

RUCH PEDAGOGICZNY

6

ROK XII (XLVI) LISTOPAD — GRUDZIEN 1970

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

MARIAN RATAJ: O niektórych problemach samokształcenia nauczycieli . . .	665
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: Przyczyny odpadu w szkole wiejskiej	683
WŁADYSŁAW SAWICKI: Podstawowa problematyka wychowawcza młodzieży w Polsce Ludowej	701

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

IRENA JANISZOWSKA: Sytuacja w szkolnictwie francuskim w roku 1970 . .	711
WIESŁAW DUBIELAK: Problematyka i metodologia orientacji szkolnej i za- wodowej	718

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

LUDWIK BANDURA: Próby nauczania programowanego w klasach początko- wych	728
FRANCISZEK CZECH: Uczenie się uczniów poza szkołą w świetle ich samo- rzutnych wypowiedzi na lekcjach	738
MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: Niepowodzenia dydaktyczne uczniów a cechy osobo- wości nauczycieli	749
JADWIGA TATJEWSKA: Funkcja bibliotek szkolnych w pracy dydaktyczno- wychowawczej nauczycieli	753

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

WACŁAW WOJTYŃSKI: W. Ozga, Ł. Kurdybacha, S. Dobosiewicz — Włady- sław Spasowski i jego oddziaływanie na postępowe oblicze szkoły i nauczy- ciela	761
STEFAN SZAJDAK: Józef Kozielecki — Rozwiązywanie problemów . . .	763
JADWIGA RACZKOWSKA: Antonina Gurycka — Dzieci biernie społecznie .	765

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . .	770
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . .	774

KRONIKA KRAJOWA

SZCZEPAN LARECKI: Egzamin dojrzałości w zreformowanym liceum ogóln- kształcącym	777
--	-----

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**

MARIAN RATAJ

**O NIEKTÓRYCH PROBLEMACH SAMOKSZTAŁCENIA
NAUCZYCIELI**

Współcześni teoretycy wychowania eksponują w swoich pracach problematykę kształtowania człowieka na miarę wymogów i zadań stworzonej przez ludzi cywilizacji. Wysuwają też ideę kształcenia się ludzi przez całe życie. Chodzi bowiem o to, jak słusznie podkreśla B. Suchodolski, aby członkowie współczesnych społeczeństw „dorastali do tych zadań społecznych i zawodowych, które muszą wykonać, i do tych możliwości społecznego, kulturalnego i osobistego rozwoju, który może stawać się ich udziałem”¹.

Teoria wychowania wyjaśnia głębiej, dlaczego człowiek dorosły powinien kształcić się przez całe życie. Wśród czynników tych wymienia się między innymi: problematyzowanie się umysłu człowieka z wiekiem, pojawianie się w życiu ludzi nowych problemów, potrzeb, pragnień i zainteresowań, dynamiczny rozwój nauki i techniki, szybkie zmiany w życiu społecznym, rosnący zakres odpowiedzialności za kształt współczesnego życia, rozszerzające się stosunki międzyludzkie itp.

Trafną syntezę tych uwarunkowań daje B. Suchodolski: „Dwa są powody, dla których pewien zakres wykształcenia staje się możliwy dopiero w wieku dojrzałym. Pierwszy z nich tkwi w samej jednostce, w jej rosną-

¹ B. Suchodolski: Zagadnienie celów wychowania w epoce współczesnej. Pedagogika na usługach szkoły. PZWS, W-wa 1964, s. 146—147.

cej dojrzałości duchowej, w nowych potrzebach, które rodzą się z doświadczeń życiowych, a zwłaszcza z działalności zawodowej i społecznej; drugi tkwi w przekształcających się warunkach otoczenia, z których wyrastają nowe problemy i nowe treści. Człowiek sam i świat wokół niego stale się zmienia — rodzi się w ten sposób wciąż nowa tematyka kształcenia”².

Współczesność nie tylko stawia człowiekowi rosnące wymagania w zakresie rozwoju osobistego, zwłaszcza kultury ogólnej i zawodowej, ale stwarza też warunki do urzeczywistniania kształceniowych dążeń ludzi. Szeroko rozbudowany system oświaty dorosłych, organizacja doskonalenia kadr pracowniczych, rosnące nakłady książek i czasopism, udostępnienie bibliotek, radia, telewizji, kina i teatru, ułatwienia i pomoc dla kształcących się — to te czynniki, które umożliwiają realizację aspiracji w dziedzinie osobistego rozwoju. Efektywne korzystanie z tych urządzeń wymaga jednak własnej aktywności, osobistych dążeń do przeobrażania osobowości zgodnie z indywidualnymi i społecznymi potrzebami i wymogami. Aktywność ta przejawia się często w uprawianiu samokształcenia.

Czym jest samokształcenie? Teoretycy wychowania różnie definiują istotę tego procesu. Z wielu określeń samokształcenia za najbardziej adekwatną do rzeczywistości uznaliśmy definicję K. Wojciechowskiego. „Samokształcenie — pisze K. Wojciechowski — to praca nad kształceniem własnej osobowości w celu upodobnienia jej do przyjętego wzoru osobowego w myśl jasnego dla siebie celu, według osobiście zaakceptowanego planu i metody, przy znacznym udziale samodzielnego wysiłku i swojej roboczej kontroli, w miejscu i czasie wyznaczonym przeważnie przez siebie”³. Jest to nowoczesna, szeroka definicja kwalifikująca do samokształcenia różne sposoby modyfikowania własnej osobowości, studiowanie w uczelniach czy na kursach i korzystanie z usług instytucji upowszechniania dóbr kultury, uczestnictwo w doraźnych i systematycznych formach doskonalenia zawodowego oraz zaspokajanie osobistych zainteresowań, uprawianie twórczości naukowej i artystycznej, pisarstwa, turystyki i sportu oraz przyswajanie cudzych doświadczeń, zdobywanie nowych informacji i umiejętności oraz refleksyjne przeżywanie świata, o ile tylko działania te są podejmowane świadomie, jako część składowa osobistej koncepcji rozwoju i realizowane przy znacznym udziale osobistego wysiłku.

Uprawianie samokształcenia stanowić może i często stanowi istotny czynnik rozwoju i modyfikowania współczesnego człowieka. Szczególnie niezbędne jest jednak dla kadry nauczycielskiej. Pedagog pretendujący do roli rzeczywistego kierownika procesów rozwojowych młodzieży i autentycznego autorytetu wychowawczego, przewodnika po szlakach wiodących

² B. Suchodolski: Społeczne podstawy oświaty dorosłych. Oświata i kultura dorosłych. Rozprawy, PZWS, W-wa 1958, s. 12.

³ K. Wojciechowski: Wychowanie dorosłych. Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wrocław—Warszawa—Kraków 1966, s. 367.

do wiedzy naukowej, socjalistycznych postaw ideowo-moralnych, wrażliwości społeczno-kulturalnej oraz umiejętności praktycznych — nie może dziś poprzestać na tym, co zdobył w zakładzie kształcenia nauczycieli, ani też biernie poddawać się wpływowi różnych czynników zewnętrznych, zwłaszcza niekorzystnych dla osobistego rozwoju. Uprawianie samokształcenia jest jednym ze skutecznych, chociaż trudnych sposobów nieustannego wzbogacania i przeobrażania osobowości nauczycieli, adaptacji do zmieniających się warunków pracy wychowawczej i życia społecznego oraz twórczej rekonstrukcji kultury zawodowej i osobistej.

Szczególnie ważną kwestią jest dopracowywanie się przez nauczycieli wysokiej kultury zawodowej, na którą składają się następujące czynniki: socjalistyczna postawa ideowo-moralna, wrażliwość społeczna, pedagogiczna i kulturowa, wysoka wiedza specjalistyczna, wiedza i umiejętności pedagogiczne, płodne doświadczenie zawodowe i twórczy stosunek do wyznaczonych zadań.

Chodzi więc o to, aby samokształcenie nauczycieli było prawidłowo ukierunkowane i wystarczająco efektywne, aby przyczyniało się skutecznie do rozwoju ich osobowości, do podnoszenia poziomu kultury osobistej i zawodowej.

Racjonalne wpływanie na kształt samokształcenia nauczycieli jest niemożliwe bez znajomości jego aktualnego stanu i tendencji rozwojowych oraz rozpoznania potrzeb nauczycieli. Skromny stan wiedzy o samokształceniu nauczycieli nie stwarzał przesłanek do udzielenia naukowo uzasadnionych odpowiedzi na wiele pytań dotyczących teoretycznej i praktycznej strony roli samokształcenia w procesach rozwoju zawodowego i osobistego kadr pedagogicznych. Szukaliśmy tej odpowiedzi na drodze badawczej, uwzględniając oczywiście dotychczasowy dorobek naukowy.

Samokształcenie jest zjawiskiem złożonym i wielostronnie uwarunkowanym. Toteż w badaniach należało się skoncentrować na kwestiach węzłowych, mających istotniejsze znaczenie teoretyczne i praktyczne, przekładając je na język pytań badawczych. Postawiliśmy kilka pytań, na które poszukiwaliśmy odpowiedzi w toku badań i pracy nad zgromadzonym materiałem. Interesowały nas głównie takie kwestie, jak: 1) powszechność uprawiania samokształcenia, 2) planowość i systematyczność pracy nad sobą, 3) cele i podstawy motywacyjne samokształcenia, 4) formy i źródła samokształcenia, 5) dominujące w nim treści, 6) czynniki pobudzające nauczycieli do pracy nad osobistym rozwojem i hamujące ich inicjatywy, 7) efekty samokształcenia, 8) aspiracje samokształceniowe pedagogów i 9) postulaty dotyczące optymalizacji procesów samokształceniowych.

Uzyskanie materiałów umożliwiających scharakteryzowanie aktualnego stanu i potrzeb samokształcenia nauczycieli wymagało zastosowania odpowiednich narzędzi i metod badawczych. W badaniach zastosowaliśmy metodę bezimienną ankietę, biografii samokształceniowej, pamiętnika samo-

kształceniowego oraz analizy publikowanych i niepublikowanych dokumentów o samokształceniu nauczycieli.

W badaniach masowych posłużyliśmy się bezimienną ankietą uznając, że samokształcenie, jako działalność uświadomiona i minimalnie intymna, kwalifikuje się do badań ankietowych.⁴ Badania ankietowe przeprowadziliśmy w 1967 r., obejmując nimi nauczycieli szkół podstawowych, liceów ogólnokształcących i szkół zawodowych z ośmiu powiatów (Ciechanów, Kraśnik, Milicz, Poznań, Puławy, Sierpc, Września i dzielnica Stare Miasto we Wrocławiu). Uzyskaliśmy łącznie 2322 kwestionariusze ankiety, z których 2101 zakwalifikowaliśmy do opracowania. Wśród 2101 kwestionariuszy ankiety 1746 wypełnili nauczyciele nie studiujący i 355 koledzy kształcący się bez przerywania pracy zawodowej. W grupie 1746 respondentów mieliśmy: 1) 68,4% kobiet i 31,6% mężczyzn, 2) 62,1% nauczycieli ze wsi i 37,9% z miasta, 3) 14,4% nauczycieli z wykształceniem wyższym, 51,9% ze studium nauczycielskim i równorzędnym oraz 33,8% ze średnim wykształceniem pedagogicznym, 4) 84,5% nauczycieli ze szkół podstawowych, 12,3% ze szkół zawodowych i 3,4% z liceów ogólnokształcących, 5) 23,2% respondentów o stażu pracy zawodowej do 3 lat, 26,0% — o stażu 4 do 10 lat, 33,6% — o stażu od 11 do 20 lat i 17,2% — o ponad 20-letnim stażu pracy zawodowej. Zróżnicowania w grupie 1746 respondentów odpowiadają w przybliżeniu zróżnicowaniom kadr nauczycielskich w skali krajowej.

W początkach 1967 r. ogłosiliśmy na łamach *Głosu Nauczycielskiego* konkurs pt. „Moje samokształcenie (początek, przebieg, trudności i potrzeby)”. Na konkurs wpłynęło 96 prac od nauczycieli ze wszystkich województw. Większość autorów prac konkursowych to wybitni samoucy, którzy wysoką wiedzę i umiejętności, kulturę ogólną i pedagogiczną zdobywali głównie własnym wysiłkiem, borykając się z trudnościami towarzyszącymi życiu i pracy nauczyciela. Ich prace zawierały charakterystykę osobistego samokształcenia w przekroju całego życia i uwagi o wysiłkach samokształceniowych kolektywów nauczycielskich.

Uzyskaliśmy też 20 pamiętników z notatkami o pracy samokształceniowej w okresie od kwietnia do grudnia 1967 roku. Prowadzili oni pamiętniki w oparciu o instrukcję, dostarczając cennego materiału do badawczych analiz.

Informacje o samokształceniu nauczycieli czerpaliśmy też z powiatowych bibliotek pedagogicznych i z bibliotek szkolnych oraz z dokumentów i publikacji na temat zainteresowań, doskonalenia, czytelnictwa i czasu wolnego nauczycieli. Łącznie dysponowaliśmy względnie bogatym mate-

⁴ Analizę wartości poznawczych ankiety przeprowadzają liczni autorzy prac metodologicznych. Wnikliwe oceny zawierają m. in. następujące prace: *Metody badań socjologicznych. Wybór tekstów pod redakcją S. Nowaka*. PWN, 1965; J. Pieter — *Ogólna metodologia pracy naukowej*. Zakł. Nar. im. Ossolińskich, 1967; T. Tomaszewski — *O czym można wiedzieć na podstawie ankiety*. *Polityka* 1962, nr 21; W. Zaczynski — *Praca badawcza nauczyciela*, PZWS, W-wa 1968.

riałem, który stwarzał łącznie wystarczające podstawy do scharakteryzowania stanu i potrzeb samokształcenia nauczycieli.

Samokształcenie jest wśród nauczycieli wysoce popularne. Prawie wszyscy respondenci stwierdzili, że uprawiają samokształcenie. Jedynie 2,8% respondentów z grupy 1746 osób nie studiujących oświadczyło, że nie uprawia samokształcenia, a 0,3% nie udzieliło odpowiedzi. Jedni czynią to bardziej planowo i systematycznie, inni mniej, ale prawie wszyscy pracowali nad osobistym rozwojem. Nie zawsze było to jednak samokształcenie intensywne i efektywne, a więc wystarczająco adekwatne do wymogów i potrzeb społecznych i oświatowych.

Analiza celów, motywów, form, źródeł i efektów samokształcenia upoważnia do stwierdzenia, że kadra pedagogiczna nie dopracowała się raczej wielostronnej i prospektywnej koncepcji samokształcenia, a ściślej mówiąc — realizowała koncepcję ukierunkowaną na wąskie cele bądź na zaspokajanie doraźnych potrzeb.

Z ogółu nauczycieli objętych badaniami niewielki tylko odsetek dążył do urzeczywistnienia celów bardziej długofalowych, perspektywicznych, a zwłaszcza do świadomego przeobrażenia własnej osobowości. Toteż oceniając wysoko samokształceniowe wysiłki nauczycieli oraz znaczenie tych wysiłków dla osobistego rozwoju respondentów, trzeba dostrzegać ich ograniczoność. Pełniejszej i bardziej prospektywnej koncepcji samokształcenia można się doszukać przede wszystkim u części autorów prac konkursowych oraz nauczycieli z wyższym wykształceniem, zwłaszcza z liceów ogólnokształcących.

Niedomagania w zakresie koncepcji samokształcenia kompensują wartościowe na ogół podstawy motywacyjne. Dominują w nich wyraźnie motywy społeczne, psychiczne i praktyczne. Motywy samokształcenia nauczycieli są bliższe szerszej i bardziej perspektywicznej koncepcji, natomiast warunki są raczej zgodne z jednostronnym i doraźnym modelem pracy nad osobistym rozwojem.

Na istotę samokształcenia składają się przede wszystkim: ideał samokształceniowy, program jego urzeczywistnienia, konkretne wysiłki realizacyjne i ich efekty. Pełniejszy zarys ideału samokształceniowego prezentowali nieliczni nauczyciele, przy czym najczęściej wyraźniej konkretyzowali go autorzy prac konkursowych. Zaobserwowaliśmy dwa sposoby precyzowania ideałów samokształceniowych. Jeden, znacznie częściej spotykany, polegał na ukazywaniu wartości uznanych za cele samokształcenia. Drugi sprowadzał się do mniej lub bardziej precyzyjnego określenia pożądanых cech osobowości, które nauczyciele zamierzali osiągać przez uprawianie samokształcenia. Zarówno określenie ideału samokształceniowego przez pożądane wartości, jak i cechy osobowości można sprowadzić do mniej czy bardziej uświadamianego sobie przez respondentów ideału nauczyciela. Przewaga precyzowania ideału samokształceniowego przez konkretne wartości dowodzi właśnie, że przemawiają one silniej do wyobraźni

i uczuć nauczycieli, a więc też częściej motywują ich dążenia samokształceniowe.

Z prac konkursowych i fragmentarycznych wypowiedzi respondentów objętych badaniami ankietowymi wynika, że samokształceniowa czołówka nauczycielska zdążyła do urzeczywistnienia ideału światłego, ideowego, uspołecznionego, kulturalnego, sprawnego zawodowo pedagoga i obywatela Polski socjalistycznej, nadążającego za wymaganiami i potrzebami pracy zawodowej i życia społecznego, szczególnie eksponując wiedzę naukową i umiejętności zawodowe. Jest to ideał tożsamy z tym, jaki precyzuje dla współczesności K. Wojciechowski.⁵

Ideę światłego pedagoga nauczyciele pojmują w sposób zbliżony do sformułowania W. Spasowskiego. „Być człowiekiem światłym — pisze W. Spasowski — to znaczy posiadać tyle wiedzy naukowej i tak wyćwiczony umysł, żeby w każdej sytuacji być w stanie oprzeć swój sąd o rzeczach i swoje postępowanie na możliwie najlepszych informacjach, możliwie najlepszym rozumowaniu i na możliwie najbardziej uzasadnionych przewidywaniach, a więc na wiedzy naukowej”.⁶ Jest to tendencja nader korzystna w warunkach, gdy nauka wkracza do wszystkich dziedzin życia ludzkiego, a równocześnie nauczyciele podejmują często decyzje przy zaniżonym poziomie naukowej informacji.⁷

Ideowość i uspołecznienie w przekonaniu badanych nauczycieli sprowadzają się nie tylko do afirmowania ideałów socjalistycznych, ale przejawiają się przede wszystkim w aktywnym ich urzeczywistnianiu, w osobistym zaangażowaniu w sprawy własnego kraju i narodu, w budowę jego socjalistycznego jutra, a także w podporządkowaniu osobistych interesów interesom społecznym. Do tak pojmowanych ideowości i uspołecznienia niektórzy nauczyciele dążyli przez długie lata, przeżywając dysonanse poznawcze i wchodząc w konflikty z otoczeniem.

Znaczenie zarysowanego wyżej ideału samokształceniowego, który konwenuje w pełni z socjalistyczną rzeczywistością społeczną i potrzebami oświatowymi, ogranicza fakt, że jego urzeczywistnienie stanowi przedmiot wysiłków niewielkiego odsetka nauczycieli. Większość nauczycieli realizuje tylko jego mniejsze lub większe fragmenty bądź też miniaturyzuje go, sprowadza do wymiarów znacznie skromniejszych, czasem wręcz minimalnych.

Poczynania samokształceniowe najgłębiej charakteryzują wartości, na które są ukierunkowane wysiłki samouków. Ogół naczelnych wartości składa się bowiem na ideał samokształceniowy. Czołowe pozycje na liście wartości eksponowanych w samokształceniu nauczycieli zajmują: 1) wiedza naukowa, 2) umiejętności pedagogiczne, 3) przeżycia estetyczne,

⁵ K. Wojciechowski: Samokształcenie w praktyce i w teorii. Oświata i kultura dorosłych. s. 354.

⁶ W. Spasowski: Zasady samokształcenia. KiW 1959, s. 72.

⁷ T. Malinowski: Nauczyciel i społeczeństwo. PWN, W-wa 1968, s. 11.

4) wartości społeczno-etyczne. Jest to w pełni zrozumiałe, ponieważ są one także eksponowane w pracy wychowawczej, a więc w działalności zawodowej nauczycieli, nie mówiąc już o nauczycielu jako rzeczniku tych wartości wobec całego społeczeństwa. Znacznie mniej zainteresowania wykazuje kadra nauczycielska innymi wartościami, chociaż w samokształceniu poszczególnych jednostek mamy do czynienia także z dążeniem do ich osiągnięcia.

Najwyżej cenioną przez nauczycieli wartością jest wiedza naukowa. Uznają ją oni najczęściej za podstawowy składnik wykształcenia i przygotowania zawodowego oraz najistotniejszy warunek prawidłowej realizacji zadań wychowawczych. Te zawodowe aspekty wiedzy naukowej wysuwają się na czoło w samokształceniu nauczycieli. Czasem spotykamy się jednak także z ujmowaniem wartości wiedzy naukowej w kontekście światopoglądowym i życia społecznego. Gruntowne opanowanie wiedzy naukowej znaczna ilość nauczycieli uznaje za podstawową część składową własnej świadomości, umożliwiającą prawidłową orientację w świecie przyrody, człowieka i wartości oraz przeobrażanie rzeczywistości społecznej w oparciu o rządzące nią prawa. Toteż pogłębianie i aktualizacja wiedzy naukowej dominuje w samokształceniu wszystkich grup nauczycieli objętych badaniami.

Przedmiotem zainteresowania nauczycieli są różne dziedziny wiedzy. W grupie objętych badaniami ankietowymi 34,8% koncentrowało uwagę na studiowaniu dyscyplin będących przedmiotem nauczania szkolnego, 21,4% na metodykach nauczania, 17,8% na pedagogice, 7,5% na psychologii, 5,6% na wiedzy politycznej, filozoficznej i ekonomicznej, 2,7% na teoretycznych problemach kultury, 1,1% na zagadnieniach techniki.

Wśród pozycji naukowych i popularnonaukowych przestudiowanych wnikliwiej przez nauczycieli w okresie jednego roku 21,5% stanowią pozycje pedagogiczne, 21,2% — z metodyk nauczania, 19,0% — z dyscyplin nauczanych w szkole, 6,5% — z psychologii, 4,6% — z nauk społeczno-politycznych, 1,6% — z różnych dziedzin kultury i 0,6% — z techniki.

Nauczyciele objęci badaniem zaprezentowali także tematy, które opracowali szczegółowo w okresie jednego roku. 32,7% tych tematów można zaliczyć do dyscyplin wiedzy nauczanych w szkołach, 32,1% — do metodyk nauczania, 19,0% — do pedagogiki, 7,6% — do nauk społeczno-politycznych (polityka, filozofia, ekonomia), 5,0% — do psychologii, 2,2% — do teorii kultury i 1,4% — do problemów techniki.

W różnych zatem ujęciach na czołowe miejsce w samokształceniu nauczycieli wysuwają się dyscypliny wiedzy nauczane w szkołach, metodyki nauczania i pedagogika. O ile wysoki udział tych dziedzin wiedzy w samokształceniu nauczycieli można uznać za zjawisko korzystne, o tyle niepokoić musi słabe zainteresowanie psychologią, problematyką społeczno-polityczną, teorią kultury i zagadnieniami techniki. W wychowaniu socjalistycznym duże znaczenie posiada gruntowna orientacja w problema-

tyce społeczno-politycznej, znajomość podstaw marksizmu-leninizmu, głównych tendencji politycznych, ideologicznych i ekonomicznych współczesności. Znajomość psychologii stwarza możliwości głębszego wnikania w mechanizmy rozwoju młodzieży i dorosłych, w procesy kształtowania osobowości innych ludzi i siebie samego. Niezbyt wysokie zainteresowanie zagadnieniami kultury osłabiają możliwości nie tylko osobistego przeżywania twórczości artystycznej, ale także realizacji wartości wychowawczych sztuki. Bez minimalnej chociażby znajomości współczesnej techniki trudno zachować ściślejszy kontakt ze współczesnością i realizować program wiązania teorii z praktyką wytwórczą. Toteż zwiększenie udziału tych dziedzin wiedzy w samokształceniu nauczycieli należy uznać za jeden z ważnych kierunków kształtowania zainteresowań kadr pedagogicznych.

Trzeba jednak dodać, że funkcje informacyjne o powyższych dziedzinach spełnia w niemałym stopniu prasa codzienna, a także periodyki. Nauczyciele na ogół powszechnie czytają prasę codzienną i sporą ilość czasopism o problematyce oświatowo-pedagogicznej, kulturalnej i społecznej. Czasopisma oświatowe (*Głos Nauczycielski*, *Nowa Szkoła*, *Wychowanie*, *Szkoła Zawodowa*, *Życie Szkoły*, *Rodzina i Szkoła* itp.) czytało systematycznie 94,7% nauczycieli objętych badaniami, czasopisma przedmiotowo-metodyczne — 30,1%, czasopisma naukowe i popularnonaukowe — 26,2%, czasopisma społeczno-kulturalne (*Polityka*, *Kultura*, *Życie Literackie* itp.) — 27,3% oraz magazyny ilustrowane — 24,7%. Poza tym nauczyciele korzystali z wielu czasopism niesystematycznie.

Głos Nauczycielski czytało systematycznie 44,3% respondentów, *Nową Szkołę* — 11,6%, *Wychowanie* — 10,2%, *Politykę* — 9,2%, *Kulturę* — 8,4% i *Życie Literackie* — 5,3%. Są to wskaźniki wysokie w porównaniu z nakładami poszczególnych czasopism.

Poszukiwane wartości naukowe czerpali również nauczyciele z radia i telewizji. 29,4% objętych badaniami oświadczyło, że w samokształceniu korzysta systematycznie z audycji telewizyjnych i 27,1% z radiowych. Można zatem uznać, że samokształcenie jest żywym ruchem nauczycieli na rzecz zgłębiania wiedzy o świecie, społeczeństwie i wychowaniu.

Znaczna ilość nauczycieli uprawiała samokształcenie z intencją udoskonalenia własnych umiejętności pedagogicznych. O wysokiej ocenie umiejętności pedagogicznych świadczy wiele faktów uzyskanych w toku badań empirycznych. 30,4% nauczycieli objętych badaniami oświadczyło, że przez uprawianie samokształcenia zmierza do udoskonalenia swych umiejętności pedagogicznych, a 17,9% — do osiągnięcia wyższych efektów pracy zawodowej, co również zawiera sugestie o praktycznym ukierunkowaniu pracy nad własnym rozwojem. Podwyższanie umiejętności pedagogicznych stanowiło przedmiot zabiegów wszystkich grup nauczycielskich, ale częściej pracowali nad ich doskonaleniem młodzi nauczyciele (33,1%) i pedagodzy o stażu od 11 do 20 lat (35,0%), czyli ci, którzy bądź nie nabyli jeszcze wystarczającego doświadczenia zawodowego, bądź też wkroczyli

w okres ekspansji zawodowej i sprawują funkcje kierownicze. Nastawienie praktyczne wykazują także częściej kobiety i nauczyciele z wykształceniem średnim, którzy preferują wyraźnie problematykę metodyczną. Nad zagadnieniami metodycznymi pracowało 25,9% kobiet i 14,6% mężczyzn oraz 23,0% nauczycieli z wykształceniem średnim i 15,1% z wykształceniem wyższym.

Pedagodzy nastawiający się w samokształceniu na podwyższanie umiejętności praktycznych chętnie korzystają z konferencji metodycznych, hospituja zajęcia prowadzone przez wytrawnych nauczycieli, studiują doświadczenia kolegów, interesują się prawidłowym wykorzystaniem pomocy naukowych, poszukują literatury o charakterze utylitarnym. Są to główne, ale nie jedyne sposoby osiągania wyższego poziomu praktycznych umiejętności zawodowych.

Praktyczne nastawienia znacznej ilości nauczycieli są między innymi bezpośrednią przyczyną wysokiego udziału wymiany doświadczeń i zespołowych form doskonalenia w samokształceniu kadry pedagogicznej. Wymiana doświadczeń z kolegami stanowiła podstawowy składnik samokształcenia 27,7% nauczycieli objętych badaniami, a udział w zespołowych formach doskonalenia jako podstawowy element osobistych wysiłków samokształcenia wymieniło 31,1% respondentów. Temu praktycznemu nastawieniu towarzyszy często studiowanie teorii pedagogicznej, co wydatnie podnosi wartość samokształcenia tej grupy nauczycieli i może prowadzić do osiągania mistrzostwa pedagogicznego. Często jednak nauczyciele ograniczają się do bezpośredniego kopiowania doświadczeń praktycznych, nie zawsze modyfikując je stosownie do sytuacji wychowawczych czy dydaktycznych.

Nauczyciele bardzo chętnie obcuja z wartościami sztuki, będącymi podstawowym źródłem ich przeżyć estetycznych. Literatura piękna, sztuka teatralna i filmowa, twórczość plastyczna, taniec artystyczny itp. wartości cieszą się wysoką popularnością wśród nauczycieli. Równocześnie wartości te odgrywają raczej niewysoką rolę w procesach samokształcenia nauczycieli. Na sytuację taką składają się dwie grupy przyczyn. Pewna ilość nauczycieli wartości artystycznych nie włącza do struktury procesu samokształcenia, uznając je głównie za kulturalną rozrywkę. Intencją konsumowania wartości artystycznych nie jest w tym przypadku kształtowanie własnej osobowości, chociaż przeżycia te z pewnością wywierają określony wpływ na ich osobowość. Znaczna ilość pedagogów napotyka trudności w korzystaniu z wartości kulturowych z uwagi na znaczne odległości od centrów życia kulturalnego. Dotyczy to w szczególności nauczycieli wiejskich.

Przeżywanie wartości sztuki jako podstawowy cel samokształcenia wystąpiło jedynie w poczynaniach 1,6% nauczycieli objętych badaniami. Jednak udział sztuki w samokształceniu nauczycieli jest znacznie większy, ponieważ występuje ona często jako dalszoplanowy element samokształ-

cenia. Świadczą o tym informacje o korzystaniu przez nauczycieli z usług instytucji upowszechniających sztukę. Oto niektóre dane.

W okresie dwóch lat poprzedzających badania 17,5% nauczycieli było 1 lub 2 razy w teatrze lub na koncercie, 17,5% — 3 do 5 razy, 8,1% — 6 do 10 razy oraz 5,3% — ponad 10 razy. Najwyższą aktywność pod tym względem wykazywali nauczyciele szkół średnich, zwłaszcza liceów ogólnokształcących, nauczyciele z miast, respondenci z wyższym wykształceniem, kobiety i najmłodsza generacja pedagogów. Podobnie kształtuje się uczestnictwo nauczycieli w muzeum i wystawach. W okresie dwóch lat 23,8% respondentów było 1 lub 2 razy w muzeum lub na wystawie, 12,7% — 3 do 5 razy i zaledwie 5,4% — więcej niż 5a razy. W muzeach lub wystawach najczęściej uczestniczyli nauczyciele szkół średnich, z wyższym wykształceniem i z miast. Kobiety uczestniczyły w nich częściej niż mężczyźni. Nie lepiej przedstawia się także w środowisku nauczycielskim udział aktywnych form przeżywania sztuki. W roku przeprowadzenia badań w ramach Związku Nauczycielstwa Polskiego działało bowiem tylko 138 zespołów teatralnych, 130 chóralnych, 142 muzyczne, 38 estradowych, 26 tanecznych i 68 plastycznych, które zrzeszały łącznie około 8 tysięcy nauczycieli. Część nauczycieli uczestniczyła poza tym w pracach zespołów środowiskowych oraz uprawiała indywidualnie twórczość artystyczną, głównie pisarską i plastyczną.

Niedomagania w zakresie dostępu do wartości sztuki częściowo kompensuje telewizja, radio, film i literatura piękna, ale przecież nie można postawić znaku równości między bezpośrednim i pośrednim kontaktem z dziełami sztuki, między indywidualnym i zespołowym przeżywaniem wartości kulturowych, między filmem i teatrem, między dramatem w telewizji i na scenie teatru, między aktywnym i biernym przeżywaniem wartości artystycznych. Udział sztuki w samokształceniu nauczycieli należy uznać za wyraźnie niewystarczający. Jedynie wąska grupa wykazywała znaczną aktywność w dziedzinie wykorzystywania sztuki w samokształceniu.

Wysoką ocenę nauczycieli zyskały wartości społeczne i etyczne, co wiąże się ściślej z charakterem zawodu, z wymaganiami, jakie społeczeństwo stawia kadrze wychowawców. O wysokiej ocenie wartości społecznych i etycznych świadczy w szczególności znane powszechnie zaangażowanie ideowo-społeczne kadry nauczycielskiej oraz względnie rzadkie przypadki wchodzenia w konflikt z obowiązującymi normami etycznymi. Potwierdzenie tych zewnętrznych obserwacji znajdujemy w wypowiedziach nauczycieli dotyczących poszukiwanych wartości. Podejmowanie działań na rzecz dobra społeczeństwa i młodzieży to bardzo częsty motyw pracy samokształceniowej. Nauczyciele bardzo często dokonują też oceny postępowania własnego, współkolegów, społeczeństwa i młodzieży w oparciu o kryteria etyczne. O zainteresowaniu problematyką etyczną świadczy popularność pozycji wydawniczych poświęconych kwestiom społeczno-

-moralnym. Równocześnie jednak praca nad kształtowaniem własnej wrażliwości społecznej i etycznej stosunkowo rzadko stanowi naczelną cel samokształcenia nauczycieli. Elementy uspołecznienia i moralności występują raczej na tle dążeń nauczycieli do opanowania tajników pedagogicznego kunsztu. Część nauczycieli, zwłaszcza zmierzających przez uprawianie samokształcenia do modyfikowania swej osobowości, wykazywała wysoką wrażliwość społeczną i etyczną oraz dążyła konsekwentniej do wypracowania własnych zasad współżycia społecznego, stosunku do społeczeństwa, norm postępowania i kryteriów ocen. Byli to głównie nauczyciele starsi i wytrawni samoucy, zdradzający skłonność do autorefleksji.

Zrozumiałe, że w samokształceniu poszczególnych nauczycieli występowały obok siebie różne wartości, a więc: naukowe, praktyczne, estetyczne, etyczne i społeczne. Różne jest jednak ich usytuowanie w indywidualnej hierarchii wartości, których osiągnięcie stanowi cel samokształcenia nauczycieli. Pewne wartości stanowią dominantę, inne zajmują raczej pozycję marginesową. Należy też dodać, że przez uprawianie samokształcenia nauczyciele realizują także inne wartości, których nie da się zakwalifikować do żadnej z grup wyodrębnionych w niniejszym artykule. Do takich można zaliczyć: zdobywanie umiejętności pracy badawczej, osiągnięcie sprawności technicznych i fizycznych, stawanie się człowiekiem o wysokich walorach towarzyskich i zaspokajanie zainteresowań specjalnych, np. pszczelarstwa, zbieractwa itp. Zakres wartości wchodzących w orbitę zainteresowań samokształceniowych nauczycieli jest jednocześnie szeroki i wąski. Szeroki — ponieważ nauczyciele jako grupa zawodowa dążą do osiągnięcia wielu wartości związanych i nie związanych z charakterem pracy zawodowej. Wąski — gdyż zestaw pożądaných i faktycznie realizowanych wartości w samokształceniu poszczególnych nauczycieli jest stosunkowo skromny. Na ogół są to jednak wartości sprzyjające podnoszeniu poziomu kultury ogólnej i zawodowej kadr pedagogicznych, chociaż nie można ich uznać za adekwatne do rzeczywistych wymogów i potrzeb naszej socjalistycznej rzeczywistości.

Wszechstronny nawet ideał i program ma niewielkie szanse urzeczywistnienia, jeżeli niedomaga realizacyjna strona procesów samokształcenia. Norma urzeczywistnienia stanowi podstawowy warunek efektywnej pracy nad rozwojem nauczycieli. Wprawdzie nauczyciele prawie powszechnie uprawiają samokształcenie, ale pracują na ogół mało intensywnie i planowo.

Bezplanowe i niesystematyczne działania rzadko prowadzą do owocnych wyników. Analiza treści, form i efektów działań samokształceniowych wykazała, że wysokie rezultaty osiągają przede wszystkim ci nauczyciele, którzy pracują planowo i systematycznie, prawidłowo dobierają treści i formy samokształcenia.

Są to wszystko kwestie bardzo ważne. T. Tomaszewski słusznie podkreśla, że najbardziej osobowość człowieka charakteryzuje to, do czego on

dąży, jakimi metodami się posługuje przy realizacji celów, jaka jest dynamika jego działań, poziom inicjatywy, wytrwałość i tempo pracy, co potrafi osiągnąć w zakresie podejmowanych działań.⁸

Stan umiejętności realizacyjnych nauczycieli w zakresie uprawiania samokształcenia budzi poważne zastrzeżenia. Efekty poczynań samokształceniowych nauczycieli obniżają w szczególności cztery grupy przyczyn.

Do pierwszej należy zaliczyć niewystarczającą planowość i systematyczność pracy samokształceniowej. W grupie nauczycieli nie studiujących jedynie 26,1% uprawiało samokształcenie planowo, a 47% pracowało względnie systematycznie. Olbrzymia zatem większość respondentów pracowała bez jakiegokolwiek planu, a ponad połowa — niesystematycznie.

Do drugiej grupy przyczyn zaliczyliśmy niewysokie na ogół techniczne umiejętności uprawiania samokształcenia. Większość respondentów uprawiała samokształcenie w sposób daleki od perfekcji, a minimum umiejętności zdobywała głównie metodą prób i błędów. Z oświadczeń nauczycieli wynika, że szkoła średnia, a często i wyższa nie przygotowała ich należycie do pracy samokształceniowej. Pozytywną rolę w tym zakresie odgrywały jedynie studia zaoczne.

Do trzeciej grupy można zakwalifikować nadmierną jednostronność metodyczną pracy samokształceniowej. Większość respondentów uprawiała samokształcenie głównie przez przyswajanie wartości, a rzadko kształtowała swą osobowość przez działanie, przez odkrywanie i przez przeżywanie. Efektem takiego samokształcenia było przede wszystkim rozszerzanie wiedzy teoretycznej, zdobywanie wzorów doskonalszych działań pedagogicznych i ćwiczenie pamięci.

W czwartej grupie przyczyn należy umiejscowić niekorzystne na ogół osobiste warunki uprawiania samokształcenia. Wśród warunków tych na podkreślenie zasługują takie, jak: poważne obciążenie nauczycieli obowiązkami zawodowymi, społecznymi i domowymi, względnie słabe wyposażenie w środki uprawiania samokształcenia oraz utrudniony dostęp do instytucji upowszechniania kultury.

Toteż o wszechstronnym i efektywnym uprawianiu samokształcenia można mówić jedynie w przypadku stosunkowo wąskiej grupy respondentów, którzy tworzą nauczycielską czołówkę samokształceniową. Czołówka ta osiąga często imponujące rezultaty w pracy nad osobistym rozwojem.

Przeprowadzone badania wykazały, że tym, co najbardziej oddziałuje na kierunek i treść samokształcenia nauczycieli oraz pobudza ich do mniej lub bardziej intensywnych działań, jest praca zawodowa. W niej należy dopatrywać się stymulacyjnych i motywujących podstaw samokształcenia nauczycieli, a także podstawowej determinanty treści pracy nad permanentnym rozwojem kadr pedagogicznych. Korelacja między celami, mo-

⁸ T. Tomaszewski: Psychologiczne problemy kształtowania osobowości socjalistycznej. *Oświata Dorosłych* 1965, nr 5, s. 225.

tywami i treściami samokształcenia nauczycieli oraz charakterem pracy zawodowej wydaje się być najbardziej istotną dominantą.

Istotny wpływ na kształt samokształcenia nauczycieli wywiera poziom ich wykształcenia. Im wyższe wykształcenie respondentów, tym częściej w ich samokształceniu pojawiało się modyfikowanie osobowości i przeżywanie wartości sztuki, tym częstsze korzystanie z sesji i odczytów naukowych i popularnonaukowych, tym większy odsetek należących do towarzystw naukowych, zawodowych i kulturalnych, tym znaczniejszy udział w samokształceniu wycieczek poznawczych, teatru i koncertów, muzeum i wystaw, tym częstsze studiowanie dyscyplin nauczanych w szkole, pedagogiki, problemów społeczno-politycznych i teoretycznych kwestii kultury oraz czytanie większej ilości książek naukowych i czasopism, tym silniejsze preferowanie czasopism naukowych i popularno-naukowych oraz społeczno-kulturalnych, zwłaszcza takich jak *Polityka*, *Kultura* i *Życie Literackie*.

Poziom wykształcenia wpływa nie tyle na podejmowanie pracy nad osobistym rozwojem, ile na jej zakres, treści, formy, intensywność i efekty. Nauczyciele z wyższym wykształceniem nie wyróżniają się ani odsetkiem osób uprawiających samokształcenie, ani systematycznością i planowością pracy samokształceniowej. Wyróżniają się natomiast bogactwem celów, zakresem wartości i treści, wielością form samokształcenia, umiejętnościami i efektami urabiania się, czyli tym wszystkim, co składa się na pojęcie samokształcenia wielostronnego i wysokiej kultury samokształceniowej.

Między poziomem wykształcenia i jakością samokształcenia nauczycieli zachodzą zatem wyraźne korelacje dodatnie. Im wyższy poziom wykształcenia nauczycieli, tym częściej spotykamy się z przypadkami samokształcenia wielostronnego i efektywnego, o szerokim zakresie treści i znacznym wachlarzu form, źródeł i metod. Toteż wszelkie działania na rzecz podwyższenia poziomu wykształcenia nauczycieli służą także wzrostowi roli samokształcenia w rozwoju kadr pedagogicznych.

Nauczyciele zatrudnieni w liceach ogólnokształcących najczęściej uprawiali samokształcenie, a jego jakość wyróżniała się w całej grupie pedagogów z wyższym wykształceniem. Nauczyciele liceów ogólnokształcących najczęściej dążyli do rozszerzenia i aktualizacji wiedzy, modyfikowania osobowości i przeżywania sztuki, najczęściej należeli do towarzystw naukowych i kulturalnych, uczestniczyli w teatrze i koncertach, zwiedzali muzeum i wystawy, brali udział w badaniach naukowych, studiowali zagadnienia społeczno-polityczne i zajmowali się amatorsko techniką.

Istotne różnice charakteryzują samokształcenie kobiet i mężczyzn. Mężczyźni częściej uprawiali samokształcenie niż kobiety, ale czynili to mniej systematycznie. Przez uprawianie samokształcenia mężczyźni częściej zmierzali do rozszerzania i aktualizacji wiedzy naukowej, zwłaszcza przedmiotowej, pedagogicznej, społeczno-politycznej i technicznej. Kobiety częściej dążyły do osiągania lepszych wyników pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz preferowały metodyki nauczania, psychologię i wiedzę o kul-

turze. W samokształceniu mężczyzn większą rolę spełniały sesje i odczyty naukowe i popularnonaukowe, przynależność do towarzystw, wycieczki poznawcze, badania naukowe, konferencje pedagogiczne, a w samokształceniu kobiet — radio, telewizja, sztuki i filmy, muzeum i wystawy oraz konferencje przedmiotowo-metodyczne. Kobiety osiągały też lepsze wskaźniki czytelnictwa.

Płec nauczycieli wpływa zatem wyraźnie na cele, treści i efekty samokształcenia. W samokształceniu mężczyzn dominują nastawienia na wzbogacenie wiedzy pedagogicznej i aktywne poznawanie świata. Samokształcenie kobiet jest częściej ukierunkowane na doskonalenie praktyki pedagogicznej i jej wyników, na wartości sztuki oraz na bierne raczej przeżywanie i poznawanie świata.

Dosyć wyraźne są także dyferencjacje samokształcenia nauczycieli miejskich i wiejskich. Obok wykształcenia, które wpływa na ilościową i jakościową stronę tych zróżnicowań, wydają się one wynikać także z dostępności instytucji upowszechniających wartości kultury i utrwalonych wzorów życia społeczno-kulturalnego.

Nauczyciele pracujący w środowiskach wiejskich więcej cenią umiejętności pedagogiczne i kolektywne formy samokształcenia, częściej przez uprawianie samokształcenia zmierzają do osiągnięcia wyższych efektów pracy dydaktyczno-wychowawczej, a w treściach samokształcenia preferują problematykę metodyczną i społeczno-polityczną. Częściej też czytają większą ilość książek oraz wyżej oceniają rolę radia i telewizji w uprawianiu samokształcenia. Wyższy odsetek nauczycieli wiejskich czyta systematycznie *Głos Nauczycielski*, *Nową Szkołę*, *Wychowanie* i czasopisma przedmiotowo-metodyczne.

Nauczyciele z miast uczestniczą w sesjach i odczytach naukowych i popularnonaukowych, w towarzystwach, w wycieczkach poznawczych, w teatrze i koncertach oraz w muzeum i wystawach. Czytają też częściej większą ilość czasopism, preferując czasopisma naukowe i popularnonaukowe oraz społeczno-kulturalne, a szczególnie *Politykę*.

Samokształcenie nauczycieli wiejskich jest częściej ukierunkowane na praktykę pedagogiczną i kwestie społeczno-polityczne, natomiast nauczyciele z miast częściej uwzględniają w samokształceniu treści naukowe i wartości estetyczne oraz aktywniej poznają świat.

Samokształcenie i jego komponenty podlegają zmianom w przekroju wielu lat życia i pracy. Dlatego właśnie mówimy o samokształceniu jako o procesie, w którym w krótszych lub dłuższych odcinkach czasu następują przejścia od aktualnego stanu do stanu następnego. W praktyce rzadko mamy do czynienia z petryfikacją określonego stanu samokształcenia. Normalnym zjawiskiem jest postęp lub regres, wzbogacanie lub ubożenie, umacnianie lub osłabianie samokształcenia, w zależności od poziomu aktywności osobnika.

Z analiz materiału badawczego wynika, że w miarę wydłużania się stażu

pracy zawodowej respondentów wzrastał odsetek osób dążących do osiągnięcia wyższych efektów pracy pedagogicznej, zaspokajania osobistych zainteresowań i przeżywania sztuki, należących do towarzystw oraz ceniących rejonowe konferencje pedagogiczne. Rósł też odsetek respondentów czytających więcej książek. Zmniejszyła się natomiast ilość nauczycieli szacujących najwyżej rolę konferencji przedmiotowo-metodycznych.

Zaobserwowane tendencje świadczą o zachodzeniu zmian w celach, motywach, treściach i postawach samokształceniowych nauczycieli. Wyższe oceny efektów osobistego samokształcenia przez nauczycieli o długim stażu pracy dowodzą, że w miarę upływu lat wzrastają na ogół umiejętności uprawiania samokształcenia.

Młoda kadra nauczycielska nastawiała się w samokształceniu na uzupełnianie wiedzy i podwyższanie praktycznych umiejętności, czerpiąc niezbędne informacje z literatury i korzystając z doświadczeń współtowarzyszy pracy. Wykazywała też zainteresowania sztuką, zwłaszcza teatrem i koncertami, oraz wyraźnie preferowała wycieczki poznawcze jako aktywną formę poznawania świata.

