 50 i 60

Ostatnie placówki doświadczalno-pokazowe w ZSRR zlikwidowano w roku 1937. Nastąpił okres zahamowania rozwoju myśli pedagogicznej i schematyzmu w praktyce nauczycieli. W końcu lat 50 i latach 60 nastąpiło niespotykane w historii szkolnictwa radzieckiego ożywienie myśli pedagogicznej, rozwój ruchu nowatorskiego wśród nauczycieli. Przyczyną tego było kilka, a najważniejszą — nowe zadania postawione przed oświatą po XX i XXII Zjeździe KPZR. W r. 1968 w związku z 50-leciem Kraju Rad pozytywnie oceniono (nie pomijając błędów) dorobek placówek doświadczalno-pokazowych. W tym też roku w związku z 90 rocznicą urodzin St. Szackiego określono jego miejsce i zasługi dla rozwoju pedagogiki radzieckiej.

To ożywienie w pedagogice radzieckiej było przyczyną masowych poszukiwań przez tysiące nauczycieli jak najbardziej efektywnych form i metod nauczania i wychowania. Powstawały wzorowe całe rejony, obwody. Przykładem może tu być Rostów n. Donem. Podejmując walkę z odświeżeniem i drugorocznością zaczęto od dopracowania się form twórczej pracy nauczycieli i od stworzenia warunków pracy dla dzieci i nauczycieli. Wszystkie szkoły posiadają gabinety fizyczne, chemiczne, zajęć technicznych, ogródki geograficzne, działki szkolne, gabinety biologiczne. W szkołach przekraczających 1000 dzieci powołano szkoły-internaty. Sporo szkół przeszło na przedłużony czas pracy. Sekret powodzenia szkoły średniej w Rostowie, Taganrogu, 90 szkół powiatu salskiego tkwi w dobrze obmyślanej pracy każdego nauczyciela i całego zespołu nauczycielskiego, w stosunku do każdego ucznia, w organizacji pracy wszystkich uczniów w czasie lekcji, w systematycznym powtarzaniu i kształtowaniu u dzieci umiejętności praktycznego stosowania wiadomości. Rostów n. Donem stał się wzorowym dla wielu nauczycieli z całego Kraju Rad.

Jeszcze większy wpływ wywarły doświadczenia nauczycieli Lipiecka, o których głośno w całym ZSRR. Jak można zorientować się z bibliografii, doświadczenia tego obwodu przenoszono do wielu republik, obwodów. Można jeszcze mówić o doświadczeniach woroneskich, kazańskich i wielu innych. W tej atmosferze zaczęły powstawać szkoły spełniające funkcję szkół wiodących. Tak jak i na placówkach doświadczalno-pokazowych,

szkoły te łączyły funkcję szkoły eksperymentalnej z funkcją wiodącej. Szkoły przodującego doświadczenia (szkoły pieredawowo opyta) powstały w końcu lat 50 z inicjatywy Instytutu Doskonalenia Nauczycieli w Nowosybirsku. Instytut ten zachęcał doświadczonych nauczycieli, by przejmowali opiekę nad młodymi nauczycielami. Każdemu z tych doświadczonych i twórczo pracujących nauczycieli przydzielano 8—10 początkujących. Ci w okresie dłuższego czasu uczęszczali na lekcje i zajęcia pozalekcyjne, otrzymywali niezbędną pomoc w swojej pracy. Nieco później najlepsi nauczyciele dzielnicy wyborgskiej Leningradu wysunęli hasło: „ani jednej złej lekcji”. Wszystkie lekcje w szkołach tej dzielnicy stały się dla nauczycieli lekcjami otwartymi. Ten ruch otrzymał nazwę szkół przodującego doświadczenia.

W wielu obwodach ZSRR na wniosek przodujących nauczycieli zaczęto tworzyć szkoły tego typu. Powołuje się je na zasadzie dobrowolności. Przed powierzeniem szkole pełnienia funkcji szkoły przodującej władze oświatowe (obłono), pracownicy instytutu doskonalenia, działacze towarzystwa pedagogicznego studiują doświadczenia nauczycieli, badają poziom nauczania i wychowania. Dla nauczycieli takiej szkoły organizuje się seminaria, konsultacje mające na celu zapoznanie z najbardziej aktualnymi problemami polityki oświatowej, najnowszymi kierunkami badań, z przodującymi doświadczeniami innych szkół i rejonów. Podpowiada się też problematykę, którą szkoła powinna wybrać. W obwodzie orenburskim np. jest takich szkół 500. Pracują one wg następującego planu: zapoznanie z teoretycznymi problemami (pedagogicznymi, psychologicznymi), poznanie systemu pracy wybitnych nauczycieli, wdrażanie nowych idei pedagogicznych w samej szkole i upowszechnianie doświadczeń.

Przodujący nauczyciele stali się w szkole tego typu metodykami swojej specjalności, współpracujący ściśle z gabinetami metodycznymi i instytutami doskonalenia. Kierujący grupą nauczyciel analizuje z podopiecznymi programy, podręczniki, opracowuje trudne tematy itp.

Zaczęły też powstawać szkoły zajmujące się jednym lub kilkoma problemami wybranymi przez szkołę. Są też szkoły opiekujące się wychowawcami klasowymi, drużyną pionierską, zastępcami dyrektorów szkół.

Po utworzeniu w roku 1962 „opornych szkół” (bazowych) i powstania w oparciu o nie miejskich i wiejskich zgrupowań metodycznych (kustawyje obiedinieija) „szkoły pieredawowa opyta” podlegają radom „kusta” i te opiniują wniosek o ich powołaniu i przydzielają podopiecznych nauczycieli.

„Opornyje szkoły” (bazowe) zaczęto tworzyć w ZSRR w roku 1962. „Szkoły przodującego doświadczenia” nie zdały w pełni egzaminu, gdyż nie zabezpieczyły objęcia doskonaleniem wszystkich nauczycieli. Zadaniem „opornych szkół” jest poznawanie przodujących doświadczeń i wdrażanie ich do szkół masowych, prowadzenie eksperymentów szkolnych (np. sprawdzanie przydatności nowych programów i podręczników), upowszech-

nianie teorii pedagogicznych, udzielanie pomocy nauczycielom w podniesieniu kwalifikacji, organizacja tzw. „pedagogicznej cztienij”, prowadzenie praktyk pedagogicznych dla początkujących nauczycieli, organizacja pedagogizacji rodziców. „Opornyje szkoły” są więc centrum uogólniania, wdrażania i upowszechniania myśli pedagogicznych i przodujących doświadczeń.

Władze szkolne, chcąc objąć doskonaleniem wszystkich nauczycieli, podzieliły obwód i rejon na mikrorejony administracyjno-pedagogiczne i w oparciu o szkołę bazową powołały radę „kusta”. Ilość takich rejonów jest w poszczególnych obwodach różna. Najczęściej ilość szkół przydzielona do szkoły bazowej wynosi od 5—20. W obwodzie Smoleńsk szkół takich w roku 1962/63 było 60, w obw. Kiewierowa — 88.

Pracą wszystkich szkół „kusta” kieruje rada złożona z dyrektorów szkół, ich zastępców, kierowników metodycznych, drużynowych organizacji pionierskich, przedstawicieli władz partyjnych, społecznych inspektorów, dyrektorów sowchozów i kołchozów, przedstawicieli komitetów rodzicielskich. Rada ustala plan pracy zgodny z planem powiatowego wydziału oświaty. Rada kieruje i kontroluje pracę szkół, przeprowadza badania wyników nauczania, organizuje całość prac związanych z uogólnianiem, wdrażaniem i upowszechnianiem idei pedagogicznych i doświadczeń. Ze względu na to, że mikrorejon jest również ośrodkiem administracyjnym, powołano społecznych inspektorów. Liczba ich jest różna i np. w obwodzie Perm w lensekiej szkole pracuje ich 10.

Każda szkoła posiada gabinet metodyczny, którym kieruje rada złożona z zastępców dyrektorów szkół 8-letnich, przodujących nauczycieli i kierowników tzw. „metodyczeskich objedinenij”. W gabinecie takim gromadzi się konspekty, literaturę pedagogiczną, filmy itp.

„Opornyje szkoły” są bazą instytutów doskonalenia. W ZSRR przestrzega się zasady, że nie wolno powoływać szkół bazowych w sposób administracyjny. Szkoła może spełnić funkcję szkoły bazowej, jeżeli posiada dobrą, twórczo pracującą kadre, dobrą bazę i położenie terytorialne. W pierwszym okresie organizacji szkoły tworzy się gabinety metodyczne i prowadzi się dokształcanie i doskonalenie nauczycieli. To ostatnie odbywa się na radach pedagogicznych, specjalnych seminariach, poprzez lekcje otwarte. Wybór problematyki wiodącej zgłasza szkoła do rejonowego wydziału oświaty (jeżeli zajmuje się jednym lub kilkoma problemami). Czasem cały obwód lub rejon wysuwa jako wiodące jedno zagadnienie, które rozpracować pod kierunkiem instytutu doskonalenia mają „opornyje szkoły” i szkoły „pieredawowo opyta”. Tak było w obwodzie kiemierowskim. Utworzono tu początkowo 3 szkoły, których zadaniem było poznanie i wdrożenie doświadczeń timiriazewskiej dzielnicy Moskwy. Doświadczenia tych 3 szkół przeanalizowano i powołano 88 szkół bazowych.

Formy upowszechniania idei i doświadczeń przez szkoły bazowe są b. różne. Przyjmuje się zasadę, że szkoła jest „otwarta” raz w tygodniu

i w tym dniu wszyscy nauczyciele mogą hospitaować lekcje. Omówienie hospitowanej lekcji połączone jest z przedstawieniem podbudowy teoretycznej doświadczeń. W szkole bazowej organizuje się seminaria, konsultacje, naukowe konferencje, wydaje się czasopisma, odbywają się „pedagogiczskie cztenija”, praktyki dla początkujących nauczycieli.

Szkoła bazowa koordynuje pracę wszystkich szkół swego rejonu. Odbywają się wspólne posiedzenia rad pedagogicznych, opiekunów i prowadzących organizacje młodzieżowe i dziecięce („sekcja szkolnowo samouprawnienia”). Na zlecenie rady „kusta” szkoła 2 razy do roku bada wyniki nauczania. Szkoły te w ZSRR nazywa się „laboratoriami pedagogicznymi” i, jak stwierdzają kierownicy poszczególnych obwodowych wydziałów oświaty, zdały one w pełni egzamin. W opiniach tych podkreśla się przede wszystkim to, że można było objąć doskonaleniem nauczycieli wszystkich szkół i wdrażać skutecznie do szkół przodujące doświadczenia, upowszechniać idee pedagogiczne.

Pracowników wyższych uczelni zobowiązano do udzielania tym szkołom pomocy. Pedagodzy Moskwy, Gorkiego, Leningradu, Czuwaszkiego Instytutu Pedagogicznego są częstymi gośćmi w tych szkołach, udzielając pomocy, prowadząc eksperymenty pedagogiczne.

BIBLIOGRAFIA

1. OKOŃ W., System dydaktyczno-wychowawczy szkół wiodących. Szkoły eksperymentalne wiodące. Warszawa 1966, PZWS.
 2. POLNY R., Drogi rozwoju teorii i praktyki kształcenia politechnicznego w ZSRR. Warszawa 1962, PZWS.
 3. KOROŁOW F. F., Oczerki pa istorii sawietskoj szkoły i pedagogiki, 1917—1920. Moskwa 1958.
 4. SZACKIJ S. T., Pedagogiczskie soczinienia. T. I—IV, Moskwa 1964—1965. Istorija pedagogiki (pod red. M. Szabajewej). Moskwa 1961.
- Artykuły o St. Szackim w *Sawietskoj Pedagogikie* z 1968, nr 7—8.
- Malinin G., Szackij kak waspitatiel i rukowoditel uczitielej, *Narodnoje obrazowanije* 1969, nr 6.
- Protoklitow W. A., Małachowskaja opytная stancija Narkomprosa. *Sawietskaja Pedagogika* 1967, nr 2.
- Woronow A. W., O waspitanii obszczestwiennej aktiwnosti uczaszczichsia w szkołach-kamunach i szkolnych garadkach (1918—1925), *Sawietskaja Pedagogika* 1967, nr 5.
- Artykuły pracowników administracji szkolnej i szkół w *Narodnem Abrazowanii* 1964, nr 1, 2, 8, 9.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ALEKSANDER JANKOWSKI

CZYNNIKI POBUDZAJĄCE ROZWÓJ ZAINTERESOWAŃ ZAWODEM NAUCZYCIELSKIM NAUCZYCIELI NA PRZYKŁADZIE POWIATU ŁOMŻYŃSKIEGO

„Zawód nauczycielski należy do najstarszych zawodów na świecie. Nauczanie młodzieży było zaliczane zawsze do najbardziej tradycyjnych obowiązków każdego społeczeństwa. Stąd też z zawodem nauczycielskim spotykamy się w dziejach każdego narodu od chwili, gdy przechodzi on z okresu dzikości do bardziej cywilizowanego rozwoju” — pisze Ł. Kurdybacha¹.

Sledząc dzieje oświaty, szkolnictwa i wychowania dostrzegamy wyraźnie, że nauczyciel w każdej epoce historycznej spełniał ściśle określoną rolę wyznaczoną mu przez panującą ówczesnie stosunki ustrojowe, stosunki społeczno-ekonomiczne.

W miarę rozwoju szkolnictwa i oświaty podyktowanych względami społeczno-ekonomicznymi rosła ranga i pozycja społeczna nauczyciela. Dzięki dokonującym się przemianom ukształtował się nowoczesny zawód nauczycielski oraz nowy wzór osobowości nauczyciela. Nauczyciel stał się pełnoprawnym pracownikiem państwowym, świadomym swych celów i zadań.

Szczególna rola przypada nauczycielowi do spełnienia w naszych obecnych socjalistycznych warunkach ustrojowych. Powstały nowe, odpowiednie warunki do pełnego rozwoju szkolnictwa. Nauczyciel znalazł się w nowej sytuacji społeczno-politycznej, w obliczu szeregu nowych zadań, wykraczających często poza tradycyjny zakres jego obowiązków dydaktyczno-wychowawczych. Dokonane zmiany w stosunkach społeczno-ekonomicznych, kulturalnych i politycznych oraz niesłychanie szybki rozwój wielu dziedzin nauki i szereg innych procesów społecznych nakładają na nauczyciela nie tylko obowiązek nauczania w zakresie programu szkolnego, ale i właściwego przygotowania młodzieży do udziału w coraz bardziej skomplikowanym życiu społecznym.

Wiąże się to nierozzerwalnie z przydatnością nauczycieli do pracy pedagogicznej, z koniecznością intensyfikacji procesu kształcenia, podziału nauczycieli według określonych specjalizacji, gruntownego ich przygotowania zawodowego i ideowo-politycznego.

Kreśli się dzisiaj wyraźnie wzór osobowy nauczyciela. Określa się często dokładnie, jakim powinien być nauczyciel, jakie cechy osobowości winien on posiadać, aby mógł sprostać stawianym wymaganiom. Powstała nawet odrębna nauka o nauczycielu, tzw. pedeutologia, w obrębie której rozpatruje się takie zagadnienia, jak powołanie nauczycielskie, talent pedagogiczny, osobowość nauczyciela itp. Poszukuje się i ustala takie cechy osobowości, które warunkują powodzenie w jego działalności pedagogicznej i społecznej na rzecz środowiska. Problem ten znajduje coraz szersze odbicie

¹ Ł. Kurdybacha: Zawód nauczyciela w ciągu wieków. SW Czytelnik, Łódź 1948, str. 1.

w literaturze psychologiczno-pedagogicznej. Szczególnie w ostatnich latach zaczęto bliżej interesować się tym zagadnieniem. Zainteresowano się przede wszystkim doborem kandydatów do zawodu nauczycielskiego, motywami wyboru zawodu, osobowością nauczyciela oraz czynnikami pobudzającymi i hamującymi rozwój jego zainteresowań zawodem nauczycielskim.

Trzeba przy tym obiektywnie stwierdzić, że jest to bardzo skromny dorobek w stosunku do ważności zagadnienia, że nasza dotychczasowa wiedza o nauczycielu i jego zawodzie jest niewystarczająca. Związane z tą problematyką opracowania książkowe i coraz częściej pojawiające się na łamach czasopism pedagogicznych artykuły nie wyczerpują problemu.

Jest to między innymi powodem, że problematykę tę podjąłem w niniejszym artykule, w którym pragnę przedstawić wyniki własnych badań przeprowadzonych wśród nauczycieli pracujących w szkolnictwie podstawowym na terenie powiatu łomżyńskiego.

Zawód nauczycielski w opinii nauczycieli pracujących w szkolnictwie podstawowym

Zasadniczy materiał, na którym oparłem swoje rozważania w niniejszym artykule, stanowią ankiety oraz protokoły z rozmów i wywiadów, które prowadziłem wśród badanych nauczycieli.

W wyniku przeprowadzonych badań uzyskałem następujące, kwalifikujące się do analizy materiały:

- 90 ankiet wypełnionych przez nauczycieli pracujących w szkolnictwie podstawowym, uzupełnionych częściowo wypracowaniami;
- 25 protokołów z rozmów przeprowadzonych z nauczycielami pracującymi w szkołach;
- 25 protokołów z wywiadów przeprowadzonych z kierownikami szkół o tych nauczycielach, z którymi przeprowadzono rozmowy.

Ogółem więc uzyskano materiały kwalifikujące się do ostatecznego opracowania dotyczące 115 nauczycieli pracujących aktualnie w szkolnictwie podstawowym.

Punktem wyjścia przeprowadzonych badań było uzyskanie materiału zawierającego odpowiedzi na następujące problemy:

1. Jakie czynniki motywacyjne zdecydowały o wyborze zawodu nauczycielskiego przez badanych nauczycieli?
2. Jakie czynniki pobudzają i hamują rozwój zainteresowań nauczycieli zawodem nauczycielskim?
3. W jakim stopniu konkretna praca dydaktyczno-wychowawcza wpływa na rozwój zainteresowań pedagogicznych nauczycieli?
4. Jakie najbardziej pożądane cechy osobowości winien posiadać nauczyciel?

Wydaje mi się, że zebrany za pomocą powyższych metod materiał przedstawia pewną wartość naukową, ponieważ były to odpowiedzi szczerze, obiektywne, oparte na obustronnym zaufaniu. Dokonana niżej analiza uzyskanych materiałów pozwala na znalezienie odpowiedzi na powyższe pytania i wysunięcie odpowiednich wniosków ogólnych.

a. Ogólne zestawienie danych osobowych objętych badaniem nauczycieli

Razem do analizy szczegółowej zakwalifikowano 115 odpowiedzi uzyskanych od nauczycieli szkół podstawowych, w tym:

50 odpowiedzi (co stanowi 43,5%) od nauczycieli pracujących w szkołach miejskich

(miasto powiatowe) i 65 odpowiedzi (co stanowi 56,5%) od nauczycieli pracujących w szkołach wiejskich na terenie powiatu łomżyńskiego.

Powyższy procentowy skład objętych badaniem nauczycieli pracujących w różnych środowiskach stanowi w pewnym sensie reprezentatywną grupę wyrażającą przynajmniej w przybliżeniu pogląd ogółu nauczycieli szkół podstawowych zatrudnionych na terenie powiatu. Innym niemniej ważnym zagadnieniem, mającym w moim przekonaniu niewątpliwy wpływ na wyniki badań, a szczególnie motywów wyboru zawodu nauczycielskiego, ma ustrój społeczno-polityczny, a więc warunki, w jakich dokonywano wyboru tego zawodu (chodzi tu przede wszystkim o większe możliwości wyboru szkół w Polsce Ludowej w porównaniu z okresem międzywojennym).

Problem ten nie występuje zbyt wyraźnie w materiałach uzyskanych przeze mnie, ponieważ w grupie 115 badanych nauczycieli tylko zaledwie 9 osób, co stanowi 7,8%, wybrało zawód nauczycielski w ostatnich latach okresu międzywojennego. Przeważająca większość, tj. 92,2% objętych badaniem nauczycieli, zdobyło kwalifikacje uprawniające do nauczania w szkołach podstawowych po drugiej wojnie światowej, w nowych socjalistycznych warunkach ustrojowych, w Polsce Ludowej. Uważam, że nie będzie to miało większego wpływu na ogólne wyniki badań, stąd nie zachodzi konieczność wyodrębnienia wyrażonej przez te osoby opinii odnośnie zawodu nauczycielskiego.

Jednym z istotnych problemów zawodu nauczycielskiego, na który warto przy tej okazji zwrócić uwagę, a na który kieruje się obecnie zainteresowania socjologów i pedagogów, jest problem feminizacji. Zjawisko to znajduje również wyraźne odbicie w poniższych danych, gdzie na 115 nauczycieli — 87 to kobiety, stanowiące w tym wypadku 75,7%, mężczyzn zaś tylko 28, co stanowi 24,3% ogólnej liczby badanych osób.

Z danych tych wynika, że liczba kobiet — nauczycielek ponad trzykrotnie przewyższa ilościowo nauczycieli — mężczyzn. Jest to wskaźnik zbliżony do krajowego, co również w pewnym stopniu warunkuje reprezentatywność badanej grupy.

Z danych statystycznych badanej grupy osób wynika fakt, że kadra nauczycielska szkół podstawowych jest poważnie odmłodzona. Największy odsetek (45,2%) stanowią nauczyciele najmłodszy, znajdujący się w grupie wiekowej do 30 lat oraz nauczyciele mieszczący się w klasie wieku od 31—40 lat, którzy stanowią 40%. Razem więc odsetek nauczycieli do lat 40 wynosi 85,2% ogólnej liczby badanych nauczycieli.

Zagadnienie to ściśle wiąże się z motywacją wyboru i rozwojem zainteresowań nauczycieli zawodem nauczycielskim, ponieważ przeważająca większość tych nauczycieli (93%) wybierała zawód w nowej sytuacji o szerokiej możliwościach wyboru wielu innych szkół typu zawodowego, przygotowujących do zawodów często bardziej popłatnych. Dlaczego ludzie ci wybierali zawód nauczycielski? Odpowiedź na to pytanie znajdziemy w dalszej części niniejszego artykułu. Najliczniejszą grupę wśród badanych osób stanowią nauczyciele pochodzenia chłopskiego (59,1%), którzy prawie dwukrotnie przewyższają nauczycieli pochodzenia robotniczego (32,2%). Nauczyciele pochodzenia inteligenckiego stanowią tylko 7%, a rzemieślnicze — 1,7%.

Zjawisko to znalazło, jak mi się wydaje, uwarunkowanie w upowszechnianiu oświaty, nowej lokalizacji wielu zakładów kształcenia nauczycieli, bezpłatnej nauce i pomocy finansowej państwa dla uczniów i studentów, a więc w korzystnych warunkach kształcenia, co spowodowało napływ nowej fali młodzieży, głównie wiejskiej i częściowo robotniczej do szkół pedagogicznych.

Jeżeli chodzi o wykształcenie, to największy odsetek (74%) stanowią nauczyciele, którzy ukończyli liceum pedagogiczne. Stosunkowo liczną grupę (21,7%) stanowią nauczyciele, którzy ukończyli liceum ogólnokształcące, zdobywając w 84% dodatkowe kwalifikacje pedagogiczne w zakresie SN bądź też studiów wyższych. Pozostali (4,3%) — to nauczyciele, którzy ukończyli inne typy szkół średnich. Stopień upartyjnienia wśród objętych badaniem nauczycieli jest dosyć wysoki i wynosi łącznie 50,4%,

w tym przeważającą większość stanowią członkowie PZPR (42,6%), zaś członkowie ZSL tylko 7,8%. Nauczyciele bezpartyjni stanowią 49,6%. Nie notuje się natomiast przynależności nauczycieli do SD.

Przynależność partyjna nauczycieli świadczy w dużej mierze o ich zaangażowaniu w życiu politycznym, gospodarczym i kulturalnym środowiska, co wynika wprost z charakteru zawodu nauczycielskiego. Warto do tego dodać, co zresztą wykazują wypowiedzi badanych nauczycieli, że w sumie pełnią oni ponad sto dwadzieścia różnorodnych funkcji społecznych, takich jak: sekretarze komitetów gromadzkich i podstawowych organizacji partyjnych, wykładowcy szkolenia partyjnego i związkowego, prezesi ognisk ZNP, opiekunowie kół ZMS, ZMW i drużyn harcerskich, radni powiatowych, gromadzkich i miejskich rad narodowych, kierownicy i inspirowcy działalności placówek k/o i wiele, wiele innych prac społecznych — pozaszkolnych.

Największe zaangażowanie nauczycieli widać w pracach organizacji młodzieżowych (ZHP, ZMS, ZMW), na które przypada ponad 37% wszystkich pełnionych funkcji społecznych.

Na drugim miejscu znajdują się funkcje partyjne, które stanowią około 20% wszystkich pozaszkolnych prac.

Obok tej pozytywnej roli, jaką spełniają nauczyciele w swoim środowisku, wykłaskło się dość niepokojące moim zdaniem zjawisko, co znajduje potwierdzenie w zebranych przeze mnie materiałach. Chodzi tu mianowicie o to, że dość spora grupa nauczycieli, 52%, pełni po 3—4, a nawet i więcej różnorodnych, i to często dość odpowiedzialnych funkcji, podczas gdy około 30% badanych nauczycieli nie podejmuje żadnych prac społecznych. Najbardziej liczną, biorąc pod uwagę wynagrodzenie, grupę (27,8%) stanowią nauczyciele otrzymujący uposażenie w granicach od 1250—1500 zł. Zbliżone pod względem wysokości wynagrodzenia (bo ponad 26%) są dwie następujące grupy nauczycieli otrzymujących uposażenie w granicach od 1500—1750 zł i od 1750—2000 zł. Najmniej zarabiający — co oczywiście wiąże się ze stażem pracy i kwalifikacjami — stanowią 7,8%. Najwyższe uposażenie (powyżej 2000 zł) otrzymuje zaledwie 13 nauczycieli, co stanowi 11,4% ogółu badanych osób. Trzeba przy tym dodać, że ponad 12% nauczycieli znajdujących się w tej grupie uposażenia legitymuje się ponad 20-letnim stażem pracy pedagogicznej, nie licząc pełnionych stanowisk kierowniczych.

Powyższe dane, jak również bardzo duża ilość wypowiedzi nauczycieli uwzględnionych w ankietach i protokołach z przeprowadzonych rozmów dowodzą, że uposażenie nauczycieli jest nieproporcjonalne do wymagań stawianych nauczycielom, do ich wysiłku oraz trudnej i odpowiedzialnej pracy pedagogicznej.

b. Motywy wyboru zawodu nauczycielskiego

Dokonana analiza zebranych materiałów nie wykazała większych odchyień w poglądach nauczycieli na motywy wyboru zawodu nauczycielskiego z tytułu różnicy pochodzenia, wieku lub płci. Dlatego też czynniki motywacyjne wyboru zawodu będą ujmował globalnie, traktując przy tym badanych nauczycieli jako zwartą i jednolitą pod tym względem grupę.

Przeprowadzone badania wykazały również, że większość nauczycieli podawała kilka różnorodnych motywów łącznie, które w jakimś stopniu wpłynęły na wybór przez nich zawodu nauczycielskiego. Wynikła więc potrzeba sprowadzenia wszystkich motywów do kilkunastu najbardziej typowych i powtarzających się u większości osób badanych ze względu na ich podobieństwo.

Objęci badaniem nauczyciele wymienili ogółem 12 różnorodnych czynników motywacyjnych, a ponieważ każdy z nich był wielokrotnie powtarzany w zależności od ilości osób wymieniających dany motyw, stąd wszystkie motywy razem wymieniono 205 razy, co daje przeciętną 1,8 motywów na 1 osobę.

W tej sytuacji zaszła konieczność dwójakiego rodzaju obliczeń statystycznych, co zostało dokonane w tabeli 1.

Tabela 1

MOTYWACJA WYBORU ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

Czynniki motywacyjne	Ilość osób wym. dany motyw	% motywów 100,0 = 205	Liczba osób (K + M)	% 100,0 = 115 osób
Zamiłowanie do pracy nauczycielskiej — do pracy z dziećmi	70	34,0	70	60,9
Chęć nauczania i wychowania młodego pokolenia	13	6,4	13	11,3
Pobudki społeczne — chęć oddziaływania na środowisko	5	2,4	5	4,3
Możliwości ciągłego pogłębiania wiedzy i twórczej pracy	12	5,9	12	10,4
Osobiste zdolności pedagogiczne — „powołanie” i inne np.: muzyczne, literackie itp.	3	1,5	3	2,5
Chęć szybkiego zdobycia zawodu i łatwość otrzymania stałej pracy zarobkowej	22	10,7	22	19,1
Dogodne warunki materialne do nauki, możliwość otrzymania miejsca w internacie, stypendium, blisko domu rodzinnego itp.	8	3,9	8	7,0
Namowa i sugestie innych osób: rodziców, rodzeństwa, nauczycieli i kolegów	33	16,1	33	28,7
Niedostanie się do innej szkoły średniej i na studia wyższe oraz brak środków materialnych na dalszą naukę	17	8,3	17	14,7
Chęć łatwiejszego odbycia służby wojskowej na SN i zdobycia zawodu	1	0,5	1	0,9
Przywileje socjalne: wakacje, ferie	12	5,9	12	10,4
Przypadek	9	4,4	9	7,8
Razem wym. motyw	205	100,0		
Odpowiadało osób	115	100,0		

Z powyższej tabeli wynika, że większość objętych badaniem nauczycieli przy wyborze zawodu kierowała się często wieloma motywami, np. zamiłowaniem do pracy pedagogicznej, ale i jednocześnie koniecznością szybkiego zdobycia zawodu ze względu na ciężkie warunki materialne, czy też na dogodne warunki nauki, takie jak: możliwość otrzymania miejsca w internacie, stypendium itp. Najczęściej jednak wymienianym przez badane osoby motywem wyboru zawodu nauczycielskiego było mniej lub bardziej uzasadnione zamiłowanie do pracy nauczycielskiej — do pracy z dziećmi. Motyw ten został wymieniony przez większość nauczycieli (60,9%). Rzęc charakterystyczna, że motyw ten obok nauczycieli absolwentów liceów pedagogicznych jest również wymieniany przez większość (60%) nauczycieli — absolwentów liceów ogólnokształcących.

