

RUCH PEDAGOGICZNY

I

ROK XIII (XLV) STYCZEŃ — LUTY 1971

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

WACŁAW WOJTYŃSKI: Intensyfikacja gospodarki narodowej a wychowanie	1
MIECZYSLAW ŁOBOCKI: Struktura grupowa klasy szkolnej	12
JÓZEF SZOCKI: Rola książki i pracy w wychowaniu człowieka	22

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

IGNACY SZANIAWSKI: Statut radzieckiej średniej szkoły ogólnokształcącej	31
-------------------------------------------------------------------------	----

DYSKUSJE I POLEMIKI

Dwugłos w sprawie książki: „Z badań nad społeczno-moralną postawą młodzieży wiejskiej”	46
--------------------------------------------------------------------------------------------------	----

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

JÓZEFA KUZOWA: Problem współzależności aktywności ucznia i nauczyciela	53
ZYGMUNT WIATROWSKI: Przyczyny niepowodzeń szkolnych pracujących	61
STANISŁAW PAJKA: Praca domowa w opinii uczniów	73

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

LUDWIK BANDURA: Józef Pieter — Psychologia nauki	82
MAŁGORZATA MALICKA: Irena Słońska — Psychologiczne problemy ilustracji dla dzieci	83
FRANCISZEK KOZIŃSKI: Mirosław Nowicki — Kształcenie i pierwsza praca wykwalifikowanych robotników	85
TADEUSZ ZIENKIEWICZ: B. B. Komarowski — Russkaja pedagogičeskaja terminologija	87

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . .	91
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . .	94

KRONIKA KRAJOWA

STANISŁAW LEWANDOWSKI: Kadra robotnicza decydującą siłą postępu (Z obrad XVIII Plenum CRZZ)	99
KRZYSZTOF POLAKOWSKI: XXI Zjazd Polskiego Towarzystwa Psychologicznego	105
KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI: Realizacja reformy systemu kształcenia nauczycieli	107
KAZIMIERZ KIREJCZYK: II Kongres Międzynarodowego Stowarzyszenia do Badań Naukowych nad Upośledzeniem Umysłowym w Warszawie . . .	112.
HW: Wielkopolska Szkoła Edukacji Narodowej	115

KRONIKA ZAGRANICZNA

Konferencja ministrów szkolnictwa wyższego krajów socjalistycznych w Berlinie	118
Światowy Kongres Socjologów w Warnie	113

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

WACŁAW WOJTYŃSKI



693

INTENSYFIKACJA GOSPODARKI NARODOWEJ A WYCHOWANIE

Wypadło nam żyć w interesującym, ale nader trudnym i skomplikowanym okresie historii. Całe ćwierćwiecze, jakie już upłynęło od zakończenia II wojny światowej, nie było — niestety — wolne od głębokich niepokojów o dalsze losy ludzkości i o właściwy kierunek rozwoju świata. U schyłku swego już II wojna nie omieszkała obwieścić światu strasznej tragedii Hiroszimy i Nagasaki, pojawienia się nowego, potężnego źródła energii, które zamiast służyć całej ludzkości w celach pokojowych stało się czynnikiem niszczącym, pogłębiającym niepewność jutra, utrzymującym społeczeństwa w permanentnej obawie o życie i bezpieczeństwo młodych pokoleń.

Raz po raz nawiedzały i nawiedzają różne punkty naszego globu, w tym i Europę, groźne kataklizmy, powodowane przez nie opanowane jeszcze przez człowieka ślepe siły natury, ale równocześnie na coraz szerszych obszarach postępowały procesy zasadniczych przemian społeczno-politycznych i rewolucji narodowowyzwoleńczych zaświadczających wolę narodów i ludów brania swego losu we własne ręce i ostatecznego uwolnienia się z ucisku klasowego i kolonialnego.

Nie brak jednak nadal narodów i społeczeństw, które drogi takiej jeszcze nie przeszły i nie stworzyły sprawiedliwych i pokojowych kształtów własnego życia. Na daleko- i bliskowschodnich rubieżach toczą się prze-

cież od lat krwawe zmagania narodów Indochin i narodów arabskich z amerykańskim i izraelskim imperializmem. W ojczyźnie T. Jeffersona i A. Lincolna podsycą się nienawiść i przeciwieństwa między ludnością na tle rasowym, powodując wystąpienia białych ekstremistów przeciwko czarnym obywatelom tego kraju. W wielu stanach utrzymuje się bezprawnie segregację szkolną. Szczyty hańby i anachronizmu osiągnęła polityka rasowa w Afryce Południowej. Miliony biednych ludzi na obu półkulach cierpią głód, żyją w nędzy, pozostają trwale w mrokach zacofania i analfabetyzmu. Te zjawiska i procesy stanowią nieodłączny, strukturalny element podzielonego ekonomicznie i społecznie świata kapitalistycznego. Rzucają one również swój refleks na koegzystujące gospodarczo i kulturalnie z państwami kapitalistycznymi kraje socjalistyczne, które wznoszą w niemałym trudzie zręby sprawiedliwego ustroju społecznego, tworzą nową ekonomikę, zakładają fundamenty pod szczęśliwsze jutro młodych i przyszłych pokoleń.

Państwa nasze nie przekształciły się jeszcze w kraje wysokiego dobrobytu materialnego i wysokiej stopy życiowej. Nie omijają ich gospodarki wielorakie trudności (zaopatrzeniowe, inwestycyjne, kooperacyjne, eksportowe i in.), ale rozwinęły one już wzajemną pomoc gospodarczą na tyle i do tego stopnia, że są w stanie radzić sobie w nieszczęściu same, a zarazem rozwijać na coraz szerszą skalę wymianę towarową i kulturalną, naukowo-techniczną, artystyczną i inną z państwami kapitalistycznymi. Nie mamy w naszych krajach siedlisk elementarnej nędzy, ludzi bosych i bezdomnych, co za powabną otoczką luksusowych hoteli i lokali rozrywkowych, za barwną kolorystyką neonów ulicznych obserwować można nawet w bogatych i nowoczesnych dzielnicach miast włoskich, francuskich, belgijskich, holenderskich, nawet niemieckich. Nazywa się ten wcale nie wąski margines biedy ludzkiej „czwartym światem”, gdzie nędza materialna jest niekiedy wcale nie mniejsza niż w niektórych krajach przeżywającego swoje wielkie obudzenie i swój wielki renesans trzeciego świata.

W tym oto jakże różnym, podzielonym i zróżnicowanym politycznie świecie jesteśmy świadkami gwałtownego, naprawdę rewolucyjnego postępu cywilizacyjnego. Na naukę i oszałamiające rezultaty jej odkryć oraz na praktyczne efekty zastosowań zdobyczy naukowych w gospodarce i kulturze zwrócone są dzisiaj oczy całej ludzkości. Dostrzega ona lub wyczuwa w niej nie tylko fascynującą wizję poznawczą okalających Ziemię planet, lecz również perspektywę skuteczniejszej walki z głodem i niedostatkiem materialnym, z nękającymi ludzi chorobami (nieuleczalnymi), realność oczekiwania na dostatniejsze i szczęśliwsze życie. Nowoczesna technika, zwłaszcza szybko postępująca już nie mechanizacja, ale automatyzacja produkcji, wiedzie bowiem współcześnie ku rzeczywistej humanizacji pracy ludzkiej, do faktycznego wyzwolenia człowieka z morderczego, fizycznego trudu.

Zwiększana produkcja materialnych dóbr konsumpcyjnych, dzięki wprężaniu w procesy wytwarzania coraz nowocześniejszych technologii, osiągnęła w niektórych krajach kapitalistycznych najwyżej rozwiniętych taki poziom, który wystarczyłby na zaspokojenie potrzeb wszystkich ich obywateli, tymczasem ustroj niesprawiedliwy krępuje i ogranicza te możliwości, nie pozwala na wszechstronne zaspokajanie materialnych i socjalnych potrzeb ludzi pracy w takim stopniu, w jakim jest to konieczne, nie dopuszcza do reform społecznych, które wyzwoliłyby nowe potrzeby i rozszerzyły ich skalę. Obok sytych są przeto głodni, obok luksusowo ubranych — nędznie odziani i bosi, obok bogatych — biedni. Pisał o tym przed kilku miesiącami Józef Tejchma, jak następuje: „Przy wzroście dóbr materialnych występują zjawiska redukcji potrzeb duchowych człowieka, pogłębiają się trudności w dziedzinie współżycia ludzi, rozwija się kryzys ideowy nie znany w historii w takich formach i rozmiarach. Jednym z wyrazów tego jest wzrost narkomanii wśród młodzieży, zwłaszcza studiującej, anarchistyczne bunty lub bezprogramowe, totalne kwestionowanie istniejącej rzeczywistości. Wreszcie trwa nadal świadoma celów walka zorganizowanej, postępowej i komunistycznej młodzieży, związanej z ruchem robotniczym i jego rewolucyjnymi partiami. W tym m. in. przejawiają się obecnie sprzeczności ustroju kapitalistycznego, konflikt polityczny i moralny młodych pokoleń z tym ustrojem i nieakceptowanie jego zasad.

Choć jeszcze większość ludzkości odczuwa dotkliwie przede wszystkim brak zwykłego chleba, już powstało doświadczenie, które mówi, że same dobra materialne nie rozwiążą skomplikowanych problemów w dziedzinie kultury, nie wypełnią również życia ludzkiego poczuciem celu. Kapitalizm nie jest w stanie zapewnić ani chleba dla głodnych, ani też sensu życia dla sytych”.¹

Inaczej sprawy te pojmują i rozwiązują kraje socjalistyczne. Widzą one swój postęp i przyszłość swoją w ścisłym zespoleniu rewolucji naukowo-technicznej z przewodnimi ideami budowanego przez siebie ustroju i społeczeństwa. Postęp techniczny i nowa ekonomika mają nam pomóc w wydajnym pomnożeniu dóbr materialnych, te zaś z kolei zostaną użyte na poprawę materialnych warunków życia, na szeroko pojętą socjalistyczną konsumpcję społeczną i na wszechstronny rozwój kulturalny społeczeństwa. Powiązanie rewolucji w dziedzinie nauki i techniki z socjalizmem i procesem jego dalszej budowy staje się podstawową wytyczną rozwoju krajów socjalistycznych na bieżącym etapie.

*

Przechodząc na grunt naszego kraju, stwierdzić trzeba, iż w ciągu 26 lat powojennych Polska zdołała, właśnie dzięki wyborowi drogi socjalistycz-

¹ Józef Tejchma: Rewolucja naukowo-techniczna a młodzież. *Sztandar Młodych*, 10. X. 1970, nr 243.

nego rozwoju, uczynić olbrzymi krok naprzód. Słusznie przeto chlubi się wielką prężnością naszej gospodarki, która prześcignęła wielokrotnie we wszystkich dziedzinach zacofaną gospodarkę przedwojenną. Ale im dalej odchodzimy od tamtych czasów, tym mniejszą posiadamy podstawę do porównywania z nimi naszych obecnych efektów ekonomicznych, natomiast tym baczniej zwracamy oczy na inne kraje socjalistyczne oraz na państwa niesocjalistyczne wyżej od nas gospodarczo rozwinięte, by czerpać z tych porównań płodny materiał do oceny aktualnego i zakładanego tempa rozwoju, żeby ostrzej i obiektywniej, krytyczniej widzieć słabe jego strony. Konfrontacja taka zdaje się być najobiektywniejszym miernikiem jakościowego postępu, na którym obecnie tak bardzo nam zależy. Wprawdzie ilość nie przestała być ważnym sprawdzianem wydajności i kryterium oceny, jak to było w latach heroicznej odbudowy zniszczonego przez wojnę kraju, ale przestała być kryterium jedynym i rozstrzygającym.

Sprawę tę uczyniono, jak wiemy, przedmiotem szczegółowych analiz na V Plenum KC PZPR, przy czym spleciono ją z nową polityką w zakresie bodźców materialnego zainteresowania, dzięki której spodziewamy się poważnej aktywizacji załóg, lepszego wykorzystywania przez nie czasu pracy, parku maszynowego i aparaturowego oraz wszelkich innych środków produkcji, spodziewamy się intensyfikacji pracy na drodze jej unowocześnienia i lepszej organizacji.

Nie znaczy to jednak, iż bodźce materialne stanowią wyłączne źródło zwiększonej dynamiki produkcyjnej i jedyną drogę wiodącą ku wyższym standardom wytwórczym. Bodźce te mogą być różne. Tkwią one w zakładach pracy, w ich bazie maszynowej i w całym majątku, tkwią jednak głównie w ludziach tworzących zakłady. Każdy wytwór jest koniec końców owocem pomysłu człowieka, rezultatem bądź bezpośredniej jego obróbki, bądź obmyślanego przez niego procesu technologicznego. Wpływ żywych producentów na jakość produkowanych przez nich towarów, nawet przy najbardziej zautomatyzowanych procesach technologicznych, jest niezaprzeczalny. Poza czynnikiem kwalifikacji fachowych, wiadomości, umiejętności i sprawności zawodowych, moralne wartości ludzi, ich ambicja i wola, dyscyplina i wysokie poczucie odpowiedzialności społecznej mają niemałe znaczenie.

Fakt szerokiego dyskusowania przez załogi fabryk, kopalń i hut oraz przez samorządy robotnicze tych zakładów pracy uchwał V Plenum, czyli problemu przejścia w naszej gospodarce na bardziej intensywne metody wytwarzania, na lepsze wykorzystywanie maszyn i urządzeń i na wynikające stąd zwiększenie wydajności działalności produkcyjnej miał m. in. na celu przybliżenie tej problematyki do mas robotniczych oraz pogłębienie ich świadomości jako wytwórców dóbr, od których zależy w zasadniczej mierze powodzenie podjętej reformy, coraz lepsze zaspokajanie potrzeb rynku wewnętrznego i zadań eksportu.

*

Pierwsze przebłyski nadziei na zmianę tradycyjnego charakteru pracy robotnika i na złagodzenie tą drogą wielkiego wysiłku jego mięśni, na wyzwolenie człowieka z przytłaczającego go ponad ludzką miarę ciężaru czynności zawodowych zjawily się w początkach naszego wieku, w momencie otwierania masowej produkcji fabrycznej opartej na zasadzie bieżącej taśmy produkcyjnej. Była to nowa wersja dalej posuniętego podziału pracy.² Rozwinęła się wówczas bardzo silnie, zwłaszcza od wystąpienia Fryderyka Taylora, nauka o organizacji pracy i kierownictwa, która głosiła zasady precyzyjnego podziału działalności produkcyjnej na proste czynności, które mieli wykonywać poszczególni robotnicy. Wykonywane przez nich czynności były czynnościami łatwymi, nie wymagającymi wysiłku fizycznego, ale też nie wymagającymi wysokich kwalifikacji, a tylko zwykłego, prostego przyuczenia. Można je było wykonywać przy minimalnej samodzielności, inicjatywie i miernej nawet inteligencji robotnika. Nie wymagały one od wykonawców właściwie żadnego specjalnego zaangażowania.

Taylorowska organizacja pracy wyzwalała wprawdzie robotników z pracy fizycznie ciężkiej, gdyż najcięższy trud przyjęły po nich maszyny, uczyniła ich jednak niewolnikami maszyn, robotnikami cząstkowymi, skazała ich na spełnianie przy taśmie produkcyjnej czynności jednostajnych, prostych, powtarzalnych, a przez to niezwykle nużących. Ludzie-automaty wykonywali niezmiennie zautomatyzowane czynności, zautomatyzowaną pracę.

Henry Ford, przemysłowiec amerykański, założyciel wielkich zakładów samochodowych w Detroit w 1903 r., szczycił się, iż w jego zakładach robotnik nie musi mieć większych kwalifikacji, ponieważ ponad ogromną liczbą robotników — zwykłych wykonawców — ma do dyspozycji grupę ludzi, której płaci za to, by „myśleli”.

Koncepcje Forda-Taylora spotkały się z wielu ostrymi atakami, zwłaszcza ze strony socjalistycznych ekonomistów i ze strony postępowych pisarzy, którzy dostrzegli w nich formę nowego niewolnictwa, degradację milionów ludzi do poziomu prostej, nużącej obsługi zmechanizowanej produkcji taśmowej. Lenin uznał tayloryzm za narzędzie zaostrażające wyzysk robotników przez kapitalistów.³ Wykazał, że rozumie on bardzo wąsko pracę ludzką, usiłując spotęgować jej intensywność wyłącznie tylko

² I. Szaniawski pisze, iż podział pracy był i jest rzeczą konieczną do pewnych „ludzkich” granic. Jest konieczny ze względu na wytrzymałość fizyczną i nerwową człowieka z jednej strony oraz na specjalizację w celu zwiększenia tempa i wydajności pracy — z drugiej. Ale doprowadzony do absurdu (na przykład robotnik przy sztancy czy taśmie bieżącej) — grozi wytrzymałości fizycznej i nerwowej człowieka co najmniej w tym samym stopniu, co brak podziału pracy. (Por. I. Szaniawski: Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły. Warszawa 1962. Książka i Wiedza, s. 150. Autor omawia tam również zasadnicze elementy humanizacji pracy produkcyjnej.)

³ W. Lenin: Dzieła. T. 18, Warszawa 1957, s. 553.

przez wyeliminowanie różnych zbędnych ruchów robotnika na drodze analizy procesu produkcji, nie zaś przez odwołanie się do niego samego jako podmiotu, do jego zdobytych umiejętności, zdolności, inicjatywy, inteligencji, ambicji.⁴

Obecny etap rozwoju techniki i organizacji produkcji polega na innej idei. Postępujący proces automatyzacji niesie ze sobą zasadnicze zmiany w charakterze pracy i jej podziale między ludzi i maszyny. Wszystkie lub prawie wszystkie czynności o charakterze powtarzalnym przejmują maszyny, natomiast ludzie wykonują czynności trudniejsze, wymagające podejmowania pewnych decyzji. Nadto ludzie projektują maszyny, konstruują je oraz pełnią nadzór nad ich funkcjonowaniem. Tylko ta droga prowadzić może do przewyciężenia niebezpieczeństwa wyobcowywania się robotników, które niósł ze sobą taylorizm.