Z prac nadesłanych na konkurs dowiedzieliśmy się, że w uprawianiu samokształcenia młodsi nauczyciele często natrafiali na trudności wynikające przede wszystkim z niewystarczającego przygotowania do pracy samokształceniowej. Dlatego też samokształcenie młodych nauczycieli nie zawsze było dostatecznie efektywne.

W miarę przewyżniania trudności towarzyszących początkom pracy nauczycielskiej i samodzielnego uprawiania samokształcenia następowało na ogół umocnienie dążeń i rozszerzenie zakresu zainteresowań samokształceniowych. Więcej nauczycieli uprawiało samokształcenie systematycznie i według konkretnego planu, przy czym coraz większy odsetek podejmował i kontynuował studia bez przerywania pracy zawodowej. Jest to zatem okres samokształceniowej ekspansji.

Między 4 i 10 rokiem pracy zawodowej nauczyciele najwyżej cenili wartość wiedzy, a znacznie mniej wagi przywiązywali do umiejętności pedagogicznych, które w zasadzie opanowali w okresie adaptacji. Obniżał się udział sztuki w ich samokształceniu, w treściach samokształcenia ekspozowali nauczany przedmiot, częściej niż nauczyciele o innym stażu studiowali treści psychologiczne, a mniej zainteresowania wykazywali pedagogiką.

Między 11 i 20 rokiem pracy zawodowej nauczyciele mniej uwagi zwracali na rozszerzenie i aktualizację wiedzy, a swoje zainteresowania częściej kierowali ku ulepszaniu umiejętności pedagogicznych. Najwyższy odsetek nauczycieli z tej grupy dążył do modyfikowania osobowości, brał udział w badaniach naukowych i ekspozował w swoim samokształceniu metodyki nauczania, problemy społeczno-polityczne i zagadnienia techniczne.

Po 20 roku pracy zawodowej zmniejszył się odsetek nauczycieli uprawiających samokształcenie, zwłaszcza systematycznie i planowo. Doświadczeni

nauczyciele częściej niż ich koledzy o niższym stażu za cel samokształcenia przyjmowali osiąganie dobrych wyników pracy dydaktyczno-wychowawczej, zaspokojenie osobistych zainteresowań i przeżywanie sztuki, a najmniej wagi przywiązywali do doskonalenia umiejętności pracy pedagogicznej i przeobrażania osobowości, cenili wysoko odczyty oraz audycje radiowe i telewizyjne, natomiast rzadko brali udział w wycieczkach poznawczych, częściej niż młodzi koledzy w treściach samokształcenia ekspozowali pedagogikę, problematykę psychologiczną i kulturalną, a obniżali zainteresowanie kwestiami społeczno-politycznymi i technicznymi.

W rozwoju samokształcenia nauczycieli o stażu od 4 do 20 lat obserwowaliśmy raczej postęp przy różnicowaniu jego celów, form i treści. Na fluktuacje w samokształceniu tych nauczycieli prawdopodobnie wpływały sytuacje zawodowe i życiowe. Natomiast w samokształceniu nauczycieli o ponad 20-letnim stażu pracy dostrzeżliśmy minimalne symptomy regresu. Przypuszczamy, że regres ten powodowała najstarsza generacja nauczycieli, która ograniczała zakres i intensywność swego samokształcenia.

Przyczyn braku dostatecznej zgodności stanu samokształcenia z potrzebami oświatowymi i samych nauczycieli można się doszukiwać m. in. w dwóch zjawiskach, na które wskazali nauczyciele objęci badaniami ankietowymi.

Pierwsze polega na niewystarczającym ilościowym rozwoju różnych form samokształcenia, co utrudnia nauczycielom dobór odpowiadających im sposobów urabiania się. Dotyczy to szczególnie nauczycieli wiejskich. Ich możliwości wyboru są nader ograniczone. Obok konferencji rejonowych i przedmiotowo-metodycznych, które są obowiązkowe, pozostaje im jedynie książka, czasopismo, radio i telewizor, jako najbardziej dostępne środki uczenia się, poza oczywiście pracą społeczną i zawodową, jeżeli je świadomie włączają w strukturę procesu samokształcenia. Oferowanie zatem szerszego asortymentu możliwości to także działanie na rzecz wzrostu roli samokształcenia w rozwoju nauczycieli.

Drugie można sprowadzić do braku koncepcji umacniania i inspirowania samokształcenia nauczycieli, czyli w gruncie rzeczy do braku wypracowanych zasad polityki w tej dziedzinie. Instytucje powołane do organizowania doskonalenia nauczycieli, ograniczając się w zasadzie do reagowania na bieżące niedomogi i potrzeby szkolnictwa i nauczycieli, przyczyniają się do utrwalenia funkcji adaptacyjnej samokształcenia, a nie przecierają szlaków dla urzeczywistnienia jego funkcji rekonstruktywnej. Próby inspirowania indywidualnej pracy samokształceniowej nauczycieli przez konferencje rejonowe i przedmiotowo-metodyczne muszą siłą rzeczy ograniczać się do lepszego czy gorszego przygotowania się nauczycieli do udziału w tych konferencjach. Brak wieloletniego, perspektywicznego programu pracy, którego realizacja kończyłaby się jakimś wydarzeniem oczekiwanym i przeżywanym przez nauczycieli, nie stwarza szans inspirowania, a zwłaszcza

cza świadomego kierowania procesami indywidualnego samokształcenia nauczycieli.

Niewystarczająca koordynacja działań różnych instytucji uczestniczących w doskonaleniu kadr nauczycielskich wprowadza do samokształcenia nauczycieli wiele zamętu, ostro krytykowanego przez nauczycieli.

Niektóre tendencje w samokształceniu nauczycieli upoważniają do optymistycznego spojrzenia w jego przyszłość.

Rozszerzanie zakresu i form samokształcenia oraz wzrost jego intensywności i efektywności w miarę podwyższania poziomu wykształcenia nauczycieli pozwalają snuć pomysłne przyszłościowe prognozy. Przechodzenie na kształcenie nauczycieli w szkołach wyższych i pokaźny odsetek pedagogów studiujących sprzyjać będą umacnianiu rangi samokształcenia w rozwoju ogólnym i zawodowym kadr nauczycielskich.

pozytywnie trzeba też ocenić przebieg ewolucji samokształcenia nauczycieli w miarę wydłużania się ich stażu pracy zawodowej. Dopiero w końcowych latach służby nauczycielskiej można oczekiwać tendencji do ograniczenia zakresu i intensywności samokształcenia, chociaż wydaje się, że sytuacja życiowa i stan zdrowia bardziej wpływają na obniżenie jakości samokształcenia niż wiek nauczycieli. Jest to kwestia o tyle ważna, że średnia wieku nauczycieli w szkolnictwie ulegać będzie podwyższaniu z uwagi na malejące zatrudnienie młodych nauczycieli.

Stopniowe wyrównywanie zasadniczych różnic między miastem i wsią, przyspieszenie tempa wkraczania nauki i techniki do środowisk wiejskich, rozwój usług, żywsze kontakty z wyższą kulturą oraz wzrost wykształcenia mieszkańców prowadzić będą nadal do przeobrażeń korzystnych dla umacniania dążeń samokształceniowych nauczycieli wiejskich.

Na jakość samokształcenia nauczycieli z miast pozytywny wpływ wywierać będzie z pewnością zmniejszenie ilości dzieci w klasach, a więc stwarzanie korzystniejszych warunków pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Osiąganie wysokich efektów samokształcenia nauczycieli wymaga optymalnych, subiektywnych i obiektywnych warunków pracy nad rozwojem kadr pedagogicznych.

Na czoło wysuwają się tutaj takie sprawy, jak: 1) świadomość własnych braków, potrzeb i możliwości, 2) znajomość doskonalszych wzorów osobowych oraz metod i środków urabiania się, 3) umiejętność skonkretyzowania ideału samokształceniowego, przełożenia go na język zadań i konsekwentnego realizowania, 4) korzystne motywy uruchamiające wolę pracy nad własnym rozwojem, 5) wyposażenie w środki uprawiania samokształcenia. Są to podstawowe determinanty procesów samokształcenia. Ukształtowanie tych determinant na możliwie najwyższym poziomie prowadzić będzie do optymalizacji efektów samokształceniowych wysiłków nauczycieli.

Badania ujawniły wiele istotnych słabości w poczynaniach samokształ-

cenionych nauczycieli. Toteż w pracy podjąłem próbę zarysowania programu optymalizacji wysiłków nauczycieli w dziedzinie samokształcenia nie pretendując oczywiście do wyczerpania zagadnienia i uznając swe propozycje za jeden z możliwych wariantów.

Przeprowadzone badania umożliwiły opracowanie ogólnego, ale bardzo bogatego obrazu samokształcenia nauczycieli. Zarysowane zostały jednak tylko jego kontury, które trzeba nadal wypełniać konkretnymi treściami, a zwłaszcza dokonać uściślenia związków i zależności zjawisk. Sądzę, że zadanie to zostanie podjęte. Samokształcenie jest bowiem niezwykle interesującą dziedziną rzeczywistości pedagogicznej.

PRZYCZYNY ODPADU W SZKOLE WIEJSKIEJ (na przykładzie wsi w rejonie przemysławianym)

UWAGI WSTĘPNE

Diagnostyczne badania naukowe są warunkiem koniecznym rozwiązania trudnych problemów pedagogiczno-społecznych w zakresie pełnej realizacji zasady demokracji, jednolitości i drożności szkolnictwa. Szczególnie ważne są poszukiwania przyczyn trudności w funkcjonowaniu systemu oświatowego, prowadzone dogłębnie, w typowych środowiskach lokalnych i rejonach.

Artykuł ten obejmuje wycinek badań nad funkcjonowaniem szkoły wiejskiej w rejonie przemysławianym, prowadzonych w Zakładzie Badań Rejonów Uprzemysławianych Polskiej Akademii Nauk. Badania te mają charakter diagnostyczny i celem ich jest stwierdzenie, w jakim stopniu pośrednie wpływy uprzemysławiania rejonu zmniejszają rozbieżność pomiędzy funkcją rzeczywistą i założoną szkoły wiejskiej. W badaniach tych stosowane są dwie dopełniające się procedury badawcze: porównawcze studium monograficzne i reprezentatywne badania ilościowe. W obydwu procedurach posługują się wskaźnikami ilościowymi poziomu funkcjonowania szkoły (na przykład wskaźnikiem odpadu szkolnego), jak i wskaźnikami jakościowymi (na przykład wskaźnikami poziomu podstawowych umiejętności szkolnych uczniów).

Ograniczam się tu do materiałów empirycznych z eksploracyjnej, wstępnej fazy badań. Analiza oparta jest na obserwacji uczestniczącej, analizie dokumentacji i wywiadach ukrytych w obwodzie szkolnym w Brudzeniu Dużym w pow. plockim. Jest to wieś centralna (gromadzka) w rejonie intensywnych zmian pod wpływem uprzemysławiania.

Przez „odpad szkolny” rozumiem przerywanie nauki w szkole podstawowej przed ukończeniem ostatniej klasy.

Zjawisko odpadu w szkole podstawowej jest zasadniczym przejawem upośledzenia rejonów rolniczych o przewadze preindustrialnej gospodarki chłopskiej w zakresie dostępu do oświaty. Jest wskaźnikiem marginesu szans w dostępie do oświaty. Jak wynika ze studiów prof. M. Falskiego, „głównym siedliskiem osób z nie ukończoną szkołą podstawową jest teren wsi”, a im bardziej rolniczy charakter ma dane województwo, tym wskaźnik odpadu jest wyższy¹. W województwach typowo rolniczych odpad przekracza 20% młodzieży każdego kolejnego rocznika. Potwierdzają to

¹ M. Falski: Problematyka organizacyjna szkolnictwa średnich szczebli. Wrocław 1966. Por. również J. Woźnicka: Drogi szkolne młodzieży. Wrocław 1970.

dane GUS², chociaż zjawisko to jest nie dostrzegane we właściwej skali przez administrację szkolną. Statystyka szkolnictwa posługuje się bowiem takim sposobem obliczania procentu uczniów nie realizujących obowiązku szkolnego, który kilkakrotnie zaniża omawiany wskaźnik i przesłania tym samym społeczną rangę problemu. Mianowicie odpad obliczany jest jako procent uczniów nie spełniających w danej szkole obowiązku szkolnego od ogółu uczniów danej szkoły w danym roku szkolnym. Tymczasem są to: 1) uczniowie z tego samego lub zbliżonego (do granicy obowiązku szkolnego) rocznika demograficznego, 2) uczniowie szkół wiejskich przede wszystkim. Słuszniejsze jest zatem obliczanie odsetka uczniów, którzy nie ukończyli szkoły lub ukończyli ją w terminie czy z opóźnieniem, od ogółu uczniów rocznika demograficznego oraz dla wsi i miasta osobno.

W badaniach demograficznych nad przyczynami odpadu, przeprowadzonych w latach 1967—1968 w rolniczej wsi peryferyjnej w rejonie nieuprzemysłowionym (Ciche Górne w pow. nowotarskim, która w poniższej analizie będzie traktowana jak wieś porównawcza), stwierdziłem, że proces odpadu zapoczątkowany jest przez konflikt obowiązków ucznia i taniego robotnika w gospodarstwie rodzinnym. Na zaostrzenie tego konfliktu mają wpływ różne niesprzyjające czynniki, takie jak: zbyt mała rodzina na dużym gospodarstwie, rodziny niepełne, jedynactwo lub pierworodność dziecka w rodzinie, zbyt duża rodzina na małym gospodarstwie, odległość do szkoły, negatywne wzory starszego rodzeństwa, brak selekcji dzieci o obniżonej sprawności umysłowej, łatwość zdobycia pracy bez wykształcenia i błędy w pracy szkoły³.

Czy zmiany wywołane przez uprzemysławianie rejonu prowadzą do bezpośredniej lub pośredniej likwidacji procesu odpadu szkolnego, czy likwidują jego przyczyny?

1. Rozmiary odpadu

Wskaźnik odpadu obliczany był w stosunku do ogółu dzieci danego rocznika demograficznego w obwodzie szkolnym (po odliczeniu przypadków śmierci, emigracji i migracji). Przeanalizowano 9 roczników uczniów od 1944 do 1952 roku, tzn. od rocznika kończącego wiek obowiązku szkolnego (16 lat) w roku 1960, na początku budowy Petrochemii, do ostatniego rocznika będącego już poza szkołą. Ponadto obserwacją objęto uczniów, którzy obecnie nie przekroczyli jeszcze granicy obowiązku szkolnego, ale są w tym stopniu opóźnieni organizacyjnie w nauce, że gdyby nawet bez drugoroczności ukończyli szkołę, to nie zdążą z tym do 17 roku życia (grupa prognozy).

Ogółem z roczników 1944—1952 przerwało naukę szkolną 60 uczniów.

² Por. Kwalifikacje kadr 1958—1968. Warszawa 1969. GUS, s. 4.

³ Por. Z. Kwieciński: Problematyka odpadu szkolnego we wsi peryferyjnej w rejonie rolniczym. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1970, nr 3 i 4.

Stanowi to w stosunku do 300 wszystkich uczniów z tych roczników średnio 20%. Oprócz tego 15 uczniów z roczników 1953—1957 prawdopodobnie przerwie naukę.

Tak więc w okresie początków budowy i rozbudowy Petrochemii odpad w badanej szkole utrzymuje się na przeciętnie wysokim poziomie, odpowiadającym średnim dla województw rolniczych. Średni procent dla tych samych roczników w rolniczej wsi peryferyjnej w rejonie nie uprzemysłowionym wyniósł 40% (100 przypadków na 250 dzieci), to znaczy dwa razy tyle. Przebieg wskaźnika odpadu w Brudzeniu (tabela 1 i 2) w porównaniu z odpowiednim wskaźnikiem dla Cichego jest nieoczekiwany. W chwili

Tablica 1
SPRAWNOŚĆ DYDAKTYCZNA SZKOŁY DLA ROCZNIKÓW UCZNIÓW Z LAT 1944—1952

Rocznik	Ogółem w roczniku	Odpad		Z opóźnieniem		W terminie	
		Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
1944	23	8	34,8	6	26,1	9	39,1
1945	24	4	16,7	11	45,8	9	37,5
1946	41	8	19,5	13	31,7	20	48,8
1947	34	8	23,5	12	35,3	14	41,2
1948	36	8	22,2	18	50,0	10	27,8
1949	29	6	20,7	13	44,8	10	34,5
1950	44	7	15,9	14	31,8	23	52,3
1951	41	8	19,5	17	41,5	16	39,0
1952	28	3	10,7	5	17,8	20	71,5
Razem	300	60	20,0	199	36,3	131	43,7

Tablica 2
PRÓGNOZA SPRAWNOŚCI DYDAKTYCZNEJ SZKOŁY DLA ROCZNIKÓW 1953 i 1954

Rocznik	Ogółem w roczniku	Odpad		Z opóźnieniem		W terminie	
		Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
1953	29	2	6,9	4	13,8	22	79,3
1954	28	6	21,4	10	35,6	12	42,9

uruchomienia budowy kombinatu następuje dość gwałtowne zahamowanie procesu odchodzenia ze szkoły, co powoduje gwałtowny skok wskaźnika ilości uczniów kończących szkołę z opóźnieniem. Można by przypuszczać, że uruchomienie wielkiej budowy przemysłowej wywołało powstanie aspiracji, chęci uzyskania tam pracy, do czego jest niezbędne, a w każdym razie może pomóc w uzyskaniu lepszego miejsca pracy, posiadanie świadectwa ukończenia szkoły. Być może tak stało się z rocznikiem 45, ale przed taką interpretacją przestrzega dalszy przebieg tej krzywej. Bo oto podczas gdy w całej Polsce na wsi (także we wsi porównawczej) wskaźniki odpadu systematycznie odpadają⁴, to w Brudzeniu, po jednorazowym

⁴ Por. M. Falski i J. Woźnicka, op. cit.

spadku wskaźnika odpadu, nastąpiło jakby zahamowanie tej tendencji i utrzymanie się tego procesu na względnie jednakowym i względnie wysokim poziomie.

Można to wyjaśnić następująco:

1. Pomimo skokowego wzrostu zapotrzebowania na świadectwa ukończenia szkoły podstawowej szkoła w Brudzeniu nie podniosła równie szybko swej rzeczywistej sprawności nauczania, a oświata plocka nie zareagowała odpowiednio szybko na tę potrzebę poprzez uruchomienie dostosowanych do tego celu placówek opiekuńczo-oświatowych.

Ustabilizowana część starszej kadry nauczycielskiej w szkole nie zmieniła się w tym czasie (3 osoby), pozostali zaś nauczyciele często się zmieniali i mieli kwalifikacje na różnym poziomie. Kierownik szkoły podkreślał wielokrotnie w rozmowach, że byli oni nastawieni na tymczasowy pobyt w tej wsi, co odbijało się na ich stosunku do pracy. „Szkoła od jakichś 15 lat właściwie nie zmieniała ani tego, co robi, ani jak to robi — mówił kierownik na zebraniu rodziców uczniów najtrudniejszych dydaktycznie i wychowawczo — a w tym czasie wieś się przeobraziła bardzo. Przedtem nie było trudności, a teraz są. A więc przyczyną trudności jest rodzina, która się zmieniła na skutek zatrudnienia w przemyśle, pracy kobiet, ogólnego bogacenia się”.

2. Szybko też przekonano się, że zapotrzebowanie na robotników niewykwalifikowanych ze strony Petrobudowy jest tak duże, że przyjmowani są ludzie bez ukończenia szkoły podstawowej. Z drugiej strony uruchomiono kursy wieczorowe, które stworzyły możliwość bardzo łatwego ukończenia szkoły. To także spowodowało, że uczniowie przerośnięci, zamiast perspektywy kilku lat normalnej nauki, przy ciągłych konfliktach ze szkołą i klasą szkolną, woleli perspektywę dobrego zarobku uzyskanego bez tego wysiłku⁵.

3. Szkoła nie była zainteresowana konsekwentną kontrolą i dopilnowaniem realizacji obowiązku szkolnego, gdyż władze powiatowe domagały się obniżenia procentu uczniów niepromowanych i z „dwójkami” w ciągu roku szkolnego. Nauczyciele i kierownik szkoły wielokrotnie podkreślali, że przedstawiciele władz na zebraniach, odprawach, w czasie wizytacji i w okólnikach żądali utrzymywania się w z góry określonym „procentie” uczniów bez ocen niedostatecznych i promowanych. Tymczasem zatrzymywanie uczniów przerośniętych, czynienie im przeszkód w opuszczeniu szkoły prowadziło do podnoszenia procentu uczniów dwójkowych lub niepromowanych.

4. Petrobudowa przez zatrudnienie znacznej ilości rolników uruchomiła być może dodatkowe procesy (przejściowo czy na stałe) utrudniające sy-

⁵ Por. W. Marczyk: Uwarunkowanie rozwoju szkoły w okresie uprzemysławiania (Płock 1958—1966). *Zeszyty Badań Rejonów Uprzemysławianych*. Warszawa 1969, nr 36.

tuację pewnej części uczniów w zakresie możliwości godzenia obowiązków domowych i szkolnych.

5. Petrobudowa nie mogła szybko i bezpośrednio wpłynąć na realną sytuację dzieci z rodzin, z których nikt pracy w przemyśle nie podjął, nie mogła szybko i bezpośrednio zmienić też ich stosunku do szkoły. Natomiast można oczekiwać, że taki wpływ nastąpił czy nastąpi w stosunku do tej grupy rodzin i dzieci z opóźnieniem i pośrednio.

Trzykrotne obniżanie się wskaźnika odpadu w oparciu o analizę wszystkich przypadków uczniów opóźnionych w nauce można wytłumaczyć powstaniem zjawiska zastępczego, pośrednio między przerywaniem nauki i rzeczywistym kończeniem szkoły, prawie — odpadu czy raczej pozornej jego likwidacji. Zjawisko to polega na tym, że część uczniów VII i VIII klasy, mimo bliskiej granicy obowiązku szkolnego, nie opuszcza szkoły, lecz uczęszcza do niej dość nieregularnie, praktycznie nie spełniając żadnych obowiązków uczniowskich (z wyjątkiem obecności na części lekcji). Szkoła wyda im świadectwo tylko dlatego, żeby się ich pozbyć i nie komplikować sytuacji wychowawczej. Podkreślano to w kilku naradach nauczycielskich na ten temat. Ponadto grupka uczniów, w oparciu o oficjalne starania rodziców poparte przez szkołę i o zwolnienia władz oświatowych, przeszła przed ukończeniem wieku obowiązku szkolnego na kurs wieczorowy, nie mając już szans ukończenia szkoły dziennej. Dwuletni okres wprowadzenia ośmioklasowej szkoły sprzyjał też pozbyciu się przez szkołę, czy przyspieszeniu jej opuszczenia przez uczniów opóźnionych, wskutek wcześniejszej liberalnej promocji zgromadzonych w klasie VII, a przeniesionych do SPR i ZSZ bez konieczności uczęszczania do klasy VIII. W konsekwencji podniosło to także wskaźnik uczniów bez opóźnień, na które miało wpływ powstanie nowej szansy oświatowej i zawodowej. W chwili rozpoczynania budowy Petrochemii byli oni w I klasie lub jeszcze w wieku przedszkolnym.

Charakterystyczna jest też odmienność reakcji uczniów opóźnionych w nauce i ich rodziców w Brudzeniu i w Cichem na prowadzenie klasy ósmej. Tu nastąpił wzrost wysiłku, aby ukończyć szkołę i uniknąć dodatkowej klasy ósmej. Tam, w Cichem, nastąpiło coś odwrotnego: wpłynęła duża ilość podań o zwolnienie z obowiązku szkolnego. Wieś zaakceptowała już tam siedmioletni obowiązek szkolny, ale równocześnie wyrażono opinię o zbędności tej dodatkowej, ósmej klasy.

Ocena rozmiarów odpadu jest niepełna bez wzięcia pod uwagę ilości ukończonych klas w chwili odejścia ze szkoły. Czym innym bowiem od strony skutków jest przerwanie nauki po klasie II na przykład, a czym innym jest odejście ze szkoły po klasie VI. Inne są też szanse w tych obu przypadkach na dokończenie szkoły.

W Brudzeniu największa część uczniów przerywających naukę — to absolwenci szóstej, a następnie piątej klasy, podczas gdy w Cichem najczęściej przerywano naukę po ukończeniu czwartej oraz piątej klasy.

W Brudzeniu nie było też ani jednego przypadku przerwania nauki już w klasie ósmej, ani też niepodjęcia wcale nauki w klasie pierwszej, co miało miejsce w Cichem. W Brudzeniu aż 73% uczniów odeszło ze szkoły po przekroczeniu wieku obowiązku szkolnego, podczas gdy w Cichem tylko 33%.

Tablica 3

ODPAD W BRUDZENIU I W CICHEM WG ILOŚCI UKOŃCZONYCH KLAS

Klas ukończonych	Nie podjęto nauki	0	1	2	3	4	5	6	7	Razem
Brudzeń Ilość uczniów	—	1	1	3	8	6	18	23	—	60
%	—	1,7	1,7	5,0	13,3	10,0	30,0	38,3	—	
Ciche %	4	3	0	4	12	33	31	11	2	100

W Brudzeniu 40% uczniów, którzy przerwali naukę, doksztalało się na kursach wieczorowych na miejscu lub w okolicznych szkołach. Pozostałe osoby także mogły się doksztalać ze względu na łatwy dostęp do tego typu kursów i dobry dojazd do szkoły dla pracujących w Płocku. Tymczasem w Cichem tylko 10 uczniów (10%) kontynuowało naukę na kursach, z czego 6 w wojsku (2) lub w więzieniu (4), a więc pod presją administracyjną.

Tablica 4

UCZNIOWIE Z NIE UKOŃCZONĄ SZKOŁĄ PODSTAWOWĄ WG ILOŚCI LAT ŻYCIA W CHWILI PRZERWANIA NAUKI

Rok życia	7	12	13	14	15	16	17	Razem
Brudzeń Ilość uczniów	—	—	1	5	10	33	11	60
%			1,7	8,3	16,7	55,0	18,3	100
Ciche %	4	2	9	14	38	31	2	100

Fakty te łagodzą ocenę zjawiska odpadu w Brudzeniu, w którym uczniowie opuszczają szkołę później, z większą ilością ukończonych klas i przy tym w krótkim czasie (pół roku — dwa lata) po odejściu znaczna ich część przechodzi na kursy doksztalające.

2. Struktura przerywających naukę według płci

W liczbie uczniów, którzy przerwali naukę szkolną w Brudzeniu, znajduje się tylko 9 dziewcząt (15%), natomiast aż 51 chłopców (85%). W Cichem przewagę mieli również chłopcy, ale nie tak znaczną (stanowili 59%). Chłopcy byli tam częściej i bardziej niż dziewczęta potrzebni do pomocy w gospodarstwie rolnym. Dziewczęta częściej niż chłopcy przerywały naukę z przyczyn biopsychicznych oraz ze względu na niedocenywanie potrzeby wykształcenia dziewcząt ze wsi. Przerywały naukę wtedy, gdy w gospodarstwie nie było matki lub gdy były jedynymi córkami w dużej rodzinie lub dużym gospodarstwie.

Inna jest sytuacja w Brudzeniu. Dziewczęta nie tylko znacznie rzadziej przerywają naukę niż chłopcy (co 16—17 dziewczyna, ale co 3 chłopak), ale zdecydowanie przeważają wśród uczniów kończących szkołę w terminie.

Aż 71% chłopców szkoły nie kończy lub kończy ją z opóźnieniem. Sądzę, że ta dysproporcja wskaźników odpadu i ukończenia szkoły w terminie wynika z przyczyn zarówno specyficznych, jak i niespecyficznych dla wsi w rejonie uprzemysławianym, podobnie jak to jest z utrzymywaniem się wysokiego wskaźnika odpadu.

Tablica 5

SPRAWNOŚĆ KSZTAŁCENIA ROCZNIKÓW 1944—1952

Grupy uczniów Płeć	Odpad		Z opóźnieniem		W terminie		Ogółem	
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
Dziewczęta	9	6,04	53	35,6	77	58,4	149	100
Chłopcy	51	33,8	56	37,1	54	29,1	151	100
Razem	60	20,0	109	36,3	131	43,7	300	100

1. Zatrudnienie w Petrobudowie, czy szerzej — zatrudnienie poza rolnictwem ojca, starszego brata, zwiększa potrzebę męskich rąk do pracy w gospodarstwie. Powoduje to u części uczniów z rodzin chłopów-robotników, zwłaszcza z części obwodu szkolnego bardziej odległych od szkoły, przeciążenie pracą, brak czasu na naukę, obniżenie frekwencji jesienią i wiosną, spotęgowanie niepowodzeń szkolnych. Potwierdza to struktura społeczno-zawodowa rodziców uczniów przerywających naukę oraz zależność odpadu od kolejności urodzenia w rodzinie oraz ilości starszych (od przerywającego naukę 9 mężczyzn w rodzinie) (patrz niżej). Przykładem może być rodzina, w której każdy kolejny dorastający syn wyręczał ojca w gospodarstwie, przerywał naukę, a potem odchodził z gospodarstwa. W ten sposób przerwało naukę aż sześciu braci, a tylko jeden dotarł do klasy VIII.

2. Zatrudnienie ojca powoduje brak jego wpływu wychowawczego na syna (synów), co w wieku dorastania jest bardzo potrzebne. Obarczanie

matki i tak przeciążonej pracą, obowiązkami wychowawczymi, przy jednoczesnym wzroście znaczenia udziału syna w prowadzeniu gospodarstwa oraz wzroście zamożności rodziny prowadzi do liberalizacji wymagań, wzorów i metod wychowania w rodzinie. W konflikcie ucznia ze szkołą matka staje po stronie chłopca, stara się ukryć pewne zaburzenia w zachowaniu się. Ojcowie wyraźnie żądają od szkoły większej surowości, proszą, aby ich synów bito itp. Wykazała to także D. Markowska w ankietywnych badaniach panelowych⁶.

3. Do braku wpływu ojca dołącza się negatywny wpływ braci, starszych kolegów, ulegających niektórym ubocznym skutkom społecznym towarzyszącym budowie kombinatu, negatywne wzory zachowań płynące ze środowiska lokalnego, okolicznego i z miasta. Chłonność chłopców w stosunku do tych wzorów jest duża, tym bardziej że dołącza się do tego osłabienie kontroli rodziny.

4. U pewnej części dzieci robotniczych i chłopsko-robotniczych w rezultacie zmian społecznych wywołanych intensywnym uprzemysławianiem, zmniejsza się obciążenie pracą, zwiększa się ilość czasu wolnego. Nowym potrzebom nie towarzyszą jednak nowe wzory, umiejętności i nawyki, a także nowe instytucjonalne możliwości odpowiedniego spędzania wolnego czasu.

5. Rozwój przemysłu i towarzysząca mu urbanizacja wsi czynią szkołę mało atrakcyjną, nudną. „Dzisiaj nauczyciel musi być cyrkowcem, artystą i technikiem, żeby umieć jakoś zająć uczniów” (kierownik szkoły). Ułatwia to powstawanie sytuacji konfliktowych pomiędzy uczniem a szkołą.

6. Szkoła zachowuje się wobec zachodzących wokół niej przemian z dużym bezwładem. Nie zmienia treści, metod i form swego działania pod kątem ich dostosowania do zmiennych warunków własnej pracy.

7. Chłopcy z racji specyfiki swego psychospołecznego rozwoju łatwiej niż dziewczęta wchodzi w konflikt z nauczycielami i nauką szkolną. Z drugiej strony obserwować można często akty poparcia chłopięcej grupy rówieśniczej dla kolegi przekraczającego regulamin szkolny czy nie spełniającego elementarnych obowiązków uczniowskich, podczas gdy dziewczyna tak postępująca jest izolowana w grupie rówieśniczej.

Pierwsze cztery z wymienionych przyczyn silnej przewagi chłopców wśród uczniów przerywających naukę i opóźnionych w niej są specyficzne, jak sądzą, dla rejonu uprzemysławianego. Następne trzy są niespecyficzne, ale pośrednio powiązane z poprzednimi.

3. Struktura społeczno-zawodowa uczniów przerywających naukę

Wśród uczniów, którzy przerwali naukę szkolną, znaczną przewagę stanowią dzieci z rodzin chłopów-rolników, trzecią część stanowią dzieci

⁶ Według referatu wygłoszonego przez D. Markowską w Zakładzie Badań Rejonów Uprzemysławianych PAN w 1969 roku.

chłopów-robotników, a niecałe 10% dzieci robotników. Nie ma ani jednego dziecka pracowników umysłowych, pracowników usług państwowych, spółdzielczych i prywatnych.

Tablica 6

STRUKTURA UCZNIÓW PRZERYWAJĄCYCH NAUKĘ
WEDŁUG PRZYNALEŻNOŚCI SPOŁECZNO-ZAWODOWEJ OJCÓW

Grupy społeczno-zawodowe rodziców	Roczniki 1944—1952		Łącznie z prognozą	
	Ilość	%	Ilość	%
Chłopi-rolnicy	35	58,3	42	55,0
Chłopi-robotnicy	20	33,3	23	30,7
Robotnicy	5	8,4	10	13,3
Razem	60	100	74	109

Aby ocenić te dane, trzeba porównać je ze strukturą społeczno-zawodową ogółu uczniów z tych roczników oraz ze strukturą uczniów kończących szkołę w terminie.

Wśród ogółu uczniów aktualnie uczęszczających do szkoły 41,4% stanowią dzieci chłopów-rolników, 30,3% dzieci chłopów-robotników, 20,7% dzieci robotników, 5,1% dzieci pracowników umysłowych, 1,5% dzieci pracowników usług (np. ekspedientka, malarz pokojowy) oraz 1,0% stanowią dzieci pracowników innych zawodów (rencista MO).

Z porównania tych proporcji wynika, że udział dzieci chłopskich w odpadzie jest względnie największy, a dzieci robotniczych względnie najmniejszy. Natomiast udział dzieci chłopów-robotników w odpadzie jest prawie równy ich udziałowi w strukturze wszystkich uczniów, ale o połowę mniejszy niż udział dzieci chłopskich.

We wsi Ciche 90% uczniów stanowiły dzieci chłopskie, a 10% dzieci chłopów-robotników, a w odpadzie uczestniczyły odpowiednio w 97% i 73%.

Wyniki tej analizy potwierdzają utrzymywanie się w pierwszych latach uprzemysławiania rejonu trudności w ukończeniu szkoły przez względnie liczną część dzieci chłopów-rolników i dzieci chłopów-robotników.

4. Odpad a miejsce zamieszkania ucznia

Czy w rejonie uprzemysławianym utrzymuje się nierównomierny udział w odpadzie szkolnym uczniów zamieszkałych w pobliżu szkoły i „centrum” okręgu szkolnego w znaczeniu strefy uprzywilejowanej pod względem wyposażenia usługowego i kulturowego osiedla? W Cichym, przy podziale obwodu szkolnego na strefy: centralną i dwie względnie równomiernie oddalone od szkoły, po około dwa razy więcej uczniów z tych dwu oddalonych stref przerywało naukę. Oddalenie, jako kryterium podziału

na strefy, jest tu rozumiane nie tylko jako odległość od szkoły, ale również jako łatwość lub trudność w dostępie do środków komunikacji, elektryczności, do punktów usługowych, handlowych, administracyjnych, kulturalnych, wreszcie jako miejsce zamieszkania w bardziej lub mniej zachowawczym mikrośrodkowisku sąsiedztwa. W skład obwodu szkolnego szkoły w Brudzeniu wchodzi 9 wiosek. W szczególnie uprzywilejowanej sytuacji pod wymienionymi względami są dwie wsie Brudzeń Duży i Bądkowo Kościelne. Tu znajduje się siedziba GRN, MO, poczta, GS, ośrodek zdrowia, przychodnia weterynaryjna, agronomówka, kino, klub, biblioteka, ośrodek „Nowoczesna Gospodyni”, fryzjer, ślusarz, kowal, krawcowa, piekarnia, masarnia, POM, przystanek PKS na rozwidleniu dróg na Plock, Lipno i Włocławek, siedziba parafii; tu też jest szkoła. Wszystkie inne wsie w większości z tych właśnie względów, są wsiami „zależnymi” od osiedla Brudzeń Duży — Bądkowo Kościelne, a ponadto dzieci chodzące do szkoły muszą pokonywać odległość od 1,5 do 4,5 km (w jedną stronę).

Łącznie z tych dwu wymienionych wsi, stanowiących centrum obwodu, 10 uczniów (16,3%) przerwało naukę, a ze strefy peryferyjnej (zależnej) 50 uczniów (83,7%). We wsiach strefy centralnej mieszkało 26% wszystkich uczniów z roczników 44—52, a we wsiach strefy zależnej 74%. Procent uczniów przerywających naukę jest we wsiach centralnych mniejszy od procentu ogółu uczniów z tych wsi. I odwrotnie: procent ogółu uczniów ze wsi zależnych jest mniejszy niż procent udziału w odpadzie uczniów z tych wsi. Zależność uwypukla jeszcze bardziej porównanie wskaźników odpadu ze wskaźnikami opóźnionego i terminowego kończenia szkoły.

Tablica 7

WSKAŹNIKI SPRAWNOŚCI DYDAKTYCZNEJ SZKOŁY DLA UCZNIÓW
WEDŁUG STREF EKOLOGICZNYCH

Wskaźniki	Odpadu		Opóźnień		Termin		Ogółem	
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
Centralna	10	12,8	21	27,0	47	60,2	78	100
Zależna	50	22,5	98	44,1	74	33,4	222	100
Razem	60	20,0	119	39,7	121	60,3	300	100

Prawie $\frac{2}{3}$ uczniów ze strefy centralnej kończyło szkołę w terminie, podczas gdy $\frac{2}{3}$ uczniów ze strefy zależnej kończy szkołę z opóźnieniem lub opuszcza ją bez końcowego świadectwa. Co ósmy uczeń z Brudzenia Dużego i Bądkowa Kościelnego przerywał naukę, a w pozostałych wsiach co czwarty-piąty uczeń.

5. Odpad a miejsce dziecka w rodzinie

Z poprzednio omówionymi czynnikami wiąże się struktura rodziny, miejsce w niej „odpadowicza”, oddziaływanie wzorów starszego rodzeń-

stwa itd. Nie dysponując jeszcze pełnymi danymi przedstawię tu rozkład uczniów przerywających naukę według kolejności urodzenia się w rodzinie i związanej z tym ewentualnej konieczności uzupełnienia rodzinnej załogi produkcyjnej.

We wsi porównawczej 60% stanowiły dzieci pierwsze lub jedyne w rodzinie (pierworodni — 41, jedynacy — 12, „chowańcy” — 7), 24% dzieci drugie z kolei oraz 16% dzieci trzecie i dalsze.

Tablica 8

ODPAD WEDŁUG KOLEJNOŚCI DZIECKA W RODZINIE I STRUKTURY
SPOŁECZNO-ZAWODOWEJ

Dzieci Grupy społ.- zawodowe	Pierwsze		Drugie		Trzecie		Brak danych		Razem	
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
Chłopi	17	48,6	8	22,8	10	29,2	9	—	35	100
Chłopi-robotnicy	8	40,9	2	10,0	9	45,0	1	5,0	20	100
Robotnicy	1	—	2	—	2	—	—	—	5	—

W Brudzeniu również wśród przerywających naukę najwięcej jest dzieci pierwszych lub jedynych, jednakże rozkład jest bardziej równomierny. Świadczyć by to mogło o tym, że mniej odczuwalna jest tutaj potrzeba pomocy najstarszego syna w gospodarstwie, a w każdym razie, że w mniejszym stopniu dopuszcza się tu do konfliktu obowiązków ucznia i współgospodarza. Jednakże taka interpretacja byłaby błędna, gdyż wśród przerywających z rodzin chłopskich w dalszym ciągu przewaga dzieci pierwszych jest bardzo duża, a w rodzinach chłopów-robotników praca ojca lub starszego brata (braci) stawia drugiego (a nawet trzeciego i dalszych) syna w rzeczywistej sytuacji najstarszego pomocnika ojca, a właściwie matki. Na 10 dzieci drugich (nie licząc dzieci robotniczych) w 8 przypadkach albo brat pracuje w Petrobudowie lub w innej wsi (traktorzysta w kółku rolniczym), albo rodzina jest niepełna (ojciec zmarł, ciężko chory, nieznany). Podobnie na 19 dzieci chłopskich i chłopów-robotników trzecich i dalszych z kolei o 9 wiadomo to samo (starsze rodzeństwo pracuje poza wioską lub rodzina niepełna), a o 7 brak jest jeszcze danych pod tym względem. Inaczej mówiąc, przynajmniej 42 dzieci na 55 ogółem (bez robotniczych), to znaczy 76,4%, było w sytuacji najstarszego pomocnika w gospodarstwie. Jest to odsetek wyższy niż we wsi porównawczej. Wydaje się, że to właśnie szybki wzrost zatrudnienia chłopów poza rolnictwem dał taki uboczny rezultat.

Takie stwarzanie zapotrzebowania gospodarstwa na kolejnego dorastającego chłopca może powodować aprobatę lub zachęcenie syna (młodszego) do przerywania nauki lub też działanie negatywnych wzorów postępowania ze strony ojca lub starszego brata. Zjawisko to obserwowałem w Cichem, gdzie na 100 przypadków odpadu były 24 pary rodzeństwa i jedna trójka

rodzeństwa, a 49% stanowiły osoby pojedyncze z danej rodziny. Podobne zjawisko istniało i w Brudzeniu. Na 75 przypadków (łącznie z grupą prognostyczną) 40 osób odpadło, będąc jedynymi reprezentantami swoich rodzin, a wśród pozostałych 36 osób było 11 par rodzeństwa, 3 razy po troje rodzeństwa i jedna czwórka braci, poprzedzona przez dwóch starszych, nie objętych analizą. Ponadto dwa razy po dwie pary były blisko spokrewnione ze sobą i zamieszkałe w sąsiedztwie. W Brudzeniu więc w większym stopniu niż w Cichem powstały „dłuższe” ciągi rodzinne odpadu.

6. Przyczyny rzeczywiste i formalne odpadu

Opierając się na analizie związków różnych czynników w każdym konkretnym przypadku spróbowaliśmy uchwycić pewne typy przyczyn rzeczywistych odpadu.

W zależności od rodzaju (treści) dominującego czynnika, który zarazem zainicjował proces zakończony przerwaniem nauki, można w badanej grupie wyodrębnić następujące typy przyczyn:

1. Sytuacja w gospodarstwie i w składzie rodziny jest taka, że niezbędna jest pomoc ucznia w stopniu uniemożliwiającym mu należyte wykonywanie obowiązków szkolnych, na przykład matka — wdowa, ojciec pracuje poza gospodarstwem itp. (Określimy ten typ symbolem G).

2. Sytuacja materialna rodziny stwarza niekorzystne warunki do nauki i rozwoju, zmusza członków rodziny do szukania dodatkowych zarobków, przedłużania pobytu w szkole, grozi utrzymywaniu się złej sytuacji materialnej rodziny itp. — typ M.

3. Początkowe, a potem narastające trudności w nauce wynikające głównie z przyczyn biopsychicznych (niedorozwój psychiczny, ociężałość umysłowa, charakteropatie, choroby, kalectwo) — typ B.

4. Atmosfera wychowawcza rodziny jest niewłaściwa, działa zły wpływ rodziny lub rówieśników (małych grup społecznych) — typ R.

5. Zbyt duża odległość do szkoły — typ D (droga).

6. Przyczyna tkwi w organizacji pracy konkretnego nauczyciela lub szkoły albo też w systemie oświaty i opieki — typ Sz.

Rozkład ilościowy badanych przypadków odpadu według dominującej i pierwotnej (inicjującej proces) przyczyny przedstawia tablica 9.

W największej części przypadków (46,7%) przyczyną dominującą i pierwotną odpadu była sytuacja w gospodarstwie. Również poważny udział (28,3%) stanowią przypadki, w których przyczyną podstawową, prowadzącą od początku do trudności w nauce była ociężałość umysłowa, niedorozwój psychiczny, choroba i kalectwo. Zarazem jednak przeważający typ G stanowi 9,3% ogółu uczniów badanych roczników (44—52), a łącznie z typem M (warunki materialne) 11,9% ogółu uczniów. Tymczasem w Cichem typ G i typ M stanowiły 33,6% ogółu tych roczników, a więc ponad dwa i pół raza więcej niż w Brudzeniu, podczas gdy względna wielkość

Tablica 9

ODPAD SZKOLNY W BRUDZENIU WEDŁUG TYPU PRZYCZYNY DOMINUJĄCEJ

Lp.	Typ przyczyny	Rocznik 1944—1952		Łącznie z prognozą		Procentowy udział poszczególnych typów w stosunku do ogółu (300) przypadków
		Ilość	%	Ilość	%	
1	G	28	46,7	33	44,0	9,3
2	B	17	28,3	26	34,7	5,7
3	N	8	13,33	9	12,0	2,6
4	R	5	8,33	5	6,7	1,7
5	D	2	3,33	2	2,7	0,7
6	Sz	—	—	—	—	—
	Razem	60	100	75	100	20

typu B (przyczyny biopsychiczne) była podobna — wynosiła 6,4% uczniów (w Brudzeniu 5,7%). Świadczy to o tym, że siła przyczyn typu G jest we wsi w rejonie uprzemysławianym znacznie mniejsza niż we wsi w rejonie rolniczym, gdy jednocześnie siła przyczyn typu B jest względnie jednakowa.

W grupie prognozy odpadu przyczyny typu B mają przewagę (9 w stosunku do 6) nad przyczynami typu G i B, co wskazuje — łącznie z poprzednio omówionymi różnicami — na tendencje do zmniejszania się ilości i siły konfliktu gospodarstwa i szkoły oraz na zbliżanie się charakterem przyczyn odpadu w Brudzeniu do typów występujących w mieście⁷ (z tym że w mieście istnieje większa możliwość selekcji dzieci opóźnionych w rozwoju i chorych do zakładów specjalnych).

Jeżeli wszystkie analizowane roczniki podzielimy na dwa względnie równe przedziały czasowe: pierwszy — roczniki 1944—1949 i drugi — roczniki 1950 i następne, to możemy porównać ilość przyczyn typu G + N z ilością przyczyn typu B w tych dwóch przedziałach czasowych.

Tablica 10
TENDENCJE ZMIAN W ROZKŁADZIE TYPÓW
PRZYCZYŃ

Typ przyczyny	Roczniki 1944—1949	Roczniki 1950—1955	Razem
G + M	25	17	42
B	10	16	26

Dane, zilustrowane tabelą 10, wykazują tendencję malejącą dla przyczyn G + M i tendencję rosnącą dla przyczyn typu B. (Ponieważ przedział

⁷ Por. K. Akolińska: Badanie odsiewu szkolnego. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1966, nr 2.

czasowy ustalony był arbitralnie, nie można wyciągać z tych danych wniosku, że przyczyny biopsychiczne nasilają się w skali bezwzględnej).

W przeważającej większości badanych przypadków przyczynie dominującej, inicjującej proces odpadu towarzyszyła co najmniej jedna, ale na ogół innego rodzaju przyczyna bądź to równoległe towarzysząca pierwotnej, bądź też wyzwolona przez nią. Posługując się wymienionymi wyżej sześcioma typami przyczyn, próbujemy w tabeli 11 ukazać rozkład przyczyn z uwzględnieniem wszystkich rodzajów połączeń pomiędzy kilkoma przyczynami.