Oto niektóre wypowiedzi nauczycieli ilustrujące ich zamiłowanie do pracy nauczycielskiej:

- (A-22, cz. II, p. 4 i w. t. I)² — nauczycielka lat 21
w odpowiedzi na pytanie: „Co Kól. skłoniło do wyboru tego kierunku kształcenia” — pisze: „Zamiłowanie do pracy w szkole i to, że bardzo lubię dzieci”... „Jak tylko pamiętam, zawsze chciałam zostać nauczycielką. W dzieciennych zabawach byłam «panią». W szkole podstawowej opiekowałam się dziećmi z kl. I. To w pewnym stopniu wpłynęło na rozwinięcie moich zamiłowań”.
- (A-32, w. t. I) — nauczycielka lat 55 podająca zamiłowanie do pracy nauczycielskiej jako motyw wyboru zawodu pisze: „Będąc dzieckiem marzyłam o pracy nauczycielskiej. Zabawy dziecięce zawsze kończyły się szkołą — a ja jako nauczycielka. Warunki materialne nie pozwoliły osiągnąć moich marzeń. Dopiero po II wojnie światowej osiągnęłam swój cel — na który długo czekałam. W roku 1945 rozpoczęłam pracę w tym zawodzie — gdzie organizowałam szkołę — pracuję do tej pory w tej samej wsi. Za czasów okupacji niemieckiej prowadziłam tajne nauczanie”.
- (A-19, w. t. I) — nauczycielka lat 19 wybierająca pracę w szkole z zamiłowania pisze: „Moim zawodem, o którym marzyłam od najmłodszych lat, był zawód nauczycielski. Kiedy chodziłam jeszcze do szkoły podstawowej, to już marzyłam o tym, żeby w przyszłości zostać nauczycielką. Marzyłam o tym, ale w latach szkolnych myślałam jeszcze, że nie potrafię być nauczycielką. Dopiero całkowita decyzja zapadła po ukończeniu liceum ogólnokształcącego. Chciałam jak najszybciej pracować. Decyzję moją poparli rodzice i pomogli mi w otrzymaniu pracy. Marzenie moje spełniło się, z czego jestem bardzo zadowolona”.
- (A-18, w. t. I) — nauczyciel lat 36 pisze: „O zawodzie nauczycielskim marzyłem jeszcze w szkole podstawowej. Wydawało mi się, że mój nauczyciel wszystko umie i wszystko mu wolno. Stawia stopnie, jakie uważa za sprawiedliwe. Może karać lub nagradzać dzieci, on jest «panem» ich losu w szkole. Być nauczycielem to sprawa honoru i poświęcenia. Rozjaśniać umysły dzieciom i dorosłym, pomagać wszystkim potrzebującym, pomocą służyć radą i wskazówkami — oto motywy, które wciągnęły mnie na drogę tego zawodu”.

² Objaśnienie używanych skrótów:

A-22 — ankieta nr 22,

cz. II — część druga,

p. 4 — pytanie czwarte,

w. t. I — wypracowanie, temat pierwszy,

Powyższe objaśnienie dotyczy wszystkich skrótów stosowanych w niniejszym artykule.

(Prot. — 3 cz. III. odp. na p. 2)³ — nauczycielka lat 35, która, jak to określa, mimo woli rodziców z zamiłowania wybrała zawód nauczycielski — mówi: „Zdobywając zawód nauczycielski urzeczywistniłam swoje najgorętsze marzenia, które spędzały mi sen z oczu już od najmłodszych dziecięcych lat”.

Z wypowiedzi badanych nauczycieli wynika, że zamiłowania do pracy nauczycielskiej występują przede wszystkim u tych osób, które miały możliwość większego kontaktu społecznego z dziećmi i młodzieżą w wieku szkoły podstawowej i średniej.

Dość sporą grupę (28,7%) — zajmującą drugą lokatę — stanowią nauczyciele, którzy wybrali zawód nauczycielski pod wpływem namowy lub sugestii innych osób, tj. nauczycieli, rodziców, rodzeństwa i kolegów. Dominuje tu jednak sugestywny wpływ nauczycieli. Pod ich wpływem zawód nauczycielski wybrało ponad 19% badanych osób. Motyw ten znajduje potwierdzenie w szeregu dość charakterystycznych i wymownych wypowiedziach nauczycieli:

(A-9, w. t. I) — nauczycielka lat 54 pisze: „Pierwsza myśl o zawodzie nauczycielskim opanowała mnie jeszcze w szkole podstawowej. Bódcem do osiągnięcia wymarzonego celu była pierwsza moja wychowawczyni, która swoim życzliwym i serdecznym stosunkiem do młodzieży przedstawiała we własnej osobie ideał człowieka.

Młodzież wzajemnie odplacała ukochanej wychowawczyni uczuciem życzliwości i przywiązania. Postanowiłam wówczas za wszelką cenę zostać nauczycielką. Postanowienie to wytrzymało u mnie aż do skończenia szkoły. Osiągnęłam upragniony cel, już w pierwszych latach przekonałam się, ile trzeba siły woli i opanowania, aby zachować zawsze pogodną twarz wśród młodzieży”.

(A-15, w. t. I) — nauczycielka lat 19 pisze: „Moim zawodem, o którym marzyłam już od klasy piątej szkoły podstawowej, to był zawód pielęgniarki. O pracy w tym zawodzie opowiadała mi starsza siostra, która pracowała w szpitalu. Uważałam, że praca pielęgniarki jest pracą lekką i przyjemną. Pracuje się w ciszy i spokoju. Ale jednak pod wpływem wychowawcy, kierownika szkoły i rodziców zmieniły się moje plany i zamiary. Zdecydowałam się ulec ich namowom i wybrać ten zawód, który mi sugerowano, a mianowicie — zawód nauczycielski, który obecnie wykonuję”.

(A-74, w. t. I) — nauczycielka lat 32 pisze: „Będąc w szkole podstawowej marzyłam o zawodzie nauczycielskim. Uczyła mnie wówczas nauczycielka, która bardzo imponowała mi swoją postawą. Byłam pod jej urokiem i pragnęłam być taką jak ona. Uważałam, że aby być nauczycielką, nie wystarczy marzenia z lat młodzieńczych, trzeba posiadać pewne cechy osobowości, które są pożądane w tym zawodzie”.

Podobne myśli wypowiada wielu innych nauczycieli w formie wypracowań uzupełniających treść ankiet. Przeważają tu nauczyciele pochodzenia chłopskiego, gdzie nauczyciel był i jest jeszcze w wielu wypadkach jedynym autorytetem mającym duży wpływ na poglądy młodzieży wiejskiej.

Dość poważna grupa badanych (19,1%) przy wyborze zawodu nauczycielskiego kierowała się między innymi chęcią szybkiego zdobycia zawodu i łatwością otrzymania stałej pracy zarobkowej. Są to w większości nauczyciele, którzy ze względu na ciężkie warunki materialne pragnęli jak najszybciej zdobyć zawód i podjąć samodzielną pracę zarobkową, którzy nie mogli sobie pozwolić na dalsze studia stacjonarne, a niekiedy zmuszeni byli udzielać pomocy materialnej własnej rodzinie.

³ Objaśnienie skrótów:

Prot. — 3 protokół nr 3 z przeprowadzonej rozmowy,
cz. III — część trzecia,
odp. na p. 2 — odpowiedź na pytanie drugie.

Dla ilustracji powyższego przytaczam jedną z wielu wypowiedzi nauczycieli: (A-87, w. t. I.) — nauczycielka lat 33 pisze: „Marzyć o zawodzie może młodzież dziś, kiedy czekają na nią szkoły, zaprasza się do nich. Po wojnie w roku 1948 szło się do takiej szkoły, w jakiej zdobywało się najszybciej zawód, pomagało się rodzinie, a marzeniami tamtych lat było, żeby tylko w ogóle zdobyć zawód, obojętnie gdzie, w jakiej szkole. Młodzież dziś przeżywa »złoty wiek« — propaguje się najbardziej wyszukane, przeróżne zawody, szkoły z internatami, zę stypendiami, akademikami.

Chociaż ja o zawodzie nauczycielskim nie marzyłam, a znalazłam się w jego szeregach zupełnie przypadkowo, znajduję w nim zadowolenie i lubię ten zawód”.

Wypowiedź ta jest typowa dla większości nauczycieli kierujących się przy wyborze zawodu chęcią szybkiego usamodzielnienia się, wybierających zawód w pierwszych latach powojennych. Dalsze miejsca zajmują takie motywy, jak:

- niedostanie się do innej szkoły średniej lub na studia wyższe (14,7%), przy czym jeżeli chodzi o studia wyższe — dotyczy w 100% nauczycieli — absolwentów liceów ogólnokształcących;
- chęć nauczania i wychowywania młodego pokolenia (11,3%);
- możliwość ciągłego pogłębiania wiedzy i twórczej pracy oraz przywileje socjalne (wakacje, ferie) po 10,4%.

Stosunkowo nieduży odsetek, 7,8%, nauczycieli stwierdza, że do zawodu nauczycielskiego trafili przypadkowo, co wcale nie jest równoznaczne z ich złym aktualnym samopoczuciem w tym zawodzie i wykonywaniem pracy pedagogicznej. Wprost przeciwnie, większość tych nauczycieli (80%) twierdzi, że „w zawodzie tym czują się dobrze, przyzwyczaili się i nigdy nie zamienią tego zawodu na inny”. Pozostałe motywy wymienione były rzadziej i nie stanowią ciekawszych przypadków poza jednym nauczycielem, który stwierdza wprost, że „trafił do zawodu nauczycielskiego ze względu na chęć łatwiejszego odbycia służby wojskowej na SN i przy tej okazji zdobycia zawodu”. Jest to były absolwent liceum ogólnokształcącego.

Trzeba ogólnie stwierdzić, co zresztą obrazuje powyższy przegląd czynników motywacyjnych wyboru zawodu, że stosunek przeważającej większości nauczycieli do zawodu nauczycielskiego jest bardzo pozytywny. Poza małymi wyjątkami widać z uzyskanych materiałów głębokie przywiązanie nauczycieli do tego zawodu, mimo jak to większość nauczycieli określa „trudnej, wyczerpującej nerwowo i mało płatnej pracy”.

Bardzo istotnym zagadnieniem wiążącym się ściśle z motywami wyboru zawodu nauczycielskiego jest ustalenie, w jakim okresie życia zaczęły rozwijać się u młodzieży zainteresowania wybranym zawodem. Problem ten uwzględnia tabela 2.

Zdecydowana większość badanych osób (57,4%) twierdzi, że ich zainteresowania zawodem nauczycielskim mają swój początek w starszych klasach (V—VII) szkoły podstawowej i po jej ukończeniu (13,0%), co stanowi razem 70,4% badanych osób. Rozwój ich zainteresowań zawodowych w tak wczesnym wieku, zgodnie z obecnymi poglądami psychologii, budzi poważne zastrzeżenia, ale być może, że zawód nauczycielski, jako jedyny, z którym dzieci od najmłodszych lat mają bezpośredni kontakt, stwarza wyjątkową okazję do wcześniejszego rozwoju zainteresowań tym zawodem. Stąd tak duża liczba badanych, w których pierwsza myśl — w postaci dziecięcych marzeń o wyborze zawodu nauczycielskiego — zrodziła się w wieku szkoły podstawowej.

Z pozostałych osób największą liczbę (14,8%) stanowią ci, którzy decyzję o wyborze zawodu nauczycielskiego podjęli po ukończeniu liceum ogólnokształcącego. Przeważał u tej młodzieży rozsądek, myśl racjonalna, często podyktowana sytuacją życiową, a nawet wbrew własnemu, wcześniej rozwiniętym zainteresowaniem zawodowym. Pierwsza myśl o wyborze zawodu nauczycielskiego u części badanych osób

Tabela 2

OKRES ŻYCIA, W KTÓRYM ZRODZIŁA SIĘ U BADANYCH OSÓB PIERWSZA
MYŚL O WYBORZE ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

Okres życia	Liczba nauczycieli		Razem osób	Razem %
	K	M		
Szkoła podstawowa (kl. V—VII)	55	11	66	57,4
Po ukończeniu szkoły podstawowej	13	2	15	13,0
Lic. ogólnokształ. (st. klasy)	8	3	11	9,5
Po ukończeniu liceum ogólnok. lub technikum	10	7	17	14,8
Po ukończeniu studiów wyższ.	1	3	4	3,5
Przed wcieleniem do wojska	—	2	2	1,8
OGÓŁEM:	87	28	115	100,0

(9,5%) powstała w starszych klasach lic. ogólnokształcącego, w wyniku czego niektórzy z nich przeszli do liceum pedagogicznego, część osób (3,5%) podjęła decyzję wyboru tego zawodu dopiero po ukończeniu studiów wyższych, niektórych zaś zmusiła do tego konieczność życiowa.

O trwałości zainteresowań i trafności wyboru przez badanych zawodu nauczycielskiego przekonuje nas fakt, że zaledwie ponad 15% nauczycieli myślało o zmianie kierunku kształcenia przygotowującego ich do pracy pedagogicznej w szkole. Z tego wynika, że przeważająca większość (85%) zdobyła kwalifikacje nauczycielskie w przekonaniu o słuszności podjętej uprzednio decyzji, że dokonany wybór zawodu jest zgodny z ich własnymi marzeniami i upodobaniami zawodowymi.

Na pytanie: „Jakie zawody najbardziej imponowały Kol. w wieku szkoły podstawowej?” — 74 na 115 osób, co stanowi 64,3%, wymienili zawód nauczycielski, co potwierdza również zgodność większości osób zainteresowań i upodobań zawodowych z własnymi wewnętrznymi przekonaniem.

Na drugiej pozycji znalazł się zawód lekarza, o którym myślało 15% odpowiadających.

Największą ilość głosów wśród mężczyzn, poza zawodem nauczycielskim, zdobył zawód oficera (7%), a wśród kobiet pielęgniarki (ok. 9%).

Wyraźnie dominował jednak zawód nauczycielski. Dobitym świadectwem przywiązania badanych nauczycieli do zawodu nauczycielskiego są odpowiedzi na pytanie: „Czy wybrałby(aby) Kol. ten zawód po raz wtóry?”

Okazuje się, że ponad 80% nauczycieli podało odpowiedź twierdzącą, często podkreślając, że „bardzo lubię ten zawód, mimo że praca nie jest lekka i łatwa, ale zawodu tego nie zamienię na żaden inny”. Zaledwie ponad 17% objętych badaniem osób odpowiedziało, że „nigdy po raz wtóry zawodu tego nie wybrałbym(łabym)” wyrażając przy tym chęć odejścia z zawodu nauczycielskiego i podjęcia jakiegokolwiek innej pracy. Niezdecydowane stanowisko zajęły tylko dwie osoby.

Przeprowadzone wywiady o nauczycielach, z którymi odbyto rozmowy, potwierdzają również w pełni wyrażone przez badane osoby poglądy odnośnie zawodu nauczycielskiego.

Na pytanie: „Jak pan(i) ocenia przydatność do zawodu nauczycielskiego Kolegę, o którym(iej) jest mowa?” — udzielający wywiadu kierownicy szkół — 23 na 25 osób, co stanowiło 90% badanych, ocenili bardzo pozytywnie, twierdząc, że ich stosunek do wykonywanego zawodu wpływa z zamiłowaniem do pracy pedagogicznej, a więc

wybór przez te osoby zawodu nauczycielskiego jest bardzo trafny i właściwy. Tylko w dwóch przypadkach udzielający wywiadu orzekli, że wybór przez te osoby zawodu nauczycielskiego był przypadkowy, niewłaściwy, że ludzie ci pracę w szkole traktują często formalnie, co ujemnie odbija się na wynikach ich pracy pedagogicznej.

Powyższa analiza motywów wyboru zawodu nauczycielskiego oraz kontrolnych, uzupełniających odpowiedzi podanych w ankietach, wypracowaniach, protokołach z rozmów i wywiadów upoważnia do stwierdzenia, że stosunek przeważającej większości badanych nauczycieli do wykonywanego zawodu jest bardzo pozytywny, że wpływa z głębokiego przywiązania i zamiłowania do pracy nauczycielskiej, do pracy z dziećmi i młodzieżą, z chęcią do osiągnięcia jak najlepszych wyników w całokształcie ich działalności pedagogicznej.

c. Czynniki pobudzające i hamujące rozwój zainteresowań nauczycieli zawodem nauczycielskim

W celu uzyskania opinii nauczycieli na temat czynników pobudzających i hamujących rozwój ich zainteresowań zawodem nauczycielskim postawiono badanym osobom dwa zasadnicze pytania:

1. Jakie zasadnicze czynniki zdaniem Kol. decydują o dobrym lub złym samopoczuciu w zawodzie nauczycielskim?
2. Jakie Kol. wymieniliby(łaby) dodatnie i ujemne strony zawodu nauczycielskiego?

Ponadto zarówno w ankietach, jak i w protokołach z rozmów uwzględniłem kilka pytań kontrolnych, uzupełniających odpowiedzi na pytania zasadnicze.

Chodziło w tym wypadku o zbadanie, co nauczycielowi pomaga, zachęca go do pracy w tym zawodzie, a co mu przeszkadza — zniechęca do pracy nauczycielskiej. W wyniku analizy odpowiedzi na powyższe pytania ustaliłem listę, zespół tych czynników, które w jakimś stopniu pobudzają lub hamują rozwój omawianych zainteresowań, co obrazuje tabela 3.

Podane w powyższej tabeli 3 czynniki uznane przez przeważającą większość nauczycieli za najważniejsze pod względem siły oddziaływania na rozwój ich zainteresowań zawodem nauczycielskim nie zawsze wymieniane są samodzielnie.

Badani nauczyciele podają najczęściej dwa, trzy lub więcej uwzględnionych w tabeli 3 czynników, które jako zespół warunkują stosunek danego nauczyciela do zawodu nauczycielskiego, jego dobre lub złe samopoczucie w tym zawodzie. Przyjrzyjmy się tym czynnikom, które wpływają pobudzająco, oraz tym, które działają wyraźnie hamująco na rozwój zainteresowań badanych osób zawodem nauczycielskim. Wyniki przedstawia powyższa tabela 3 w oparciu o odpowiedzi uzyskane od 115 nauczycieli zawartych w ankietach i protokołach z przeprowadzonych rozmów.

Ogółem, jak wynika z powyższej tabeli 3, badani nauczyciele wymienili 10 czynników wielokrotnie powtarzających się, działających pobudzająco i hamująco na rozwój ich zainteresowań zawodem nauczycielskim.

Do czynników działających pozytywnie, pobudzająco — najczęściej wymienionych przez nauczycieli — należą:

- zadowolenie z osiągniętych wyników w pracy pedagogicznej — podało 90% nauczycieli;
- przywileje socjalne: wakacje, ferie, mniejszy wymiar godzin pracy — podało 72% nauczycieli;
- miłość do dzieci i zawodu, atrakcyjny charakter pracy — podało 64% nauczycieli;
- możliwość ciągłego dokształcania się — podało 36% nauczycieli i inne podane w tabeli 3.

Do czynników zaś działających hamująco, mających wyraźnie negatywny wpływ

Tabela 3

**CZYNNIKI POBUDZAJĄCE I HAMUJĄCE ROZWOJ ZAINTERESOWAŃ NAUCZYCIELI
ZAWODEM NAUCZYCIELSKIM**

Czynniki pobudzające	% osób wym. dany czynnik	Czynniki hamujące	% osób wym. dany czynnik
1. Zadowolenie z osiągniętych wyników w pracy pedagogicznej	90,0	1. Niskie uposażenie nauczycieli	84,0
2. Przywileje socjalne: wakacje, ferie, mniejszy wymiar godz. pracy	72,0	2. Trudna, ciężka, wyczerpująca nerwowo praca	76,0
3. Miłość do dzieci i zawodu, atrakcyjny charakter pracy	64,0	3. Niewłaściwa ocena pracy nauczyciela	48,0
4. Możliwość ciągłego doszkalania się	36,0	4. Dużo dodatkowych prac społecznych	40,0
5. Wdzięczna praca z dziećmi, możliwość nauczania i wychowania	32,0	5. Zła atmosfera wśród rady pedagogicznej	32,0
6. Uznanie i właściwa ocena pracy nauczyciela	32,0	6. Ogólna niechęć młodzieży do nauki	32,0
7. Dobra atmosfera wśród grona nauczycielsk.	28,0	7. Brak sankcji karnych w stosunku do dzieci „trudnych”	24,0
8. Stałość zawodu	20,0	8. Konflikty, brak współpracy domu rodzinnego dzieci ze szkołą	20,0
9. Ranga zawodu nauczycielskiego w społec.	12,0	9. Duża liczba godzin pracy (w szkole i w domu)	12,0
10. Konferencje, kursy, wycieczki	12,0	10. Niewłaściwy przydział przedmiotów nauczania przez kier. szkoły	8,0

na kształtowanie się zainteresowań nauczycieli zawodem nauczycielskim należy zgodnie z wynikami badań zaliczyć:

- niskie uposażenie nauczycieli — wymienia 84% nauczycieli;
- trudna, ciężka, wyczerpująca, nerwowa praca — wymienia 76% nauczycieli;
- niewłaściwa ocena pracy nauczyciela przez kierownictwo szkoły i pracowników nadzoru pedagogicznego Wydziału Oświaty — wymienia 48% nauczycieli;
- duża ilość dodatkowych prac społecznych — wymienia 40% nauczycieli;
- zła atmosfera wśród rady pedagogicznej — wymienia 32% nauczycieli.

Nie wszystkie więc podane w tabeli 3 czynniki zarówno pobudzające, jak i hamujące działają z jednakową siłą. O natężeniu siły ich działania świadczy liczba nauczycieli, którzy, jak to widać z ich wypowiedzi, najczęściej i na pierwszym planie wymieniali te czynniki, które znalazły się na czołowych pozycjach w tabeli 3.

Łatwo można zauważyć na podstawie przytoczonych danych procentowych, że na

nauczyciela, jego stosunek do zawodu i całokształt działalności pedagogicznej działa często równocześnie, z różną siłą cały zespół bodźców i hamulców. Wystarczy np. zadziałanie jednego silnego negatywnego bodźca, chociażby w postaci niewłaściwej oceny pracy nauczyciela przez kierownika szkoły, aby w pełni zniechęcić nauczyciela do dalszej wydajnej pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Nauczyciele często piszą: „mimo niskiego uposażenia, trudnej, nerwowo wyczerpującej pracy — lubię ten zawód, cieszę się z osiągniętych wyników”, „daje mi pełne zadowolenie przebywanie wśród dzieci, możliwość kształcenia ich umysłów i kształtowania prawych charakterów”... Widać tu wyraźną dominującą rolę czynników pozytywnych nad negatywnymi, pobudzających do działania — nad hamującymi. Istotnym więc problemem jest siła działania powyższych czynników.

Analiza zebranych materiałów dowodzi, że działanie czynników pobudzających jest silniejsze, przeważa ogólnie nad hamującymi, że w charakterze pracy nauczycielskiej, pedagogicznej tkwi o wiele więcej momentów zachęcających, pobudzających nauczycieli do wysiłku i kształtujących pozytywny stosunek do zawodu nauczycielskiego niż negatywnych, hamujących. Przekonuje nas o tym podany już wyżej fakt, opowiedzenia się 80% badanych osób za powtórny wybraniem zawodu nauczycielskiego oraz szereg innych danych przytoczonych wyżej.

Stwierdzenie to uzasadniają również wyniki analizy odpowiedzi udzielanych na pytania kontrolne, np. ponad 77% badanych nauczycieli w odpowiedzi na pytanie: „Czy praca w zawodzie nauczycielskim przyniosła Kol. osobistą satysfakcję — zadowolenie?” — podało odpowiedź twierdzącą, że „tak”. Zaledwie 17,4% nauczycieli uważa, że praca nauczyciela nie daje im pełnego zadowolenia, a 5,3% badanych osób twierdzi, że zadowolenie to występuje nie zawsze i uzależnione jest od szeregu czynników, takich jak: uzyskiwane wyniki w pracy, atmosfera wśród grona nauczycielskiego itp.

Podobnie przedstawia się sytuacja, jeżeli chodzi o samopoczucie badanych osób w zawodzie nauczycielskim. Na pytanie: „Jak się Kol. obecnie czuje w zawodzie nauczycielskim?” — 84,4% nauczycieli określiło swoje aktualne samopoczucie jako — dobre i bardzo dobre, pozostali — 13,6% — uznali swoje samopoczucie w tym zawodzie za nieodpowiednie — zię, co uwarunkowane jest w większości wypadków, jak to wynika w odpowiedzi „stosunkowo niskim uposażeniem nauczycieli”.

Wielu nauczycieli, ponad 70%, odpowiadając na pytanie: „W jakim stopniu bodźce materialne wpływają na stosunek Kol. do wykonywanego zawodu nauczycielskiego?” — uważa, że obok korzystnych stron zawodu nauczycielskiego, jak: mniejszy wymiar obowiązkowych godzin pracy, wakacje, urlopy itp. — istnieją poważne przeszkody, które nie pozwalają nauczycielowi rozwinąć pełnej aktywności pedagogicznej. Do przeszkód tych badani nauczyciele zaliczają przede wszystkim niskie wynagrodzenie, które zmusza ich do poszukiwania dodatkowych zajęć, często kosztem czasu przeznaczonego na wypoczynek i przygotowanie się do zajęć szkolnych. Nauczyciele, szczególnie pracujący na wsi, wskazują również w wielu wypowiedziach na brak odpowiednich mieszkań. Jest to problem, który w poważnym stopniu ma wpływ na wyniki pracy pedagogicznej nauczyciela, jego stosunek do zawodu, a nawet, jak to niektórzy piszą „zniechęca człowieka do życia”...

Jako potwierdzenie powyższego niechaj posłuży jedna z wypowiedzi nauczycielki lat 25, pracującej na wsi (A-13, w. t. II), która pisze: „...Od czterech lat gnieźdźę się w ciasnym pojedynczym mieszkaniu, z którego ścian spływają krople wody. Wszystko stoi tu prawie na środku. Łóżko i szafa po dwuletnim użytku nadają się tylko do wyrzucenia. Zewnętrzna warstwa odstała. Nie mam możliwości zmienić mieszkania. Gospodarzom lokatorzy są zbyteczni i niepotrzebni. Nauczyciel w domu gospodarza jest złem koniecznym. Ciągłe słyszy się, że mnie przydałby się ten pokój, że zamieszkuje ostatni rok”... Analizując zagadnienie czynników pobudzających i hamują-

cych oraz ich wpływ na rozwój zainteresowań nauczycieli swoim zawodem, nie sposób pominąć tak istotnej sprawy, jaką jest — konfrontacja wyobraźni o pracy w szkole z praktyką. Wagę tego problemu podnosi fakt, że ponad 73% badanych osób doznało „rozczarowania” przy zetknięciu się z konkretną pracą w szkole. Oznacza to, że ci młodzi ludzie wynieśli z zakładów kształcenia nauczycieli zupełnie inaczej ukształtowany pogląd na pracę w szkole, niezgodny z rzeczywistością.

Występujące u zdecydowanej większości badanych osób różnice w poglądach na zawód nauczycielski i konkretną pracę w szkole można, jak mi się wydaje, uznać za czynnik działający w poważnym stopniu hamująco na rozwój zainteresowań pedagogicznych w początkowym okresie pracy tych nauczycieli. Młody nauczyciel napotykający trudności w pracy szkolnej, których się nie spodziewał i do pokonania których nie był odpowiednio przygotowany, może zniechęcić się do dalszej pracy, co z kolei ujemnie odbije się na jego stosunku do wykonywanego zawodu i na wynikach jego pracy pedagogicznej.

Przypuszczenia te potwierdzają poniższe wypowiedzi nauczycieli:

(A-6, w. t. II) — nauczyciel lat 30 pisze: „Na SN czy liceum Pedagogicznym mało mówi się o prawdzie, jaka istnieje w konkretnej pracy nauczyciela. Istotę zawodu zrozumiałem dopiero we własnej pracy. Duże trudności nastęrcza brak wiadomości dydaktycznych — szczególnie zasobu pomocy naukowych — wzorów, które winno zdobyć się przez założenie i dobrze prowadzone pracownie dydaktyczne we wszystkich zakładach kształcenia nauczycieli”.

(A-19, w. t. II) — nauczyciel lat 29 pisze: „Kiedy jeszcze nie pracowałem w tym zawodzie, to wyobrażałem go sobie inaczej. Nie myślałem przede wszystkim, że nauczyciel ma tak dużo pracy, o wiele więcej niż inny pracownik. Zarobki jego natomiast są zbyt niskie. Nauczyciel musi także pracować dość dużo społecznie. Jedynym wypoczynkiem nauczyciela to są ferie i wakacje. Gdyby nie zamiłowanie do tej pracy, tobym z niej zrezygnował”...