Jest to zarazem odmienna koncepcja wychowawcza. W epoce szybkiego rozwoju gospodarki kapitalistycznej w kształceniu robotników dominowała koncepcja nastawiona nie na wychowanie całego człowieka, a na „produkcję siły roboczej”. B. Suchodolski nazywa ją koncepcją produktywistyczną. Ówczesny rozwój gospodarczy kapitalizmu wymagał zatrudniania coraz większych liczb robotników w przemyśle. Wielkie zapotrzebowanie na siłę roboczą dyktowało ten zróżnicowany, ale niezwykle uproszczony sposób jej kształcenia.

W naszych czasach natomiast praca zawodowa opiera się w coraz większym stopniu na nauce. Obserwujemy przecież szybki proces wykorzystywania zdobyczy naukowych w różnych gałęziach przemysłu i w rolnictwie oraz w sferze usług, która zresztą wciąga stopniowo coraz więcej grup pracowników. Dąży się do tego, aby nowe, doskonalsze technologie intensyfikowały i pomnażały produkcję, poprawiając zarazem jej jakość i asortymentowość, a przez to lepiej i wszechstronniej zaspokajały potrzeby ludzi.

Na tym tle dochodzi do zasadniczej reorientacji w zakresie koncepcji kształcenia zawodowego. Konserwatywne, produktywistyczne koncepcje kształcenia wypierane są i zastępowane przez bardziej nowoczesne systemy kształcenia i wychowania młodych ludzi do zadań wiążących się z obranym zawodem. „Kształcenie przygotowujące do zawodu staje się — pisze B. Suchodolski — wychowaniem całego człowieka, rozwijaniem jego różnorodnych sił, kształtowaniem różnych stron jego osobowości; szczególne znaczenie w takim przygotowaniu uzyskuje rozwijanie umysłu przez odpowiednie kształcenie naukowe i techniczne”.⁵

⁴ Problemy te omawia szerzej B. Suchodolski w pracy: *Rola wychowania w społeczeństwie socjalistycznym*. Warszawa 1967, PZWS, ss. 148—176.

⁵ B. Suchodolski: *Podstawy wychowania w społeczeństwie socjalistycznym*. Warszawa 1967. *Książka i Wiedza*. Problem ten omawia również I. Szaniawski w art.: *Intelektualizacja pracy produkcyjnej — centralny problem współczesnego kształcenia zawodowego*, *Ruch Pedagogiczny*, 1970, nr 1.

*

Zapytajmy z kolei o związki, jakie ten proces jakościowych przeobrażeń w naszej gospodarce posiada z działalnością wychowawczą szkoły i zakładu pracy. Związki te są bezsporne i bardzo ścisłe. Dotyczą one głównie czterech spraw, a mianowicie: kultury technicznej społeczeństwa, zwłaszcza zaś kultury technicznej pokolenia wchodzącego w życie i podejmującego pracę zawodową, jako składnika ogólnej kultury tegoż społeczeństwa; wychowania ekonomicznego; problematyki potrzeb, motywacji i aktywności jako kierunkowych elementów osobowości człowieka oraz rozwijania i pielęgnowania szczególnie cennych w działalności produkcyjnej moralnych cech człowieka pracy.

Pojęcie kultury technicznej jest dzisiaj znacznie bogatsze w swych treściach niż dawniej. Składają się na nie nie tylko wiadomości i umiejętności oraz sprawności techniczno-manipulacyjne, lecz również wykształcenie naukowe w zakresie dyscyplin podstawowych, czyli elementy intelektualne. Ale i na nich rzecz się nie kończy. Praca produkcyjna jest dzisiaj z reguły pracą licznych zespołów ludzkich i one ponoszą wspólną odpowiedzialność za jej przebieg i wyniki. Wiedza społeczna na temat działania w zespole, jak również na temat warunków i reguł współżycia oraz współpracy z całym zespołem i z poszczególnymi jego grupami i członkami staje się dzisiaj nieodłącznym składnikiem wykształcenia. Wszakże najistotniejsze jest to, że wiedza naukowa i techniczna, jaką wynosi się ze szkół, traci szybko na swej wartości, ponieważ starzeje się, w jej obręb przenikają ustawicznie nowe elementy, które zmieniają niekiedy gruntownie jej dotychczasową treść. Jak żywy i powszechny jest to problem, świadczy wymownie fakt wprowadzenia przez UNESCO do programu Międzynarodowego Roku Oświaty, obchodzonego przez cały świat w ubiegłym roku, sprawy kształcenia ustawicznego jako konieczności, wobec której stoi człowiek współczesny.

Postęp naukowy rodzi te m. in. konsekwencje, iż nowa wiedza naukową narasta bardzo szybko, że pewne jej elementy zajmują miejsce starych, że niektóre teorie i hipotezy naukowe nie są w stanie ostać się dłużej w świetle nowych badań. Stąd też coraz mniej jest dzisiaj takich szkół i takich zawodów, gdzie wiedza raz zdobyta może wystarczyć na całe życie. Trzeba ją odnawiać i aktualizować co kilka lub kilkanaście lat. Tym większe znaczenie posiadają uzdolnienia i umiejętności uczniów do jej samodzielnego odnawiania, do samokształcenia, umiejętności myślenia naukowego, inteligencja i nie gasnące nigdy zainteresowania intelektualne (B. Suchodolski).

Szkoła zawodowa, która proces kształcenia zacieśnia tylko do wąskozawodowych, specjalistycznych wiadomości i sprawności, a tym samym ogranicza szanse zdobycia kultury ogólnej i wiedzy politechnicznej, nie może w żadnym razie pretendować do miana szkoły nowoczesnej. Wykształcenie wąskozawodowe nie stwarza podstaw do należytej orientacji

człowieka w ewolucji i rewolucji, jakim podlega technika pod wpływem zdobyczy dzisiejszej nauki.

Początek roku 1971 to początek nowego planu pięcioletniego, czyli wejścia w doniosły okres gospodarczy. Polegać on będzie na wprowadzaniu w życie nowych zasad ekonomicznych, które odpowiadają potrzebom gospodarki intensywnej. Trzeba będzie zatem zasady te dobrze poznać i zrozumieć. Znać je powinno całe społeczeństwo, przede wszystkim jednak wszyscy pracujący oraz ci, którzy się sposobią do podjęcia pracy. Szkoły i zakłady pracy stają przed zadaniem nie byle jakim, przed podjęciem trudnego dzieła reedukacji ekonomicznej dużych odłamów społeczeństwa. Mówił na ten temat w połowie października ub. r. J. Szydłak, co następuje: „W naszej historii nie mieliśmy zbyt wiele okazji umożliwiających kształtowanie trwałych nawyków determinujących rozwój społeczeństw przemysłowych. Niezbędnych dla prawidłowego funkcjonowania skomplikowanych mechanizmów ekonomicznych i administracyjnych, chociażby takich jak dyscyplina społeczna, oszczędność, umiejętność współpracy w wielkich grupach, zmysł gospodarności przejawiający się w każdym nawet najdrobniejszym przedsięwzięciu. Lata odbudowy i pierwszego etapu uprzemysłowienia sprzyjały wprawdzie rozwijaniu cech heroicznych, pionierskich, lecz w małym stopniu zaszczepiały nawyki tego wszystkiego, co ogólnie określamy wychowaniem ekonomicznym”⁶.

O cóż więc chodzi? O nic szczególnego, bo tylko o ukształtowanie wśród milionów obywateli naszego kraju nowych nawyków myślenia i postępowania oraz zaangażowania ich w całokształt procesów ekonomicznych kraju, przy czym nie metodą jałowych apeli o zwiększenie wydajności, lecz głównie poprzez kształtowanie ideologicznych przesłanek, poprzez moralne i ideowe motywacje. Rzecz ta powinna zaczynać się od rzetelnej informacji ekonomicznej. Informacja zresztą powinna trafiać w sposób ciągły i możliwie sugestywny do wszystkich pracowników danego zakładu. Jej ofensywność — to podejmowanie tematów niepopularnych, trudnych, budzących ostre dyskusje oraz atakowanie postaw wstecznych społecznie, pasożytniczych, sobkowskich oraz równoczesne wynoszenie przed oczy załóg, młodzieży i całego społeczeństwa ludzi troszczących się o maksymalną gospodarność, zajmujących postawę obywatelską wobec zagadnień naszej produkcji. Nie trzeba dodawać, iż jest to dziedzina bardzo wdzięcznych inicjatyw i szerokich możliwości działania dla organizacji dziecięcych i młodzieżowych w szkole i poza szkołą.

Zadania wychowawcze dotyczące kształtowania osobowości człowieka dają się sprowadzić do trzech głównych czynników: sfery potrzeb, sfery motywacyjnej i sfery jego własnej aktywności.

Najbardziej autentyczną potrzebą człowieka w naszym ustroju jest po-

⁶ J. Szydłak: Przemiany ekonomiczne wymagają nowych form politycznego działania. (Przemówienie na plenum KW PZPR we Wrocławiu). *Trybuna Ludu* 16. X. 1970 r., nr 288.

trzeba pracy. Dzięki pracy rozwijamy się i potwierdzamy swoje człowieczeństwo. Ma to miejsce wtedy zwłaszcza, kiedy o pracy naszej zdecydowały pobudki moralne, nie materialne, kiedy stanowi ona przedmiot naszego szczerzego, głębokiego upodobania.

Problematyka potrzeb, zwłaszcza ich jakości, zajmuje w budowie społeczeństwa socjalistycznego miejsce poczesne. Podstawą rzeczy wychowania jest, aby w młodym pokoleniu mogły być kształtowane głównie potrzeby pożądane, wartościowe społecznie i żeby były one właściwie hierarchizowane.

Wiedzie to nas do problemów motywacyjnych. Motywacja odgrywa w życiu człowieka szczególne znaczenie. Głównym zadaniem wychowania jest docieranie do głębszych warstw motywacyjnych w człowieku, aby je kształtować i na nie oddziaływać.

Stajemy wreszcie wobec zagadnienia własnej aktywności jednostki. Aktywność nie jest stanem, który wychowawca zastaje, lecz zadaniem, które powinien osiągnąć. Musi być zatem inspirowana i stwarzana. B. Sucho-dolski aktywność nazywa formą uczestnictwa człowieka w procesie zmieniania rzeczywistości. Zaangażowanie zaś wymaga umysłowej i uczuciowej podniety, gdyż osobowość ludzka wykracza tu najdalej poza swój ciasny świat prywatny, oddając się trudnej problematyce obiektywnego świata. Człowiek zaangażowany zapomina w pewnym sensie o sobie. Jego ciekawość intelektualna, jego zamiłowanie, jego potrzeby twórcze zostają zmobilizowane do określonej działalności.⁷

Zastanówmy się wreszcie nad tym zespołem atutów, które okazują się szczególnie cenne w każdym procesie wytwórczym, które stanowią poniekąd rękojmię zawodowego powodzenia, sukcesów człowieka lub całych zespołów i załóg pracujących. Pomijamy tutaj istotną problematykę kwalifikacji fachowych, a wężej na rzecz patrząc — umiejętności i sprawności zawodowych. Obchodzą nas tutaj cechy i walory moralne. W cytowanym już artykule J. Tejchma podkreślił, iż „w wychowaniu najprostsze sprawy mają nadal wielkie znaczenie: wyrobienie punktualności i dokładności, poszanowanie czasu, szybkie załatwianie spraw, solidne traktowanie zobowiązań, zwalczanie pijaństwa i lekkomyślności — to wielkie jeszcze rezerwy rozwojowe naszego społeczeństwa, których uruchomienie wymaga powszechnego działania. Nie zawsze są to sprawy należycie doceniane w ogólnych i często abstrakcyjnych dyskusjach o drogach przyspieszania socjalistycznego rozwoju Polski”.

Współcześnie zdumiewa nas szybkie tempo rozwojowe niektórych narodów, które były w stanie w stosunkowo krótkim czasie osiągnąć szczególnie wysoki dochód narodowy, osiągnąć nadwyżki w bilansie handlowym z zagranicą, błyszczać supernowoczesnymi rozwiązaniami urbanistycznymi i technicznymi, precyzją, starannością i estetyką wykonawczą

⁷ Por. B. Sucho-dolski: op. cit., s. 186—189.

swych wyrobów, które znajdują chętnych nabywców w świecie. Daleka Japonia i sąsiadujący z nami Niemcy stanowią w tym względzie przykład typowy. Z drugiej strony podobne — jakkolwiek szczegółowe przykłady, znaleźć można w każdym kraju, co świadczy tylko o tym, iż za każdym chwalebnym i niechwalebnym wyczynem produkcyjnym stoi człowiek z całym bagażem właściwości.

W niedawnym artykule na łamach *Życia Warszawy* Jerzy Bukowski, przedstawiciel naszego świata technicznego, stwierdził, iż „zdyscyplinowani Niemcy po dwu kolejnych przegranych wojnach odbudowali i rozwinięli swoją ekonomikę. Niezależnie od innych czynników solidność i dyscyplina przeciętnego Niemca były podstawą sukcesów gospodarczych w skali państwowej. Rzecz godna szczególnej uwagi — pisze J. Bukowski — po ostatniej wojnie, w dwóch państwach niemieckich, przeciwstawnie różnych ustrojowo, ich rozwój gospodarczy w zasadniczej mierze przypisać trzeba — obok innych źródeł — dyscyplinie społecznej”.⁸ Coś analogicznego dałoby się powiedzieć o źródłach pomyślności gospodarczej współczesnej Japonii. Twarde warunki przyrodniczo-geograficzne, konieczność poszukiwania środków egzystencji na morzach i oceanach zahartowały ten naród fizycznie i moralnie, stworzyły w jego charakterze mocne i trwałe bariery chroniące skutecznie przed brakoróbstwem i dyletantyzmem.

Każdy człowiek posiada mniejszą lub większą zdolność adaptacji do warunków, w jakich przyszło mu żyć i pracować. Jest to rzecz znana. Wykształcone przez lata całe struktury działania rzucają swój refleks na postawy pokolenia wchodzącego w życie, rozpoczynającego działalność praktyczną. Wpływ zakładów pracy i ich załóg na tę adaptację jest ogromny, nie dający się wprost przecenić. Niedowład organizacyjny, marnotrawstwo czasu i wartości materialnych, ulgowe taryfy wobec wchodzących w kolizję z obowiązującymi normami — składają się na negatywne warunki adaptacyjne. I na odwrót. Dobra organizacja pracy, rzetelny stosunek do niej kolektywów zakładowych budzą otuchę, zapalają i mobilizują do podobnego postępowania.

Można zapytać w końcu, czy tendencja, jaka znalazła wyraz w uchwale V Plenum KC PZPR, jest tylko tendencją życia gospodarczego, czy idea szerszą. Zdaje się nie ulegać wątpliwości, iż może być odniesiona także do innych dziedzin. Wszyscy obywatele tego kraju powinni zdobywać się na coraz wyższy jakościowo wysiłek. Nie tylko ludzie przy maszynach i piecach, nie tylko pracownicy transportu i ludzie wielkich budow socjalizmu. Lepiej pracować muszą nasze laboratoria i placówki naukowe, sprawniej funkcjonować może również nasze szkolnictwo wszystkich szczebli i wszystkich rodzajów.

⁸ Jerzy Bukowski: O właściwą treść dyscypliny społecznej. *Życie Warszawy*, 19—20 lipca 1970 r., nr 171.

Szkoła jest tą szczególną instytucją społeczną, która podlega ustawicznemu oddziaływaniu nauki i życia. Przez szkołę przepływa ciągły strumień informacji naukowej. Taka jest jej rola i misja. Nauczyciel zaś jest przewodnikiem dzieci i młodzieży po trudnych i nie znanych im jeszcze szlakach ludzkiego poznania. Im więcej on sam wie i umie, tym lepiej wywiązać się może z tej roli. Mistrzem zostaje się nie tylko w fabryce lub w warsztacie przemysłowym i rzemieślniczym. Można nim być także w szkole. Mistrzostwo pedagogiczne osiąga się podobnie — przez lata wytężonej, refleksyjnej, solidnej, teoretycznie pogłębianej pracy.