Tablica 11

ŁAŃCUCHY PRZYZYŃ PRZERYWANIA NAUKI

Symbol typu przyczyn lub łańcucha	N	Symbol typu przyczyn lub łańcucha	N
G	28	B.M.G.	1
G	4	B.G.D.Sz	1
G.D.	8	B.Sz.	1
G.D.Sz.	2	B.Sz.G.	2
G.D.M.	1	M	8
C.D.M.Sz.	1	M.G.	1
G.D.B.	1	M.G.B.R.	3
G.N.R.	1	M.G.R.	1
G.M.R.D.	1	M.B.Sz.	1
G.R.	1	M.B.R.D.	1
G.R.B.	2	M.B.G.D.	1
G.R.D.	1	R	5
G.B.M.	4	R.G.B.	3
G.Sz.D.	1	R.B.Sz.	1
B.	17	R.M.Sz.	1
B	2	D	2
B.R.Sz.	1	D.G.Sz.	2
B.R.G.M.	1	Razem	60
B.G.	2		
B.G.D.	3		
B.G.M.	1		
B.G.R.Sz.	1		
B.G.Sz.	1		

1. Sytuacja w gospodarstwie, jako dominująca przyczyna odpadu, w 24 przypadkach łączy się z działaniem innych przyczyn. W 4 przypadkach jednak sytuacja gospodarstwa, a właściwie niepełna obsada gospodarstwa wystąpiła jako względnie „czysta” przyczyna odpadu.

Przykład 1: Danuta, córka rolnika łączącego pracę w gospodarstwie z pracą w służbie drogowej, zamieszkała w strefie peryferyjnej, przerwała naukę w wieku 15 lat, mając ukończoną IV klasę, zwolniona z obowiązku szkolnego przez Wydział Oświaty. W dokumentacji szkoły we wrześniu 1965 r. widnieje notatka: „Brak uzasadnionej przyczyny. Wykazana do

Kolegium Karno-Administracyjnego w Płocku". Jednakże w piśmie Wydziału Oświaty z lutego następnego roku czytamy następujące uzasadnienie zwolnienia z obowiązku szkolnego: „Ze względu na ciężki stan zdrowia matki (przewlekła choroba psychiczna) uczennica konieczna jest do pomocy w gospodarstwie rolnym. Choroba (matki) została stwierdzona świadectwem lekarskim, wydanym przez PMRN, Wydział Zdrowia i Opieki Społecznej, Przychodnię Obwodową Poradni Zdrowia Psychicznego w Płocku. Pozytywny wniosek kierownika szkoły”.

Na ogół jednak struktura załogi produkcyjnej w gospodarstwie łączy się z innymi przyczynami. Przykład 2: Stanisław, syn chłopca, zamieszkały w strefie peryferyjnej, odległość od szkoły ponad 4 km. Ukończył 6 klas. Ojciec w podaniu o zwolnienie z obowiązku szkolnego i zezwolenie na dokończenie nauki na kursie wieczorowym pisał: „Jestem rolnikiem na gospodarstwie o pow. 5,94 ha, już w podeszłym wieku (60 lat — uzup. Z. K). Stan mojego zdrowia uległ pogorszeniu i trudno mi będzie w gospodarstwie pracować. Mamy 2 synów, z których starszy uczęszcza do kl. VII w Brudzeniu, a młodszy chodzi do IV klasy w Bądkowie Rochny. Bez pomocy starszego syna bardzo trudno będzie prowadzić gospodarstwo rolne i wywiązywać się z obowiązków wobec Państwa. Starszy syn... będzie mógł ukończyć szkołę podstawową na kursie w Bożewie, gdyż droga tam jest lepsza”.

2. Przyczyny biopsychiczne jako dominujące działają także w powiązaniu z atmosferą wychowawczą rodziny, z sytuacją załogi produkcyjnej gospodarstwa. W kilku przypadkach do tych przyczyn dołącza się funkcjonowanie szkoły i systemu oświatowo-opiekuńczego. Szkoła nie wprowadziła pracy indywidualnej z uczniami o obniżonej sprawności umysłowej, z opóźnionymi w rozwoju. Ani tego robić nie potrafi, ani nie chce, ani też nie ma niezbędnych warunków do takiej pracy. Zaniedbana przez szkołę jest selekcja takich dzieci, czyli przygotowywanie, możliwie najwcześniejsze, dokumentacji i wytworów dziecka potrzebnych do analizy w Poradni Zdrowia Psychicznego. Szkoła dopuszcza do kilkuletnich opóźnień w nauce, pośrednio przyczynia się do powstawania sytuacji konfliktowych, do utraty kontaktów dziecka z rówieśnikami, zahamowań itd. Z drugiej jednak strony Poradnia Zdrowia Psychicznego, Poradnia Społeczno-Zawodowa nie przejawiają żadnej inicjatywy, nie penetrują terenu, nie zachęcają szkół do wczesnej selekcji dzieci. Wreszcie dzieci zbadane przez Poradnię, z diagnozą „debil”, nie uczęszczały do szkół specjalnych z powodu braku internatów, konieczności dojeżdżania, braku miejsca w takich szkołach oraz z powodu pewnej przydatności syna w gospodarstwie. W praktyce, podobnie jak było to w rejonie rolniczym, orzeczenia Poradni służą do zwolnień z obowiązku szkolnego.

Przykład 3: Henryk, syn chłopca, zamieszkały w strefie zależnej pięć lat uczęszczał do klasy I, nie ukończył jej, przerwał naukę mając lat 15. W materiałach z badań ekipy w Wojewódzkiej Przychodni Higieny Szkol-

nej czytamy taką diagnozę i zalecenia: „Znaczne opóźnienie w rozwoju umysłowym i somatycznym. We wrześniu 1964 r. winien być przywieziony do Przychodni celem przebadania i ewentualnego zwolnienia z obowiązku szkolnego. Notatki w dokumentacji szkoły: „Debil”, „Na poziomie 4 r. życia”, „Zwolniony z obowiązku szkolnego”, „Upośledzony umysłowo”. Spośród badanych 17 przypadków przyczyn typu B ten był stosunkowo najmniej powiązany z innymi przyczynami, był „najczystszy” w działaniu. Inne przykłady pozornie izolowanego działania przyczyn biopsychicznych przy bliższej analizie okazują się uwikłane w związki z innymi przyczynami: sytuacją wychowawczą i materialną rodziny, z postępowaniem szkoły.

3. Warunki materialne rodziny w małym stopniu stanowiły dominującą grupę czynników warunkujących odpad. Motyw jak najszybszego posłania syna czy córki do pracy w celu odciążenia materialnego rodziny lub poprawy jej sytuacji był charakterystyczny jeszcze w wielodzietnych rodzinach w Cichem, gospodarujących na małych gospodarstwach. W Brudzeniu warunki materialne w mniejszym stopniu wpływają na przerywanie nauki, a jeśli wpływają — to w bardzo ścisłym powiązaniu z sytuacją gospodarstwa, z sytuacją wychowawczą rodziny i zdolnościami dziecka.

Przykład 4: Stanisław, syn chłopca, mieszka w strefie centralnej. Rozkład rodziny. Ojciec porzucił matkę i dzieci. Mieszkają nadal pod jednym dachem, ale ojciec mieszka z inną kobietą — „z kochanką zza Wisły”. Od kilku lat kłócili się, bili. Od czasu trwałej separacji rodziców ojciec nie pozwala korzystać z ziemi, zabrania obrabiania jej mimo odpowiedniego wyroku sądowego. W tej sytuacji Wydział Oświaty zezwolił Stanisławowi na przerwanie nauki w szkole, zalecając zarazem dokończenie jej na kursie wieczorowym. „Uzasadnienie: Chłopiec zmuszony jest pomagać materialnie matce i młodszemu rodzeństwu i dlatego podjął pracę w Płockim Przedsiębiorstwie Budowlanym jako pomocnik murarza. Pozytywny wniosek kierownika szkoły”.

4. Nieliczne przypadki przerywania nauki pod dominującym wpływem niewłaściwej atmosfery wychowawczej rodziny i grupy rówieśniczej każdorazowo wystąpiły na skutek złożonych powiązań tej przyczyny z innymi.

Przykład 5: Syn chłopca-robotnika ze strefy centralnej ukończył 4 klasy. Ojciec dużo pije, ale i dużo zarabia. Lekceważy nauczycieli i kierownika, twierdząc, że on dokończył u nich szkołę na kursach i zarabia ponad 4 tysiące, a oni zarabiają trzy razy mniej. Chłopak w opinii nauczycieli mało zdolny, miał trudności w nauce w klasach młodszych, pomagał w gospodarstwie. Lekceważąco odnosił się do swoich obowiązków w szkole. W przypadku konfliktu z regulaminem szkolnym i nauczycielami matka zdecydowanie stawiała w jego obronie. Ukończył 4 klasy, ale przyjęto go na kurs dokształcający w zakresie VII klasy i ukończył szkołę. Pracuje jako robotnik przy budowie zakładu przemysłowego.

5. Zbyt duża odległość do szkoły, która była dodatkowym czynnikiem sprzyjającym odpadowi, najczęściej powiązany z trudną sytuacją w gospodarstwie, tylko w dwóch przypadkach wystąpiła jako przyczyna pierwszorzędna pod względem siły wpływu. W przypadkach tych (nr 25, 46) była ona związana z potrzebą pomocy w gospodarstwie oraz z wpływem rodziny (bracia). Byli to dwaj uczniowie spoza obwodu szkoły. Zawinięta i szkoła, przyjmując ich.

Podsumowanie

Na podstawie dotychczasowych analiz można następująco podsumować wyniki badań nad odpadem szkolnym w szkole wiejskiej w rejonie uprzemysławianym:

1. Zjawisko odpadu szkolnego utrzymuje się na niższym poziomie w badanej szkole niż w szkole w rejonie nie uprzemysłowionym. Jednakże poziom ten w badanych rocznikach (od 1944) jest jeszcze względnie wysoki, a uprzemysławianie rejonu stało się prawdopodobnie czynnikiem decydującym zatrzymania tendencji spadkowej wskaźnika odpadu.

2. Przyczyną tego jest pozostawienie pewnej części rodzin chłopskich, zwłaszcza zamieszkałych w strefie peryferyjnej obwodu szkolnego, poza zasięgiem bezpośrednich wpływów uprzemysławiania na ekonomiczno-społeczne i społeczno-kulturowe warunki nauki szkolnej dzieci.

Ponadto wzrost zatrudnienia, zwłaszcza mężczyzn, poza rolnictwem wytworzył dodatkowe zapotrzebowanie na męską siłę roboczą w rodzinie, że sprzyjało powstaniu niekorzystnych warunków wychowawczych dla chłopców.

3. Ocenę względnie wysokiego wskaźnika odpadu łagodzi fakt przeciętnej wyższej ilości ukończonych klas w momencie przerwania nauki w badanej szkole, w zestawieniu ze wsią porównawczą oraz wyższy odsetek osób dokończających się na kursach wieczorowych z własnej inicjatywy lub pod wpływem rodziny.

4. Wśród przyczyn odpadu dominują przyczyny o charakterze ekonomiczno-społecznym (struktura załogi produkcyjnej gospodarstwa, sytuacja materialna gospodarstwa, obciążenie dzieci pracą) i biopsychiczne. Jednakże udział przyczyn ekonomiczno-społecznych jest względnie mniejszy w badanej wsi niż w rolniczej wsi peryferyjnej (porównawczej), a ponadto następuje stopniowe „przesuwanie się” (w czasie) przyczyn na rzecz większego proporcjonalnie w nich udziału czynników biopsychicznych.

5. Przyczyny przerywania odpadu występują w każdym konkretnym przypadku w splotach po kilka przyczyn o różnej sile i kolejności działania. Występują w tych połączeniach zarówno przyczyny o charakterze obiektywnym, zewnętrznym w stosunku do ucznia (np. struktura rodziny, miejsce zamieszkania, odległość, sytuacja materialna i wychowawcza w ro-

dzinie), jak i o charakterze subiektywnym, związanym z osobą ucznia (np. poziom rozwoju umysłowego i fizycznego, zdrowie, aspiracje, wzory zachowań). Niektóre z przyczyn mają charakter pedagogiczny związany z funkcjonowaniem dydaktycznym, wychowawczym, selekcyjnym, opiekuńczym szkoły i systemu oświatowego oraz z wychowaniem w rodzinie, a inne mają charakter pozapedagogiczny. Przy tym rodzina, inaczej niż we wsi porównawczej, przestaje aktywnie uczestniczyć w staraniach o przerwanie nauki.

PODSTAWOWA PROBLEMATYKA WYCHOWAWCZA MŁODZIEŻY W POLSCE LUDOWEJ

W pierwszym okresie po wyzwoleniu cały wysiłek władz oświatowych w Polsce został skupiony na odbudowie szkolnictwa, zaś zagadnienia wychowania pozaszkolnego były rozwiązywane w drodze inicjatyw społecznych. Do głównych organizatorów tego wychowania w tym okresie zaliczyć należy Związek Młodzieży Polskiej, Towarzystwo Przyjaciół Dzieci oraz Harcerstwo. W tym też okresie powstaje organizacja pod nazwą „Ognisko”, którego działalność koncentrowała się głównie na pracy z młodzieżą.

Nowy etap w rozwoju opieki nad dziećmi i młodzieżą nastąpił w latach 1951—1962. I tak np. o stałej poprawie warunków nauczania świadczy fakt, że gdy w 1951 r. koszt kształcenia jednego ucznia w szkole podstawowej wynosił 295 zł, w liceum ogólnokształcącym — 940 zł, to w 1962 r. odpowiednio — 1060 zł i — 2550 zł. Wydatki na naukę i szkolnictwo wyższe (wraz z nakładami inwestycyjnymi) wzrosły w tym samym okresie z 499 mln zł do 4,7 mld zł, tj. ponad dziesięciokrotnie. Wydatki zaś na opiekę i wychowanie wzrosły tylko w latach 1955—1962 z 9,3 mld zł do 13,6 mld zł.¹

Równocześnie w miarę upowszechniania się wykształcenia szkolnego wzrasta zainteresowanie problemami pozaszkolnymi warunków życia i działalności młodzieży oraz różnymi formami wychowania pozaszkolnego, nabierającego w tym czasie charakteru powszechnego. Według prof. Ryszarda Wroczyńskiego² za punkt wyjścia przyjąć tu można rok 1952, kiedy to w Ministerstwie Oświaty został powołany Departament Wychowania Pozaszkolnego.

Od tego też czasu datuje się stały wzrost różnego rodzaju placówek wychowania pozaszkolnego. I tak np. w latach 1952—1962 ilość wielkich ośrodków wychowania pozaszkolnego (młodzieżowe domy kultury i pałace młodzieży) wzrosła z 14 w roku 1952 do 23 w roku 1962, ilość zaś stałych uczestników z 43 143 w roku 1952 do 91 943 w roku 1962. Analizując podane cyfry można stwierdzić, że w omawianym dziesięcioleciu nastąpił prawie dwukrotny wzrost liczby uczestników. Podobnie kształtował się rozwój mniejszych form, np. w 1951 roku było 494 placów gier i zabaw z liczbą uczestników 52 646, zaś w 1962 roku 632 — uczestników 95 601³.

¹ J. Feliksiak: Głos w sprawie młodzieży. Warszawa 1966. „Książka i Wiedza”, s. 11—12.

² R. Wroczyński: Wychowanie poza szkołą. Warszawa 1968. PZWS „Biblioteka Nauczyciela”, s. 153.

³ Dane z nie publikowanej pracy J. Węgrzynowicza — za R. Wroczyńskim: Wychowanie poza szkołą.

zainteresowań i uzdolnień młodzieży, 2) zbliżenie młodzieży do spraw techniki, 3) stworzenie sprzyjających warunków dla społecznej działalności, 4) organizowanie kulturalnego wypoczynku, rozrywki i wychowania fizycznego”.

Sprawy związane z wychowaniem młodzieży, które dotychczas były traktowane dość marginesowo, gdyż skupiano się głównie na zagadnieniach wychowawczych w odniesieniu do dzieci, stały się zasadniczym elementem ustawy o reformie szkolnej z 1961 r. Przyczyny tych zmian można by się doszukiwać, jak to określa K. Żegulski, w „gwałtownym wzroście znaczenia kontaktów pośrednich, w których uczestniczą urządzenia techniczne, rozwój środków masowego przekazu, a także stanowią istotną cechę naszych czasów”.⁷ Ich wpływ zaś na młode pokolenie jest bezsporny. Powoduje on wzrost zapotrzebowania na placówki posiadające bezpośredni, osobisty kontakt z młodzieżą, stanowiąc uzupełnienie oddziaływania telewizji, radia i innych środków masowego przekazu, które samym oddziaływaniem tworzą kulturę masową. Kultura ta, jak zaznacza R. Wroczyński, „nie mogłaby wytworzyć się w warunkach zacofania technicznego, przy prymitywnych technikach upowszechniania dóbr kultury. Nie oznacza to jednak wcale, iż stanowi ona mechaniczną sumę treści kulturowych upowszechnianych przy pomocy środków masowego przekazu”.⁸

Na doniosłość oddziaływania kultury masowej zwraca uwagę w innym opracowaniu K. Żegulski pisząc, że stanowi ona „wielki światowy proces, przekraczający granice państw i ustrojów społeczno-politycznych, posiadający szereg cech wspólnych wszędzie tam, gdzie zaistnieją odpowiednie warunki dla jej rozwoju”.⁹ Tak więc choć odnotowujemy gwałtowny rozwój upowszechnienia kultury poprzez techniczne środki przekazu, choć reprezentuje ona specyficzne wartości, które są przedmiotem licznych dyskusji i kontrowersyjnych opinii, dają się słyszeć głosy mówiące, że cały szereg środowisk ludzkich zaczyna równocześnie dążyć do bezpośredniego kontaktu i nie zadowala się już kontaktami pośrednimi, jakie daje oglądanie telewizji, słuchanie radia czy też czytanie prasy.

Kształtująca się nowoczesna struktura kulturalna, do której weszły masowe środki przekazu, zmieniała zarówno rolę szkoły, jak też różnego typu placówek kulturalnych i wychowawczych, opartych na bezpośrednim kontakcie z młodzieżą.

Podstawową instytucją w naszym systemie społeczno-politycznym i oświatowym, na którą spada obowiązek współuczestniczenia w wychowaniu młodego pokolenia i przygotowania go do udziału w życiu społecznym, jest szkoła. Nie wnikając w analizę działalności dydaktycznej szkoły możemy stwierdzić, że choć nie można oddzielić w sposób sztuczny treści

⁷ K. Żegulski: Funkcje placówek kulturalno-oświatowych w środowisku. *Nauka i Wychowanie* 1968, nr 4, s. 121.

⁸ R. Wroczyński: Wychowanie poza szkołą, s. 92.

⁹ K. Żegulski: Problemy kultury masowej w Polsce. *Kultura i Społeczeństwo* 1964, nr 2, s. 37.

dydaktycznych od wychowawczych, szkoła powinna w sposób bardziej jednoznaczny przygotowywać młodzież do późniejszego życia w społeczeństwie. Zdaniem wielu znawców problemu przygotowanie to można osiągnąć przez rozwijanie od najmłodszych lat życia społecznego. „Dążyć do rozwijania nowoczesnych form pracy samorządu uczniowskiego, które by w sposób skuteczniejszy przygotowywały młodzież do przyszłej samorządnej działalności w pracy zawodowej i społecznej”.¹⁰ Innymi słowy, samorządność powinna wyrażać się w potrzebie współdziałania, poszukiwaniu związków społecznych z innymi ludźmi, wspólnych zainteresowań i zadań.

Do zadań szkoły w zakresie prowadzenia pracy wychowawczej należy również organizowanie zajęć pozalekcyjnych. Instrukcja Ministerstwa Oświaty z dnia 12 lipca 1952 roku określa zajęcia pozalekcyjne jako organiczną część stałej dydaktyczno-wychowawczej pracy szkoły. Praca ta powinna zmierzać do kształtowania czynnej socjalistycznej postawy młodzieży wobec otaczającej rzeczywistości oraz przygotowania jej do właściwego spożytkowania swojego czasu wolnego. Ponadto zasadniczym elementem pracy szkoły w zakresie wychowania i opieki nad młodzieżą powinno być przygotowanie jej do wyboru zawodu, a więc określonego typu szkoły lub uczelni.

Analizując działalność szkoły należy podkreślić, że staje się ona współcześnie tylko jedną z wielu instytucji wychowawczych, a w problemy wychowania w coraz większym stopniu angażowani zostają nie tylko nauczyciele. Wychowawcami stają się pracownicy domów kultury, instruktorzy różnych zespołów zainteresowań, organizatorzy wychowania w osiedlach mieszkaniowych, organizacje młodzieżowe itd. Wychowawcami stają się również w pewnym zakresie pracownicy różnych instytucji o szerszym charakterze oddziaływania, np. takich jak: telewizja, radio, prasa itp.

Tak więc wśród różnych instytucji wychowania wzrasta szczególna rola wychowania pozaszkolnego oraz wychowania „pośredniego”. Instytucje wychowania pozaszkolnego najogólniej dzieli K. Przeclawski na dwie zasadnicze kategorie:

„a) instytucje organizowane przez dorosłych dla dzieci i młodzieży (względnie takie, w których dorośli odgrywają rolę kierowniczą);

b) instytucje organizowane przez młodzież dla młodzieży, względnie takie, które choć organizowane przez dorosłych, prowadzone są przez samą młodzież (przykładem pierwszej kategorii może być dom kultury, przykładem drugiej — klub młodzieżowy)”.¹¹

Instytucje zaliczane do pierwszej kategorii mają wyraźną tendencję do ścisłego planowania swej pracy, do narzucania tego planu młodzieży, do włączania młodzieży w formy z góry narzucone i ustalone przez dorosłych.

¹⁰ S. Kulczyński: Zagadnienia wychowania i problem młodzieżowy. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1959, nr 2.

¹¹ K. Przeclawski: Czynniki i instytucje wychowania w wielkim mieście. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1969, nr 3, s. 118.

Na nieco odmienny aspekt w związku z rozwojem wychowania pozaszkolnego młodzieży wskazuje T. Wujek.¹² Twierdzi on, że rozwój tej formy wychowania powoduje stały wzrost liczby placówek prowadzących wychowanie pozaszkolne, a co za tym idzie potrzebę wypracowania ich modelu, tak aby mogły w sposób najbardziej racjonalny funkcjonować i w pełni wykonywać stawiane im założenia wychowawcze.

Wprawdzie, jak zaznacza autor opracowania, zagadnienie wielkości placówek wychowania pozaszkolnego jest sprawą dyskusyjną, to w praktyce dają się zauważyć dwie tendencje:

- a) powoływanie dużych placówek, np. takich jak Pałac Młodzieży w Warszawie;
- b) tworzenie małych w miejscu zamieszkania.

Równocześnie są wysuwane pod tym względem zastrzeżenia, że placówki o dużym stopniu zorganizowania, skupiające znaczne ilości młodzieży, poprzez swoją strukturę mogą wywoływać niekorzystne zjawisko wyrażające się w rozluźnieniu więzi społecznej wśród jej uczestników oraz mniejsze dostrzeganie jednostki na tle grupy.

W świetle tych dwóch problemów związanych z rozwojem wychowania pozaszkolnego wyłania się zasadniczy konflikt dotyczący specyficznych zagadnień związanych z wychowaniem w społeczeństwie przemysłowym. Istota tego konfliktu polega z jednej strony na dążeniach do instytucjonalizacji wychowania, planowania działalności wychowawczej, tradycjonalnością instytucji — a dążeniem młodzieży do samodzielności i do tworzenia nowych form spędzania czasu wolnego i aktywnego włączania się w życie społeczne.

W podstawowej problematyce dotyczącej wychowania młodzieży należy podkreślić ogromny wpływ, jaki mogą i powinny mieć organizacje młodzieżowe. Organizacje te powinny pełnić w życiu i wychowaniu młodzieży szczególną rolę, gdyż dają one możliwość ujęcia bardzo różnorodnym dziedzinom zainteresowań młodzieży oraz bezpośredniego zaangażowania ich w sprawy życia publicznego. Ponadto uczestnictwo młodzieży w organizacjach społecznych i politycznych stwarza doskonałą okazję do bezpośredniego wiązania pracy wychowawczej z wprowadzaniem młodzieży w krąg stosunków i spraw życia społecznego.

Tak więc w życiu młodzieży szczególna rola przypada związkom młodzieży. Związki te skupiają na płaszczyźnie ideologicznej te grupy młodzieży, które usiłują samodzielnie realizować zamierzenia wychowawcze mające na celu kształtowanie politycznych i moralnych postaw, stosunku do życia i otoczenia. Zakładając w swej pracy tak ambitne i szerokie, a zarazem tak podstawowe zadania wychowawcze — związki młodzieży nie zamierzają wyręczać szkół w jej zadaniach wychowawczych, lecz nadać

¹² Szersze omówienie tego problemu znajduje się w artykule T. Wujka pt. Współczesne kierunki i tendencje w dziedzinie wychowania pozaszkolnego. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1967, nr 4, s. 110.

prowadzonej pracy charakter oddziaływania równoległego, skoordynowanego z innymi placówkami wychowawczymi. Tym bardziej że w pracy tych związków występuje czynnik swoisty, który nadaje szczególnego wyrazu prowadzonej pracy z młodzieżą — zwłaszcza pracy ideowo-wychowawczej. Swoistość ta polega na tym, że usiłują one realizować na drodze samowychowania cele ideowo-wychowawcze zawarte w statucie związków młodzieży.

O wadze, jaką przywiązują organizacje młodzieżowe do spraw związanych z wychowaniem młodzieży, świadczy fakt podejmowania tej problematyki przez naczelne władze ruchu młodzieżowego. I tak np. Plenum Zarządu Głównego Młodzieży Socjalistycznej, które obradowało w listopadzie 1966 r., poświęcone zostało problematyce wychowania młodzieży w czasie wolnym od pracy i nauki. W toku obrad zwrócono szczególną uwagę na konieczność różnicowania form działalności — zależnie od specyficznych warunków środowiskowych (np. odmiennosc potrzeb w środowiskach wielkomiejskich od środowisk w małych miastach itp.), potrzebę zbliżenia organizacji młodzieżowych do miejsc zamieszkania młodzieży (kluby osiedlowe, świetlice i inne placówki), na potrzebę współpracy ze wszystkimi placówkami zainteresowanymi wychowaniem młodzieży. Zwrócono również uwagę na fakt, że program pracy w środowisku zamieszkania powinien powstawać przy aktywnym udziale młodych mieszkańców osiedli, co może stanowić jedną z form rozbudzania samorządności młodzieży.¹³

Prof. R. Wroczyński zajmując się analizą wychowawczych funkcji organizacji młodzieżowych oraz podejmując próbę określenia ich szczególnego miejsca w procesie wychowania podkreśla następujące czynniki:

„a) organizacje młodzieży pełnią podstawową rolę w procesie uspołecznienia młodzieży, tzn. kształcenia cech osobowości uspołecznionej, wrażliwej na potrzeby społeczne i czynnie angażującej się w ich rozwiązywanie;

b) organizacje młodzieżowe stwarzają duże perspektywy rozwijania i kształcenia zainteresowań oraz uświadomienia sobie przyszłych ról społecznych i zawodowych;

c) organizacje młodzieżowe stanowić mogą najlepszą szkołę kształcenia czynnej postawy wobec spraw politycznych”.¹⁴

Wypełnianie przez organizacje młodzieżowe i różnego typu instytucje wychowania pozaszkolnego stawianych przed nimi zadań, wynikających z potrzeb społeczeństwa, nadaje im specjalne znaczenie w ogólnym procesie wychowania współczesnej młodzieży. Wychowanie to — zdaniem B. Suchodolskiego — powinno w dzisiejszej cywilizacji tworzyć ludzi

¹³ Szerzej zagadnieniami oddziaływania organizacji młodzieżowych zajmuje się K. Przeclawski w opracowaniu pt. *Wielkie miasto a wychowanie. Kultura i Społeczeństwo* 1969, nr 1, s. 29—30 oraz J. Feliksiak: *Głos w sprawie młodzieży*. Warszawa 1966, „Książka i Wiedza”.

¹⁴ R. Wroczyński: *Wychowanie poza szkołą*. Op. cit., s. 111—112.

„zdolnych do twórczego przyswajania sobie naukowego dorobku, do inteligentnego uczestniczenia w nim, do umiejętnego wykorzystywania go w działaniu”, zaś „... dzięki jego elastyczności i dzięki zespołowym formom pracy możliwe jest rozbudzenie zainteresowań i kształcenie uzdolnień, nawiązanie łączności z całym różnorodnym bogactwem nowoczesnej kultury we wszystkich jej zakresach, stworzenie społecznej wspólnoty, wyrażającej się w zespołowych działaniach i doświadczeniach”¹⁵

Z punktu widzenia tych postulatów nasz system oświatowo-wychowawczy wymaga dalszego doskonalenia. Wprowadzanie postanowień Ustawy z 1961 roku w życie powoduje uelastycznienie procesów opiekuńczo-wychowawczych, które powinny nadążać za aktualnie powstającymi sytuacjami i potrzebami wychowawczymi.

Niepełność naszego systemu wynika z faktu, że jak dotychczas jest on w głównej mierze nastawiony na pomoc dzieciom, i to dzieciom osieroconym, mniej natomiast na dzieci i młodzież sprawiające kłopoty wychowawcze, a już w sposób minimalny uwzględnia potrzeby kształtowania określonych postaw ideowo-moralnych wśród ogółu młodzieży. To zaś powinno stanowić jeden z zasadniczych elementów pracy wśród młodzieży.

J. Wołczyk mając na względzie część młodzieży sprawiającej kłopoty wychowawcze wymienia następujące elementy pracy wychowawczej:

- „a) rozwijanie potrzebnych form opieki nad dziećmi i młodzieżą, które spotykają niepowodzenia szkolne;
- b) wyrównywanie skrzywień biopsychicznych i społecznych, co oznacza rozwiązanie problemu młodzieży społecznie niedostosowanej;
- c) zapobieganie przestępczości młodzieży;
- d) zwiększenie zasięgu opieki wychowawczej nad dziećmi i młodzieżą wymagającej specjalnej opieki i specjalnej troski”¹⁶

W celu praktycznego wcielenia proponowanych postulatów w życie, skoordynowania różnych oddziaływań wychowawczych, prowadzonych przez różne resorty i instytucje związkowe, w lipcu 1968 roku zostało zawarte porozumienie między Ministerstwem Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, Ministerstwem Kultury i Sztuki oraz Centralną Radą Związków Zawodowych w sprawie koordynacji pracy wychowawczej wśród młodzieży. Zasadniczym elementem tego porozumienia jest postulat, aby wszystkie placówki prowadzące pracę wychowawczą wśród dzieci i młodzieży, znajdujące się w gestii wymienionych resortów, wypracowały wspólne koncepcje wychowawcze, wzajemnie się wspierały i uzupełniały.

Współdziałanie wymienionych instytucji ma dotyczyć:

- a) programowania pozaszkolnej działalności wychowawczej wśród młodzieży szkolnej;

¹⁵ Por. B. Suchodolski: Świat człowieka a wychowanie. Warszawa 1967, s. 560—563.

¹⁶ J. Wołczyk: Opieka nad dziećmi i młodzieżą w wielkich miastach. Warszawa 1969, PZWS.

- b) projektowania właściwej sieci placówek dla wychowania pozaszkolnego i odpowiedniego ich wyposażenia;
- c) kształcenia i doskonalenia kadry specjalistów i wychowawców dla tej działalności;
- d) zapewnienia wspólnego instruktażu i nadzoru pedagogicznego nad pozaszkolną działalnością wychowawczą wśród młodzieży szkolnej;
- e) zaspokajania potrzeb w zakresie wydawania i rozpowszechniania materiałów metodycznych i repertuarowych dla potrzeb wychowania pozaszkolnego.

W celu zapewnienia właściwej realizacji wymienionych zadań postanowiono równocześnie powołać specjalny zespół problemowy do spraw wychowania pozaszkolnego, którego zakres działania obejmuje:

- a) opracowanie projektów głównych kierunków oraz form i metod wychowania pozaszkolnego;
- b) synchronizowanie z zadaniami szkoły planów i tematyki ogólnopolskich imprez kulturalno-oświatowych dla młodzieży szkolnej, wspólnego dokonywania oceny tych imprez;
- c) opracowanie wniosków, konsultowanie planów narad i konferencji szkoleniowych dla kadry placówek prowadzących pozaszkolną pracę wychowawczą z młodzieżą szkolną;
- d) ustalenie planów wspólnych wizytacji (inspekcji) problemowych w placówkach, wzajemnego udzielania pomocy przez wskazywanie konsultantów do wizytacji organizowanych we własnym zakresie;
- e) konsultowanie planów rozbudowy sieci placówek i doskonalenia ich bazy, dokonywania systematycznej analizy potrzeb w tym zakresie;
- f) konsultowanie planów wydawniczych publikacji metodycznych i repertuarowych dla potrzeb wychowania pozaszkolnego;
- g) ustalenie form propagandy placówek oraz informacji o ich pracy wśród nauczycieli, rodziców i młodzieży.

Zanalizowane porozumienie dotyczy głównie tej olbrzymiej większości młodzieży, której zachowanie nie różni się w sposób rażący od ogólnie przyjętych i dopuszczalnych społecznie norm. Jednakże poza tą częścią młodzieży istnieje pewna grupa młodych ludzi, która nasuwa społeczeństwu znaczne trudności wychowawcze. Młodzież tę, określaną jako społecznie niedostosowaną, stanowią młodzi ludzie w różnym wieku i o różnym stopniu tego niedostosowania. Tę grupę młodzieży w wieku do lat 18 szacuje się np. w Warszawie na około 6 tysięcy.¹⁷ Należy się spodziewać, że liczba ta nie jest pełna, gdyż w ciągu roku szkolnego powiększa się w związku z odpadem młodzieży ze szkół średnich.

Problemu młodzieży nie uczącej się i nie pracującej nie można analizować tylko w aspekcie liczbowym, gdyż określa go wiele złożonych czynników powodujących powstawanie szeregu zjawisk o charakterze społecz-

¹⁷ Dane zaczerpnięte z pracy J. Wołczyka: *Opieka nad dziećmi i młodzieżą w wielkich miastach*. Warszawa 1969, PZWS, s. 92.

nym. Z licznych doniesień organów władz administracyjnych i służby bezpieczeństwa wynika, że znaczny procent tej młodzieży bierze udział w rozbojach, przestępstwach o charakterze chuligańskim i złodziejskim oraz że w większości przypadków ta właśnie młodzież niszczy i dewastuje mienie społeczne.

Zasygnalizowane objawy społeczne ukazują tylko problematykę, dają obraz tylko niektórych skutków powodujących zjawisko nieprzystosowania społecznego młodzieży. Sam problem nieprzystosowania społecznego jest jednak dużo szerszy niż problem nie uczącej się i nie pracującej młodzieży.

W celu zapobieżenia zwiększaniu się liczby młodzieży nie uczącej się i nie pracującej zostało wydane Rozporządzenie Rady Ministrów w sprawie wprowadzenia obowiązku kształcenia zawodowego młodzieży w wieku od lat 15 do 18. Istnienie takiego obowiązku ma zabezpieczyć przed rozszerzaniem się zjawiska pozostawiania młodocianych poza szkołą lub zatrudnieniem i postępującą za tym demoralizacją.

W wyniku zarządzenia obok normalnej sieci szkół zorganizowano dodatkowo:

- a) szkoły zawodowe dla młodzieży posiadającej świadectwo ukończenia szkoły podstawowej — o jednorocznym okresie nauczania;
- b) szkoły zawodowe dla młodzieży nie posiadającej świadectwa ukończenia szkoły podstawowej — o okresie nauczania od jednego roku do lat dwóch;
- c) kursy zawodowe przysposabiające młodzież do wykonywania zawodu — o różnym czasie trwania.

Wprowadzenie obowiązku kształcenia zawodowego dla młodzieży nie uczącej się i nie pracującej jest wyrazem ogromnej troski władz o młodzież. Stanowi także rezultat poszukiwania konkretnych metod przygotowania jej do pracy oraz przedłużenia oddziaływań wychowawczych.

Dokonane tu omówienie porozumienia w sprawie koordynacji działalności wychowawczej wśród młodzieży oraz rozporządzenia w sprawie wprowadzania obowiązku kształcenia młodzieży do lat 18 pozwala na stwierdzenie, że akty te w sposób całościowy ujmują podstawowe problemy dotyczące oddziaływania różnych instytucji wychowawczych na młodzież. Ich zgodne i jednolite oddziaływanie może i powinno stanowić ważny czynnik w efektywnym oddziaływaniu wychowawczym.

Przedstawione powyżej zasadnicze problemy związane z prowadzeniem działalności wychowawczej wśród młodzieży wskazują na konieczność szukania nowych form aktywizowania jej działalności. Na rozbudowę nowych typów instytucji, których działalność odpowiadałaby specyficznym potrzebom środowisk, w których są zlokalizowane, a jednocześnie swoim oddziaływaniem ogarniałyby możliwie najszersze kręgi młodzieży.

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

IRENA JANISZOWSKA

SYTUACJA W SZKOLNICTWIE FRANCUSKIM W ROKU 1970

Wydarzenia, jakie miały miejsce we Francji w maju 1968 roku, zwróciły uwagę opinii publicznej na sprawy szkolnictwa i oświaty. Choć od wypadków tych minęły już dwa lata, trudno mówić o normalnej, spokojnej pracy uczniów i nauczycieli. Fale strajków i demonstracji powtarzają się permanentnie, tylko z różnym natężeniem. Dotyczy to głównie szkolnictwa wyższego oraz ostatnich klas liceów, sporadycznie występują również zaburzenia i w szkołach pierwszego cyklu nauczania średniego.

Miałam okazję stwierdzić naocznie w czasie tegorocznego, krótkiego pobytu w Paryżu, iż manifestacje młodzieży trwają dalej. Interweniuje policja, dochodzi do starć, do konieczności użycia siły. Równoległe toczy się na ten temat kampania prasowa, zarysowują się różne stanowiska zależnie od kierunku politycznego. Głos zabierają dziennikarze, działacze oświatowi, przedstawiciele rodziców. Ci ostatni ogłaszają protesty przeciwko zbyt brutalnemu zachowaniu się policji lub — przeciwnie — zachęcają władze do podejmowania zdecydowanych kroków, do likwidacji strajków nawet przy użyciu siły, do prowadzenia polityki silnej ręki.

Krytyka rozpoczęta w maju 1968 r. dotyczy wielu dziedzin życia szkoły. Młodzież domaga się zmian programów i metod nauczania, większej demokratyzacji kształcenia średniego, zniesienia panującej dość powszechnie sztywnej i rygorystycznej dyscypliny oraz wprowadzenia na to miejsce wzajemnych dobrych, życzliwych stosunków między nauczycielami i uczniami.

Inne wysuwane postulaty dotyczą udziału uczniów w zarządzaniu szkołą, polepszania warunków nauki (zmniejszenie liczebności klas, podwyższenie i zwiększenie liczby stypendiów). Krytykuje się istniejący system ocen i kontrolnych prac pisemnych oraz egzaminy, w tym egzamin maturalny (baccalauréat).

Nasuwa się pytanie, jakie są źródła tych trudności, które przeżywa aktualnie szkolnictwo francuskie. Powszechnie znany jest bowiem fakt, iż szkolnictwo to posiada bardzo dawne postępowe tradycje, sięgające czasów wielkiej rewolucji francuskiej. Jak mogło dojść do tak powszechnego niezadowolenia z obecnego jego stanu i w tak burzliwy sposób wyrażanych opinii krytycznych?

Najmocniejszą stroną szkolnictwa francuskiego jest tradycja humanistyczna. Francuzi od dawna wynosili ze szkoły głównie kulturę ogólną „la culture générale”, opierającą się na znajomości literatury antycznej i francuskiej. Celem kształcenia była nie erudycja, lecz kultura. Istota geniuszu francuskiego to: jasno myśleć, pięknie mówić i pisać o najtrudniejszych zagadnieniach w sposób lekki, elegancki, dowcipny.

Szkołą, która dbała głównie o tę kulturę ogólną, było liceum (lycée), a najbardziej cenionym jego typem — liceum klasyczne. Tam właśnie — według powszechnej opinii — przetrwał duch tradycji kulturalnej wielkiego narodu i tam wychowywała się elita umysłów i charakterów. Uzdolnienia do łaciny były do niedawna we Francji podstawowym czynnikiem selekcji młodzieży.

W szkołach francuskich bowiem, podobnie jak w większości szkół krajów zachodnich, wykształcił się system elitarny. Bardzo wcześnie, po ukończeniu pięcioletniej szkoły początkowej (école primaire), uczniowie w wieku lat 11 byli poddawani ostrej selekcji, która decydowała o dalszym ich losie. Tylko ci, którzy pomyślnie zdali trudny egzamin wstępny do liceum, kontynuowali naukę w tzw. cyklu nauczania długiego (enseignement long), które prowadziło wprost do matury i studiów wyższych.

Podstawą selekcji do pełnowartościowej szkoły średniej były przy tym nie tylko uzdolnienia uczniów, lecz często decydujący wpływ miały takie czynniki, jak sytuacja społeczna rodziców, ich zawód, tradycje, sytuacja finansowa itp.

Dla większości uczniów pozostawało nauczanie tzw. typu krótkiego (enseignement court), przygotowujące do życia praktycznego, do podjęcia pracy zawodowej. W szkołach początkowych istniały tzw. klasy końcowe (classes de fin d'études), które zadanie to wypełniały.

Już w okresie międzywojennym wysuwano we Francji hasło demokratyzacji nauczania i podejmowano próby jego realizacji, czego przejawem było utworzenie w r. 1936 tzw. klas orientacji, których zadaniem było właściwe ukierunkowanie uczniów kończących szkołę początkową i zastąpienie selekcji orientacją.

W roku 1945, bezpośrednio po zakończeniu wojny, powołano komisję reformy oświaty, której przewodniczył P. Langevin, a po jego śmierci H. Wallon. Komisja ta opracowała projekt reformy znany pod nazwą planu Langevin — Wallon, w którym starano się zrealizować postulat demokratyzacji nauczania.

Proponowano przedłużenie dla wszystkich dzieci kształcenia ogólnego w upowszechnionej szkole średniej pierwszego stopnia. Chodziło przy tym o stworzenie szkoły jednakowo dostępnej dla wszystkich, ale równocześnie umożliwiającej różnicowanie wykształcenia zgodnie z zasadami psychologii pedagogicznej i potrzebami życia społecznego. Było to sprawą pilną, gdyż życie współczesne, jego modernizacja, wymagała coraz więcej kadr przygotowanych do pracy. Nie tracąc z pola widzenia konieczności kształcenia

kultury ogólnej trzeba było przygotowywać fachowców posiadających wiedzę ścisłą i techniczną. Pomiedzy poszczególnymi ogniwami szkolnymi na poziomie średnim byłaby zachowana całkowita drożność.

Projekt reformy przeleżał długie lata i wreszcie w roku 1959 została uchwalona reforma wprowadzająca jednak tylko połowiczne rozwiązania. Niektóre tylko z idei komisji Langevin-Wallona zostały uwzględnione. Zniesiono mianowicie egzamin wstępny do klasy szóstej, tj. pierwszej w szkolnictwie drugiego stopnia (numeracja klas we Francji jest od 6 do 1). Wszyscy uczniowie kończący szkołę początkową (*école primaire*) byli skierowywani do określonego typu szkoły drugiego stopnia na podstawie decyzji specjalnej komisji, która analizowała dotychczasowe wyniki poszczególnych uczniów.

Pierwsze dwa lata (klasy szóste i piąte) były okresem obserwacji i orientacji. Uczeń, niezależnie od tego, czy wstępował do liceum, czy do szkoły średniej innego typu, miał mieć te same możliwości wyboru dalszej drogi kształcenia oraz przechodzenia z jednego typu szkoły do innego.

Praktyka wykazała wkrótce, że reforma nie stworzyła warunków dla dokonywania orientacji uczniów w okresie zwanym okresem orientacji (*cycle d'orientation*). Pozostały bowiem dawne struktury szkolne i usiłowano nową strukturę horyzontalną szkolnictwa nałożyć jakby na istniejącą strukturę pionową. Dzieci w tym samym wieku rozdzielano najpierw do szkół różnych typów, a potem zapewniano im możliwość orientacji i zmiany typu szkoły. Na ogół mała była jednak szansa, by uczeń skierowany do zakładu nauczania typu krótkiego przeniósł się potem do liceum. Wszelka zmiana w trakcie nauki następuje z trudnością, zwłaszcza gdy przechodzi się z niższego do wyższego typu szkoły. Szkoła zresztą również niechętnie rozstaje się z bardzo dobrymi uczniami, nawet gdy stwierdza, że uczeń poradziłby sobie w klasach o trudniejszym programie. Nie wszędzie, zwłaszcza w małych miejscowościach, były szkoły różnych typów.

Ponadto cykl obserwacji był co prawda dwuletni i teoretycznie można było podejmować decyzję dotyczącą orientacji w czasie całego tego okresu, ale już w końcu pierwszego semestru klasy szóstej trzeba było zdecydować, czy uczeń jest zdolny do uczenia się łąciny. Uzdolnienia do tego przedmiotu decydują o możliwości podjęcia nauki w liceum klasycznym, typie szkoły średniej o najdawniejszych tradycjach i w dalszym ciągu najbardziej cenionym przez społeczeństwo francuskie.

W roku 1963 wprowadzono nowe, istotne zmiany. Okres obserwacji przedłużono do lat 4 (klasy VI do III włącznie), starając się możliwie ujedynolicić program liceum i kolegium po to, by ułatwić uczniom w czasie całego tego cyklu orientację i ewentualną reorientację.

Jeszcze dalej idącym posunięciem było utworzenie kolegium kształcenia drugiego stopnia (*collège d'enseignement secondaire CES*), które mają być szkołą zbiorczą dla wszystkich dzieci kończących szkołę początkową (*école primaire*) i rozpoczynających naukę w szkołach II stopnia. Jest to tzw.

pierwszy cykl, trwający 4 lata (klasy od VI do III) i skupiający w tym samym budynku i pod tym samym kierownictwem różne kierunki.

W ten sposób zasadniczym progiem, momentem dokonywania orientacji staje się koniec klasy III. W tym momencie uczniów mających lat 15 rada do spraw orientacji (conseil d'orientation) na podstawie obserwacji ucznia przez 4 lata w CES i prowadzonej „teczki” (dossier scolaire) skierowuje do różnych rodzajów dalszego kształcenia. Może to być drugi cykl kształcenia długiego — licea klasyczne, nowoczesne i techniczne, lub kształcenia krótkiego. Wtedy też zaczyna się kształcenie zawodowe, gdyż reforma z r. 1963 przewiduje stopniową likwidację klas końcowych w szkołach początkowych, które dawały przygotowanie do zawodu.