Większość nauczycieli reprezentuje identyczny lub zbliżony pogląd na temat wyobraźni o pracy w szkole a sytuacji rzeczywistej, czemu dają wyraz w wypracowaniach lub w odpowiedziach na postawione pytania.

d. Cechy osobowości nauczyciela uznane przez nauczycieli za najbardziej pożądane w pracy szkolnej

Materiał do opracowania niniejszego zagadnienia uzyskałem na drodze rozmów przeprowadzonych z nauczycielami pracującymi w szkolnictwie podstawowym, jak również z tymi, którzy odeszli z zawodu nauczycielskiego oraz z osobami udzielającymi wywiadu. Razem otrzymałem 70 odpowiedzi na następujące pytanie: „Jakie cechy osobowości zdaniem Koi. winien posiadać nauczyciel?”

Jak wynika z treści powyższego pytania — ograniczyłem się w tym wypadku do ustalenia najbardziej pożądanych i przez większość nauczycieli posiadanych, pozytywnych cech osobowości nauczyciela, mających niewątpliwą wpływ na całokształt jego działalności, zarówno pedagogicznej, jak również społecznej.

Wyniki przeprowadzonych w tym zakresie badań przedstawia tabela 4.

Powyższy rejestr pozytywnych cech osobowości nauczyciela, postulowanych przez samych — aktualnie pracujących w szkolnictwie i byłych — nauczycieli, przedstawia w moim przekonaniu dużą wartość pod względem ich przydatności w praktyce szkolnej. Wymienione cechy nie tworzą jakiegos wymarzonego, abstrakcyjnego, idealnego wzoru osobowości współczesnego nauczyciela, są natomiast postulowane ze względu na ich praktyczne zastosowanie w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli.

Tabela 4

POZYTYWNE CECHY OSOBOWOŚCI NAUCZYCIELA POSTULOWANE PRZEZ BADANYCH
NAUCZYCIELI

Lp.	Postulowane cechy osobowości nauczyciela	Liczba osób wym. daną cechę	$\% = \frac{\text{liczba}}{70} \cdot 100$
1,	Konsekwencja w postępowaniu z dziećmi (konsekwencja wymagań)	39	55,7
2,	Głęboka wiedza ogólna i pedagogiczna	36	51,4
3,	Umiłowanie zawodu i miłość do dzieci	31	42,2
4,	Obiektywizm w ocenie uczniów	24	34,2
5,	Umiejętności organizacyjne — dotyczące zajęć org. z dziećmi, umiejętność kierowania zespołem	31	30,0
6,	Takt pedagogiczny	17	24,2
7,	Wysoka inteligencja i kultura osobista	17	24,2
8,	Obowiązkowość i zdyscyplinowanie	15	21,4
9,	Zrównoważenie, opanowanie	14	20,0
10,	Prawdomówność, uczciwość	13	18,5
11,	Pracowitość i systematyczność w pracy	12	17,2
12,	Wyrozumiałość, ale stanowczość w wymaganiach w stosunku do uczniów	11	15,7
13,	Cierpliwość i wytrwałość	10	14,2
14,	Zgodność słów z czynami	10	14,2
15,	Zaangażowanie polityczne i społeczne	10	14,2
16,	Odpowiednia postawa moralna	9	12,8
17,	Sumiennność w wykonywaniu obowiązków	9	12,8
18,	Naukowy światopogląd	9	12,8
19,	Umiejętność współzycia z gronem nauczycielskim	7	10,0
20,	Umiejętność poznawania psychiki dziecka i postępowania z dziećmi	5	7,1
21,	Poczucie konieczności pogłębiania i aktu analizowania wiedzy	4	5,7
22,	Umiejętność zjednywania dzieci i nawiązywania z nimi kontaktu	4	5,7
23,	Dobre zdrowie, bez wad fizycznych	4	5,7
24,	Energiczność	4	5,7
25,	Umiejętność przekazywania wiedzy	3	4,2
26,	Silna wola	3	4,2
27,	Pogodne usposobienie, miły, sympatyczny w obcowaniu	3	4,2
28,	Głęboki patriotyzm i internacjonalizm	3	4,2
29,	Czułość na krzywdę dziecka	2	2,8
30,	Odpowiedni wygląd zewnętrzny	2	2,8
31,	Umiejętność utrzymania dyscypliny	2	2,8
32,	Prostolinijność	2	2,8
33,	Skromność	2	2,8

Objęci badaniem nauczyciele wymieniali powyższe cechy w oparciu o własne doświadczenia pedagogiczne, mając przede wszystkim na uwadze, jak to wynikało z przeprowadzonych rozmów, wpływ podawanych cech osobowości na autorytet i wyniki ich działalności pedagogicznej. Analiza uzyskanych odpowiedzi wykazała, że do najczęściej wymienianych cech osobowości nauczyciela należą:

- konsekwencja w postępowaniu z dziećmi, konsekwencja wymagań — wymieniło 39 osób, co stanowi 55,7% badanych nauczycieli;
- głęboka wiedza ogólna i pedagogiczna — wymieniło 36 osób, co stanowi 51,4% badanych nauczycieli;
- umiłowanie zawodu i miłość do dzieci — wymieniło 31 osób, co stanowi 42,2% badanych nauczycieli;
- obiektywizm w ocenie uczniów — wymieniło 24 osoby, co stanowi 34,2% badanych nauczycieli;
- umiejętności organizacyjne — dotyczy zajęć organizowanych z dziećmi i umiejętności kierowania zespołem — wymieniło 21 osób, co stanowi 32% badanych nauczycieli.

Największa ilość razy podawanych przez badane osoby cech świadczy o ich wielkiej przydatności w pracy nauczyciela. Jak widać z tabeli 4, badani nauczyciele nie ograniczyli się do wymienienia pojedynczych cech, a podawali jednocześnie kilka, które łącznie przysądzają o przydatności danego nauczyciela do zawodu, o jego pozytywnej działalności pedagogicznej.

Trudno, wydaje mi się, wymagać od nauczyciela, aby posiadał wszystkie pozytywne wymienione w tabeli 4 cechy osobowości, ale ośmielam się stwierdzić na podstawie przeprowadzonych rozmów, wywiadów i własnych obserwacji, że spora liczba nauczycieli większość tych cech posiada, co również świadczy o realności przedstawionych w tabeli 4 cech osobowości współczesnego nauczyciela. Ustalona przez badane osoby kolejność cech osobowości nauczyciela wynika z ich własnych pedagogicznych doświadczeń i jest równoznaczna z przydatnością tych cech w konkretnej, codziennej pracy nauczycielskiej. Badani nauczyciele są więc zdania, że aby uzyskać odpowiednie wyniki w pracy dydaktyczno-wychowawczej, należy przede wszystkim stawiać uczniom określone wymagania i konsekwentnie egzekwować pełną ich realizację, że aby móc nauczać i wychowywać innych, trzeba posiadać głęboką wiedzę ogólną i pedagogiczną, trzeba również posiadać zamiłowanie do zawodu nauczycielskiego, lubić pracę z dziećmi, być dobrym organizatorem prowadzonych z nimi zajęć, umieć pokierować zespołem uczniów, a równocześnie rzetelnie i obiektywnie ocenić ich wysiłek, co w sumie gwarantuje między innymi jakość poczynań pedagogicznych nauczyciela. Dlatego też, jak mi się wydaje, cechy te zostały uznane przez większość nauczycieli jako najbardziej pożądane w ich codziennej pracy szkolnej.

Na podkreślenie zasługuje również trafność wyboru przez badane osoby większości specyficznych cech osobowości wynikających wprost z charakteru zawodu nauczycielskiego, ściśle powiązanych z dydaktyczno-wychowawczą rolą, jaką spełnia nauczyciel. Mimo pewnych nieuzasadnionych, stosunkowo dalekich miejsc w powyższym zestawieniu niektórych cech osobowości, jak np.: umiejętność przekazywania wiedzy, głęboki patriotyzm i internacjonalizm, zgodność słów z czynami, umiejętność utrzymania dyscypliny itp., oraz pewnych braków w zakresie klasyfikacji poszczególnych cech, jednak ogólnie trzeba stwierdzić, że badani nauczyciele dokonali trafnego wyboru pozytywnych cech osobowości nauczyciela, akcentując przede wszystkim ich praktyczną przydatność w zawodzie nauczycielskim.

Sumując powyższe rozważania pragnę podkreślić, że przeważająca większość badanych nauczycieli wykazuje bardzo pozytywny stosunek do swego zawodu i często żywi przekonanie, że jest to jedyny zawód, z którym badane osoby wiążą osobiste losy i perspektywy życiowe.

Podsumowanie wyników badań i wnioski

Otrzymane wyniki badań przeprowadzonych wśród nauczycieli powiatu łomżyńskiego wskazują na szereg istotnych zagadnień dotyczących nauczyciela w powiązaniu z wykonywanym przez niego zawodem, które przedstawiam w formie uogólnionych następujących wniosków:

- obserwuje się wyraźnie zjawisko feminizacji zawodu nauczycielskiego — kobiety stanowią 75,7%, mężczyźni zaś tylko 24,8% ogólnej liczby badanych osób,
- stwierdza się poważne odmłodzenie kadry nauczycielskiej — odsetek badanych osób do lat 40 wynosi 85,2%,
- najliczniejszą grupę (59,1%) stanowią nauczyciele pochodzenia chłopskiego,
- stwierdza się fakt systematycznego podnoszenia kwalifikacji zawodowych nauczycieli w zakresie SN lub studiów wyższych — dodatkowe kwalifikacje zdobyło 57,3% ogółu badanych osób,
- nauczyciele stanowią jedną z czołowych grup zawodowych pod względem zaangażowania politycznego — 42,6% ogółu badanych to członkowie PZPR,
- najliczniejszą grupę pod względem uposażenia (27,8%) stanowią nauczyciele zarabiający od 1250—1500 zł,
- najczęściej wymienianymi motywami wyboru zawodu nauczycielskiego przez badane osoby są:
 - zamiłowanie do pracy nauczycielskiej (60,9%),
 - namowa i sugestie innych osób (28,7%),
 - (decydującą rolę odegrali tu nauczyciele (19%),
 - chęć szybkiego zdobycia zawodu ze względu na ciężkie warunki materialne rodziny,
- najwięcej badanych osób (70,4%) decyzję o wyborze zawodu podejmowało w okresie szkoły podstawowej,
- zdecydowana większość nauczycieli jest bardzo przywiązana do zawodu nauczycielskiego — 80% badanych osób wybrałoby ten zawód po raz wtóry,
- jednym z czynników, który wywiera decydujący wpływ na rozwój zainteresowań nauczycieli zawodem nauczycielskim, jest — zadowolenie z osiąganych wyników w pracy pedagogicznej (90% badanych osób) oraz przywileje socjalne takie, jak: ferie, wakacje, mniejszy wymiar godzin (72%),
- do czynników hamujących rozwój zainteresowań nauczycieli zawodem nauczycielskim przede wszystkim należą:
 - niskie uposażenie nauczycieli (84%),
 - trudna, ciężka, wyczerpująca nerwowo praca (76%),
 - niewłaściwa ocena pracy nauczyciela (48%),
 - zbyt dużo dodatkowych prac społecznych (40%),
 - zła atmosfera wśród rad pedagogicznych (32%),
 - większość nauczycieli (73%) doznaje rozczarowania przy zetknięciu się z konkretną pracą w szkole, ponieważ w zakładach kształcenia nauczycieli nie byli odpowiednio przygotowani do ciężkiej pracy pedagogicznej, co często zniechęca młodego nauczyciela do dalszej pracy.

Do cech osobowości nauczyciela najbardziej pożądanых w pracy szkolnej należy zaliczyć:

- konsekwencję w postępowaniu z dziećmi,
- głęboką wiedzę ogólną i pedagogiczną,
- umiłowanie zawodu i miłość do dzieci,
- obiektywizm w ocenie uczniów oraz zdolności organizatorskie,
- umiejętność organizowania zajęć i kierowania zespołem.

Wydaje mi się, że wpływające z analizy uzyskanego materiału badań wnioski

odzwierciedlają poglądy wszystkich nauczycieli powiatu łomżyńskiego w omawianych kwestiach.

Powyższe rozważania pragnę zakończyć stwierdzeniem, że badani nauczyciele mimo napotykanych trudności lubią swój zawód, są do niego przywiązani, ale jednocześnie wskazują na konieczność poprawy warunków bytowych oraz wydatniejszej pomocy w ich trudnej pracy pedagogicznej ze strony zainteresowanych instytucji, rodziców i całego społeczeństwa.

WIESŁAW DUBIELAK

METODY OPTIMALIZACJI W PREORIENTACJI SZKOLNEJ I ZAWODOWEJ

I. Potrzeba preorientacji szkolnej i zawodowej

Właściwy wybór szkoły, zawodu czy też kierunku studiów jest bardzo ważny, ma zasadnicze znaczenie tak dla społeczeństwa o wysokich właściwościach cywilizacyjnych, jak i dla osobistego zadowolenia i usytuowania jednostki.

Wybór zawodu podyktowany jest złożonością współczesnego życia, które wymaga specyficznego zaangażowania przez przygotowanie w ściśle wyznaczonej lub wybranej nauce. Nauka przygotowuje do życia, innej drogi dzisiaj nie ma. Lecz jaki wybrać kierunek studiów, gdzie skierować swoje życiowe kroki, by podjąć zawód i być pożytecznym społecznie? Przecież przydatność do jakiegoś zawodu zależy od wielu czynników: środowiska społeczno-kulturalnego, uzdolnień, zainteresowań, osobowości, postawy emocjonalnej itd. Każde społeczeństwo pragnie mieć ludzi odpowiednich na stanowiskach, ale najpierw musi ich do tego przygotować. Dlatego też w ciągu ostatnich kilku lat coraz bardziej wzrasta zapotrzebowanie społeczne na wyniki badań o racjonalnym działaniu. Potrzebę tę odczuwają się w każdej dziedzinie życia społeczno-gospodarczego w kierowaniu każdym układem działającym. Również w administracji szkolnej kierującej się logiką racjonalnego działania odczuwa się zasadniczą potrzebę wypracowania odpowiednich metod orientacji szkolnej i zawodowej, uwzględniając wszystkie czynniki, by skierować ucznia do właściwego typu szkoły czy zawodu.

II. Próby rozwiązania problematyki preorientacyjnej i metody (Francja i Polska)

Francja zwróciła uwagę na orientację szkolną i zawodową już przed II wojną światową. Szczególnie wybitny polityk, radykał Jan Zay, jako minister wychowania narodowego wysunął w 1937 roku projekt zreformowania szkolnictwa, a poprzez badanie postaw uczniów projekt przewidywał wprowadzenie orientacji szkolnej.

Po wojnie Classes Nouvelles i projekt Langevin — Wallon podjęły eksperyment orientacji szkolnej. Zwłaszcza projekt Langevin — Wallon ukończony w 1947 roku przewidywał cztery lata orientacji przypadające na 11—15 lata ucznia. Reforma z 6. I. 1959 r. wprowadziła dwuletni z początku cykl obserwacji, a potem czteroletni cykl, który dzieli się na dwa etapy: obserwację i orientację do klas VI, V, IV i III (odpowiednik naszych klas VI, VII, VIII i IX), ale brakuje do obecnej chwili w systemie szkolnictwa francuskiego, wypracowania właściwego modelu, we-

dług którego można by optymalnie wielokryteriowo kierować uczniów do odpowiedniego typu szkoły, stosując oczywiście selekcję dystrybucyjną, a nie tylko eliminacyjną jak dotychczas, opierając się na obecnych metodach. Zwykle wymienia się metody:

1. Metoda wolnego działania — swobodne zajęcia połączone z obserwacją.
2. Metoda selekcji sukcesywnej — ukierunkowanie w sekcjach klasycznych, nowożytnych czy też praktycznych.
3. Metoda progresywna i degresywna — zgodnie z czteroletnim cyklem (VI, V, IV, III) z możliwością przejścia w danych sekcjach:
4. Metoda imperatywu orientacyjnego — przenoszenie do odpowiedniej sekcji po cyklu obserwacji i orientacji.
5. Metoda futurologiczna¹ — perspektywiczne ukierunkowanie według przypuszczeń, że uzdolnienia, wiadomości i zainteresowania będą w przyszłości.

W obrębie tych metod stosuje się techniki orientacyjne: testy, informacje o zawodzie, obserwacje, karty orientacyjne itd.

Po paru latach wysiłku ekonomicznego, organizacyjnego, pedagogicznego szkolnictwo francuskie może poszczycić się rezultatem w granicach od 5—20% właściwego doboru kandydatów do szkół wszelkiego typu tzw. sekcjach — zgodnie z przewidywaniem.

W Polsce poza sporadycznymi przypadkami nie było przeprowadzonych badań orientacyjnych w celu skierowania do właściwych szkół, aby przygotować do zawodu. Badania dotyczyły tylko problematyki uzdolnień, cech wrodzonych i ich wykształcalności, sprawności itd. Badania dotyczyły przede wszystkim przygotowania pracowników dla gospodarki narodowej. Metody stosowano takie same jak i w innych naukach humanistycznych:

- 1) obserwacja,
- 2) badanie dokumentacji,
- 3) badanie opinii,
- 4) badanie wytworów pracy uczniów,
- 5) egzamin,
- 6) informacje o zawodzie.²

Obecnie kładzie się nacisk na badanie postaw i zainteresowań ucznia w klasie VIII. Jest to jak gdyby okres orientacyjny (bliższe przygotowanie do zawodu) i wypracowuje się odnośne metody celem ukierunkowania i niesienia pomocy absolwentom szkoły podstawowej. Często o wyborze zawodu decyduje popularność i prestiż danego zawodu, zainteresowania i zamiłowania młodzieży, dużą rolę odgrywa też środowisko, poziom kulturalny rodziny czy miejsce zamieszkania, a szczególną rolę odgrywa szkoła. Dlatego szkoła ma wyrobić odpowiednie zainteresowania, właściwą postawę w stosunku do pracy, zaznajomienie ze specyfiką różnych zawodów, informować o możliwościach szkolenia zawodowego itd.

Są to bardzo poważne zadania i najczęściej przerastające siły i możliwości nauczyciela. Nauczycielowi w zadaniach preorientacji (w klasach młodszych) czy orientacji szkolnej na pomoc poradnia wychowawczo-zawodowa czy też psycholog, ale poradnie wychowawczo-zawodowe udzielające często ad hoc wskazówek nie spełniają swych roli. Z jednej strony uzdolnienia i postawy nie są właściwie wykrywane, a z drugiej same badania testowe i psychologiczne (co do których musimy odnieść się z wielką ostrożnością) (nawet przez to samo) zależą od wielu ubocznych czynników (atmosfera, zmęczenie, zdenerwowanie itd.). Badania osobowości: metody kliniczne, psychometryczne, projekcyjne również budzą zastrzeżenia.

Jak mówiłem, lansowane metody ukierunkowania zawodowego są nikiel (nie kwe-

¹ Drevillon, L'orientation scolaire et professionnelle, Paris 1965.

² Szkoła, zawód, praca. (Praca zbiorowa). Warszawa 1969.

stionują ważności i wierności badań osobowości, natomiast, jak zaznaczyłem, zapotrzebowanie skierowania do właściwych szkół jest bardzo duże, a zatem istnieje potrzeba między innymi wypracowania racjonalnego doboru właściwej metody, która by z dużą dokładnością pomogła tak szkołom, jak i poradnikom wychowawczozawodowym.

Racjonalny dobór kandydatów, czyli tzw. selekcja dystrybutywna, może być rozpatrywany jako problem optymalnej decyzji. Problem optymalizacji przedstawiano w ujęciach różnych modeli matematycznych. Modele te ujmowały problem optymalnej decyzji w formie wielkości zgodnie z warunkiem stosowania zasady podejmowania decyzji. W różnych sytuacjach życiowych, tam gdzie występuje kwantyfikacja i kwalifikacja zjawisk, istnieje konieczność optymalnej decyzji, a sposób użycia środków wiodących do tego celu zgodnie z zasadą racjonalnego gospodarowania nazywamy optymalnym sposobem ich wykorzystania.

III. Niektóre modele optymalizacji

Typowym algorytmem problematyki optymalizacyjnej jest najprostszy model optymalnej decyzji zwany metodą simplex — jest ona matematycznym uogólnieniem empirycznej metody polegającej na kolejnych próbnym substytucjach.³

Następnym algorytmem (biorąc stopień złożoności i sposób rozwiązywania) jest reguła uwzględniająca zbiory funkcji—reguła Steinhausa i Neumana, tzw. minimums. Z kolei reguła Bayesa z rachunku prawdopodobieństwa z tzw. wartości średniej losowanej. W przypadkach jeszcze bardziej złożonych, gdy istnieje wiele założeń w sposobie wyboru funkcji, stosowano w założeniach teoretycznych regułę supremum poziomu istotności Neymana.

W każdej z tych metod przyjmowano pewne jednostki, które są przyjęciem pewnej skali w danym mianie. Naturalnym żądaniem dla jakiegokolwiek optymalizacji jest to, aby wynik postępowania zgodny z tą regułą nie był zależny od zmiany skali, aby występowała niezależność mian (wyniki mogą się różnić, jeśli użyte są w różnych jednostkach, trzeba by stosować prawo zamiany jednostki, a nie wszystkie działania wtedy są wykonalne, zwłaszcza jeśli dwie liczby są w różnych jednostkach).

A zatem problem maksymalizacji kilku funkcji na tym samym zbiorze nie jest problemem rozwiązalnym, w tym znaczeniu, aby niezależnie od sensu tych funkcji, a i dalszych założeń istniał taki punkt, który należy uznać za rozwiązanie optymalne. Na podstawie tego założenia jedynie korzystne jest dla nas, aby każda z tych funkcji miała wartość możliwie największą (maksymalną).

Problem ten rozwiązalny jest w ramach przyjętej bazy pojęciowej, tj. w pewnych przypadkach, gdy istnieje wspólne maksimum wszystkich funkcji, ale jest to zjawisko wyjątkowe i praktycznie niespotykane, a zwłaszcza w moim zagadnieniu optymalizacyjnie nieużyteczne. W tej sytuacji korzystamy z gałęzi teorii programowania opartej na rozwiązaniu układów funkcji dyskretnych przy zastosowaniu rachunku logicznego, bazując na teorii zbiorów i algebry relacji. A więc wprowadzamy pojęcie relacji zbioru dystrybutywnego, gdyż pojęcie relacji jest szersze od pojęcia funkcji oraz model logiczny zbudowany na relacji pozwala na wprowadzenie szeregu mian niezależnych o cechach jakościowych. Każdy z elementów zbioru dystrybutywnego jest zbiorem kolektywnym równolicznym, który mówi o ilości elementów informacyjnych, z których składa się sformalizowana postać informacji, a każda jest indywidualum w określonych zbiorach. Do dalszych rozważań wprowadzam relację celu, przyjmując pewne kryteria optymalizacji oraz zbiór obiektów, gdzie będą realizował optymalny rozdział zbioru dystrybutywnego.

³ Por. O. Lange, Optymalne decyzje, Warszawa 1964.

Zastosowanie modelu wielokryteriowego w doborze kandydatów do szkół

Zatem po zapoznaniu się ze znanymi metodami optymalizacyjnymi rozdziału zadań, które są szczególnym przypadkiem ogólniejszej klasy metod programowania, doszedłem do przekonania, że stosując model optymalny wielokryteriowy (uwzględniając szereg relacji o niezależnych mianach) można z całkowitą dokładnością rozwiązać problem podejmowanych decyzji w wielu dziedzinach pedagogiki.

Na przykład: z początku rozwiązywałem problem systemów szkolnych, można stosować model optymalizacji wielokryteriowej przy rozwiązywaniu wielu problemów dydaktycznych, czyli ogólnie tam, gdzie istnieje optymalna decyzja. W moim zagadnieniu próbuję wprowadzić model optymalizacji w problematykę reorientacji szkolnej i zawodowej, czyli dokonać alokacji uczniów do poszczególnych szkół. Model tej metody jest narzędziem umożliwiającym dokonanie w polityce oświatowej obiektywnej selekcji dystrybucyjnej zgodnie z postawą, a i założeniami komisji kwalifikacyjnej, ponieważ metoda ta jest prowadzona według rachunku logiczno-arytmetycznego, ale przy podanych kryteriach, gdzie ustala je komisja kwalifikacyjna. Metoda więc optymalna wielokryteriowa jest niezależna od przyjętych kryteriów (jakich wymaga dana szkoła), a tylko podaje model sformalizowany i, jak zaznaczyłem, rozstrzyga, który kandydat maksymalnie spełnia wszystkie wymagane warunki oraz gdzie (do której szkoły) jest najbardziej odpowiednim kandydatem. Przy badaniu orientacji szkolnej i zawodowej przyjąłem cztery kryteria (według mnie zasadnicze):

- 1) uzdolnienia,
- 2) wiadomości,
- 3) konstytucja psychofizyczna,
- 4) środowisko społeczno-kulturalne rodziny i otoczenia.

Przy takim założeniu, jakim są cztery kryteria, przeprowadzam badanie szkół jednorodnych stosując model w kodzie wielowymiarowym. Jeśli więc uznaję, że cechy kształcenia mają podobny profil, określam wspólny mianownik, w przeciwnym wypadku przydzielam do osobnych grup. Już wstępne badanie (ankieta skłonnościowa) pozwala mi dokonać alokacji do jednolitych typów szkół, czyli kandydatów o podobnych uzdolnieniach, wiadomościach, zainteresowaniach, konstytucji psychofizycznej itd. Jest to wstępne zakwalifikowanie, a w następstwie prowadzę do obliczenia dla danego typu szkoły i w tych ramach wprowadzam szczególną charakterystykę ucznia, która jest zawarta w konkretnych wartościach relacji poszczególnych kryteriów.

Zakończenie

Wiem, że matematyzacja losów młodzieży szkolnej wymaga dużo ostrożności, stąd ciągle badania rozwoju rzeczywistości i porównywanie uzyskanych wyników. W tym też ujęciu nie zamykam problemu pedagogicznego w matematyce, ale matematyka jest pomocą do badania rzeczywistości przez wskazanie modelu logiczno-arytmetycznego.

Metoda optymalnego wielokryteriowego doboru kandydatów do poszczególnych szkół może być wbudowana w system elektronicznego przetwarzania danych. Przy większej ilości młodzieży szkolnej maszyna elektroniczna pozwala wyznaczyć, który uczeń i do której szkoły optymalnie się nada. Obecnie trwają prace badawcze, jak i wyliczenia, wykazując możliwość zastosowania optymalnego wielokryteriowego modelu we wskazanej problematyce.

TADEUSZ LESIAK

PSYCHOLOGICZNE PRZYGOTOWANIE ABSOLWENTÓW STUDIÓW NAUCZYCIELSKICH DO PRACY DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEJ

Problem

Powyższe zagadnienie jest częścią składową problemu poświęconego badaniom nad przydatnością zawodową absolwentów studiów nauczycielskich. Rozpatruje się w nim stopień psychologicznego przygotowania w zakresie znajomości czynników rozwoju psychicznego, umiejętności wykorzystywania wiedzy psychologicznej w procesie dydaktycznym, umiejętności prowadzenia obserwacji ucznia, umiejętności prowadzenia wywiadów środowiskowych i umiejętności rozpoznawania zaburzeń w zachowaniu się ucznia.

Takie ujęcie problemu wynika z przyjętej hipotezy roboczej, w której zakłada się, że absolwenci studiów nauczycielskich posiadają poważne luki w wiedzy psychologicznej oraz że wiedza ta jest mało operatywna. Stąd też w badaniach należało skoncentrować się nad sprawą wykorzystywania wiedzy psychologicznej w pracy zawodowej. W związku z tym zwrócono uwagę na pewne czynności¹, których wykonywanie wymaga wiedzy psychologicznej. Należy jednak pamiętać tu, że często ulegają one różnym modyfikacjom w zależności od sytuacji i warunków. Poza tym rozwiązywanie różnych sytuacji w zawodzie nauczycielskim ma charakter indywidualny ze względu na brak możliwości wykonywania ich zespołowo, jak w wielu innych zawodach. Założenie powyższe wzięto pod uwagę przy doborze grupy osób badanych. Chodziło tu przede wszystkim o wyeliminowanie wpływu zdobytych doświadczeń w trakcie pracy zawodowej. Dlatego też badaniami objęto grupę absolwentów w początkowym okresie pracy zawodowej. W literaturze przedmiotu bywa on różnie nazwany: startem zawodowym, wdrażaniem do zawodu, adaptacją zawodową.

Jednakże nie ma w niej ściśle wyznaczonej granicy czasu potrzebnego na adaptację do zawodu². Panuje natomiast wśród autorów zgodność co do poglądu, że rozwój pracy zawodowej nauczyciela przebiega przez trzy fazy. Uwzględniając różne warunki pracy, stopień opieki nad młodym nauczycielem oraz zróżnicowane środowiska pracy — przyjęto trzy lata jako okres wdrażania się do zawodu.

Organizacja i metody badań

Badaniami objęto 250 absolwentów pracujących w 175 szkołach. Reprezentowali oni 18 studiów nauczycielskich. Bezpośrednie dotarcie do wymienionej ilości szkół celem zebrania empirycznych materiałów przekraczało możliwości jednej osoby. Ponadto chodziło o to, by zebrany materiał mógł być weryfikowany. Dlatego konieczne było pozyskanie do tej pracy kilku zespołów ludzi podejmujących się bezinteresownie trudnych zadań. Byli to kierownicy szkół, kierownicy ognisk metodycznych, pracownicy pedagogiczni wydziałów oświaty. Każdy ze współpracowników miał przydzielonych do obserwowania absolwentów w liczbie od 1—3. W stosunku

¹ T. Tomaszewski klasyfikując czynności wymienia również i czynności zmierzające do wywarcia trwałego i nietrwałego wpływu na innych ludzi. Ich przykładem jest praca pedagogiczna.