STRUKTURA GRUPOWA KLASY SZKOLNEJ

Określenie struktury grupowej

Każda grupa, w tym także klasa szkolna, jest „społeczną formacją, która składa się z pewnej liczby osób pozostających z sobą wzajemnie w bardziej lub mniej określonych pozycjach i rolach, która ma własny system wartości i norm regulujących zachowanie poszczególnych członków w sprawach ważnych dla grupy”.¹ Nie jest ona więc nigdy w zasadzie jedynie sumą poszczególnych jej członków. Trudno mówić więc o grupie w ścisłym znaczeniu tego słowa tam, gdzie określone jednostki łączy jedynie bliskie wzajemne sąsiedztwo, gdzie nie ma żadnych przejawów współżycia i współdziałania między nimi czy nawet potrzeby nawiązywania przez nich bliższych kontaktów. Stąd też trudno ocenić i poznać bliżej jakąkolwiek grupę bez możliwości wglądu w panujące w niej stosunki i zależności pomiędzy jej członkami. Zależności takie powstają w grupie z chwilą wyłonienia się określonych pozycji, czyli stanowisk, jakie zajmują tam poszczególni jej członkowie. Warto również na wstępie uświadomić sobie, że wszelka większa ilościowo grupa nie jest nigdy całkowicie spoista; rozpada się na ogół na kilka mniejszych grup. Tak np. oddzielne grupy w obrębie klasy mogą tworzyć dziewczęta i chłopcy lub też uczniowie zdolni i niezdolni itp. Wśród wyłaniających się grup powstają również podgrupy, różniące się odmiennością upodobań, zainteresowań, potrzeb swych członków. W każdej takiej grupie istnieje co najmniej kilka zróżnicowanych pozycji. Wzajemny układ takich pozycji nazywa się strukturą grupową.²

Istniejące pozycje w danej grupie mają najczęściej charakter hierarchiczny, tzn. można wyróżnić w niej pozycje zapewniające jej członkom najwyższe uprzywilejowanie, średni lub nieznaczny stopień uprzywilejowania i całkowity brak wszelkiego uprzywilejowania. W klasie szkolnej najwyższym uprzywilejowaniem wśród uczniów, jeśli chodzi o ich współpracę z wychowawcą klasowym, cieszy się z reguły gospodarz klasy. Bezpośredni jego pomocnicy, jak zastępca gospodarza i skarbnik, zajmują już mniej uprzywilejowane stanowisko. Pozbawieni natomiast wszelkiego niemal uprzywilejowania z tytułu stałej współpracy z wychowawcą klasy są na ogół uczniowie niezdolni i trudni wychowawczo.

W każdej większej grupie (taką jest niewątpliwie klasa szkolna) istnieje co najmniej kilka struktur społecznych (grupowych) i każdy jej uczestnik zajmuje jedną lub więcej pozycji w każdej z istniejących tam struktur. Oddzielne rozpatrywanie poszczególnej struktury grupowej jest uzasad-

¹ M. i C. Sherif: *An Outline of Social Psychology*. New York 1956, Harper, s. 144.
Za: Z. Zaborowski: *Podstawy wychowania zespołowego*. Warszawa 1967, PWN, s. 43.

² Cartwright D. and A. Zander (eds.): *Group Dynamics. Research and Theory*. New York 1958, Row. Peterson and Company.

nione względami czysto teoretycznymi i stanowi zawsze cząstkowy tylko jej opis. Niemniej jednak dobra orientacja w zakresie choćby tylko jednej struktury społecznej może dopomóc w dużym stopniu nie tylko w bardziej udanym kierowaniu grupą i poszczególnymi jej członkami, ale w przewidywaniu ich zachowań w życiu grupowym. Wychodząc z takiego punktu widzenia można stwierdzić, że nauczyciel, który poznał pozycje swych uczniów np. ze względu na ich postępy w innych przedmiotach nauczania, będzie mógł lepiej wykorzystać ich zdolności i możliwości podczas przeprowadzonej przez siebie lekcji.

W grupie istnieje tyle struktur społecznych, ile zachodzi możliwych kryteriów, na podstawie których można przyporządkować poszczególnym jej członkom określone pozycje. Psychologowie wymieniają co najmniej kilka podstawowych kryteriów różnicowania pozycji społecznych w grupie. R. F. Bales³ wymienia cztery takie kryteria, mianowicie: 1) dostęp członków do różnego rodzaju środków ułatwiających rozwiązywanie napotykaných w grupie problemów, 2) zakres kontroli nad członkami grupy, 3) znaczenie lub poważanie, jakie mają poszczególni członkowie w grupie, 4) stopień, w jakim członkowie solidaryzują się lub identyfikują z grupą. Nie wyczerpują one oczywiście wszystkich możliwych kryteriów tego rodzaju. Np. R. M. Stogdill utrzymuje, że jednym z podstawowych kryteriów różnicowania pozycji społecznych w grupie są spełniane przez nich funkcje i związana z nimi odpowiedzialność za ich wykonanie.⁴ A. Bavelas⁵ kryterium takie widzi przede wszystkim w możliwości wzajemnego komunikowania się członków grupy.

W klasie szkolnej kryterium takim mogą być wspomniane już postawy uczniów w poszczególnych przedmiotach nauczania, a także spełniane przez nich różne zadania społeczne czy też popularność, jaką cieszą się w klasie, lub przyjaźń, jaką darzą się wzajemnie, czy wreszcie możliwość bezpośredniego wspólnego porozumienia się podczas lekcji, np. w ramach zespołów uczniowskich. Podobnie więc jak w grupie w ogóle, tak samo w klasie może istnieć kilka nachodzących na siebie struktur. Nie wszystkie one znane są nauczycielom. Praktycznie rzecz biorąc byłoby to niemożliwe. Zachodzi jednak konieczność orientowania się przynajmniej w niektórych strukturach grupowych, mających duże znaczenie z wychowawczego punktu widzenia, jak również w ich powstawaniu i w świadomym kierowaniu nimi.

Geneza struktury grupowej w klasie szkolnej

Powstawanie struktur społecznych zależy od wielu przeróżnych czynników. Najbardziej podstawowym czynnikiem, sprzyjającym wyłanianiu

³ R. F. Bales: A Theoretical Framework for Interaction. Process Analysis. W: D. Cartwright and A. Zander, dz. cyt., s. 29—38.

⁴ D. Cartwright and A. Zander, dz. cyt. s. 417.

⁵ A. Bavelas: Communication Patterns in Task-oriented Groups. W: D. Cartwright and A. Zander, dz. cyt., s. 493—506.

się określonej struktury w grupie, jest wzajemne oddziaływanie na siebie poszczególnych jednostek.

Wzajemne oddziaływanie, czyli interakcja polega na wzajemnych stosunkach pomiędzy dwiema lub więcej osobami, spośród których działania jednych wywierają wpływ na działania drugich. Działania te mogą przybrać różne formy, mogą przejawiać się m. in. w działalności opiekuńczej i usługowej, w tworzeniu różnorodnych produktów i we wzajemnym porozumieniu się. Chcąc poznać przejawy wzajemnego oddziaływania należy zbadać, w jaki sposób jednostka wywiera wpływ na poszczególnych członków grupy i jak oni reagują na ten wpływ oraz jak grupa oddziałuje na jednostkę. Im większa grupa, tym bardziej złożona istnieje w niej interakcja.

W obrębie osób nie pozostających w stosunkach współdziałania trudno mówić o jakiegokolwiek istniejącej tam strukturze społecznej. Powstaje ona zawsze w toku wzajemnego oddziaływania członków grupy. Wówczas bowiem zarysowują się dopiero różnice pod względem zajmowanych przez nich pozycji. Interesujące badania w tym zakresie przeprowadzili M. Sherif i C. Sherif wśród chłopców na obozie letnim. Zaobserwowali oni, że pierwszym widocznym elementem wyłaniającej się struktury jest pozycja „przywódcy”, tj. tego spośród członków, który cieszy się najwyższym uznaniem grupy, oraz pozycja członka najmniej popularnego w grupie.⁶

Badania ich wykazały niezawodnie, że w wyniku wzajemnego oddziaływania osób — dotąd nie znających się bliżej i mało zżytych z sobą — powstaje po pewnym czasie struktura społeczna, która nadaje grupie osobliwy charakter.

Klasa szkolna pozbawiona jest struktury społecznej jedynie w przypadku, gdy uczniowie spotykają się po raz pierwszy i znajdują się względem siebie na równych pozycjach. W szkole sytuacja taka ma miejsce na ogół podczas wstępnych spotkań uczniów klasy pierwszej. Nie trwa ona długo — jest stanem szybko przemijającym. Już z chwilą zarysowania się pierwszych oznak zróżnicowania pozycji, np. pod względem wyglądu zewnętrznego, ogólnego obycia, okazywanej śmiałości czy łatwości nawiązywania kontaktów, mówić można o wyłaniającej się strukturze społecznej klasy. Istnieje ona z reguły tam, gdzie uczniowie nie pozostają w stosunku do siebie obojętni, oceniają się wzajemnie, rywalizują i współdziałają ze sobą, czyli wzajemnie na siebie oddziałują. Tak więc nie ma praktycznie klasy szkolnej, w której nie można by wyróżnić co najmniej kilka struktur społecznych.

Żadna z powstających struktur społecznych w klasie nie jest wartością stałą. Podlegają one nieustannym zmianom. Zależy to w głównej mierze od zróżnicowania się pozycji społecznych w klasie, których głównym źródłem są takie czynniki, jak podział funkcji i zadań wykonywanych

⁶ McKeachie W. J. and Charlotte L. Doyle: *Psychology*. New York 1966 Addison — Wesley, s. 551.

w klasie, przejawianie przez uczniów zdolności i motywów oraz warunki lokalowe i środowiskowe klasy.

W klasie szkolnej, podobnie jak w każdej zorganizowanej grupie, istnieje podział funkcji i zadań, tzn. nie wszyscy uczniowie wykonują to samo. Każdy uczeń lub zespół uczniów ma pewien zakres obowiązków związanych z realizacją określonego programu działalności klasy. Np. organizując wycieczkę, jedni uczniowie mogą wytyczyć jej trasę, inni — przygotować różne atrakcje i plan różnych działań podczas jej trwania, a jeszcze inni — pomagać nauczycielom w załatwieniu formalności związanych z jej zorganizowaniem itp. W zależności od rodzaju funkcji i zadań, a także staranności ich wykonania uczniowie zdobywają nowe pozycje lub uzyskują dawne stracone czy też tracą niedawno dopiero zdobyte pozycje. Tak więc jednorazowa akcja — odpowiednio przemyślana — może zmienić strukturę grupową klasy w sposób zasadniczy, ale na ogół mało trwałą.

Bardziej stałym czynnikiem różnicującym pozycje społeczne w klasie są zdolności i motywów uczniów. W każdej klasie można wyróżnić uczniów zdolnych i mniej zdolnych, chętnych i opieszalszych w działaniu. Są uczniowie, którym powierzyć można każde niemal zadanie; są również tacy, na których trudno polegać. Same zdolności nie wystarczają, wymagana jest ponadto chęć ich należytego wykorzystania. Ważną rzeczą jest, aby każdy uczeń mógł podejmować prace, które w pełni umożliwiłyby mu aktualizację drzemiących w nim zdolności i pobudzały go do coraz to ambitniejszych działań. Dzięki temu mógłby zajmować coraz to wyższą pozycję społeczną w klasie, a przynajmniej nie dać się zepchnąć na pozycje niższe w porównaniu z zajmowanymi już pozycjami.

Wcale nie bagatelnym czynnikiem różnicującym pozycje społeczne w klasie są warunki lokalowe i środowiskowe klasy łącznie z dostępnymi jej różnego rodzaju urządzeniami technicznymi. Nie jest bez znaczenia też dla tworzących się struktur grupowych w klasie samo ustawienie stolików czy ławek szkolnych ani też sąsiedztwo innych klas czy rozmieszczenie klasopracowni, pokoju nauczycielskiego, sali gimnastycznej, szatni itp.

Omówione wyżej czynniki stanowią podstawowe źródło tworzących się struktur społecznych klasy szkolnej, oczywiście tylko w warunkach wzajemnego oddziaływania uczniów. Z drugiej strony każdy z tych czynników przez sam fakt różnicowania pozycji między uczniami wpływa na ożywienie ich interakcji, co — jak już wiemy — warunkuje w sposób zasadniczy powstawanie struktur grupowych także i w klasie szkolnej.

Formalna i nieformalna struktura grupowa klasy szkolnej

Strukturę grupową klasy określają z reguły przepisy i zarządzenia szkolne, a zwłaszcza regulamin szkoły. Zgodnie z przepisami tymi każdy uczeń „skazany” jest niejako na przebywanie w klasie, do której został

włączony przez władze szkolne. Uczęszczanie do szkoły reguluje plan zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych. W planie tym nie wolno mu niczego zmieniać. Nie ma zasadniczo również okazji wyrażania swych propozycji odnośnie ewentualnego usprawnienia i urozmaicenia życia szkolnego. Zachowanie się jego w szkole wytycza w większości wspomniany regulamin, który przeważnie jest szeregiem przepisów zabraniających lub nakazujących określony sposób postępowania; mówi raczej o obowiązkach niż uprawnieniach uczniów. Wskutek tego istniejąca w klasie struktura grupowa ma przede wszystkim charakter formalny, tj. odzwierciedla obowiązujące klasę przepisy prawne, regulaminowe i zwyczajowe szkoły. Zewnętrzny jej przejawem są m. in. wyznaczane uczniom funkcje gospodarza, jego zastępcy, dyżurnych czy też usankcjonowany przez nauczyciela podział klasy na uczniów „bardzo dobrych”, „przeciętnych”, „złych” itp.

Obok struktury o charakterze formalnym istnieje w każdej klasie struktura (lub więcej struktur) o charakterze nieformalnym. Powstaje ona żywiołowo, niezależnie od formalnych przepisów i norm życia szkolnego. Jest rezultatem spontanicznych wzajemnych oddziaływań uczniów, a zwłaszcza nie kontrolowanego ich porozumiewania się ze sobą, jak również wspólnych ich upodobań, potrzeb, zainteresowań i uzdolnień. W strukturze takiej obowiązuje zasada przestrzegania przede wszystkim tych norm, które — w przeświadczeniu uczniów — zaspokajają osobiste potrzeby uczniów. Normy te mają też dużo wyższą dla nich wartość niż normy narzucone przez regulamin szkolny.

W klasach, w których uczniowie nie mają sposobności zaspokajania potrzeby uznania i pozbawieni są życzliwej interakcji, powstająca struktura nieformalna odbiega daleko od charakterystycznej dla nich struktury formalnej. Istnieje tam potencjalne niebezpieczeństwo starcia się między tymi strukturami. Nie mając sposobności zaspokajania osobistych swych potrzeb na terenie klasy w jej nurcie formalnym, uczniowie szukają niejako rekompensaty pod tym względem w nieformalnym nurcie klasy, zapewniającym im pełniejsze zaspokajanie odczuwanych potrzeb. Przeżywany przez uczniów konflikt zaostrza się w miarę powstawania coraz to większych sprzeczności pomiędzy strukturą formalną i nieformalną klasy. W sytuacji takiej uczeń znajduje się z jednej strony pod wpływem presji wywieranej na niego przez władze szkolne, z drugiej podlega silnym wpływom wewnątrzgrupowym klasy, skłaniającym go do zachowania się sprzecznego z regulaminem szkolnym. Odbywa się to oczywiście ze szkodą dla interesów zarówno szkoły, klasy, jak i poszczególnych uczniów. Powoduje pewne zahamowania w ogólnej działalności klasy i prowadzi konsekwentnie do narastania trudności wychowawczych wśród uczniów. Jest źródłem wielu nieporozumień nie tylko w stosunkach „nauczyciel — uczniowie”, lecz także w stosunkach pomiędzy samymi uczniami.

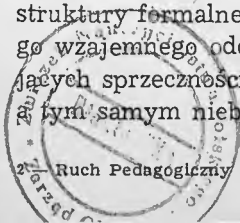
Aby uniknąć wspomnianych starć między strukturą formalną i niefor-

malną klasy, należy zatroszczyć się przynajmniej o złagodzenie istniejących sprzeczności zarówno w zakresie zaspokajanych potrzeb osobistych uczniów, jak i wymagań regulaminowych szkoły. Idealnym wyjściem z powyższej sytuacji byłoby takie ukształtowanie struktur grupowych w klasie, które pokrywałyby się wzajemnie, tzn. nie istniałyby żadne sprzeczności pomiędzy strukturą formalną i nieformalną klasy. Najogólniej rzecz biorąc chodzi o to, aby wyznaczony przez nauczyciela podział zadań i funkcji odpowiadał oczekiwaniom i potrzebom uczniów. Z drugiej zaś strony chodzi o to, aby wykonywane przez uczniów zadania i funkcje, czyli spełniane przez nich role społeczne, jak również przestrzegane normy społeczne odpowiadały oczekiwaniom nauczycieli i potrzebom szkoły. Zbieżność tego rodzaju struktur grupowych możliwa jest zwłaszcza w przypadku należycie zorganizowanego samorządu uczniowskiego, wyzwalającego społeczną aktywność i odpowiednio ukierunkowaną samodzielność uczniów.

Możliwość zaistnienia na terenie klasy dwóch odmiennych struktur o sprzecznych z sobą interesach stawia przed każdym nauczycielem obowiązek świadomego poznawania struktury nieformalnej klasy. Struktura taka nie zawsze uwidocznia się w zewnętrznej obserwacji. Sam fakt istnienia obok siebie dwóch struktur grupowych nie jest groźny ani niebezpieczny. Niebezpieczeństwo tkwi w narastających sprzecznościach między omówionymi strukturami. Naczelnym więc zadaniem jest złagodzenie owych sprzeczności poprzez upodobnianie struktury formalnej do struktury nieformalnej i odwrotnie. Oczywiście nie można przy tym rezygnować z wysokich wymagań stawianych uczniom. Trzeba jednak podejmować wciąż to nowe próby stawiania tych wymagań w taki sposób, aby uczniowie mogli i zechcieli uznać je za własne, tj. przyjąć jako normy postępowania obowiązujące zarówno w ich formalnym, jak i nieformalnym nurcie życia klasy.