Tak wyglądają założenia, a jak przedstawia się rzeczywistość szkolna w roku 1970? Kolegia CES powstają rzeczywiście i liczba ich wzrasta, lokowane są często w nowych i nowoczesnych budynkach. Natomiast nie uległy likwidacji inne typy szkół i równoległe z CES istnieją dalej licea, do których idą dzieci, zdecydowane już w momencie ukończenia szkoły początkowej do podjęcia „nauki długiej” (enseignement long) i które zostały uznane za dostatecznie uzdolnione do tego typu nauki przez komisję do spraw orientacji.

W ostatnim roku szkolnym wprowadzone zostały w programach nauczania CES zmiany, które mają sprzyjać orientacji. W szkołach tych funkcjonują 3 równoległe typy klas VI₁, VI₂ i VI₃ (tzw. przejściowe — de transition). Otóż siatka godzin i programy w klasach typu I i II są identyczne, zniesione zostało nauczanie łaciny, co ułatwia przechodzenie z typu I do II i odwrotnie. W klasie V jest „wprowadzenie do łaciny” (initiation au latin), które ma dać rozeznanie w uzdolnieniach uczniów w tym kierunku. Od klasy IV występuje zróżnicowanie programowe i podział na różne sekcje.

Upowszechnianie nauczania na stopniu średnim postępuje we Francji szybko. Rośnie odsetek młodzieży objętej nauczaniem, co ukazuje następujące porównanie z lat szk. 1968/69 i 1964/65.

Objętych nauczaniem	Rok szk. 1968/69	Rok szk. 1964/65
do lat 14	88 %	71,8%
15	75,4%	57,9%
16	56,4%	50 %
18	23,5%	19,6%

Jeśli dodać jeszcze formy kształcenia w niepełnym wymiarze czasu (łączenie nauki z pracą zawodową), to okaże się, iż uczy się ok. 100% młodzieży do lat 14 i ponad 85% piętnastolatków.

Wprowadzenie jednego typu zakładu dla pierwszego cyklu szkoły średniej CES stanowi na pewno krok naprzód na drodze do demokratyzacji tej szkoły. Istnienie poprzednio dwóch zasadniczo różnych kierunków kształ-

cenia — liceów i kolegiów — przesądzało w praktyce w momencie przejścia ze szkoły początkowej do klasy VI o dalszej przyszłości uczniów.

Upowszechnienie CES odbywa się w dość dużym tempie. Siedem lat temu, w r. 1963, wszyscy uczniowie skierowywani byli do zakładów tych dwóch różnych typów, czyli miała miejsce segregacja. Od tej pory zostało utworzonych ok. 2000 CES, z tego 447 w roku 1969. Dzisiaj CES przyjmują około połowy uczniów I cyklu (47⁰/o), licea 24,8⁰/o, a kolegia 28,3⁰/o. Dalsze wysiłki pójdą w kierunku przekształcenia w CES pierwszego cyklu nauczania wszystkich liceów i kolegiów¹.

Reforma I cyklu jest dopiero w toku, realizacja jej została rozpoczęta w r. szk. 1968/69, a ponieważ okres obserwacji i orientacji jest czteroletni, dopiero w przyszłym roku szkolnym 1970/71 obejmie klasę ostatnią, tzn. trzecią według nomenklatury francuskiej.

Rozwiązanie to nie wszystkich zadowala. Komuniści francuscy w opracowanych na nowo w 1970 r. propozycjach dotyczących demokratycznej reformy nauczania² domagają się dalej idącej reorganizacji I cyklu nauczania średniego. Twierdzą, iż trzeba odrzucić nie tylko segregację uczniów do liceum, kolegium i klas końcowych szkoły początkowej — co zrobiła tzw. przez nich „reforma gaulistowska” — lecz również i zamaskowaną segregację w obrębie CES.

Trzeba stwierdzić, że powołanie do życia CES nie wyeliminowało wszystkich trudności tego szczebla nauczania. Problemem dotąd nie rozwiązany są klasy przejściowe (classes de transition). Grupują one uczniów, którzy zostali uznani za niezdolnych do kontynuowania nauki w klasach VI₁ czy VI₂. Są to często uczniowie przerośnięci, a w ogóle mający braki z zakresu szkoły początkowej. Przed reformą uczniowie ci pozostawali w szkole początkowej, gdzie w klasach końcowych przygotowywano ich do zawodu. Obecnie idą oni, jak wszyscy pozostali absolwenci szkół początkowych, do CES. Tam nauczyciele klas przejściowych stosując indywidualizację nauczania, aktywne metody, różne pomoce (np. taśmy magnetofonowe, teksty programowane) starają się pomóc uczniom w wyrównaniu braków i umożliwić przejście do klasy V₂.

Udaje się to jednak tylko niewielkiemu odsetkowi uczniów, reszta kontynuuje naukę w klasie V przejściowej. Pozostaje więc otwarty problem, co ma się dalej dzieć z uczniami, którzy ukończyli taką klasę V. W obecnym schemacie przewiduje się dla nich 2-letnie sekcje praktyczne końcowe (section pratique terminale), a po ukończeniu lat 16 — wieku obowiązku szkolnego — podjęcie pracy zawodowej.

Klasy przejściowe stanowią rodzaj „bocznego toru”. Stąd czynniki postępowe domagają się ich zniesienia i wprowadzenia na ich miejsce klas

¹ Dane liczbowe podane przez francuskie Ministerstwo Oświaty w czasopiśmie *Education*.

² Por.: Propositions du Parti Communiste français pour une réforme démocratique de l'enseignement. II wyd. 1970 r. (I wyd. opublikowano w r. 1967).

wyrównawczych (de rattrapage), umożliwiających po nadrobieniu braków kontynuowanie nauki w normalnych klasach cyklu pierwszego, gdyż w zasadzie wszyscy uczniowie do ukończenia klasy III powinni otrzymywać wykształcenie ogólne na tym samym poziomie. Klasy przejściowe i praktyczne obejmują obecnie spory odsetek uczniów, który w r. szk. 1968/69 wynosił 20,9%, a w r. 1969/70 — 24,1%.

Trzeba podkreślić, że nawet te dość umiarkowane posunięcia reformy, nie spełniające wielu postulatów postępowych, z trudnością torują sobie drogę w praktycznej realizacji. W istniejącej sytuacji konieczne są szybkie zmiany w strukturze szkolnictwa, treściach i metodach nauczania. Jednakże wszelkie poczynania reformatorskie, zwłaszcza jeśli dotyczą „uświęconych” tradycją spraw, są we Francji niesłychanie trudne do przeprowadzenia. Bardzo silne jest przywiązanie do tradycyjnego liceum, za najlepszą szkołę uważa się liceum klasyczne, choć w wielu wypowiedziach i artykułach stwierdza się, że Francuzom potrzebne jest wykształcenie przyrodnicze, matematyczne, iż życie współczesne wymaga innego niż tradycyjne przygotowania.

Przywiązaniem do tradycji i niechęcią do zmian trzeba też wytłumaczyć fakt, że np. przesunięcie kształcenia zawodowego na okres późniejszy, po ukończeniu klasy trzeciej, napotyka opory wśród rodziców. Ci spośród nich, którzy chcą, by ich dzieci wcześniej rozpoczynały pracę zawodową, protestują przeciwko wydłużaniu okresu kształcenia ogólnego. Wolą, aby ich dzieci zaczynały naukę w szkole zawodowej bezpośrednio po ukończeniu szkoły początkowej. Dlatego dawnego typu szkoły, sprzed reformy, nie są likwidowane i istnieją obok nowych, które są stworzone zgodnie z wymaganiami realizowanej reformy.

Na zakończenie trzeba wspomnieć o czynniku mającym decydujące znaczenie dla realizacji reformy szkolnej — o nauczycielu. We Francji istniał zawsze duży przedział między nauczycielami szkół początkowych (instituteur) a profesorami (professeur) liceów. Tych pierwszych przygotowują zakłady kształcenia nauczycieli (école normale), drudzy muszą mieć studia wyższe.

Plan Langevin-Wallona podkreślał rolę nauczyciela dobrze przygotowanego do przeprowadzenia reformy oraz konieczność podniesienia autorytetu całego personelu nauczającego. „Jeśli chcemy, by nauczanie miało wysoki poziom, trzeba dbać o prestiż nauczyciela w społeczeństwie, jego godność zawodową i ułatwiać mu doskonalenie zawodowe”.

Pozycja nauczyciela w społeczeństwie — stwierdza się dalej — zależeć będzie od roli oświaty w rozwoju nowej Francji i od wysokiego poziomu kwalifikacji osiągniętego przez nauczycieli i wychowawców. Tymczasem kształcenie nauczycieli nie zmieniło się właściwie od końca wieku XIX, charakteryzuje je brak adaptacji do wymagań współczesnego życia.

Dlatego Komunistyczna Partia Pracy we wspomnianych już wyżej „Propozycjach” podkreśla, że wszyscy nauczyciele od przedszkola do szkół śred-

nich II stopnia włącznie są wychowawcami mającymi jednakowe zadania i winni posiadać jednakowe kwalifikacje — studia wyższe (maîtrise) oraz rok lub dwa lata przygotowania pedagogicznego.

Obecny minister oświaty Francji ma pewne plany reorganizacji systemu przygotowania nauczycieli przez szkoły wyższe. Projektuje wcześniejsze, w trakcie studiów, a nie po ich zakończeniu, wprowadzenie przygotowania pedagogicznego tych studentów, którzy zamierzają poświęcić się w przyszłości karierze nauczycielskiej. Jak to będzie wyglądało w praktyce, zobaczymy w przyszłym roku szkolnym.

PROBLEMATYKA I METODOLOGIA ORIENTACJI SZKOLNEJ I ZAWODOWEJ

Wstęp

Problem właściwego wyboru zawodu w ukierunkowanych studiach jest bardzo ważny, ma zasadnicze znaczenie tak dla każdego społeczeństwa, a szczególnie dla społeczeństwa o wysokich właściwościach cywilizacyjnych, jak i dla osobistego zadowolenia i usytuowania jednostki. Każde społeczeństwo, a wobec złożoności współczesnego życia społeczeństwo wyżej zorganizowane pragnie mieć ludzi odpowiednich na stanowiskach, wymaga, żeby zawód nie był dziełem przypadku, ale wyborem celowym, zamierzonym i kierowanym.

Z drugiej strony jednostka chcąc spełnić swoje zadanie wobec społeczeństwa musi kierować się zainteresowaniem i zamiłowaniem zawodu, aby stał się on osobistym zaangażowaniem w życie społeczne przez spełnienie indywidualnych zdolności i przekazania wartości.

„Decyzja wyboru zawodu jest również decyzją o kierunku kształcenia, a zatem określa intelektualną stronę osobowości, wyznacza jej miejsce w społecznym podziale pracy, w grupach społecznych, w skali prestiżu, czyli jej pozycję w społeczeństwie, określa przyjmowane przez nią systemy wartości, wzory zachowania się i wyznacza w znacznym stopniu jej aspiracje i ambicje życiowe, wprowadza ją w określone formy stosunków koleżeńskich (...), nadaje człowiekowi poczucie sensu życia, spełnienia swoich możliwości rozwoju lub też degraduje go, odcina od poczucia sensu życia”.¹

Biorąc pod uwagę złożoność tych zagadnień, ich ważność, a następnie trudność i odpowiedzialność podejmowania decyzji, tak samo zależność od wielu czynników (wymieniam je dalej), powstała konieczność naukowego ukierunkowania do zawodu. Stąd w początkach XX wieku zostają opracowane założenia, a potem wypracowane metody orientacji zawodowej i dalej orientacji szkolnej.

Przez orientację zawodową i szkolną rozumie się „cały proces kształceniowy (szkolny i pozaszkolny), przez który indywidualność wybiera swoją przyszłość zawodową i swoje miejsce w społeczeństwie, zgodnie z postawą intelektualną, moralną i fizyczną.”

Używa się również terminu orientacja w szkolnictwie mając na uwadze samą pomoc przy wskazywaniu drogi uczniowi w dalszym procesie kształcenia².

¹ J. Szczepański: Zagadnienia socjologii współczesnej, Warszawa 1965.

² Bronisław Bigeleisen-Zelazowski: Poradnictwo Zawodowe, Kraków 1949, oraz por. T. Nowacki: Teczka bibliograficzna ucznia, Warszawa 1966.

Należy odróżnić, celem uściślenia pojęć, proces orientacji jako takiej od systemu informacji o zawodzie i studiach. Nie można bowiem zamknąć drogi postępowania w orientacji samą procedurą informacji. Orientacja jest procesem kształceniowym w ciągu długich lat szkolnych, nie ogranicza się do klas orientacyjnych, ale obejmuje całe szkolnictwo od przedszkola do wyższej uczelni włącznie, opierając się na ciągłej weryfikacji decyzji w optymalnym orientowaniu. Natomiast informacja ma doniosłą rolę w pierwszym okresie struktury orientacji, czyli w okresie preorientacji zawodowej, gdzie definiuje się oryginalność zawodową będącą w nieustannym rozwoju, jak i ewolucję samych procesów poznawczych w wyborze konkretnego zawodu. Poza tym preorientacja w polityce oświatowej odnosi się do pierwszego okresu szkolnictwa, w późniejszym natomiast okresie prowadzi się badania orientacyjne. Osobnym zagadnieniem jest orientacja przy skierowywaniu do zawodu i przydatność zawodowa, którą analizuje się już w samym procesie wykonywania zawodu lub sprawdzaniu wstępnych kryteriów kwalifikujących do danego zawodu.

Ze względu na odrębność problematyki przydatności zawodowej i stosowania kryteriów w tym przedmiocie, zajmuję się tym w osobnych rozważaniach. Tutaj poruszam tylko zagadnienia orientacji szkolnej i zawodowej, jej dawniejsze metody i moje badania w tym przedmiocie.

Trzeba stwierdzić, że nagłą koniecznością stały się badania orientacyjne i jak to stwierdziło Międzynarodowe Biuro wychowania na konferencji w Genewie w 1963, stało się to potrzebą każdego państwa. „Obowiązkiem każdego kraju jest prowadzenie poradnictwa zawodowego oraz zachęcanie uczniów szkół wszystkich krajów do korzystania z porad”.

Jeszcze jedna uwaga wstępna: akcja orientacyjna może być tylko dziełem kolektywnym, gdzie łączą się wysiłki rodziców i wychowawców, personel służby zdrowia, psychologów i pedagogów, socjologów i specjalistów szkolnictwa zawodowego. Cały ten kolektyw znając cel powierzonego zadania z początku informuje, a potem formuje świadomość dokonania wyboru zawodu w kategoriach postawy osobistego zaangażowania oraz użyteczności zawodu.

I. Orientacja zawodowa w różnych krajach

Właściwie problematyki orientacyjnej można by szukać już w starożytności u Homera i Platona („Odysea”, „Państwo”) czy też później w „Myślach” Pascala, dalej w wypowiedziach Savary, Fourier, Saint-Simon itd. Tematycznie jednak nie mogę wiązać się z historycznymi wzmiankami zanotowanymi u wielu myślicieli, ale przechodzę do zorganizowanej orientacji jako takiej, powstałej zasadniczo dopiero w początkach XX wieku. Gdyż wiek XX wiąże orientację z wielkimi przemianami industrialnymi i socjalnymi, które stworzyły nowe rzeczywiste konieczności, nowe wymagania łączące się z niespotykaną odpowiedzialnością społeczną, a przez

to nowe systemy wdrożeniowe w orientację zawodową (pomijam inne czynniki przemian, jak: modyfikację pracy, modyfikację hierarchii zawodowej w rodzinie, nowe systemy prac i płac, fizjologię i psychologię pracy, taylorizm itd., itd., gdyż rozważania tych czynników przekroczyłyby ramy niniejszej problematyki w tym artykule).

W początkach więc XX wieku orientacja kładła nacisk na znalezienie równowagi między potrzebami ekonomicznymi a formacją zawodową i adaptacją do nowych warunków. Gdyż orientacja w początkowej fazie dotyczyła głównie orientacji zawodowej, słusznie zresztą podkreślając, że praca w zawodzie wymaga przygotowania w ukierunkowanej nauce. Dopiero w następnym okresie mówiło się o orientacji szkolnej w całym kompleksie pedagogicznym, by odpowiedzieć na potrzebę wyboru odpowiedniego zawodu zgodnie z wymaganiami społeczeństwa łącznie z zainteresowaniami indywidualnymi wraz ze zdolnościami i właściwościami psychiczno-fizycznymi.

Orientacja taka przedstawiała się zgodnie z rozwojem historycznym następująco:

W 1890 roku Kattel wypracował „test psychiczny” odpowiednio badający uzdolnienia dziecka. I te opracowania eksperymentalne przyczyniły się bezpośrednio do otwarcia w 1895 r. w Monachium biura konsultacji zawodowej w zakresie poradnictwa i skierowywania do zawodu.

W 1902 roku w Szwajcarii powstaje stowarzyszenie o charakterze naukowym skierowania do zawodu z własnym przeglądem „Berufsberatung und Berufsbildung”.

W Ameryce Północnej Pearson w 1908 roku opublikował rozprawę „Choosing a vocation”, a następnie w Bostonie powstaje biuro orientacji o nazwie „Bureau of Vocational guidance”.

W Belgii znany pedagog-lekarz Decroly wypracował ankiety przydatności zawodowej, a jednocześnie otwiera w 1911 roku biuro skierowania do zawodu dla starszych, a w 1912 ogólne biuro orientacji zawodowej w Brukseli.

W sposób szczególny orientacja w sensie samej problematyki i rozwoju metod powstała we Francji. Już pod koniec XIX wieku rozwijająca się psychologia eksperymentalna przy Sorbonie otwiera laboratorium o specjalnym profilu badawczym ukierunkowania na wyższe studia. W biurze tym pracowali wielcy teoretycy i praktycy orientacji, jak: Binet Simon, Lahy, Laugier, Fontègne, a przede wszystkim Pieron i Wallon. A ostatnia reforma szkolnictwa francuskiego dotyczyła głównie właśnie problemu orientacji, przez wprowadzenie do systemu szkolnego czteroletniej obserwacji i orientacji. Czteroletnia obserwacja i orientacja ucznia w wieku od 11 do 15 roku życia wspierana jest pracą „rady orientacyjnej”, która pod koniec tejże obserwacji, tj. po ukończeniu przez ucznia klasy III (naszej IX), pomaga mu w wyborze jednej z dwu zasadniczych dróg w dalszej edukacji, a więc tzw. „długiego” cyklu, którego głównym celem jest po-

prowadzenie ucznia poprzez maturę do studiów wyższych, lub cyklu „krótkiego” — przygotowującego do zawodu. Tak zorganizowana orientacja szkolna pozwala w pewnym stopniu na równy start dla wszystkich uczniów z pozycji jednej klasy i orientowanie ich na odpowiedni tor, a przy tym w wypadku mylnej decyzji, stwarza się szansę na jego zmianę³.

W Polsce zwrócono uwagę od dawna na poradnictwo zawodowe.

W 1903 roku Józefa Joteyko na międzynarodowym kongresie higieny domagała się ustanowienia wstępnego egzaminu w chwili wyboru zawodu.

Zasłużony pedagog Jan Władysław Dawid wskazywał na badania psychologiczne przy skierowywaniu do zawodu, uznając przy tym potrzebę dokładnej diagnozy psychofizycznego stanu osoby.

W tym samym czasie W. Hauszylid otworzył w Warszawie (1907) pierwszą poradnię zawodową i zasadniczo rok 1907 uznaje się za początek badań nad poradnictwem zawodowym w Polsce.

Pierwszy poradnik zawodowy ukazał się w 1911 roku, zawierając wiele prac pedagogicznych, udzielając informacji z zakresu zawodoznawstwa.

W 1925 r. zostało założone „Polskie Towarzystwo Psychotechniczne”, które poza badaniami psychotechnicznymi prowadziło badania uzdolnień zawodowych. Zwrócono też uwagę na egzaminy do poszczególnych szkół, niepowodzenia w nauce zawodu itd. Polskie Towarzystwo Psychotechniczne pod przewodnictwem J. Joteyki rozwinęło szeroką działalność, doczekało się 49 prosperujących placówek i chociaż zajmowało się mniej istotnymi sprawami odnośnie samej problematyki poradnictwa zawodowego, to jednak wykazywało piękny rozwój i uwrażliwiała politykę oświatową na naglące potrzeby orientacji zawodowej.

Po wojnie w 1948 r. zdołano reaktywizować zaledwie 21 poradni w 10 ośrodkach miejskich, i to bez większej działalności, a właściwie o stabilnej egzystencji aż do roku 1956.

W 1956 roku powstała Poradnia Zawodowa Międzyszkolnej Przychodni Lekarskiej w Warszawie, a potem Dział Profilaktyki Wojewódzkiej Przychodni Higieny Szkolnej.

W tym samym roku Komisja Oświaty, Kultury i Nauki Sejmu PRL wzywa do organizacji poradnictwa zawodowego. I już w marcu 1957 powstają pierwsze poradnie psychiczno-zawodowe Ministerstwa Oświaty.

W latach 1963/64 było 110 poradni zatrudniających 495 pracowników podstawowej działalności, w latach 1966/67 — 181 poradni z 725 pracownikami, a do 1971 roku planuje się wzrost poradni do 360 z wykształconymi kadrami do 1800 osób⁴.

Poradnictwo zawodowe w Polsce jest ujęte w przepisy prawne: — Dz.

³ W niniejszym artykule poruszam problematykę i metodologię orientacji szkolnej i zawodowej, dotychczas brak jest uwag o orientacji w szkolnictwie francuskim. Obecne zmiany i zasady zostały przedstawione w Nr 1 z 1970 r. Ruchu Pedagogicznego.

⁴ Materiały do poradnictwa zawodowego. Praca pod kier. red. Klemensa Sokala *Szkoła—Zawód—Praca*, W-wa 1969, s. 105.

Urz. Min. Ośw. nr 6 z 1958 r. w sprawie powstania przy Ministerstwie Oświaty komórki poradnictwa zawodowego z zasadami prawnymi.

— Dz. Urz. Min. Ośw. nr 1 z 1960 r. w sprawie przygotowania młodzieży szkół podstawowych do wyboru zawodu.

— Dz. Urz. Min. Ośw. nr 1 z 1961 r. instrukcja w sprawie pracy wychowawczej nad przygotowaniem młodzieży liceów ogólnokształcących do wyboru studiów itd.

Zasady i kierunki działania orientacji szkolnej i zawodowej

W metodyce skierowywania do zawodu zwraca się uwagę na zasady orientacyjne, według których kieruje się przy wyborze zawodu. Tutaj zasady te ujmują łącznie tak w procesie szkolnym, jak i pozaszkolnym uformowanym w całość działalności szkolnictwa francuskiego i polskiego⁵.

Zasady w szkolnictwie francuskim:

1. Zasada wolności — określa ona, że każda rodzina ma prawo wyboru ośrodka orientacyjnego oraz prawo podjęcia ostatecznej decyzji, gdyż ośrodki orientacyjne nie wywierają żadnego nacisku, nie decydują o ostatecznym kierunku, lecz orientując — zostawiają wolność wyboru.

2. Zasada obowiązkowości — przed przystąpieniem do pracy zawodowej młodzież podlega obowiązkowym badaniom orientacyjnym, obowiązkowo orzeczenia orientacyjne otrzymuje rodzina badanej młodzieży.

3. Zasada sekretu orientacyjnego — instytut orientacji zawodowej z kolei jest zobowiązany do tajemnicy badań osobowych a przede wszystkim, jeśli wyniki badań łączyłyby się ze szkodą jakkolwiek: rodziny czy też osoby badanej.

4. Zasada bezpłatności — wszystkie badania orientacyjne są podejmowane na koszt państwa; dotyczy to sektora państwowego, jak i prywatnego, szkół publicznych i prywatnych, a swym zasięgiem obejmuje całość badań.

5. Zasada neutralności — laickości badań. Orientacja jest rozważana w sferze promocji człowieka i polityki oświatowej, jest kierowana potrzebami osobowymi i instytucjonalnymi. Orientacja nie może kierować się żadnymi innymi względami ani natury politycznej, ani religijnej z tego tytułu, że państwo ma pieczę nad skierowywaniem do zawodu, a jako takie jest neutralne w interwencji orientacyjnej i nie wiąże się z żadnym ugrupowaniem.

Te zasady dotyczą głównie dzieci stojących przed decyzją w klasie VI, a zwłaszcza dotyczą dzieci, co do których nie ma żadnej decyzji, żadnych konkretnych skierowań, a wreszcie dzieci upośledzonych i nieprzystosowanych w szerokim tego słowa znaczeniu, które wymagają szczególnej pomocy orientacyjnej.

⁵ W artykule uwzględniłam problematykę porównawczą.

Zasady orientacji szkolnej i zawodowej w Polsce

Mimo braku ściśle sprecyzowanych zasad teoretycznych orientacji zawodowej i szkolnej i mimo braku sformalizowanych wyznaczników poradnictwo polskie zdecydowanie opiera się na zasadach praktycznych. Chociaż jednocześnie wymienia się w naszej literaturze inne ewidentne zasady dla szkolnictwa, szczególnie zawodowego i implicite zawartych w zasadach francuskich wyżej wyszczególnionych. Zwraca się uwagę u nas na następujące zasady:

1. Zasada korzyści indywidualnej — przekonanie jednostki o ważności wyboru zawodu dla niej samej oraz jaką rolę spełnia ona w społeczeństwie wykonując powierzony zawód.

2. Zasada korzyści społeczno-ekonomicznej — czyli ustalenie ścisłego związku między jednostką a społeczeństwem na tle ogólnych przemian ekonomiczno-społecznych i sytuacji państwowej. Według tej zasady wybór zawodu powinien być rozpatrywany w możliwościach, jakie daje społeczeństwo, z jej potrzebami, a z drugiej strony w kategoriach własnych zainteresowań, ulubionego zawodu lub kilku podobnych, licząc się ze zdolnościami i właściwościami psychofizycznymi itd.

3. Zasada informacji i planowania zawodowego — zasada ta występuje łącznie, gdyż w obydwu wypadkach chodzi o ukierunkowanie zawodowe w aspekcie perspektywicznym. Informacja podaje wymagania połączone z przyjęciem do zawodu, jak i samą pracą zawodową. W planowaniu natomiast już nie chodzi o wiadomości wymagań do zawodu czy też o zawódzie, ale oprócz warunków ekonomicznych, obowiązków związanych z pracą chodzi o spojrzenie perspektywiczne na ewolucję zawodów oraz planowych ukierunkowanych badań psychometrycznych i projekcyjnych połączonych z motywacją działania.

4. Zasada preferencji zawodowej — tj. uwzględnianie zawodów preferowanych w przyszłości rozwojowej w zależności od społecznych wymagań. A konsekwentnie zasada ta wiąże się z preferencją wielokryteriową zawodu, z optymalnym ukierunkowaniem zawodowym, z jej perspektywiczno-futurologiczną preferencją.

Metody orientacji szkolnej i zawodowej

Zagadnienie selekcji od strony metodycznej musi być przemyślanym sposobem wymagającym wieloelementowego układu w różnych okresach sytuacyjnych — w całym procesie nauczania. W tym celu są wymagane metody i odpowiednie techniki działania. Przez metodę rozumie się sposób postępowania, stosowany świadomie, konsekwentnie i systematycznie, natomiast przez techniki jako środki stosowane w metodach, również świadomie i celowe wchodzące w zakres tychże metod. W ważności podejmowaniu decyzji wyboru zawodu wymaga się więc sposobu przemyślanego,

konsekwentnego i systematycznego, a także wielu technik prowadzących do tego celu.

Należy przy tym odróżnić badania metodyczne przy skierowaniu do zawodu od innych badań humanistycznych. Gdyż w orientacji szkolnej i zawodowej wyróżnia się specyficzne metody uzależnione nie tylko od specyfiki zawodowej, co jest też ważne, ale uzależnione jest od ogólnych badań orientacyjnych wymagających różnorodnych metod. Dalej przechodząc do refleksji porównawczej między metodami w szkolnictwie francuskim a polskim (uwzględnia się specyfikę w sposobie rozwiązania oraz w zakresie zaangażowania) należy zaznaczyć, że stosuje się inne metody orientacji szkolnej i zawodowej.

W szkolnictwie francuskim po ostatnim sukcesie zreformowanego systemu oświatowego, oprócz selekcji eliminacyjnej, jak to było do reformy, wprowadza się selekcję dystrybucyjną, czyli skierowuje się do odpowiedniego typu szkoły o ukierunkowaniu klasycznym, nowożytnym lub praktycznym w tzw. sekcjach nauczania. Oczywiście, jak zaznaczyłem, można przez tzw. klasy *transitoires* skierować ucznia do innej sekcji, po uprzednim przebadaniu przez komisję orientacyjną. W tym zadaniu stosuje się następujące metody:

1. Metoda wolnego działania — jest to metoda polegająca na organizowaniu fakultatywnych zajęć, swobodnych prac z zakresu różnych opcji, połączonym z obserwacją wykonania zajęć i zachowania się w warunkach, gdzie nie ma ścisłej kontroli i przedmiotów obowiązkowych.

2. Metoda selekcji sukcesywnej — jest to próba pewnego ukierunkowania we wspomnianych sekcjach klasycznych, nowożytnych czy też praktycznych, połączonych z ciągłą obserwacją i przy pomocy pewnych technik, aby w następstwie dokonać optymalnego wyboru.

3. Metoda imperatywu orientacyjnego — jest to wyraźne ukierunkowanie ucznia w pewnym typie szkoły po przebytych eksperymentach orientacyjnych i stosowanych badaniach, w poszczególnych sekcjach.

4. Metoda progresywna i degresywna — zgodnie z czteroletnim cyklem w klasach VI, V, IV, III⁶ dostosowuje się odpowiednie sekcje zgodnie z postawą ucznia, jego zainteresowaniami, jak i potrzebami społecznymi, z możliwością przejścia z jednej sekcji do drugiej, tj. z możliwością podjęcia przyszłej decyzji, oraz przejścia z jednej sekcji do drugiej, czyli z ewentualną korekcją poprzedniej decyzji.

5. Metoda futurologiczna — metoda ta pozwala na dokonanie ukierunkowania według domniemanych przypuszczeń, że uzdolnienia, zainteresowania itd. okażą się w ukształtowaniu późniejszym, że zgodnie z zasadami psychologii stosowanej cechy osobowościowe, które nie są w pełni ujawnione, będą wystarczające nie tylko w danym typie szkoły, ale i później-

⁶ W szkolnictwie francuskim numeracja klasy idzie w innym kierunku od XI. do terminal-końcowej — XI, X, IX, VIII, VII, VI, V, IV, III, II, I terminal.

szej pracy, a obecna decyzja stanie się trafnym potwierdzeniem sugerowanej orientacji.

W tych metodach szkolnictwa francuskiego dysponuje się odpowiednimi technikami, które umożliwiają bezpośrednie oddziaływanie na ucznia w uzyskaniu decyzji orientacyjnej. A sposób ich stosowania jest uzależniony od potwierdzenia w praktyce ich wartości.

Między innymi znajdują się następujące techniki: testy, informacje o zawodzie, obserwacje indywidualne, karty orientacyjne,teczka bibliograficzna ucznia itd. itd.

W innych warunkach historycznych, ekonomicznych, socjalnych kształtowało się szkolnictwo zawodowe we Francji, a w innych w Polsce. Inne też były wypracowywane metody orientacji szkolnej i zawodowej. Szkolne poradnictwo zawodowe w Polsce w samej metodyce orientacyjnej ma do spełnienia bardzo poważne zadania. Między innymi: typu wychowawczego — uświadomienie rodziców o potrzebie danego zawodu i zapoznanie z jego wymaganiami, typu społecznego — w całym procesie przemian umiejętnie sprzężenie zainteresowań osobistych z interesami społecznymi; typu ekonomicznego — wyodrębnienie zawodów potrzebujących w ogólnej gospodarce z uwzględnieniem preferencji w wyborze zawodu.

Mając na uwadze te wielowymiarowe zadania Ministerstwo Oświaty narysowało plan metodycznego działania, który właściwie ogranicza się do metod preorientacji zawodowej, dając wskazówki właśnie do wczesnego okresu orientacji szkolnej i zawodowej:

- a) pogadanki ogólne o wyborze zawodu i pogadanki specjalne o poszczególnych zawodach,
- b) wyświetlanie filmów zawodopoznawczych,
- c) wykorzystywanie audycji radiowych i telewizyjnych, omawiających pracę w różnych zawodach,
- d) zwiedzanie zakładów pracy, instytucji i szkół zawodowych,
- e) organizowanie spotkań z uczniami szkół zawodowych, szczególnie ze swoimi byłymi wychowankami,
- f) organizowanie spotkań z pracownikami różnych gałęzi pracy, w miarę możliwości rekrutujących się spośród rodziców uczniów danej szkoły,
- g) informowanie młodzieży o możliwościach kształcenia zawodowego,
- h) korzystanie z wydawnictwa „Informator Szkolnictwa Zawodowego”.

Ponadto Ministerstwo Oświaty zaleca przeprowadzenie rozmów zbiorowych i indywidualnych z uczniami na temat wyboru zawodu. Organizowanie zebrań dla zainteresowanych rodziców w celu poinformowania ich o możliwościach szkolenia zawodowego, o warunkach przyjęcia, o korzyściach dla młodzieży wynikających z kształcenia w danym kierunku, a następnie przeprowadzenie indywidualnych rozmów z rodzicami w celu uzgodnienia ostatecznej decyzji.

W celu zwiększenia efektywności Ministerstwo Oświaty zaleca pomoc

szkole podstawowej w zakresie przygotowania młodzieży do wyboru zawodu przez szkoły zawodowe.

Według wskazań Ministerstwa Oświaty szkoły zawodowe powinny:

a) nawiązać kontakt ze szkołami podstawowymi swego miasta i powiatu, udzielając im informacji o możliwościach szkolenia zawodowego, dostarczać aktualnych danych o wolnych miejscach w szkołach i internatach,

b) zapraszać rodziców i młodzież szkół podstawowych do warsztatów szkolnych w celu zapoznania ich z pracą w poszczególnych zawodach, aby w ten sposób ułatwić nauczycielowi szkoły podstawowej przygotowanie młodzieży do wyboru zawodu,

c) organizować lokalne pokazy prac swoich uczniów, szczególnie w tych szkołach zawodowych, do których młodzież nie wybiera się samorzutnie i o których ma często mylne wyobrażenie,

d) uczestniczyć w wygłaszaniu pogadank o zawodach, wyświetlać filmy zawodoznawcze itd.

O szkolnych formach i metodach preorientacji i orientacji zawodowej pisało wielu wybitnych znawców szkolnictwa zawodowego. Dla przykładu podam według Janiny Kączkowskiej. Metody te i techniki wymieniam w punktach, gdyż dotyczą one najważniejszych wskazań poprzednio już wspomnianych:

- 1) przeprowadzenie ankiety,
- 2) samodzielne zbieranie informacji,
- 3) prace w warsztatach szkolnych, tzw. „drzwi otwarte”,
- 4) informacje przez radio, telewizję,
- 5) wyniki rekrutacji do szkół średnich, zawodowych i ogólnokształcących,
- 6) wypracowania „jaki zawód wybierasz”,
- 7) pogadanka na temat zawodu,
- 8) rozmowy indywidualne,
- 9) pomoc wychowawcy w wyborze zawodu itd., itd.

Jak już wspomniałem, wiele jeszcze wymienia się metod i technik w orientacji szkolnej i zawodowej, ale zasadniczo uwzględniają one punkty wyżej wymienione, a przeważnie dotyczą technik działania w praktycznym skierowywaniu do zawodu, mniej dotyczą oryginalności metod.

Zakończenie

Odpowiedzialność podejmowanej decyzji przy skierowywaniu do zawodu jest olbrzymim zadaniem, wymaga wielu relacji międzyosobowej, wielu też metod i technik orientacyjnych. Ale przede wszystkim modyfikacji metod i ich zastosowania. Np. szkolnictwo francuskie po paru latach wysiłku ekonomicznego, organizacyjnego, pedagogicznego może poszczycić się rezultatem w granicach od 5 do 20% właściwego doboru kandydatów do szkół wszelkiego typu, zgodnie z przewidywaniem i decyzją samego

uczniów w uplasowaniu w tzw. sekcjach. Szkolnictwo francuskie jest w ciągłym poszukiwaniu odpowiednich metod, które przyniosłyby oczekiwane efekty. W Polsce istnieje wielka konieczność wypracowania metod. I nie tylko metod psychologicznych czy metod poradnictwa zawodowego, ale przede wszystkim istnieje konieczność powiązania badań psychologicznych i zawodoznawczych z gałęzią metod racjonalnego działania, które optymalnie wielokryteriowo przydzielalaby młodzież do zawodu czy kierunku studiów.

Metoda wielokryteriowa optymalnego działania pozwala na konkretne ukierunkowanie po uprzednim wyliczeniu logiczno-matematycznym. Zwłaszcza model konkretny optymalnej decyzji pozwala praktycznie wskazać na kandydata przy skierowywaniu do zawodu czy danego typu szkoły, jak potwierdzają eksperymentalne zastosowania metod racjonalnego działania.

Należy przy tym pamiętać, że cała akcja poradnictwa zawodowego jest doradzaniem, a nie decyzją konieczności, gdyż ostateczna decyzja zależy od osoby zainteresowanej, od jej przekonań i uformowanej świadomości — refleksyjnego poznania rzeczywistego stanu i przyszłych konsekwencji.

Nawet w tym okresie stosowane metody optymalne z dokładnym wyliczeniem matematycznym (przy większej ilości przy zastosowaniu maszyn elektronowych) są uzależnione od ostatecznej decyzji osoby skierowywanej do wybranego lub wybieranego zawodu.

Przy tym ważność decyzji wymaga nie tylko modyfikacji metod i technik, ale zaznaczonej relacji międzyosobowej, a nade wszystko kierowania się wrażliwością odpowiedzialnej decyzji.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

LUDWIK BANDURA

PRÓBY NAUCZANIA PROGRAMOWANEGO W KLASACH POCZĄTKOWYCH

Liczne badania nad skutecznością nauczania programowanego wykazały, że osiągnano dzięki niemu lepsze wyniki aniżeli przy pomocy nauczania konwencjonalnego. Zyskano też na czasie, uczenie się programowane pozwala bowiem opanować wiedzę w krótszym terminie. Mimo szybszego opanowania wiedzy okazało się, że utrwała się ona lepiej aniżeli przy dawnych sposobach uczenia się.

Lepsze wyniki nauczania zawdzięcza się wzmocnieniu operatywnemu, tzn. każdorazowemu potwierdzeniu prawdziwych odpowiedzi ucznia. Skinner obliczył, że klasa szkolna złożona z 30 do 40 uczniów potrzebuje w ciągu czterech lat nauki w liceum od 25 000 do 50 000 wzmocnień, podczas kiedy nauczyciel jest w stanie przeprowadzić zaledwie kilka tysięcy, w dodatku są to wzmocnienia nie zaplanowane, ale przygodne, odbywające się w nieregularnych odstępach czasu.¹

Lepsze wyniki zawdzięcza się prawdopodobnie również układowi programu, w którym poszczególne elementy wiedzy („frames”) są logicznie powiązane, zawierają treści istotne i niezbędne dla zrozumienia całości, unikają zaś elementów przygodnych, nie powiązanych z całością lub mniej ważnych dla zrozumienia opracowanego tematu.

Większość prób w dziedzinie nauczania programowanego przeprowadzono w szkołach zawodowych, wojskowych, wyższych i średnich, stosunkowo mało w szkołach podstawowych, zwłaszcza na szczeblu początkowym, stąd mało na ogół wiemy o skuteczności nauczania programowanego na tym poziomie.

U nas nauczanie programowane w szkole podstawowej stosował Edward Fleming w roku szkolnym 1964/65 na lekcjach matematyki, geografii, biologii, historii z użyciem maszyn dydaktycznych.² Próby te były podjęte przede wszystkim w klasach starszych, ale badaniem była też objęta jedna klasa III w matematyce i jedna klasa IV w geografii. Badania te wykazały, że lekcje zaprogramowane dawały lepsze wyniki; w klasach eksperymentalnych, w których stosowano nauczanie programowane podczas badania wyników uczniowie uzyskali od 62% do 85% punktów, podczas kiedy w klasach kontrolnych, w których używane były metody konwencjonalne, uczniowie otrzymali od 52,1% do 69% punktów. Materiał zaprogramowany opracowano w czasie o 33% krótszym aniżeli w oparciu o wiadomości przekazane przez nauczyciela lub podręcznik szkolny.

Doświadczenia przeprowadzone w Niemieckiej Republice Demokratycznej wykazały, że nauczanie programowane jest już w klasie II i III możliwe. Stwierdzono, że stwarza ono nauczycielowi lepsze możliwości śledzenia toku myślenia każdego ucznia, w nauczaniu matematyki ułatwia dzieciom lepsze uchwycenie funkcjonalnych

¹ F. B. Skinner: Cumulative Record. Appleton-Century-Crofts. 1959.

² Edward Fleming: Programowanie w procesie nauczania. Warszawa, „Nasza Księgarnia”, b. d. (1967).

związków między danymi wielkościami, rozwija samodzielność i prowadzi do lepszych wyników aniżeli nauczanie konwencjonalne.³

Doświadczenia przeprowadzone z inicjatywy Instytutu Pedagogiki w Bratysławie w szkolnictwie słowackim już od klasy II wykazały, że nauczanie programowane zapewnia lepsze wyniki. Zaznaczyło się to szczególnie u dzieci ze środowisk zaniedbanych. Stwierdzono ponadto, że poprawia ono dyscyplinę na lekcji i zmniejsza zmęczenie uczniów pracą szkolną.⁴

Dość kontrowersyjnie jest sprawozdanie Kupisiewicza z badań amerykańskich i angielskich. Wymienia on liczne próby stosowania nauczania programowanego już przy uczeniu się z elementarza i w początkowym nauczaniu rachunku, jednak w konkluzji podaje, że na ogólną liczbę 26 sprawozdań z badań empirycznych przeprowadzonych w szkołach podstawowych jedynie dwa podkreślają wyraźną wyższość nowej metody.⁵ Na innym miejscu informuje, że badacz amerykański Suppes przerobił z dobrym wynikiem licealny kurs logiki z dziećmi w wieku 10 do 11 lat, a Keislar z równym skutkiem w klasie I szkoły elementarnej w sposób zaprogramowany wprowadził elementy algebry.⁶ Te sprzeczne wyniki — zdaniem niektórych dydaktyków amerykańskich — zdają się wskazywać, że nauczanie programowane znajduje się jeszcze na analogicznym poziomie jak rozwój lotnictwa za czasów braci Wright.

Aby się przekonać o skuteczności nauczania programowanego na poziomie elementarnym w różnych środowiskach w naszym kraju, podjąłem z 5-osobowym zespołem nauczycieli odpowiednie badania. Odbływały się one w trzech wioskach w mieście powiatowym oraz w mieście wojewódzkim, a mianowicie w szkołach w Wąsowie powiatu nowotomyskiego (przyroda z geografią w klasie III), w Pólcźnie powiatu bytowskiego (matematyka w klasie IV), w Lisewie Kościelnym powiatu inowrocławskiego (przyroda w klasie V), w Chełmnie nad Wisłą (geografia w klasie IV) i w Bydgoszczy (matematyka w klasie III). Klasy kontrolne dobrano w sąsiednich wioskach, w miastach zaś w równoległych klasach w tejsze samej szkole, bacząc na to, by poziom klas eksperymentalnych nie był wyższy od poziomu klasy kontrolnej.

W klasach eksperymentalnych nauczanie odbywało się nie tylko w sposób programowany, ale przeplatane było lekcjami z zastosowaniem innych metod nauczania, zarówno heurystycznych, jak akroamatycznych. Zdecydowaliśmy się na to ze względu na założenia kształcenia wszechstronnego, a więc potrzebę pobudzania różnych zdolności poznawczych uczniów. Liczyliśmy się przy tym i z doświadczeniem polskich dydaktyków, z którego wynika, że większe wartości posiada równoległe stosowanie nauczania programowanego z nauczaniem kierowanym bezpośrednio przez samego nauczyciela.⁷ W klasach eksperymentalnych w ciągu roku szkolnego zaprogramowano od czterech do ośmiu tematów programowych. Temat obejmował często jedną lekcję, był jednak nieraz tak obszerny, że wymagał, by go opracowano na kilku kolejnych lekcjach. Klasy kontrolne opracowały materiał roczny przy pomocy nauczyciela i podręcznika zatwierdzonego przez władze szkolne.

W klasach eksperymentalnych stosowaliśmy programy liniowe, ponieważ są łatwiejsze do skonstruowania i stosowania niż programy rozgałęzione. Przy przeplataniu nauczania programowanego z nauczaniem konwencjonalnym ewentualne trudności dzieci z opracowaniem programu nie są groźne, gdyż dają się stosunkowo szybko

³ Paul Ecke: Programmierter Unterricht in der Unterstufe. *Pädagogik* 1965, nr 6.

⁴ Dr Mikulaš Milan: Programowanie w szkolnictwie podstawowym Czechosłowacji. *Zycie Szkoły* 1969, str. 90—94.

⁵ Czesław Kupisiewicz: Nauczanie programowane. Warszawa. Państw. Zakłady Wydawnictw Szkolnych 1966, str. 146—149.

⁶ Czesław Kupisiewicz: Aktualne problemy nauczania programowanego w USA. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1967, nr 1, str. 211.

⁷ Kupisiewicz: Nauczanie programowane. Str. 136.

przewyciężyć na najbliższej lekcji głośnej. Poza tym doświadczenia polskich dydaktyków wykazały, że programy rozgałęzione nie są efektywniejsze od programów liniowych.⁸

Praca na lekcji odbywała się przy pomocy fiszek, które złożone razem stanowiły kartotekę. Program przeznaczony na jedną lekcję obejmował kilkanaście fiszek. Były one przepisane na maszynie i powielane. Każde dziecko otrzymało własny zestaw fiszek, które samodzielnie opracowało na lekcji, umieszczając na nich kolejne odpowiedzi.

Oto przykład programu przyrody z geografią dla klasy IV w Chełmie na jedną lekcję, opracowany przez mgr Daniełę Henke:

Temat: W krainie ropy naftowej.

Polecenie:

Kartka 1.

Otwórz mapę Polski i poszukaj Góry Karpaty. Przypatrz się wschodniej części Karpat i nieco wyżej poszukaj rzekę Wisłok. Nad tą rzeką leży miasto Krosno. Poszukaj je na mapie. W pobliżu znajdź miejscowości: Jasło i Gorlice. Jeszcze raz popatrz na mapę i wskaż, gdzie leżą te miejscowości.

Odwórc kartkę!

Wyjaśnienie:

str. 2

We wschodnich Karpatach, nad rzeką Wisłok, leży miasto Krosno. Ważnym wydarzeniem dla tego miasta około sto lat temu stał się wynalazek Ignacego Łukasiewicza. **Odkrył on ropę naftową**, a z niej uzyskał czystą naftę. **Wynalazł pierwszą lampę naftową**. Miało to wtedy ogromne znaczenie i dlatego lampa naftowa rozpoznała się szeroko. W związku z tym wzrosło zapotrzebowanie na ropę naftową, której zaczęto poszukiwać w okolicy Krosna, Jasła, Gorlic.

Zadanie:

Przeczytaj uważnie powyższe wyjaśnienie i uzupełnij niżej napisane zdania!