² W. Wojtyński: Metody i wyniki badań pedeutologicznych. *Ruch Pedagogiczny* 1964, nr 4, s. 14.

W. Szewczuk: Start zawodowy. Analiza psychologiczna. *Psychologia Wychowawcza* 1964, nr 4.

J. Kozłowski: Analiza i ocena pracy nauczyciela i szkoły. Warszawa 1966. PZWS.

PRZYGOTOWANIE PSYCHOLOGICZNE ABSOLWENTÓW

Lp.	Osoby oceniające	Zadawalający									Poziom				
		Absolw.	Kierow.	Prac. ośr.	Podnosp.	Absolw.	Kierow.	Prac. ośr.	Podnosp.	Średnia arytm.	%	Słabo			
												Absolw.	Kierow.	Prac. ośr.	Podnosp.
Zagadnienia	Liczba				% ogółu				Liczba						
1	Znajomość czynników rozwoju psychicznego	108	205	229	229	79,2	82	91,6	91,6	215,2	86,3	52	19	10	8
2	Umiejętność wykorzystania wiedzy psychologicznej		231	231	228		92,4	92,4	91,2	230	92		15	17	19
3	Umiejętność prowadzenia obserw. ucznia		194	204	211		77,6	81,2	84,4	203	81,2		30	43	37
4	Umiejętność prowadzenia wywiadów		202	210	208		80,8	88,0	83,2	206	82,8		46	40	40
5	Umiejętność rozpozn. zaburzeń w zachow. się ucznia		183	219	221		73,2	87,6	88,4	207,8	82,7		60	25	25

do nich należało przy pomocy metody obserwacji gromadzić fakty spostrzeżeniowe w czasie hospitacji lekcji i zajęć pozalekcyjnych.

W stosunku do badanego problemu zastosowano następujące metody:

- obserwację kontrolowaną,
- wywiad,
- ankietę,
- analizę wytworów pracy (zeszyty obserwacji).

Podstawową metodą badań była obserwacja. Z tej to racji poświęci się jej nieco więcej uwagi.

Zawiera ona dwie komponenty: spostrzeganie pewnych faktów za pomocą zmysłów i ocenianie w oparciu o nagromadzone fakty przejawów przygotowania psychologicznego. Najważniejszą chyba sprawą metodologiczną w badaniach metodą obserwacji jest konieczność poszukiwania spostrzeżeń według z góry ustalonych punktów przystosowanych do problemu badań. Inaczej można powiedzieć, że należy zdać sobie sprawę z tego, co chcemy wiedzieć i jakie wiadomości pragniemy za pomocą tej metody uzyskać³.

³ M. Kreutz: Metody współczesnej psychologii. PZWS, Warszawa 1962, s. 148.
J. Pieter: Przedmiot i metody psychologii. Ossolineum 1963, s. 176.

Tabela 1

przygotowania																	
przygotowani					Nieprzygotowani										Ogółem		
Absolw.	Kierow.	Prac. ośr.	Podinsp.	Średnia arytmetycz.	∑	Absolw.	Kierow.	Prac. ośr.	Podinsp.	Absolw.	Kierow.	Prac. ośr.	Podinsp.	Średnia arytmetycz.	∑	Średnia arytmetycz.	∑
ogółu						Liczba				% ogółu							
20,8	7,6	4	3,2	18,2	7,1	—	26	11	13	—	10,4	4,4	5,2	16,6	6,6	250	100
—	6	6,8	7,6	17	6,8	—	4	2	3	—	1,6	0,8	1,2	3	1,2	250	100
—	20	17,2	14,8	43,3	17,3	—	6	3	2	—	2,4	1,2	0,8	3,7	1,5	250	100
—	18,4	16	16	42	15,3	—	2	—	2	—	0,8	—	0,8	2	0,8	250	100
—	24	10	10	36,6	14,8	—	7	6	4	—	2,8	2,4	1,6	5,6	2,2	250	100

Dlatego też dla badań tych opracowano przewodnik obserwacyjny, który w literaturze posiada i inne określenia⁴. Zebrane fakty na drodze obserwacji muszą być oceniane. Innymi słowy, mamy z obserwacji wyprowadzić sądy prawdziwe, czyli należy dokonać zabiegu natury aksjologicznej. Jest to sprawa niezmiernie trudna, gdy rozpatruje się ją w stosunku do problemu oceniania pracy nauczyciela⁵. Poszukiwania w tym kierunku należy traktować jako pewne próby. Niemniej jednak z punktu widzenia logiki istnieje możliwość rozstrzygnięcia, czy sądy oceniające są fałszywe, czy prawdziwe. Żeby o nich orzekać, czy są prawdziwe lub fałszywe, muszą stanowić pewną postać wiedzy empirycznej. Czyli zgodnie z tym wartość logiczną ocen uzależnia się od wartości zadań empirycznych. Prawdę lub fałsz tych sądów można wykazać przez odwołanie się do doświadczenia.

⁴ J. Pieter: Praca naukowa. „Śląsk” 1960.

Z. Skorny: Obserwacja psychologiczna — podstawy teoretyczne i technika stosowania w: Materiały do nauczania psychologii. Red. L. Wołoszynowa. Metody badań psychologicznych. T. I.

⁵ L. Crabbsa: Measuring Efficiency in Supervision and Teaching. New York 1925.

M. Troyar i R. Pace: Evaluation in Teaching Education. 1944.

H. Ray Simson: Teacher self — evaluation. New York — London 1966.

Poza tym posługując się metodą obserwacji napotykały wiele innych trudności, np.: zjawisko projekcji, atrybucji, halo-efektu⁶. Z tych to względów wykorzystano jeszcze w badaniach metody eksploratywne i analizę wytworów pracy, by zebrane materiały można było porównywać.

Analiza materiałów empirycznych

Przegląd zagadnień rozpoczniemy od analizy problemu dotyczącego rozumienia przez absolwentów czynników rozwoju psychicznego. Punktem wyjściowym będzie tabela 1. Według niej 215 osób (86,3%) reprezentuje zadowolający poziom przygotowania, 18 osób (7,1%) odczuwa pewne trudności, a 17 osób (6,6%) jest nie przygotowanych. Ze stanowiska samokrytycznego absolwentów stan ten jest o wiele bardziej niepokojący, bowiem 52 osoby (20,8%) stwierdza poważne braki. Nie przygotowanych jest 17 osób (6,6%). Poniższe przykłady zilustrują zakres braków w zrozumieniu i wykorzystywaniu wiedzy o czynnikach rozwoju psychicznego:

„Uznaje wpływ środowiska na rozwój psychiczny dziecka, natomiast nie docenia znaczenia własnej aktywności ucznia” (opinia nr 7/1/K).

„Z zakresu znajomości czynników rozwoju psychicznego dziecka absolwentka ma małą wiedzę i nie stara się jej pogłębiać. W związku z tym nie wykorzystuje w pracy pedagogicznej w pełni wiedzy psychologicznej” (opinia nr 86/1/I).

„Nauczycielka zdołała poznać mniej więcej dokładnie własną aktywność wychowanków w czasie pracy lekcyjnej w zakresie poznawania faktów. Natomiast mniej może powiedzieć o aktywności myślowej uczniów w procesie uogólniania. Sama często zapomina o stwarzaniu sytuacji dydaktycznych umożliwiających aktywną pracę myślową wychowanków. Z braku znajomości warunków i środowiska domowego dziecka trudno coś powiedzieć nauczycielce na temat udziału zadatków wrodzonych i roli bodźców środowiskowych jako czynnika rozwoju psychicznego” (opinia nr 221/1/0).

„Wszystkie trudności w pracy dydaktycznej i wychowawczej kładzie na karb czynników biologicznych. Nie rozumie roli czynników środowiskowych czy własnej aktywności w zakresie rozwoju psychiki ucznia” (opinia 118/1/0).

„W pracy cechuje absolwenta jednostronne traktowanie czynników rozwoju psychiki ucznia. Nie dostrzega równoczesnego i równowartościowego wpływu podstawowych czynników rozwoju psychicznego” (opinia nr 113/1/0).

Konsekwencje natury praktycznej wynikające z tego stanu rzeczy są następujące: — absolwenci nie uświadamiają sobie roli czynników rozwoju psychicznego lub nie dostrzegają ich harmonijnego wpływu na rozwój psychiki ucznia, — nie rozumiejąc roli czynnika własnej aktywności w rozwoju psychiki sami nie stwarzają sytuacji dla jej powstawania, przeceniając zaś wolę czynnika biologicznego (wrodzonego) nie widzą możliwości stymulowania procesem rozwoju psychiki; preferując natomiast czynnik środowiskowy, traktują go jako czynnik selekcyjny dzieci. Znajomość powyższego zagadnienia umożliwia absolwentowi wybór kierunku działania.

W pewnym związku z tym pozostaje następna sprawa, a mianowicie wykorzystywanie wiedzy psychologicznej w zakresie procesów poznawczych, uczuciowych i wolicjonalnych w działalności dydaktycznej i wychowawczej. Według tabeli statystycznej 230 osób (92%) jest na zadowolającym poziomie. W następnej grupie 17 osób (6,8%) zostało słabo przygotowanych. Natomiast 3 osoby (1,2%) nie posiadają żadnego przygotowania.

Różne są niedociągnięcia w pracy ostatnich dwóch grup osób. Dowodzą tego poniższe opinie:

⁶ E. Hilgard: Wprowadzenie do psychologii. PWN, Warszawa 1967, s. 683.

„Skąpe są jego wiadomości psychologiczne z zakresu rozwoju wrażeń dziecka, spostrzeżeń, wyobraźni, uwagi, pamięci, rozwoju mowy i myślenia, uczuć i woli” (opinia nr 46/1/K).

„W początkowym okresie pracy absolwentka studium nauczycielskiego miała trudności w poznawaniu psychiki dziecka. Uwidoczniło się to przy zadawaniu pracy domowej. Przekraczała ona bowiem możliwości uczniów” (opinia nr 43/1/I).

„Nie umie wykorzystywać wiedzy psychologicznej z zakresu psychologii rozwojowej, a zwłaszcza odnośnie zagadnienia traktującego o rozwoju myślenia i mowy dziecka” (opinia nr 103/1/0).

„Absolwent napotyka trudności w zakresie wykorzystywania wiedzy psychologicznej w pracy pedagogicznej. Stosując zasadę pogładowości, potrafi jeszcze dosyć umiejętnie kierować powstawaniem wrażeń i spostrzeżeń uczniów. Większe trudności napotyka przy prowadzeniu myśli wychowanków od konkretnego do uogólnień poprzez poszczególne etapy operacji myślowych tworzących logiczny ciąg rozumowań. W klasach niższych czasem żąda definicji pojęć. Nie docenia oddziaływania na stronę emocjonalną uczniów” (opinia nr 221/1/0).

„Słaba znajomość psychiki dziecka. Lekcję zawierają za dużo informacji, których dziecko nie jest w stanie zapamiętać, a wymagania nauczyciela są duże” (opinia nr 106/1/I).

Na podstawie zebranych materiałów można wykazać zakres powtarzających się trudności:

- trudności w rozwijaniu spostrzegawczości uczniów,
- słaba orientacja w zakresie możliwości poznawczych uczniów w danych okresach rozwojowych,
- niewiedza na temat przechodzenia od myślenia konkretno-obrazowego do myślenia abstrakcyjnego,
- niedoceniające procesów emocjonalnych w powiązaniu z procesami poznawczymi i wolicjonalnymi.

Następne zagadnienie, które zostanie omówione, dotyczy jednej z metod poznawania ucznia. Jest nią metoda obserwacji. Dla odróżnienia jej od metody badań naukowych trzeba zaznaczyć, że chodzi tu o „nauczycielskie poznawanie uczniów”, o metodę obserwacji na użytek nauczyciela⁷.

Wśród badanych 203 osoby (81,2%) są przygotowane do prowadzenia obserwacji ucznia, 43 osoby (17,3%) mają poważne kłopoty, a 4 osoby (1,5%) nie potrafiły prowadzić obserwacji ucznia i napisać jego charakterystyki.

Powyższe dane są prawdopodobnymi na korzyść absolwentów. Wynikło to z tej przyczyny, że wielu z nich w swoich szkołach nie prowadziło obserwacji uczniów i stąd niemożliwością było ocenianie ich przygotowania na podstawie analizy pracy w postaci prowadzonej obserwacji.

Trzeba było jedynie oprzeć się na wywiadzie, w którym absolwenci wyrażali opinię o swoim przygotowaniu w tym zakresie.

„Nie potrafi napisać charakterystyki ucznia. Nie wie, o czym ma pisać. Ocenia ucznia pochopnie na podstawie jednostkowych czynów i wykroczeń” (opinia nr 8/1/K).

„Niewiele wie o technice badań psychologicznych (prowadzenie systematycznej obserwacji, wywiadów środowiskowych), wskutek czego nie docenia tych metod w pracy pedagogicznej” (opinia nr 77/1/I).

„Nie umie również prowadzić obserwacji ucznia. Nie wie, co i jakie fakty należy

⁷ S. Kunowski: Nauczycielskie poznawanie uczniów. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1961 nr 3.

T. Nowacki: Niektóre uwagi o poznawaniu uczniów na drodze obserwacji. *Chocwanna* 1961, z. 1—2.

notować. W związku z tym samodzielnie nie umie napisać charakterystyki ucznia. Dodać należy, że nie rozumie, iż ucznia trzeba obserwować w różnych sytuacjach" (opinia nr 103/1/0).

„Ma trudności w prowadzeniu obserwacji, ponieważ absolwentka nie rozumie wielu procesów psychicznych, a w związku z tym i nie dostrzega ich. Nie jest przekonany, że zdolności dziecka można rozwijać" (opinia nr 113/1/0).

„Absolwentka miała trudności w prowadzeniu obserwacji uczniów, którzy nie robili zadowalających postępów w nauce. Nie umiała dopatrzeć się, co jest przyczyną słabych wyników" (opinia nr 43/1/0).

Podsumowując to zagadnienie w oparciu o zebrane materiały i własne spostrzeżenia należy stwierdzić, że:

- nie wszyscy absolwenci prowadzą obserwację uczniów,
- w prowadzonych obserwacjach często brak faktów spostrzeżeniowych, które są zastępowane przypuszczeniami,
- brak posługiwania się terminologią psychologiczną,
- trudno spotkać próby interpretacji zebranych faktów celem ustalenia przyczyn danych symptomów,
- w charakterystykach poświęca się więcej miejsca cechom fizycznym i warunkom środowiskowym aniżeli procesom czy właściwościom psychiki ucznia.
- w większości przypadków nie prowadzi się obserwacji ucznia w różnych sytuacjach.

Drugą ważną metodą poznawania ucznia jest metoda wywiadu. Za jej pomocą nauczyciel może poznać środowisko kulturalne i społeczne ucznia oraz materialne warunki życia.

Poza tym może zebrać pewien materiał z zakresu zachowania się ucznia w środowisku rodzinnym. Zebrane tą drogą materiały umożliwiają nauczycielowi stawianie diagnozy psychologicznej.

Aby posługiwać się tą metodą, trzeba wyćwiczyć pewne umiejętności. W tym to aspekcie rozpatrzone zostanie przygotowanie absolwentów do przeprowadzenia wywiadów środowiskowych. Przygotowanych jest 206 badanych (82,6%), zaś 42 osoby (16,8%) mają tu poważne trudności, a 2 osoby (0,8%) są nie przygotowane.

Poniżej przytoczone przykłady ocen charakteryzują faktyczny stan rzeczowy.

„Wywiadów środowiskowych przeprowadziła mało. Są one płytkie, nie dają obrazu osobowości ucznia. Nie szuka zależności między psychiką ucznia a jego środowiskiem" (opinia nr 67/1/K).

„Jeżeli chodzi o umiejętność przeprowadzenia wywiadów środowiskowych, to trudno powiedzieć, na jakiego typu trudności absolwentka napotykałaby, ponieważ ich nie prowadziła" (opinia nr 225/1/K).

„Absolwentka prowadzi wywiady środowiskowe, ale nie z własnej inicjatywy. Czyni to z polecenia kierownika szkoły, tłumacząc się, że nie jest w tym kierunku przygotowana przez zakład kształcenia nauczycieli" (opinia nr 236/1/K).

Całą trudność w przeprowadzeniu wywiadów można sprowadzić do spraw:

- absolwenci nie wiedzą, kiedy przeprowadzać wywiad środowiskowy,
- napotykają duże trudności w ustalaniu przedmiotu wywiadu oraz jego zakresu,
- brak opanowania techniki przeprowadzania wywiadu,
- brak umiejętności wykorzystania danych wywiadu do pracy wychowawczej.

Szczególnie mocno akcentowane tu zagadnienie umiejętności poznawania ucznia w różnych sytuacjach pozostaje w ścisłej konieksji z wczesnym stawianiem diagnozyki różnych form zaburzeń w zachowaniu się ucznia. Zakres i symptomy tych zaburzeń mają wielorakie uwarunkowanie i mogą być związane — ogólnie rzecz ujmując — z niewłaściwym procesem wychowania czy też nauczania. Stąd ważną dla nauczyciela sprawą jest wczesne wykrywanie tych zaburzeń i próba podejmowania odpowiednich środków oddziaływania. Według danych statystycznych 207 osób

(82,3%) jest przygotowanych w sposób zadowalający w tym zakresie, zaś 37 osób (14,6%) ma tu olbrzymie trudności różnego rodzaju, a 7 osób (2,2%) w ogóle nie orientuje się w tym zagadnieniu. Dowodzą tego następujące opinie:

„Nie stara się rozmawiać z rodzicami o złym wychowaniu dzieci i o złych warunkach materialnych. Do spraw domowych źle wpływających na ucznia w ogóle się nie miesza” (opinia nr 38/1/K).

„Występują trudności w działalności praktycznej z uczniami trudnymi. Uwidacznia się nieporadność oddziaływania wychowawczego na uczniów zdolnych, lecz żywych i impulsywnych” (opinia nr 13/1/K).

„...jednakże nie umie wykorzystać tej wiedzy w praktycznej pracy. Wszyscy uczniowie są traktowani w jednakowy sposób. Ci, którzy odbiegają od jakiegś przyjętej normy czy wzorca postępowania ogólnego, są traktowani jako leniwi lub mało zdolni, przy czym ich lenistwo wynika z dowolności, z postanowienia” (opinia nr 97/1/0).

„...są trudności w analizie przypadków uczniów trudnych lub wymagających specjalnej opieki. Brak indywidualnego podejścia, chociażby do dziecka z pewnymi schorzeniami reumatycznymi” (opinia nr 118/1/0).

„...wiadomości z dziedziny zaburzeń w zachowaniu się dzieci są bardzo nikłe. Absolwentka umie określić wprawdzie symptomy zaburzeń, nie bardzo jednak umie wyjaśnić ich przyczyny. Nie bardzo orientuje się w linii rozwojowej zaburzeń” (opinia nr 221/1/0).

„...wszystkie dzieci traktuje pod jedną miarę. Te, które nie mieszczą się w kategoriach pojęć ogólnych, uważa za leniwe lub mało zdolne” (opinia nr 8/I/I).

Brak przygotowania absolwentów do wyżej omawianej działalności przejawia się w tym, że nie umieją oni na podstawie różnych symptomów wnioskować o charakterze zaburzenia; ustalić etapu tego zaburzenia; uchwycić jego przyczyn i dobrać odpowiednich środków przeciwdziałania.

Na pewno są różne przyczyny tego niepokojącego zjawiska. Bez poddawania ich tu głębszej analizie zostaną one zilustrowane poniższymi wypowiedziami samych absolwentów. Pytanie ankiety brzmiało następująco: „Czy zasób wiedzy zdobyty w czasie studiów w zakresie psychologii wystarcza Kol. do zrozumienia różnych form zachowania się i postępowania dziecka?”

A oto niektóre odpowiedzi:

„Była to wiedza tylko książkowa, nie poparta konkretnym przykładem. Dlatego dużo tu trudności, np.: dlaczego dziecko nie uczy się, choć jest normalnie rozwinięte, lub źle zachowuje się” (ankieta nr 35/15).

„Za mało moim zdaniem poświęca się czasu metodom poznawania środowiska.. W szkole przecież konieczny jest ciągły kontakt nauczyciela z rodzicami. Trzeba studenta ukierunkować do tego rodzaju pracy” (ankieta nr 21/15).

„Studium nauczycielskie moim zdaniem pod względem psychologicznym słabo przygotowuje słuchaczy do pracy z dziećmi. Wykładowca w studium nauczycielskim powinien kierować obserwacją i pracą słuchaczy, a nie tylko z katedry podawać godzinami terminy takie czy inne, w dodatku czytane z książki czy referatu. Kandydat na nauczyciela powinien przejść długą praktykę psychologiczną pod okiem fachowca. To jest bardzo potrzebne” (ankieta nr 81/15 i 23).

Zdając sobie sprawę ze złożoności procesów i właściwości psychicznych — ten sam bodziec wywołuje różną reakcję u różnych dzieci — nauczyciel oprócz racjonalnych podstaw podejmowanego działania podejmuje go również i z pewnym ryzykiem.

Brak doświadczenia w tym zakresie zapewne czyni posiadaną wiedzę mało operatywną. Niemniej jednak badając w stopniu wycinkowym psychologiczne przygotowania absolwentów z zakresu znajomości i rozumienia roli czynników rozwoju psychicznego, wykorzystania wiedzy psychologicznej w procesie dydaktycznym, metod poznawania ucznia i stosowania diagnozy zaburzeń w zachowaniu się i doboru różnych środków przeciwdziałania, uznać je należy za niewystarczające.

EUGENIUSZ PAWŁĘGA

ORGANIZACJA I FUNKCJA PRACOWNI PEDAGOGICZNEJ w STUDIACH NAUCZYCIELSKICH

Nauczanie przedmiotów pedagogicznych w studiach nauczycielskich ma cel wyraźnie praktyczny i taki przede wszystkim powinno mieć charakter.

Zdobywane przez studentów wiadomości muszą się ściśle łączyć z praktycznym ich zastosowaniem, gdyż tylko takie nauczanie ma istotny sens i służyć może dobremu przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego.

Trudno jest jednak wyobrazić sobie zdobycie dobrego przygotowania praktycznego bez odpowiedniego warsztatu pracy, wyposażonego w niezbędne środki i materiały potrzebne do kształcenia.

Tym skutecznym warsztatem pracy winna być należycie zorganizowana i wyposażona pracownia pedagogiczna. Tak jak w każdej innej szkole zawodowej są pracownie bezpośrednio związane ze specyfiką danej szkoły, tak też w szkole zawodowej w studiach nauczycielskich winna być pracownia pedagogiczna.

Pracownia pedagogiczna rozszerza możliwości upogładowienia i uatrakcyjnienia zajęć, w większym stopniu dostarczenia bodźców emocjonalnych i intelektualnych.

Przeżycia emocjonalne, jak i intelektualne to najlepszy sposób właściwego oddziaływania treści pedagogicznych i jedna z zasadniczych funkcji nauki pedagogiki.

Chodzi zatem o formy pracy, pod wpływem których słuchacz z przedmiotu stanie się w pierwszym rzędzie podmiotem nauczania, a cel ten osiągniemy przez formy pracy oparte na aktywności słuchaczy. Dobranie form i realizowanie w nich celów dydaktycznych to w dużej mierze kwestia warunków pracy, która stwarza warsztat pracy, jakim jest pracownia pedagogiczna.

Organizowanie pracowni pedagogicznej jest związane z wieloma trudnościami. Przede wszystkim w wielu wypadkach stają tu na przeszkodzie braki lokalowe, z którymi dość często borykają się studia nauczycielskie.

Istnieją też poważne trudności w zakupie odpowiednich pomocy naukowych, ponieważ „Cezas” z zasady ich nie posiada. Nie ma również dotychczas wypracowanych form organizacyjnych pracowni pedagogicznych.

Różne mogą być rozwiązania urządzenia pracowni, a jest to zależne od warunków lokalowych studium.

W Studium Nauczycielskim w Kielcach pracownia mieści się w jednej dużej sali, w której znajdują się pomoce naukowe do pedagogiki i metodyki.

Do niej przylega mała sala wykorzystywana na zajęcia seminaryjne i ćwiczenia, zwana salą seminaryjną. W sali tej, jeśli nie ma zajęć, pracuje kierownik praktyki pedagogicznej i inni koledzy. Również dość często przeprowadza się tu egzaminy eksternistów i słuchaczy Zaocznego Studium. Umebłowanie pracowni pedagogicznej stanowią specjalne stoliki odmienne od tradycyjnych, ustawione w kształcie podkowy, której dwa końce łączy stół wykładowcy. Takie ustawienie stolików stwarza nastrój kameralny i jak wykazują naszą spostrzeżenia, powoduje to lepsze wyniki pracy. W środku tak zamkniętej stolikami powierzchni znajduje się mały okrągły stoliczek i takiegoż kształtu 4 małe taboreciki służące do przeprowadzania różnych badań dzieci, które swobodnie ze swych miejsc mogą obserwować słuchacze.

W tak umebłowanej pracowni, stół nauczycielski jest skromny, dostosowany do całości — nie powinien być tylko miejscem na dziennik — może spełniać również funkcje dydaktyczne. Przede wszystkim warto zainstalować tu magnetofon, który o wiele częściej się wykorzystuje, gdy jest zawsze pod ręką.

W pracowni pedagogicznej należy wybrać stałe i dostępne miejsce na różnego rodzaju wystawy. Powinny to być regały lekkie — metal, szkło — o kilku kondygnacjach, aby zajmowały jak najmniej miejsca. Mogą też być szafki i między nimi półeczki, na których urządzi się małe wystawki. Konieczne jest posiadanie specjalnych stolików pod projektor filmowy, aparat telewizyjny, epidiaskop i radio. Niezbędnym uzupełnieniem urządzenia pracowni jest mechanizm zaciemniania okien wykorzystywany przy wyświetlaniu na zajęciach dobrych filmów, przezroczy, albumów itp. Dorywcze zasłanianie okien dezorganizuje zajęcia, burzy nastrój, jest niewygodne i pracochłonne. Najkorzystniejsze jest zaciemnianie mechaniczne za pomocą specjalnych urządzeń. Może też być poprzez silnik elektryczny, przy którym zasłony okien i ekran spadają i podnoszą się równocześnie.

Ważną rolę dydaktyczną spełniają w pracowni wystawy twórczości dzieci, a także ekspozycje wydawnictw, ilustrujące prace słuchaczy itp.

Jest rzeczą zrozumiałą, że różne ekspozyty muszą być rozmaicie traktowane w procesie dydaktycznym. Do jednych odwołujemy się w czasie zajęć, omówieniu innych poświęcamy specjalnie kilkanaście minut lub nawet zależnie od znaczenia i zadań programowych całą godzinę.

Ze względu na funkcję, jaką spełniają, rozróżniam wystawy programowe i pozaprogramowe. Pierwsze, związane są ściśle z aktualnie realizowanym materiałem nauczania i muszą być stale zmieniane i uzupełniane. Wystawy pozaprogramowe obejmują materiały nie związane bezpośrednio z aktualnie realizowanym programem. Czas ekspozycji możemy tu regulować zależnie od potrzeb. Wystawy pozaprogramowe można urządzać w przyległej części korytarza lub w hallu, jeśli pozwalają na to warunki lokalowe.

Celom dydaktycznym służą również ściany pracowni. Stałe miejsce zajmują na nich portrety pedagogów oraz różnego rodzaju tematyczne plansze wykonane przez słuchaczy. Oczywiście jak całej pracowni, tak i ścian nie wolno przeładowywać. Zawieszać trzeba tylko to, co jest niezbędne dla realizacji odpowiedniej tematyki. Nadmierna ilość ekspozatów nie daje właściwego rezultatu dla odbiorcy, nie sprzyja też kształtowaniu smaku estetycznego młodzieży.

Rozmieszczenie pomocy i urządzeń w pracowni zależy od wielu czynników: od wielkości sali, jej kształtu, oświetlenia, położenia drzwi, od tego, czy rozporządzamy także zapleczem w postaci małej sali, w której możemy gromadzić pomoce, czy też nie mamy takiej dodatkowej sali, a więc od indywidualnych warunków i dlatego też podanie tu jakiegoś schematu rozwiązań wnętrza miałyby się z celem. Pewien wpływ na sposób zorganizowania pracowni ma też osobowość nauczyciela i suma jego doświadczeń.

Każde rozmieszczenie przedmiotów w pracowni będzie dobre, o ile da się pedagogicznie uzasadnić, jeśli będzie ono funkcjonalne. Dlatego powinno się w niej znaleźć tylko to, co jest niezbędne i konieczne dla efektywności zajęć, dla aktywizacji słuchaczy. Każde urządzenie i każdy przedmiot, który się znajduje w pracowni, powinny służyć jakeimś określönemu zadaniu, pełnić jakąś funkcję w układzie całości. Nawet dekoracja nie powinna istnieć sama dla siebie. Piękno pracowni wynika z jej ładu podporządkowanego głównemu celowi, to jest pracy. Najbardziej jednak nowoczesne i celowe pod względem dydaktycznym wyposażenie może zawieść w nadziei na wyniki, jeśli pracownia będzie i pozostanie wyłącznie tworem wykładowcy i środków finansowych szkoły.