Struktura grupowa a proces porozumiewania się w klasie szkolnej

Zbliżanie czy upodobanie struktury formalnej i nieformalnej klasy szkolnej zależy w dużej mierze od celowego i świadomego organizowania takich warunków pracy i życia uczniów, które sprzyjałyby ich wzajemnemu oddziaływaniu (interakcji). Tam gdzie istnieje ograniczony zasięg wzajemnego oddziaływania uczniów, nie sposób oczekiwać zmniejszenia się dystansu, jaki dzieli dwie wspomniane struktury grupowe. Trudno też liczyć w takim przypadku na konstruktywne przeobrażanie się zarówno struktury formalnej, jak i nieformalnej klasy. W warunkach ograniczonego wzajemnego oddziaływania następuje wyraźnie pogłębianie się istniejących sprzeczności między jednym i drugim typem struktury grupowej, a tym samym niebezpieczeństwo poważniejszych starć i konfliktów między

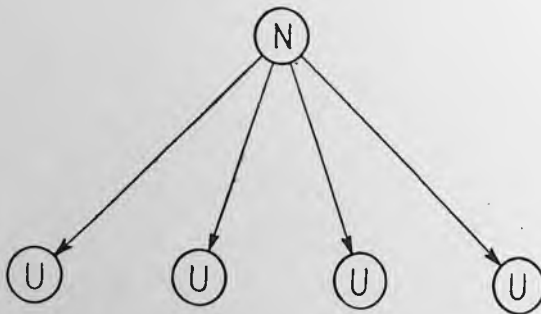


dzy poszczególnymi uczniami i zespołami tej samej klasy. W tym świetle niemałego znaczenia nabiera troska nauczyciela o właściwe funkcjonowanie wzajemnych oddziaływań uczniów.

Wzajemne oddziaływanie uczniów przejawia się najczęściej w ich wspólnym porozumiewaniu się. Tak więc porozumiewanie takie jest oczywistym wyrazem wzajemnych oddziaływań między uczniami. Brak porozumiewania się jest niemal równoznaczny z niemożnością wywierania wpływu przez uczniów na klasę i ze strony klasy na poszczególnych uczniów. Toteż zagadnienie wzajemnych oddziaływań uczniów najdokładniej można prześledzić, badając przede wszystkim proces porozumiewania się, jaki zachodzi między nimi w klasie szkolnej.

W wyniku porozumiewania się powstaje specjalna struktura, zwana strukturą komunikacyjną. Stanowi ona układ pozycji uczniów ze względu na ilość otrzymywanych i przekazywanych informacji. Inna powstaje w klasie struktura komunikacyjna, w której istnieje jednokierunkowe porozumiewanie się; inna — w której ma miejsce dwu- lub wielokierunkowe porozumiewanie się. Tak więc struktura grupowa klasy szkolnej zależy niejednokrotnie od sposobu, w jakim porozumiewają się ze sobą uczniowie, a zwłaszcza w jakim porozumiewa się z nimi nauczyciel. Struktura komunikacyjna jest jedną z kilku możliwych struktur grupowych. Wymienionymi często strukturami są również struktury socjometryczne, obejmujące pozycje zróżnicowane ze względu na liczbę wyborów pozytywnych lub negatywnych otrzymanych przez członków grupy i strukturę władzy, złożona z pozycji zróżnicowanych z uwagi na przypisywany im stopień władzy.

H. C. Lindgren⁷ wyróżnia cztery sposoby porozumiewania się z uczniami. Pierwszy polega na jednokierunkowym porozumiewaniu się. Tego rodzaju komunikowanie się można przedstawić graficznie następująco:



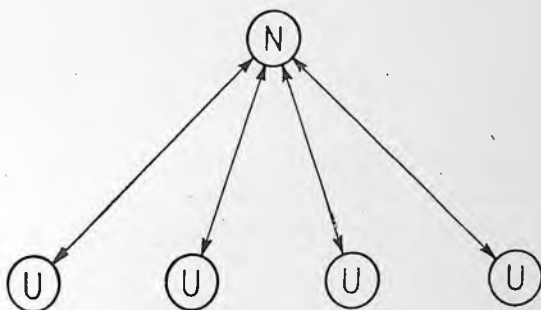
Strzałki wskazują kierunek informacji przekazywanych uczniom (U) przez nauczyciela (N). Uwidoczniają one jednorozumiewanie się jego z uczniami. Uczniowie więc są w przypadku tym jedynie biernymi od-

⁷ Lindgren H. C.: Psychologia wychowawcza w szkole. Warszawa 1962, PZWS, z. 280—283.

biorcami podawanych im wiadomości. Nie pytają o nic ani też nie wyrażają swych wątpliwości odnośnie usłyszanych twierdzeń. Nauczyciel nie ma przeto pewności, czy jest należycie rozumiany i jakie reakcje psychiczne wzbudzają w nich dostarczone im informacje. Wskutek tego porozumiewanie takie jest mało skuteczne.

Skuteczniejsze od poprzedniego jest porozumiewanie dwukierunkowe. Polega ono na przekazywaniu uczniom informacji przez nauczyciela i otrzymywaniu przez niego informacji od uczniów. Interesujące badania na ten temat przeprowadzili m. in. A. J. Leavitt i R. A. Mueller, udowadniając wyższość sprzężonych ze sobą wypowiedzi nad przekazywanymi informacjami w sposób jednokierunkowy.⁸

Porozumiewanie dwukierunkowe przedstawia następujący schemat:



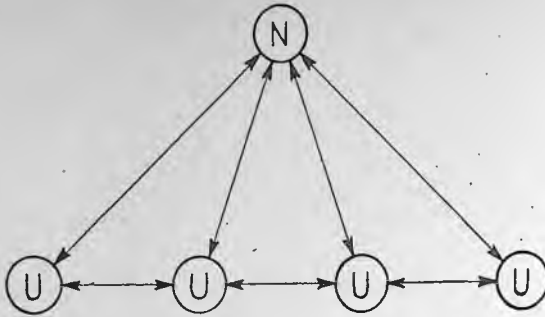
Zaznaczone na schemacie strzałki wskazują, że w tego rodzaju procesie porozumiewania się zachodzi wymiana informacji w dwóch kierunkach: od nauczyciela do uczniów i odwrotnie — od uczniów do nauczyciela. Sposób takiego porozumiewania się uzupełnia najczęściej braki jednokierunkowego porozumiewania się. Tak więc umożliwia ono stawianie przez uczniów pytań nauczycielowi i wypowiadanie różnych swych wątpliwości odnośnie usłyszanych stanowisk czy też nawet próbę uzasadnienia własnego stanowiska w określonych sprawach. Dzięki temu pozwala ono na natychmiastowe usuwanie błędnych skojarzeń i na wyjaśnienie sformułowań niezrozumiałych dla ucznia.⁹

Trzeci sposób porozumiewania się polega na dwutorowym komunikowaniu się nauczyciela z uczniami z jednoczesnym umożliwieniem im nawiązania słownego kontaktu z sąsiadującymi z nimi kolegami. Sposób taki ilustruje następujący schemat ze strony 20 u góry.

Uwidocznione na nim strzałki podkreślają dwukierunkowy sposób porozumiewania się zarówno między nauczycielem i uczniami, jak i między samymi uczniami. Porozumiewanie takie ma wyższość nad dwoma omawianymi już sposobami komunikowania się z tego powodu zwłaszcza, że dopuszcza porozumowanie się między uczniami. Ma ono wprawdzie cha-

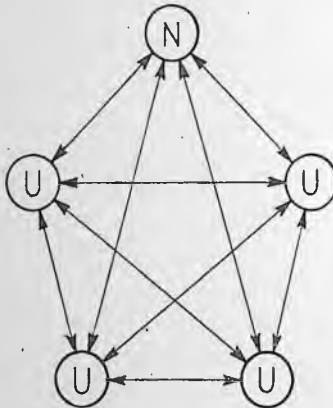
⁸ Leavitt H. J. and R. A. Mueller: Some Effects of Feedback on Communication. *Human Relations* 1951, vol. 4, s. 401—410.

⁹ Putkiewicz Z.: *Uczenie się i nauczanie*. Warszawa 1969, Nasza Księgarnia, s. 29.



rakter ograniczony, ale stanowi jedną z najskuteczniejszych form komunikowania się uczniów podczas lekcji. Przejawem takiego sposobu porozumiewania się jest dyskusja klasowa, podczas której siedzący obok siebie uczniowie mają możliwość np. podzielić się własnymi spostrzeżeniami oraz przeanalizować i ocenić omawiane na lekcji problemy. W przypadku takim wypowiedzi uczniów skierowane do nauczyciela są bardziej przemyślane i dojrzałe.

Czwarty sposób porozumiewania się, opisany przez H. C. Lindgrena, dotyczy nawiązywania kontaktów słownych w klasie według zasady „każdy z każdym”. Sposób taki w ujęciu schematycznym jest następujący:



Schemat ten ilustruje wielokierunkowe porozumiewanie się. Każdy uczeń, podobnie jak nauczyciel, może porozumieć się wzajemnie z każdym innym uczniem. Porozumiewanie takie gwarantuje jego skuteczność w bardzo wysokim stopniu. Możliwe jest ono zwłaszcza w pracy zespołowej. W procesie takiego porozumiewania się rola nauczyciela polega przede wszystkim na inspirowaniu uczniów w ich twórczych poszukiwaniach celem rozwiązywania skreślonych problemów.

W zależności od praktykowanych w klasie sposobów porozumiewania się powstaje jej struktura grupowa (lub więcej struktur). Jednokierunkowy sposób porozumiewania się sprzyja wyłanianiu się struktury niemal całkowicie zatowizowanej (oczywiście tylko i wyłącznie w jej formalnym

nurcie). Obrazem jej jest nauczyciel zajmujący w niej najwyższą pozycję oraz mało zindywidualizowani uczniowie zajmujący niemal równorzędne pozycje, podporządkowani w sposób bezwzględny rozkazom i nakazom nauczyciela. Struktura taka należy raczej do rzadkości na terenie klasy. Powszechna niemal w klasach jest struktura grupowa ukształtowana w wyniku dwukierunkowego porozumiewania się. Porozumiewanie takie umożliwia na ogół zróżnicowanie klasy. Decyduje o tym jednak nie tyle obiektywna wartość uzdolnień i zainteresowań uczniów, ile upodobania nauczycieli. Uczniowie lękliwi, sfrustrowani, nieśmiali zajmują w takiej strukturze najczęściej pozycje najniższe i z reguły nie mają możliwości wydzwignięcia się na pozycje wyższe. Szanse awansu przysługują im zwłaszcza w sytuacji wielokierunkowego porozumiewania się. Dzięki takiemu porozumiewaniu się mogą lepiej konfrontować własne braki z wiadomościami kolegów i rozumieć omawiane na lekcji treści, a przede wszystkim przekonać się, że i oni mają coś sensownego do powiedzenia. W ten sposób nabierają zaufania do nauczyciela, kolegów i siebie samych. Zdobyte zaufanie wzmacnia ich poczucie uznania, co nie pozostaje bez znaczenia dla przewartościowania zajmowanych przez nich pozycji, zwłaszcza subiektywnych, tj. pozycji będących wynikiem porównywania siebie z innymi pod określonym względem.

W każdym razie upodobnianie struktury formalnej i nieformalnej klasy nie byłoby praktycznie możliwe bez prowadzenia podczas zajęć z uczniami porozumiewania się dwu- lub wielokierunkowego. Ułatwia ono bowiem uzgadnianie i ujednocnianie różnych stanowisk, pogłębia przyjaźń i życzliwość między uczniami i nauczycielami. Przekonują o tym między innymi badania T. W. Thibauta i J. Coulesa.¹⁰ Udowodnili oni, że wzajemne porozumiewanie się członków grupy ze swym przywódcą prowadzi konsekwentnie do redukcji uczuć wrogości żywionych pierwotnie wobec swego przywódcy (takim staje się niejednokrotnie nauczyciel uniemożliwiający celowe wypowiedzianie się uczniów). Dzięki wzajemnemu porozumiewaniu się klasa nie tylko nabiera zaufania do swego nauczyciela, lecz zżywa się coraz bardziej i umożliwia uczniom zajmowanie coraz to innych i możliwie wysokich pozycji. Stwarza możliwość awansu każdemu niemal uczniowi. Uczniom zaś, którzy zdobyli odpowiednio wysoką pozycję w klasie, zapewnia taki awans nie z racji ich uprzywilejowania czy „kaprysów” nauczyciela, lecz wyłącznie z uwagi na ich zasługi. W ten sposób zdobywają oni poczucie bezpieczeństwa i — jak wykazały pośrednie badania M. K. Kelleya¹¹ — uważają swą klasę za wybitnie atrakcyjną. Ma to niewątpliwie wpływ na ukształtowanie się struktury grupowej, w której formalny nurt życia klasy spleta się z jej nurtem nieformalnym.

¹⁰ Thibaut J. W. and J. Coules: The Role of Communication in the Reduction of Interpersonae Hostility. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 1952, vol. 47, s. 770—777.

¹¹ Kelley H. H.; Communication in Experimentally Created Hierarchies. *Human Relations* 1951, vol. s. 39—56.

ROLA KSIĄŻKI I PRASY W WYCHOWANIU CZŁOWIEKA

Obserwujemy burzliwy rozwój środków masowej informacji. Telewizja, radio i film umożliwiają w skali masowej stały kontakt z nauką, techniką i sztuką. Rozpowszechniane przy pomocy tych środków kultury nabierają jednak nowych określonych cech, determinowanych właśnie przez samą technikę przenoszenia. Dominacja we współczesnej kulturze obrazu i słuchowiska stwarza sytuację, że również w postawach odbiorców kultury dominuje typ słuchającego czy oglądającego. Powoduje to więc istotne zmiany postaw w stosunku do treści kultury oraz zmiany w sposobach jej przeżywania.

Trzeba wyraźnie zaznaczyć, że obok rozwoju środków masowej informacji mamy do czynienia także z eksplozją słowa drukowanego. Czytanie stało się masowym i równie ważnym czynnikiem w wymianie myśli i dóbr kulturalnych. Na koniec 1968 r. wszystkie biblioteki kraju liczyły łącznie prawie 16 mln czytelników, a więc 50% społeczeństwa, i z roku na rok notują poważny ich wzrost.¹ A więc niezależnie od wyboru takich czy innych form upowszechnienia kultury i zdeterminowanych przez ten wybór dominujących postaw kulturowych czytelnictwo pozostaje tą swoistą, niezastąpioną formą kontaktu z nauką i sztuką, odgrywającą ważną rolę w kształtowaniu osobowości współczesnego człowieka.²

„Czytanie jako działanie jest zjawiskiem wielce zmiennym, wielopostaciowym. W szczególności rozmaite bywają motywy (cele), sposoby oraz obiektywne i subiektywne okoliczności czytania. Rozumie się, rozmaite są także lektury”³. W każdym razie czytanie jest funkcją ilości czasu wolnego od pracy. Rzecz jasna nie mówimy tu o czytaniu, które wchodzi w zakres pracy (np. redaktorów, bibliotekarzy itp). W świetle badań zajmuje ono bardzo poważne miejsce wśród zajęć wykonywanych w wolnym czasie i nic nie wskazuje, aby sytuacja pod tym względem zmieniła się⁴.

Według badań najczęściej czytają ludzie wykształceni (przeważnie po wyższych studiach), młodzież szkolna, szczególnie starsza, ludzie zawodowo związani z książką lub czasopiśmem, np. redaktorzy, bibliotekarze, księgarze, wreszcie ludzie dysponujący dużą dozą wolnego czasu i mający zamiłowanie do czytania. O wiele mniej czytają ludzie pracujący zarobkowo fizycznie (robotnicy i chłopi).

¹ Rocznik Statystyczny 1969. GUS Warszawa s. 464 (Tabl. 10).

² Zob. J. Szocki, *Literatura piękna a kształtowanie postaw (w świetle badań prowadzonych w bibliotekach publicznych Wrocławia)*. *Nowe Drogi* 1968 nr 3 s. 117—123.

³ J. Pieter: *Psychologiczne problemy samokształcenia*. Warszawa 1963, s. 171.

⁴ Zob. J. Szocki: *Miejsce książki literackiej w kulturze masowej*. *Roczniki Biblioteczne*, R. 12: 1968 nr 1—4, s. 443—454.

Lekturą najbardziej popularną są gazety i czasopisma, przeważnie ulubione. Na miejscach kolejnych należy umieścić literaturę piękną dla dorosłych, książki dla dzieci. Na końcu znajduje się literatura popularno-naukowa.

A takie oto uwagi nasuwają się o roli prasy i książki, zwłaszcza literackiej, w wychowaniu człowieka w świetle wypowiedzi pisanych przez czytelników w zeszytach, które prowadzone są w tym celu przez biblioteki publiczne Wrocławia, wypowiedzi z lat 1960—65.

Złożonym i skomplikowanym zjawiskiem jest wpływ książki czy pisma na czytelnika. Wpływ ten przejawia się w procesie zapoznawania się z jej treścią, w sferze przeżyć emocjonalnych czytelnika, refleksji związanych z tworzeniem się osobistego systemu wartości. Skala jej oddziaływania na czytelnika jest różna. Zależy od wielu czynników. Dużą rolę odgrywa moment, w którym czytelnik styka się z lekturą. Są chwile, kiedy czytelnik jest predystynowany do przyjęcia problematyki książki. Także stosunek środowiska do dóbr kulturalnych, sama osobowość czytelnika i jego cechy biopsychiczne odgrywają dużą rolę.

Funkcje książki są różnorakie. Obok odprężenia książka wzbogaca wiedzę oraz kształtuje postawy światopoglądowe i moralne czytelnika.

Dzieło piśmiennicze⁵ spełnia zatem trzy główne funkcje: poznawczą, estetyczną i wychowawczą⁶. Pierwszą funkcję realizuje zasadniczo dzieło naukowe. Ono przekazuje czytelnikowi określoną sumę wiedzy. Publicystyka stara się wpływać na światopogląd czytelnika i jego hierarchię ocen moralnych, natomiast dzieło literackie — na postawę estetyczną. W praktyce każde z wymienionych rodzajów piśmiennictwa spełnia w mniejszym lub większym stopniu wszystkie te funkcje. Np. dzieło literackie kształtuje także postawy światopoglądowe i moralne czytelnika. Podane w nim różne perypetie, konflikty bohaterów oraz sposoby rozwiązania określonych sytuacji życiowych sugerują czytelnikowi pewne kierunki postępowania i ich ocenę ideową. Sugestywny opis historyczny zawarty w książce literackiej uczy niejednokrotnie lepiej niż książka naukowa czy popularnonaukowa.