Odpowiedź:

1. Ignacy Łukasiewicz odkrył
2. Ignacy Łukasiewicz wynalazł
3. Krosno leży nad rzeką
4. Zaczęto poszukiwać ropy naftowej w okolicy

Sprawdzenie:

str. 3

1... ropę naftową, 2... lampę naftową. 3... Wisłok. 4... Krosna, Jasła, Gorlic.

Poprawa:

1. Łukasiewicz odkrył
2. Łukasiewicz wynalazł
3. Krosno leży nad rzeką
4. Zaczęto poszukiwać ropy naftowej w okolicy

Wyjaśnienie:

str. 4

Ropa naftowa to gęsty, nieprzezroczysty płyn, w kolorze brązowym o swoistym zapachu. Znajduje się przeważnie w skałach, w głębi ziemi. Często jednak występuje się na powierzchni ziemi. Kałuże ropy świadczą o jej występowaniu.

⁸ Kupisiewicz, op. cit., str. 153.
Fleming, op. cit., str. 49.

Zadanie:

Dowiedziałeś się, jak wygląda ropa naftowa i gdzie się znajduje, uzupełnij więc następujące zdania!

Odpowiedź:

1. Ropa naftowa to
2. Znajduje się przeważnie
3. Często o jej występowaniu świadczą

Sprawdzenie:

str. 5

1... gęsty, nieprzeźroczysty płyn. 2... w skałach, w głębi ziemi. 3... kałuże ropy.

Miałeś wpisać te wyrazy. Jeśli się pomyliłeś, to przeczytaj jeszcze raz wyjaśnienie na str. 3 i poniżej napisz zdania ze strony 3 uzupełniając je wyżej podanymi wyrazami.

Poprawa:

- 1.
- 2.
- 3.

Wyjaśnienie:

Otwórz podręcznik geografii na stronie 80! Obejrzyj rycinę 69 i uzupełnij poniżej podane zdania!

Zadanie:

1. Pomnik przedstawia
2. Pomnik ten znajduje się w

Sprawdzenie:

str. 7

1. ...Łukasiewicza. 2. ...w Krośnie.

Jeśli wstawiłeś do luk inne wyrazy lub nie wiedziałeś, co napisać, to napisz jeszcze raz poniżej całe zdania ze strony 5!

Poprawa:

- 1.
- 2.

Wyjaśnienie:

str. 8

Za czasów Łukasiewicza szyb, którym wydobywano ropę, wyglądał jak drewniana studnia. Ropę czerpano po prostu wiadrami, jak wodę. Szyb ten pozostał do naszych czasów, ale teraz jest tylko zabytkiem.

Zadanie:

Jeśli przeczytałeś dokładnie tekst, to napisz odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jaki był pierwszy szyb?
2. Czym czerpano ropę naftową?

Sprawdzenie:

str. 9

1. ...drewniany. 2. ...wiadrami.

Poprawa:

Jeśli tak odpowiedziałeś, to dobrze; jeżeli nie, to napisz jeszcze raz pełną odpowiedź!

- 1.
- 2.

Wyjaśnienie:

str. 10

Obecnie na polach naftowych stawia się wieże wiertnicze. Zobacz w podręczniku na stronie 81 rysunek 70! Świdry poruszane przez potężne maszyny wdrażają się w ziemię.

Zadanie:

Napisz odpowiedzi na pytania:

1. Co obecnie stawia się na polach naftowych?.....
2. Co wdraża się w ziemię?

Sprawdzenie:

str. 11

1. ...wieże wiertnicze. 2. ...świdry poruszane przez potężne maszyny.

Poprawa:

Jeśli twoja odpowiedź jest inna, to napisz ją poprawnie!

- 1.
- 2.

Wyjaśnienie:

str. 12

Ogromne świdry kruszą twarde skały i wiercą głęboki otwór o szerokości kilkunastu centymetrów. Otwory te umacnia się odpowiednimi rurami. Tak powstaje obecnie szyb naftowy. Wiercenie szybu trwa długo i jest bardzo kosztowne.

Zadanie:

Przeczytałeś dokładnie tekst, napisz więc odpowiedzi na następujące pytania:

1. Co robią ogromne świdry?
2. Czym umacnia się otwory?

Sprawdzenie:

str. 13

1.wiercą głęboki otwór i kruszą twarde skały. 2. ...rurami.

Poprawa:

Sprawdź, czy takie dałeś odpowiedzi! Jeżeli nie, to zrób to poprawnie!

- 1.
- 2.

Wyjaśnienie:

str. 14

Z wywierconego otworu płynie rurociągiem strumień ropy naftowej do cystern i zbiorników. Stamtąd dostarcza się ją do zakładów fabrycznych zwanych rafineriami.

Zadanie:

Przeczytaj jeszcze raz dokładnie tekst! Teraz napisz odpowiedzi na pytania:

1. Czym płynie strumień ropy naftowej?
2. Dokąd dostarcza się ropę naftową?

Sprawdzenie:

str. 15

1. ...rurociągiem, 2. ...do zakładów fabrycznych zwanych rafineriami.

Poprawa:

Napisz jeszcze raz poprawnie odpowiedzi!

Wyjaśnienie:

str. 16

Z ropy naftowej otrzymuje się benzynę, naftę, oleje, smary, wazelinę, parafinę, asfalt. Ropa naftowa to cenne bogactwo naszego kraju. Krosno do czasów obecnych pozostało najważniejszym ośrodkiem przemysłu naftowego.

Zadanie:

Przeczytałeś dokładnie zdania, to napisz teraz odpowiedzi na następujące pytania:

1. Co otrzymuje się z ropy naftowej?
2. Które miasto jest najważniejszym ośrodkiem przemysłu naftowego?

Sprawdzenie:

str. 17

1. ...benzynę, naftę, oleje, smary, wazelinę, parafinę, asfalt.
2. ...Krosno.

Poprawa:

Jeśli się pomyliłeś, napisz poprawnie:

- 1.
- 2.

Napisz odpowiedzi na pytania:

str. 18

1. O czym dzisiaj się uczyłeś?
2. Z jakim wydarzeniem łączy się postać Łukasiewicza?
3. W jaki sposób dostarcza się ropę naftową do rafinerii?
4. Dlaczego ropę naftową nazywamy cennym bogactwem?

Tabela I.
LICZBA POPEŁNIONYCH BŁĘDÓW PODCZAS OPRACOWANIA PROGRAMÓW

Czas	Wąsowo kl. III geogr. przyr.	Bydgoszcz kl. III matemat.	Chełmno kl. IV geografia	Pólczo kl. IV matematyka	Lisewo Kośc. kl. V przyroda
1 lekcja	35%	12,4%	17,5%	3,1%	4,8%
2 „	28%	8,3%	5,4%	2,8%	10 %
3 „	15%	4,8%	4,6%	2,6%	6,5%
4 „	11%	11 %	2 %	2,6%	10 %
5 „	9,5%	13 %	1,7%	2 %	3,7%
6 „	8,7%	9 %	1,9%	2,2%	1 %
7 „		7 %		1,5%	2,7%
8 „				1,2%	7,8%
9 „				2 %	1,6%
10 „				1,8%	
11 „				1,2%	
12 „				1 %	

Zgodnie z prawem efektu dobry program to ten, który wszyscy uczniowie są w stanie rozwiązać. W związku z tym przyjmuje się, że liczba błędów w odpowiedziach uczniów na pytania winna być minimalna i nie może przekroczyć 5%, według opinii innych — 10%. Tabela I, która daje zestawienie odsetka błędów popełnionych przez dzieci w kolejnych lekcjach zaprogramowanych, wykazuje, że w naszym doświadczeniu nie zawsze potrafiliśmy się utrzymać w tych ramach. Najwięcej błędów było na pierwszej lekcji, na następnych ich liczba stopniowo malała. Więcej

błędów występuje w klasach niższych niż wyższych. Mniej jest ich też na lekcjach matematyki aniżeli na lekcjach przedmiotów opisowych (geografia, przyroda). Poza klasą III nie zaznacza się jakaś wyraźna różnica między miastem a wsią.

Czym wytłumaczyć popełnione przez dzieci błędy? Większa liczba błędów popełnionych na pierwszej lekcji zapewne spowodowana została zarówno niedoświadczeniem nauczycieli w przygotowaniu programu, jak i w braku wprawy w uczeniu się programowanym u dzieci. Trudniejsze jest też opracowanie, jak i rozwiązywanie programów przyrodniczych niż programów matematyki. W klasach niższych ten sposób uczenia się wymaga od dzieci dobrego opanowania techniki czytania. Dzieci w klasie III mają jeszcze pod tym względem trudności, co wykazała zastosowana próba cichego czytania. Dzieci w szkole eksperymentalnej w Wąsowie przeczytały w ciągu minuty przeciętnie 65,2 wyrazów przy rozsiewie od 32 do 88 wyrazów, dzieci w szkole kontrolnej zaś przeciętnie 74,8 wyrazów przy rozsiewie od 50 do 85 wyrazów. Dużo błędów związanych jest z brakiem u dzieci umiejętności cichego czytania. Zadanie utrudniało pismo maszynowe programów, do czytania którego dzieci młodsze nie są przyzwyczajone.

W klasie III słaba umiejętność czytania utrudniała uczenie się. Po 10 minutach samodzielnej pracy u niektórych uczniów zainteresowanie pracą słabło. U dzieci słabszych wystąpiły objawy zdenerwowania: manipulowały piórem, obgryzały paznokcie, na twarzy występowały im wypieki. „Czy wszystko trzeba koniecznie czytać?” — padały pytania. Dzieci żądały dodatkowych wyjaśnień. Z uczniami słabszymi nauczyciele początkowo pracują wspólnie, objaśniając program. Z czasem i ci uczniowie dają sobie radę i pracują samodzielnie. W klasie IV najstarsi uczniowie nie mają już trudności. Objawy nerwowości już nie występują, nawet dzieci nadmiernie pobudliwe zachowują spokój i opanowanie.

Dzieci coraz sprawniej i szybciej opracowują program przeznaczony na jedną lekcję. O ile w klasie III jeszcze różnice indywidualne są bardzo duże, o tyle później coraz bardziej poziom się wyrównuje. Dzieci w Wąsowie opracowały program w czasie od 12 do 45 minut, w klasie V w Lisewie Kościelnym od 30 do 50 minut. Uczniowie zdolniejsi w krótszym czasie opracowali program jednej lekcji. Na pozostałą jej część otrzymywali natomiast lekturę uzupełniającą do samodzielnego przeczytania.

Klasy eksperymentalne opracowały materiał zaprogramowany szybciej aniżeli klasy kontrolne. Klasa III w Wąsowie przeznaczyła na opracowanie programów w sumie przeciętnie 131 minut, podczas kiedy klasa kontrolna ten sam materiał opracowała w ciągu 270 minut. W klasie V w Lisewie Kościelnym opracowano materiał w czasie o 25% krótszym niż w klasie kontrolnej.

Programy geografii i przyrody były tak opracowane, że odwoływały się do ilustracji w podręczniku lub do mapek w atlasie. W pewnych przypadkach w klasie V zawierały polecenia samodzielnego wykonania łatwiejszych doświadczeń. Nieraz praca nad programem poprzedzona była wycieczką lub obserwacją w terenie, czy pokazem na mapie. W ten sposób starano się zapobiec temu, by praca z programem nie wyrodziła się w uczenie się werbalne. Chodziło o przygotowanie uczniów do uczenia się ze zrozumieniem.

Dzieci, które nie były obecne na lekcji, otrzymały zestaw fiszek do domu. Wykonały je jako zadanie domowe i bez zaległości mogły przystąpić do dalszej pracy.

W 30 dni po opracowanej w sposób programowany lekcji przeprowadziliśmy zarówno w klasie eksperymentalnej, jak i kontrolnej badanie testem wiadomości z materiału zaprogramowanego w jednej klasie, a opracowanego z nauczycielem w drugiej. W tych dystansowych badaniach chodziło nam o stwierdzenie jakości utrwalenia materiału.

Badania testowe dotyczyły tylko jednej jednostki tematycznej, zawierało więc

niewiele zadań i zostało przeprowadzone w ciągu kilkunastu minut. Za rozwiązanie wszystkich zadań uczeń otrzymywał 10 punktów. Ogólny wynik uzyskany przez poszczególne klasy podaje tabela II.

Tabela wykazuje, że w pierwszym badaniu klasy eksperymentalne uzyskują nieco lepsze wyniki od klas kontrolnych. Różnica jest nieznaczna, wynosi zaledwie średnio

Tabela II.

WYNIKI BADAŃ DYSTANSOWYCH

Materiał	Wąsowo, kl. III		Bydgoszcz, kl. III		Chełmno, kl. IV		Pólczo, kl. IV		Lisewo Kościelne, kl. V	
	eksperyment.	kontr.	eksperyment.	kontr.	eksperyment.	kontr.	eksperyment.	kontr.	eksperyment.	kontr.
1. lek.	6,5 (1-10)	6 (0-10)	8 (4-10)	8 (2-10)	9 (4-10)	7 (0-10)	7,5 (5-10)	7,5 (4-10)	6,5 (4-10)	6,5 (2-10)
2. lek.	6 (2-9)	8 (2-10)	8 (4-10)	8 (2-10)	9 (6-10)	8 (2-10)	8,5 (7-10)	7,5 (5-10)	8,5 (0-10)	7,5 (2-10)
3. lek.	9 (4-10)	8 (3-10)	9 (4-10)	8 (1-10)	9 (4-10)	7 (0-10)			10 (3-10)	8 (3-10)
4. lek.	10 (6-10)	7,5 (0-10)	8 (3-10)	7,5 (0-10)	10 (4-10)	8 (3-10)			8 (1-10)	7 (3-9)
5. l ek.	10 (5-10)	8 (2-10)			10 (4-10)	8 (3-10)			9 (4-10)	7 (3-10)
6. lek.	10 (5-10)	7 (3-9)			9 (4-10)	7 (1-10)			8 (4-10)	5 (1-9)

Liczby oznaczają medianę, w nawiasie rozszew uzyskanych punktów.

ułamek punktu. W miarę jak dzieci klas eksperymentalnych zdobywają wprawę w uczeniu się programowanym zyskują coraz większą przewagę nad dziećmi klas kontrolnych w pamiętaniu przerobionego materiału. Przewaga wynosi już średnio po kilka punktów. W klasach eksperymentalnych jest też mniejszy rozszew punktów aniżeli w klasach kontrolnych, co wskazuje na bardziej wyrównany poziom, jaki się w tych klasach wytworzył pod wpływem nauczania programowanego. A ponieważ stwierdziliśmy, że pod wpływem uczenia się programowanego największe postępy widoczne są u uczniów najsłabszych, otrzymujemy tym samym wyjaśnienie, co wpływa na mniejszą dyspersję wyników w klasach eksperymentalnych.

Stwierdziliśmy też, po przeprowadzonych badaniach dystansowych, że w rezultacie stosowanego nauczania programowanego lepsze wyniki uzyskano na lekcjach przyrodniczych aniżeli na lekcjach matematyki.

Różnice przemawiające na korzyść klas eksperymentalnych mogłyby być tłumaczone tym, że rozwiązywanie testów wiadomości jest bardzo podobne do uczenia się z programów i że uzyskana wprawę w uczeniu się pomogła uzyskać lepsze wyniki w badaniu testowym, co wcale nie musi oznaczać lepszego utrwalenia wiadomości. Takiemu tłumaczeniu przeczą jednak nasze obserwacje. Na lekcjach programowanych była idealna cisza i duże zdyscyplinowanie uczniów. U wszystkich widoczna była koncentracja uwagi. Na hospitowanych lekcjach w klasach kontrolnych około 40% uczniów nie brało aktywnego udziału. Nie było tu zatem charakterystycznego dla nauczania programowanego sprzężenia zwrotnego. W klasach eksperymentalnych wszyscy uczniowie byli zaktywizowani, pracowali chętniej, zapewne pociągała ich nowość samej pracy.

Zaznaczyły się też różnice między klasami w samym rodzaju popełnionych błędów. Przy rozwiązywaniu testów matematycznych dzieci klas eksperymentalnych popełniały raczej omyłki rachunkowe aniżeli błędy matematyczne. Jednak tam, gdzie w grę wchodziło manipulowanie przedmiotami, wykonywanie różnych operacji ruchowych, a więc równoczesne doznawanie wrażeń dotykowych i kinestetycznych, lepsze były klasy kontrolne. Tak było przy rozwiązywaniu zadań obliczeń zegarowych.

Pod koniec roku szkolnego przeprowadziliśmy w klasach eksperymentalnych i kontrolnych badania wyników nauczania z zakresu całorocznego materiału, nie ograniczając się już do treści zaprogramowanych. Dla testów opracowano 100-stop-

niową skalę. Uzyskane przez uczniów liczby punktów przeliczono na oceny według następujących norm:

- 0— 70 punktów ocena niedostateczna,
 71— 80 „ „ dostateczna,
 81— 90 „ „ dobra,
 91—100 „ „ bardzo dobra.

Wyniki przedstawia tabela III.

Tabela III.

WYNIKI BADAŃ TESTOWYCH POD KONIEC ROKU SZKOLNEGO

Szkoła	Mediana	Rozsiew	Ocena przeciętna					
			bdb	db	dst	ndst	na początku roku	na końcu roku
Wąsowo kl. eksp.	95	68—100	14	2	3	1	—	4,5
kl. kontr.	80	42— 97	3	9	2	6	—	3,5
Bydgoszcz kl. eksp.	80	44—100	10	16	9	3	3,4	3,9
kl. kontr.	76	26—100	8	14	11	4	3,6	3,7
Chełmno kl. eksp.	94	43—100	20	3	8	4	3,5	4,1
kl. kontr.	83	31—100	12	7	3	13	3,8	3,5
Pólczo kl. eksp.	85	72—100	3	6	7	—	3	3,8
kl. kontr.	74,5	28—100	2	3	10	1	3,5	3,5
Lisewo K. kl. eksp.	81	47—100	4	10	10	3	3,4	3,5
kl. kontr.	71	42— 92	2	4	14	10	3,7	2,9

Okazuje się, że i w końcowym badaniu klasy eksperymentalne wypadły lepiej od klas kontrolnych, wyższe są mediany, rozsiew punktów mniejszy, średnia ocena wyższa, szczególnie w przedmiotach przyrodniczych. Klasy eksperymentalne mają przewagę ocen bardzo dobrych, klasy kontrolne ocen niedostatecznych.

W klasach eksperymentalnych lepsze są wyniki nie tylko z materiału zaprogramowanego, ale i z tych testów, które obejmowały materiał nauczania nie zaprogramowany. Może to świadczyć o tym, że zainteresowanie się nowym sposobem uczenia się przerzuciło się na sam przedmiot, co pozwoliło w końcowym efekcie zebrać więcej punktów. Bardziej przekonujące są jednak wypowiedzi nauczycieli, stwierdzające, że nauczanie programowane pozwoliło im lepiej poznać różnice indywidualne uczniów. Zdołali oni uchwycić różnice w sposobie myślenia lepiej, aniżeli to jest możliwe przy pracy z całą klasą równocześnie. Wykorzystanie zaobserwowanych różnic w dalszym nauczaniu doprowadziło zapewne do lepszych wyników końcowych.

Nie bez znaczenia pozostały tu również wygospodarowane w klasach eksperymentalnych zyski czasowe. Sprawily one, że w klasach tych zdołano w ciągu roku opracować więcej materiału. Obserwacje nasze wykazały, że w klasach kontrolnych było wiele wiadomości opracowanych zbyt rozwlekale, a lekcje przedłużały się często kosztem przerwy. Nie było czasu na utrwalenie wszystkich wiadomości, podczas kiedy w klasach eksperymentalnych każda istotna wiadomość powtarzała się w programach po kilka razy.

Dzieci klas eksperymentalnych umiały właściwie ocenić uczenie się programowane, o czym świadczą takie ich wypowiedzi zanotowane przez nauczycieli:

„Uczyć się z takich książeczek to fajna rzecz. Można samemu sprawdzić, czy wszystkie luki wypełniło się poprawnie.” (Klasa III).

„Jest na tych lekcjach tak wielki spokój i łatwiej jest się uczyć.” (Klasa IV).
„Nie miałem trudności w rozwiązywaniu zadań tekstowych, a przy tablicy jakoś mi nie idzie.” (Klasa IV).

„Nie byłam raz na lekcji i nic na tym nie straciłam. Nauczyłam się w domu tego wszystkiego, co było na lekcji.” (Klasa IV).

„Mogę się zastanowić, a gdy nauczyciel pyta, to trzeba od razu umieć odpowiedzieć.” (Klasa A).

„Lubię się tak uczyć, bo nikt nie wie, co piszę, i nikt się ze mnie nie śmieje.” (Klasa V).

„Podobała mi się lekcja, bo mogłem odpowiedzieć na każde pytanie, a na normalnej lekcji pani tak często mnie nie pyta.” (Klasa V).

Ale nauczanie programowane ma i swoje wady. Zauważono, że w odpowiedziach dzieci zaczynają się mnożyć błędy ortograficzne. Pojawiają się nawet takie błędy, których na innych lekcjach dzieci nie popełniają. Budzi się obawa, by się one nie utrwaliły. Nie udawało się im zapobiec, bo uwaga dzieci uczących się z programów skierowana była przede wszystkim na treść, a nie na formę.

Uczenie się programowane jest dosyć zmechanizowanym sposobem uczenia się, który uczy poprawnie odpowiadać pojedynczym słowem, nie kształci jednak różnych form wyrażania swoich myśli, nie ćwiczy umiejętności wypowiadania się.

Zanika też bezpośrednie oddziaływanie osobowości nauczyciela na samych uczniów. Nie ma on możliwości wychowawczego wykorzystania opracowanego na lekcji materiału, a nauczanie nie jest przecież tylko zwykłym przekazywaniem informacji.

Badania nasze zatem potwierdzają stanowisko polskich dydaktyków, którzy odznaczają pomysł zastąpienia nauczania „twarzą w twarz” przez nauczanie programowane i zalecają stosować je raczej okazjnie jako jedną z wielu metod.

Nauczanie programowane może się okazać przydatne przy opracowaniu niektórych tematów i ćwiczeń, które krępowałyby uczniów w nauczaniu głośnym, np. rozwiązywanie zadań tekstowych z matematyki przy tablicy. Uczniom, którzy opuścili niektóre lekcje, nauczanie programowane może pomóc w nadrobieniu zaległości i wyrównaniu poziomu. Duże usługi może ono oddać w nauczaniu cichym w szkołach o klasach łączonych.⁹

Ale pewne wartości nauczania programowanego przeniknąć mogą także do nauczania konwencjonalnego. Jest nią dla przykładu dobre przemyślenie treści lekcji przez nauczyciela w chwili jej przygotowania; wyodrębnienie poszczególnych jej ogniw zasadniczych i strukturalne ich powiązanie, konsekwentne realizowanie celu lekcji i unikanie odwodzących od niego dygresji i wiadomości ubocznych.

⁹ Warunkom tym odpowiadał podręcznik Rolanowskiego: Ćwiczenia do nauki historii w klasie IV dla klas łączonych. PZWS 1960.

UCZENIE SIĘ UCZNIÓW POZA SZKOŁĄ W ŚWIETLE ICH SAMORZUTNYCH WYPOWIEDZI NA LEKCJACH

1. Wstęp

Większość naszych uczniów starszych klas szkoły podstawowej ma po odbyciu obowiązkowych zajęć w szkole, po odrobieniu lekcji i wykonaniu zleconych przez rodziców prac domowych jeszcze pewną ilość wolnego czasu, który wykorzystuje według swego uznania. Dużą część tego czasu poświęca na zabawy i rozrywki. „W miarę jednak dorastania i rozwoju ucznia oraz osiągania coraz wyższych szczebli nauk szkolnych budzi się w uczniu potrzeba pogłębiania i poszerzania swych wiadomości z dziedziny interesujących go zagadnień, wyrabia się stopniowo przyzwyczajenie do czytania książek, do systematycznej lektury. Rozwija się w uczniu zainteresowanie muzyką, śpiewem, teatrem i innymi dziedzinami sztuki. Uczeń zaznajamia się z społeczno-politycznymi wydarzeniami, czyta gazety”¹.

Nauczyciel na lekcji czy na zajęciu w kółku zainteresowań skrupowany planem, programem i rozkładem materiału nie zawsze może poświęcić poszczególnym zagadnieniom dostateczną ilość czasu. Stąd nierzadko spotkać można już wśród uczniów starszych klas szkoły podstawowej takich, którzy na własną rękę, poza szkołą, przez dłuższy okres interesują się pewnymi zjawiskami, samodzielnie je śledzą, poświęcając im sporo czasu i wysiłku. Zbieranie znaczków pocztowych, obrazów przedstawiających wydarzenia historyczne, widokówek i fotografii krajobrazów, zwierząt, roślin, sylwetek samochodów, samolotów, statków, fotosów sportowców, artystów filmowych i piosenkarzy; hodowla kwiatów, gołębi, królików, rybek; podpatrywanie ptaków w parkach, zagajnikach i lasach, przesiadywanie z wędką nad rzeką; czytelnictwo książek i prasy dziecięcej oraz młodzieżowej; majsterkowanie i sporządzanie zabawek, scenek rodzajowych, makiet i modeli latawców, szybowców, samolotów i raket, łódek i okręcików — to tylko niektóre samodzielne zajęcia uczniów ze starszych klas szkoły podstawowej. Odpowiedź na pytania, czego uczniowie szkoły podstawowej uczą się samorzutnie poza szkołą, z jakich źródeł czerpią swoje informacje i doświadczenia przydatne im na lekcjach i w życiu, mogą dać między innymi samorzutne wypowiedzi uczniowskie na lekcjach.

2. Samorzutne wypowiedzi uczniów na lekcjach

W latach szkolnych 1959/60 — 1963/64 i 1964/65 — 1967/68 hospitując dużą ilość lekcji w klasach V — VIII szkół podstawowych z powiatów raciborskiego, prudnickiego, nyskiego, głubczyckiego i kozielskiego zanotowałem między innymi ponad 2000 samorzutnych wypowiedzi uczniowskich takich, które wносиły do lekcji materiał wartościowy, były najczęściej bodźcem do żywej wymiany zdań między uczniami, czy uczniami lub uczniem i nauczycielem, i do których treść zaczerpnęli wypowiadający się z własnych przeżyć, doświadczeń i obserwacji, z samodzielnie przeczytanej lektury, obejrzanego filmu czy wysłuchanej audycji radiowej. Dla ustalenia źródła, z jakiego uczeń zaczerpnął treść do swojej wypowiedzi po każdej

¹ I. Ogrodnikow: Praca pozalekcyjna i pozaszkolna, Warszawa 1951 s. 14—15

lekcji, na której wypowiedź zanotowałem, pytałem wypowiadającego się o to, skąd dowiedział się o tym, o czym tak ciekawie mówił na lekcji? Około 96% zapytanych umiało dokładnie określić źródło informacji i zrobiło to chętnie.

Z jakich więc źródeł zaczerpnęli uczniowie materiał do swoich 2000 samorzutnych i samodzielnych wypowiedzi, które poddałem analizie? Do 828 wypowiedzi (41,4%) zaczerpnęli treść ze swoich przeżyć, doznań, obserwacji i doświadczeń. W 497 wypowiedziach (24,85%) dzielili się uczniowie wiadomościami, które zapamiętali z audycji radiowych, telewizyjnych, z filmów, widowisk teatralnych, wystaw itp. 429 wypowiedzi (21,45%) zawierało materiał wyszperany w książkach i czasopismach dziecięcych i młodzieżowych oraz gazetach, czasopismach popularnonaukowych i książkach dla dorosłych. 181 wypowiedzi (9,05%) zawierało relacje z pouczeń, wyjaśnień i opowiadań dorosłych, najczęściej rodziców, krewnych, sąsiadów i znajomych. Do 65 wypowiedzi (3,25%) zaczerpnęli uczniowie materiały z innych źródeł niż wymienione powyżej.

Kiedy i gdzie dokonują uczniowie obserwacji? Wykorzystują do tego różne okazje. Wymieniają, w odpowiedzi na pytanie, skąd się dowiedziałeś o tym, o czym mówiliśmy na lekcji, przede wszystkim następujące:

- 1) w czasie udziału w pracach społecznie użytecznych organizowanych przez szkołę, ZHP i w pracach w gospodarstwie domowym (21% spośród 828 wypowiedzi),
- 2) podczas samodzielnych czy z kolegami wędrówek po polach, łąkach, sadach, ogrodach, ugorach, budowach, podczas kibicowania w rozgrywkach sportowych (18% wypowiedzi),
- 3) podczas pobytu na obozach harcerskich, biwakach, koloniach (16% wypowiedzi),
- 4) podczas szczególniejszych wydarzeń w domu, otaczającym ich świecie przyrodniczym i społecznym, np. choroba w domu, zakup nowych urządzeń i maszyn, budowa, pożar w najbliższej okolicy, szczególnie mroźna zima, posucha, powódź, uroczystości domowe, państwowe itp. (13% wypowiedzi),
- 5) w czasie wycieczek i zwiedzań z rodzicami (10,5% wypowiedzi),
- 6) podczas wyjazdów, zwłaszcza w wakacje do krewnych, znajomych (10% wypowiedzi),
- 7) podczas takich samodzielnie organizowanych sobie zajęć, jak łowienie ryb, raków, zbieranie grzybów, ziół leczniczych itp. (8,5% wypowiedzi),
- 8) prowadząc własne hodowle roślin, zwierząt (7,5% wypowiedzi),
- 9) inne okazje (4% wypowiedzi).

A z jakich dziedzin gromadzą uczniowie starszych klas szkoły podstawowej samodzielne obserwacje?

Są to przede wszystkim obserwacje przyrodnicze i geograficzne, obserwacje maszyn i urządzeń oraz obserwacje pracy dorosłych.

Spśród wypowiedzi o treści przyrodniczej większość związana jest z obserwacją ptaków i ssaków dziko żyjących oraz hodowanych; owadów i ryb; warzyw i kwiatów hodowanych w ogródkach, grzybów, owoców i drzew leśnych; szkodników roślin i szkodliwych zwierząt (30% wypowiedzi).

Powolując się na obserwacje maszyn i urządzeń mówili uczniowie o budowie i sposobach użycia koparki, spychacza, dźwigu (głównie o tych, które widzieli na placach budowy), żniwiarki, kombajnu; szybowca, helikoptera; promu, barki, zapory wodnej; kolejki linowej itp. (26% wypowiedzi). Ciekawe były wypowiedzi uczniowskie o obserwacjach poczynionych w czasie samodzielnych zwiedzań czy podpatrywań pracy w cegielniach, tartakach, młynach, roszarniach; na placach budowy; w warsztatach stolarskich, krawieckich, naprawczych samochodów, sprzętu domowego, maszyn rolniczych itp. (19,0% wypowiedzi).

Bardzo chętnie obserwują uczniowie starszych klas szkoły podstawowej, zwłaszcza chłopcy, wszelkiego rodzaju zawody sportowe, a następnie dzielą się swymi

sposprzeżeniami w klasie, na lekcjach i na pauzach. Pamiętają często nazwy drużyn ligowych, „autorów bramek” w ważniejszych meczach, nazwiska rekordzistów, miejscowości ważniejszych rozgrywek, charakterystyczne wydarzenia z przebiegu zawodów (10% wypowiedzi).

Sposprzeżenia z ogrodów zoologicznych, muzeów i z wycieczek np. w góry, do Krakowa, Warszawy, nad morze, do planetarium w Chorzowie i innych znalazły swój wyraz w 8% wypowiedzi.

W pozostałych wypowiedziach mówili uczniowie o obserwacjach poczynionych np. w czasie pobytu w szpitalach, sanatoriach, w czasie zwiedzań z rodzicami fabryk, kopalń, hut, ferm hodowlanych itp. (7% wypowiedzi).

Drugim z kolei źródłem, z którego uczniowie czerpią wiadomości do swoich samorzutnych wypowiedzi, są samodzielnie obejrzone lub wysłuchane audycje radiowe i telewizyjne, przedstawienia teatralne i filmy. Spośród 497 wypowiedzi tej grupy przypadło na audycje telewizyjne 36%, na film 31% wypowiedzi, na audycje radiowe 25% wypowiedzi, na przedstawienia teatralne i koncerty 8%.

W wypowiedziach tych mówili uczniowie:

1) o różnego rodzaju wydarzeniach (np. o uroczystościach państwowych, obchodach, defiladach, naradach, zjazdach i wystawach; o niecodziennych sensacyjnych zjawiskach, wypadkach i zdarzeniach, jak np. trzęsienie ziemi, doświadczenia z broniąmi rakietowymi, ze sputnikami, telstarami, jak olimpiady, katastrofy statków, samolotów itp.) — ogółem 16,5% wypowiedzi;

2) o wynalazkach, nowych maszynach i urządzeniach w fabrykach, w gospodarstwach rolnych i domowych, o usprawnieniach racjonalizatorskich, nowych sposobach i organizacji pracy — ogółem 16% wypowiedzi;

3) o krajobrazach, ludziach, ich pracy i obyczajach, roślinach i zwierzętach egzotycznych — ogółem 9,5% wypowiedzi;

4) o treści i wartościach oglądanych widowisk w kinie i telewizji — ogółem 8,5%;

5) o pisarzach — ogółem 8% wypowiedzi;

6) o sportowcach — ogółem 8% wypowiedzi;

7) o aktorach filmowych, telewizyjnych i teatralnych — ogółem 7% wypowiedzi;

8) o kosmonautach — ogółem 7% wypowiedzi;

9) o politykach — ogółem 6% wypowiedzi;

10) o wydarzeniach historycznych — ogółem 6% wypowiedzi;

11) o uczonych — ogółem 4% wypowiedzi;

12) o innych sprawach i zjawiskach — ogółem 3,5% wypowiedzi.

Obfitym z kolei źródłem samodzielnie zdobywanych przez uczniów pożytecznych wiadomości i informacji, ale również nierzadko i mało ważnych ciekawostek, nowinek i szczegółików są książki i czasopisma dziecięce i młodzieżowe oraz prasa, czasopisma popularnonaukowe i książki dla dorosłych.

Spośród 429 wypowiedzi tej grupy 22% zawierało wiadomości z historii i literatury; 17% wypowiedzi miało związek z fizyką i chemią, techniką i wynalazkami; 16% z geografją, astronomią, ziemią, wszechświatem; w 15% wypowiedzi mówili uczniowie o życiu zwierząt i roślin; 10% wypowiedzi stanowiły opowiadania uczniów o poglądach, zwyczajach i obyczajach więcej czy mniej znanych ludzi; 8% wypowiedzi było poświęconych sprawom związanym ze sportem; prawie dokładnie po tyle samo, tj. po 6%, było wypowiedzi poświęconych zagadnieniom z astronautyki oraz z muzyki, teatru, malarstwa, rzeźby i zabytków architektonicznych.

Dalszym źródłem samodzielnych wypowiedzi uczniowskich na lekcjach są informacje, pouczenia i opowiadania dorosłych oraz starszego rodzeństwa.

Wydaje nam się, że to źródło będzie stawało się coraz obfitsze dla uczniów szkoły podstawowej, ponieważ między innymi wzrasta majątek kulturowy rodzin, przybywa wśród rodziców i rodzeństwa takich, którzy mają ukończoną pełną szkołę podstawową i średnią. Ci rodzice będą mieli większe możliwości przyjścia dziecka z po-

mocą przy odrabianiu pracy domowej. Będą w domu stwarzać lepszy klimat i warunki do samodzielnej pracy ucznia, niż to mogli robić nasi ojcowie, dziadkowie czy pradiadkowie.

Jak dotąd, dorośli dzielą się z dziećmi najczęściej przeżyciami z minionej wojny (44% wypowiedzi), obserwacjami ze zwiedzań i wycieczek (16% wypowiedzi), z oglądanych filmów i przedstawień teatralnych (11% wypowiedzi).

Zdarza się często, że informacje dorosłych są fałszywe i trzeba je prostować.

A oto jak wygląda zestawienie porównawcze źródeł, z których uczniowie zaczerpnęli informacje do pierwszego tysiąca swoich samorzutnych wypowiedzi w latach 1959/60 — 1963/64 i do takiej samej liczby wypowiedzi w latach 1964/65 — 1967/68.

Lp.	Źródła informacji	1959/60 1963/64		1964/65 1967/68	
		Ilość wypowiedzi	%	Ilość wypowiedzi	%
1.	Własne przeżycia, obserwacje, doświadczenia uczniów.	456	45,6	372	37,2
2.	Czytelnictwo.	234	23,4	195	19,5
3.	Audycje radiowe, telewizyjne, oglądane filmy, przedstawienia teatralne.	217	21,7	280	28,0
4.	Informacje, pouczenia, opowiadania dorosłych, starszego rodzeństwa.	72	7,2	109	10,9
5.	Inne źródła.	21	2,1	44	4,4
Razem:		1000	100%	1000	100%

Z powyższego zestawienia wynika, że w latach 1964/65 — 1967/68 zmalała ilość samorzutnych wypowiedzi uczniów z takich źródeł, jak: własne przeżycia, obserwacje, doświadczenia i czytelnictwo, na korzyść takich źródeł, jak: audycje radiowe, telewizyjne, oglądane filmy i przedstawienia teatralne; informacje, pouczenia, opowiadania dorosłych i starszego rodzeństwa.

O ile uległy pewnemu przetasowaniu źródła, z jakich uczniowie zaczerpnęli treści do swoich wypowiedzi pierwszego i drugiego tysiąca, o tyle kolejność i procenty poszczególnych rodzajów wypowiedzi w każdym ze źródeł pozostały w obydwu okresach bardzo zbliżone. Tak np. w wypowiedziach opartych o własne przeżycia, obserwacje i doświadczenia uczniów dominowały i w pierwszym, i w drugim tysiącu wypowiedzi, w których uczniowie dzielili się swoimi samodzielnymi spostrzeżeniami z życia ptaków i ssaków dziko żyjących oraz hodowanych; owadów i ryb; warzyw i kwiatów hodowanych w ogródkach, grzybów, owoców i drzew leśnych; szkodników roślin i szkodliwych zwierząt (odpowiednie procenty wynosiły za lata 1959/60 — 1963/64 28% i za lata 1964/65 — 1967/68 32%), spostrzeżeniami z samodzielnych obserwacji maszyn i urządzeń, np. koparek, spychaczy, dźwigów, kombajnów (odpowiednie procenty wynosiły 23 i 26%); spostrzeżeniami z samodzielnych obserwacji w takich zakładach pracy, jak: cegielnie, roszarnie, tartaki, młyny; warsztaty stolarskie, krawieckie, naprawcze samochodów, sprzętu domowego, maszyn rolniczych itp. (odpowiednie procenty wynosiły 18,5% i 19,5%).

W niektórych przypadkach, jednak stosunkowo nielicznych, wystąpiły również i jaskrawe rozbieżności. Tak np. spośród wypowiedzi zebranych w latach 1959/60 — 1963/64, do których uczniowie zaczerpnęli treści z samodzielnie przeczytanych książek, zawierało wiadomości z historii i literatury 21% wypowiedzi, natomiast ten sam procent w wypowiedziach z lat 1964/65 — 1967/68 wyniósł tylko 11%; za to procent wypowiedzi opartych o to samo źródło, ale dotyczących zjawisk geograficznych, astronomicznych, astronautycznych, zjawisk związanych ze zdobywaniem kosmosu, szczytów górskich, badaniem dna morskiego z 18% podniósł się do 27%. Sformułowanie niektórych wniosków z powyższych ustaleń zajmujemy się w następnym rozdziale tego opracowania.

3. Wnioski

Z przedstawionych powyżej materiałów nasuwają się pewne wnioski, które traktujemy na razie jako wstępne i orientacyjne. Oto niektóre z nich.

1. Zarówno potoczna dłuższa obserwacja zajęć w szkole, jak i szczegółowsze badania potwierdzają, że uczniowie ze starszych klas szkoły podstawowej przychodzą na niektóre lekcje, zwłaszcza z przyrody, z geografii i fizyki oraz z historii i języka polskiego, z dość bogatym zasobem samodzielnie zdobytych poza szkołą spostrzeżeń, informacji i wiadomości. Dom rodzinny, najbliższe otoczenie, samorzutne i samodzielne zajęcia w domu i poza domem, czytanie czasopism i lektury, słuchanie radia, oglądanie filmów i widowisk telewizyjnych rozwijają i uczą dziecko, bogacą coraz obficiej jego zasób spostrzeżeń, wyobrażeń i informacji. W niektórych dziedzinach ten zasób jest taki, że należy go brać pod uwagę i uwzględnić w organizowaniu procesu nauczania w szkole. Trzeba jednak z naciskiem podkreślić również i to, że spostrzeżenia, informacje i wiadomości, jakie posiadają uczniowie na niektóre tematy przed lekcją, poświęconą na ich opracowanie, mają w stosunku do wymagań określonych w programie szkolnym charakter fragmentaryczny, incydentalny.

2. „Samorzutna”, „samodzielna”, „okolicznościowa” nauka ucznia poza szkołą a nie umniejsza więc zadań i obowiązków nauczyciela i szkoły, ale stwarza możliwości intensyfikacji i doskonalenia szkolnego procesu nauczania. Tak np. stwarzając uczniom na lekcji okazję do dzielenia się swoimi samodzielnymi obserwacjami, samodzielnie zdobytymi wiadomościami poza szkołą, nauczyciel ma sposobność wskazać im, co w ich spostrzeżeniach, wiadomościach jest cenne, wartościowe, istotne, czym warto się dalej trudzić, a co jest tylko ciekawostką, błahym szczegółem, mało wartościowym drobiazgiem, którym nie warto się dalej zajmować. Uczniowie starszych klas szkoły podstawowej uczą się samodzielnie nierzadko rzeczy ważnych w życiu, ale i często zdobywają na tej drodze wiadomości, umiejętności czy nawyki mało wartościowe, a nawet szkodliwe; nierzadko ich samodzielnie zdobyte doświadczenie jest niejasne, mętne, zagmatwane. Nauczyciel poznając je z wypowiedzi ucznia będzie mógł mu pomóc w porządkowaniu i systematyzowaniu tego doświadczenia, w wyróżnianiu tego, co w nim jest istotne, a co drugorzędne, co pewne, a co wątpliwe, co słuszne, a co bezpodstawne lub fałszywe.

Odwolywanie się na lekcji do pozaszkolnego doświadczenia ucznia podtrzymuje jego samorzutną ciekawość, daje mu zadowolenie, że mógł się czymś „popisać”, powiedzieć coś takiego, czego inni nie wiedzieli. Pobudza go to do dalszego samodzielnego poszukiwania, do intensywniejszej pracy w domu. Przeciwdziała kształtowaniu się częstej jeszcze, niestety, u naszych uczniów, a fałszywej postawy, że wiedzę szkolną

należy uważać za coś, co należy przyjąć i zwrócić nietknięte. Nierzadko stać by było ucznia na własne uzupełnienia, dodatki, dygresje, poglądy, ale ich nie wypowiada, bo nie stwarza się ku temu właściwych warunków na lekcji. Pozwalając i zachęcając uczniów do dzielenia się na lekcji osobistym doświadczeniem, trzeba oczywiście czuwać nad tym, by treść tego, o czym uczeń mówi, wiązała się z tematem lekcji, łączyła się z „fabułą” poszczególnych jej fragmentów. W przeciwnym razie lekcja może się łatwo zamienić w chaotyczne, niesprawne i mało wydajne zajęcie, w bezplanową aktywność, pozorną heurezę, która rozprasza zamiast prowadzić do skupienia się uczniów na temacie lekcji. Zdrowy rozsądek nauczyciela musi tu być regulatorem.

3. Odwoływanie się w procesie nauczania do pozaszkolnego doświadczenia uczniów może być jednym spośród wielu możliwych sposobów indywidualizowania nauczania w systemie klasowo-lekcyjnym.

Ileokroć udawało nam się nakłonić nauczyciela przed lekcją, by przy opracowywaniu tematu sięgał i do tych spostrzeżeń, informacji i wiadomości, jakie uczniowie zdobyli poza szkołą, tylekroć okazywało się, że siedzą obok siebie na ławce szkolnej uczniowie bardziej i mniej spostrzegawczy, więcej i mniej odcytani, ze środowisk bogatszych i biedniejszych kulturalnie, wymagający różnej opieki ze strony nauczyciela. Ale nie tylko to. Na tych lekcjach uczeń nierzadko oceniany ogólnie jako słaby miał okazję zaprezentować się jako dobry znawca pewnego szczegółowego, specjalnie interesującego go zagadnienia, zyskując przez to miłe dla siebie uznanie klasy czy nauczyciela, tak bardzo potrzebne każdemu dziecku dla normalnego rozwoju.

Nauczyciele, którzy bardziej systematycznie odwołują się do doświadczenia pozaszkolnego swoich uczniów, osiągają wreszcie i to, że ich uczniowie są żywiej zainteresowani lekcją, skorsi do samodzielnych wypowiedzi, bogatsi w spostrzeżenia, informacje i wiadomości, bo zachęcani do ich zbierania tym, że będą się mogli nimi kiedyś na lekcji podzielić, popisać, pochwalić.

4. Wykorzystywanie pozaszkolnego doświadczenia uczniów w nauczaniu pozwala na pogłębienie zrozumienia przez uczniów opracowywanego tematu, na silniejsze powiązanie treści programowych z życiem, teoretycznych wiadomości z praktyką i z aktualnymi wydarzeniami. Zdarza się, że uczniowie czerpiąc ze swojego pozaszkolnego doświadczenia uzupełniają lekcję ciekawymi szczegółami, których nie ma w podręczniku i o których nie wspominał nauczyciel.

Ilustracją tego niech będą wypowiedzi uczniów, które zanotowaliśmy na lekcjach fizyki na temat: „Przemiana pracy na ciepło”. Lekcje odbyły się w dniach 14. II. i 19. II. 1961 r. w szkołach podstawowych nr 9 i 12 w miejscowości S... Prowadzili je nauczyciele mgr Tadeusz G. i Ryszard K.

A oto wypowiedzi uczniów ze szkoły nr 12.

- Ucz. 1 Lucjan K. „Jak się potrze zapalkę o pudełko albo o szybę taką szorstką, to powstaje ciepło. To nasza siła zamienia się w ciepło, a ciepło powoduje zapalanie zapalki”.
- Ucz. 2 Wiesław S. „W dawnych czasach, gdy ludzie nie mieli jeszcze zapalek, to robili otwory w drewnie albo takie łuki, wkładali tam drzewo i kręcili. Myśmy też tak raz tarli drzewo, to ono się zrobiło gorące. Ta praca dawniejszych ludzi zamieniała się w ciepło. Od tego ciepła zapalała się hubka i powstawał ogień”.
- Ucz. 3 Janusz O. „Jak uderzać żelazo młotkiem na kowadle, to ono robi się ciepłe”.
- Ucz. 4 Jan P. „Jak pilujemy drewno albo metal, to też powstaje ciepło. Piła się robi gorąca. Jak się rznie taką małą piłeczką dyktę, to trzeba co pewien czas przerywać, bo inaczej piłeczka pęknie, taka będzie gorąca”.
- Ucz. 5 Tadeusz S. „Jak pociąg hamuje, to się też wytwarza ciepło. Raz widziałem

jadący pociąg. Hamulec dotykał koła. Maszynista tego nie widział. To to żelazo z hamulca tak się rozgrzało, że było czerwone”.