Warunki dydaktyczne, jak wszelkie zresztą warunki dane młodzieży bez zaangażowania jej w ich utrzymanie i rozwój, mogą nie tylko nie przynieść oczekiwanych rezultatów, ale stać się nawet przedmiotem lekceważenia ze strony studentów.

Wychowawcza funkcja pracowni znacznie wzrasta, jeśli słuchacze są nie tylko jej użytkownikami, ale przede wszystkim współtwórcami. Szczególnie ważny jest udział studentów w dziele pomnażania pomocy naukowych.

Problem ten realizują w Studium kieleckim wszyscy wykładowcy przedmiotów pedagogicznych, gdzie pod ich kierunkiem słuchacze wykonują dość ciekawe i pożyteczne pomoce naukowe do metodyki nauczania początkowego. Ta cała poszukiwawcza i twórcza praca, obok konkretnych efektów, jakie przynosi, posiada ogromne wartości kształcące. Pracownia ułatwia budzenie przeżyć emocjonalnych, co z kolei decyduje o zainteresowaniu przedmiotem.

Pracownia w godzinach wolnych od zajęć szkolnych jest miejscem zbiorowej zorganizowanej pracy pozalekcyjnej. Tu również prowadzi się zorganizowaną pracę pozalekcyjną młodzieży w kole pedagogicznym. Można też zorganizować oglądanie przezroczy, wyświetlać filmy, odtwarzać zapisy z taśmy magnetofonowej i organizować dyskusje.

Wyposażenie pracowni w pomoce naukowe

Wyposażenie pracowni pedagogicznej winno stanowić materiały funkcjonalne stale narastające bądź w drodze zakupów, bądź wykonywania ich przez studentów.

Wyposażenie to podzielić można na następujące działy:

1. Dział biblioteczny.
2. „ wzorców.
3. „ pomocy naukowych.
4. Twórczość dziecięca.

W dziale bibliotecznym winno się gromadzić:

1. Podręczniki w zakresie przedmiotów pedagogicznych.
2. Programy nauczania szkoły podstawowej.
3. Podręczniki szkolne.
4. Czasopisma pedagogiczne — *Wychowanie, Życie Szkoły, Głos Nauczycielski* i inne.
5. Wystawki nowości pedagogicznych.
6. Czasopisma dziecięce: *Swierszczyk, Płomyczek, Płomyk* itp.

W dziale wzorców winno się znajdować materiały dotyczące organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole podstawowej oraz pracy nauczycieli przedmiotów pedagogicznych.

Do pierwszej grupy wzorców należeć będą: plan dydaktyczno-wychowawczy szkoły, plan wychowawcy klasowego, plan pracy O. H., plany szkolnych kółek zainteresowań, plan pracy komitetu rodzicielskiego, rady pedagogicznej i inne. Do planów tych powinno się dołączyć wzory sprawozdań okresowych i rocznych. W grupie tej powinny się znaleźć również i miesięczne rozkłady materiału nauczania, konspekty typowych lekcji opracowane przez słuchaczy, plan samorządu szkolnego.

W grupie wzorców dla wykładowców przedmiotów pedagogicznych: Prace seminaryjne słuchaczy — referaty i opracowania. Prace badawcze słuchaczy prowadzone pod kierunkiem wykładowcy. Sprawozdania i opinie z praktyki asystenckiej i praktyki ciągłej. Konspekty z lekcji próbnych i sprawozdania z lekcji hospitowanych. Materiały prac badawczych poszczególnych wykładowców. Katalogi bibliograficzne do zagadnień dydaktyczno-wychowawczych.

Dział pomocy naukowych dzieli się na:

- a) pomoce naukowe dla nauczyciela przedmiotów pedagogicznych,
- b) pomoce naukowe do nauczania w kl. I—IV.

W pierwszej grupie należy gromadzić rozmaite pomoce do upogładowienia nauczania przedmiotów pedagogicznych: tablice, filmy, przezrocza, ilustracje i fotografie związane z życiem szkoły i pracą nauczyciela, teczki problemowe i albumy zawierające ilustracje i materiały.

Twórczość dziecięca

W tym dziale należy gromadzić charakterystyczne wytwory pracy dzieci z przedszkola i uczniów z klas I—IV będące ilustracją wytworów dzieci, obrazujące ich rozwój umysłowy.

Cennym materiałem mogą być charakterystyczne rysunki, prace ręczne, zeszyty itp. Wykorzystywane w poszczególnych tematach przedmiotów pedagogicznych i psychologicznych.

W grupie pomocy naukowych dla klas I—IV gromadzi się pomoce, które są konieczne do pełnego stosowania zasady poglądowości w nauczaniu dzieci klas I—IV.

Będą to pomoce zakupione przez studium, jak i wykonane przez studentów przygotowujących się do lekcji próbnych. Wszystkie pomoce naukowe powinny być skatalogowane według działów, aby studenci i wykładowcy mogli z łatwością zorientować się, jakimi pomocami naukowymi pracownia dysponuje.

Formy pracy

Do najważniejszych form pracy w pracowni pedagogicznej zaliczam:

1. Prowadzenie ćwiczeń i seminariów.
2. Pracę konsultacyjną ze słuchaczami studiów stacjonarnych, zaocznych i eksternistycznych.
3. Samodzielne prace słuchaczy nad wybranymi lub przydzielonymi zagadnieniami.
4. Praca konsultacyjna i ćwiczeniowa z zespołem kierowników szkół celem pomocy w doskonaleniu ich pracy.
5. Praca koła pedagogicznego.
6. Organizowanie małych wystaw i nowości pedagogicznych. Przeprowadzanie psychologicznych badań dzieci.

Omówię teraz krótko, jak w naszym Studium stosujemy niektóre z tych form.

Prowadzenie ćwiczeń i seminariów

W nauczaniu przedmiotów pedagogicznych ta forma pracy ma zasadnicze znaczenie, uczy ona myśleć pedagogicznie.

Korzystanie z pracowni pedagogicznej opiera się na sporządzonym tygodniowym harmonogramie tak, aby wszyscy pedagodzy mogli z niej korzystać w przeprowadzaniu zajęć z podziałem na grupy ćwiczeniowe i seminaryjne.

Prowadzenie tego rodzaju zajęć w pracowni bardziej pobudza słuchaczy do aktywności i świadomego udziału w zajęciach.

Samodzielne prace uczniów

W pracowni pedagogicznej dość często pracują słuchacze samodzielnie. Przygotowują się tu do lekcji próbnych, do praktyki w terenie, piszą prace seminaryjne, przygotowują się do ćwiczeń. Badają testami wiadomości wyniki nauczania uczniów w małych grupach: język polski i matematyka.

Pragnę podkreślić, że znaczenie tej formy pracy dla studentów jest bardzo duże, zaspokaja ona bowiem ich potrzeby intelektualne, pogłębia ich wiedzę pedagogiczną, zaprawia do pracy samokształceniowej.

W pracowni pedagogicznej odbywają się zebrania Komisji Pedagogicznej, która

wiele narad poświęca realizacji programu — łączenie teorii z praktyką. Tu także odbywają się narady z nauczycielami szkół ćwiczeń organizowane przez kierownika praktyki pedagogicznej w sprawie oceny praktyki, połączone zawsze z wykładem problemowym z metodyki nauczania początkowego.

W pracowni kierownik Komisji Pedagogicznej organizuje narady i konsultacje w sprawie planowego i systematycznego dwuletniego kursu szkoleniowego grupy kierowników szkół powiatu kieleckiego. Również w pracowni odbywają się zajęcia z wyżej wymienionymi kierownikami.

Reasumując wszystko, należy stwierdzić, że dobra organizacja pracowni pedagogicznej i pełne jej wykorzystanie w procesie kształcenia kandydatów na nauczycieli jest czynnikiem integrującym poczynanie całego grona wokół sprawy zasadniczej, jaką jest przygotowanie kandydata do jego przyszłej pracy, wyposażanie go w odpowiednie wiadomości i umiejętności oraz właściwe ukształtowanie jego osobowości.

Dobrze funkcjonująca pracownia pedagogiczna spełniać powinna rolę zawodowego laboratorium doświadczalnego, w którym rozwijałaby się praca twórcza nad doskonaleniem mistrzostwa pedagogicznego.

JERZY WOŁCZYK: OPIEKA NAD DZIEĆMI I MŁODZIEŻĄ W WIELKICH MIĄSTACH

PZWS, Warszawa 1969, ss. 180

„Opieka nad dziećmi i młodzieżą w wielkich miastach” to ostatnia z publikacji książkowych z dziedziny pedagogiki opiekuńczej. Pedagogika opiekuńcza jest nowym działem pedagogiki społecznej, który wyraźnie wyodrębnił się dopiero kilka lat temu. Jej przedmiot został sformułowany po raz pierwszy przez prof. dra R. Wroczyńskiego w r. 1964 w rozprawie pt. „Od filantropii do pedagogiki opiekuńczej”, zamieszczonej w XII tomie Studiów Pedagogicznych¹ („Problemy opiekuńcze”) i następnie znacznie uszczegółowiony w pracy „Wprowadzenie do pedagogiki społecznej”². Od tego momentu obserwujemy szybki wzrost zainteresowania tą dziedziną nauk pedagogicznych. Wyrazem tego jest ukazanie się szeregu wartościowych artykułów i publikacji książkowych traktujących o problematyce tej dyscypliny pedagogicznej³. Nie jest przypadkiem, że właśnie ta dziedzina pedagogiki zaczyna szybko rozwijać się. Dynamiczny rozwój techniczny i społeczno-kulturowy zaznaczający się w naszym kraju niesie jednak sporo sytuacji zagrażających poprawnemu rozwojowi młodego pokolenia. Konieczna staje się tutaj planowa interwencja o charakterze profilaktycznym oparta na naukowych podstawach. Z drugiej strony czynnikiem wspomagającym rozwój tej dyscypliny jest wzrastająca troska naszego ludowego państwa w zakresie opieki nad dziećmi i młodzieżą. Dobrze więc się stało, że ukazała się drukiem interesująca praca poświęcona tej nowej, naukowej dziedzinie pedagogiki.

Autor niniejszej książki — doc. J. Wołczyk — znany jest już na pewno czytelnikom z wcześniejszych publikacji książkowych dotyczących głównie problematyki planowania oświatowego oraz opieki nad dziećmi i młodzieżą⁴.

Dzisiejsza praca po części stanowi rozwinięcie głównych myśli sformułowanych w „Pedagogice opiekuńczej...”, po części stanowi analizę nowej szczegółowej problematyki z zakresu opieki nad dziećmi i młodzieżą w środowiskach wielkomiejskich.

Problematyka recenzowanej książki przedstawia się następująco:

- „Jakie szczególne właściwości charakteryzują środowisko wielkomiejskie, które należy w optymalnym stopniu uwzględnić w rozwijaniu działalności opiekuńczo-wychowawczej?
- Czy i w jakim stopniu funkcjonujący w rzeczywistości wielkomiejskiej system opiekuńczo-wychowawczy jest przydatny z punktu widzenia rozwiązywania występujących problemów opiekuńczych?
- Na czym polega złożoność struktury procesów opiekuńczo-wychowawczych i jak na tym tle określić należy rolę i zadania rodziców, szkoły, grup rówieśniczych oraz masowych środków przekazu w celu uzyskania optymalnych rezultatów w tej działalności?
- Czy i w jakim stopniu oraz jakimi sposobami można wyzwolić siły społeczne środowiska zamieszkania w celu jego przekształcenia w środowisko celowego oddziaływania wychowawczego?
- Jak planować opiekę i wychowanie z uwagi na specyficzne cechy tej działalności w środowisku wielkomiejskim?
- Jakie nowe rozwiązania należy podjąć w zakresie problemów opiekuńczych z uwagi na wzrastającą ich funkcję profilaktyczną zarówno dziś, jak i w przyszłości?” (s. 45).

Powyższa problematyka omówiona została w siedmiu rozdziałach niniejszej pracy, zatytułowanych następująco: „Specyficzne właściwości opieki i wychowania w środowisku wielkomiejskim”, „Charakterystyka i ocena systemu opiekuńczo-wychowawczego”, „Struktura procesów opiekuńczo-wychowawczych”, „Problemy młodzieży nie uczącej się i nie pracującej”, „Czynniki warunkujące przekształcania środowiska”, „Planowanie działalności opiekuńczo-wychowawczej” i „Problematyka pracowników opieki”.

Praca J. Wołczyka, jak można już wstępnie się zorientować, obejmuje szeroki wachlarz istotnej problematyki opiekuńczo-wychowawczej. O sposobie potraktowania tej problematyki autor wyraża się w ten sposób: „Niniejsza praca — powiada on — nie pretenduje do wyczerpania szerokiej problematyki, jaką stanowi opieka wychowawcza. Jej zamierzeniem jest zasygnalizowanie wybranych problemów organizatorów opieki, którzy — zwłaszcza na terenie wielkich miast — borykają się z różnicznymi trudnościami” (s. 7). Jak z tego wynika, książka jest adresowana do szerokich rzesz organizatorów działalności opiekuńczo-wychowawczej w środowiskach wielkomiejskich i ma charakter bardzo praktyczny. Rzeczywiście tak jest. Autor podejmuje analizę szczegółowych spraw bezpośrednio dotyczących organizacji działalności opiekuńczo-wychowawczej w środowisku miejskim. Na podkreślenie zasługuje śmiałość autora, z jaką potraktował omawianą problematykę. W sposób rzetelny przedstawia on stan aktualny opieki nad dziećmi i młodzieżą, z pełną odwagą uwypukla niedomagania systemu opiekuńczo-wychowawczego w Polsce, wysuwa odważne propozycje w zakresie uzdrowienia dotychczasowego systemu opiekuńczego.

Analiza problematyki ma charakter pogłębiony. Autor wykorzystał tutaj obszerne materiały statystyczne, bogatą literaturę przedmiotu oraz własne, bogate doświadczenia wyniesione z praktycznej działalności w dziedzinie organizowania pracy opiekuńczo-wychowawczej.

Inna sprawa, godna uwagi, to sposób ujęcia problemu opieki. Otóż autor rozpatruje problem organizacji działalności opiekuńczo-wychowawczej w ścisłym powiązaniu z charakterem środowiska miejscowego. Właściwości środowiska — zdaniem autora — w głównej mierze powinny decydować o charakterze i zasięgu poczynań opiekuńczo-wychowawczych. Ta ważna zasada została przez autora starannie udokumentowana (s. 30—39). J. Wołczyk z pozycji pedagogiki społecznej mocno akcentuje — co trzeba mu uznać za plus — profilaktyczną funkcję opieki. Pedagogika społeczna bowiem przede wszystkim nadaje priorytet zapobiegawczej działalności opiekuńczo-wychowawczej, uznając, iż właśnie ten typ działalności gwarantuje większe efekty wychowawcze niż działalność o charakterze kompensującym. W myśl tej dyrektywy autor stwierdza: „...akcentujemy rolę profilaktyki, to przede wszystkim dlatego, że w sytuacji, w której zmienia się struktura potrzeb społecznych, staje się ona jedyną efektywną możliwością, przy której wykorzystaniu można uzyskać optymalny postęp w rozwiązywaniu problemów społecznych, które znajdują się w zasięgu opieki” (s. 150).

Autor również podnosi i mocno akcentuje konieczność udziału „sił społecznych” w organizowaniu skutecznej działalności opiekuńczo-wychowawczej. Rysuje szerokie możliwości czynnika społecznego w dziedzinie organizowania działalności opiekuńczo-wychowawczej w środowisku miejskim, udziału „sił społecznych” w likwidowaniu dotychczasowych niedomogów systemu opiekuńczo-wychowawczego.

Osobiście uważam, że jeden fragment książki godny jest szczególnego podkreślenia. Fragment ten dotyczy przekształcania środowiska zamieszkania w środowisko celowego oddziaływania opiekuńczo-wychowawczego (s. 104—116). Problem organizowania środowiska wychowawczego w miejscu zamieszkania nie zawsze jest w należytych stopniu dostrzegany przez praktyków, jak i teoretyków pedagogiki. A jest to jednak, w warunkach szybkiego rozwoju osiedlowego budownictwa mieszkaniowego, kierunek działalności rokujący szerokie możliwości zaspokajania potrzeb opiekuńczo-

-wychowawczych. Autor widzi — i to słusznie — iż aby uczynić pracę w środowisku zamieszkania bardziej skuteczną, należy: a) w skali masowej upowszechnić kulturę pedagogiczną wśród rodziców, b) rozwijać samorządność dzieci i młodzieży, c) stwarzać warunki dla działalności TPD i innych organizacji społecznych, d) usprawniać planowanie terenów przeznaczonych na cele sportowe, e) wykorzystywać racjonalnie istniejące już urządzenia oraz f) rozwijać szkoły środowiskowe.

Zwraca on również uwagę na konieczność integrowania dotychczas rozproszonej działalności opiekuńczo-wychowawczej. Wysuwa w tej dziedzinie godną uznania propozycję utworzenia tzw. komitetów do spraw opieki i wychowania, których głównym zadaniem byłaby „koordynacja i kierownictwo działalności wszystkich organizacji i instytucji pracujących w dziedzinie opieki i wychowania, planowanie opieki oraz kontrola realizacji ustalonych planów” (s. 156). Koncepcja ta jest konstruktywna i ma wszelkie szanse realizacji, w odróżnieniu od wysuwanych dotąd przez innych autorów. Żałować jedynie należy, że nie została ona przez autora w sposób bardziej szczegółowy zarysowana.

Nasuwać się odnośnie tej koncepcji następujące pytania: Kto ma wchodzić w skład tych komitetów? Jak ma się przedstawiać ich rejonizacja? W jakim stosunku mają pozostawać do siebie działania tych komitetów a specjalnych komisji do spraw dzieci i młodzieży działających w ramach komitetów osiedlowych lub rad osiedlowych?

Sprawy te konieczne wymagają wyjaśnienia.

Książka J. Wołczyka omawia poza tym szereg innych istotnych problemów z dziedziny opieki nad dziećmi i młodzieżą, m. in.: zagadnienie planowania działalności opiekuńczo-wychowawczej, problem zatrudnienia pracowników w dziedzinie opieki nad dziećmi i młodzieżą, problem niedostosowania społecznego. Omawiana w pracy problematyka opiekuńczo-wychowawcza swoim zasięgiem znacznie wykracza poza ramy środowiska wielkomiejskiego. Można w niej znaleźć wiele konstruktywnych uwag dotyczących organizowania działalności opiekuńczo-wychowawczej w innych typach środowisk.

Książka J. Wołczyka warta jest studiowania, podejmuje bowiem zasadnicze pytania z dziedziny opieki nad dziećmi i młodzieżą i wskazuje praktyczne sposoby wartościowych rozwiązań w tym zakresie.

M. Winiarski

PRZYPISY

¹ Studia Pedagogiczne t. XII „Problemy Opiekuńcze”, red. naukowy R. Wroczyński, Wrocław—Warszawa—Kraków 1964, s. 8—24.

² R. WROCYŃSKI: Wprowadzenie do pedagogiki społecznej. Warszawa 1966, PWN, s. 135—165.

³ M. in.: Dziecko w mieszkaniu i osiedlu społecznym. Warszawa 1964, Zakład Wyd. CRS; Studia Pedagogiczne t. XII „Problemy Opiekuńcze”, red. naukowy R. Wroczyński, Wrocław—Warszawa—Kraków 1964; H. IZDEBSKA: Funkcjonowanie rodziny a zadania opieki nad dzieckiem. Wrocław—Warszawa—Kraków 1967; A. KELM: Formy opieki nad dzieckiem w Polsce Ludowej. Warszawa (1968), PZWS.

⁴ J. KUBERSKI, J. WOŁCZYK: Pedagogika opiekuńcza a związki zawodowe. Wyd. Związkowe CRZZ. Warszawa 1966.

J. WOŁCZYK: Planowanie zatrudnienia kadr oświatowych (wybrane problemy). Warszawa 1968.

J. WOŁCZYK: Planowanie oświaty. Warszawa 1968, PWN.

GERHARD MEYER: CYBERNETYKA A PROCES NAUCZANIA

Warszawa 1969, PZWS, 8°, ss. 260, egz. 4240, zł 26

Autorem książki jest prof. dr inż. Gerhard Meyer, a tłumaczem z j. niemieckiego na j. polski doc. dr Czesław Kupisiewicz. Autor w uwagach wstępnych wyjaśnia, że w książce przedstawił w sposób popularny podstawy cybernetyki oraz możliwości jej stosowania w procesie nauczania. Książka składa się z 3 rozdziałów: 1. Cybernetyka, 2. Cybernetyka a proces nauczania, 3. Cybernetyka a pedagogika (spojrzenie w przyszłość).

1. Cybernetyka jest nauką o sterowaniu procesami i układami wszelkiego rodzaju. Procesy mogą być — fizyczne, chemiczne. Układy to urządzenia techniczne — maszyny, organizacje społeczne, organizmy biologiczne. Można wyróżnić cybernetykę gospodarczą, lingwistyczną, wojskową. Każda posługuje się innym rodzajem informacji. Przekazywanie informacji nazywamy komunikacją. W procesie nauczania nadajnikiem jest nauczyciel, a odbiornikiem uczeń. Ważną funkcję pełni nerwowy układ informacyjny o skomplikowanej sieci elementów funkcjonalnych: 1) receptory (organy odbiorcze), 2) nerwy (organy przewodzące), 3) centralny układ nerwowy (ośrodek przetwarzania informacji), 4) efekторы (organy wykonawcze). Informacje przepływają przez kanały: optyczny, akustyczny, dotykowy i olfaktoryczny (węchu).

2. Celem opanowania wzrastającej liczby informacji wykorzystujemy: 1) zagęszczenie informacji (przeglądy), 2) informację częściową — fragmenty wiedzy, 3) informację szkieletową (zarys wiadomości), 4) redukcję informacji (zagadnienia istotne), 5) algorytmy, 6) programowanie, 7) różne metody nauczania. Algorytm może posiadać różne formy, jak: zdobywanie informacji, poszukiwanie literatury, studiowanie książek, konspektowanie, słuchanie wykładu, kształcenie pojęć, wnioskowanie, systematyzowanie i inne. Przy rozwiązywaniu problemów uczeń początkowo naśladuje czynności i operacje myślowe nauczyciela, a następnie samodzielnie rozwiązuje problemy. Algorytm rozwiązania pewnego zadania lub problemu może przedstawiać się następująco: 1) postawienie problemu, 2) zestawienie środków pomocniczych, 3) poszukanie metod rozwiązania, 4) opracowanie metod pracy, 5) realizacja planu, 6) ustalenie listy trudności, 7) nowe próby, 8) sprawdzenie ulepszonych metod, 9) ćwiczenie, 10) zastosowanie. Człowiek pragnie przekształcić świat. Jego myślenie twórcze powinno poznać — problem, środki pomocnicze i metody postępowania. Uczeń winien iść tą samą drogą. Obecnie wprowadza się nauczanie programowane przy pomocy maszyn uczących, posiadające zalety i wady. Jak należy programować? 1) Dawka informacji powinna tworzyć zamkniętą jednostkę logiczną. 2) Dla ukształtowania pojęć potrzebne są wyobrażenia. 3) Elementy operatywne winny aktywizować ucznia. 4) Program może być poznawany za pomocą wielu kanałów. 5) Można go opracować na fiszkach, rolkach papieru, taśmie filmowej, w podręczniku. Nauczanie programowane wymaga rozwoju teorii uczenia się.

3. Dotychczas mało jeszcze wiemy o procesach intelektualnych splecionych z innymi procesami. Cybernetyka może pomóc pedagogice w analizowaniu złożonych układów oraz stosowaniu metod nauczania. Nowoczesne formy nauczania skracają czas opanowania wiedzy przez uczniów. Nauczyciel więcej czasu może poświęcić pracy wychowawczej, treściom nauczania i metodom przyswajania wiedzy. Cybernetyka wymaga jednak dalszych badań celem ulepszenia praktyki szkolnej i przygotowania ucznia do pracy w świecie przyszłości.

Książka może pomóc praktyce szkolnej. Przedstawia podstawy cybernetyki, liczne przykłady realizacji tej nauki w procesie nauczania. Odzwierciedla stan cybernetyki istniejący do października 1964 roku. Jest więc spóźniona o 5 lat. Pomimo licznych wad należy ją zaliczyć do historii cybernetyki.

Stefan Szajdak
Środa Wlkp.

**ÉDUCATION DÉVELOPPEMENT ET DÉMOCRATIE. ROBERT CASTEL,
JEAN-CLAUDE****Passeron (red.), Mouton, Paris, La Haye 1967, ss. 268**

Wskutek szybkiego rozwoju społeczno-ekonomicznego w naszej epoce, coraz częściej są podejmowane badania komparatystyczne nad rozwojem wychowania w związku z postępem społeczno-ekonomicznym i kulturowym.

Autorzy recenzowanej książki podsumowują wyniki badań socjologiczno-pedagogicznych dotyczących wymienionej problematyki. Książka stanowi zbiór referatów wygłoszonych na dwóch międzynarodowych konferencjach: w Madrycie w 1964 r. i w Dubrowniku w 1965 r., zorganizowanych z inicjatywy Centre de sociologie européenne.

Poruszono na tych konferencjach problemy wychowania w krajach basenu Morza Śródziemnego. Celem publikacji było wykazanie wzajemnego uwarunkowania między postępem ekonomiczno-społecznym a rozwojem wychowania w takich krajach kapitalistycznych, jak: Francja, Grecja, Hiszpania, Włochy, Kraje Arabskie, i dwóch krajach socjalistycznych: na Węgrzech i w Jugosławii.

Celem publikacji było też wykazanie korzyści, jakie daje porównywanie systemów szkolnych funkcjonujących w różnych krajach, a więc w różnych warunkach ekonomiczno-społecznych i kulturowych, a także naszkicowanie metodologii badań dotyczących porównywania systemów szkolnych w różnych krajach, ukazanie funkcji systemu szkolnego, licznych zmian, które zaszły w instytucjach szkolnych w ostatnich czasach, oraz przedstawienie w ujęciu statystycznym możliwości uczenia się danych dzieciom i młodzieży o różnym pochodzeniu społecznym w ustroju socjalistycznym i kapitalistycznym.

Oprócz artykułów o problematyce ogólnej książka zawiera szereg referatów dotyczących problemów charakterystycznych i typowych dla poszczególnych krajów (np. rozdział IX „Kontynuacja i zmiany w Krajach Arabskich”, rozdział X „Bilingwizm i wychowanie w Algierii”), ukazujących problematykę przemian społeczno-ekonomicznych i wychowania w tych krajach z punktu widzenia socjologicznego.

Ogólne rozważania o porównywalności systemów nauczania są tematem rozdziału I. Autorzy P. Bourdieu, J. C. Passeron słusznie wykazują, że problemem dla analiz porównawczych w skali światowej są zmiany, które zachodzą w nauczaniu na skutek postępu społeczno-ekonomicznego. Zmiany te mają iść — ich zdaniem — w kierunku kształcenia człowieka operatywnego.

W tym przypadku teoretycznie idealny byłby system wychowania odpowiadający optymalnie ilościowo i jakościowo efektywności nauczania, a równający się systemowi ekonomicznemu.

Aby osiągnąć tak idealny system wychowania, proponuje się tu sformułować tzw. „politykę wychowania”, gdzie społeczeństwom rozwijającym się i aktywnym wskazywałoby się konieczność kwalifikacji, co należy zrobić przez ukazanie efektywności produkcji, konieczności kwalifikacji potrzebnych do osiągnięcia określonych celów. Pogląd ten zdaniem tych autorów jest formalnie bez zarzutu, ale nie może być przyjęty, ponieważ potrzeby ekonomiczne nie określają całości potrzeb społecznych. Tak sformułowany system wychowawczy byłby tak porównywalny bez większych trudności, jak porównuje się rozwój ekonomiczno-gospodarczy różnych społeczeństw.

Castel i Passeron słusznie twierdzą, że porównywanie istniejących systemów wychowania stanowi czynność trudną. Porównując te systemy należy zachować specjalnie dużą ostrożność w posługiwaniu się różnymi metodami, aby uniknąć porównywania rzeczy nieporównywalnych. Sprawiedliwą ocenę wydajności różnych systemów szkolnych można osiągnąć po bardzo wnikliwym przeanalizowaniu nie tylko danych statystycznych, wskaźników specyficznych dla danego kraju, lecz również po roz-

patrzeniu tych danych w całym ich kontekście uwarunkowań społeczno-ekonomicznych i kulturowych. Słusznie twierdzą ci autorzy, że „czysta” porównywalność doprowadziłaby do wniosków abstrakcyjnych, należy również — ich zdaniem — zwrócić uwagę na niejednorodność słownictwa, która znacznie utrudnia porównywanie.

Zgadając się z przytoczonymi tezami autorów należałoby poddać krytyce dalsze rozważania tych autorów. Najbardziej dyskusyjna jest teza, iż głównym czynnikiem determinującym wychowanie jest kultura narodowa, a nie baza społeczno-ekonomiczna.

Rozpatrując system wychowania należy szczególnie zwrócić uwagę na podłoże kulturowe danego kraju, znaleźć wartości kulturowe (danego kraju) w systemie nauczania; elementy najbardziej charakterystyczne i różne dla danego kraju, dokonać antropologicznej analizy kultury. System wychowania powinien swoją strukturę opierać na tradycjach narodowych, specyficznej sytuacji historycznej i społecznej. Słusznie twierdząc, iż przy porównywaniu systemów wychowania w rozwoju historyczno-kulturowym danego narodu trzeba brać pod uwagę warunki ekonomiczne, polityczne, społeczne i kulturowe, dalej autorzy dochodzą do skrajności w swych twierdzeniach dotyczących roli dziedzictwa kulturowego w społeczeństwie. Uważają oni, że czynnikiem ograniczającym dostęp różnych grup społecznych do szkół nie jest nierówność społeczna podziału klasowego, ale dziedzictwo kulturowe istniejące w każdym społeczeństwie, grupie społecznej czy rodzinie.