Jeżeli mówimy o wpływie dzieła piśmienniczego na czytelnika, mamy zwykle na myśli następujące jego funkcje:

- źródło wiedzy,
- wywoływanie zainteresowań światopoglądowych,
- kształtowanie zainteresowań zawodowych,
- kształtowanie postawy moralnej,
- rozrywka.

Jeśli chodzi o pierwszą funkcję dzieła, czytelników pod tym względem można by ująć w trzy grupy. Pierwsza — to miłośnicy tematyki historycznej i społecznej, druga — filozoficzno-psychologicznej, trzecia —

⁵ Pod to pojęcie podciągam dzieło naukowe, literackie, gazetę i czasopismo.

⁶ K. Głombiowski: Problemy historii czytelnictwa. Wrocław 1966, s. 44.

przyrodniczej. Wprawdzie między tymi grupami trudno przeprowadzić wyraźną granicę, niemniej można ją wyśledzić.

Pierwsza grupa odznacza się szczególnym zamiłowaniem do historii, a zwłaszcza do tego w dziejach, co można nazwać fabułą. A więc wojny, przemiany społeczne itp.

„»Noce i dnie« Dąbrowskiej poprzez dzieje Barbary, Bogumiła i Agnieszki prezentują nam w sposób bardzo dokładny przemiany społeczne na przełomie XIX i XX w. Dzięki tej powieści dowiedziałem się wiele o dziejach Polski. Więcej niż z niejednej książki naukowej. Za to ją cenię. Dodatkowy walor tego dzieła to prostota, skromność jego bohaterów, co czyni ich tak bliskimi” (adwokat, 61 lat).

„»Ziemia obiecana« Reymonta pokazuje w sposób nadzwyczaj plastyczny życie ludzi u schyłku ubiegłego wieku. Dzięki niej poznałem ludzi, obyczaje, problemy społeczno-obyczajowe i ustrojowe, a nawet ekonomiczne Polski z końca XIX stulecia” (inżynier, 54 lata).

„Szkółka pozostawiła mi zamiłowanie do historii. Stąd ze mnie miłośniczka utworów Bunscha, Kraszewskiego, Graves'a, Gąsiorowskiego, Gołubiewa, Choynowskiego. Uczą mnie one dziejów i pozwalają lepiej poznać współczesne problemy społeczne” (ekspedientka, 43 lata).

„»Dysk olimpijski«, »Aspazja« i »Mój Rzym« Parandowskiego odsłoniły przede mną wielkość i piękno starożytnej Grecji i Rzymu. Znalazłam wiele paraleli do naszych czasów. Zwłaszcza w kulturze” (nauczycielka, 51 lat).

„Był czas, kiedy nie cenilem książek historycznych. Wojna i okupacja zmieniły mój stosunek w tej mierze” (lotnik, 44 lata).

Ta grupa odkrywa w książce przede wszystkim treści dramatyczne i tragiczne. Mniej ją interesuje strona psychologiczna, a bardziej faktograficzna. Odpowiada jej najbardziej kondensacja wydarzeń i ich skrótna motywacja psychologiczna. Tę grupę interesują także problemy modelowo-strukturalne. Z tym się wiąże jej uzanie dla książek historycznych i takich, które poruszają problemy władzy w różnych aspektach.

Czytelnicy drugiej grupy uczuleni są na treści psychologiczno-filozoficzne. Dla nich treść książki staje się pretekstem do znalezienia ważkich problemów ludzkiego postępowania i sfery kontaktów międzyludzkich. „Czytam książki psychologiczne, ponieważ pomagają mi zrozumieć niektóre zagadnienia bliskie człowiekowi” (działacz związkowy, 52 lata).

Trzecia grupa jest wyczulona na elementy przyrodnicze literatury, Książki o tej tematyce stanowią przedmiot jej żywego zainteresowania. Odpowiada im literatura podróżnicza. Dla tej kategorii czytelników najbardziej interesująca jest literatura naukowa. Współczesny człowiek stał się entuzjastą nauki. Stara się poznać metody badań naukowych i osiągnąć nauki.

Przyjrzyjmy się dziełu piśmienniczemu jako czynnikowi wywołującemu zainteresowania światopoglądowe. Książka naukowa, czasopismo czy dzieło

literackie w większym lub mniejszym stopniu zwracają uwagę czytelników na problemy światopoglądowe. Szczególnie zaś literatura piękna. Każda autentyczna sztuka daje szeroką interpretację zagadnień światopoglądowych. Czytelnik stykający się z tą sztuką „nasiąka” jej wymową, przyzwyczajają się do zawartych w niej ocen i często zaczyna uważać je za własne⁷.

Wśród czytelników zaabsorbowanych tematami światopoglądowymi największy zespół tworzą zainteresowani problemami społeczno-politycznymi. Obecnie, w okresie rozwoju kraju i tym samym wyraźnej poprawy sytuacji materialnej poszczególnych ludzi oraz świeżej jeszcze pamięci okropności ostatniej wojny, pragnienie pokoju, stabilizacji i bezpieczeństwa pojawia się wśród czytelników w skali masowej, stając się impulsem do zainteresowań takimi zagadnieniami, jak wolność, sprawiedliwość społeczna, postęp i spokój. Tym właśnie zagadnieniom czytelnicy poświęcają najwięcej uwagi. Charakterystyczne, że wszyscy zainteresowani problemami społeczno-politycznymi deklarują się wyraźnie po stronie pokoju, wolności, postępu i sprawiedliwości społecznej — przeciw krzywdzie, uciskowi i wojnie.

„Granica» Zofii Nałkowskiej porusza wiele zagadnień nurtujących przedwojenne społeczeństwo. Pokazuje życie obszarnika i kamienicznika. Także rodziny żyjące w potwornej nędzy. Ten podział społeczeństwa na sytych i głodnych jest nieludzki. Przeklęte te czasy, kiedy podział ten był prawem” (maszynistka, 43 lata).

„Niech będą potępione czasy ucisku jednych przez drugich opisane w »Ojczyźnie« i »Ziemi w jarzmie« Wandy Wasilewskiej. Całym sercem jestem po stronie walczących o zmianę tego porządku społecznego” (gospodyni domowa, 37 lat).

„Przemoc i ucisk — to przekleństwo ludzi. Książka »Stare i nowe« Lucjana Rudnickiego oddaje to wszystko i dlatego ją cenię” (kolejarz, 35 lat).

„Pochodzę ze Śląska i dlatego traktują Morcinka jako pisarza godnego najwyższej uwagi. Przeczytałem wszystkie jego powieści. Najbardziej cenię »Wyrabany chodnik«. Przeciwstawienie się Ślązaków germanizacji i ich bohaterstwo w walce o polskość unaocznia mi wyraźnie znaczenie moich współbraci w historii kraju” (urzędnik, 53 lata).

„Nie mam słów na potępienie czasów, kiedy Polacy z braku widoków na poprawę swojego nędznego życia musieli wędrować w świat. Stawiali się wyrobnikami. Życie emigranta-robotnika to koszmar. Podobny los

⁷ Por. A. Hauser: Zakres i granice socjologii sztuki (rozdział z książki tego autora pt. *The Philosophy of Art*. London 1959. Przekł. Danuta Danek i Janina Kamionkowa). *Twórczość* 1965 nr 11 s. 80: „Autentyczna sztuka prowadzi nas w końcu drogą okrężną, dłuższą lub krótszą z powrotem do rzeczywistości. Wielka sztuka daje interpretację życia, która umożliwi nam skuteczniejsze radzenie sobie z chaotycznym stanem rzeczy i pozwala wydobyć z życia lepszy, tj. bardziej przekonujący i rzetelny sens”.

i mnie spotkał. »Wierzyby nad Sekwaną« Jana Wiktora oddały w całość pełni nędzę i niedolę Polaków-emigrantów. Siebie w nich znajduję i chyba dlatego tak wysoko cenię to dzieło” (hutnik, 59 lat).

„»Orka na ugorze« Wiktora budzi we mnie najwyższy protest przeciw tamtemu porządkowi społecznemu, w którym całe rzesze żyły na skraju nędzy” (stolarz, 46 lat).

„»Pałę Paryż« Jasińskiego uważam za nadzwyczaj pasjonującą lekturę. A to dzięki jej zaangażowaniu w sprawy sprawiedliwości społecznej” (dziennikarz, 29 lat).

Zdajemy sobie sprawę ze znacznego jeszcze wpływu różnych form życia związanych z religią na światopogląd szerokich rzesz ludzkich. Nie może więc dziwić nikogo, że spora część zainteresowanych kwestiami wyznaniowymi uważa się za katolików, że następna z kolei co do liczebności grupa nie ma wyraźnie sprecyzowanego poglądu w tej sprawie, a ateści stanowią mniejszość.

To proste zestawienie nie charakteryzuje jeszcze znaczenia, jakie czytelnicy przypisują terminom „katolik” i „ateista”. Wielu podających się za wierzących wyznaje poglądy sprzeczne ze wskazaniami kościoła. Na przykład nie wierzą w cuda uznawane i podawane do wiary przez kościół. „Nie spodziewałem się, że poemat »Worek Judaszów« napisany przez Klonowicza w XV w. może być bardzo pouczającą i cenną lekturą. Zjadliwa krytyka cudów fabrykowanych przez księży dla zbijania kabzy jest aktualna i w naszych czasach” (nauczycielka, 42 lata).

Szanuję poglądy innych ludzi, chociaż są sprzeczne z katolickimi. „Ohydne to czasy, kiedy nie było tolerancji religijnej i swobody sumienia. Przekonanie to zrodziło się na podstawie lektury »Papieża i buntownika« Jana Wiktora. Ofiarą nietolerancji stał się Jan Hus. Poniósł straszłą śmierć na stosie z rąk inkwizytorów. I to za co? Że miał inne zdanie w sprawach religii. Wymową książki — potępienie takich praktyk. Podzielał w całość pełni to stanowisko” (cukrownik, 35 lat). „Sceny prześladowania chrześcijan opisane w »Quo vadis« Sienkiewicza przerażają. Uważam, że nikogo nie można prześladować za przekonania, o ile nie są sprzeczne z przyjętymi powszechnie zasadami moralnymi” (gospodynia domowa, 48 lat). „Jestem praktykującym katolikiem. Nie fair byłoby, gdyby ktoś chciał mnie za to obrażać. Ale uważam, że ja też nie mam prawa obrażać innych ludzi za ich odmienne przekonania” (strażnik, 58 lat).

Uważają, że małżeństwo bez ślubu kościelnego nie jest rzeczą zdrożną. „Poglądy Agnieszki z »Nocy i dni« Dąbrowskiej na małżeństwo i jej w tej mierze praktyki podzielam” (urzędniczka, 37 lat).

Wielu ma wątpliwości religijne.

„Długo czytałam »Mitologię« Parandowskiego. Nie dlatego, bym się leniwiła. Świadomie to czyniłam. Każdą scenę opisaną przez autora przemyślałam. Przecież ci bogowie, opisani przez autora, to przedmiot czci

wielu ludzi przez setki lat. Ludzie oddawali im hołd. Wierzyli i modlili się do nich. Umierając, błagali o niebo. I ci bogowie w gruncie rzeczy okazali się nieprawdziwi. Zostali wymyśleni przez samych ludzi. W związku z tym przeżywam obecnie rozterkę wewnętrzną. W rozmyślaniach dochodzę nieraz do wniosków, których nie powinnam, jako katoliczka, dopuszczać do siebie. Bronię się przed tym, ale zostaję często pokonana. Podejrzewam, że moja religia to też wytwór ludzkiej wyobraźni. Ale to chyba nieprawda! Przepraszam, że zamiast o książce, piszę o sobie i o swoich rozterkach" (rolniczka, 37 lat).

Czytelnicy, snując na podstawie lektury rozważania o zagadnieniach sensu życia, wyraźnie odróżniają dwa pojęcia: sens i cel. Sens rozumieją jako cel ostateczny, przeznaczenie, ku któremu zmierza życie. Natomiast pod pojęcie celu podkładają zamierzenia, które służą konkretnym potrzebom życia indywidualnego.

Zagadnienia istoty życia rozpatrywane są przez czytelników w dwóch zasadniczych kategoriach: sensowności i absurdu. Charakterystyczne, że poczucie absurdu życia, niosące ze sobą uczucie zwątpienia i beznadziejności, nie występuje wśród ludzi zdecydowanie niewierzących i ludzi głęboko religijnych; rzadko wśród młodszych czytelników, częściej natomiast wśród starszych.

Ci, którzy wątpią w sens egzystencji, szukają praktycznych rozwiązań, aby stworzyć poczucie sensowności życia. „»Obcy« Camusa ze wszystkich dzieł literackich opisuje najdosadniej pewien wypadek nonsensowny egzystencji. Z tych względów uważam tę książkę za rzecz godną rzetelnej uwagi. W każdej społeczności ludzkiej znajdujemy setki egzemplarzy tego typu egzystencji. Zgubienie przez czytelnika pewnych racji działania dezorganizuje wewnętrzną strukturę osobowości, powoduje rozbicie świata myśli i uczuć. Wszystko dla niego staje się nonsensem. A śmierć końcem drogi. Tak dokładny opis tego zagadnienia może mieć praktyczne znaczenie. Chyba jesteśmy w stanie uratować się przed taką organizacją życia. Chodzi tu o ustalenie celu życia i jego realizację z całym poświęceniem się. Wtedy życie będzie miało sens i nie będzie dla nas »koszmarem«" (inżynier, 38 lat).

Książki, które przekazują tragedię człowieka, znajdują oddźwięk u czytelników z poczuciem absurdu życia. One jeszcze potęgują to poczucie. „Po przeczytaniu »Dymów nad Birkernau« Seweryny Szmaglewskiej przekonałem się, że człowiekowi pozostaje jeden wybór z dwu rzeczy: nie przychodzić na świat wcale lub umrzeć, gdy się już urodziło" (pielęgniarka, 36 lat).

Poczucie absurdalności życia oznacza także dramatyczną drogę myślową ludzi, którzy stracili wiarę w sens egzystencji, szukają pozornych ideałów. Raz jest to rozrywka, kiedy indziej — bogactwo itp. Tragizm jednostki ponoszącej klęskę w nierównej walce z przeznaczeniem, triumf niesprawiedliwości i zła pleniącego się często dookoła nas, wszystko to

w sumie przyczynia się do uczucia beznadziejności i rozczarowania u czytelników. „Ludzie nie uwolnili się od przesądów religijnych, rasowych i społecznych. Wszystkie one są hańbą człowieka. Prowadzą do zbrodni i tragedii. Przekonaliśmy się o tym w czasie II wojny światowej, kiedy całe narody były tępione tylko dlatego, że były innej rasy. »Pożegnanie z Marią« i inne opowiadania Borowskiego utrwaliły niektóre sceny tej haniebnej praktyki. Podczas czytania tej książki zadałem sobie pytanie, gdzie było sumienie ludzkie. Byliśmy bezsilni wobec tego zła” (murarz, 45 lat).

Nawet ci czytelnicy, którzy nie widzą sensu egzystencji, stawiają sobie pytanie: co należy obrać za cel życia? Poszukują dobrej rady, chcą wiedzieć, jaki jest sens życia. Niektórzy cytują książki Malraux („Dola człowieka”, „Droga królewska”) i Sartre’a („Drogi wolności”, „Mur”), z których wyławiają myśl, iż jedyną racją istnienia jest czyn.

Poszczególni czytelnicy mają potrzeby indywidualne i przede wszystkim według nich wyznaczają swoje cele. Wprawdzie społeczeństwo przy pomocy całego zespołu środków kształtuje człowieka jako członka społeczeństwa, dynamika zaś sił społecznych i tradycja narzucają pewne modele do naśladowania, to jednak nie określają one jednoznacznie, jakie powinny być cele życia jednostki. Cele te są kształtowane właśnie pod przemożnym wpływem potrzeb.

Akceptacja książki jako gwaranta właściwego wyboru drogi życiowej i zainteresowań zawodowych jest zjawiskiem powszechnym: „Nie miałabym powodu zajmowania się książką, gdyby nie to, że przyczyniła się do wybrania odpowiedniego przeze mnie zawodu. »Historia jednego życia« Ludwika Hirszfelda zaważyła na moim życiu, ukazując całe piękno zawodu lekarza i skłaniając do pracy w szpitalu” (pielęgniarka, 41 lat).

Wyraźna jest korelacja zainteresowań życiowych z czytelniczymi. „Pasjonuję się poznawaniem świata, jego problemów, mieszkańców, zwyczajów i obyczajów. Często wyjeżdżam za granicę. Byłem już w Związku Radzieckim, Niemczech, Czechosłowacji i Francji. Marzę o wyjeździe do Włoch i Anglii. Mam nadzieję, że zrealizuję zamiar. Już dziś czytam wszystko, co dotyczy tych krajów” (działacz młodzieżowy, 28 lat).