Ucz. 6 Ireneusz K. „Jak koń uderzy podkową o granit, to też lecą iskry, czyli wtedy też powstaje ciepło”.

Ucz. 7 Henryk K. „Pan od prac ręcznych kazał nam przynieść butelkę na lampkę. Tatuś mi pokazał, jak obciąć butelkę. Wzięliśmy butelkę, okręciliśmy ją sznurkiem i zaczęliśmy ciągnąć sznurek, tak jakbyśmy piłowali. Butelka się w tym miejscu nagrzała i jak ją położyliśmy pod kran, to tak równo i ładnie pękła. Nasza praca zamieniła się w ciepło”.

Ucz. 8 Zbigniew P. „Ja czytałem, a potem widziałem, że pod łyżwami topi się lód. Tu także praca zamienia się na ciepło”.

Ucz. 9 Henryk F. „Jak się łamie drut, to się go zgina w jednym miejscu. W tym miejscu drut się ogrzewa. Praca zamienia się na ciepło”.

I jeszcze kilka wypowiedzi uczniów ze szkoły nr 9 z miejscowości S.

Ucz. 1 „Gdy jedziemy rowerem i długo hamujemy, to się nam rozgrzewa hamulec”.

Ucz. 2 „Gdy się pociera dwa kawałki lodu o siebie, to on się topi, bo się ogrzewa”.

Ucz. 3 „Gdy ostrzymy np. nóż na szlifierce, to on się tak rozgrzeje, aż się robi taki nębieski i syczy, gdy go włożymy do wody”.

Ucz. 4 „Gdy pompujemy rower, to pompka nagrzewa się, praca zamienia się w ciepło”.

Ucz. 5 „Ja słyszałem w radio, że tam gdzie samolot pasażerski nie mógł zlądować, bo mu się nie otwały koła. Żeby uratować ludzi, straż pożarna poleła lotnisko taką pianą, żeby się samolot nie zapalił i się nie zapalił. Nauczyciel: A dlaczego ten samolot mógł się zapalić? Ucz.: No bo przy lądowaniu on tarł się o lotnisko i rozgrzewał”.

Na lekcji w szkole nr 9 wypowiedziało się 14 uczniów na 31 obecnych, w szkole nr 12 10 na 27 obecnych. A więc dużo.

Łatwo stwierdzić, że w powyższych wypowiedziach w większości tylko częściowo słusznych uczniowie mówią o tym, co spostrzegli, czego doświadczyli, w czym się zorientowali, wykonując pewne prace, obserwując różne zjawiska czy sytuacje w otaczającym ich życiu. I w tym leży szczególna wartość tych wypowiedzi uczniów. W szkole współczesnej, jak to już słusznie zauważył Jan Władysław Dawid, przez hadmiar troski o kulturę słowną i książkową ucznia zanedbujemy rozwijanie jego zdolności bezpośredniego widzenia rzeczy i zjawisk. Stąd nawet wtedy, kiedy uczeń ma okazję obserwować samą rzecz, woli czerpać o niej wiadomości z cudzych ust, z książki, z obrazka czy z rysunku, bo wiedza z bezpośredniej obserwacji wydaje mu się niepewna i niezupełna. Wykorzystywanie więc na lekcji także pozaszkolnych, samodzielnych obserwacji uczniów ma tę wartość, że przeciwdziała ujemnym skutkom rozwijania u nich zbyt jednostronnej kultury słownej, książkowej i „obrazkowej”, kosztem i ze szkoda dla rozwoju poznania bezpośredniego.

Wartość przytoczonych powyżej wypowiedzi uczniowskich polega również i na tym, że zwracają one uwagę w s p ó ł k o l e g ó w wypowiedzającego się ucznia na zjawiska i procesy w życiu codziennym, że zachęcają ich do obserwacji i szukania wyjaśnień dla tych zjawisk, że podsuwają im nowe pola do obserwacji, których dotąd nie zauważali, istnienia których się nie domyślali, że nakłaniają do dialogu nie tylko z książką, ale i z rzeczywistością ich otaczającą. Im więcej uda się wykorzystać nauczycielowi na lekcji takiego życiowego doświadczenia pojedynczych, bardziej spostrzegawczych i zdolniejszych uczniów, tym więcej wyniosą z lekcji pożytku pozostali uczniowie klasy.

5. Jeszcze większe, niż na lekcjach, istnieją możliwości wykorzystywania doświadczenia pozaszkolnego ucznia w pracy pozalekcyjnej, na godzinach wychowawczych, w zajęciach na koloniach i obozach.

W szkole podstawowej nr 12 w S. panuje od kilku lat zwyczaj organizowania przez

starsze klasy, poczynając od V, wieczornic klasowych. Jedną z takich wieczornic poświęcili uczniowie klasy VI krainom i miejscowościom, które poznali podczas wakacji przy okazji pobytu na koloniach, na obozach, na wczasach, campingach i na wycieczkach z rodzicami. Program wieczornicy wypełniły opowiadania dzieci o zwiedzanych krainach i miastach, oglądanie przywiezionych z wędrowek widokówek i fotografii, śpiewanie regionalnych piosenek, wygłaszanie samodzielnie ułożonych (na zalecenie wychowawczynie klasy) wierszyków o przeżytych przygodach i zgaduj-zgadula. Zgaduj-zgadule ułożyli chłopcy tej klasy.

Wieczornica była interesującą i udaną imprezą. Obecnych na imprezie nauczycieli, rodziców i gości wykonawcy programu zaskoczyli swoją spostrzegawczością, pamięcią niektórych szczegółów i trafnością opisów. A inspektor szkolny, oceniając tę imprezę szóstoklasistów, tak powiedział do grona nauczycielskiego szkoły: ... Jeszcze i to trzeba mocno podkreślić, że dzieci wędrując w czasie wakacji po kraju zdobyły dużo ciekawych wiadomości, wiele takich, których w szkole nie miałyby okazji zdobyć. Zachęcajcie wasze dzieci do takich wędrowek i do takich wieczornic...

Jedną z klas VII szkoły raciborskiej przygotowywała wycieczkę do Krakowa. Wychowawczynie klasy zaprosiła na spotkanie z uczniami była uczennicę, która przed laty wyjechała właśnie na stały pobyt do Krakowa, ale od czasu do czasu odwiedzała swoich krewnych w Raciborzu. Krakowiance, ucz. IX klasy, spodobały się — podobnie jak i uczniom kl. VII — te spotkania. Odbyły się trzy. Krakowianka opowiadała na nich o swoich wędrowkach po Krakowie, ilustrując opowiadania przywiezionymi pocztówkami i obrazkami z albumów. W czasie wycieczki okazało się, że uczniowie byli dobrze przygotowani do oglądania zaplanowanych obiektów.

6. Na to, by wykorzystywać pozaszkolne doświadczenia ucznia w procesie nauczania, i to zarówno w pracy lekcyjnej, jak i pozalekcyjnej, trzeba to doświadczenie śledzić, poznawać i inwentaryzować je. W codziennym życiu szkolnym można to robić różnymi sposobami. O jednym z nich pisze prof. M. Skatkin tak: „Należy opierać się na doświadczeniu zdobytym już przez uczniów, na ich obserwacjach oraz istniejących już wyobrażeniach i pojęciach... Dzieci przychodzą do szkoły z pewną ilością wyobrażeń przyrodniczych nabytych w szkole, w domu lub w przedszkolu. Nauczyciel powinien znać zasób i jakość tych wyobrażeń. Aby móc wyzyskać je w czasie swojej pracy i uzupełnić ich braki... Dla zbadania, jakimi wyobrażeniami z zakresu przyrody dzieci rozporządzają, nie jest konieczne przeznaczenie specjalnych lekcji. Można to zrobić na przechadzkach lub też w czasie pogadań na lekcjach języka ojczystego. W rozmowach z dziećmi na przechadzkach nauczyciel sprawdza wiadomości o porach roku i o charakterystycznych cechach każdej z tych pór. Kiedy rozwijają się pąki na drzewach? Kiedy dzień jest najdłuższy? Kiedy sływa kra na rzęce? Kiedy dojrzewają truskawki? Kiedy zbiera się kapuste? itp.”²

Równie skutecznymi, choć bardziej pośrednimi sposobami poznawania pozaszkolnego doświadczenia uczniów, jak ten, o którym mówi Skatkin, są m. in. i takie, jak: obserwacja pozalekcyjnej i pozaszkolnej działalności uczniów oraz wytworów tej działalności, śledzenie indywidualnego czytelnictwa uczniów, analizowanie prac pisemnych, zwłaszcza związanych z przeżyciami, obserwacjami i zainteresowaniami uczniów, indywidualne z nimi rozmowy, odwiedziny w domu rodzinnym ucznia i rozmowy z jego rodzicami, poznanie przez nauczyciela przeszłości historycznej i właściwości przyrodniczych i geograficznych środowiska, w którym uczeń żyje i które zawsze jest dla niego obfitym źródłem podnieć intelektualnych, wreszcie śledze-

² M. N. Skatkin: Nauczanie przyrody w szkole początkowej. PZWS, W-wa 1954, str. 161.

nie przez nauczyciela aktualnych wydarzeń w świecie, w kraju i w najbliższym środowisku, bo przecież wiele z nich absorbuje naszych uczniów, pobudza ich ciekawość, staje się dla nich źródłem informacji i wiadomości, użytecznych w pracy szkolnej i w życiu codziennym.

7. „Pozaszkolna”, „samodzielna”, „okolicznościowa”, „okazyjna” nauka może i powinna w pełni uzupełniać systematyczną naukę szkolną. Aby tak było, muszą być spełnione pewne warunki.

Oto niektóre z nich.

Trzeba sprowadzić do rozsądnych wymiarów liczbę godzin nauki dziecka w szkole i zadawanie szkolne, aby dzieci i dorastająca młodzież miały czas na własne, indywidualne czytelnictwo, zbieractwo, zwiedzania, wycieczki, majsterkowania, „hobby”, „koniki”, „bziki”, które wprawdzie nie zawsze, ale często rodzą pasję wartościowego i skutecznego poznawania i działania. Przedłużanie nauki lekcyjnej ponad pięć godzin lekcji dziennie w starszych klasach szkoły podstawowej i w szkole średniej oraz przesadne zadawanie, wymagające więcej niż 1,5 do 2 godzin dziennie samodzielnej pracy, wywołują przemęczenie, które uniemożliwia w większości wypadków rozwój głębszych i wartościowszych społecznie indywidualnych upodobań, zainteresowań i uzdolnień uczniów, zwłaszcza w takich dziedzinach kultury, jak nauka, technika i sztuka; uniemożliwiają aktywniejszy udział uczniów w pracy społecznej, który jest przecież jednym z koniecznych warunków wychowania wszechstronnie rozwiniętego, zaangażowanego człowieka w budownictwie ustroju socjalistycznego.

Pod wpływem szybkiego technizowania się codziennego życia i coraz wszechstronniejszego popularyzowania osiągnięć i sukcesów techniki, a w skromnym — jeszcze niestety — zakresie również i pod wpływem szkoły uczniowie starszych klas szkoły podstawowej coraz liczniej i żywiej interesują się techniką. Konstruowanie modeli płatowców, samolotów, łodzi i statków; detektorowych i lampowych odbiorników radiowych; „działających” motorków elektrycznych; fotografowanie i wykonywanie różnego rodzaju doświadczeń chemicznych; szczególnie chętna pomoc w rozbieraniu, składaniu, czyszczeniu i naprawianiu wszelkiego rodzaju maszyn i urządzeń — to już dość częste zajęcia chłopców starszych klas szkoły podstawowej i szkoły średniej. Trzeba stworzyć tym wartościowym społecznie zainteresowaniom, dobrze wspomagającym wszechstronny rozwój naszych dzieci zajęciom i właściwie uzupełniającym zbyt jednostronną, głównie intelektualną działalność szkoły, odpowiedni klimat i warunki. Niektórymi z wielu koniecznych w tym względzie warunków są te, by przemysł zaczął obficie, niż to dzieje się dotąd, i specjalnie dla tych celów dostarczać na rynek tanie i odpowiednie narzędzia, materiały, półfabrykaty, zestawy do konstruowania i składania; by tych spośród rodziców, którzy mają wykształcenie czy przygotowanie techniczne, zachęcić do organizowania pozaszkolnych kółek technicznych, a zakłady przemysłowe do udostępniania takim kółkom miejsca do pracy i możliwości używania narzędzi, urządzeń i materiałów odpadkowych. Równie cenne, jak budzenie, podtrzymywanie, rozwijanie i kształcenie zainteresowań technicznych naszych uczniów, jest stwarzanie właściwych warunków dla zaspokajania ich żywych i samorzutnych zainteresowań przyrodą. Jakże chętnie uczniowie w wieku szkoły podstawowej podpatrują życie i zachowanie się ptaków, motyli, ryb, niektórych roślin; z jaką przyjemnością hodują rybki, króliki, gołębie; oglądają zbiory przyrodnicze w muzeach, jak skwapliwie, jeśli im się tylko w tym trochę pomoże, budują i zawieszają budki lęgowe, dożywwiają ptaki w zimie; z jakim zadowoleniem idą na wycieczkę do lasu, w pole, na łąkę, nad staw czy do parku. Wszystkie wymienione wyżej przykładowe odmiany zajęć umożliwiają dziecku kontakt z przyrodą. A kontakt ten jest konieczny dla normalnego rozwoju dziecka. Zbytne odizolowanie go od świata przyrody, przesadnie jednostronne kontakty z ludźmi i urządzeniami technicznymi stwarzają niebezpieczeństwo wychowania człowieka „wygodnego”,

„niezaradnego”, gdy przyjdzie mu żyć w warunkach prymitywniejszych, nierzadko nadwrażliwego i lęklivego czy odwrotnie — przekornego i agresywnego. Obcowanie z przyrodą, obok tego, że daje dziecku dużo cennych wiadomości, potrzebnych w szkole i użytecznych w życiu, uczy go także dostosowywać swoje postępowanie do obiektywnych praw przyrody, liczyć się z faktami i potrzebami innych, a nie tylko z własnymi żądaniami i zachciankami, życzeniami i pragnieniami.

W związku z tym trzeba przekonywać rodziców, zwłaszcza zamieszkałych w mieście, by zezwalali swojemu dziecku na udział w biwakach, w różnego rodzaju obozach, koloniach, by godzili się i umożliwiali dziecku prowadzenie w domu niektórych hodowli, znajdowali czas i ochotę na spacery i wycieczki z dzieckiem poza miasto, pozwalali mu na swobodne w pewnym zakresie i samodzielne wędrówki.

Nauczyciele muszą wnikliwiej ukierunkowywać zainteresowania przyrodnicze uczniów, zwłaszcza na okres wakacyjny. Podsuwać im tematy i cele do obserwacji. Udzielać rad i informacji technicznych, np. takich jak te, że przy obserwacji ptaków należy zwracać uwagę na sposób lotu ptaka, na jego sylwetkę w locie, na ruchy w czasie chodzenia po ziemi, na głosy, jakie wydaje w różnych okolicznościach życia, na sposoby poszukiwania i rodzaje pokarmu, na przeloty stadami, na stosunek do innych ptaków, na sposoby obrony przed wrogami, na jego pożytek czy szkodliwość dla człowieka, na barwę upierzenia, na wielkość, budowę gniazda i gnieźdzenie się, żywienie młodych itp. A następnie pozwolić na lekcjach uczniom „popisać się” zbraniami spostrzeżeniami, informacjami i wiadomościami i wykorzystać je w procesie nauczania. Wszystkie tego rodzaju czynności i posunięcia nauczyciela, jak przekonało nas o tym długoletnie doświadczenie i obserwacja podobnej pracy innych nauczycieli, stanowią właściwą pomoc i zachętę dla ucznia, stwarzają mu odpowiedni klimat i warunki na samodzielne zdobywanie doświadczeń poza lekcjami i poza szkołą.

8. Nierzadko można spotkać już dziś rodziców, zwłaszcza wśród rodzin zamieszkałych w mieście, zarówno inteligentnych, jak i robotniczych, którzy razem ze swoimi dziećmi zwiedzają wystawy i muzea, razem z nimi uczęszczają na niektóre imprezy artystyczne i rozrywkowe.

Coraz częściej można spotkać ojca, który w czasie spaceru czy wycieczki zwraca uwagę swojego dziecka na zabytki, pomniki, nowe budowle, zakłady pracy, urzędy, miejsca zdrowotne czy estetyczne otoczenia.

Są rodzice, którzy znajdują czas i ochotę na to, by wspólnie z dzieckiem obejrzeć film, widowisko telewizyjne, wysłuchać audycji radiowej, przeczytać czy posłuchać tego, co dziecko czyta głośno, opowiedzieć mu coś ciekawego, podyskutować z nim o tym i owym³.

Są rodzice, którzy z zapałem zakupują encyklopedie, słowniki, leksykony dla swoich dzieci, kompletują biblioteczki dla nich, starają się o warsztaciki, narzędzia, zestawy materiałów i gotowych części do montowania.

Jest już w Polsce wiele i będzie coraz więcej rodziców z wyższym i średnim wykształceniem — inżynierów, techników, agronomów, artystów, pracowników naukowych, nauczycieli — którzy mogą, chcą i będą z powodzeniem pomagać dzieciom przy wykonywaniu prac, i to zarówno tych, które zadaje szkoła, jak i tych, które wykonują z własnej chęci, pobudzeni lekturą, przykładem, wydarzeniami z życia codziennego.

Szkoła winna tę cenną inicjatywę rodziców zauważać, do niej w swojej pracy

³ Ciekawie o takiej właśnie pracy piszą Aleksander Drożdżyński i Szymon Kobyliński w *Wychowaniu* nr 10—11 z maja i czerwca 1961 r. w artykule pt.: Rozważania dwu laików.

owiązują, popularyzować ją i zwracać na nią uwagę tych rodziców, którzy mają możliwości i mogliby podobnie swoim dzieciom pomagać.

Potrzebne są różnorodniejsze i liczniejsze niż dotąd formy pracy oświatowej z rodzicami w zakresie szerzenia wiedzy o wychowaniu, o kulturze kontaktu z dzieckiem, o potrzebie i sposobach kształcenia niektórych niezbędnych umiejętności praktycznych wychowania dziecka w domu.

Stwarzanie między innymi takich warunków, sprzyjających okoliczności i pomyślnego klimatu dla samodzielnej czy kierowanej pozaszkolnej pracy ucznia pozwoli naszym wychowankom gromadzić zapasy cennego doświadczenia, przydatnego im w szkole i użytecznego w życiu. Nurt pozaszkolnego przyswajania społecznego doświadczenia będzie wydatnie pogłębiał i poszerzał nurt pracy w szkole.

9. Trzeba z kolei zasygnalizować, że poszczególni uczniowie posiadają, zwłaszcza w tych dziedzinach, którymi szczególnie zainteresowana jest szkoła ze względu na realizację programu nauczania, ogromnie różny zasób spostrzeżeń, informacji i wiadomości. Są nieliczni uczniowie, których zasób spostrzeżeń i wiedzy przed lekcją, na niektóre tematy wymienione przez program szkolny jest znacznie obszerniejszy niż zasób wiedzy, jaki zawarty jest na ten temat w podręczniku szkolnym. Obok nich są tacy, którzy znają niektóre fragmenty z przewidzianego do opracowania na lekcji tematu. Ale są również i tacy, którzy np. na badane przez nas tematy, zaczerpnięte z programu biologii klasy VI, nie posiadali prawie żadnych lub żadnych spostrzeżeń, informacji i wiadomości.

Uczniowie oceniani w szkole jako dobrzy najczęściej i w czasie badań dawali odpowiedzi obszerniejsze i dojrzałe. Na niektóre jednak tematy, np. na takie, jak: „Budowa i tryb życia raka”, „Budowa wewnętrzna królika”, „Budowa, tryb życia i znaczenie gospodarcze pszczoły” — odpowiedzi obszerne i dojrzałe dawali głównie uczniowie dostateczni, a czasem i słabi. Na temat: „Budowa i tryb życia raka” najlepszą odpowiedź dał uczeń oceniany w szkole jako bardzo słaby. Trzeba tu jednak wyjaśnić, że ulubionym zajęciem tego chłopca, zabierającym mu, niestety ze szkoda dla pracy w szkole, dużo czasu było właśnie łowienie na wędkę ryb i raków.

Jest charakterystyczne, że podobnie duże różnice jak między pojedynczymi uczniami występują również duże różnice w wypowiedziach uczniów różnych szkół. Tak np. 10 uczniów ze szkoły nr 1 w miejscowości S. na temat „Ssaki morskie” powiedziało ogółem 61 zdań. Przeciętnie wypada więc na jednego wypowiadającego się ucznia 6 zdań. Na ten sam temat, również 10 uczniów (dobranych według tych samych kryteriów), ale ze szkoły nr 2 w miejscowości R. wypowiedziało 187 zdań. Przeciętnie wypada na jednego wypowiadającego się ucznia prawie 19 zdań, różnica więc ogromna.

10. Na zakończenie pragniemy podkreślić jeszcze i to, że uczniowie, obserwując w środowisku samodzielnie zjawiska i przedmioty, czytając lekturę i prasę, słuchając wypowiedzi dorosłych i audycji radiowych, oglądając widowisko filmowe i telewizyjne często rozumieją je fałszywie, spostrzegają niedokładnie lub błędnie, zapamiętują nieściśle. Stąd w doświadczeniu pozaszkolnym uczniów jest wiele błędów, pomyłek, nieściśłości i usterek. Na przykład niektórzy uczniowie mówili, że rak rozmnaża się przez podział, a wieloryby wylęgają się z ikry, że z wielorybów powstał węgiel, że dorsz jest ssakiem, że powietrze zamienia się w parę, że ptaki przylatują do nas na wiosnę, bo tęsknią za krajem, w którym się urodziły, bo są potrzebne ludziom. W związku z powyższym i w miarę jak uczniowie będą zdobywać coraz więcej spostrzeżeń i informacji poza szkołą, będzie rosła rola korygującej funkcji nauczania, której obecnie w pracy naszych szkół podstawowych nie poświęca się dostatecznej uwagi.

NIEPOWODZENIA DYDAKTYCZNE UCZNIÓW A CECHY OSOBOWOŚCI NAUCZYCIELI

„Jednym z głównych celów dydaktycznych jest skuteczność nauczania, co wyraża się powodzeniem dziecka w nauce”¹.

Pomimo stosunkowo licznych opracowań traktujących o problemie niepowodzeń szkolnych² daje się tu zauważyć ciągły niedosyt tak od strony pracowników nauki, jak i nauczycieli. Świadczą o tym raz po raz pojawiające się artykuły w prasie pedagogicznej, m. in. w *Ruchu Pedagogicznym* nr 3 i 6/69.

Autor niniejszego artykułu pragnął również „zobaczyć” ten problem, ale od strony nieco intymnej, jako praktyk, na podstawie własnych spostrzeżeń, badań ankietowych i wywiadów postawił sobie zasadnicze pytania, które brzmią:

1. Czy przy realizacji celów dydaktycznych nie występują takie czynniki uboczne, które mogą przeciwdziałać skuteczności nauczania?
2. Dlaczego uczniowie lubią niektóre przedmioty, uczą się ich chętnie, pomimo że nie należą do tzw. łatwych, innych natomiast nie znoszą i uczą się tylko na ocenę dostateczną?

Hipoteza, jaką postawił autor, kryje się poniekąd w samym tytule — jedną z przyczyn niepowodzeń uczniów w szkole są ujawniające się ujemne cechy osobowości nauczycieli. Jak widać, problem jest delikatny, trudny do wykrycia, bo najczęściej my sami nie dostrzegamy lub nie chcemy dostrzec tego, co złe, a jeśli dostrzegamy, nie zdajemy sobie w pełni sprawy, o ile wpływamy tymi właśnie cechami destrukcyjnie na proces przyswojenia przez młodzież wiedzy, a także na sferę przeżyć emocjonalnych, do wystąpienia psychonerwic włącznie.

Część metodologiczna objęła:

1. Wypracowania stu uczniów klas II i III szkoły średniej, na podstawie których autor ułożył dwie ankiety, dające odpowiedź na problem ujemnych cech występujących u nauczycieli oraz cech, jakie pragnęliby widzieć u nauczycieli XX wieku.

Badaniami tymi objęto dalsze sto przypadków.

2. Badania ankietowe dotyczące m. in. ulubionych i najbardziej uciążliwych przedmiotów, ulubionych profesorów, wyjaśniania zadań itp.
3. Wywiady z nauczycielami i uczniami.
4. Analiza wyników nauczania za I półrocze 1969/70.

Wyniki badań autora obrazują poniższe tabele.

Tabela ukazała dobitnie takie cechy, które prawdopodobnie prowadzą w końcowej fazie do obniżenia wyników w nauce.

1. Niepokojące jest stwierdzenie 85% badanych, że jeżeli uczeń jest „zaklasyfikowany” do kategorii dostatecznych, to pomimo dobrych odpowiedzi otrzymywał będzie oceny dostateczne. Wynika stąd jasno, jak można zdegradować ambicję wychowanka do uczenia się, do zdobywania lepszych ocen.
- 2.3. Z zestawienia procentowego w tabeli wynika, że sprawiedliwość w ocenie

¹ J. Konopnicki: Powodzenia i niepowodzenia szkolne. PZWS 1966, str. 14.

² J. Konopnicki: Problem opóźnienia w nauce szkolnej. Zakł. Narod. im. Ossolińskich 1961.

I. Altszuler: Badania nad funkcją oceny szkolnej. PZWS 1960.

S. Racinowski: Ocenianie uczniów. PZWS 1959.

Cz. Kupisiewicz: Niepowodzenia dydaktyczne.

Cz. Kupisiewicz: O zapobieganiu drugoroczności. PZWS 1964.

pozostawia wiele do życzenia, jest to chyba najbardziej newralgiczny punkt dla większości szkół, ale dotąd będzie praktykowane tradycyjne ocenianie bez możliwości stosowania na większą skalę badań testowych, problem pozostanie nadal nie rozwiązany. Z tym wiąże się ściśle ocenianie pod wpływem nastroju. Wiadomo z praktyki, że raz nauczyciel przychodzi do szkoły wypoczęty, z dobrym samopoczuciem — i ocena wtedy jest nieco inna, innym razem w stanie depresji psychicznej, przemęczenia — i wtedy wystawia częstokroć ocenę znów inną. Szezej problem ten omawia I. Altszuler i S. Racinowski.³

Tabela I*

UJEMNE CECHY DOSTRZEGALNE U NAUCZYCIELI:

Lp.	Nazwa cechy	Procent ankietowanych wym. tę daną cechę
1.	Stosowanie zasady: uczeń dostateczny umie tylko na dostat.	85%
2.	Ocenianie pod wpływem nastroju	83%
3.	Niesprawiedliwość w ocenie	80%
4.	Posiadanie ulubionych pupilów	57%
5.	Szablonowość w pracy dydaktycznej	52%
6.	Robienie przykrych uwag uczniowi przy klasie, gdy spotkano go ze swą sympatią	52%
7.	Brak przyjacielskiego stosunku do ucznia	49%
8.	Ordynarne odnoszenie się do uczniów	45%

* Tabela ujmuje tylko bardziej reprezentatywne cechy.

- Fakt dostrzegania przez młodzież tych nauczycieli, którzy posiadają swoich ulubionych uczniów, świadczy o ich wnikliwej obserwacji, spostrzegawczości. Czasem wystarczy mimowolny uśmiech czy gest skierowany do któregoś z uczniów, zwracanie się do niego po imieniu, by spowodować w odczuciu uczniów nieuzasadnione dzielenie na bliższych, dla których zawsze znajdzie się ciepłe słowo, usprawiedliwienie, i tych dalszych traktowanych bardziej urzędowo. Problem jednakowego traktowania wszystkich uczniów z psychologicznego punktu widzenia wydaje się autorowi prawie niemożliwy, chodzi jednak o to, by starać się ograniczyć nasze sympatie i antypatie do minimum.
- Mówienie o szablonowości w pracy będzie miało wtedy sens, jeśli uczący nie bacząc na nowe metody realizuje przez cały czas lekcję wg jednego utartego schematu. Młodzież z reguły będzie się na takich lekcjach nudzić, przy braku metod aktywizujących wystąpi brak w koncentracji uwagi. Problem tym bardziej na czasie, iż mamy poważnego konkurenta w postaci środków masowego przekazu, które potrafią podać informację w sposób atrakcyjny i ciekawy.

³ I. Altszuler: Badania nad funkcją oceny szkolnej. PZWS 1960 r. S. Racinowski: Ocenianie uczniów. PZWS 1959.

6.7.8. Cechy zawarte w tych punktach są niezwykle szkodliwe ze względu na duży ich wpływ na zaburzenie w sferze emocjonalnej, nie mówiąc już o zniechęceniu uczniów i do przedmiotu, i do nauczyciela serwującego w stronę ucznia przy całej klasie takie czy inne złośliwe epitety.

Tabela II*

CECHY POŻĄDANE PRZEZ UCZNIÓW

Lp.	Nazwa pozytywnej cechy	Procent wymieniających tę cechę
1.	Sprawiedliwość	99%
2.	Umiejętność wykładania	89%
3.	Wyrozumiałość	43%
4.	Zaufanie do młodzieży	41%
5.	Interesowanie się uczniem	41%
6.	Pogodne usposobienie	28%
7.	Rozumiejący młodzież	26%
8.	Wymagający	17%

* Tabela ujmuje tylko bardziej reprezentatywne cechy.

Tabela ukazująca pożądane cechy nauczyciela jest przykładem ogólnego zapotrzebowania na wzorzec osobowościowy nauczyciela, który sprowadzi się do posiadania rzetelnej wiedzy połączonej z umiejętnością przekazania jej, do sprawiedliwego oceniania i do zbliżenia się nauczyciela do młodzieży, do starania się zrozumienia jej problemów.

Na podstawie analizy trzeciej ankiety autor doszedł do wniosku, że młodzież nie lubi przedmiotów wykładanych w sposób suchy, drętwy, nie lubi przedmiotów, których nie może na lekcji zrozumieć, przedmiotów, na których dostrzega, jak nauczyciel, nie negując jego wiedzy, ma trudności z przekazaniem jej, wreszcie nie lubi przedmiotów, które wykładają osoby z przypisanymi cechami w tabeli I. Natomiast ulubionym przedmiotem, a tym samym z reguły i lubianym nauczycielem będzie ten, który poprowadzi lekcję w tempie z zaangażowaniem emocjonalnym, który dołoży wszelkich starań, by co najmniej 80% uczniów zrozumiało temat już na lekcji, który znajdzie czas na krótki relaks, żart, dowcip, dla którego uczeń otrzymujący ocenę niedostateczną zaczyna być problemem i usiłuje dociec dlaczego, który mimo rozlicznych obowiązków znajdzie chwilę czasu, by porozmawiać na przerwie z uczniami o ich sprawach, ale i umie przy tym zachować stosowny dla siebie i swojego zawodu dystans.

Analiza wyników nauczania za pierwsze półrocze roku szkolnego 1969/70 potwierdziła hipotezę autora, okazało się bowiem, że ci nauczyciele (poza sporadycznymi wyjątkami), którzy posiadali w sposób wyraźny i manifestowali cechy wymienione w tabeli 1, wystawili stosunkowo dużo ocen niedostatecznych, ale co ważniejsze — ogromna przewaga dochodząca średnio do 70% to oceny dostateczne. Dla autora ten drugi wskaźnik ocen dostatecznych jest alarmujący, bowiem uczniów ambitnych, którzy pragną mieć dobre oceny, nie brak w każdej klasie, natomiast tam gdzie rezygnują z walki, z chęci poprawy na lepszy stopień, prawdopodobnie występuje m. in. jedna lub kilka dominujących negatywnych cech osobowości nauczyciela danego przedmiotu.

Reasumując autor przypuszcza, że przy realizacji celów dydaktycznych występują czynniki hamujące skuteczność nauczania w postaci ujemnych cech naszej osobowości. Ponieważ nie zdarzają się ludzie idealni, zdajemy sobie sprawę, że każdy z nas ma tzw. wady charakteru, pewne słabości czy przywary, chodzi tylko o to, byśmy potrafili je dostrzec u siebie, zdać sobie z nich sprawę i uświadomić sobie, że młodzież szczególnie szkół średnich, a nawet klas ósmych jest na tym etapie rozwoju, gdzie spostrzegawczość i krytycyzm są coraz bardziej eksponowane, że ocenia nas, nasze postępowanie w sposób bardzo surowy i że zna nas, nasze słabości o wiele lepiej, niż przypuszczamy.

Każdy przy pewnej dozie wysiłku jest w stanie wyeliminować, a przynajmniej ograniczyć do minimum swą główną wadę pedagogiczną, będąc cały czas świadomym, iż czyni to m. in. w imię osiągnięcia lepszych wyników w swoim przedmiocie, stworzenia lepszych stosunków pomiędzy uczniami, a w końcu doprowadzenia do takiego stanu, by uczniowie szli z przyjemnością na lekcje do ich ulubionego pana profesora.

FUNKCJA BIBLIOTEK SZKOLNYCH W PRACY DYDAKTYCZNO- WYCHOWAWCZEJ NAUCZYCIELI

Wstęp

Biblioteki szkolne wchodzą w skład krajowej sieci bibliotecznej powołanej do życia dekretem z dnia 17 kwietnia 1946 roku (Dz. U. RP z dnia 18. 6. 1946 rok nr 26 poz. 163) o bibliotekach i opiece nad zbiorami bibliotecznymi, zastąpionym obecnie ustawą o bibliotekach (Dz. U. PRL z dnia 17 kwietnia 1968 r. nr 12 poz. 63). Podstawowe akty normatywne określające funkcjonowanie biblioteki to Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 20. 8. 1947 r. (Nr NDB/P-25/89/47) w sprawie organizacji i prowadzenia bibliotek szkół powszechnych oraz wytyczne do pracy bibliotek szkolnych, które ukazały się w Dz. Urz. Min. Ośw. 1953 r. nr 12 (załącznik do zarządzenia Min. Ośw. z 1. 9. 1953 r. nr B-Oc/16/53).

Wymienione zarządzenia wydane zostały z myślą o perspektywnym rozwoju bibliotek szkolnych, stąd większość zaleceń jest do dziś aktualna. Odnosi się to nie tylko do zadań bibliotekarza, ale także do obowiązków kierownika szkoły w zakresie odpowiedzialności za prawidłowe działanie biblioteki oraz nauczycieli i rady pedagogicznej. Choć instrukcje nakreśliły ogólne wytyczne w zakresie pracy z książką dla całego kolektywu odpowiedzialnego za wyniki nauczania i wychowania, praktycznie realizację nakreślonych zadań podjęli przede wszystkim bibliotekarze. Powodów można dopatrywać się np. w tym, że instrukcje nie miały właściwej podbudowy w podręcznikach i opracowaniach metodycznych, nie miały dostatecznego oparcia w programach nauczania. Odniesić to można nie tylko do programów realizowanych w szkołach i zakładach kształcenia nauczycieli, ale również do szkolenia kursowego i doskonalenia nauczycieli czynnych i nadzoru pedagogicznego, pozycząwszy od kierownika czy dyrektora szkoły.

Dla jasności sprawy należy zaznaczyć, że czyniono wysiłki dla prawidłowego rozwiązywania stawianych postulatów, nie bardzo jednak zdawano sobie sprawę (zwłaszcza nadzór pedagogiczny), na czym polega twórcza realizacja postulowanych zadań.

Podstawowy skrypt E. Białkowskiej i St. Bzdęgi, pt. „Organizacja i metody pracy bibliotek szkolnych”, ukazał się dopiero w 1957 r. W pierwszym okresie działalności bibliotek najważniejsze były akty normatywne, sprawy związane z gromadzeniem i opracowaniem księgozbioru oraz z centralnym zakupem, mające wpływ na politykę wydawniczą i zapewnijające każdej szkole równy start. Nie było zatem prac, w których zagadnienia funkcji biblioteki w pracy wychowawczo-dydaktycznej szkoły znalazłyby takie rozwiązanie, by kolektyw szkolny wiedział, jak realizować postulaty wysunięte w instrukcji. Sama instrukcja też nie jest dostatecznie upowszechniona wśród nauczycieli.

W pracy nad przysposobieniem czytelniczym młodzieży wiele nadziei pokładano we właściwej realizacji działu programu języka polskiego zwanego „Wiedzą o książce”. Sądono, że „budzenie u uczniów potrzeby czytania należy rozwijać na tle zbliżenia do książki, jej dziejów i powstania”. Jednakże tak pojęte przysposobienie czytelnicze uczniów nie spełniło pokładanych w nim nadziei. Poloniści nie bardzo wiedzieli, jak wywiązać się z postawionych przed nimi zadań. Konkretną pomocą przynieść książka J. Kulpy i K. Ciesielskiej pt. „Wiadomości o książce w szkole podstawowej” (Warszawa 1959 SBP). Istotnie, praca ta wskazywała polonistom i bibliotekarzom, jakie treści należy uwzględnić przy realizacji tego działu. Konsperty lekcji, proponowane przez autorów, uwzględniały bogaty zestaw lektury i innych materiałów pomocniczych. W swoim czasie spełniły tym pozytywną rolę.

Pomimo intensywnego rozwoju bibliotek szkolnych stosunkowo późno zaczęły się pojawiać publikacje metodyczne uwzględniające specyfikę ich działalności. Świadczy o tym zestaw lektury obowiązującej do egzaminu państwowego na bibliotekarza szkolnego („Program wymagań przy egzaminie na bibliotekarza szkolnego”. Min. Ośw. Warszawa 1961).

Początkowo prace tych bibliotek polegały głównie na gromadzeniu książek, opracowywaniu katalogów oraz rozwijaniu propagandy wizualnej. Dopiero ostatnie lata przyniosły poważne zmiany. W książce pt. „Praca pedagogiczna z czytelnikiem w bibliotece szkolnej” E. Białkowska (Warszawa 1964 SBP), w oparciu o obserwacje i doniesienia z działalności bibliotek szkolnych, daje przegląd różnych metod i form pracy, z których bibliotekarz może wybrać najodpowiedniejsze w jego konkretnych warunkach. Była to dla bibliotek szkolnych pozycja pionierska. Następne miejsce zajmuje praca zbiorowa pt. „Biblioteki szkolne w Polsce Ludowej” pod red. F. Popławskiego (Warszawa 1966 PZWS). I tu, zwłaszcza w zagadnieniach dotyczących metodyki pracy i organizacji czytelnictwa w szkole, coraz wyraźniej rysuje się funkcja biblioteki w systemie pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Od 1959 r. bogatym źródłem informacji, doświadczeń i wytycznych dla bibliotekarzy w szkołach stał się rocznik „Z doświadczeń bibliotek szkolnych i pedagogicznych”. Publikowane w roczniku artykuły mają na celu pobudzanie inicjatywy oddolnej w poszukiwaniu możliwie najlepszych rozwiązań metodycznych w pracy bibliotekarza z dziećmi, młodzieżą i nauczycielami.

Wiele twórczej pasji w ukazywaniu drogi bibliotek szkolnych woj. katowickiego dają prace Włodzimierza Goriszowskiego. Pomocne dla bibliotekarzy szkolnych są publikacje Zakładu Literatury przy Katedrze Pedagogiki UW (zob. np. prace T. Parnowskiego, A. Przeclawskiej) oraz Komisji Czytelnictwa przy ZG ZNP (zob. *Ruch Pedagogiczny* 1964 nr 2). Pozytywne było przetłumaczenie książki M. P. Douglas pt. „Biblioteka w szkole podstawowej i jej działalność” (Warszawa 1964 PZWS).

Niemalą rolę w upowszechnieniu form i metod pracy z książką wśród nauczycieli odegrały konkursy czytelnicze. Organizowano je od 1951 roku, przez z górą 15 lat, z czteroletnią przerwą przed konkursem Tysiąclecia Państwa Polskiego. Pomagały one nauczycielom w zbliżaniu młodych czytelników do książek o treści odpowiadającej założeniom programów szkolnych. Pod wpływem konkursów nauczyciele zaczęli na lekcjach pracować częściej z książką i czasopiśmem. Czytelnictwo w aspekcie konkursów stało się problemem rozważań na radach pedagogicznych. Wzbogacała się metodyka pracy z książką w szkole. W miarę doskonalenia systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły coraz wyraźniej rysuje się specyfika pracy bibliotek szkolnych. Można zauważyć stopniowe dostosowywanie pracy z książką do potrzeb czytelniczych uczniów, do wymagań postępowej myśli pedagogicznej.

II. Przemiany dotyczące roli i głównych kierunków działalności bibliotek szkolnych

Zmiana spojrzenia na rolę czytelnictwa uczniów uwidoczniła się w pracach nad reformą szkolną. Znalazło to swój wyraz w nowych programach. Wnikliwa ich analiza upoważnia do twierdzenia, że już w klasach I—III książka powinna być inspiratorem wielu poczynąń dydaktycznych w pracy z dziećmi. Jej treść może być przedmiotem rozmów, pogadank, rysunków, zajęć plastyczno-technicznych, muzycznych, inscenizacji. Może być przedmiotem wycieczek, zabaw itp. Przy wyrównywaniu poziomowi uczniomw rola książki jest niemal niezastąpiona. Wzbogaca język, wiedzę o świecie, daje dzieciom okazję do wzajemnej wymiany myśli. W klasach I—III wzrosła ranga biblioteczek klasowych, złożonych z kompletów dostarczanych przez bibliotekę szkolną i z książek przynoszonych przez dzieci ze swoich zbiorów domo-

wych. Coraz więcej przodujących nauczycieli widzi konieczność wprowadzania bogactwa książek w życie dzieci począwszy od klasy I. Czynią to własnymi siłami lub przy pomocy rodziców i innych sojuszników szkoły.

J. Olszewska w swoim dzienniku pisze: „24 września 1966 r. Staś zrobił duży krok naprzód w technice czytania. A rok temu napotykał wielkie trudności. Od czasu kiedy książki dla najmłodszych klas przekazano z biblioteki szkolnej pod opiekę wychowawców poszczególnych klas, chłopiec kilka razy w tygodniu wymienia je. Czyta z zainteresowaniem, udziela rad innym wypożyczającym, wskazuje, która książka jest ciekawa i warto ją przeczytać. Rozbudzenie zamiłowania do czytelnictwa jest najistotniejszą przyczyną dobrych postępów Stasia w zakresie umiejętności czytania” („Z dziennika nauczycielki”, *Życie Szkoły* 1967 nr 2 s. 9).

Jest to szczególnie ważne dla dzieci ze środowisk robotniczych i chłopskich, których rodzice nie korzystają z książek i nie doceniają ich jako pomocy w wychowaniu i nauczaniu. W tej sytuacji w pracy z klasami młodszymi prawidłowy kierunek działania biblioteki szkolnej to obarczanie się mnogością wypożyczeń dla klas zwłaszcza II i III, ale inspirowanie różnorodnych form oddziaływania poprzez książkę w procesie lekcyjnym pracy nauczyciela oraz w zajęciach organizowanych przez rodziców, a także przez wychowawców świetlic, półinternatów czy internatów. Rola biblioteki to dostarczanie kompletów książek do wszelkiego typu zajęć, ekspozowanie rysunków i prac dziecięcych związanych z książką, prowadzenie współpracy ze wszystkimi sojusznikami szkoły w celu zapewnienia dzieciom miejsc do cichego czytania o każdej porze dnia, kiedy tylko mają na to czas i ochotę. Bowiem kultura czytelnicza rodzinnego domu i czytelnictwo klas I—III inspirowane przez szkołę decydują o przysposobieniu do systematycznej nauki, do korzystania z biblioteki.

W klasach I—III szkoły podstawowej bezpośrednia praca z książką spoczywa na barkach nauczyciela. Biblioteka natomiast stawia sobie za cel zajęcie się uczniami klasy IV, rozpoczynającymi samodzielne wypożyczanie książek, oraz zapewnia wnikliwą pomoc uczniom klas V w przezwyciężaniu trudności, na jaką natrafiają w związku z podjęciem nauki z nauczycielami poszczególnych przedmiotów.

Praca pedagogiczna z czytelnikiem indywidualnym nie jest rzeczą łatwą. W szkole jest to praca z konkretnym uczniem, normalnym, odstającym, trudnym, słabym, zdolnym, wybitnym, a przede wszystkim z tym, który nie czyta, jest niedostosowany społecznie, a może tylko tak się prezentuje u nauczyciela, który nie znalazł do niego właściwej drogi.

1. Kierunki przemian

W klasach I—III, a nawet IV, jak zauważyłam, kierunki przemian uwidaczniają się przede wszystkim w twórczym włączeniu książki przez nauczyciela w proces pracy wychowawczo-dydaktycznej. W tej sytuacji rola biblioteki to współdziałanie w dostarczaniu dobrej książki. W klasach starszych natomiast, po intensywnej pracy z czytelnikiem indywidualnym (kl. IV, V, VI), coraz bardziej wzrasta potrzeba przygotowania biblioteki do pełnienia roli nowoczesnego warsztatu pracy nauczyciela i ucznia. Opierając się na obserwacji pracy bibliotek, zwłaszcza szkół warszawskich, oraz pracy grup nauczycieli bibliotekarzy, którzy realizowali określone zadania i dzielili się swoimi doświadczeniami, spostrzeżeniami i refleksjami, można stwierdzić, że wraz ze stopniową przemianą metod pracy szkoły coraz wyraźniej zarysowuje się także zmiana funkcji biblioteki szkolnej, coraz bardziej powszechne, przemyślane i celowe staje się korzystanie z księgozbioru jako pomocy w wychowującym procesie pracy lekcyjnej. W rezultacie obok wypożyczania coraz bardziej konieczna staje się sprawa informowania o tym, czym biblioteka dysponuje, oraz uzupełnianie jej zbiorów pod kątem pracy nauczyciela.

Narastanie materiałów bibliotecznych wymaga posługiwania się takimi opracowaniami, jak katalogi, kartoteki, teczki tematyczne, ilustracje, plansze. W dokonywaniu umiejętności wyboru tekstów przez uczniów coraz potrzebniejszy staje się udział nauczyciela. Wyraża się on nie tylko w trafnym kierowaniu ucznia do tego, co najważniejsze, ale także przy ustalaniu w bibliotece podziału zbiorów z danego przedmiotu, przygotowywaniu kartotek informacyjnych, przygotowywaniu haseł pomocniczych, dokonywaniu selekcji itd. Nie zawsze oparcie się na hasła programowych jest zgodne z systemem pracy nauczyciela. Niejednokrotnie trzeba niektóre partie materiału uogólnić lub uszczegółwić, wypośredkować sprawy najistotniejsze. Podobne sytuacje mają miejsce przy gromadzeniu materiałów tekstowych i ilustracyjnych w teczkach zagadnieniowych.

Nowa funkcja biblioteki szkolnej uwidacznia się i w tym, że obok wypożyczania indywidualnego wzrasta ilość przygotowywanych zestawów na poszczególne lekcje czy ich cykle tematyczne, częste wypożyczenie poszczególnych pozycji z księgozbioru podręcznego czytelnicy (słowniki, encyklopedie, albumy, informatory itp.) jako do-
rażnej pomocy. Są to czynności pracochłonne, wymagające współdziałania nauczycieli i uczniów.