Nierówność tych szans wyjaśnia — ich zdaniem — analiza układów kulturowych, ona też ukazuje przynależność jednostek do różnych zawodów oraz stosunki, które utrzymują różne grupy między sobą. Nie można więc mówić o demokratyzacji wychowania, jeżeli nie zbada się przyczyn przywilejów kulturowych różnych grup społecznych.

Tezy te zbliżone do założeń pedagogiki kultury nie liczą się z realnym układem stosunków społecznych, z klasowym układem społeczeństwa, traktują kulturę jako system wartości, nie widząc naturalnego związku między warunkami ekonomicznymi a kulturą.

Pierwsza część książki „Wychowanie i położenie społeczne” zawiera rozdziały dotyczące problemów szczegółowych. Rozdział „Demokratyzacja kultury i nauczania na Węgrzech” napisany przez Suzanne Ferge, ukazuje, że zniesienie barier ekonomicznych, obniżenie kosztów uczestnictwa w życiu kulturalno-oświatowym nie wystarczą do zabezpieczenia pełnej demokratyzacji kultury. Głównym czynnikiem stanowiącym barierę dostępu do szkół wyższych szczebli jest pochodzenie społeczne. Statystyki przeprowadzone na Węgrzech wykazały, że w zasadzie szanse nauki w szkole drugiego stopnia są pięć razy większe dla dzieci pochodzenia inteligenckiego niż robotniczego (w szkołach wyższych 20 razy większe).

Autorka sugeruje, że głównym powodem decydującym o wyborze zawodu dziecka są aspiracje rodziców. Ten sam problem omawiają autorzy: Mirko Martić i Rudi Supek w artykule „Struktura wychowania i grupy społeczne w Jugosławii”, gdzie badania z 1959 roku dowodzą wielkiej roli, jaką w wyborze studiów odgrywa pochodzenie społeczne, dziedzictwo kulturalne, które nawet w ustroju socjalistycznym daje dzieciom pochodzenia inteligenckiego większą możliwość osiągnięcia wykształcenia wyższego; nawet pełna demokratyzacja dostępu do szkół nie znosi mechanizmu dziedzictwa kulturowego. Charakterystyczną cechą dla Jugosławii jest także obniżenie się ilości uczniów pochodzenia robotniczego w szkołach drugiego stopnia. Uczniowie ci najchętniej wybierają szkoły o typie zawodowym, a jeżeli znajdują się na studiach wyższych, wybierają kierunki o charakterze technicznym lub zawodowym.

Dalsze artykuły omawiają sytuację szkolnictwa w krajach kapitalistycznych: Grecji, Hiszpanii, we Włoszech, Krajach Arabskich. Badania przeprowadzone przez socjologów tych krajów wykazały, że nierówność dostępu do różnych szczebli szkoły różnych klas społecznych nie kryje się pod nierównością ekonomiczną, ale przede

wszystkim w formie różnic kulturowych, w postawach względem potrzeby wykształcenia, orientacji zawodowej.

W artykule „Szanse dostępu do wykształcenia w Grecji” autorka Jeanne Lambiri-Dimaki sugeruje, że od chwili wprowadzenia w Grecji bezpłatności nauczania na wszystkich szczeblach (1964 r.) istnieje realna możliwość upowszechnienia kształcenia. Tymczasem badania wykazały, że wśród studentów uczelni wyższych 75% stanowią dzieci klas wyższych, 14% dzieci pochodzenia chłopskiego, a 10% pochodzenia robotniczego. Zdaniem autorki dzieje się tak dlatego, że w najwyższych klasach społecznych motywami podjęcia dalszej nauki są: prestiż rodzinny i tradycje kulturowe, podczas gdy na wsiach motywem jest tylko chęć zmiany warunków życia, natomiast robotnikom pracującym w miastach dyplomy w zasadzie nie są potrzebne, ponieważ bez ich posiadania też mogą pracować.

Wniosek, który autorka wysnuwa, jest następujący: wę wszystkich społeczeństwach klasy najniższe nie są traktowane jednakowo w przyjmowaniu na studia, a decyzja podjęcia dalszej nauki zależy od rodzaju rodziny, wysokości dochodów, warunków mieszkaniowych i tradycji rodzin nieinteligentnych — tę nierówność stwierdza się niezależnie od ustroju społecznego.

Oczywiście każdy z wymienionych czynników ma wpływ na decyzję podjęcia dalszej nauki. Natomiast pojęcie niejednakowego traktowania dzieci klas niższych w szkołach drugiego stopnia czy wyższych można odnieść do społeczeństw kapitalistycznych. W krajach socjalistycznych zaś zabiega się o stworzenie jak najlepszych warunków do dalszego kształcenia dla młodzieży pochodzenia robotniczego i chłopskiego (np. wprowadzenie dodatkowych punktów przy wstępie na wyższe uczelnie, w Polsce od 1965 r.).

Druga część książki dotyczy „Różnych funkcji wychowania” i omawia wpływ wychowania na rozwój rolnictwa (w Sardynii), na wybór współmałżonka (w Jugosławii) oraz na ewolucję szkoły i ideologii szkolnej (w Hiszpanii).

Na skutek dużej migracji ludności wiejskiej do miast, co można zaobserwować w prawie wszystkich krajach, powstał problem utrzymania „siły roboczej” na wsi. Jako główną przyczynę migracji uznano we Włoszech kształcenie młodzieży w różnych zawodach. Wskutek tego następuje niechęć do dalszej pracy na roli. Na Sardynii przeprowadzono eksperyment, którego celem było wykazanie wpływu nauki chłopów w szkołach na wydajność rolną ich pól. Wyniki eksperymentu wykazały, że wzrost poziomu oświaty wśród chłopów nie jest warunkiem koniecznym do podniesienia wydajności pól. Autor proponuje zorganizowanie na wsi szkół o charakterze rolniczym, specjalnie przeznaczonych dla rolników potrzebujących wykształcenia przydatnego w pracy na roli.

Rozdział VI „Oświata a wybór współmałżonka” zawiera liczne dane dotyczące czynników wpływających na wybór współmałżonka. Z danych wynika, że wśród młodych Jugosławian o wyborze współmałżonka decyduje przede wszystkim poziom wykształcenia, a nie pochodzenie społeczne.

Następny rozdział „Ewolucja szkoły i ideologii szkolnej w Hiszpanii” daje w ujęciu historycznym obraz rozwoju oświaty i szkolnictwa w tym kraju, wykazując jednocześnie wielką zależność ustroju szkolnego od ogólnej polityki władz Hiszpanii.

Trzecia i ostatnia część publikacji zatytułowana: „Wychowanie, tradycja i kontakty społeczne” porusza istotny problem istniejących w każdym społeczeństwie konfliktów między władzami centralnymi a regionalnymi, miastem a wsią, nowoczesnością, a tradycją, kosmopolityzmem a nacjonalizmem. Są to problemy, którymi przede wszystkim zajmują się socjologowie i z ich punktu widzenia przedstawiona jest sytuacja panująca w Krajach Arabskich i Algierii.

Konkretne rozwiązanie sprawy połączenia elementów tradycyjnych z nowoczesnością na wsi widzi autor jugosłowiański Pavle Novosel w utworzeniu „komitetów szkolnych”, które na zasadzie współdziałania przedstawicieli oświaty i miejscowej

ludności wykazywałyby opłacalność nauki, pracy wychowawczej, znaczenia teorii w działaniu praktycznym (rozdział VIII — „Komitet szkolny — demokratyczny organ integracji szkoły z kolektywem lokalnym”). Jak wielki jest wpływ tradycji na wychowanie, przedstawia André Miguel w artykule „Ciężkość i zmiany w Krajach Arabskich”, gdzie specyficzną rolę odgrywa religia — islam, która ze względu na wielkie tradycje kulturowe na pierwszym planie stawia nauki tradycyjne oraz determinuje możliwości i potrzebę kształcenia kobiet. Charakterystyczne i wiele mówiące jest stwierdzenie autora, że Kraje Arabskie powinny raczej utrzymywać stare tradycje niż się unowocześniać.

Wiadomo, że zjawisko nienadążania działalności oświatowej i wychowawczej za potrzebami gospodarczo-społecznymi występuje w wielu krajach. Podejmuje się starania, aby jak najszybciej zlikwidować wiekowe opóźnienia w tym zakresie. Zacołanie w tej dziedzinie jest szczególnie widoczne w Krajach Arabskich i właśnie tam w okresie rozwoju gospodarczo-ekonomicznego szczególnie dużą rolę powinny odgrywać nauki o charakterze techniczno-ekonomicznym.

Specyficzna sytuacja panuje również w Algierii (rozdział X — Abdelmalek Sayad „Biliagwinizm i wychowanie w Algierii”). Kraj, będący długi czas pod okupacją francuską, ma bardzo słabo rozwinięty system szkolny; dzieci klas wyższych kształciły się w szkołach francuskich, dzieci klas niższych na skutek nieznamomości języka do szkół na ogół nie uczęszczały.

Dwa wyżej omawiane artykuły charakteryzują ogólną sytuację ekonomiczno-społeczną, przemiany, które zaszły w Krajach Arabskich, Algierii z punktu widzenia socjologicznego, mało natomiast zajmują się samym wychowaniem i organizacją nauczania.

Ostatni rozdział „Nierówności kulturalne i polityka szkolna” stanowi podsumowanie głównych myśli zawartych w publikacji. Słusznie podkreślają autorzy, że problem zawarty w tytule jest trudny, ale należy podjąć ryzyko wyjaśnienia przyczyn powstających nierówności kulturalnych istniejących w ustroju kapitalistycznym, jak też i w socjalistycznym. Słusznie sugerują, że podanie w wykazach statystycznych wzrostu ilości ludzi kształcących się nie wskazuje, że szkolnictwo osiągnęło pełną demokratyzację. Dokładniejsze wniknięcie w dane statystyczne pokazuje, że liczba dzieci pochodzących z „niższych” warstw społecznych jest bardzo mała w szkolnictwie drugiego stopnia i szkołach wyższych. Autorzy w sposób krytyczny odnoszą się do danych statystycznych przedstawionych przez kraje socjalistyczne, przy czym uogólnienie następuje po rozpatrzeniu tylko dwóch krajów socjalistycznych: Węgier i Jugosławii. Przyznają jednak, że jeżeli mierzy się możliwości dostępu dzieci klas niższych do szkół (drugiego stopnia i szkół wyższych), demokratyzacja w krajach socjalistycznych jest dalej posunięta niż w krajach kapitalistycznych. Skoro ustrój socjalistyczny opiera się głównie na nacjonalizacji środków produkcji, to powinien — zdaniem tych autorów — ustanowić również równość kulturalną, a w danych statystycznych równość ta nie wystąpiła. Ich zdaniem socjologowie krajów socjalistycznych powinni to zjawisko wytłumaczyć, a nie zadowalać się głoszeniem prawa wszystkich do wykształcenia, do pełnej demokratyzacji instytucji szkolnych, zniesienia barier ekonomicznych. W końcowych rozważaniach autorzy twierdzą, że kraje socjalistyczne za krótko istnieją, aby obiektywnie oceniać poruszające wyżej problemy, a przyszłość okaże, jak rozwija się demokratyzacja wychowania w tych społeczeństwach. Na wyniki nie muszą jednak zbyt długo czekać. Wystarczy samo ich stwierdzenie, że np. możliwości dostępu do szkół wyższych dla dzieci pochodzenia robotniczego i chłopskiego wyraża się liczbą 1 : 20 na Węgrzech i 1 : 80 we Francji.

Osobny podrozdział stanowią rozważania na temat „Nierówności kulturalnych w społeczeństwie socjalistycznym”, w którym autorzy nie wnoszą nic nowego. Analizują raz jeszcze wyniki eksperymentu na Sardynii i proponują stworzyć taki system.

szkolny, który dałby wykształcenie w tym typie produkcji, w którym chłop czy robotnik był do tej pory i w którym ma pozostać.

Studia nad ruchliwością społeczną wykazują, że dzieci robotników zmieniają zawody zamiast pozostawać na miejscu swego „przeznaczenia”, aby pracować tam bardziej racjonalnie i wydajnie. Pragną więc autorzy „przypisać” dzieci wiejskie do pracy na roli, robotników do pracy fizycznej, co pozwoli na utrzymanie istniejących klas społecznych. Główną przyczynę niepodejmowania nauki na wyższych szczeblach szkoły przez dzieci pochodzenia chłopskiego czy robotniczego widzą dalej autorzy w nierówności kulturalnej, która warunkuje zrozumienie potrzeby oświaty. Krytykują poglądy socjologów socjalistycznych twierdzących, że główną przyczyną tych nierówności jest nie dziedzictwo kulturalne, ale podział klasowy.

Praca zbiorowa „Education développement et démocratie” jest pozycją ciekawą. Daje wiele informacji na temat rozwoju wychowania w krajach basenu Morza Śródziemnego i na Węgrzech. Docenia konieczność badań w zakresie porównywania systemów wychowania. Szkoda, że autorzy posługując się danymi z dwóch tylko krajów socjalistycznych, znajdujących się w specyficznej sytuacji, pochopnie uogólnili stwierdzenia na temat sytuacji szkolnictwa w tych krajach.

W publikacji zawarty jest wiele problemów interesujących przede wszystkim socjologów. Konferencje, których wynikiem jest książka, były zorganizowane przez socjologów i z socjologicznego punktu widzenia zostały przedstawione sprawy dotyczące problemów pedagogicznych.

Ze względu na swój specyficzny charakter, złożoność poruszanych problemów książka powinna szczególnie zainteresować socjologów, pedagogów, ekonomistów.

Publikacja zawiera wiele cennych danych statystycznych, bibliografię dokumentów i publikacji międzynarodowych dotyczących omawianych krajów i to stanowi jej bezsprzeczne zalety.

Elżbieta Krupińska

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W Roku Leninowskim zwrócimy większą niż dotychczas uwagę na oddziaływanie filozofii Lenina na teorię i praktykę pedagogiczną. W kilku czasopismach, które są przedmiotem sprawozdania (*Kwartalnik Pedagogiczny*, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* i *Wychowanie*), temat leninowskiej pedagogiki został podjęty.

Lenin a pedagogika

Artykuł pod takim tytułem ogłaszają *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* (nr 8, 1969). Nie jest to wprawdzie wnikliwe studium ani nawet analiza konkretnych tekstów ani też wynikające z niej wnioski; jest to po prostu zwrócenie uwagi na znaczenie poglądów Lenina na rozwój pedagogiki. Autor przypomina, powołując się na opinię Gonczarowa, że nie ma dziedziny pedagogiki, do której Lenin nie wniósłby nowych idei. Traktując wychowanie jako kategorię wieczną i powszechną, Lenin podkreślał jego charakter rozwojowy zależny od funkcji, jaką spełnia na określonym etapie historycznym.

Wielki jest wkład Lenina w ustalenie stosunku patriotyzmu i internacjonalizmu. Traktując patriotyzm za jedno z najgłębszych uczuć człowieka, jego rozwój widział we wzbogaceniu go o nowe wartości: wierność ojczyźnie i ideałom komunizmu.

W koncepcji wychowania internacjonalistycznego mieści się postulat, że może się ono dokonywać przez nauczanie, przede wszystkim jednak w procesie działania, włączania się młodzieży w procesy życia społecznego, w walkę z przeżytkami przeszłości w świadomości ludzi i w walkę z ideałami dwyersyjnymi podrzucanymi najrozmaitszymi sposobami przez kraje kapitalistyczne.

W leninowskiej koncepcji mieści się również założenie, że w kształtowaniu świadomości moralnej człowieka wielką rolę odgrywa doświadczenie życiowe, wpływ środowiska i własnej aktywności człowieka. I w tym właśnie m. in. odróżnia się pedagogika socjalistyczna od teorii natywistycznych, środowiskowych czy konwergencyjnych.

W tomie 39 Lenina zawarte są wytyczne metodyczne do pracy wychowawczej. Zwracając się do prelegentów, Lenin żądał od nich nie tylko wiedzy, i to pogłębionej, ale również zdobycia umiejętności zainteresowania problematyką, łatwości w nawiązywaniu ze słuchaczem kontaktu, analizy konkretnych warunków życia człowieka, stałego modyfikowania formy wypowiedzi i rozbudzania u słuchaczy chęci podejmowania pracy samokształceniowej. Łatwo zauważyć, że są to jak najbardziej nowoczesne postulaty dotyczące metod wychowania, dalekich jeszcze od realizacji.

I na jedno jeszcze zwraca autor artykułu uwagę: że w koncepcji Lenina oddziaływanie ideowe na człowieka ma w wychowaniu wielkie znaczenie, jednak nie jako środek samodzielny, samowystarczalny, lecz jako element złożonego procesu kształtowania osobowości. Stąd tak wielkie znaczenie integracji działalności organizacyjnej i ideologicznej.

W tym samym numerze *Problemy Opiekuńczo-Wychowawczych* jest artykuł A. Lewina o programowaniu działalności wychowawczej, oparty na doświadczeniach radzieckich. Autor powołuje się jako na jeden z podstawowych dokumentów w analizie zależności między programem wychowania a ogólnym układem życia społecznego, mianowicie na przemówienie Lenina z roku 1920 „Zadania Związków Młodzieży”.

Omówione w artykule Lewina elementy radzieckiego systemu wychowania mogą być przydatne w pracy nad kształtowaniem naszego systemu wychowania, trzeba by tylko sięgnąć do prac autorów radzieckich, o których wspomina autor: Korotowa o samorządzie uczniowskim i wymaganiach pedagogicznych, Nowikowa o współzawodnictwie; Gordina o samoobsłudze w szkole. Są to te elementy, które z powodzeniem stosuje na przykład szkoła w Kisłowodsku.

Wzór osobowy Lenina

Opracowanie systemu wychowawczego, który by odpowiadał w całej pełni potrzebom społeczeństwa, realizował określony ideał wychowawczy i kształtował postawy społeczne, jest sprawą trudną, skomplikowaną, odpowiedzialną. Nie wystarczy — wiemy to z wielorakich doświadczeń — zestawić zagadnienia, tematy, powiązać je w kunsztowną strukturę; będzie to program, nie będzie system wychowania. Potrzebne jest coś, co niewidzialną jakby nicią zwiąże wszystko w całość.

W poszukiwaniu tej więzi zespół nauczycielski Szkoły nr 2 w Kisłowodsku, współpracując z katedrą pedagogiki Piatigorskiego Instytutu Pedagogicznego Języków Obcych, zwrócił uwagę na życie i działalność W. I. Lenina. Opariwszy się na założeniu, że wzór osobowy Lenina wywiera wielki wpływ na wychowanie dorastającego pokolenia, nauczyciele szkoły w Kisłowodsku wytyczyli sobie następujące zadania:

1. Pokazać młodzieży podstawowe etapy życia i działalności Lenina, bojownika o szczęście pracujących, założyciela pierwszego na świecie państwa robotników i chłopów.

2. Wychowywać młodzież szkolną w duchu etycznych zasad kodeksu moralnego budowniczych komunizmu na przykładzie cech charakteru Lenina.

3. Poglobić podstawy naukowego światopoglądu przez powiązanie programu nauczania z lenińskimi ideami.

4. Kształcenie — co najbardziej charakterystyczne w tych wytycznych — wiązać z praktycznymi zajęciami uczniów. Realizacja tego odbywa się przez organizowanie pożytecznych społecznie prac na podstawach moralno-społecznego życia Lenina.

Studiowanie materiału biograficznego o Leninie jest w szkole ściśle związane z nauczaniem takich przedmiotów, jak język ojczysty, przyrodznawstwo, historia, literatura, socjologia, fizyka, chemia, biologia, geografia, język obcy. Życiorys Lenina i jego dzieła są poznawane również na zajęciach pozaklasowych, a różnokierunkowa działalność społeczna ma na celu realizację wytycznych Lenina. W ten sposób ucząca się młodzież bierze czynny, osobisty udział w budownictwie komunizmu.

W historii radzieckiej szkoły jest to pierwsza próba oparcia systemu wychowania na przykładzie życia i działalności Lenina. Ministerstwo Oświaty RSFSR aprobowało próbę w roku 1963. W Piatigorskim Instytucie Pedagogicznym, który doświadczeniom patronuje, został utworzony zakład, który zajmuje się wychowaniem uczniów na lenińskim przykładzie, który bada, systematyzuje i upowszechnia przodujące doświadczenia, prowadzi też badania tej problematyki i pomaga szkołom przez wydawanie metodycznych publikacji.

Doświadczenia tych szkół charakteryzują W. Makajew i N. Michejew w artykule pt. „Wychowanie radzieckiej młodzieży szkolnej na przykładzie życia i działalności W. I. Lenina, zamieszczonym w numerze 2/52 *Kwartalnika Pedagogicznego*. Zapoznanie uczniów z życiem i działalnością Lenina zaczyna się w klasie I i trwa nieprzerwanie przez wszystkie lata nauki. Dla klas I—IV zgromadzono materiał w wypisach pt. „O Włodzimierzu Iljczu Leninie”. Materiał rozmieszczony w czterech koncentrycznych kołach jest wykorzystywany na lekcjach języka ojczystego. Na lekcjach historii w klasie IV zapoznają się dzieci z wypowiedziami Lenina o historycznym znaczeniu, z działalnością przy tworzeniu Partii Komunistycznej i państwa

radzieckiego. Również na lekcjach innych przedmiotów życie i działalność Lenina jest przedstawiane w odpowiedni sposób, na przykład na lekcjach przyrody mówi się o tym, jak Lenin troszczył się o wykorzystywanie naturalnych bogactw kraju.

Autorzy podkreślają, że jakkolwiek materiał jest dostosowany odpowiednio do wieku uczniów, to jednak „niedopuszczalna jest infantyilizacja Lenina; informacje o Leninie powinny być związane nie tylko z dziecięcymi i szkolnymi latami Lenina; dzieci „powinny brać przykład nie tyle z Lenina — dziecka, co z Lenina — rewolucjonisty, najbardziej ludzkiego człowieka wśród ludzi”.

W klasach wyższych uczniowie dowiadują się na lekcjach poszczególnych przedmiotów o leninowskich ideach i założeniach. Pomocą są tu filmy, lektury, audycje radiowe, utwory literackie, fragmenty dzieł Lenina. Przykładem może być opisane doświadczenie nauczyciela szkoły w Kisłowodsku, R. I. Szugży. Zapoznaje on na lekcjach fizyki starszy klasa z niektórymi podstawowymi założeniami filozoficznymi na podstawie lektury fragmentów „Materializmu i empiriokrytycyzmu” (co to jest materia, przestrzeń i czas, kryzys współczesnej fizyki, czy jest do pomyślenia ruch bez materii, dwa kierunki w fizyce współczesnej). Autorzy wyjaśniają: „Na przestudiowanie tego światopoglądowego materiału nauczyciel przewiduje oddzielne lekcje. Dzieci dobrze znają leninowskie założenia, że w świecie nie istnieje nic, poza stałe będącą w ruchu i rozwijającą się materią, że materia to obiektywna rzeczywistość, istniejąca niezależnie od świadomości człowieka oraz przedstawiona w odczuciach. Zasady te potrafią potwierdzać przykładami z kursu fizyki. Znając różne zjawiska fizyczne, uczniowie starszych klas uczą się wykrywania związków przyczynowych i skutków pomiędzy różnymi zjawiskami realnego świata. Na tej podstawie doprowadza się ich do rozumienia takich ważnych kategorii dialektyki, jak prawidłowość i prawo, a następnie daje się im leninowską definicję dialektyki”.

Podobnie tematyką leninowską są nasycone zajęcia pozaklasowe, których większa część odbywa się w szkolnych muzeach W. I. Lenina. W muzeum szkoły w Kisłowodsku młodzież szkolna zebrała ponad 500 zdjęć, książki, listy i inne eksponaty, które opowiadają o Leninie, jego pracy dla dobra ludzkości. W planie muzeum jest m. in. korespondencja z muzeami w kraju i za granicą, kształcenie przewodników po muzeum, spotkania ze starymi komunistami itd. Zajęcia są bardzo urozmaicone i różnorodne, wszystkie nastawione na wywołanie dziecięcej samodzielności i inicjatywy. „W trakcie takiej działalności — piszą autorzy artykułu — kształtują się u dzieci nowe, moralnie wysokie cechy, rozwija się aktywność społeczna”.

Ideologiczne wychowanie młodzieży realizuje się przede wszystkim przez samokształcenie polityczne. I tu młodzież jest bardzo aktywna i pełna inicjatywy. Tak na przykład komsomolcy Szkoły nr 2 w Kisłowodsku przebudowali system oświaty politycznej: stworzyli formę nową — wydział komsomolskiego kształcenia się. Wydział ten jest częścią składową stworzonego w szkole systemu wychowania młodzieży na przykładzie życia i działalności Lenina.

Lenin o roli nauczyciela

W pismach Lenina znajduje się wielkie bogactwo myśli pośrednio i bezpośrednio związanych z procesem wychowania i nauczania. Ujmując zagadnienie na szerokim tle życia i działalności Lenina, L. P. Aristow w artykule „Niektóre problemy dydaktyki w świetle leninowskiej koncepcji wszechstronnego rozwoju jednostki (*Wychowanie* nr 18, 1969) cytuje niektóre powiedzenia i je analizuje. Tak na przykład w wykładzie „O państwie” Lenin podkreślał, że do podstawowych spraw teoretycznych należy powracać wielokrotnie, trzeba „wciąż do nich powracać, rozważyć je z różnych stron, aby je dobrze i gruntownie zrozumieć”. (Dzieła tom 29). Podobna myśl jest zawarta w tomie 32 Dzieł Lenina: „Aby rzeczywiście znać przedmiot,

należy ogarnąć, zbadać wszystkie jego strony". Jeśli nie ma dotychczas zasady nauczania, w której by była określona koncepcja rozważania materiału z różnych stron i gruntownego zrozumienia, to chyba dlatego, że sformułowania tradycyjne mają moc obrzędu i są silniejsze aniżeli prawdy naukowe.

W tym samym wykładzie przekonywał Lenin o innym podstawowym założeniu czynności dydaktycznych: „I najważniejsza rzecz, abyście w wyniku lektury, pogadanek i wykładów o państwie, których wysłuchacie, nauczyli się samodzielnie ujmować to zagadnienie... Dopiero wtedy gdy nauczycie się samodzielnie orientować w tym zagadnieniu, dopiero wtedy będziecie mogli uważać, że wasze przekonania są dostatecznie ugruntowane i że potraficie dość skutecznie bronić ich zawsze i wobec każdego”.

O samodzielnej pracy można mówić z różnych punktów widzenia: samodzielne zdobywanie wiedzy, samodzielne dokonywanie uogólnień, samodzielne rozwiązywanie zagadnień. Lenin podkreślał innego jeszcze rodzaju samodzielność: ujmowanie samodzielnie zagadnień podawanych, wyłożonych, opanowywanych pamięciowo.

Autor artykułu zwraca także uwagę na informację N. Krupskiej o tym, w jaki sposób Lenin pracował nad poznaniem myśli i idei Marksa: „Lenin studiował nie tylko to, co pisali Marks i Engels, co napisali o Marksie jego »krytycy«, lecz studiował również drogę, którą dochodził Marks do takich czy innych poglądów, te dzieła, te prace, które inspirowały Marksa, tak właśnie ukierunkowały bieg jego myśli”. Aristow taki daje do tej informacji komentarz: „Trudno o lepszy przykład, jak uczeń powinien organizować swoją działalność poznawczą”. Może warto tu zacytować pytanie z książki Z. Pietrasińskiego „Myślenie twórcze”: „Dlaczego (szkoła) włącza jeno końcowy produkt pracy matematyków, poetów, wynalazców, lekceważy zaś wtajemniczenie w arkana ich twórczego wysiłku?” Na pytania takie odpowiada się: nie ma czasu! Czyżby istotnie kwestia czasu, a nie organizacja pracy, metody?

W końcowym fragmencie artykułu Aristow przypomina, że Lenin traktował pracę nauczyciela jako wkład bezpośredni w budownictwo socjalizmu. „Stąd leninowski postulat, by nadać nauczycielowi tak wysoką rangę, jakiej nikt nigdy mu jeszcze nie nadawał. Funkcjonalna rola nauczyciela w kształtowaniu człowieka i komunistycznych stosunków międzyludzkich jest rzeczywiście bardzo wysoka — takie są bowiem wymagania budownictwa nowego, komunistycznego społeczeństwa”.

*

Doświadczenia szkoły w Kisłowodsku, koncepcja wychowywania na leninowskim wzorze, prace teoretyczne Piatigorskiego Instytutu Pedagogicznego są przykładem, jak wielkie znaczenie ma inicjatywa, poparta odważną postawą i konsekwentnym postępowaniem realizacyjnym. Inicjatywa i wiara w słuszność i skuteczność.

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W związku z przygotowaniem do uroczystości leninowskich w radzieckich czasopismach pedagogicznych pojawia się coraz więcej różnorodnych artykułów poświęconych wszechstronnej działalności i twórczości W. I. Lenina. W niniejszym przeglądzie czasopism radzieckich pragniemy zasygnalizować czytelnikowi polskiemu niektóre z tych artykułów.