Czytelnicy nie wstydzą się swojego pochodzenia. „Pochodzę ze wsi poleskiej. Przeżyłem w niej młodość. Dobrze mi się teraz powodzi. Mimo to wracam myślą do rodzinnych stron i czytam z zamiłowaniem książki o wsi. Najlepiej na ten temat jest chyba napisana powieść Buczkowskiego »Wertepy«. Zgadzam się ze stwierdzeniem, jakie wypowiedział o polskiej wsi przedwojennej jeden z jej bohaterów: »Jednak wieś to taki nędzny cmentarz«” (inżynier, 49 lat). „Dzięki powieści »Salka Valka« Laxnessa zrozumiałam, że każdy człowiek może być pełnowartościowym mieszkańcem swojego miasta. Wszystko zależy od jego pracowitości i uczciwości. Jestem tak jak bohaterka tej powieści nieślubnym dzieckiem. Ciężko

przeżyłam upokorzenia od ludzi. Po przeczytaniu tej książki nabrałam otuchy we własne siły i mądrość ludzką" (woźna, 59 lat).

Uwagi czytelników zainteresowanych etyczną problematyką dotyczą w zasadzie podstawowego zagadnienia: jak postępować, aby działanie było moralnie dobre. Na ten stan rzeczy złożyło się wiele czynników. Pierwszy — to samo dzieło, szczególnie literackie, które czyniąc człowieka centralnym punktem swoich zainteresowań, przywiązuje dużą wagę do kwestii moralnych. Drugi — wielu czytelników, którzy pamiętają przeżycia z czasów ostatniej wojny światowej, jest przeświadczonych, że ludzkie nieszczęścia pochodzą w większości ze złej woli innych ludzi. Trzeci — Polska po 1945 roku wkroczyła na drogę budownictwa socjalistycznego, co wpłynęło na ukształtowanie się nowych kryteriów oceny⁸.

Na czoło zagadnień moralnych czytelnicy bez względu na przekonania (prócz jednostek sfanatyzowanych — one stanowią bardzo nikłą grupę) wysuwali sprawę tolerancji, traktując ją jako prawo wszystkich ludzi do własnego zdania w zagadnieniach filozoficznych, religijnych, społecznych i in.⁹ „Jeśli kiedykolwiek spotykam się z zagadnieniem tolerancji, przychodzi mi wówczas na myśl słuszne zdanie Montaigne'a wypowiedziane w jego »Próbach«: »Trzeba bardzo przeceniać własne przesady, aby w ich imię piec żywcem innych ludzi (...) Ten, kto dowodzi swej prawdy przemocą i gwałtami, przyznaje się, że jego racje są bardzo słabe«" (nauczyciel, 31 lat). Czytelnicy w zasadzie nie utożsamiali tolerancji z bezkarnością i obojętnością względem tych przekonań i teorii, które godzą w zasadnicze normy etyczne. Uważają nawet, że obojętność w tej sprawie jest niemoralna. „Jesteśmy współnikami czynów, wobec których pozostajemy obojętni. W tym przekonaniu utwierdził mnie los Aniki z książki Andrić" (księgowy, 61 lat).

Ludzkie nieszczęścia to węzłowy temat rozważań czytelników zainteresowanych moralnymi walorami książki, bez względu na przekonanie. Widziane są one dwojako: jedni interesują się przyczynami wywołującymi nieszczęścia i przeważnie traktują je jako wynik niemoralnego postępowania innych, drudzy poświęcają więcej uwagi samemu człowiekowi zmagającemu się z cierpieniem. „Ludzkie cierpienia są przedmiotem moich stałych rozmyślań. Niezrozumiałe są te, które ludzie zadają ludziom. »Krata« Gojawiczyńskiej oddaje w pełni piekło kaźni hitlerowskich — wytworu złych, rozbestwionych ludzi" (krawiec, 41 lat). „»Gdzie byłeś, Adamie?« Heinricha Bölla przeraża opisem kaźni organizowanych przez Niemców, z drugiej strony fakt, że Niemiec dojrzał je i opisał, jako wielkie zło — cieszy" (rolnik, 48 lat). „Zadaję sobie pytanie, jak mogło się stać, że w czasie drugiej wojny światowej Niemcy stali się w skali masowej zbrodniarzami. Jednocześnie rodzi się bezgraniczny podziw dla

⁸ H. Jankowski: Wybór moralny. Warszawa 1965, s. 8.

⁹ Por. M. Kozakiewicz: O tolerancji i swobodzie sumienia. Wyd. 2 popr. Warszawa 1964.

ludzi, którzy nie ulękli się tych zbrodniarzy i podjęli ciężką walkę o wolność i godność. Takich ludzi znajdujemy w książce Hołuja »Koniec naszego świata« (oficer, 36 lat).

W kontekście ludzkich nieszczęść sporo czytelników zastanawia się nad rozróżnieniem tego, co dobre, moralne, od tego, co złe, niemoralne. Według nich wszystko, co przynosi szczęście, łagodzi ludzkie cierpienia, jest dobre, słowem — moralne. Natomiast czyny wywołujące nieszczęścia — niemoralne. „Górnik Aleks z książki »Księżyc zaszedł« Steinbecka moralnie postąpił, zabijając kilofem Niemca, który zmuszał go do ciężkiej, niewolniczej pracy” (robotnik, 39 lat). „Wstąpienie Enrique’a¹⁰ — komandora lotnictwa USA, który rzucił bombę atomową na Hiroszimę, do klasztoru to zbyt mało jak na zbrodnię, jakiej dokonał” (rencista, 63 lata).

Wreszcie książka jako rozrywka. Dzieło służy do zaspokojenia głodu wrażeń i potrzeb wyobraźni. Czytelnicy w takiej sytuacji nie są ciekawi ani problemów, ani formy, ani nowatorstwa; jeśli już sięgają po książkę, to szukają w niej barwnych i niecodziennych zdarzeń, żądają nie literatury, ale pasjonującej fabuły „o miłości”, o cudach i dziwach. To zabija nudę i zaprzęta uwagę.

Powyższe uwagi sugerują następujące wnioski:

Wraz z rozwojem środków masowej informacji — telewizji, filmu i radia — następuje poszerzenie czytelnictwa książki i prasy. Czytelnictwo pozostaje swoistą, niezastąpioną formą kontaktu z nauką i sztuką, odgrywającą ważną rolę w kształtowaniu osobowości współczesnego człowieka. Zajmuje ono poważne miejsce wśród zajęć wykonywanych przez czytelnika w wolnym czasie.

Książka i prasa stanowią dla ludzi także ważne źródła wiedzy. Wywołują i kształtują zainteresowania światopoglądowe, zawodowe i postawę moralną czytelników. To także pożyteczne rozrywki regenerujące siły psychofizyczne tych ostatnich.

¹⁰ W. Gruszczyński: Klucz do przepaści.

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

WPROWADZENIE DO NOWEGO STATUTU RADZIECKIEJ SZKOŁY OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

1. Dokument, którego przekład polski oddajemy do dyspozycji naszych Czytelników, zasługuje ze wszech miar na staranne i uważne przeczytanie, ba, przestudiowanie, i to z kompasem metodologicznym w rękę. Nie jest to bowiem jeszcze jeden jakiś akt biurokratyczno-administracyjny, których jakże wiele jest w dziennikach urzędowych i które, po przekartkowaniu lub powierzchownym przerzuceniu odkładamy prędko na bok. W nowym Statucie radzieckiej szkoły ogólnokształcącej uprzedmiotowiony jest bowiem czynnik dydaktyczny i administracyjny, wychowawczy z polityczno-ideologicznym wreszcie — historyczny z uwzględnieniem dotychczasowych osiągnięć i potknięć 50-letnich z górą dziejów radzieckiej szkoły ogólnokształcącej. I to jest już argument wystarczający dla starannej i bacznej lektury tego dokumentu. Ale nie jest to argument jedyny. Przecież są inne. Rzecz w tym, że Statut radzieckiej szkoły ogólnokształcącej jest nowym, tj. bynajmniej nie pierwszym, a więc nie jedynym statutem, który ukształtował strukturę i treść radzieckiego systemu edukacyjnego.

2. Po Wielkiej Rewolucji Październikowej Wszechzwiązkowy Centralny Komitet Wykonawczy (WCİK) dekretem z dnia 16 października 1918 roku zatwierdził pierwszą ustawę socjalistycznej szkoły pod nazwą „Położenie o jedynoj trudowej szkole Rossijskoj Socjalistycznej Federatywnej Sowietskoj Respubliki”. Ustawa ta stała się fundamentem dla sformułowania w pięć lat później statutu pt. „Ustaw jedynoj trudowej szkoły” z 12 grudnia 1923. Nie możemy tu wdawać się w szczegółową i obszerną analizę dwu tych historycznych, i to w dziejach szkolnictwa światowego, dokumentów. Ale, dla zrozumienia ducha i treści nowego Statutu, w 1970 roku zatrzymajmy uwagę Czytelnika na dwu fundamentalnych założeniach Jednolitej Szkoły Pracy Produkcyjnej. Jedno z nich brzmi: Praca produkcyjna jest zasadniczą, ba, wyłączną, formą nauczania. Druga z nich brzmi: Uczeń, jako homo faber, jest centralną figurą procesu nauczania.

3. W latach 1931—1936 ukazał się szereg podstawowych dokumentów, które radzieckiej szkole ogólnokształcącej nadały zupełnie nową strukturę organizacyjną i zupełnie nową treść. Zwróćmy szczególną uwagę na dwa z nich, które bezpośrednio powstają w związku z naszym wywodem, dają klucz do zrozumienia Statutu w 1970 r. W sierpniu 1934, na podstawie uchwały Rady Ministrów (S.N.K.) Związku Radzieckiego oraz Ko-

mitetu Centralnego WKP(b) z dnia 15 maja 1934 pt. „O strukturze szkoły początkowej i średniej w Związku Radzieckim” powstał drugi statut pt. „Ustaw naczalnoj, niepołnoj i sredniej szkoły RSFSR”. Statut ten, zatwierdzony przez Radę Ministrów, był przez dobre 25 lat podstawą organizacyjną i dydaktyczną funkcjonowania radzieckiej szkoły ogólnokształcącej. I znowu, jak poprzednio, nie możemy tu wdawać się w obszerną i szczegółową analizę tych historycznych dokumentów. Ale, dla zrozumienia ducha i treści nowego Statutu z 1970 roku, zatrzymajmy znowu uwagę Czytelnika na dwu fundamentalnych założeniach modelu radzieckiej szkoły ogólnokształcącej z 1934. Jedno z nich brzmi: Lekcja jest zasadniczą, ba, wyłączną formą nauczania. Druga z nich brzmi: Nauczyciel jest centralną figurą procesu nauczania.

4. W roku 1959 przyjęto w Związku Radzieckim ustawę „Obukrieplenii swiazi szkoły z żyznju i o dalniejszym razwitii sistemy narodnogo obrazowania w SSSR”. Ustawa ta, którą należy traktować równocześnie jako kolejny statut radzieckiej szkoły ogólnokształcącej, po upływie zaledwie lat 4 stała się przyczyną niepokojów radzieckich środowisk politycznych, naukowych, nauczycielskich i administracyjnych. W książce „Humanizacja pracy” szczegółowo przeanalizowaliśmy przyczyny i motywy konieczności zmian modelu organizacyjnego i dydaktycznego Ustawy z 1959. Tam też wyjaśniliśmy genealogię czwartej zasadniczej reformy szkolnej. Właśnie nowy Statut z 1970 roku jest zrodzony z tej nowej reformy, a równocześnie jest jednym z fundamentalnych nosicieli struktury i treści nowego radzieckiego systemu edukacyjnego, funkcjonującego od 1964 w oparciu o zasadnicze dekrety, dokumenty, które dały początek czwartej radzieckiej reformie szkolnej.

Ignacy Szaniawski

STATUT

ogólnokształcącej szkoły średniej

(zatwierdzony uchwałą Rady Ministrów ZSRR z 8. IX. 1970 r.)

nr 749¹

ROZDZIAŁ I

Postanowienia ogólne

1. Ogólnokształcąca szkoła średnia w ZSRR jest jednolitą, politechniczną szkołą pracy.

Jednolitość szkoły zapewniają jednolite w swych założeniach plany nauczania, programy i pedagogiczno-organizacyjne zasady pracy dydaktyczno-wychowawczej. Kształcenie ogólne i politechniczne oraz przygotowanie do pracy w szkole ogólnokształcącej realizuje się w procesie nauczania i społecznie użytecznej pracy uczniów.

2. Do głównych zadań ogólnokształcącej szkoły średniej należy: wyposażenie uczniów w średnie wykształcenie ogólne, odpowiadające wymaganiom współczesnego postępu społecznego i naukowo-technicznego oraz dążenie, by uczniowie zdobywali trwałą znajomość podstaw nauk wraz z umiejętnością samodzielnego jej uzupełniania;

kształtowanie w młodym pokoleniu światopoglądu marksistowsko-leninowskiego, wychowywanie uczniów w duchu wysokiego patriotyzmu radzieckiego — miłości Ojczyzny, swego narodu, Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego oraz w duchu gotowości do obrony socjalistycznej Ojczyzny;

zapewnienie uczniom wszechstronnego, harmonijnego rozwoju, wychowanie fizyczne i estetyczne, wzmocnienie ich zdrowia, prawidłowe ujęcie nauczania pracy, przygotowanie uczniów do życia, świadomego wyboru zawodu, aktywnej działalności zawodowej i społecznej.

Szkoła wiąże pracę dydaktyczno-wychowawczą z praktyką komunistycznego budownictwa i prowadzi moralne wychowanie uczniów w duchu wymagań kodeksu moralnego budowniczego komunizmu.

3. Uczniami szkoły ogólnokształcącej są wszystkie dzieci w wieku szkolnym. Nauka w szkole jest bezpłatna.

Uczniowie mają możliwość zdobywania wiedzy w języku ojczystym. Rodzice lub ich pełnomocnicy mają prawo wyboru szkoły z odpowiadającym ich dzieciom językiem nauczania. Oprócz języka, w którym jest prowadzone nauczanie, uczniowie zgodnie ze swym życzeniem mogą poznać język innego narodu radzieckiego. Uczniowie obu płci uczą się razem.

¹ Patrz: Ustaw średniej obszczeobrazowatelnoj szkoły. *Uczitielskaja Gazieta*, 1970, nr 110.

Nauczanie i wychowanie w szkole radzieckiej jest wolne od wszelkich wpływów religijnych.

4. W celu zabezpieczenia prawa obywateli ZSRR do nauki, realizacji Ustawy o obowiązkowym nauczaniu ośmioletnim i powszechnym kształceniu średnim istnieje w kraju niezbędna sieć szkół (średnie szkoły ogólnokształcące, szkoły z nauczaniem pracy produkcyjnej, szkoły z pogłębionym poznawaniem przedmiotów nauczania, szkoły przedłużonego dnia, szkoły-internaty, szkoły wieczorowe (zmianowe) i zaoczne dla młodzieży pracującej, szkoły dla dzieci fizycznie i umysłowo niedorozwiniętych, szkoły sanatoryjne, szkoły zawodowe).

Tryb otwierania i zamykania szkół ogólnokształcących powierza się Radom Ministrów republik związkowych. Otwieranie i zamykanie szkół ogólnokształcących, podległych bezpośrednio ministerstwom i resortom ZSRR, odbywa się na podstawie ich decyzji.

5. W zależności od warunków miejscowych tworzy się oddzielne szkoły początkowe z klasami I — III(IV), ośmioletnie z klasami I — VIII i szkoły średnie z klasami I — X(XI) przy zachowaniu jednolitości i następstwa wszystkich stopni średniego kształcenia ogólnego.

Każdej szkole odpowiada określona część rejonu administracyjnego. Szkoła podejmuje starania, aby wszystkie dzieci objęte obowiązkiem szkolnym i zamieszkałe w tej części rejonu uczęszczały na naukę.

6. W średniej szkole ogólnokształcącej okres nauki trwa 10 lat (od I do X klasy). W szkołach, które nie prowadzą nauki w języku rosyjskim, może być za zezwoleniem Rady Ministrów ZSRR ustalony jedena-stoletni okres nauki.

W szkołach wieczorowych (zmianowych) i w zaocznych ogólnokształcących szkołach średnich ustala się trzyletni okres nauki (klasy IX, X, XI). Za zgodą rejonowych (miejskich) wydziałów oświaty mogą być tworzone w tych szkołach odpowiednie klasy dla młodzieży pracującej, nie posiadającej wykształcenia ośmioletniego.

ROZDZIAŁ II

Podstawy organizacyjne pracy dydaktyczno-wychowawczej

7. Praca dydaktyczno-wychowawcza w szkołach średnich ogólnokształcących prowadzona jest na podstawie zatwierdzonych planów i programów nauczania oraz w ustalonej przez nie kolejności.

8. W średniej szkole ogólnokształcącej ustala się następujące maksymalne liczby godzin obowiązkowej nauki w tygodniu: dla klas I—IV — 24, dla klas V—VIII — 30 i dla klas IX—X(XI) — 32. W szkołach narodowościowych RFSRR i w szkołach innych republik związkowych dopuszcza się zwiększenie wyżej wymienionych norm o dwie-trzy godziny tygodniowo w każdej klasie.

W celu pogłębienia wiedzy ogólnej oraz przygotowania politechnicznego i przygotowania do pracy, a także w celu rozwinięcia wielostronnych zainteresowań i uzdolnień uczniów prowadzi się w szkołach w ustalonym trybie (począwszy od klasy VII) i zgodne z wyborem uczniów zajęcia fakultatywne.

9. Rok szkolny rozpoczyna się 1 września, a kończy się (włączając egzaminy i praktyki) w klasach I—VII — 30 maja, w klasie VIII — 10 czerwca, a w klasach IX—X(XI) — 25. czerwca. Za zgodą ministerstwa oświaty republiki związkowej w szkołach z dziesięcioletnim okresem nauki i gdzie nauczanie nie odbywa się w języku rosyjskim, rok szkolny może być przedłużony, nie więcej jednak niż o tydzień.