W pracy indywidualnej uczniowie coraz chętniej wykorzystują wolne chwile do pracy z książką. W związku z przejściem na system pracowniany garną się do czytelnicy i przyzwyczajają się do biblioteki. Gdyby pozwalało na to miejsce, chętnie odrabialiby w czytelnicy lekcje, korzystając z jej księgozbioru podręcznego.

Nowa funkcja biblioteki szkolnej zaznacza się i w tym, że w ostatnich latach punkt ciężkości przesuwa się z czytelnicy literatury pięknej na czytelnicy literatury popularnonaukowej oraz na korzystanie z czasopism i prasy. Coraz bardziej wzrasta poczytność literatury popularnonaukowej, która staje się niezbędną pomocą w pracy domowej ucznia. Możliwość, a nawet konieczność wyboru szkoły średniej przez niemal całą młodzież szkoły podstawowej skłania uczniów ostatnich klas tej szkoły do interesowania się literaturą popularnonaukową o różnych dziedzinach pracy nawet w obrębie poszczególnych specjalności zawodowych. Młodzież zaczyna interesować się powstawaniem nowych zawodów. Zdaje sobie sprawę, że mogą zaistnieć sytuacje zmuszające do przekwalifikowania się. Zjawiska te niepokoją ją. To również skłania do czytelnicy literatury popularnonaukowej. W ogóle trudno sobie wyobrazić, by przygotowanie młodzieży do wyboru zawodu mogło się odbywać bez pomocy książek i innych materiałów gromadzonych w bibliotece. Nie jest to bowiem sprawa jedno-
razowej informacji, ale długofalowa praca dająca młodzieży sposobność do przemyśleń i refleksji. Rozpoznanie sytuacji, między innymi, w oparciu o relacje z życia ludzi działających w różnych zawodach. Czytelnicy książek popularnonaukowych sprzyja również coraz większa atrakcyjność tych książek. Rozwój techniki, relacje z interesujących podróży, odkrycia są czasem fascynujące jak baśnie. Niejednokrotnie, np. w reportażach, zaciera się granica między literaturą piękną a popularnonaukową. Tempo życia, powszechność kina, radia i telewizji przyzwyczajają do konkretnego, skondensowanego przedstawiania problemu. Uczniowie wdrażają się do przyjmowania rozwiązań wielopłaszczyznowych, nudzą się wątkami rozwlekłych powieści. Spostrzeżenia te zobowiązują do poszukiwania coraz lepszych rozwiązań w pracy dydaktycznej i wychowawczej szkoły i biblioteki szkolnej.

2. Biblioteka a pracownice przedmiotowe

Przy omawianiu współdziałania z warsztatem pracy nauczyciela coraz wyraźniej rysuje się problem określenia charakteru księgozbiorów w pracowniach i ich stosunku do biblioteki. Aktywizujące metody nauczania wymagają organizowania pracowników lub klasopracownicy z zestawami pomocy metodycznych, które ułatwiają pro-

wadzenie lekcji systemem problemowo-zespołowym. Książka jest od dawna znanym i wypróbowanym środkiem skutecznego oddziaływania. Na nią też zwróciło uwagę wielu nauczycieli, którzy nawet kosztem ogółozenia biblioteki z pojedynczych egzemplarzy w księgozbiórze podręcznym czytelnicy czy wypożyczalni starali się gromadzić książki w pracowniach. Na terenie Warszawy poczynania takie spotkały się z negatywną oceną bibliotekarzy. Książki gromadzone w pracowniach nie były bowiem dostatecznie wykorzystywane przez ogół uczniów. Nie można było zapewnić młodzieży podczas pobytu w szkole stałego, bezpośredniego do nich dostępu. Trudności piętrzyły się tam, gdzie lekcje odbywały się systemem dwuzmianowym. Jeżeli nawet nauczyciele deklarowali chęć udostępniania książek wszystkim uczniom, w najlepszym przypadku czynili to dwa razy w tygodniu po lekcjach.

To bardzo wskazane w szkołach niżej zorganizowanych, gdzie bibliotekarz na prowadzenie biblioteki ma niewielką ilość godzin. Tymczasem w szkołach warszawskich zdarzało się, że książki w pracowniach nie były wykorzystywane przez szerszy ogół uczniów. Dla nauczycieli przedmiotów ścisłych, zaabsorbowanych troską o sprzęt i pomoce w pracowniach, wypożyczanie i przyjmowanie zwrotów książek jest wyjątkowo uciążliwe. Z wielu prób właściwego rozwiązania tych spraw przodujące biblioteki Warszawy, np. Liceum im. T. Reytana, wykazały, że najlepsze rezultaty przy współdziałaniu biblioteki z pracowniami przedmiotowymi daje dobrze zorganizowany warsztat bibliotecznej służby informacyjnej. Szczególnie pożyteczne okazują się kartoteki zagadnieniowe. Uwzględniają one opisy bibliograficzne nie tylko druków zwartych, ale ciekawych wstępów, artykułów i materiałów ilustracyjnych o trwałej wartości. Pożyteczne okazały się w pracowniach odpisy niektórych działów kartoteki, zwłaszcza zestawienia bibliograficzne do tematów przerabianych na lekcjach, z którymi można zapoznać się bezpośrednio w toku zajęć lub w oparciu o które można szybko znaleźć w bibliotece potrzebne materiały. Takie ruchome komplety dostarczane przez bibliotekę ułatwiają wszechstronne, sprawne i celowe wykorzystywanie księgozbiorów. W kartotece bibliotecznej powinno znaleźć odbicie nie tylko to, co się znajduje na terenie biblioteki, ale opisy bibliograficzne płyt, taśm magnetofonowych, filmów, przezroczy itp., które są w bezpośrednim użytkowaniu poszczególnych pracowni. O nabywaniu tych materiałów lub ich wycofywaniu bibliotekarz powinien być powiadamiany. Pozwala to na stałe aktualizowanie kartoteki informacyjnej. Ta wzajemna wymiana informacji między bibliotekarzem i kierownikami pracowni to nieodłączna cecha dobrze funkcjonującej biblioteki w systemie dydaktyczno-wychowawczym szkoły.

Jak wynika z rozważań, zmieniającą się rolę biblioteki szkolnej można zauważyć w staraniach nad aktywnym, wszechstronnym wykorzystaniem księgozbioru, w staraniach nie tyle nad organizowaniem odbioru treści zwłaszcza przekazywanych przez radio, telewizję, film, teatr, ile w sprawnej informacji o tym, co aktualnie warto usłyszeć czy zobaczyć, by każdy nauczyciel zadbał o możliwość przekazu w szkole lub ukierunkował ich odbiór przez ucznia poza obrębem szkoły.

O ile w odniesieniu do księgozbioru wydawnictwa, zwłaszcza ogólnoinformacyjne, np. encyklopedie, słowniki, które biblioteka posiada w jednym egzemplarzu, powinny pozostać w jej dyspozycji dla zapewnienia młodzieży stałego do nich dostępu — podkreślić należy, że pozycje wieloegzemplarzowe, często wykorzystywane w pracy lekcyjnej, należy przekazać do pracowni, zostawiając w dyspozycji biblioteki po jednym egzemplarzu. Odniesić to można do takich wydawnictw, jak słowniki obcojęzyczne, roczniki statystyczne itp.

Intensywny rozwój pracowni spowodował, że istnieje pilna potrzeba określenia niektórych pozycji nabywanych do pracowni za pośrednictwem bibliotekarza jako niezbędnej pomocy naukowej, za którą całkowicie odpowiada nauczyciel przedmiotu. Zaliczyć tu można: atlasy geograficzne i przyrodnicze, klucze do oznaczania roślin, tablice logarytmiczne, programy, teksty źródłowe do nauczania historii itp.

Dla odciążenia ucznia od noszenia podręczników można w nie zaopatrzyć pracownię. Czasopisma przedmiotowe, po wykorzystaniu ich na bieżąco, mogą znaleźć się w pracowniach. Takie postawienie sprawy pozwoli na nabywanie tych materiałów z paragrafu na pomoce metodyczne. Ochroni to skąpe kredyty przyznawane bibliotekom na zakup książek i da większą swobodę w posługiwaniu się książką.

3. Zajęcia z grupami uczniów

Zwiększanie się obowiązków bibliotekarza w zmieniającej się sytuacji szkolnej zmusza do poszukiwania coraz bardziej ekonomicznych rozwiązań. W tym aspekcie tradycyjne formy pracy stają się użyteczne, pod warunkiem wypełnienia ich nową treścią i wprowadzenia w życie w oparciu o najnowsze osiągnięcia myśli pedagogicznej. Refleksje te można odnieść do tak zwanych lekcji bibliotecznych: Jak wspominałam, nie są one dla bibliotekarza do przyjęcia jako wyręczenie polonisty w realizacji działu programu „Wiedza o książce”, w nowych programach działu „Czytelnictwo i podstawy samokształcenia”. Niemniej spotkania z grupami uczniów, zwłaszcza z zespołami klasowymi, wydają się celowe, pożyteczne i ekonomiczne z punktu widzenia bibliotecznej służby informacyjnej. Widzi to większość przodujących bibliotekarzy etatowych. Najkorzystniejsze wydaje się prowadzenie zajęć z uczniami w bibliotece przy współpracy z wychowawcami klas. Zapewnia to ciągłość pracy w tym zakresie podczas pobytu ucznia w szkole i może pomóc w ukierunkowaniu innych nauczycieli, zwłaszcza w zakresie wychowania obywatelskiego. Zajęcia te, prowadzone planowo przez kilka lat, dają szansę uzyskania wyników nie tylko w odniesieniu do uczniów, ale i nauczycieli. Wychodząc z założenia, że 450 uczniów to minimalna ich liczba, obsługiwana przez etatowego bibliotekarza (około 15 klas), jako punkt wyjścia można przyjąć spotkanie z każdą klasą raz w roku, od klasy czwartej szkoły podstawowej do ostatniej klasy szkoły średniej. Tematyka spotkań z klasą powinna stanowić pewien cykl. Motywem przewodnim zajęć byłoby odświeżanie kontaktów ze wszystkimi uczniami, zapoznanie z warsztatem pracy bibliotekarza, orientowanie w tym, czym biblioteka dysponuje i jak z niej korzystać, jak samodzielnie poszukiwać potrzebnych materiałów.

Celem spotkania z klasą czwartą byłoby przygotowanie uczniów do samodzielnego wypożyczania książek przez poznanie sprzętu bibliotecznego i układu książek na półkach. W klasie piątej można by pogłębić ten problem przez wywołanie przekonania, że biblioteka ma cenne materiały pomagające do wykonania poleceń nauczyciela i dla zaspokojenia zainteresowań. Wskazać drogi poszukiwania tych materiałów. Tematyka dla klas starszych to zapoznanie z czasopismami prenumerowanymi przez bibliotekę, z podstawowymi źródłami informacyjnymi księgozbioru podręcznego biblioteki, podstawowe bibliografie i technika posługiwania się nimi.

Bibliotekarze Warszawy stwierdzili, że zapoznanie pierwszych klas szkoły średniej z biblioteką bardzo aktywizuje młodzież i zwiększa czytelnictwo. Dobre rezultaty dają też próby zapoznawania młodzieży z innymi bibliotekami funkcjonującymi w danym środowisku. Mogą to zrobić zespoły uczniów poprzez wywiady w wybranych bibliotekach, z których doniesienia stałyby się tematem lekcji. Doświadczenie wykazuje, że przy prowadzeniu zajęć z uczniami w bibliotece można posługiwać się nowoczesnymi metodami pracy, zwłaszcza systemem pracy w grupach. Sprzyja temu bogactwo materiałów, jakimi dysponuje biblioteka.

4. Wolny dostęp do półek

Mówiąc o zmianie funkcji biblioteki szkolnej nie można pominąć sprawy wolnego dostępu do półek. Stosowanie tego systemu sprawia, że biblioteka z magazynu, z którego wydawało się książki, przekształca się w pracownię ogólnoszkolną. Nazwa

ta zyskała już sobie prawo obywatelstwa w środowisku szkolnym. Przechodzenie na wolny dostęp mobilizuje do wysiłków nad właściwym ustawieniem regałów, wprowadzeniem zmian w układzie książek na półkach, dostosowaniem objaśnień do potrzeb czytelników. Przygotowanie pedagogiczne bibliotekarzy i potrzeba aktywizacji młodzieży sprawiają, że stosuje się wiele form wypożyczania tym systemem. Dopuszczenie do półek grup młodzieży współpracujących z bibliotekarzem jest niemal powszechne, zważywszy, że pracę w bibliotece szkolnej trudno sobie wyobrazić bez aktywu. Powszechne jest również dopuszczanie do niektórych części księgozbioru. Wolny dostęp do księgozbioru podręcznego jest konieczny dla wyrobienia nawyków korzystania z niego na co dzień. Wolny dostęp do półek jest wyrazem zaufania do czytelnika. Może to wyzwalać postawę odpowiedzialności za powierzone mienie, powodować, że młodzież będzie się starała nie zawieść zaufania. Zdarzają się i sytuacje odwrotne, uczniowie korzystają z okazji, by przywłaszczyć sobie książkę. Nie powinno to zrażać bibliotekarza, a przeciwnie — mobilizować. Któż bowiem, jak nie szkoła, jest bardziej powołany do tego, by w uczniach kształcić właściwy stosunek do mienia społecznego. Jest to również zadanie do realizacji przez cały kolektyw szkoły przy wszystkich formach pracy z książką. Sprawa wolnego dostępu do półek w bibliotekach szkolnych wymaga przeanalizowania sytuacji tych bibliotek. Doświadczenia bibliotek innych sieci w kraju i za granicą wskazują, że przy wolnym dostępie aktywność bibliotekarza nie maleje, lecz wzrasta. Wolny dostęp wymaga również zwiększenia powierzchni na pomieszczenie księgozbioru i odpowiedniego sprzętu.

Przy zmianie roli biblioteki, która się dokonuje pod naporem potrzeb użytkowników, należy czynić bibliotekę funkcjonalną. Wymaga to stałego aktualizowania zasobów biblioteki, odciążania bibliotekarza od zajęć technicznych, ułatwiania mu zaopatrzenia. Konieczna jest kontrola przydziału i realizacji budżetów. Postęp myśli pedagogicznej zmusza i ten odcinek szkoły do coraz intensywniejszej pracy nad formami działania. Rzetelna analiza istniejącej sytuacji pozwoli władzom szkolnym na postulowanie koniecznych zmian warunkujących ułatwienie, unowocześnianie i zwiększanie efektywności pracy biblioteki szkolnej.

5. Księgozbiory domowe uczniów

Szkoła, a w niej przede wszystkim biblioteka, powinna dostrzegać również zmieniającą się rolę księgozbiorów domowych uczniów. Dostrzega się to zwłaszcza w miastach, gdzie obfitość rynku wydawniczego i szczupłość powierzchni mieszkaniowej zmuszają do bardzo przemyślanego doboru książek kupowanych na własność. Biblioteczki domowe coraz bardziej stają się zbiorami dzieł ogólnoinformacyjnych oraz wyselekcjonowanymi księgozbiorami z zakresu specjalności, którą się ich właściciele interesują. Szczególnie ważne jest udostępnianie zakupu dzieciom wsi i miasteczek, dzieciom robotniczym i chłopskim książek niezbędnych w ich zbiorach podręcznych, jak encyklopedie ogólne i specjalne, słowniki encyklopedyczne, informatory, np. „Naokoło Świata”. Ważne jest informowanie dzieci i młodzieży, kiedy i gdzie mogą te książki nabyć. W sytuacjach gdzie środowisko domowe niewiele może dzieciom wyjaśnić i pomóc, waga tego problemu nie wymaga komentarzy.

III. Uwagi końcowe

Właściwe funkcjonowanie biblioteki w systemie wychowawczo-dydaktycznym szkoły jest uzależnione przede wszystkim od przygotowania nauczycieli do tego, że są współgospodarzami biblioteki, że są odpowiedzialni za czytelnictwo w szkole, za poszanowanie książki jako własności społecznej. W zakładach kształcenia nauczycieli

powinni poznać metody pracy z książką. Warto też zwrócić uwagę kierownikom szkół na rolę biblioteki i problem organizacji czytelnictwa w szkole. Dobrze bowiem rozumiane nauczanie wychowujące przygotowuje do samokształcenia, w tym do umiejętnego korzystania z książek, pism i innych materiałów bibliotecznych w różnych sytuacjach życiowych, jak w rozwijaniu działalności obywatelskiej, dokształcaniu się, doskonaleniu itp.

Można stwierdzić, że ogólne zasady funkcjonowania biblioteki szkolnej są właściwe bibliotekom we wszystkich typach szkół, bardzo jednak różnicują się formy w zależności od rodzaju szkoły, czasu pracy bibliotekarza, warunków lokalowych, budżetów i, oczywiście, potrzeb czytelników.

Wychodząc z podstawowych założeń naszego ustroju, musimy stwierdzić, że każde dziecko, każdy uczeń, każdy obywatel ma prawo korzystania z bogatego dorobku literatury polskiej i obcej, że nie tylko zestawy lektur powinny być oddane do jego dyspozycji. Im dalej znajduje się od ośrodków kulturalnych, im mniej może oczekiwać od domu, tym więcej obowiązana mu dać szkoła i pomoc kompetentnych pedagogów.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

WŁADYSŁAW OZGA, ŁUKASZ KURDYBACHA, STANISŁAW DOBOSIEWICZ: WŁADYSŁAW SPASOWSKI I JEGO ODDZIAŁYWANIE NA POSTĘPOWE OBLICZE SZKOŁY I NAUCZYCIELA W POLSCE

Warszawa 1969. Nasza Księgarnia.

Książka to niewielka, licząca zaledwie ponad sto dwadzieścia stron. Zawiera teksty referatów (zapewne nieco rozszerzone) wygłoszonych przez tych trzech autorów na konferencji ZNP w dniu 7. X. 67 r. z okazji 90 rocznicy urodzin W. Spasowskiego. Jest więc przesadą nazwanie jej w podtytule „pracą zbiorową”; gdyż jest to po prostu trójgłos. Czego dotyczy?

Wł. Ozga, zarazem autor przedmowy, mówi o udziale uczniów Spasowskiego w walce o postępowe oblicze szkoły i nauczyciela, Ł. Kurdybacha przedstawia wpływ idei pedagogicznych Rewolucji Październikowej na Spasowskiego, a St. Dobosiewicz omawia problem recepcji poglądów Spasowskiego w szkolnictwie Polski Ludowej. Tytuł z okładki nie odpowiada więc ściśle podanej zawartości treściowej, jest on właściwie powtórzeniem tematu pierwszego rozdziału. Całość zawiera, jak widzimy, treść bogatszą niż to, co sugeruje tytuł. Czytelnik, który jeszcze literatury o Spasowskim nie zna, znajdzie w nowym wydawnictwie dużo, bo i dane o jego życiu i działalności społecznej, znajdzie sporo na temat poglądów pedagogicznych oraz z dużym pożytkiem zdobędzie informacje o niemalym wpływie tych poglądów na stosunki szkolno-oświatowe w Polsce Ludowej. Trzy rozdziały tylko, a duży zasób wiadomości o tym pedagogu, udana koncepcyjnie synteza jego myśli i działalności. Trzeba oczywiście zapisać to na plus organizatorom wspomnianej konferencji, że tak właśnie ją pomyśleli.

Zapytajmy z kolei o to, co autorzy powiedzieli istotnie nowego tym, którzy znają niemalą już literaturę o Spasowskim i czytali przynajmniej główne jego dzieła?

Na temat zasług Spasowskiego napisano w Polsce Ludowej niemaló artykułów, „wstępów” i „posłowi” z okazji różnych rocznic lub w związku ze wznowieniami i edycjami niektórych jego dzieł czy „wyborów pism”. Ukazały się też źródłowe monografie, spora garść wspomnień byłych uczniów. Trzeba przyznać, iż popularyzacja poglądów Władysława Spasowskiego odbywa się od pewnego czasu na zasadzie powtarzania i utrwalania tego, co już wcześniej powiedzieli inni. Nie jest to zapewne najlepsza metoda, nie powinna to być w każdym razie metoda jedyna. Za interesowanych postacią Spasowskiego należałoby odsyłać przede wszystkim do czytania własnych jego dzieł, skoro są dzisiaj szeroko dostępne, następnie do źródłowych opracowań, ponieważ takie są również.

Ale istnieją pewne kwestie, których Czytelnik zarówno w autentycznych tekstach Spasowskiego, jak i w dotychczasowych opracowaniach znaleźć nie może. Niektóre z tych kwestii podnosi omawiana książka. Na tym też polega jej istotna wartość. Spróbujmy wskazać na te świeższe, bardziej odkrywcze partie książki.

Zacznijmy od Wł. Ozgi, autora pierwszego rozdziału, zarazem ucznia Wł. Spasowskiego. W szkicu jego znajduje się sporo rzeczy dobrze znanych, o których zarówno on sam, jak i inni już niejednokrotnie pisali. Świeżą warstwę treściową tego szkicu stanowi natomiast przedstawiona plastycznie przez autora sfera napięć i konfliktów pomiędzy niektórymi przedstawicielami ówczesnej „góry” związkowej a dy-

namiczną grupą spasowiacką, ukazanie mechanizmu działania tej grupy, wzajemnego porozumiewania się o ważniejszych faktach i wydarzeniach tamtych lat. W niektórych miejscach szkic Ozgi nabiera charakteru autobiograficznego, autor cytuje i eksponuje swoje listy, słowem — dokumentuje własne zaangażowanie w program walki lewicy nauczycielskiej lat trzydziestych. Można mieć równocześnie pretensję do autora, iż w tak chwalebny zamierzeniu nie pokazał szerszego zespołu osób z grona uczniów Spasowskiego, a operuje kilku nazwiskami (ściślej — kilkunastu) nauczycieli komunistów, lewicowych pepesowców i radykalnych ludowców. Spasowiaków Ozga wynosi do rangi kategorii politycznej, gdyż wymienia ich obok tamtych. Jest to, zdaniem moim, ujęcie fałszywe, gdyż Spasowiacy byli bądź komunistami, bądź pepesowcami, bądź ludowcami, jak również byli wśród nich tacy, którzy nie należeli do żadnej z tych grup politycznych, nie angażowali się w ogóle w walkę polityczną na terenie nauczycielskim, solidaryzując się najogólniej z szeroko rozumianą postępowością „dołów” ówczesnego ZNP. O Spasowiakach należałoby zatem mówić jako o zorganizowanej (Koło Uczniów) gromadzie wychowantów Kursów im. W. Nałkowskiego, która miała w swym składzie przecież nie tylko zdeklarowanych komunistów i nie tylko radykalnych ludowców, lecz również ludzi politycznie niezdeklarowanych, a nawet przeciwników komunizmu. Ozga utożsamia czołówkę spasowiacką ze Spasowiakami jako takimi. W skład tej czołówki, zarazem najbliższych Spasowskiemu ludzi, wchodzili wymieniani przez Ozgę najaktywniejsi, najruchliwsi politycznie, wyrobieni już działacze nauczycielscy, świadomi klasowo, piszący, zabierający głos na zjazdach związkowych. Trudno byłoby zapewne ustalić, gdzie pod tym względem skorzystali oni więcej, czy na Kursach, czy już w tej na pół konspiracyjnej, politycznej działalności. Należałoby więc rzeczy widzieć we właściwych wymiarach, a oceniać je wedle tego, jakie zasadnicze ośrodki politycznej inspiracji nimi kierowały. Samego Koła za taki ośrodek uznać chyba nie można.

Druga wątpliwość, jaka się na tym tle rodzi, dotyczy *Biuletynu* Koła Uczniów Wł. Spasowskiego. Ozga stawia ów skromny, powielaczowy druk na jednej płaszczyźnie z *Miesięcznikiem Nauczycielskim i Nowymi Torami*, nazywając go pierwszym pismem Lewicy Nauczycielskiej (s. 41). Niezależnie od treści *Biuletynu*, na którą złożyło się szereg wystąpień bojowych, walczących, pisanych w duchu wyraźnie lewicowym, nie można uznać go za pismo w sensie organu Lewicy Nauczycielskiej. Zasięg *Biuletynu*, jego nakład był przecież nader skromny, obliczony na członków Koła przede wszystkim. Trudno się zgodzić z tak przesadną interpretacją jego roli.

Konfrontacje, jakie czyni Ł. Kurdybacha pomiędzy pedagogicznymi poglądami Spasowskiego a ideami wyrażanymi w różnych uchwałach i dekretach oświatowych władzy radzieckiej, w pismach Lenina, w dziełach Krupskiej, Błońskiego, Kałasznikowa i innych, prowadzą do wniosku, że Spasowski wiele z tych idei uznał za własne, przy czym chciałby, aby stały się one w przyszłości przewodnimi ideami szkoły polskiej, gdy zwycięży w naszym kraju ustroj socjalistyczny. Kurdybacha opiera się w tych konfrontacjach na dwóch dziełach Spasowskiego: „Wyzwoleniu człowieka” i „ZSRR. Rozbudowa nowego ustroju”. Kurdybacha popełnia tu pewną nieścisłość, kiedy pisze, że „ZSRR. Rozbudowa nowego ustroju” „odegrała nieco inną rolę” niż „Wyzwolenie człowieka”, że „wywołała nieklamany zachwyt polskich czytelników” itd. (s. 86 i 87), skoro po ukazaniu się prawie cały jej nakład został skonfiskowany. W świat zdołało pójść niewiele egzemplarzy, nad czym zresztą Spasowski serdecznie bolał, praktycznie zatem rola tej ostatniej książki Spasowskiego nie mogła już być, niestety, wielka, gdyż nie dotarła do rąk, do których dotrzeć miała czy powinna. Rozdział Kurdybachy jest napisany w sposób bardzo rzeczowy, zasługuje na spokojną, uważną lekturę. Wskazuje i poucza, że biegu wielkich, żywych idei społecznych nie są w stanie zatrzymać ani mury, ani najlepiej zamknięte granice. Spasowski w trudnych warunkach przedwojennych,

nie mając łatwego dostępu do naukowej literatury radzieckiej, zdołał mimo to zgromadzić bogaty materiał informacyjny o życiu oświatowym i dorobku lat porewolucyjnych pierwszego państwa socjalistycznego oraz przekazać go polskiemu czytelnikowi w sposób niezwykle żarliwy i sugestywny.

Na zakończenie kilka uwag na temat rozdziału ostatniego. Rozdział ten uznać trzeba za najbardziej odkrywczy. Autor nie kryje swego podziwu dla Spasowskiego, ale równocześnie stwierdza, iż „nie wszystko, co Spasowski przemysłał, pasuje do nowej polskiej szkoły” (s. 92). W dwóch dziedzinach reformatorzy polscy nie poszli za wskazaniem Spasowskiego, nie wprowadzono mianowicie jego struktury szkolnej, wyrażającej się w dwóch członach — 9-letniej powszechnej szkole ogólnokształcącej i 2-letnim „studium wybranym”, nie znalazła także uznania propozycja wiązania wykształcenia ogólnego w szkole z kształceniem zawodowym. Natomiast szkolnictwo polskie zawdzięcza Spasowskiemu, jak pisze trafnie Dobosiewicz, „nowe sugestie i propozycje dotyczące treści i organizacji procesu nauczania i wychowania” (s. 99). Nie będziemy rozwijali tej podstawowej myśli. Odsyłamy Czytelnika do interesujących wywodów autora na końcowych stronicach tej bardzo w sumie wartościowej publikacji. Dobosiewicz kończy swe wywody przekonaniem, że „rola Spasowskiego jako źródła inspiracji dla nowych pokoleń organizatorów i reformatorów szkolnictwa będzie raczej rosnąć niż maleć. Im bardziej socjalistyczna staje się w swojej treści i w formach swojej pracy nasza szkoła, tym bardziej płodne w konsekwencje są konfrontacje naszej rzeczywistości szkolnej z wizją idealnej szkoły pracy twórczej Spasowskiego” (123).

Wydaje się, iż z tą konkluzją można i trzeba się zgodzić. Jest to konkluzja zarówno dla szkoły naszej, jak i dla autora „Wyzwolenia człowieka” optymistyczna. Zachęcam przeto do przeczytania tej kształcącej książki.

Wacław Wojtyński

JÓZEF KOZIELECKI: ROZWIĄZYWANIE PROBLEMÓW WARSZAWA 1969, PZWS.

Życie ludzkie wymaga codziennego rozwiązywania problemów. Rozwiązują je dzieci, dorośli, naukowcy indywidualnie lub zespołowo. Nauczanie problemowe wkroczyło również do szkoły, pragnie przekształcić biernego ucznia w aktywnego badacza. To zagadnienie omawia prezentowana książka. Zawiera przedmowę, cztery główne problemy i bibliografię.

Człowiek jako istota myśląca pragnie przekształcić środowisko, wyleczyć raka, stworzyć nowe wynalazki. Czynności ludzkie można zaklasyfikować do 3 grup:

- 1) czynności orientacyjne — rozpoznanie choroby, uszkodzenia auta,
- 2) czynności decyzyjne — wybór zawodu, przeszczepienie serca,
- 3) czynności wykonawcze — dokonanie operacji, zbudowanie obiektu.

Termin „problem” należy do najbardziej używanych pojęć potocznych i naukowych. Problemem są jednak tylko niektóre trudności człowieka, niektóre nowe sytuacje oraz niektóre niepewne sytuacje. Problemem jest pewien rodzaj zadania, sytuacji, którego podmiot nie może rozwiązać za pomocą posiadanej wiedzy. Rozwiązanie może nastąpić w procesie myślenia aktywnego, które prowadzi również do wzbogacenia wiedzy podmiotu. Ludzie rozwiązują w życiu problemy oraz pseudoproblemy. Można wyróżnić problemy:

- 1) problemy orientacyjne — zdobycie informacji o środowisku,
- 2) problemy decyzyjne — w trakcie podejmowania decyzji,
- 3) problemy wykonawcze — w procesie realizacji decyzji.

Współczesny człowiek rozwiązuje łańcuchy problemów. Nowoczesna szkoła powinna również nauczyć uczniów rozwiązywania problemów. W procesie rozwiązywania problemów może wystąpić 5 kolejnych faz: 1) dostrzeżenie problemu, 2) analiza sytuacji problemowej, 3) opracowanie pomysłów rozwiązania, 4) weryfikacja projektów, 5) powrót do poprzednich faz. Nie muszą one występować w każdym problemie. Psycholog amerykański J.P. Guilford twierdzi, że tylko pewne jednostki posiadają wrażliwość na problemy. Problem posiada pewną własną strukturę — początkowe informacje oraz cel rozwiązania. Faza opracowania rozwiązań obejmuje różne operacje myślowe i czasami zjawiska „ośnienia”. Rozwiązywanie problemów może uwieńczyć pełny sukces lub niepowodzenie. Źródła niepowodzeń mogą być podmiotowe (brak zdolności intelektualnych, znajomości metod pracy, choroba) lub przedmiotowe. Znajomość ich odgrywa zasadniczą rolę w pracy nauczyciela.

Problemy decyzyjne zjawiają się w trakcie wyboru działania. Rozwiązywanie problemów stanowi skomplikowany proces myślenia. Podejmowanie decyzji może odbywać się w sytuacji pewnej lub ryzykownej, w atmosferze optymizmu lub pesymizmu oraz abulicznej. Abulik wahający się w podejmowaniu decyzji nie powinien pełnić kierowniczej funkcji. Dobra znajomość źródeł niepowodzeń szkolnych pozwala nauczycielowi na postawienie właściwej diagnozy celem usunięcia niepowodzeń uczniów.

Kształcenie umiejętności rozwiązywania problemów przez uczniów należy do zasadniczych zadań pracy nauczyciela. Posiada 2 strategie:

- 1) strategia okazjonalna — występuje przy nadarzającej się okazji,
- 2) strategia systematyczna — według opracowanego programu.

Kształceniu tej umiejętności mogą towarzyszyć techniki:

1. Technika wyjaśnień słownych.
2. Technika przenoszenia poprzednio uzyskanych wyników (transfer).
3. Technika stymulacji pytań celem pobudzenia do aktywności.
4. Technika odraczania rozwiązania. Zbyt krótka lub zbyt długa prolongata nie przynosi pożądaných efektów.
5. Technika zespołowego rozwiązywania. Oddziaływanie grupy na jednostkę wpływa na zwiększenie ilości, ale nie jakości pracy umysłowej, pomysły są mniej oryginalne i wartościowe.

W procesie kształcenia umiejętności rozwiązywania problemów może wystąpić następująca lista błędów:

1. Niewłaściwy dobór problemów do wieku i klasy. Liczba problemów w poszczególnych klasach powinna być różna. Nadmierna ich liczba powoduje przeciążenie umysłowe, a zbyt mała liczba problemów nie nauczy ich rozwiązywania.
2. Niedocenianie myślenia heurystycznego. J. Bruner twierdzi, że myślenie heurystyczne i logiczne uzupełniają się wzajemnie.
3. Niedocenianie czynników pozaintelektualnych, jak odrębna osobowość, emocja i motywacja. Wiemy na podstawie własnych przeżyć, że rozwiązywaniu problemów towarzyszyła zawsze atmosfera pasji, zadowolenia, emocji. Słaba motywacja nie pobudza do rozwiązywania problemów.

W procesie rozwiązywania problemów ważną rolę odgrywają:

- a) niezależność myślenia i działania jednostki,
- b) krytycyzm istniejącej wiedzy,
- c) zdolność podejmowania ryzyka,
- d) zdolność długotrwałego wysiłku umysłowego i fizycznego.

Książka zawiera bibliografię w języku polskim i obcym.

Publikacja jest pracą o wysokich walorach, zespalaając teorię oraz utylityzm. Zastrzeżenia może budzić jedynie zagadnienie techniki rozwiązywania problemów, zwłaszcza punkt 5. Nie obniża to jednak wartości tej interesującej książki. Nauczyciele mogą z niej zaczerpnąć wiele oryginalnych myśli i praktycznych wzorów do własnej pedagogicznej pracy.

Stefan Szajdak
Sroda Wilkp.

**ANTONINA GURYCKA: DZIECI BIERNE SPOŁECZNIE.
WROCŁAW-WARSZAWA-KRAKÓW, 1970.
ZAKŁAD NARODOWY IM. OSSOLIŃSKICH.**

Działanie społeczne, postawa społeczna, aktywność i aktywizacja społeczna, dziecko uspołecznione — to terminy powszechnie używane przez psychologów, pedagogów i socjologów, znane i przyjęte przez nauczycieli-wychowawców, uwidoczniane w ich planach pracy z dziećmi i młodzieżą. Terminy-prawdy zaakceptowane, „zasiedziały” w naszym języku, nie kwestionowane. Trzeba było dopiero wieloletnich badań i przekazującej ich rezultaty książki Antoniny Guryckiej, abyśmy zdali sobie sprawę, że pojmujemy je chyba ciągle zbyt płytko, że upraszczamy, że mało wiemy o tym, co dotąd wydawało się proste i oczywiste.

Problemem centralnym, którym zajmuje się w ostatnich czasach A. Gurycka i na którym zamierza skoncentrować w najbliższych latach swą pracę badawczą, jest aktywizacja społeczna dzieci szkolnych. Z dużym zainteresowaniem oczekiwać będziemy na opracowany w rezultacie tych dociekań model przebiegu i opis prawdziwości procesu aktywizacji społecznej, wzbogacający teorię wychowania, inspirujący i kierunkujący działalność wychowawców-praktyków.

Wyniki szeroko zamierzonych badań poznamy prawdopodobnie za kilka lat, choć z materiałów, które dotarły już do czytelnika, widać, że A. Gurycka dysponuje rozległą wiedzą na ten temat, a tylko ostrożność i skrupulatność badacza powstrzymuje ją od pełniejszego ukazywania wykrytych mechanizmów i obserwowanych prawdziwości.

„Dzieci bierne społecznie” — książka wydana w cyklu monografii psychologicznych, opatrzona przez Zakład Narodowy im. Ossolińskich znacznikiem Międzynarodowego Roku Oświaty — stanowi uwieńczenie pierwszego etapu badań nad podjętym problemem. Otrzymaliśmy zatem — zgodnie z zapowiedzią tytułu i podtytułu pracy — monografię na temat społecznej bierności uczniów klas V—VII szkoły podstawowej, podejmującą zagadnienie tak szeroko, jak nigdy dotąd w literaturze psychologicznej (niektóre zagadnienia bierności społecznej rozpatrywane były dotychczas wyłącznie „przy okazji” omawiania trudności wychowawczych, nerwowości, nieprzystosowania). Zainteresowania problemem znaleźć w niej mogą wiele informacji na temat struktury społecznej bierności, postawy stanowiącej integralny składnik osobowości dziecka biernego społecznie oraz na temat zasadniczych mechanizmów powstawania społecznej bierności, których regulacja powinna w efekcie doprowadzić do przełamywania tego stanu.

Książka zawiera:

- wyjaśnienie pojęcia i problematyki społecznej bierności,
- omówienie zadań i założeń badawczych,

- analizę uzyskanych wyników,
- wnioski i sugestie wynikające z przeprowadzonych badań i analiz,
- aneksy w postaci stosowanych narzędzi badawczych.

Praca Guryckiej, jak każda pozycja ambitna i nowatorska, nie należy do łatwych lektur. Tym większe więc uznanie należy wyrzucić autorce, że dokonując starannej i wnikliwej analizy, zarówno pojęcia jak i problematyki społecznej bierności, umiejętnie wprowadziła czytelnika w gąszcz badanych spraw. Dzięki temu może po książkę z pożytkiem sięgać nie tylko pracownik nauki, ale także zajmujący się młodzieżą psycholog i „ocytany” wychowawca. Zaprezentowane przez Gurycką wprowadzenie uważałbym nawet za pewien wzór dla autorów coraz częściej pojawiających się w księgarniach prac doktorskich i habilitacyjnych. Wychodząc od definicji eklektycznej, analizując poszczególne człony definicji i ich miejsce w przyjętym określeniu, informując o istocie bierności autorka omawia podstawowe rodzaje aktywności i bierności, a dopiero po klarownym wyjaśnieniu tych spraw przechodzi do problemu bierności społecznej. Rozumie ją jako „słabą obserwowalną dążność do oddziaływania na otoczenie”, którego strukturę stanowi „specyficzny układ czynności określanej jako społeczne” (s. 25). Bierność społeczna poddawana jest analizie w wielorakich aspektach: jako stan, postawa, przejaw ogólnej bierności i kategoria psychologiczna.

Wykorzystując osiągnięcia psychologii osobowości, psychologii małych grup społecznych, psychologii rodziny, psychologii klasy szkolnej, psychologii klinicznej socjologii i pedagogiki, Gurycka zaprezentowała cztery możliwe ujęcia zagadnienia bierności opisowo-statystyczne oraz trzy ujęcia interpretacyjne: osobowościowe, sytuacyjne i pedagogiczno-społeczne. W rezultacie ich przeglądu sformułowała kilka twierdzeń dotyczących istoty i uwarunkowań społecznej bierności oraz wyodrębniła wiążące się z nią trzy grupy problemów branych pod uwagę w badaniach, a mianowicie:

- problemy stosunku do samego siebie (samocena),
- problemy stosunku do zadania (nastawienie na cel w sytuacji zespołowego rozwiązywania zadań, odgrywane role, poziom aspiracji, stosunek do trudności),
- problemy uwarunkowania społecznej bierności wychowaniem domowym i szkolnym oraz pozycją ucznia w zespole klasowym.

Wychodząc z przekonania, że „współczesne metody badań psychologicznych pozwalają najbardziej bezpośrednio i obiektywnie badać jedynie ludzkie zachowanie, traktowane jako globalna reakcja człowieka zachodząca w określonej sytuacji” (s. 67), Gurycka wybrała ujęcia, „które zjawisko społecznej bierności wiążą z cechami sytuacji oraz uzależniają od środowisk, w których dziecko przebywa” (s. 67). Skoncentrowała się zatem na operacyjnym ujęciu społecznej bierności oraz na sytuacyjnym i pedagogiczno-społecznym ujęciu jej uwarunkowań, uważając, że „bierność społeczna, jak i inne zjawiska będące przedmiotem badań psychologicznych, jest poznawalna dzięki obserwacji i analizie zachowań ludzi w określonych sytuacjach” (s. 68).

Postawę metodologiczną autorki określają ponadto inne założenia:

- skomplikowane uwarunkowania społecznej bierności w obecnym stanie wiedzy o zagadnieniu wymagają ujęcia monograficznego, gdyż tylko ten typ opracowania pozwala wyjaśnić mechanizmy, od których zależy bierność społeczna, oraz że
- dobre rozumienie tych mechanizmów możliwe jest tylko dzięki łącznemu, systemowemu badaniu różnych czynników warunkujących bierność społeczną, co osiągnięciu się poprzez wielostronną analizę specjalnie dobranej grupy przypadków. Badania zrelacjonowane w książce obejmowały:
- charakterystykę zachowań dzieci biernych społecznie w sytuacjach zespołowego rozwiązywania zadań w odróżnieniu od zachowań dzieci uznanych za społecznie aktywne,

- zmienne sytuacje występujące w eksperymentach, a wpływające na bierność społeczną, takie jak: wielkość grupy, skład grupy rozpatrywanej ze względu na poziom społecznej aktywności jej członków, rola formalnego kierownika grupy, podniesienie poziomu przygotowania do rozwiązania zadania,
- zmienne osobowościowe współwystępujące ze społeczną biernością, a szczególnie: samoocena (oraz jej adekwatność w stosunku do ocen innych) w zakresie oddziaływania na otoczenie społeczne, poziom aspiracji w zakresie społecznego oddziaływania, odporność na stress,
- pozycję społeczną ucznia w środowisku szkolnym jako źródło ocen poziomu jego aktywności oraz źródło doświadczeń społecznych, a takie czynniki tej pozycji jak: poziom umysłowy, wyniki nauczania, rola społeczna, popularność i uznanie społeczne,
- środowisko rodzinne dziecka jako źródło jego doświadczeń społecznych oraz czynniki determinujące pozycję społeczną i cechy osobowościowe, takie jak: poziom ekonomiczno-kulturalny, konstelacja rodziny i anomalia życia rodzinnego oraz system wychowawczy stosowany w domu rodzinnym dziecka.

Praca badawcza nad tymi problemami trwała 5 lat. W latach 1962-64 przygotowano techniki badawcze, pełny zaś program realizowano w okresie od 1965 do 1967 r. w grupie 130 uczniów 14 klas V, VI i VII dwu szkół stołecznych. W pierwszym okresie A. Gurycka korzystała z pomocy odpowiednio przygotowanych do pracy studentów Sekcji Psychologii Wydziału Pedagogicznego UW (badania rekonesansowe objęły 600 dzieci), w drugim zaś — z pomocy nauczycieli szkół, w których przeprowadzano zamierzone eksperymenty i badania.

Sądzę, iż stosunkowo nieliczna grupa badanych nie ogranicza w tym przypadku wartości wysuwanych wniosków, gdyż — dzięki zastosowaniu ekonomicznej metody selekcji — przedmiotem analizy było zachowanie dzieci mogących dostarczyć najwięcej materiału, a mianowicie: uznawanych w swych środowiskach za najbardziej biernie społecznie i najbardziej aktywne. Wyodrębniono je spośród ogółu na podstawie opinii nauczycieli i uczniów ze wszystkich badanych klas. Dla zebrania opinii nauczycieli zastosowano technikę rangowania, dla zdobycia zaś opinii dzieci o sobie nawzajem — socjometrię. Aby wykluczyć możliwość wpływu ubocznych czynników na rezultat badań, w wszystkich dzieci poddawanych eksperymentom zbadano inteligencję i wyeliminowano jednostki wykazujące jej niski poziom.

Narzędziem diagnozy społecznej bierności była specjalnie do tego celu opracowana skala zachowań, określana jako skala aktywności — bierności. W konstruowaniu jej Gurycka wykorzystała metodologiczne sugestie skali R.F. Balesa i system interakcji E.F. Borgatty. Stworzyła jednak nową skalę przystosowaną do zdobywania wiadomości o niektórych typach dzieci społecznie biernych oraz uzyskiwania danych dotyczących charakterystyki zachowań uczniów biernych i aktywnych w sytuacjach zespołowego rozwiązywania problemów.

Uczniom uznanym w swych środowiskach za biernych i aktywnych społecznie 3-krotnie lub 4-krotnie stawiano różnorodne zadania, a mianowicie:

- dwukrotnie poddawano sytuacjom eksperymentalnym, mającym na celu diagnozę społecznej bierności,
 - zlecano zadanie społeczne w normalnych warunkach pracy klasy szkolnej,
 - stosowano indywidualnie trudne zadania dla zbadania odporności na stress.
- Na podstawie porównań ogólnych wskaźników aktywności społecznej, uzyskanych w obu eksperymentach traktowanych łącznie z przeprowadzoną selekcją w środowiskach szkolnych, wyróżniono wśród badanych 4 grupy dzieci:
- uznane za aktywne w swych środowiskach szkolnych i potwierdzające tę opinię w przeprowadzonych eksperymentach,
 - uznane za aktywne społecznie, a uzyskujące niskie wyniki w eksperymentach,

— uznane za bierne społecznie w swych środowiskach, a uzyskujące wysokie wyniki w eksperymentach,

— uznane za bierne społecznie i potwierdzające tę opinię w eksperymentach.

W rezultacie dalszych badań nad wyróżnionymi grupami stwierdzono, iż dzieci bierne społecznie różnią się znacznie od aktywnych oraz różnią się między sobą. Wyróżniono dwa typy dzieci biernych społecznie. „Pierwszy typ to dzieci o względnie stałej, niezależnej od sytuacji bierności społecznej, mało społecznie ruchliwe, z tendencją do zachowań podległych do funkcji wykonawczych, bezradne, pod wpływem trudności przejawiające skłonność do obrony przed stresem poprzez rezygnację, skłonne do rozstrojenia i destrukcji w sposobie działania. Drugi typ to dzieci w normalnej szkolnej sytuacji bierne, w innych sytuacjach wykazujące dużą możliwość wysokiej aktywizacji społecznej, której szczególnym wyrazem jest dążność do dominacji. Dzieci te próbują bronić siebie przed porażką, przed niechętnym im otoczeniem przy pomocy agresji, charakterystycznej dla nich formy obrony przed stresem” (ss. 159—160). Za dzieci faktycznie bierne uznaje Gurycka tylko te, które zostały zakwalifikowane do pierwszego typu, czyli przejawiające względnie stałą postawę, charakteryzującą się słabą obserwowalną dążnością do oddziaływania na otoczenie.

Wniosek ten, przekonywająco uargumentowany, ma duże znaczenie dla psychologów i wychowawców pracujących z dziećmi. Wspierają go i uzupełniają informacje na temat dzieci społecznie biernych, uzyskane w rezultacie wnikliwych badań. Sądzę, że dla kierowania dziećmi i organizowania pożądaných sytuacji wychowawczych płodne będą m.in. następujące ustalenia:

— Bierność społeczna ujawnia się w sytuacjach zespołowego rozwiązywania zadań o charakterze społecznym. Wynika ona z trudności, jaką sprawia dziecku nie tyle samo zadanie, ile współdziałanie z innymi dziećmi.