Jednym z nich jest artykuł O. N. Krutowej i N. N. Krutowa poświęcony poglądom Lenina na twórczość jednostki w sferze moralności¹. Dla teorii i praktyki wychowania komunistycznego — czytamy w artykule — poważne znaczenie posiada opracowany przez W. I. Lenina problem moralności jednostki. Do najbardziej charakterystycznych cech takiej jednostki Lenin zaliczał aktywność w walce o ideały komunistyczne.

Rozpatrując moralność komunistyczną, jako potężną siłę przeobrażającą, W. I. Lenin uczył, że wychowanie mas w duchu wierności komunizmowi, w duchu kolektywności, humanizmu socjalistycznego, patriotyzmu i internacjonalizmu stanowi najważniejsze zadanie pracy ideologicznej.

W dalszym ciągu swego artykułu autorzy piszą, że ideał moralności jednostki według W. I. Lenina zawiera w sobie takie cechy, jak: głębokie uświadomienie sensu społecznego zasad i norm moralności komunistycznej, przekształcanie jej wymogów w osobiste przekonania, w nakazy sumienia. Zakłada on rozwój zdolności jednostki do samodzielnego rozwiązywania tych lub innych konkretnych sytuacji moralnych, występowania w charakterze inicjatora wartościowych dla społeczeństwa, klasy, kolektywu inicjatywy w sferze praktyki moralnej, aktywnego uczestnictwa w rozwoju i wzbogacaniu pojęć moralnych.

O. N. i N. N. Krutowowie przedstawiając poglądy Lenina na temat roli jednostki w rozwoju praktyki moralnej społeczeństwa, wzbogacania zapatrywań moralnych tego społeczeństwa i twórczości człowieka w tej sferze piszą, że zagadnienia powyższe należą do jednych z najbardziej skomplikowanych i niedostatecznie opracowanych w radzieckiej literaturze etycznej.

Szeroko rozpowszechnione w burżuazyjnych koncepcjach etycznych wypaczenia omawianej problematyki w duchu idealizmu subiektywnego, wykorzystanie tych wypaczeń dla apologii indywidualizmu, dla szkalowania moralności klasowej doprowadziły — zdaniem autorów — do tego, że niektórzy badacze radzieccy zaczęli rozpatrywać ten problem jako twór i część składową właściwą jedynie metodologii burżuazyjnej.

Jednak marksizm-leninizm nie neguje potrzeby rozpatrywania życia moralnego społeczeństwa w związku z działalnością człowieka, lecz neguje jedynie błędną jego metodologię. Problem sam w sobie — według autorów — nigdy nie był obcy marksizmowi-leninizmowi.

W jednej z najwcześniejszych swych prac — piszą autorzy artykułu — W. I. Lenin sformułował wyjściową tezę metodologiczną marksizmu o człowieku jako podmiocie wszelkiej twórczości historycznej: „...cała historia składa się właśnie z działalności jednostek, przedstawiających sobą niewątpliwie działaczy” (Dzieła, t. 1, str. 159, wyd. ros.).

Włodzimierz Iljicz rozpracowywał problem twórczości człowieka w sferze życia duchowego społeczeństwa w zacieklej walce z idealizmem subiektywnym. Analizując subiektywno-idealistyczne koncepcje w tej dziedzinie Lenin podkreślał, że cechują je zasadnicze wady metodologiczne. Idealizm subiektywny mistyfikuje aktywność człowieka, rozpatruje ją jedynie w planie samorzutnej aktywności świadomości, rodzaje poglądy i pojęcia moralne poza wszelkim związkiem z warunkami bytu, poza jakąkolwiek determinacją społeczną.

Koncepcji tej W. I. Lenin przeciwstawił materialistyczną interpretację procesu, opartą na teorii odbicia. Ludzie — kontynuują autorzy artykułu — bezwarunkowo tworzą treść moralności, lecz tworząc, znajdują się nie w jakiejś próżni, a w określonych stosunkach społecznych. Właśnie realny byt ludzi określa kierunek twórczej działalności ich świadomości, daje jej realny materiał. W takim podejściu W. I. Le-

¹ Por. O. N. Krutowa i N. N. Krutow: W. I. Lenin o samodzielności i tworczestwie liczności w afiere moralni. *Sowietskaja Piedadogika* nr 7, 1969 r., str. 18—29.

nina kryją się naukowe podstawy dla badania aktywnej, twórczej roli człowieka w sferze kultury duchowej.

Drugą zasadniczą wadę subiektywno-idealistycznej metodologii w traktowaniu roli człowieka w sferze moralności Włodzimierz Iljicz Lenin widział w tym, że metodologia ta oparta jest na przyznaniu aktywności samotnej i izolowanej jednostce. Zdaniem Krutowowych, Lenin udowodnił, że materializm dialektyczny wychodzi z jedności indywidualnego i społecznego. Oznacza to, że twórczość jednostki również w sferze moralności może być jedynie wówczas owocna, kiedy jednostka ta wysuwa idee w ich rozwoju, wyrażające nie indywidualne właściwości jej życia i psychologii, a typowe cechy bytu i odczucia świata wspólnoty społecznej. Warunki owocnej działalności poszczególnej jednostki we wszystkich sferach życia społecznego W. I. Lenin, jak wiadomo, wiązał z ucieleśnieniem w jej działalności potrzeb konieczności historycznej, z wyrażaniem w niej interesów klasy.

Czytelnikom, interesującym się szczegółowo omawianą problematyką, polecamy powyższy artykuł, a w niniejszym przeglądzie ograniczymy się jeszcze jedynie do stwierdzenia za autorami artykułu, że idee leninowskie na temat działalności i twórczości jednostki w sferze moralności posiadają ogromne metodologiczne znaczenie dla współczesnego etapu rozwoju teorii i praktyki wychowania moralnego.

Na temat „leninowskich zasad wychowania estetycznego a współczesności” pisze również na łamach czas. *Sowietskaja Piedadogika* W. K. Skatierszczikow².

Naród radziecki, cała postępową ludzkość — pisze autor — z entuzjazmem przygotowują się do spotkania 100 rocznicy urodzin W. I. Lenina — nieśmiertelnego geniusza naszej rewolucyjnej epoki.

Zwracając się do dzieł i idei Lenina — kontynuując Skatierszczikow — ludzie najprzeróżniejszych zawodów widzą w nich drogowskaz do działalności w dobie obecnej, znajdują w nich metody i sposoby rozwiązywania najważniejszych zadań życia społecznego, jakie stawia nam współczesna epoka. Do liczby takich zadań odnoszą się i te, które związane są z kształtowaniem nowego człowieka, budowniczego społeczeństwa komunistycznego. Człowiek, który widzi sens życia w pracy dla dobra narodu, w walce o wyzwolenie ludzi pracy i ich szczęście, łączy w swej postawie czystość moralną i doskonałość fizyczną, powinien być ucieleśnieniem marzeń postępowych myślicieli i artystów wszystkich epok i narodów o doskonałej, harmonijnie rozwiniętej osobowości, którą zrodzić może rzeczywiście wyzwolone społeczeństwo. O takim człowieku mówił właśnie W. I. Lenin podkreślając jednocześnie, że ustrój społeczny, przed którym drzwi otworzyła rewolucja, zdolny jest do tworzenia piękna, bezmiernie przechodzącego wszystko, o czym można było jedynie marzyć w przeszłości.

W. K. Skatierszczikow rozpatruje w swoim artykule takie problemy, jak: istota wychowania estetycznego w pracach twórców marksizmu; rozwinięcie przez W. I. Lenina teorii wychowania estetycznego w społeczeństwie socjalistycznym; poglądy W. I. Lenina na klasyczną spuściznę artystyczną i jej rolę w kształtowaniu kultury estetycznej świata.

W końcowej części swego artykułu autor pisze na temat przetwarzania leninowskich idei estetycznego wychowania w życie i stwierdza m. in., że pierwiastki estetyczne będą w procesie budownictwa komunizmu coraz głębiej przenikać do wszystkich stron życia i działalności człowieka. W Kraju Rad spełniają się przewidywania W. I. Lenina o stworzeniu nowego, niespotykanego jeszcze w przeszłości piękna. Wychowanie estetyczne narodu, rozwijane według wskazań Lenina, stanowi — zdaniem Skatierszczikowa — ważny środek kształtowania nowego, wspaniałego człowieka — budowniczego społeczeństwa komunistycznego.

Józef Zalewski

² Por. W. K. Skatierszczikow: *Leninskije principy esteticzeskogo wospitanija i sowremiennośt'*. *Sowietskaja Piedadogika* nr 8, 1969 r., str. 81—97.

NAUCZANIE PROGRAMOWANE I TECHNOLOGIA DYDAKTYCZNA

Tak brzmi w przekładzie aktualny tytuł zarówno specjalnego angielskiego kwartalnika pedagogicznego, jak i towarzystwa naukowego, wydającego w Londynie już od sześciu lat ten kwartalnik pod nazwą *Programmed Learning and Educational Technology*.

Oprócz działalności edytorskiej towarzystwo, posiadające także oddziały terenowe, organizuje parę razy do roku różne seminaria, które mają na celu wdrażanie nauczania programowanego do praktyki gospodarczej i szkolnej, oraz duże, doroczne konferencje z udziałem gości zagranicznych, wśród których w roku 1968 znaleźli się między innymi prof. I. N. Łanda z Moskwy oraz dr H. Kelbert z NRD.

Tom piąty czasopisma (z roku 1968), który chcemy przedstawić Czytelnikom, liczy przeszło 300 stron dużego formatu. W dziale artykułowym ukazało się ogółem w czterech numerach dwadzieścia pozycji. Wybierzemy z nich pięć następujących do bliższego omówienia:

- 1) „Strategia i taktyka w nauczaniu programowanym” (E. Stones, s. 122—128)
- 2) „Komputery jako poletka doświadczalne systemów nauczania” (M. Sime, s. 53—65)
- 3) „Zastosowania komputerów w praktyce szkolnej” (H. F. Silberman, s. 7—17).
- 4) „Tok konwersacyjny w nauczaniu programowanym” (M. Greenberg, s. 115—121)
- 5) „Czynniki, od których zależy, czego się uczeń uczy” (S. Margulies i K. Speeth, s. 255—270).

Jak widać już z tego krótkiego wykazu, czasopismo zajmuje się nie tylko nauczaniem programowanym, lecz także innymi, oprócz maszyn dydaktycznych, technicznymi środkami nauczania, zwłaszcza zaś komputerami.

Zagadnienia najbardziej ogólne porusza artykuł pierwszy. Autor jego, E. Stones, jest zdania, że takie kwestie, jak: czy i kiedy zastosować maszyny w nauczaniu lub jakiego użyć systemu, liniowego czy rozgałęzionego, należą raczej do „taktyki” przygotowywania programów. Natomiast sprawą o wiele bardziej zasadniczą, dotyczącą „strategii” nauczania programowanego, jest wnikliwa obiektywna analiza zadań, na podstawie której można dopiero rozstrzygać owe problemy szczegółowsze, taktyczne.

Stones uważa, że struktura programu powinna przybrać postać spirali. Kluczem do programu ma być tzw. Karta Nauczyciela (Master Card), zapowiadająca główne działy programu w formie pytań wynikłych przede wszystkim z analizy zadań, ale zarazem pytań w takim ujęciu, które uprzednio — w fazie przygotowania programu — rzeczywiście wystąpiło wśród pytań zadanych przez eksperymentalną grupę uczniów. Tak np. w odniesieniu do tematu, poświęconego wielkiemu pożarowi Londynu, w programie posłużono się autentycznymi pytaniami dzieci: Dlaczego wybuchł pożar? Co wiemy o tym pożarze? Jak wyglądał wtedy sprzęt przeciwpożarowy?

Dziecko rozpoczyna zatem przyswajanie materiału programowego od zapoznania się z Kartą Nauczyciela. Zawarta w niej informacja wstępna orientuje je ogólnie w całości programu. W karcie tej znajdują się również owe pytania kierunkowe, spośród których — jak głosi instrukcja — dziecko ma wybrać jedno, na które znajdzie odpowiedź ogólną w jednej z Kart Głównych Pojęć (Main Concept Cards). Z kolei każda z tych ostatnich stanowi punkt wyjścia dla szeregu informacji podanych w porządku liniowym. Przy tym, o ile tego wymaga obiektywna analiza zadań, owe szeregi informacyjne dostarczają także materiału dodatkowego w postaci wiadomości szczegółowszych oraz poleceń żądających wykonania określonych czynności. Łatwo tutaj doszukać się wpływów takich szczególnie kierunków tzw. nowego wychowania, jak plan daltoński i system Winnetka.

Interesującą cechą programowania w myśl koncepcji Stonesa jest to, że realizacja programu pozwala śledzić sposoby (strategie) poznawcze, stosowane przez dzieci wtedy, gdy mają one możliwość wyboru.

Tenże autor wysuwa ponadto inny ciekawy postulat: aby także w programie liniowym (a nie tylko w rozgałęzionym) wyjaśniać uczącemu się, dlaczego jakaś odpowiedź jest błędna.

Wywody Stonesa ujawniają, a przegląd dalszych kilku artykułów to potwierdzi, że również w aktualnym rozwoju nauczania programowanego i technologii dydaktycznej coraz większego znaczenia nabierają dwie zasady, uznane za naczelną przez większość współczesnych teoretyków nauczania, mianowicie zasada strukturyzacji treści i zasada aktywizacji myślowej uczniów. Co więcej, przedstawione tutaj rozważania i próby eksperymentalne świadczą o wzajemnym uwarunkowaniu obu tych zasad, postulując tym samym ich jednoczesną i łączną realizację w praktyce programowania.

W części wstępnej artykułu pod obiecującym tytułem „Komputery jako poletka doświadczalne systemów nauczania” czytamy o niezbedności szerszego wykorzystania maszyn cyfrowych w służbie oświaty, jako że: ustawicznie wzrasta liczba ludności, a więc i uczących się; jeszcze szybciej rośnie ilość informacji i umiejętności, koniecznych do opanowania; obserwuje się coraz intensywniejszą fluktuację ludzi z zawodu do zawodu; wreszcie ludzie odczuwają coraz silniej potrzebę wychodzenia poza problematykę własnej specjalności.

Z drugiej strony ulega zmianie również rola wyznaczana samym komputerem. O ile przedtem traktowano je jako maszyny do przechowywania informacji i wykonywania obliczeń, o tyle obecnie uważa się je za część składową o wiele szerszych układów, które umożliwiają kontrolę wzajemnych oddziaływań między różnymi elementami badanego środowiska.

M. Sime rozpatruje dalej szereg sytuacji dydaktycznych, w których użycie komputera jest szczególnie pożądane. Należą tu sytuacje, w których reakcję uczniów muszą być stale mierzone, oceniane i komunikowane zainteresowanym, zanim dokonają oni następnego „kroku”. Dotyczy to więc operowania przy pulpicie urządzenia trenującego bardzo szybkie sprawności ruchowe. Ale nie tylko. Stosowania komputerów wymagają również pewne szczególnie skomplikowane sytuacje problemowe, kiedy to na przykład trzeba szkolić ekspertów kryminologicznych w klasyfikowaniu odcisków palców. Chodzi w tym wypadku o umiejętności rozróżniania i wyodrębniania, na które składa się duża liczba odpowiednio uszeregowanych „podumiejtności” podejmowania decyzji cząstkowych, z jakich każda trafna przyspiesza, a każda niewłaściwa wręcz hamuje proces dojścia do rozwiązania.

Oczywiście, powiada autor, można nauczyć tego wszystkiego także bez użycia komputerów, ale zaczyna się to już nie opłacać, ponieważ wówczas nie obejdzie się bez dużego nakładu wysiłku i czasu ze strony wysoko wykwalifikowanego nauczyciela, pracującego naraz tylko z jednym uczniem.

Ważną cechą systemów dydaktycznych opartych na komputerze (computer-based) jest możliwość szerokiego uwzględniania różnic indywidualnych. W zwykłym rozgałęzionym nauczaniu programowanym uczniowi sygnalizuje się tylko, że w ostatniej odpowiedzi popełnił błąd, oraz udziela pewnej informacji dodatkowej o charakterze korektywnym. Natomiast przy użyciu komputera możliwe jest odnoszenie każdorazowych wyników do całej sieci dawek informacyjnych oraz — w razie wykrycia najmniejszego błędu — dostarczenie specjalnych testów w celu dokładnego określenia popełnionej omyłki. Tego rodzaju szczegółowa identyfikacja każdej błędnej odpowiedzi pozwala — przy stosowaniu systemu rozgałęzionego — na przekazanie o wiele bogatszych informacji pomocniczych.

Jednakowoż — czytamy dalej w artykule M. Sime'a — najbardziej „dramatycznym” (pełnym napięć) terenem nauczania przy użyciu komputera jest programowanie, które umożliwia „nauczycielski dialog” (tutorial discourse) z uczącym się. Przy odpowiednio pomysłowym zaprogramowaniu komputer jest w stanie „konwersować” z uczniem w stosunkowo rozległych ramach tematycznych. Uczeń otrzymuje problem,

po czym może żądać od maszyny cyfrowej dostarczenia potrzebnych mu informacji, które by pozwalały na jego rozwiązanie. Kiedy zaś nie umie sformułować właściwych pytań, wówczas jest na nie naprowadzany, a gdy dochodzi do rozwiązań hipotetycznych, komputer sygnalizuje mu, co jest błędne i w jakim kierunku należy szukać właściwej odpowiedzi. Ciekawym przykładem zastosowania tej metody jest uczenie z pomocą komputerów studentów medycyny wystawiania diagnozy choroby na podstawie dużej gamy różnorodnych symptomów.

Najciekawszą propozycję, dotyczącą strukturyzacji treści, zawiera wszakże końcowa część artykułu Sime'a. Autor wysuwa mianowicie projekt tzw. monitora kursu programowanego. Z punktu widzenia programistów wiele rzeczywistych kursów przedmiotowych (w sensie programów nauczania poszczególnych przedmiotów) jest zbyt obszernych i skomplikowanych. Dlatego nauczanie programowane obejmuje zazwyczaj tylko pewne ich partie. Nie może jednak zadowalać nawet całkowiście zaprogramowanie, ponieważ spod fachowej opieki wymyka się wdrożenie takich programów do masowej praktyki. Ponadto przy zaprogramowaniu całego kursu nie sposób przewidzieć wielkiej różnorodności indywidualnych odmian uczenia się, co mogło być mało istotne w przypadku programów cząstkowych, natomiast urasta do rangi poważnego problemu na poziomie programu kompletnego.

Biorąc to wszystko pod uwagę autor proponuje tworzenie przy użyciu komputerów uniwersalnych systemów nauczania poszczególnych przedmiotów, które to systemy powinno się budować nie od dołu, nie od mikrostruktur, lecz — przeciwnie — od góry, począwszy od struktury najbardziej ogólnej, obejmującej całość treści kursu danego przedmiotu.

„Zastosowaniami komputerów w nauczaniu” zajmuje się także w tym samym numerze recenzowanego czasopisma Amerykanin H. F. Silberman (s. 7—17). Wyróżnia on cztery obszary i formy ich użytku: 1) maszyny cyfrowe jako przedmiot nauczania; 2) jako środek dydaktyczny; 3) jako narzędzie badawcze oraz 4) jako środek ułatwiający kierowanie. Również i w tym artykule mówi się o tendencji do ustawiania komputera w pozycji udzielającego odpowiedzi na pytania ucznia. Podobnie też jak autor cytowany poprzednio, Silberman wysuwa pewną szerszą koncepcję zastosowania komputera w nauczaniu. Chodzi mu o taki operacyjny system gospodarowania czasem jednej maszyny, który by umożliwił korzystanie z niej przez kilka szkół.

Wracając na teren „zwykłego” nauczania programowanego, nie wspieranego przez maszyny cyfrowe, warto jeszcze odnotować dwie próby, a zarazem dwa kierunki doskonalenia tegoż nauczania. O pierwszym kierunku, zwanym „tokiem (wiązanym) konwersacyjnym” (conversational chaining) pisze M. Greenberg (s. 115—121). Jest to taki płynny sposób formułowania kolejnych dawek (kroków) informacyjnych, z których każda następną mieści w sobie prawidłową odpowiedź, jakiej wymagał krok poprzedni. Oto prosty przykład: 1) „Skrzypce, altówka i trąba są to nazwy pewnych instrumentów muzycznych. Ponieważ skrzypce i altówka mają ...” struny, nazywa się je instrumentami... . 2) „Oto nazwy dwóch instrumentów strunowych: skrzypce i ...”.

Zdaniem autora, sposób ten gwarantuje silniejsze sprzężenie zwrotne, wzmacniając tym samym motywację uczenia się, ponieważ uczeń — widząc w następnej dawce prawidłową odpowiedź, której przed chwilą zazwyczaj sam udzielił — nabiera do siebie większego zaufania. Jest to przy tym tok bardziej naturalny, zbliżony do mowy potocznej.

Zwolennikami innej metody ulepszania nauczania programowanego są S. Margulies i K. Speeth. Im chodzi nie tyle o gładkość programu, co o jego ładunek informacyjny. Oczywiście i Silberman, i ta para autorów przytacza argumenty doświadczalne, przemawiające za skutecznością proponowanych przez siebie rozwiązań, które zresztą nie wykluczają się wzajemnie. Autorzy artykułu pt. „Czynniki, od

których zależy, czego uczeń się uczy" (s. 255—270) poddają dyskusji znaną regułę programowania (zwaną „zasadą odpowiedzi krytycznej”), w myśl której należy przekazywać uczniowi zawsze tylko te informacje, które będą mu potrzebne do udzielenia trafnych odpowiedzi. Dochodzą oni do wniosku, że regułę tę trzeba wesprzeć regułą dodatkową, subtelniejszą, zwaną „regułą aluzji” (rule of cueing). Głosi ona: Zakłada się, że po przeczytaniu dawki informacyjnej (frame) uczeń osiągnął minimalny poziom rozumienia, niezbędny do udzielenia prawidłowej odpowiedzi na pytanie zawarte w tej dawce. Przy następnych dawkach wolno od niego oczekiwać (jeśli idzie o rolę tamtej dawki) tylko tej informacji.

Powyższa reguła wzbogaca „zasadę odpowiedzi krytycznej” o analizę rodzaju odpowiedzi, założonej w danej dawce. Są to z całą pewnością ważne niuanse, ale ich pełne uchwycenie wymagałoby o wiele rozleglejszego ukazania wywodów autorów, co z kolei rozsadziłoby ramy „dawki informacyjnej”, przewidzianej dla niniejszego sprawozdania.

Ryszard Radwiłowicz

KONFERENCJA NAUKOWA Z OKAZJI 100-LECIA URODZIN W. I. LENINA

Z okazji setnej rocznicy urodzin Włodzimierza Lenina odbyła się 11 grudnia 1969 r. w gmachu ZG ZNP w Warszawie uroczysta konferencja naukowa poświęcona koncepcjom pedagogicznym Lenina.

Konferencja została zorganizowana przez Instytut Pedagogiki, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego, Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Związek Nauczycielstwa Polskiego i Towarzystwo Przyjaźni Polsko-Radzieckiej.

Najogólniej ujętym celem konferencji była wymiana opinii i doświadczeń z pracy nad poznawaniem, kontynuacją i przyswajaniem pedagogicznych idei Wielkiego Wodza Rewolucji. Sprzyjał temu fakt udziału w sesji zarówno grona najwybitniejszych naukowców zajmujących się dyscyplinami pedagogicznymi, jak też najaktywniejszych nauczycieli, działaczy związkowych i oświatowych z całego kraju.

Na obrady z udziałem ponad 200 osób przybył zastępca kierownika Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR — Henryk Garbowski, wiceministrowie Oświaty i Szkolnictwa Wyższego — Waldemar Wróbel i Edward Zachajkiewicz, prezes ZG ZNP — Marian Walczak, oraz inni członkowie Sekretariatu ZG ZNP.

Obecna była delegacja naukowców — pedagogów radzieckich z Sekretarzem Wydziału Pedagogiki i Psychologii Akademii Nauk ZSRR prof. Arturem Pietrowskim i prof. L. Aristową, prof. M. Szabajewą.

Podstawą dyskusji stały się referaty naukowe: prof. dra Łukasza Kurdybacy — „Leninowska koncepcja oświaty socjalistycznej”, prof. Artura Pietrowskiego — „Lenin a nauki psychologiczne”, doc. dra Heliadora Muszyńskiego — „Poglądy Lenina na wychowanie i ich wpływ na pedagogikę socjalistyczną” i prof. dra Tadeusza Nowackiego — „Lenin a teoria kształcenia pedagogicznego”. Obradom sesji przewodniczył dyrektor Instytutu Pedagogiki w Warszawie, prof. dr Wincenty Okoń.

W dyskusji pośród kilkunastu mówców zabrali głos m. in., prof. prof. Tadeusz Tomaszewski, Wiktor Szczerba, Konstanty Lech, Marian Jakubowski, a także sekretarz ZG ZNP Stanisław Krawcewicz. Jednym z najbardziej ciekawych wystąpień był głos prof. Marii F. Szabajewej, która omówiła metodologiczną problematykę historii wychowania w świetle idei Lenina.

Starannie przygotowane, zawierające ważne treści referaty naukowe oraz bogata, wielowątkowa dyskusja — stały się pogłębioną konstatacją żywego wpływu koncepcji sformułowanych przez Lenina, jego idei na rozwój socjalistycznej myśli pedagogicznej dziś, zwłaszcza w dziedzinie teorii wychowania dzieci i młodzieży. Dały one niezbity dowód tego, jak wielkie odzwierciedlenie znajdują leninowskie konstrukcje i postulaty dotyczące szkoły i oświaty w ustroju socjalistycznym w pracach polskich naukowców, jak szeroki oddźwięk znajduje myśl pedagogiczna Włodzimierza Lenina wśród najliczniejszych rzesz nauczycieli i działaczy oświatowych w naszym kraju.

Praktycznym, roboczym efektem konferencji będą materiały zebrane m. in. w specjalnym, trzecim w r. 1970 numerze dwumiesięcznika ZNP „Nauczyciel i Wychowanie”, które zostaną spożytkowane w masowym doskonaleniu ideowo-pedagogicznym prowadzonym przez Związek Nauczycielstwa Polskiego. Tej tematyce będzie poświęcony cykl rejonowych konferencji pedagogicznych, przeprowadzonych na terenie całego kraju.

SESJA NAUKOWA KU CZCI MARIII GRZEGORZEWSKIEJ

Staraniem Komitetu Uczczenia Pamięci Marii Grzegorzewskiej przy współudziale PIPS i Sekcji Szkolnictwa Specjalnego ZG ZNP odbyła się 8 listopada 1969 r. w Pałacu Staszica w Warszawie sesja naukowa poświęcona życiu i działalności Marii Grzegorzewskiej. Sesja została połączona z uroczystym odsłonięciem nagrobka w Alei Zasłużonych na starym cmentarzu powązkowskim oraz ze zwiedzeniem muzeum Marii Grzegorzewskiej w Instytucie Pedagogiki Specjalnej. Na sesję przybyli członkowie Kierownictwa Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z Ministrem prof. H. Jabłońskim, był obecny wiceprzewodniczący CRZZ — Wacław Tułodziecki, zjawili się bardzo licznie współpracownicy, przyjaciele i uczniowie M. Grzegorzewskiej.

Otwarcia sesji dokonał prof. R. Wroczyński w zastępstwie chorego w tym dniu przewodniczącego Komitetu, prof. M. Falskiego, który nadesłał obszerny list powitalny, podkreślający wielkie zasługi Grzegorzewskiej. List został odczytany w trakcie zagajenia sesji. Następnie zostały przedstawione referaty: prof. L. Bandury — „Dzieło Marii Grzegorzewskiej”, prof. J. Doroszewskiej — „Droga życia Marii Grzegorzewskiej”, prof. R. Wroczyńskiego — „Maria Grzegorzewska w polskiej myśli wychowawczej”. W części drugiej przedstawiono dokładniej poszczególne dziedziny zainteresowań M. Grzegorzewskiej. Prof. M. Zebrowska mówiła o niej jako o psychologu, dr S. Dziedzic jako o twórcy polskiej pedagogiki specjalnej, S. Papuziński omówił „pedagogikę pierwszej potrzeby”, dr O. Lipkowski i F. Domański przedstawili zasługi Grzegorzewskiej jako twórcy Instytutu Pedagogiki Specjalnej i jako twórcy oryginalnej koncepcji kształcenia nauczycieli, wreszcie doc. K. Kirejczyk i prof. Z. Małyńczyc przypomnieli działalność społeczną M. Grzegorzewskiej oraz jej stosunek do piękna w przyrodzie, sztuce i człowieku.

WW.

SPOTKANIE Z REDAKTOREM NACZELNYM REVISTA DE PEDAGOGIE

W dniu 13 grudnia 1969 roku odwiedził Redakcję *Ruchu Pedagogicznego* naczelny redaktor czołowego czasopisma pedagogicznego rumuńskiego *Revista de Pedagogie*, organu Instytutu Nauk Pedagogicznych w Bukareszcie. W toku dłuższej rozmowy doszło do wymiany informacji o pracy obu zespołów redakcyjnych i o ich doświadczeniach. Nasi koledzy redakcyjni przedstawili Gościowi interesujące Go dane o treści i profilu *Ruchu Pedagogicznego*, współpracy z autorami i czytelnikami, natomiast redaktor *Revista de Pedagogie*, prof. Anton Vasilescu, zorientował naszą redakcję w głównych problemach swego pisma. *Revista de Pedagogie* jest miesięcznikiem. Ukazuje się w dużym nakładzie (ok. 20 tys.). W swym zespole współpracowników posiada przedstawicieli wszystkich ośrodków pedagogicznych Rumunii. Oni też głównie ogłaszają na jego łamach artykuły i sprawozdania z prowadzonych badań. Obok artykułów *Revista de Pedagogie* prowadzi działy: eksperymentów szkolnych, historii wychowania, pedagogiki porównawczej, recenzji, kroniki naukowej i inne. Wizytę zakończyły obopólne zobowiązania mające na celu nawiązanie bliższej współpracy między naszymi redakcjami i czasopismami.