Rok szkolny dzieli się na cztery okresy: pierwszy od 1 września do 4 listopada, drugi — od 10 listopada do 29 grudnia, trzeci — od 11 stycznia do 23 marca, czwarty — od 1 kwietnia do końca roku szkolnego.

Ustanawia się ferie dla uczniów: jesienne — od 5 do 9 listopada, zimowe — od 30 grudnia do 10 stycznia, wiosenne — od 24 do 31 marca, letnie — od dnia zakończenia roku szkolnego do 31 sierpnia.

W szkołach wiejskich ferie wiosenne mogą być w zależności od miejscowych warunków przesunięte (za zgodą komitetów wykonawczych rejonowych rad delegatów ludu pracującego) na inne okresy.

10. Liczba uczniów szkół ogólnokształcących nie powinna przekraczać: w klasach I—VIII — 40, w IX—X(XI) — 35. W ustalonych przypadkach dopuszcza się podział klas na grupy.

Liczbę uczniów w grupach przedłużonego dnia i w klasach szkół-internatów, szkół wieczorowych (zmianowych), zaocznych, sanatoryjnych oraz szkół dla dzieci fizycznie i umysłowo niedorozwiniętych określa się w ustalony sposób.

11. Nauczanie i wychowanie uczniów odbywa się w procesie dydaktycznym, w toku zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz w pracy społecznie użytecznej. Podstawową formą organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole jest lekcja.

W procesie nauczania i wychowania uczniów stosuje się szeroko różnorodne formy samodzielnej pracy, zajęcia laboratoryjno-praktyczne i seminaryjne, wycieczki, pracę warsztatową, pracę na działce i w uczniowskiej brygadzie produkcyjnej, praktykę produkcyjną w zakładach pracy i w organizacjach.

12. Czas trwania lekcji w szkole średniej wynosi 45 minut, przerwa międzylekcyjna — 10 minut, duża przerwa (po drugiej lekcji) — 30 minut; zamiast jednej dużej przerwy dopuszcza się po lekcjach drugiej i trzeciej przerwy 20-minutowe.

Liczbę i kolejność lekcji określa rozkład zajęć szkolnych.

Zajęcia domowe zadaje się uczniom z uwzględnieniem możliwości ich wykonania w granicach:

- w klasie I — do 1 godziny;
- w klasie II — do 1,5 godziny;
- w klasie III i IV — do 2 godzin;
- w klasach V i VI — do 2,5 godzin;
- w klasie VII — do 3 godzin;
- w klasach VIII — X(XI) — do 4 godzin.

13. Wiadomości uczniów ocenia się stopniami: 5 (bardzo dobrze), 4 (dobrze), 3 (miernie), 2 (źle), 1 (bardzo źle). W niektórych przedmiotach (śpiew, wychowanie fizyczne) postępy uczniów można oceniać przez „zaliczono” (zaczteno) lub „nie zaliczono” (nie zaczteno).

14. W klasach VIII i X(XI) ustanawia się obowiązkowe egzaminy końcowe. W klasach IV, V, VI, VII, IX (X) za zgodą ministerstwa oświaty republiki związkowej mogą być ustanowione egzaminy promocyjne.

Tryb przeprowadzania egzaminów końcowych i promocyjnych ustala ministerstwo oświaty republiki związkowej.

W wyjątkowych wypadkach poszczególni uczniowie mogą być z przyczyn zdrowotnych zwolnieni z egzaminów końcowych i promocyjnych w trybie ustalonym przez Ministerstwo Oświaty ZSRR w uzgodnieniu z Ministerstwem Zdrowia ZSRR.

15. Uczniowie, posiadający ze wszystkich przedmiotów roczne oceny bardzo dobre (5) (albo „zaliczone” poszczególne przedmioty zgodnie z punktem 13 niniejszego statutu), wzorowe sprawowanie i aktywny udział w życiu społecznym szkoły, nagradzani są listami pochwalnymi. Formę i treść listu pochwalnego zatwierdza Ministerstwo Oświaty ZSRR.

Uczniowie, mający roczne oceny niedostateczne nie więcej niż z dwóch przedmiotów, otrzymują zadania poprawkowe na wakacje. Sprawę ich przejścia do następnej klasy rozstrzyga rada pedagogiczna szkoły, w zależności od wykonania tych zadań.

Uczniowie, którzy uzyskali roczne oceny niedostateczne z trzech lub większej liczby przedmiotów, pozostają na drugi rok szkolny w tej samej klasie.

Uczniowie, którzy pobierają naukę w tej samej klasie przez dwa lata i nie uzyskują promocji do następnej klasy, mogą być decyzją rady pedagogicznej szkoły w uzgodnieniu z rejonowym (miejskim) wydziałem oświaty ze szkoły usunięci. Problem ich umieszczenia w innych szkołach lub zakładach pracy rozstrzyga rejonowa (miejska) komisja do spraw niepełnoletnich na wniosek odpowiedniego wydziału oświaty.

16. Sprawowanie się uczniów oceniają nauczyciele klas I—III(IV) oraz wychowawcy klas IV — X(XI) jako „wzorowe”, „zadowolające” i „niezadowolające”.

Przy ocenie zachowania uczniów klas IV — X(XI) uwzględnia się opinie nauczycieli uczących w danych klasach i organizacji społecznych szkoły.

Roczne oceny niezadowolające — ze sprawowania wystawia się uczniom tylko na podstawie decyzji rady pedagogicznej szkoły.

17. W przypadkach systematycznej niesubordynacji wobec nauczycieli i kierowników szkół oraz głębokiego naruszenia dyscypliny może być zastosowane wobec ucznia jako najwyższy środek kary — wykluczenie ze szkoły.

Decyzję o usunięciu ucznia ze szkoły podejmuje rada pedagogiczna po uzgodnieniu z rejonową (miejską) komisją do spraw niepełnoletnich oraz po zasięgnięciu opinii organizacji pionierskiej i komsomolskiej i samorządu uczniowskiego. Wyciąg z uchwały o wykluczeniu ucznia ze szkoły wraz z jego charakterystyką, zatwierdzoną przez radę pedagogiczną, przedstawia się w rejonowej (miejskiej) komisji do spraw niepełnoletnich w celu rozważenia sprawy skierowania wykluczonego do innej instytucji oświatowo-wychowawczej lub do zakładu pracy.

Stosowanie w szkole wobec uczniów kar fizycznych jest niedopuszczalne.

18. Po ukończeniu VIII klasy otrzymują uczniowie odpowiednie świadectwo ukończenia dające im prawo wstępu do IX klasy szkoły ogólnokształcącej, do średniej szkoły zawodowej lub technicznej szkoły zawodowej.

19. Osoby, które ukończyły szkołę średnią ogólnokształcącą, otrzymują świadectwo stwierdzające zdobycie średniego wykształcenia, dające im prawo wstępu do szkół wyższych, uczelni technicznych (techniczeskije uczyliszcza) lub do średnich szkół zawodowych ze skróconym okresem nauczania.

Osobom, które ukończyły szkołę średnią z nauczaniem pracy produkcyjnej, wydaje się również świadectwo stwierdzające uzyskaną specjalność jednocześnie z podaniem przyznanej przez komisję kwalifikacyjną kategorii.

Wyróżniających się uczniów, kończących średnie szkoły ogólnokształcące, nagradza się złotym medalem „za wybitnie osiągnięcia w nauce, pracy i za wzorowe zachowanie”.

Uczniów, którzy osiągnęli wybitne wyniki w zakresie poszczególnych przedmiotów, nagradza się również pochwalnym, oddzielnym pismem „za szczególne osiągnięcia poznawcze w zakresie poszczególnych przedmiotów”.

Świadectwa ukończenia szkoły średniej, dyplomy, pisma pochwalne, złote medale wręcza się absolwentom szkoły na specjalnie zorganizowanym uroczystym zebraniu.

20. Uczniowie ostatnich klas, mający niezadowalającą ocenę roczną ze sprawowania, nie są dopuszczeni do egzaminu, otrzymują oni tylko zaświadczenie o przejściu (przesłuchaniu) kursu średniej szkoły ogólnokształcącej. Egzaminy na świadectwo stwierdzające zdobycie wykształcenia średniego mogą oni natomiast zdawać w ciągu następnych trzech lat w ustalonym trybie po przedstawieniu pozytywnej charakterystyki z miejsca pracy.

ROZDZIAŁ III

Uczniowie

21. Przyjmowanie do szkoły nowo wstępujących uczniów odbywa się do 25 sierpnia i jest potwierdzane formalnie przez dyrektora szkoły.

22. Do klasy pierwszej przyjmuje się dzieci, które do 1 września lub we wrześniu bieżącego roku ukończyły 7 lat. W celu ich zapisania do szkoły rodzice lub osoby upoważnione przedstawiają metrykę urodzenia dziecka i zaświadczenie o stanie zdrowia.

Dla każdego ucznia szkoła zaprowadza arkusz osobowy i arkusz postępów.

Uczniowie przenoszący się z jednej szkoły do drugiej są przyjmowani do odpowiednich klas na podstawie arkusza ocen.

23. Dla uczniów szkół ogólnokształcących ustala się formę stroju, którą zatwierdza Rada Ministrów republiki związkowej.

24. Uczniowie obowiązani są uczyć się gorliwie, wzorowo się zachowywać, aktywnie uczestniczyć w życiu społecznym szkoły i w pracy społecznie użytecznej, przestrzegać regulaminu ucznia, ustalonego przez ministerstwo oświaty republiki związkowej.

25. Uczniom niezamożnym szkoła przyznaje pomoc materialną.

26. Na podstawie ustawy o Ogólnozwiązkowej Organizacji Pionierskiej imienia W. I. Lenina działa w szkole Dziecięca Organizacja Komunistyczna Młodych Pionierów.

27. Na podstawie Statutu Ogólnozwiązkowego Leninowskiego Komunistycznego Związku Młodzieży działa w szkole organizacja komsomolska.

28. W szkole tworzone są w ustalonym trybie i działają podstawowe (pierwotne) organizacje różnych dobrowolnych zrzeszeń oraz zespoły kultury fizycznej.

Za zgodą rady pedagogicznej tworzy się w szkole na zasadzie samodzielności kółka uczniowskie, pracownie, kluby i inne zrzeszenia uczniów.

29. Działalność kolektywu uczniowskiego w szkole organizuje się na zasadzie samorządności i ukierunkowuje się na podnoszenie jakości nauki, umocnienie świadomej dyscypliny uczniów i na rozwój ich twórczej działalności własnej.

30. Uczniów przyzwyczajają się w szkole do samoobsługi i innych form pracy społecznie użytecznej z uwzględnieniem wieku, płci, fizycznych możliwości dzieci, norm i wymagań higieny oraz ochrony ich zdrowia. Kontrolę przestrzegania przez uczniów sanitarno-higienicznych norm pracy i zasad bezpieczeństwa sprawuje administracja szkoły, pracownicy służby zdrowia i nauczyciele.

31. Zwalnianie uczniów z lekcji w celu wykonywania obowiązków społecznych, uczestniczenia w imprezach sportowych i innych przedsięwzięciach jest niedopuszczalne.

Wszystkie masowe przedsięwzięcia uczniów w szkole (zebrania, zloty, biwaki, spotkania, praca kółek itd.) powinny kończyć się dla uczniów klas I — IV nie później jak o godz. 14 (pierwsza zmiana) i do godz. 19 (druga zmiana), dla uczniów klas V—VIII nie później jak o godz. 20, zaś dla uczniów klas IX—X(XI) nie później niż o godz. 22.

Turystyczne wyprawy, wycieczki prowadzi się pod kierownictwem nauczycieli w okresach zatwierdzonych przez dyrektora szkoły oraz z uwzględnieniem celu i charakteru marszruty, wieku uczniów, stanu ich zdrowia, z przestrzeganiem zasad bezpieczeństwa.

ROZDZIAŁ III

Nauczyciele, opiekunowie klas, wychowawcy

32. Rolę kierowniczą w szkole pełni nauczyciel. On wykonuje zaszczytne i odpowiedzialne państwowe zadanie nauczania i komunistycznego wychowania młodego pokolenia.

33. Nauczyciel uczestniczy w omawianiu na radach pedagogicznych, na naradach, konferencjach i na zjazdach nauczycielskich wszystkich zagadnień związanych z organizacją i treścią pracy dydaktyczno-wychowawczej, wysuwa propozycje wobec kierownictwa szkoły i organów władz oświatowych, uczestniczy przy podsumowywaniu wyników kontroli jego pracy przez kierownika szkoły i przedstawicieli władz oświatowych.

34. Za szczególne zasługi dydaktyczne i wychowawcze nauczyciele przedstawiani są do nagród zaszczytnymi listami, odznaką „wzorowego pracownika oświatowego” i innymi odznakami, do tytułu „zasłużonego nauczyciela republiki”, a także do dekoracji orderami i medalami Związku Radzieckiego.

35. Do podstawowych obowiązków nauczycieli należą:

wyposażanie uczniów w trwałe wiadomości z zakresu podstaw nauk, kształtowanie światopoglądu komunistycznego, rozwijanie zainteresowań poznawczych i uzdolnień uczniów;

wychowywanie uczniów w duchu moralności komunistycznej;

troska o ochronę zdrowia uczniów, poznawanie ich indywidualnych właściwości, warunków życia, utrzymywanie więzi z rodzicami lub osobami ich zastępującymi i ze środowiskiem, propagowanie wiedzy pedagogicznej;

systematyczne podnoszenie swego poziomu ideowo-teoretycznego i kwalifikacji pedagogicznych.

Nauczyciel odpowiada za jakość nauczania, za poziom wiedzy i wychowanie uczniów.

Nauczyciel obowiązany jest świecić przykładem w pracy, w życiu, w stosowaniu i przestrzeganiu reguł postępowania w socjalistycznym społeczeństwie.

36. Kontrolę nad pracą pedagogiczną nauczyciela sprawuje dyrektor szkoły, jego zastępcy do spraw dydaktyczno-wychowawczych, kierownicy personelu i inspektorzy władz oświatowych.

Nie wolno odrywać nauczycieli od ich zasadniczych obowiązków i wykorzystywać ich czasu szkolnego, przewidzianego planem nauczania i rozkładem lekcji, do innych celów.

37. Spośród nauczycieli dyrektor wyznacza wychowawców klas.

Wychowawca klasowy:

prowadzi pracę z uczniami powierzonej sobie klasy w ścisłym porozumieniu z innymi nauczycielami, z oddziałem pionierskim i grupą komsomolską;

dąży do ujednoczenia pedagogicznych wymagań wobec uczniów ze strony szkoły i domu, zacieśnia stopniowo więź z rodzicami, z kierownikami grup przedłużonego dnia, z komitetami współpracy domu i szkoły w zakładach pracy i w organizacjach;

organizuje uczniom w przypadku nieodzownej potrzeby aktualną pomoc w nauce;

prowadzi ustaloną dokumentację klasową, przedstawia kierownictwu szkoły informacje o postępach, frekwencji i zachowaniu uczniów, śledzi stan ich dzienniczek;

podejmuje kroki sprzyjające umocnieniu zdrowia dzieci, organizuje ich pracę społecznie użyteczną.

38. Nauczyciele mogą być zobowiązani przez dyrektora szkoły do kierowania gabinetami dydaktycznymi, pracowniami, działkami doświadczalnymi.

39. Pracę wychowawczą z uczniami w grupach (klasach) przedłużonego dnia, w szkołach-internatach, w szkołach specjalistycznych i w internatach szkolnych prowadzą wychowawcy.

Wychowawca:

zaszczepia wychowankom zamiłowanie do pracy, wysokie cechy moralne, nawyki kulturalnego zachowania się, konieczność przestrzegania wymagań higieny osobistej;

reguluje porządek dnia wychowanków, baczy, by odrabiali we właściwym czasie prace domowe, pomaga im w nauce i w rozumnej organizacji czasu wolnego;

podejmuje wspólnie z lekarzem szkolnym przedsięwzięcia sprzyjające umocnieniu zdrowia i rozwoju fizycznego wychowanków;

utrzymuje stałą więź z nauczycielami, wychowawcami klasowymi, grupą komsomolską, drużynowym pionierów, personelem pielęgniarstwa, z rodzicami wychowanków lub z osobami sprawującymi nad nimi opiekę.

40. Nauczyciele i wychowawcy powinni posiadać odpowiednie, zawodowe wykształcenie. Ich powoływanie do pracy w szkole i zwalnianie z tej pracy odbywa się w trybie ustalonym przez ustawodawstwo republiki związkowej.

Zwalnianie nauczycieli i wychowawców w związku z redukcją zakresu pracy może mieć miejsce tylko po zakończeniu roku szkolnego.

ROZDZIAŁ IV

Kierownictwo szkoły

41. Kierownictwo całej działalności średniej szkoły ogólnokształcącej sprawuje dyrektor, mianowany na to stanowisko przez ministerstwo oświaty republiki związkowej, przez ministerstwo oświaty republiki autonomicznej, przez krajowe, obwodowe, okręgowe wydziały oświaty miast Moskwy i Leningradu oraz stolic republik związkowych na wniosek rejonowych (miejskich) wydziałów oświaty spośród najlepszych nauczycieli, wyróżniających się uzdolnieniami organizacyjnymi, posiadających wyższe wykształcenie i staż pracy pedagogicznej nie krótszy niż trzyletni.

Dyrektorów szkół ośmioletnich i początkowych mianują rejonowe (miejskie) wydziały oświaty spośród najlepszych nauczycieli, wyróżniających się uzdolnieniami organizacyjnymi, posiadających wyższe lub średnie wykształcenie pedagogiczne oraz staż pracy pedagogicznej nie krótszy niż trzyletni.

42. Dyrektor szkoły ponosi odpowiedzialność przed państwem za organizację i jakość dydaktyczno-wychowawczej pracy z uczniami, za umacnianie ich zdrowia i rozwój fizyczny oraz za stan gospodarczo-finance-sowy powierzonej mu szkoły.