— Poczucie braku bezpieczeństwa i własnej niskiej pozycji u dzieci biernych społecznie posiada najczęściej uwarunkowania środowiskowe: pochodzą z rodzin gorzej usytuowanych materialnie, o niskich wzorach sukcesu społecznego i niewłaściwej sytuacji wychowawczej, często karane są w domu biciem, dźwigają na swych barkach znaczne obowiązki domowe, nierzadko obciążają je ciężkie przeżycia związane z rozpadem rodziny, śmiercią jednego z rodziców, długotrwałą chorobą lub kalectwem.

— Dzieci społecznie bierne są przeważnie uczniami słabymi lub bardzo przeciętnymi, nie mają wśród kolegów szkolnych prestiżu, nie pełnią zadań i funkcji społecznych. Nauczyciele oceniają je negatywnie, znacznie gorzej niż rodzice.

— Trwała postawa społecznej bierności wiąże się z cechami osobniczymi — zahamowaniem oraz słabą strukturą psychiczną. Samoocena tych dzieci oraz poziom ich aspiracji społecznych są niskie, a inteligencja raczej mierna. Rzadko posiadają określone zamiłowania i zainteresowania, są niezaradne, bez inicjatywy, powolne, lękliwe, niezdecydowane, mało wytrwałe.

— Aktywizacja dzieci o względnie stałej postawie bierności społecznej wymaga zwiększenia ich społecznego bezpieczeństwa w grupie. Szczególnie korzystny wpływ może wywierać na nie dobre przygotowanie do wypełnienia powierzonych zadań oraz łączenie w niewielkie (3—5-osobowe) zespoły o jak najbardziej wyrównanym poziomie społecznej aktywności. Nie przynosi natomiast pozytywnych rezultatów przydzielanie funkcji kierowniczych tym dzieciom, gdyż stawia je wobec groźby fiaska i ośmieszania, na skutek czego z góry rezygnują z działania.

— Dzieci wykazujące bierność sytuacyjną są zdolne do aktywizacji społecznej, ale nie potrafią współdziałać z innymi, przejawiają tendencję do dominowania i agresję. Ich zawyżona samoocena i wysokie aspiracje prowadzą do konfliktów z otoczeniem, na skutek których rezygnują z działania w danym środowisku. Posiadają mało spójną, rozchwianą i nierównoważoną strukturę psychiczną. Można je zaktywizować przez przekształcenie nawyków społecznego współdziałania, uswia-

domienia im skutków własnego postępowania oraz stwarzania sytuacji umożliwiających przeżywanie drobnych choćby satysfakcji w wyniku prawidłowego działania.

Badania Guryckiej oraz stosowane przez nią próby aktywizacji dzieci wskazują, że przełamywanie obu wyróżnionych form bierności leży zarówno w możliwościach szkoły, jak i odpowiednio „spedagogizowanej” rodziny, jeśli podejmą one trud zapewnienia wszystkim dzieciom równego startu w przejawianiu aktywności społecznej, udziela pomocy w przełamywaniu trudności, usuną źródła zagrożenia bezpieczeństwa.

Jadwiga Raczkowska

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W Roku Oświatowym, roku hasła permanentnego uczenia się, warto zwrócić uwagę na problemy związane z samokształceniem, doskonaleniem pracy zawodowej i jego organizacją. Czasopisma pedagogiczne nie pomijają tych zagadnień. Nurt podstawowy koncepcji — to sprawa pogłębiania pracy zawodowej i opieranie jej na osiągnięciach techniczno-naukowych. Permanentne kształcenie się staje się już sprawą obowiązku.

Dyrektor i doskonalenie nauczycieli

Rzadko w naszej literaturze pedagogicznej pojawia się problem dyrektora, kierownika szkoły. Są wprawdzie pozycje książkowe z „Problemami kierowania szkołą” T. Pasierbińskiego na czele, jednak osobowość tego kierownika ukrywa się w cieniu jego funkcji urzędowych. W sposób specyficzny podchodzi do tego zagadnienia doc. dr Jan Kulpa. „Rola dyrektora szkoły w procesie doskonalenia nauczycieli” — taki jest tytuł artykułu, który ukazał się w nrze 5 *Szkoły Zawodowej*. Autor wymienia różnego rodzaju czynniki wpływające na doskonalenie, szczególną jednak rolę widzi w osobie dyrektora (kierownika) szkoły. Dokładniej omawia trzy grupy jego zadań: pedagogiczno-instruktażową, gospodarczą i społeczną. Nas interesują tu zadania pedagogiczne. Nie zawsze — zauważa Autor — są one dziedziną najbardziej dostrzeganą przez dyrektora; niejednokrotnie przystaniają ją prace gospodarcze i społeczne. „Nie można się z tym zgodzić, bo jednak dziedziną najbardziej typową dla kierownika takiej instytucji jak szkoła pozostaje dziedzina pedagogiczno-instruktażowa”.

Dyrektor ma w swej szkole zespoły nauczycielskie bardzo zróżnicowane. Charakterystyka kilku sylwetek nauczycielskich ilustruje to twierdzenie: jeden pracuje zawsze na poziomie „dostatecznym”, gdy stać go na bardzo dobry; drugi — szybki w pracy, nie dotrzymuje terminów, skłonny do uprawiania różnego rodzaju interesów, studiów nie traktuje poważnie; trzecia — nauczycielka młoda, solidna, chętna, jednak po trudnych przejściach życiowych niezadowolona z siebie, często przygnębiona; czwarty — też młody, wykształcony, pogodny, jednak mało pracuje nad sobą, nie pogłębia wiedzy. W takiej i podobnych sytuacjach dyrektor czy kierownik powinien postępować indywidualnie, a to zależy od jego osobowości, kultury, wiedzy, umiejętności. I dyrektorzy są różni. Sylwetki kilku charakteryzują często spotykane typy. Jeden — z pasją poszukuje nowych dróg, bliski jest gronu nauczycielskiemu i młodzieży, pracowity; drugi — zaangażowany społecznie, organizujący czytelnictwo w gronie nauczycielskim, ofiarny; trzeci — dostrzega całość problematyki pracy szkoły, rozumie istotę procesu wychowawczego, doskonale zna uczniów; czwarty — wybitny działacz społeczny, doskonały organizator, potrafi szkołę uczynić centralną instytucją w środowisku. Wniosek z tych charakterystyk: że dyrektor musi mieć ukształtowaną osobowość, dużą wiedzę pedagogiczną i ogólną, należeć do najwybitniejszych wśród zespołu nauczycieli, musi odznaczać się cnotami właściwymi nauczycielowi, powinien mieć jednak choć jedną cechę wybitniejszą. To „musi” można oczywiście wydłużać, istotne jednak jest, ażeby cechowała go samodzielność myśli, a wszystkie cechy wzmacniały jego autorytet.

Oddziaływania dyrektora na nauczycieli mogą być zamierzone i niezamierzone. Autor przyjmuje, że niezamierzone oddziaływanie całą osobowością, wynikające

z głębokiej kultury, jest niekiedy skuteczniejsze aniżeli zamierzone. Dodałbym tu: oparte na głębokiej kulturze jest z a w s z e skuteczniejsze, gdyż bezwiednie skłania do naśladownictwa. Z zamierzonych na doskonalenie nauczyciela mogą wpływać zapowiedziane i przygotowane hospitacje lekcji i ich wyzyskanie na konferencji polekowej i na konferencjach rady pedagogicznej. I tu Autor wymienia, co uznać by można za najistotniejsze: „Odpowiednie przygotowanie lekcji, podbudowanie własnej koncepcji podstawami teoretycznymi, krytyczna ocena przeprowadzonego badania wyników i przy tym wymiana poglądów na poznaną lekturę między dyrektorem a nauczycielem — stanowią znakomitą okazję do pobudzenia doskonalenia nauczyciela i są bardzo cenną formą doskonalenia”.

Inne formy: wewnątrzszkolna wymiana doświadczeń, wzajemne hospitowanie lekcji, dyskusje na posiedzeniu rady pedagogicznej, opieka starszych nad młodszymi, kierowanie na dalsze studia itd.

Zamierzone i niezamierzone oddziaływanie może dotyczyć jednostek, może jednak odnosić się do całego zespołu. „Źródło tematów przeznaczonych dla wspólnych rozważań stanowią z zasady aktualne potrzeby szkoły; gdy istnieją rażące różnice między nauczycielami przedmiotów ogólnokształcących a nauczycielami zawodu, okazuje się konieczna wymiana poglądów albo też na przykład odwiedziny nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących w warsztatach szkolnych, a nawet podjęcie pewnych prób wykonywania pracy w tych warsztatach, żeby lepiej poznać, lepiej odczuć atmosferę pracy tokarza, elektrotechnika czy traktorzysty”. Uwagi te odnoszą się oczywiście do szkół zawodowych, charakteryzują jednak poczynania w określonych zbiorowościach.

Autor wyraża przekonanie, że dyrektor szkoły ma w instytucji, którą kieruje, decydujące znaczenie, że odgrywa także główną rolę w doskonaleniu nauczycieli poprzez swoją osobowość, organizację pracy szkoły oraz świadome oddziaływanie na proces doskonalenia. Przekonanie to jest, oczywiście, postulatem. Tak istotnie być może, gdy dyrektor (kierownik) jest wybitną osobowością, autorytetem, przewodnikiem i zaangażowany w dobrą robotę umie zachęcić do takiej roboty. Postulaty mają jednak to do siebie, że postulują, a nie mówią o prawdzie całej rzeczywistości.

Kształcenie zawodowe

W poprzednim sprawozdaniu z czasopism zwróciłem uwagę na artykuł Z. Pietrasinińskiego o procesach innowacyjnych, zamieszczony w numerze 2 *Kwartalnika Pedagogicznego*. Wracam jeszcze do tego numeru, by zachęcić do przeczytania rozprawy T. Nowackiego „Stan badań procesów kształcenia zawodowego”. Jakkolwiek jest to istotnie przegląd prac badawczych z tego zakresu, to jednak sam sposób opracowania jest tak wnikliwy, że na marginesie wynotowujemy problemy, które mają znaczenie bardziej ogólne.

Autor zwraca na przykład uwagę, że dotychczasowe analizy teoretyczne kształcenia dorosłych były nastawione raczej na kształcenie ogólne. Niektórzy teoretycy ograniczają nawet kształcenie dorosłych do spraw kształcenia ogólnego. Jakkolwiek nie wydaje mu się to słuszne, to jednak rozwijanie zainteresowań literaturą, sztuką, polityką itd. jest co najmniej równie ważne, jak podnoszenie kwalifikacji zawodowych. Znane powiedzenie Duńczyków, że wysoka jakość masła duńskiego jest spowodowana ich zamilowaniem do poezji, uważa za przesadne, to jednak — stwierdza — „kształcenie ogólne z pewnością korzystnie wpływa na przygotowanie zawodowe i głębsze rozumienie czynności zawodowych”.

W NRD powołano w zakładach pracy akademie zakładowe, z szeroko rozbudowanymi instytucjami kształceniowymi, takimi jak: kluby, zespoły samokształceniowe, gabinety techniczne, szkoły przyzakładowe itp. Poszczególne oddziały tych akademii zajmują się różnymi sprawami: uzupełniają wiedzę swych pracowników w ramach

ich zainteresowań, ułatwiają zdobywanie wyższych poziomów wykształcenia, systematycznie kształcą zawodowo (zdobywanie kwalifikacji), dokształcają mistrzów i przygotowują ich do egzaminu na tytuł technika. Jeden z oddziałów opiekuje się studentami przebywającymi na praktykach produkcyjnych. Przyczyną tak znacznego rozbudowania form oświaty zawodowej jest fakt gwałtownego rozwoju nauk przyrodniczych i technicznych. W Polsce, zauważa Autor, występuje dodatkowa przyczyna przyspieszonego tempa oświaty: opóźnienia w rozwoju kultury technicznej, wynikłe z przyczyn historycznych.

Postulat podnoszenia kwalifikacji pracowniczych osób już zatrudnionych jest związany z dążeniem do dotrzymania kroku rewolucji naukowo-technicznej. Autor wyróżnia w tym procesie kilka różnych funkcji: wdrożeniową, wyrównawczą i renowacyjną. Zadaniem funkcji wdrożeniowej jest przystosowanie pracownika do konkretnych czynności, funkcji wyrównawczej — dopełnianie kwalifikacji osób zatrudnionych do wymaganego w danym zakładzie poziomu, renowacyjnej — zaznajamianie pracowników z nowymi osiągnięciami nauki i techniki.

Przykłady różnego rodzaju prac u nas i za granicą świadczą, że w zakresie badań nad kształceniem zawodowym trudno dotrzymać kroku innym, znaczne są też opóźnienia organizacyjne i kadrowe. „Nie ulega wątpliwości — kończy prof. T. Nowacki — że mimo wielkich wysiłków administracji szkolnej posiadającej zasługi w przygotowaniu programów i prowadzeniu szkół, mimo ogromnej i ofiarnej pracy nauczycieli sytuację, w jakiej znajdują się badania nad szkolnictwem zawodowym, może polepszyć tylko intensywna praca dobrze wyposażonych instytucji”.

Podnoszenie kultury pytań własnych

W numerze 5 *Nowej Szkoły* jest bardzo interesujący artykuł dra Ryszarda Radwiłowicza pt. „Pytania własne a rozwijanie aktywności myślowej”. Wprawdzie treść odnosi się do procesu uczenia i uczenia się, jednak odnieść go można w ogóle do procesu doskonalenia. Istota sprawy polega na tym, że w rozwijaniu aktywnej twórczości myślowej znaczną rolę spełnia własne pytanie. Przeprowadzono na ten temat badania w Stanach Zjednoczonych USA, również w Związku Radzieckim, NRD, przeprowadzał podobne badania Autor omawianego tu artykułu. Badacze wychodzili z założenia, że zdolności twórcze dzieci i dorosłych są wykształcalne, jeśli zastosuje się odpowiednie ćwiczenia, skuteczność ich jest jednak uwarunkowana zastosowaniem odpowiednich metod.

W badaniach stosowano jako metodę kształcenia zdolności twórczych pobudzanie do zadawania pytań. Punktem wyjścia była hipoteza, że pytanie własne człowieka i wyrażane w nich autentyczne problemy mają tę zasadniczą przewagę nad nie przeżyтыми pytaniami cudzymi, że są przejawem i równocześnie bodźcem samodzielnej pracy myślowej. W jednym z eksperymentów grupa uczniów, w której pytania były rozwijane i stanowiły jedną z podstaw uczenia się, uzyskiwała wyższe oceny aniżeli uczniowie z dwu innych grup, w których mniej było ćwiczeń z pytaniami albo ich w ogóle nie było.

Po zrelacjonowaniu badań H. Wecka w NRD i własnych, opisanych w książce „Pytania uczniów a treść nauczania”, Autor kończy artykuł taką refleksją: „W zakresie kształcenia samodzielnego myślenia dydaktyka, nawet ta nowoczesna, znajduje się dopiero na początku swego rozwoju. Jedną z dróg jej ewolucji jest podnoszenie kultury pytań własnych uczniów”.

Nauczyciele, wykładowcy, prelegenci doskonale wiedzą, jak trudno „wydusić” od słuchaczy pytania. A jeśli nawet pytania się zdarzą, są jedynie odbiciem treści i formy słyszanego tekstu. Własne pytanie, w którym by zawarty był problem, jest bardzo trudne, o czym doskonale wiedzą autorzy prac badawczych, gdy biedzą się nad hipotezami, które mają najczęściej formę pytań. Podnoszenie kultury pytań już od

najmłodszych lat, opieranie aktywnej twórczości m. in. przez wypracowywanie dydaktyki pytań własnych słuchacza, przyczyniłoby się niewątpliwie do kształtowania samodzielności pracy ucznia, słuchacza. Trudność jednak w tym, że nauczyciele, wykładowcy, prelegenci nie zawsze chętnie pozwalają zadawać pytania, gdyż udzielanie na nie odpowiedzi może być kłopotliwe. Podnoszenie kultury pytań odnosi się bardziej do nauczyciela aniżeli do ucznia i leży w zakresie problematyki doskonalenia własnej pracy.

Świadomość własnych niedociągnięć

Coraz częściej publikowane są sprawozdania z badań. Różne przyświecają im cele, jednym z nich jest uświadomienie sobie własnych niedociągnięć, ażeby udoskonalić metody pracy. Sprawozdaniem z tego rodzaju badań jest artykuł krytyczny K. Karipidis, zamieszczony w nrze 7/8 *Życia Szkoły*. Artykuł dotyczy zagadnienia genezy niepowodzeń nauczyciela klas I—IV w realizacji treści programowych wychowania plastycznego. Artykuł budzi tym żywsze zainteresowanie, że badań z zakresu wychowania plastycznego jest mało, a na łamy czasopism dostaje się jeszcze mniej analizy ich wyników. A trzeba dodać, że wychowanie plastyczne nie jest wcale jednoznacznie traktowane i nieodosobnione są przypadki, że np. wychowanie przez sztukę, tak ważny element wychowania estetycznego, świadomie zostaje z tego wychowania odzucane czy pomijane.

Autorka zbadała najpierw, w jakim stopniu nauczyciel przygotowuje się do zajęć z wychowania plastycznego. Stwierdziła, że 66% badanych albo nie przygotowuje się wcale do lekcji, albo czyni to bardzo niesystematycznie. Jest to niewątpliwie związane z brakiem głębszej znajomości przedmiotu, co wykazała analiza sprawozdań z lekcji. Tak na przykład przeszło 55% badanych pominięło w lekcji problematykę plastyczną.

Analiza przygotowań i przeprowadzonych lekcji stała się podstawą do zestawienia trudności, jakie są związane z wychowaniem plastycznym. Niektóre z nich: brak wiadomości rzeczowych z dziedziny plastyki, niezajomość etapów rozwojowych twórczości plastycznej dziecka, brak podstawowych umiejętności rysunkowych, trudności w opracowywaniu konspektu lekcji, za mała znajomość technik plastycznych, trudność w ocenie prac dzieci. Wielu wypowiedziających się określiło jako trudność brak zainteresowania kierownictwa szkoły tym przedmiotem nauczania.

Przyczyny trudności są różne, charakterystyczne jednak jest to, że tylko dla 7% badanych ulubioną lekturą jest książka o sztuce, czynnik bądź co bądź bardzo ważny w procesie doskonalenia swej pracy. Badania potwierdziły fakt, iż stan czytelnictwa w zakresie problematyki wychowania plastycznego jest bardzo niski. Wprawdzie 33 (na 94) wymieniło „Wychowanie przez sztukę” Ireny Wojnar, jednak tylko nieliczni wskazali podręczniki związane bezpośrednio z nauczaniem tego przedmiotu. Wynika to zresztą z braku interesowania się samym przedmiotem nauczania. Na 94 badanych tylko 3 wymieniło wychowanie plastyczne jako przedmiot, którego chcieliby przede wszystkim uczyć, gdy język polski był takim przedmiotem dla 50, a matematyka dla 17. W takiej sytuacji trudno o dobre wyniki nauczania. Autorka zauważa: „ze względu na wielką rolę, jaką w zajęciach plastycznych z dziećmi pełni zaangażowanie emocjonalne nauczyciela, którego przecież nie bez racji określa się jako inspiratora twórczej pracy dziecka, szczególnej wymowy nabiera fakt zdecydowanie negatywnej postawy wobec tego przedmiotu nauczania aż 39% badanych nauczycieli”.

Apel, którym Autorka kończy artykuł, wydaje się w pełni uzasadniony: „Niemalą pomoc w zakresie podniesienia poziomu kadr wychowawców może przynieść zintensyfikowana, sprawna działalność ośrodków metodycznych”. Dodajmy: pomoc ośrod-

ków jest ważna, nic jednak nie zastąpi własnego, opartego na odczuciu potrzeb, doskonalenia swej pracy.

W tym samym numerze *Zycia Szkoły* jest sprawozdanie M. Grygorczuka z badań nad cichym czytaniem w klasach czwartych. Teren badań — województwo białostockie. Badaniom poddano przeszło 600 uczniów. Chodziło o określenie tempa czytania i stopnia rozumienia przez dzieci czytanego tekstu. Okazało się, że w szkołach z klasami łączonymi badane wyniki były lepsze aniżeli w szkołach bez klas łączonych; uczniowie przeczytali więcej wyrazów w ciągu minuty; większy był procent uczniów czytających po cichu bezbłędnie, więcej faktów zapamiętało z przeczytanego tekstu. Na tle tej analizy autor zadaje takie pytania: Jak wyjaśnić problem lepszego opanowania techniki cichego czytania przez uczniów szkół z klasami łączonymi w porównaniu z uczniami ze szkół bez klas łączonych? Czym tłumaczyć fakt, że liczba uczniów, którzy zapamiętali wszystkie lub większość wydarzeń przedstawionych w przeczytanym opowiadaniu w szkole niżej zorganizowanej, jest znacznie większa od analogicznej grupy uczniów ze szkół wysoko zorganizowanych? Wyjaśnia: „Szkoły niepełne o 1 nauczycielu oraz szkoły pełne o 4 i 5 nauczycielach są szkołami, w których nauka odbywa się w kompletach klas łączonych. W tej sytuacji od pierwszych dni pobytu w szkole dziecko jest wdrażane do samodzielnej pracy na lekcji i samodzielnego zdobywania wiedzy na podstawie książki i podręcznika.

I ten właśnie czynnik decyduje o lepszych rezultatach znacznej części nauczycieli szkół z klasami łączonymi w pracy nad wyrabianiem umiejętności cichego czytania oraz cichego czytania ze zrozumieniem u tych uczniów, których poziom intelektualny pozwala na samodzielne zdobywanie wiedzy”.

Nie jest to, oczywiście, argument na rzecz klas łączonych, jest natomiast wskazanie, iż w klasach nie łączonych powinno być więcej pracy samodzielnej ucznia, gdyż jedynie takie nauczanie jest skuteczne, w którym uczeń jest bezustannie aktywny. Literatura, badania, eksperymenty udowadniają to bardzo przekonująco, do praktyki przechodzi to jednak z wielkimi oporami.

*

Jak widać, problematyka jest różna, każda jednak wypowiedź zmierza do jednego: ażeby badać, zgłębiać, doskonalić. Coraz częściej pojawiają się określenia: *nowość*, *innowacja*, *wdrażanie*, *związek praktyki z teorią*; może to znaczyć, iż stosunek do tych zjawisk jest sprawdzaniem postępu i dążenia do doskonalszego.

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Przejęcie w szkolnictwie radzieckim na trzyletni system nauczania początkowego zwiększyło, siłą rzeczy, intensywność procesu nauczania w klasach niższych. Stąd też wyrównywanie poziomu przygotowania uczniów w ich początkowym okresie nauki stanowi jedno z najważniejszych, a jednocześnie najtrudniejszych zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły.

Dlatego też w Związku Radzieckim przeprowadza się różnego rodzaju eksperymenty, których celem jest znalezienie właściwych sposobów i środków ułatwiających uczniom szkoły początkowej szybkie przystosowanie się do nauki szkolnej,

głoski w słowach, charakterystyka głoski (samogłoska lub spółgłoska, dźwięczna lub bezdźwięczna), dobieranie przez dzieci słów z żadaną głoską, zapoznanie się z literą drukowaną, porównanie litery wielkiej z małą.

Całą pracę nad językiem autorzy przeprowadzali w przeważającej części w formie zabawowej.

Zajęcia z arytmetyki były prowadzone mniej więcej w takiej kolejności: liczenie do 10 i od 10 do 1, liczenie przedmiotów nauczanej liczby, np. podczas nauki liczby i cyfry 4 — ile nóżek posiada stół, ile kół posiada samochód? Następnie odbywało się tworzenie i układanie zadań na podstawie obrazków; układanie i rozwiązywanie zadań przy pomocy karteczek cyfrowych; liczenie ustne. Skład liczby objaśniano obowiązkowo przy pomocy materiału liczbowego — patyczków, kwadracików kolorowych, pasków itd.

Program nauki czytania i pisania, nakreślony przez autorów, został wykonany. Należy zaznaczyć, że dzieci uczyły się z wielkim zainteresowaniem, były aktywne, nauczyły się wykonywać wiele czynności samodzielnie.

Wszyscy uczniowie samodzielnie napisali wyraźnym pismem podania do dyrektora szkoły z prośbą o przyjęcie ich do I klasy i sami wręczyli te podania.

W grupie składającej się z 34 uczniów — jak piszą autorzy eksperymentu — nie było ani jednego wypadku spóźnienia na zajęcia, niewykonania zadań, kaprysów lub niewłaściwego zachowania się na lekcji. Dzieci szybko przyswajały sobie nawyki zachowania w szkole: przyjście do klasy, przygotowanie stanowiska pracy do zajęć, zachowanie się w czasie przerwy, zwracanie się do nauczyciela itd.

Na podstawie przeprowadzonego eksperymentu autorzy artykułu dochodzą do wniosku, że w warunkach normalnej szkoły miejskiej w pełni możliwe jest organizowanie systematycznych zajęć z grupą przygotowawczą w liczbie 35—40 osób 3 razy w tygodniu po 1 godzinie.

Zajęcia takie najlepiej przeprowadzać w pierwszej połowie dnia (od 10.30 do 11.30), ponieważ nie przeszkadza to rozkładowi zajęć w przedszkolach, a z drugiej strony jest to najbardziej produktywny czas dla zajęć szkolnych.

Grupa przygotowawcza — zdaniem autorów — nie wymaga żadnego specjalnego wyposażenia, poza normalnym, jakie znajduje się w każdej szkole.

Dzieci, z którymi przeprowadzono eksperyment, znajdują się obecnie w III klasie. W ciągu tych trzech lat były prowadzone nad nimi obserwacje, które wykazały, że przygotowanie dzieci do szkoły sprzyjało szybszemu ich rozwojowi, a tym samym lepszemu opanowaniu trudnego programu. Roczne prace kontrolne wykazały, że dzieci te osiągają lepsze wyniki niż dzieci klas normalnych.

Praca nauczyciela z dziećmi z grupy przygotowawczej jest o wiele lżejsza, ponieważ w I klasie nie trzeba tracić czasu na wypracowywanie najelementarniejszych nawyków, takich jak: podnoszenie ręki, zwracanie się do nauczyciela, siadanie w ławce, prawidłowe trzymanie ręki itp.

Pozytywne wyniki eksperymentu spowodowały — jak piszą autorzy — uruchomienie w szkole nr 544 w Moskwie od razu kilka grup przygotowawczych. Wszystkie grupy dają takie same rezultaty.

Józef Zalewski

EGZAMIN DOJRZAŁOŚCI W ZREFORMOWANYM LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCYM

Ustalenie założeń egzaminu dojrzałości w zreformowanym liceum ogólnokształcącym — zgodnie z modelem programowym i funkcją tej szkoły — wymagało rozstrzygnięcia trzech podstawowych problemów: stosunku egzaminu dojrzałości do egzaminu wstępnego na wyższe uczelnie, roli i znaczenia egzaminu dojrzałości w systemie pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły oraz charakteru świadectwa dojrzałości, mianowicie, czy ma ono nadal być jedynym dowodem ukończenia liceum.

Nowy regulamin egzaminu dojrzałości wszystkie te kwestie rozstrzyga w sposób wyraźny i jednoznaczny. W decyzjach kierowano się oceną istniejącej sytuacji w szkolnictwie średnim i potrzebami szkolnictwa wyższego, jak też dobrem i interesem młodzieży kształcącej się w tych szkołach.

Postanowiono więc utrzymać egzaminy dojrzałości i egzaminy wstępne na wyższe uczelnie. Oba te egzaminy mają służyć jak najlepszemu doborowi młodzieży do studiów wyższych.

W obecnej bowiem sytuacji szkolnictwa średniego, charakteryzującej się bardzo zróżnicowanym poziomem i wynikami pracy szkół, nie można jeszcze egzaminu wstępnego na wyższe uczelnie zastąpić np. konkursem świadectw dojrzałości, a świadectwa dojrzałości — np. świadectwem ukończenia szkoły, wydanym na zasadach promocji. Warto również podkreślić, że egzamin dojrzałości zawiera wiele czynników natury wychowawczej, dopingującej uczniów i nauczycieli do zwiększonego wysiłku, do podsumowania niejako wyników swojej czteroletniej pracy. Przeprowadzany w odpowiedniej scenerii i atmosferze wymaga, egzamin ten stwarza, młodzieży dobrą okazję do zmierzenia się z trudnościami, wypróbowania swoich sił i odporności psychicznej, zdobycia zaprawy do dalszych egzaminów.

Wymienione skrótowo niektóre walory poznawcze i wychowawcze egzaminu dojrzałości uzasadniały konieczność podniesienia jego rangi i znaczenia, a zatem zwiększenia i zaostrenia wymagań egzaminacyjnych.

Ażby te cele osiągnąć, należało niejako oddzielić problem sposobu zakończenia nauki w liceum od problemu egzaminu dojrzałości, co — rzecz oczywista — uwarunkowane było odstąpieniem od stosowanej od lat praktyki traktowania świadectwa dojrzałości jako jedynego dowodu ukończenia średniej szkoły ogólnokształcącej.

Przyjęto więc założenie, że uczeń ostatniej klasy liceum, który w rocznej klasyfikacji ze wszystkich przedmiotów nauczania uzyska oceny co najmniej dostateczne, a nie przystąpi do egzaminu dojrzałości lub tego egzaminu nie złoży, otrzyma świadectwo ukończenia liceum.

Świadectwo to będzie dowodem ukończenia średniej szkoły ogólnokształcącej i podstawą do podjęcia pracy lub dalszej nauki na kursach i w szkołach zawodowych, zwanych obecnie pomaturalnymi. Świadectwo zaś dojrzałości będzie dokumentem uprawniającym do ubiegania się o przyjęcie na studia w szkołach wyższych.

W ten sposób korzystnie w sensie społecznym rozwiązano kwestię tej części młodzieży, która z różnych przyczyn, przynajmniej w okresie kończenia nauki, nie będzie ubiegała się o uzyskanie świadectwa dojrzałości. Młodzież ta nie znajduje się już w takiej jak dotychczas sytuacji, iż po faktycznym w zasadzie ukończeniu nauki w liceum nie miała formalnego dowodu ukończenia szkoły, bowiem nie posiadała świadectwa dojrzałości i w rezultacie musiała się legitymować świadectwem ukończenia szkoły podstawowej.

Był jeszcze i inny aspekt tego zagadnienia. Zostały mianowicie usunięte przyczyny pogłębiającego się z roku na rok liberalizmu w ustalaniu wymagań egzaminacyjnych. Była to sytuacja niezdrowa pod względem moralnym tak dla egzaminatorów, jak i dla egzaminowanych.

W zmienionej sytuacji można więc było zaostrzyć kryteria przy dopuszczaniu do egzaminów — pisemnego i ustnego. Dlatego też postanowiono, że do egzaminu pisemnego może być dopuszczony uczeń, który w wyniku klasyfikacji rocznej w klasie IV uzyskał ze wszystkich przedmiotów nauczania oceny co najmniej dostateczne, a do egzaminu ustnego — również oceny co najmniej dostateczne ze wszystkich przedmiotów egzaminu pisemnego. Ponadto w regulaminie podkreślono, że przy ocenie pracy pisemnej należy brać pod uwagę tylko jej wartość oraz że na ocenę nie może mieć wpływu opinia o wynikach w nauce ani inne względy uboczne. Nie przewiduje się też żadnych zwolnień od egzaminu pisemnego lub ustnego.

W doborze przedmiotów egzaminacyjnych nie dokonano w zasadzie zmian. W dalszym ciągu — ze względu na wiodący charakter — obowiązywać będzie wszystkich zdających egzamin z języka polskiego i matematyki. Trzecim przedmiotem egzaminacyjnym, wybieranym przez ucznia, może być: fizyka, chemia, biologia, geografia, wiedza o Polsce i świecie współczesnym. Ze wszystkich trzech przedmiotów egzaminacyjnych (języka polskiego, matematyki oraz przedmiotu wybranego) obowiązuje egzamin pisemny i ustny.

Regulamin zakłada możliwość — a powinno to być ambicją szkół — uzyskania świadectwa dojrzałości przez wszystkich uczniów. Wszyscy bowiem uczniowie, którzy ukończą formalnie klasę IV, są z mocy przepisów dopuszczeni do egzaminu dojrzałości. Należy sądzić, że z szansy tej będą korzystali; niczym oni nie ryzykują, bowiem w razie niepowodzenia otrzymają świadectwo ukończenia szkoły. Należy ponadto podkreślić, że każdy posiadacz takiego świadectwa ma prawo trzykrotnie przystąpić do egzaminu dojrzałości w okresie czterech najbliższych lat od czasu ukończenia szkoły. Przy powtarzaniu zaś egzaminu dojrzałości zalicza się absolwentowi przedmioty, które złożył on w poprzednich sesjach egzaminacyjnych z wynikiem pomyslnym.

Oto najważniejsze założenia nowego regulaminu egzaminu dojrzałości, który obowiązywać będzie już w najbliższym roku szkolnym.

Szczepan Larecki



692

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

- МАРИАН РАТАЙ: О некоторых проблемах самообразования учителей . . . 665
ЗБИГНЕВ КВЕЦИНЬСКИ: Причины отсева в сельской школе 683
ВЛАДИСЛАВ САВИЦКИ: Основная воспитательная проблематика молодежи в Народной Польше 701

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

- ИРЕНА ЯНИШОВСКА: Ситуация в французском школьном деле в 1970 году 711
ВЕСЛАВ ДУБЕЛЯК: Проблематика и методология школьной и профессиональной ориентации 718

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

- ЛЮДВИГ БАНДУРА: Попытка программированного обучения в начальных классах 728
ФРАНЦИШЕК ЧЕХ: Учение учащихся вне школы с свете их самопроизвольных высказываний на уроках 738
МАРИАН СНЕЖИНЬСКИ: Дидактические неудачи учащихся а черты личности учителей 749
ЯДВИГА ТАТЕВСКА: Функция школьных библиотек в воспитательно — дидактической работе 753

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

- ВАЦЛАВ ВОЙТЫНЬСКИ: В. Озга, Л. Курдыбаха, С. Добосевич — Владислав Спасовски и его воздействие на прогрессивный облик школы и учителя 761
СТЕФАН ШАЙДАК: Юзеф Козелецки — Решение проблем 763
ЯДВИГА РАЧКОВСКА: Антонина Гурыцка — Дети общественно пассивные 765

ОБЗОР ПЕЧАТИ

- СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати . . . 770
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати 774

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

- ЩЕПАН ЛЯРЕЦКИ: Экзамен зрелости в реформированном общеобразовательном лицее 777

CONTENTS

ARTICLES

MARIAN RATAJ: Some Problems of Selfeducation of Teachers	665
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: The Causes of Throw-out in Rural School	683
WŁADYSŁAW SAWICKI: Basic Problems of Education of the Youth in Polish People's Republic	701

SCHOOL IN THE CONTEMPORARY WORLD

IRENA JANISZOWSKA: The Situation in French Schools in the Year 1970	711
WIESŁAW DUBIELAK: The Problems and Methodology of the Educational and Vocational Orientation	718

TESTS, EXPERIMENTS AND PEDAGOGICAL RESEARCHES

LUDWIK BANDURA: The Trials of Programmed Teaching in Initial Classes	728
FRANCISZEK CZECH: Pupils Learning outside of Lesson Hours in the Light of their Spontaneous Pronouncements in Course of Lessons	738
MARIAN SIERZYŃSKI: Didactic Failures of Pupils and the Features of Teachers' Personality	749
JADWIGA TATJEWSKA: The Function of School Libraries in the Didactic and Educational Work of Teachers	753

REVIEW OF BOOKS

WACŁAW WOJTYŃSKI: W. Ozga, Ł. Kurdybacha, S. Dobosiewicz — Władysław Spasowski and His Action upon Progressive Face of School and Teacher	761
STEFAN SZAJDAK: Józef Kozielski — Solving Problems	763
JADWIGA RACHKOWSKA: Antonina Gurycka — The Children Socially Passive	765

REVIEW OF PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK: Review of Polish Pedagogical Periodicals	770
JÓZEF ZALEWSKI: Review of Soviet Pedagogical Periodicals	774

HOME CHRONICLE

SZCZEPAN LARECKI: Final examination at a Reformed School of General Education	777
---	-----

SPIS TREŚCI ROCZNIKA 1970

ARTYKUŁY

BANDURA LUDWIK: Lenin o wychowaniu	145
CROS LOUIS: Czynniki społeczne a nauka szkolna	66
DEMEL MACIEJ, WOŁOSZYN STEFAN: Mechanizmy dezintegracji i reinte- gracji w pedagogice na przykładzie wychowania fizycznego	40
GMYTRASIEWICZ MICHAŁ: Węzłowe zagadnienia ekonomicznej rangi oświaty	168
KWIECIŃSKI ZBIGNIEW: Przyczyny odpadu w szkole wiejskiej	683
LEWIN ALEKSANDER: Ocena zachowania uczniów jako narzędzie oddziały- wania wychowawczego	560
MACIASZEK MAKSYMILIAN: Tendencje rozwojowe liceum ogólnokształcą- cego	278
OKOŃ WINCENTY: Nauka a treść wykształcenia ogólnego	1
OZGA WŁADYSŁAW: Wpływ wahań demograficznych na szkolnictwo	397
RATAJ MARIAN: X Krajowy Zjazd Delegatów ZNP	533
RATAJ MARIAN: O niektórych problemach samokształcenia nauczycieli	665
SAWICKI WŁADYSŁAW: Podstawowa problematyka wychowawcza młodzieży w Polsce Ludowej	701
STASZYŃSKI EDMUND: Lenin jako inspirator nowej polityki oświatowej	261
SZANIAWSKI IGNACY: Intelktualizacja pracy produkcyjnej — centralny problem współczesnego kształcenia zawodowego	17
SZCZERBA WIKTOR: Postęp techniczny — kultura masowa — wychowanie	303
SZCZERBA WIKTOR: O teorii wychowania moralnego i społecznego	543
WIĘCKOWSKI RYSZARD: Aktualne zadania pedagogiki	419
WOJNAR IRENA: Sztuka i wychowanie	46
ZABOROWSKI ZBIGNIEW: Struktura badań pedagogicznych	152
ZIELIŃSKI ZYGMUNT: Miejsce szkolnictwa pomaturalnego w systemie kształcenia zawodowego	292

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

DUBIELAK WIESŁAW: Informacje o reformowaniu szkolnictwa francuskiego	83
DUBIELAK WIESŁAW: Problematyka i metodologia orientacji szkolnej i za- wodowej	718
JANISZOWSKA IRENA: Sytuacja w szkolnictwie francuskim w roku 1970	711
KIREJCZYK KAZIMIERZ: Pomoc dzieciom posiadającym trudności w nauce w ramach szwedzkiego systemu oświaty	316
ŁUKAWSKA ANNA: Szkoły nowego typu w ZSRR	460
SZANIAWSKI IGNACY: Dydaktyczne i organizacyjne problemy kształcenia zawodowego w NRD	431
SZANIAWSKI IGNACY: Organizacyjne i dydaktyczne problemy reformy szkolnictwa zawodowego w Związku Radzieckim	583
ZIENKIEWICZ TADEUSZ: Idea szkół wiodących w ZSRR	192

DYSKUSJE I POLEMIKI

KRAWCZYK MIRON: W odpowiedzi na recenzję	183
SARNA JAN: O podziale nauk	94

SOBOLSKI KONSTANTY: Znaczenie znajomości psychologii informacji i masowego oddziaływania w procesach upowszechniania sztuki	471
SZANIAWSKI IGNACY: Przedmiot dydaktyki, czyli dydaktyka jako nauka i przedmiot nauczania	333

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

BANDURA LUDWIK: Próby nauczania programowanego w klasach początkowych	728
CZECH FRANCISZEK: Uczniowskie żarty, psoty i figle	339
CZECH FRANCISZEK: Uczenie się uczniów poza szkołą w świetle ich samorzutnych wypowiedzi na lekcjach	738
DUBIELAK WIESŁAW: Metody optymalizacji w preorientacji szkolnej i zawodowej	215
JAKOWICKA MARIA: Problemy samowychowania w kształceniu kandydatów do zawodu nauczycielskiego	489
JANKOWSKI ALEKSANDER: Czynniki pobudzające rozwój zainteresowań zawodem nauczycielskim nauczycieli na przykładzie pow. łomżyńskiego	199
KWIECINSKI ZBIGNIEW: Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim	616
LESIAK TADEUSZ: Psychologiczne przygotowanie absolwentów studiów nauczycielskich do pracy dydaktyczno-wychowawczej	219
MATUSZCZYK ALOJZY: Poradnictwo wychowawcze	344
OLCZAK JÓZEF: Światopogląd i postawy ideowo-polityczne kandydatów do zawodu nauczycielskiego	350
ORYL MIECZYŚLAW: O rozwoju intelektualnym dzieci wiejskich	479
PAWŁĘGA EUGENIUSZ: Organizacja i funkcja pracowni pedagogicznej w studiach nauczycielskich	226
ŚNIERZYŃSKI MARIAN: Niepowodzenia dydaktyczne uczniów a cechy osobowości nauczycieli	749
TATJEWSKA JADWIGA: Funkcja bibliotek szkolnych w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli	753

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

BOBULA JERZY: Tadeusz Nowacki (red.) — Studia nad kształceniem zawodowym	360
KOTOWSKI WITOLD: Janusz Łopuski i in. (praca zbior.) — Abstynencja, trzeźwość, profilaktyka wychowawcza	630
KOWALSKI STANISŁAW: Tadeusz Krajewski — Dobór kandydatów do szkół wyższych	502
KRUPIŃSKA ELŻBIETA: Éducation Développement et Démocratie	369
KWIATKOWSKA KRYSZYNA: W. A. Żamin — Ekonomia obrazowania	366
NOWACZYK STANISŁAW: Edmund Trempała — Integracja podstawowych środowisk wychowawczych a rezultaty pracy pedagogicznej szkoły	113
POSPISZYL KAZIMIERZ: Talcott Parsons — Struktura społeczna a osobowość	509
RACZKOWSKA JADWIGA: Antonina Górycka — Dzieci biernie społecznie	765
RADOMSKI STEFAN: Tadeusz Gołaszewski — Człowiek w wymiarze kultury. Badania nad określeniem typu i poziomu kultury	115
SAWICKI WŁADYSŁAW: Stanisław Michalski — Szkoła rolnicza a środowisko	119
SKRZYPKOWA JANINA: Szkoła, zawód, praca. Problemy szkolnego poradnictwa zawodowego	507

SUCHOŻEBRSKA SŁAWOMIRA, CIEŚLIŃSKI RYSZARD: Bolesław Niemierko — O powołaniu nauczyciela w pracy dydaktyczno-wychowawczej	504
SZAJDAK STEFAN: Gerhard Meyer — Cybernetyka a proces nauczania	234
SZAJDAK STEFAN: Józef Koziński — Rozwiązywanie problemów	763
TROJNARSKA HANNA: O radzieckich podręcznikach pedagogiki	623
WALENTYNOWICZ MARIA: Ze studiów nad Komeńskim (po r. 1945)	495
WINIĄRSKI MICHAŁ: Jerzy Wołczyk — Opieka nad dziećmi i młodzieżą w wielkich miastach	231
WOJTYŃSKI WACŁAW: W. Ozga, Ł. Kurdybacha, S. Dobosiewicz — Władysław Spasowski i jego oddziaływanie na postępowe oblicze szkoły i nauczyciela	761

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

JANISZOWSKA IRENA: Cahiers Pédagogiques	637
NOWACZYK STANISŁAW: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	123, 240, 374, 513, 634, 770
RADWIŁOWICZ RYSZARD: Nauczanie programowane i technologia dydaktyczna	246
RADWIŁOWICZ RYSZARD: Dodatek pedagogiczny „Timesa”	380
RADWIŁOWICZ RYSZARD: Z „Journal of Educational Psychology”	642
SZAJDAK STEFAN: Pedagogiczne czasopisma Wielkopolski	517
ZALEWSKI JÓZEF: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	126, 243, 377, 520, 642, 774

KRONIKA KRAJOWA

GUTOWSKI ROBERT: Konferencja naukowa z okazji 100-lecia urodzin W. I. Lenina	250
KOWALCZYK JOANNA: Kongres Międzynarodowego Stowarzyszenia Badań Pedagogicznych w Warszawie	130
KOWALCZYK JOANNA: W kręgu cybernetyki	651
LARECKI SZCZEPAN: Egzamin dojrzałości w zreformowanym liceum ogólnokształcącym	777
ŚWIĄTEK MACIEJ: Sesja Leninowska Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN	647
WW: Konferencja Ministrów Szkolnictwa Wyższego Krajów Socjalistycznych w Warszawie	139
WW: Wystawa 25-lecia szkolnictwa zawodowego PRL	140
WW: Ostatnia „Tysiąclatka”	140
WW: Sesja naukowa ku czci Marii Grzegorzewskiej	251
WW: Spotkanie z redaktorem naczelnym „Revista de Pedagogie”	251
WW: Międzynarodowy Rok Oświaty w Polsce. Szkolnictwo w r. 1970/71. Dalszy rozwój studiów na poziomie WSN. Narodziny Uniwersytetu Gdańskiego	524
WOJCIECHOWSKI KAZIMIERZ: Z seminarium Sekcji KN	385
WÓJCIK CZESŁAW: Sesja oświatowa w Lublinie	389

KRONIKA ZAGRANICZNA

KRAWCEWICZ STANISŁAW: Światowa konferencja nauczycieli w Berlinie	657
KRÓL ANNA: Program UNESCO w zakresie bibliotek i dokumentacji pedagogicznej na Międzynarodowy Rok Oświaty 1970	253

WW: Rok 1970 Międzynarodowym Rokiem Oświaty	141
WW: Bertrand Russel nie żyje	393
WW: Międzynarodowy Rok Oświaty na świecie. Rok Komeńskiego	527
WW: Wielka poczytność dzieł W. Lenina	529
ZALEWSKI JÓZEF: Przygotowanie szkół radzieckich do obchodów 100 rocz- nicy urodzin W. I. Lenina	252

KOMITET REDAKCYJNY

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

RADA REDAKCYJNA

Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chałasiński, Władysław Choma, Wincenty Czerwiński, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol Kołowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski, Kazimierz Maj, Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Tadeusz Parnowski, Mieczysław Pęcherski, Bogdan Suchodolski, Mieczysław Ziemnowicz

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny” można wpłacić w każdym urzędzie pocztowym, u listonoszy, w oddziałach lub delegaturach „Ruch” bądź dokonać przedpłaty na prenumeratę bezpośrednio w Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch” Warszawa, ul. Wronia 23. Konto PKO Warszawa 1-6-100020.

Warunki prenumeraty

rocznie	zł 48
półrocznie	zł 24
cena pojedynczego numeru	zł 8

Za granicą prenumerata kosztuje o 40% drożej. Zamówienia na wysyłkę za granicę przyjmuje Przedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch”. Warszawa, ul. Wronia 23. Konto PKO Warszawa 1-6-100024.

Reklamacje w sprawach prenumeraty należy zgłaszać w punktach, w których zamówiono prenumeratę.

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA”
WARSZAWA 1970

Nakład 4805 egz. Ark. wyd. 9,3. Ark. druk. A1 9,98. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Oddano do składania w sierpniu 1970 r. Podpisano do druku i druk ukończono w grudniu 1970 r.