WW.

PRZYGOTOWANIE SZKÓŁ RADZIECKICH DO OBCHODÓW 100 ROCZNICY URODZIN W. I. LENINA

W dniach od 19 do 20 VI 1969 roku odbyła się w Moskwie wszechzwiązkowa narada poświęcona przygotowaniom szkół do obchodów 100 rocznicy urodzin W. I. Lenina¹. W naradzie, która zorganizowana została przez Ministerstwo Oświaty ZSRR, KC WLKZM i Akademię Nauk Pedagogicznych ZSRR, udział wzięli uczeni, pedagodzy, pracownicy organizacji komsomolskich i pionierskich, przedstawiciele organów oświaty ludowej wszystkich republik związkowych.

Prezydent ANP ZSRR W. M. Chwostow otwierając naradę stwierdził m. in., że celem jej jest przede wszystkim wymiana doświadczeń w związku z przygotowaniem szkół do obchodów jubileuszu leninowskiego. Chodzi o to, aby ten historyczny jubileusz, jaki obchodzić będzie ludzkość, przebiegał w szkołach na najwyższym poziomie.

Referaty na naradzie wygłosili:

— N. P. Kuzin, główny sekretarz naukowy ANP ZSRR,

— J. D. Porojkow, kierownik wydziału młodzieży szkolnej KC WLKZM.

Najlepszym sposobem obchodów setnej rocznicy urodzin W. I. Lenina — powiedział Kuzin — to skoncentrowanie uwagi całego narodu radzieckiego wokół realizacji gigantycznych planów budownictwa gospodarczego i kulturalnego kraju. Pracownicy oświaty winni w tym okresie skierować swój wysiłek na maksymalne doskonalenie procesu nauczania i wychowania dorastających pokoleń.

Opierając się na konkretnym materiale N. P. Kuzin wskazał na te wychowawcze możliwości programów nauczania, w trakcie realizacji których można poszerzać wiedzę uczniów o życiu i działalności W. I. Lenina, o bohaterskiej walce narodu radzieckiego pod kierownictwem KPZR o urzeczywistnienie wskazań leninowskich.

Na zakończenie swego wystąpienia Kuzin zaapelował do uczestników narady, aby uogólniali doświadczenia szkół w dziedzinie wychowania młodzieży na wzorach leninowskich i ze wszech miar zmierzali do tego, by doświadczenie to mogło być szeroko przedstawione na jubileuszowych Wszechzwiązkowych Leninowskich Odczytach Pedagogicznych, które odbędą się na wiosnę 1970 roku w Związku Radzieckim.

J. D. Porojkow w swoim referacie zwrócił m. in. uwagę na zagadnienia działalności szkolnych organizacji komsomolskich i drużyn pionierskich w związku z przygotowaniem do jubileuszu leninowskiego. Teoretyczną podstawę pracy organizacji pionierskich i komsomolskich stanowi przemówienie W. I. Lenina wygłoszone na III Zjeździe RKZM. Podstawą pracy ideowo-politycznej z młodzieżą szkolną winno być wychowanie dziewcząt i chłopców na przykładzie życia i działalności W. I. Lenina, kształtowanie aktywnej, leninowskiej postawy wobec nauki, pracy, walki i życia.

Podobną naradę zorganizowało również Ministerstwo Oświaty RFSRR, KC WLKZM i Krajowy Oddział Oświaty Ludowej w Stawropolu². Wszechrosyjska konferencja naukowo-pedagogiczna, która odbyła się w Stawropolu w dniach od 30. VI. do 3. VII. 1969 roku, poświęcona była problemowi „studiowania przez młodzież szkolną

¹ Por. Z. K. Sznekendorf: Nawstrieču sławnomu jubileju. *Sowietskaja Pedagogika*, nr 9, 1969 r., str. 52—58.

² Por. A. D. Andronow, R. M. Rogowa: Głuboko izuczat' leninskoje nasledije. *Sowietskaja Pedagogika*, nr 9, 1969 r., str. 59—67.

twórczości W. I. Lenina". W pracach konferencji uczestniczyli delegaci z całego terytorium Federacji Rosyjskiej.

Uczestnicy konferencji w czterech sekcjach: kierowników szkół i pracowników wydziałów oświaty ludowej; pracowników komsomolskich i pionierskich organizacji; nauczycieli historii i nauki o społeczeństwie; nauczycieli literatury — dzielili się spostrzeżeniami na temat przygotowań do uroczystości związanych z obchodami setnej rocznicy urodzin W. I. Lenina.

Uczestnicy konferencji wyrazili życzenie, aby udostępnić całemu nauczycielstwu najlepsze doświadczenia, jakie zostały osiągnięte przez szkoły przodujące w sprawie wychowania młodzieży w oparciu o idee W. I. Lenina.

Józef Zalewski

PROGRAM UNESCO W ZAKRESIE BIBLIOTEK I DOKUMENTACJI PEDAGOGICZNEJ NA MIĘDZYNARODOWY ROK OŚWIATY 1970

Rok 1969 przyniósł zasadniczą zmianę w statusie prawnym Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie. W wyniku uchwał przyjętych przez Zgromadzenie Ogólne Unesco podczas 15 sesji obradującej w okresie od 15 października do 20 listopada 1968 roku dotychczasowe Biuro zostało przekształcone w ośrodek badań pedagogicznych w zakresie pedagogiki porównawczej działający w administracyjnych i finansowych ramach Unesco. Akt ten zamyka okres samodzielnego istnienia Międzynarodowego Biura Wychowania, instytucji początkowo społecznej, powołanej do życia w roku 1925 z inicjatywy zespołu pedagogów genewskich z prof. P. Bovet na czele, która już w roku 1929 zyskała oficjalną rangę instytucji międzynarodowej. Dyrektorem jej został prof. Jean Piaget pozostając na tym stanowisku aż do roku 1968. Zastępcą jego był Piotr Rosselo, a sekretarzem generalnym Mary Butts.

Zasługą Biura i jego kierownictwa było wypracowanie metod badania porównawczego problemów wychowawczych w płaszczyźnie międzynarodowej oraz stworzenie organu informacyjno-konsultacyjnego w sprawach dotyczących organizacji szkolnictwa, nauczania i wychowania w różnych krajach. Po wojnie działalność BIE uznana została za składową działalności Unesco i objęta jego programem w przedmiocie wychowania, toteż całkowite wchłonięcie tej organizacji było już tylko kwestią czasu. Zakończenie dotychczasowej działalności Międzynarodowego Biura Wychowania to również zamknięcie pewnego okresu w historii dokumentacji i informacji pedagogicznej. Jednym z punktów założeń BIE podpisanych w lipcu 1929 r. było następujące sformułowanie: „rozwój oświaty i wychowania jest głównym czynnikiem pokoju i postępu moralnego i materialnego ludzkości. Sprawą ważną i sprzyjającą temu rozwojowi jest zbieranie dokumentacji na temat prac badawczych i praktycznych, podejmowanych w dziedzinie wychowania, oraz zapewnienie szerokiej wymiany informacji, aby każdy kraj czuł się pobudzony do korzystania z doświadczeń innych krajów”. A zatem zbieranie, opracowywanie i rozpowszechnianie informacji było jednym z podstawowych zadań Biura. Owocem tej działalności są między innymi zbiory Międzynarodowej Biblioteki Pedagogicznej, której zasoby w roku 1968 wynosiły: 36 000 woluminów prac z zakresu pedagogiki, psychologii, pedagogiki porównawczej i organizacji szkolnictwa; 20 000 wol. podręczników szkolnych ze 106 krajów, kolekcja literatury dla dzieci — 29 000 wol. z 50 krajów, oraz zbiorów czasopism pedagogicznych — 700 tytułów regularnie uzupełnianych z 70 krajów.

Międzynarodowe Biuro Wychowania przywiązywało dużą wagę do bibliografii pedagogicznej. Od początku swego istnienia, tj. od roku 1925, w wydawanym przez

siebie biuletynie pewną liczbę stron przeznaczano na sprawozdania z książek pedagogicznych publikowanych w różnych krajach. Każda pozycja obok opisu bibliograficznego zawierała krótką notkę analityczną informującą o treści. Począwszy od drugiego kwartału 1934 roku w celu ułatwienia bibliotekom i nauczycielom klasyfikacji prac pedagogicznych w katalogach każda opisywana pozycja opatrzona była symbolem klasyfikacji dokumentacji pedagogicznej opracowanej na użytek Biura przez Jean Louis Claparède'a. Pewna część nakładu Biuletynu wydawana była z drukiem jednostronnym. W ten sposób wycięte streszczenia, opatrzone klasyfikacją, mogły posłużyć do sporządzania kartotek informacyjnych. 42 roczniki Biuletynu (tyle bowiem ukazało się do roku 1968 włącznie) zawierają obfity materiał bibliograficzno-informacyjny w zakresie piśmiennictwa pedagogicznego różnych krajów.

Od roku 1955 Biuro łączyło nadto w jeden tom analizy bibliograficzne zamieszczone w ciągu roku w Biuletynie. Materiał uszeregowany jest wg planu klasyfikacji dziesiętnej używanej w Biurze i opatrzony indeksem alfabetycznym. Oto poszczególne działy: 37(A-R) Prace ogólne, 370 — Teoria wychowania, 371 — Ogólne problemy wychowania, 372 — Nauczanie pierwszego stopnia, 373 — Nauczanie drugiego stopnia, 374 — Nauczanie dorosłych, 375 — Dydaktyka specjalna, 376 — Wychowanie wg płci i wieku, 377 — Wychowanie osobowości, 378 — Kształcenie wyższe, 379 — administracja szkolna, oraz ostatnia grupa bez symbolu klasyfikacji — to dziedziny pokrewne (questions connexes): filozofia, psychologia, psychotechnika, psychologia eksperymentalna, nauki czyste, nauki stosowane, higiena umysłowa, psychiatria itp. Bibliografia ta ukazująca się w wersji angielskiej i francuskiej opracowywana była w oparciu o zbiory biblioteki BIE. Nie rejestrowała pełnej produkcji wydawniczej. Słuszniej nazwać by ją można przeto katalogiem podstawowych prac pedagogicznych, które napływały do biblioteki BIE. Ostatnim rocznikiem, jaki dotychczas się ukazał, jest rocznik 1967.

Dodać należy, że pełna lista publikacji Międzynarodowego Biura Wychowania z zakresu pedagogiki porównawczej, prac rozpatrujących różne problemy pedagogiczne i oświatowe, jak i również wydawnictw o charakterze dokumentacyjno-informacyjnym zamyka się cyfrą 318 pozycji.

XV Sesja Konferencji Genewskiej Unesco, na której podjęto decyzję o wcieleniu BIE do Unesco z zachowaniem dotychczasowej nazwy Biura i kontynuacji prac w zakresie zbierania dokumentacji pedagogicznej, prowadzenia międzynarodowej biblioteki pedagogicznej oraz stałej wystawy oświatowej, zajmowała się wytyczeniem perspektywicznych dziedzin działalności, w których winna znaleźć wyraz ogólna polityka oświatowa na najbliższe dziesięciolecie. Dziedziny te to: alfabetyzacja funkcjonalna dorosłych, przez co rozumie się przygotowanie dorosłych do odegrania pozytywnej roli w społeczeństwie, a nie tylko zdobycie praktycznych umiejętności czytania i pisania; wyrównanie praw kobiet w dostępie do oświaty; kształcenie średnich i wyższych kadr potrzebnych dla rozwoju; kształcenie personelu pedagogicznego dla wszystkich szczebli szkolnictwa; dostosowanie systemów całego szkolnictwa, zarówno ogólnego, jak i technicznego, do potrzeb nowoczesnego świata przez zastosowanie nowych środków, modernizację metod pedagogicznych i programów nauczania.

Sprostanie tym zadaniom to dalszy krok w zwalczaniu analfabetyzmu (jeszcze dziś 35% ludności świata to analfabeci), to zapewnienie dzieciom i młodzieży do lat 24, stanowiącej dziś 54% ludności w skali światowej, w krajach słabo rozwiniętych — w Afryce, Azji i Ameryce Łacińskiej nawet 60% ludności — wykształcenia, a zatem prawidłowego startu życiowego, to także sprostanie wymogom, jakie stawia szkolnictwu postęp nauki i techniki. Nieustanny napływ nowych informacji w dziedzinie nauki powoduje stałą rozbieżność między wiadomościami zdobytymi w szkole a realiami życia. Wymiernym wskaźnikiem tej fali informacji jest rocznie ok. 15 milionów stron druku. Wskutek tego podaje się np., że aby zapoznać się z najnowszymi:

zdobyczymi w zakresie swej specjalności, ekonomista musiałby poświęcić 12 godzin dziennie. Wytworzył się taki stan rzeczy, w którym kształcenie nie może kończyć się bynajmniej z ostatnim rokiem szkoły podstawowej, średniej czy wyższej, lecz musi być ustawicznym procesem zdobywania wiedzy (éducation permanente). Z zagadnieniami tymi wiążą się też ściśle plany Unesco w zakresie bibliotek, dokumentacji i informacji. Uznając dokumentację i biblioteki za główny element zarówno rozwoju wychowania, jak i postępu technicznego i społecznego, został utworzony w Unesco już w roku 1967 specjalny Departament dokumentacji, bibliotek i archiwów, którego głównym celem jest rozwijanie i koordynacja badań w zakresie działalności bibliotek, dokumentacji i informacji. Unesco ściśle współpracuje z 3 międzynarodowymi organizacjami społecznymi interesującymi się bibliotekami, dokumentacją i archiwami oraz usługami z nimi związanymi. Organizacje te to: Międzynarodowa Federacja Stowarzyszeń Bibliotekarskich (La Fédération Internationale des Associations de Bibliothécaires — FIAB), Międzynarodowa Federacja Dokumentalistów (Fédération Internationale de Documentation — FID) i Rada Międzynarodowa Archiwów (Coopération Internationale des Archives — CIA). Wszystkie te organizacje otrzymują od Unesco poważne subwencje na rozwój swej działalności. W roku 1967 również został powołany Międzynarodowy Komitet Doradczy dokumentacji, bibliotek i archiwów. W skład komitetu wchodzi wybitni specjaliści wszystkich części świata reprezentujący producentów i użytkowników informacji i dokumentacji. Komitet ten ma pełnić funkcję doradczą w sprawach dokumentacji w ogóle, a zwłaszcza dokumentacji dziedzin wchodzących w zakres kompetencji Unesco. Komitet może także formułować zalecenia, jeśli chodzi o zadania priorytetowe w zakresie dokumentacji, bibliotek i archiwów.

Jednym z takich zadań jest mechanizacja usług bibliotecznych i informacyjnych. W tym zakresie Unesco zrealizuje 2 projekty w latach 1969—1970, jeden w łonie swej własnej służby bibliotecznej i dokumentacyjnej, drugi w jednym z państw członkowskich. Przewiduje się, że służba biblioteczna Unesco w połowie 1970 roku uzyska maszynę elektroniczną (ordinateur) do rejestrowania i wyszukiwania informacji. Podjęte zostały już prace przygotowawcze — ustalenie tezaurusa oraz programu dla maszyny, pod kątem mechanizacji indeksowania i rozpowszechniania raportów i dokumentów Unesco.

Drugim ważnym problemem jest planowanie usług dokumentacyjnych i bibliotecznych. Na lata 1969 i 1970 zostały zaplanowane dwa studia mające za zadanie pomoc państwom członkowskim w planowaniu usług bibliotecznych i dokumentacyjnych. Program jednego kursu dotyczyć będzie planowania tych usług w krajach rozwijających się, drugi zaś odnosić się będzie do sposobów finansowania tych usług. Przy współpracy z FIAB zostanie ponownie wydana, przejrzana i powiększona praca „Planowanie usług bibliotecznych” — „La planification des services de bibliothèques” i przystąpi się do przygotowania podręcznika na temat zastosowania metod statystycznych w pracach bibliotecznych i dokumentacji. Również Międzynarodowy Instytut Planowania Wychowania podkreślił znaczenie, jakie przywiązuje do racjonalnego i skutecznego planowania usług w zakresie bibliotek i dokumentacji, czyniąc z tej sprawy jeden z tematów wyższego kursu organizowanego w celu kształcenia planistów w zakresie wychowania. Unesco będzie nadal pomagało w zakładaniu bibliotek i kształceniu personelu. Przystąpi się do realizacji projektu dotyczącego bibliotek szkolnych i kształcenia bibliotekarzy w Ameryce Centralnej.

Jeżeli chodzi o dokumentację pedagogiczną i informację, która ma stanowić niezmiernie ważny element Międzynarodowego Roku Oświaty, to głównym zadaniem Unesco będzie zbieranie danych i informacji statystycznych potrzebnych do zredagowania raportu na temat sytuacji oświaty, który Dyrektor Generalny przedstawi w ramach Roku. Drugim zadaniem będzie redagowanie i publikowanie studiów porównawczych odnoszących się do problemów uznanych za zasadnicze. Działalność

zmierzająca do rozpowszechniania informacji związana będzie i pracami Międzynarodowego Biura Wychowania, i Instytutu w Hamburgu. Szeroko propagowanym zagadnieniem jest wspomniana już wyżej koncepcja kształcenia ustawicznego. Koncepcja ta prowadzi do nowego zdefiniowania celów oświaty. W szkolnictwie podstawowym i średnim mniejsza waga przywiązywana będzie do dobrych wyników egzaminów, a większa do umiejętności każdego ucznia samodzielnego zdobywania wiedzy i rozwijania swych zdolności. Na wyższych uczelniach nie będzie rzeczą najważniejszą uzyskanie stopnia naukowego w wyścigu do dyplomów i wyróżnień, lecz umiejętność przyswajania sobie wiedzy i należytego jej wykorzystywania.

Inny kierunek działalności informacyjno-dokumentacyjnej to wydawnictwa o szerokim zasięgu informacyjnym. Unesco pomoże w publikowaniu bibliografii, repertoriów słów kluczowych, spisów treści, glosariuszów, systemów klasyfikacji przygotowanych przez środki informacji specjalistycznej. Projektuje się opracowanie międzynarodowej klasyfikacji wychowania oraz kontynuację prac podjętych w roku 1968 nad ustaleniem glosariusza pedagogicznego w języku angielskim i francuskim. Na szerszą skalę planuje się rozwinięcie informacji poprzez analityczne streszczenia wydawnictw pedagogicznych, nad którymi rozpoczęto prace w latach 1967/68. Z uwagi na trzy podstawowe procesy: zbieranie, analizę i rozpowszechnianie danych, podkreśla się znaczenie tego programu dla pedagogiki porównawczej.

W celu podniesienia poziomu i funkcji informacyjnej przeglądów naukowych szeroko rozpowszechni się wskazówki dotyczące opracowywania artykułów naukowych przeznaczonych do opublikowania (*Guide pour la rédaction des articles scientifiques destinés à la publication*)*.

Program przewiduje w dziedzinie wychowania wydanie wielu prac mogących zainteresować bibliotekarzy i dokumentalistów. Ukaże się mianowicie 5 — ostatni w stosunku do wydanych uprzednio — tom *Education dans le monde* (*World Survey of Education*) dotyczący polityki, administracji i ustawodawstwa oświatowego. Poprzednie tomy to:

- Tom 1.: *L'Education dans le monde. Organisation et statistiques* (Oświata w świecie. Organizacja i statystyka) Paris. 1955 s. 1006.
- Tom 2.: *L'enseignement du premier degré* (Kształcenie pierwszego stopnia) Paris. 1960 s. 1445
- Tom 3.: *L'enseignement du second degré* (Nauczanie drugiego stopnia) Paris 1963 s. 1628.
- Tom 4.: *L'enseignement supérieur* (Kształcenie w szkołach wyższych) Paris 1967 s. 1547.

Zapowiedziane jest drugie wydanie *Guide International de la documentation pédagogique* (Przewodnik międzynarodowy dokumentacji pedagogicznej). Poprzednie wydanie obejmujące okres 1955—1960 ukazało się w roku 1964. Ma również ukazać się spis towarzystw pedagogicznych, przewodnik po programach badań pedagogicznych oraz ankieta opracowana wspólnie przez Organizację do spraw rolnictwa i żywienia (FAO), Międzynarodowa Organizacja Pracy (OIT) na temat kształcenia rolniczego w Afryce. Będzie to ankieta analogiczna do prowadzonej obecnie na ten sam temat w Azji.

Międzynarodowe Biuro Wychowania przygotowuje kolejne wydanie *Annuaire International de l'Education* 1968 i uaktualnioną edycję *Recommendations 1934—1968*. Są to zalecenia międzynarodowych konferencji nt. wychowania.

Bulletin du Bureau International de l'Education, dotychczasowy organ BIE, zmieni swój charakter stając się jednym z czasopism Unesco. Zniknie część informacyjno-kronikarska czasopisma, gdyż inne czasopisma Unesco zawierają analogiczne ru-

* Tłumaczenie wskazówek dot. opracowywania artykułów naukowych przeznaczonych do opublikowania wydał w jęz. polskim Centralny Instytut Dokumentacji Naukowo-Technicznej i Ekonomicznej.

bryki. W zamian zostanie podjęty wysiłek w celu wzbogacenia części bibliograficznej. Rozpatruje się możliwość przyjęcia jakiejś formuły tematycznej, pozwalającej poświęcić cały numer ważnym i aktualnym zagadnieniom. Będzie można w ten sposób dostarczyć pedagogom bibliografię selektywną, adnotowaną, zawierającą podstawowe prace na określony temat oraz sprawozdania z prac i artykułów najnowszych z danej dziedziny. Na rok 1969 zapowiedziany był numer opracowany wg nowych założeń na temat niepowodzeń szkolnych (*déperditions scolaires*).

Nowym wydawnictwem o innym charakterze informacyjnym jest kwartalnik wydawany przez sekretariat Unesco, pt. *Perspectives de l'Education*. Wychodzi w wersji francuskiej i angielskiej, adresowany jest do kompetentnych organów państw członkowskich, zajmujących się wychowaniem. Cztery pierwsze numery odnosić się będą do spraw systemów nauczania i ich struktur. Czasopismo ma charakter nie tyle teoretyczny, co praktyczny, przeznaczony do szerokiego rozpowszechniania. W nocie odredakcyjnej powiedziano, iż tłumaczenie i reprodukcje jest dozwolone pod warunkiem podania autora i źródła. Prosi się również o przesłanie na adres naczelnego redaktora pisma 2 egzemplarzy czasopisma, w którym artykuł został zamieszczony.

A oto treść numeru 1/1969 r. Otwiera numer przedmowa Dyrektora Generalnego Unesco — René Maheu. Następnie zamieszczony został zespół czterech artykułów pod wspólnym tytułem: „wielkie problemy; ramy i struktury nauczania”. Zawiera artykuły:

Parkyn George: Les problèmes de structure et leurs incidences dans les systèmes d'enseignement (problemy struktury i ich wpływ na systemy nauczania);
Rajaoanna S.: Durée et contenu de l'enseignement primaire en Afrique (treść i czas trwania nauczania podstawowego w Afryce)

Gimeno J. Blat: Durée et contenu de l'enseignement primaire en Amérique Latine (treść i czas trwania nauczania podstawowego w Ameryce Łacińskiej)

Davood A. R.: Durée et contenu de l'enseignement primaire en Asie (treść i czas trwania nauczania podstawowego w Azji)

Druga grupa artykułów omawia eksperymenty i próby rozwiązań różnych problemów pedagogicznych (*Formules et solutions pédagogiques: quelques ouvertures*). Zawiera artykuły Goodlad John I.:

L'école sans classes aux Etats Unis (szkoła bez klas w Stanach Zjednoczonych)

Arsenew A., Markuševič: La réduction de la durée de l'enseignement élémentaire en URSS (skrócenie czasu nauczania podstawowego w Związku Radzieckim)

Vasquez A. et Oury F.: Les techniques éducatives de Célestin Freinet (Techniki nauczania Celestyna Freinet)

Orata Pedro T.: Les écoles communautaires aux Philippines (szkoły komunalne na Filipinach)

Ostatni dział zawiera informacje bieżące. Numer zamieszcza także krótkie notki prezentujące autorów artykułów i ich dotychczasowy dorobek.

Wydaje się, że stworzenie międzynarodowego organu przeznaczonego dla pedagogów praktyków jest faktem bardzo korzystnym, mogącym przyczynić się do szerokiej wymiany doświadczeń. Niewątpliwie znajdują się w nim materiały mogące zainteresować naszych pedagogów i warte rozpowszechnienia na łamach polskich czasopism pedagogicznych. Podobnie dla naszych autorów otwiera się możliwość zamieszczenia swych prac na łamach *Perspektyw Wychowania*, do czego okazji dostarczy Międzynarodowy Rok Oświaty i związany z nim program Polskiego Komitetu do spraw Unesco.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ЛЮДВИК БАНДУРА: Ленин об учителе	145
ЗВЕИГНЕВ ЗАБОРОВСКИ: Структура педагогических исследований	152
МИХАЛ ГМЫТРАСЕВИЧ: Узловые проблемы экономической важности просвещения	168

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

МИРОН КРАВЧИК: В ответ на рецензию	183
--	-----

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ТАДЕУШ ЗЕНКЕВИЧ: Идея опорных школ в СССР	192
---	-----

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

АЛЕКСАНДЕР ЯНКОВСКИ: Факторы побуждающие разнннте заинтересо- ванностей учительской профессией на примере ломжинского района	199
ВЕСЛАВ ДУВЕЛЯК: Методы оптимализации в школьной и профессиональ- ной ориентировке	215
ТАДЕУШ ЛЕСЯК: Психологическая подготовка выпускников учитель- ских институтов к дидактическо-воспитательной работе	219
ЭУГЕНЮШ ПАВЛЕНГА: Организация и функция педагогического каби- нета в учительском институте	226

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

МИХАЛ ВИНЯРСКИ: Ежи Волчик — Опека над детьми и молодежью ви- больших городах	231
СТЕФАН ШАЙДАК: Герард Мзер — Кибернетика и процесс обучения	234
ЭЛЬЖВЕТА КРУПИНСКА: Education Développement et Démocratie	235

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати	240
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати	243
РИШАРД РАВИЛОВИЧ: „Программированное обучение и дидактическая технология”	246

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

РОБЕРТ ГУТОВСКИ: Научная конференция посвященная 100-летию со дня рождения В. И. Ленина	250
В. В. Научная сессия посвященная Марии Гжегожевской	251
В. В. Встреча с главным редактором	251

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Подготовка советских школ к торжествам 100-годов- щины со дня рождения В. И. Ленина	252
АННА КРУЛЬ: Программа ЮНЕСКО в области библиотек и педагогиче- ской документации на Международный год просвещения	253

CONTENTS

ARTICLES

LUDWIK BANDURA: Lenin on Teacher	145
ZBIGNIEW ZABOROWSKI: The Structure of Pedagogical Researches	152
MICHAŁ GMYTRASIEWICZ: The Key Problems of the Economic Importance of Education	168

DISCUSSIONS AND POLEMICS

MIRON KRAWCZYK: The Answer to the Review	183
--	-----

SCHOOL IN CONTEMPORARY WORLD

TADEUSZ ZIENKIEWICZ: Idea of Exemplary Schools in the USSR	192
--	-----

EXPERIENCES, TESTS AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

ALEKSANDER JANKOWSKI: Factors Stimulating Interests in Teaching, Łomża District Being an Example	199
WIEŚLAW DUBIELAK: Methods of Optimizing in the School and Vocational Preorientation	215
TADEUSZ LESIAK: The psychological preparing the Teachers' Colleges' Graduates to Didactic and Educational Work	219
EUGENIUSZ PAWLĘGA: Organisation and Function of the Pedagogical Study in the Teachers' College	226

BOOKS REVIEWS AND REPORTS

MICHAŁ WINIARSKI: Care of Children and Youth in big Towns	231
STEFAN SZAJDAK: Cybernetics and Teaching Process	234
ELŻBIETA KRUPIŃSKA: Education Développement et Démocratie	235

PERIODICAL REPORTS

NOWACZYK STANISŁAW: Review of Polish Pedagogical Periodicals	240
JÓZEF ZALEWSKI: Review of Soviet Pedagogical Periodicals	243
RYSZARD RADWIŁOWICZ: „Programmed Teaching and Educational Techno- logy”	246

HOME CHRONICLE

ROBERT GUTOWSKI: The Scientific Conference on the Occasion of Lenin's 100th Birth Anniversary	250
W. W. The Scientific Session in Honour of Maria Grzegorzewska	251
W. W. Meeting with the Editor-in-Chief of „Revista Pedagogie”	251

FOREIGN CHRONICLE

JÓZEF ZALEWSKI: Preparation of Soviet Schools to Celebration of Lenin's 100th Birth Anniversary	252
ANNA KRÓL: Programme UNESCO in the field of libraries and pedagogical records for International Lear of Education	253

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1970 R.

Wydanie I. Nakład 4.342 egz. Ark. wyd. 10. Ark. druk. A1-9,64. Papier druk. sat.
kl. V, 70 g 70×100/16 z Częstochowy. Oddano do składania 9. I. 1970 r.
Podpisano do druku i druk ukończono w kwietniu 1970 r.

Indeks 37526 Zakłady Graficzne w Toruniu — Zam. nr 145 — P-13