Uprawnienia dyrektora szkoły mogą być zmienione przez rejonowy (miejski) wydział oświaty albo przez wyższe władze oświatowe.

43. Dyrektor szkoły:

sprawuje kierownictwo nad zespołem pedagogicznym szkoły, zabezpiecza prawidłowy dobór i wykorzystanie kadr, stwarza niezbędne warunki dla podnoszenia przez podległych sobie pracowników poziomu ideowo-teoretycznego i poziomu kwalifikacji;

sprawuje kontrolę nad ideowo-politycznym kierunkiem nauczania, jakością wiadomości i zachowania uczniów, treścią i organizacją pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej;

organizuje pracę w zakresie preorientacji zawodowej uczniów;

kieruje pracą samorządu uczniowskiego, współpracuje i udziela pomocy organizacji komsomolskiej i pionierskiej oraz innym samodzielnym organizacjom szkolnym;

organizuje współpracę szkoły z rodzicami uczniów i ze środowiskiem; ukierunkowuje pracę komitetu rodzicielskiego;

ustala w zgodzie z prawodawstwem pracy, regułami zarządzania pracą wewnątrzszkolną i niniejszym statutem zakres obowiązków pracowników szkoły;

zabezpiecza przestrzeganie reguł zarządzania pracą wewnętrzną szko-

ły, zabezpiecza porządek sanitarno-higieniczny, ochronę pracy i zasady bezpieczeństwa w szkole;

wypowiada się o pracy szkoły przed odpowiedzialnymi organami, występuje w charakterze jej przedstawiciela w organizacjach społecznych i przed społeczeństwem, zarządza kredytami szkoły;

w ustalonym trybie przyjmuje i zwalnia z pracy pomocniczo-dydaktyczny i obsługowy personel szkolny, zachęca pracowników i uczniów oraz nakłada na nich kary;

przedstawia nauczycieli i innych pracowników szkoły, szczególnie wyróżniających się w pracy, do wyróżnień i nagród.

44. Dyrektor szkoły ogólnokształcącej może być zwolniony z pracy przez organ, który go mianował, lub przez wyższy organ władzy oświatowej.

45. Zastępca dyrektora do spraw dydaktyczno-wychowawczych jest mianowany przez rejonowy (miejski) wydział oświaty na wniosek dyrektora szkoły spośród najlepszych nauczycieli, mających wykształcenie wyższe oraz nie mniejszy staż pracy pedagogicznej niż trzyletni.

Zastępca dyrektora do spraw dydaktyczno-wychowawczych odpowiada za prawidłową organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole za realizację programów nauczania, za jakość nauczania i wiedzy uczniów; sprawuje kontrolę nad biegiem pracy dydaktyczno-wychowawczej, nad postępami i zachowaniem uczniów; instruuje pedagogiczny personel szkoły; reguluje wymiar pracy uczniów; organizuje pracę metodyczną w szkole; opracowuje rozkłady zajęć dydaktycznych i sprawozdania o stanie pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Zastępca dyrektora do spraw dydaktyczno-wychowawczych może być zwolniony z pracy przez rejonowy (miejski) wydział oświaty.

46. W szkołach średnich ogólnokształcących z nauczaniem pracy produkcyjnej zastępca dyrektora do spraw nauczania pracy produkcyjnej jest mianowany na to stanowisko przez rejonowy (miejski) wydział oświaty na wniosek dyrektora szkoły spośród osób posiadających wykształcenie zawodowe i staż pracy w zakresie swej specjalności nie mniejszy niż trzyletni.

Do jego obowiązków należy: organizacja nauczania pracy produkcyjnej w zakresie określonych dla danej szkoły specjalności, kierowanie pracą uczniowskich brygad produkcyjnych, w warsztatach, w gospodarstwie doświadczalnym, sprawowanie kontroli nad przestrzeganiem zasad ochrony i bezpieczeństwa pracy.

Zastępca dyrektora do spraw nauczania produkcyjnego zwalniany jest z pracy przez rejonowy (miejski) wydział oświaty.

47. W celu organizacji pracy wychowawczej z uczniami rejonowy (miejski) wydział oświaty na wniosek dyrektora średniej szkoły ogólnokształcącej wyznacza organizatora pozalekcyjnej i pozaszkolnej pracy wychowawczej (na prawach zastępcy dyrektora szkoły) spośród osób posiadających

wyższe wykształcenie i doświadczenie w tej pracy. Organizuje on i prowadzi pracę pozalekcyjną i pozaszkolną, pracę społecznie użyteczną uczniów, instruuje wychowawców klas, nauczycieli, wychowawców i inne osoby, prowadzące zajęcia pozalekcyjne uczniów, udziela im pomocy pedagogicznej.

Organizator pozalekcyjnej i pozaszkolnej pracy wychowawczej zwalniany jest przez rejonowy (miejski) wydział oświaty.

48. W celu prowadzenia zajęć z przysposobienia wojskowego uczniów w średniej szkole ogólnokształcącej wyznacza się kierownika tych zajęć spośród osób mających odpowiednie przygotowanie wojskowe.

49. Starszy drużynowy pionierów prowadzi pracę w szkole zgodnie z założeniami ustalonymi przez ogólnozwiązkową pionierską organizację im. W. I. Lenina.

Starszego drużynowego pionierów mianuje rejonowy (miejski) wydział oświaty w uzgodnieniu z rejonowym (miejskim) Komitetem WLKSM.

50. Pomocnik dyrektora do spraw gospodarczych odpowiada za całość szkolnych budynków i szkolnego majątku, za materialno-techniczne zabezpieczenie procesu dydaktycznego, za czystość i porządek w pomieszczeniach szkolnych, za przygotowanie we właściwym czasie szkoły do rozpoczęcia zajęć, za ochronę przeciwpożarową oraz za prawidłową organizację pracy personelu obsługi.

51. Pracownicy pedagogiczni szkoły korzystają z ulg i przywilejów ustanowionych dla nich przez prawodawstwo ZSRR i republik związkowych.

52. W celu rozpatrywania podstawowych zagadnień pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkołach, w których jest więcej niż trzech nauczycieli, tworzy się radę pedagogiczną. Działalność jej określa rozporządzenie o radzie pedagogicznej szkoły wydane przez Ministerstwo Oświaty ZSRR.

53. W szkołach tworzy się zespoły metodyczne nauczycieli (przedmiotowe i klasowe). Zespoły te mają zachęcać nauczycieli do podnoszenia poziomu ideowo-teoretycznego, uzbrajać ich w nowe, doskonalsze metody i wzory nauczania i wychowania, w doświadczenie najlepszych nauczycieli i wychowawców, systematycznie zaznajamiać z osiągnięciami nauki, z pedagogiczną i popularnonaukową literaturą. Zespołami metodycznymi kierują doświadczeni nauczyciele. Kierownik zespołu jest wybierany na zebraniu tego zespołu.

54. Szkoła wspierana jest w swej działalności przez utrzymujące z nią stałą więź szefujące przedsiębiorstwa, kołchozy, instytucje i organizacje; przedstawiciele szkoły propagują wiedzę pedagogiczną, uczestniczą w pracach komisji lub rad współdziałających z domem i szkołą w dziele wychowania dorastającego pokolenia.

Sprawujące patronat przedsiębiorstwa, kołchozy, instytucje i organizacje pomagają szkole w ustalonym trybie, umacniając jej bazę material-

ną, organizując praktyki uczniów, prowadząc różne pozalekcyjne i pozaszkolne przedsięwzięcia, organizując pracę i wypoczynek, dopomagając szkole w zawodowej preorientacji uczniów.

55. Przy szkole działa komitet rodzicielski. Działalność jego określa rozporządzenie o komitecie rodzicielskim w szkole ogólnokształcącej, zatwierdzone przez ministerstwo oświaty republik związkowych.

ROZDZIAŁ VI

Baza materialno-dydaktyczna, finasowanie i sprawozdawczość

56. Średnia szkoła ogólnokształcąca powinna mieć oprócz izb lekcyjnych pomieszczenia na lekcje pracy w klasach I—III, gabinety dydaktyczne i pracownie dla klas IV — X(XI), a także pomieszczenie na akta, bibliotekę, boiska sportowe i sale gimnastyczne, pokój nauczycielski, gabinet lekarski, stołówkę, bufet, pomieszczenia dla personelu administracyjnego i usługowego i inne.

W szkołach mających grupy przedłużonego dnia powinny być pomieszczenia przeznaczone do spania i odpoczynku uczniów I i II klasy i dla osłabionych uczniów klas III—VIII.

W szkołach średnich z nauczaniem pracy produkcyjnej lub z pogłębianym nauczaniem w zakresie wybranych przedmiotów tworzy się uzupełniające gabinety, laboratoria i pracownie.

Gabinety dydaktyczne, laboratoria i pracownie urządza się zgodnie z zasadami bezpieczeństwa i higieny produkcyjnej, z przestrzeganiem ustalonych normatywów.

Średnia szkoła ogólnokształcąca posiada działkę rolną. Na działce szkolnej przewiduje się strefy: sportową, naukowo-doświadczalną, wypoczynkową i inne.

57. W przypadkach koniecznych tworzy się przy szkole internat dla uczniów. Internat ma zespół wychowawców i personel pomocniczy. Praca dydaktyczno-wychowawcza w internacie, jego zabezpieczenie materialno-gospodarcze realizowane są stosownie do postanowienia o internatach przyszkolnych, zatwierdzonego przez ministerstwo oświaty republiki związkowej.

58. Opiekę lekarską nad uczniami sprawują związani ze szkołą lekarze i inny personel medyczny. Na lekarzu i innym personelu medycznym spoczywa obowiązek prowadzenia działalności leczniczo-profilaktycznej i wspólnie z kierownictwem szkoły działalności sanitarno-higienicznej, sprzyjających ochronie zdrowia, rozwojowi fizycznemu, pomyślnemu nauczaniu w wychowaniu uczniów.

59. Średnie szkoły ogólnokształcące finansuje się z budżetów miejscowych zgodnie z zatwierdzonymi preliminarzami. Kierownicy szkół w rozchodowywaniu środków odpowiadają przed wydziałami oświaty i odpowiednimi organami finansowymi.

60. Dokumentację szkoły prowadzi się zgodnie z instrukcją Ministerstwa Oświaty ZSRR. Szkoła przedstawia nadrzędnym organom oświatowym ustaloną sprawozdawczość.

61. Średnia szkoła ogólnokształcąca ma osobowość prawną, posiada pieczęć z herbem ZSSR lub republiki związkowej, w zależności od tego, komu podlega i w zależności od swej nazwy.

Szkoły początkowe i szkoły ośmioletnie kierują się w swej działalności odpowiednimi punktami niniejszego statutu, korzystają z uprawnień należnych osobowości prawnej i posiadają pieczęć ustalonego wzoru.

tłum. WW

Pragnąc zakończyć dyskusję nad książką Mirona Krawczyka pt. „Z badań nad społeczno-moralną postawą młodzieży wiejskiej”, zamieszczamy obecnie głosy obu Dyskutantów — głos polemiczny Recenzenta i odpowiedź Autora książki. Na tym kończymy tę dyskusję (Red.).

JAN SZUREK

POLEMIŚCIE MEMU W ODPOWIEDZI

Miron Krawczyk, autor książki pt. „Z badań nad społeczno-moralną postawą młodzieży wiejskiej”, ogłosił w *Ruchu Pedagogicznym* (nr 2/1970) replikę na moją recenzję, zamieszczoną w *Kwartalniku Pedagogicznym* (nr 1/1968). Ponieważ w replice tej znalazły się sformułowania, z którymi zgodzić się nie mogę, zmuszony jestem jej autorowi odpowiedzieć.

Odpowiedź na „sprawę pierwszą”¹

M. Krawczyk stawia zarzut, jakoby twierdził, że on w swojej książce oparł się tylko na badaniach 23 szkół przysposobienia rolniczego. Zarzucając dalej, że „zatailem” fakty dotyczące ilościowej strony badań, informuje, że badania dotyczyły faktycznie 3233 uczniów szkół przysposobienia rolniczego i 1138 uczniów kończących szkołę podstawową na wsi.

A oto fragmenty mojej recenzji, których M. Krawczyk nie zauważył:

„Metodą badań — piszę w swojej recenzji — była ankieta składająca się z 7 grup pytań. Dano ją do wypełnienia 1147 uczniom klasy I i II SPR woj. warszawskiego w roku 1961/62, następnie 342 uczniom klasy II SPR tegoż województwa w 1964/65 roku. W kilkanaście dni po tych badaniach zastosowano metodę swobodnych wypowiedzi 341 ostatnio badanych uczniów...”²

I dalej: „...autor... prowadzi w maju 1962 r. badania 1184 uczniów klas VII szkół podstawowych w tych miejscowościach, w których istniały SPR...”³

I dalej pisałem: „Z kolei przechodzi autor do omówienia badań ankietowych stopnia zaangażowania uczniów 23 SPR z woj. warszawskiego w pracy szkolnych kół ZMW, samorządu uczniowskiego i zajęć świetlicowych. Koła ZMW istniały w 15 szkołach, samorząd — w 17, obydwie organizacje — w 11. W dwóch szkołach nie było żadnej organizacji, zaś zajęcia świetlicowe prowadzone były tylko w 12 spośród badanych szkół. Następnym etapem były badania 228 absolwentów z trzech pierwszych lat istnienia SPR...”⁴

Przy końcu recenzji raz jeszcze omówiłem stronę ilościową badań M. Krawczyka, gdy pisałem: „W roku 1961/62 przeprowadza on w 37 szkołach badania ankietowe z 1147 uczniami w woj. warszawskim i — w tym samym roku — z 426 uczniami

¹ Swoją replikę M. Krawczyk ujął w osiem „spraw”.

² *Kwartalnik Pedagogiczny* 1968 nr 1, s. 229—230.

³ Tamże, s. 230, lewa szpalta, wiersze 17—12 od dołu.

⁴ Tamże, s. 230, prawa szpalta, wiersze 1—14 od góry.

w woj. białostockim i olsztyńskim, przy czym nie wiadomo, z ilu szkół ci uczniowie pochodzą. W trzy lata później, tj. w roku 1964/65 przeprowadzą badania kontrolne z zupełnie innymi 342 uczniami klas II przy pomocy tej samej ankiety, jaką stosował w roku 1961/62, a w kilkanaście dni później drugie badania kontrolne za pomocą swobodnych odpowiedzi 341 uczniów. Bada również w maju 1962 r. 1184 uczniów klas VII szkół podstawowych, których uważa za »absolwentów«... Natomiast materiał dla stwierdzenia poziomu zaangażowania społecznego uczniów zbiera autor w 23 szkołach przysposobienia rolniczego...»⁵.

Czy w świetle przytoczonych fragmentów mojej recenzji może ktokolwiek wyrobić sobie sąd, że „zatailem” fakty ilościowe przeprowadzonych przez autora badań?

Odowiedź na „sprawę drugą”

M. Krawczyk pisze, iż mój wywód w sprawie tu omówionej byłby słuszny, gdybym „nie minął się z prawdą” i „rzetelnie poinformował” o tym, co w danej kwestii w jego książce wyczytałem.

I zaraz niżej wyjaśnia M. Krawczyk, na czym to „minięcie się z prawdą” polega, gdyż pisze: „Poinformowałby więc przede wszystkim, iż było to pierwsze pytanie ankiety”.

Dziwne, że M. Krawczyk tej informacji nie znalazł w mojej recenzji, gdyż przecież piszę w niej wyraźnie: „Należy również zauważyć, że na pierwszym miejscu autor umieścił zdanie »czytam książki«, które badani mieli ewentualnie podkreślić w drodze wyboru”⁶.

M. Krawczyk twierdzi dalej, że „nie znajduje pokrycia w rzeczywistości” moja wątpliwość co do tego, czy ułożenie na pierwszym miejscu pytania „czytam książki” nie miało wpływu na zmniejszenie się liczby odpowiedzi na następne pytanie ankiety. „Odpowiedź” M. Krawczyka mojej wątpliwości nie rozwiała. Stwierdzenie M. Krawczyka, że uczniowie byli dodatkowo informowani, iż mogą podkreślać odpowiedzi dwoma kreskami i że liczono również odpowiedzi podkreślane jedną kreską, nie oznacza wcale, że tak musieli oni robić i że tak robili. Rzeczywistość jest taka, że liczba odpowiedzi na dalsze pytania ankiety jest mniejsza niż na pierwsze pytanie, moje zaś rozumowanie podane w recenzji próbuje tylko ten fakt zinterpretować. I nic poza tym.

Odowiedź na „sprawę trzecią”

M. Krawczyk pisze tu, iż nie jest zgodne z prawdą moje stwierdzenie, że „z książką przebijają postawa pełna negatywnej krytyki wobec nauczycieli przedmiotów rolniczych w szkołach przysposobienia rolniczego”. Aby mi tę nieprawdę „udowodnić”, pisze, iż w sądzie swoim oparłem się na jednym zdaniu wyrwanym z jego książki.

Jest rzeczą zrozumiałą, że przy analizie pracy nauczycieli możemy dochodzić również do wniosków negatywnie oceniających ich pracę. Mógł przeto do takich wniosków dojść i M. Krawczyk. Lecz w jego badaniach jest rzecz szczególna. Na 233 nauczycieli zatrudnionych w szkołach przysposobienia rolniczego w 1960/61 r., których badał, było tylko 37 takich, którzy posiadali kwalifikacje pedagogiczne, jeżeliby nawet przez „kwalifikacje pedagogiczne” uznać ukończenie krótkich kursów wakacyjnych. A przy tym w liczbie owych 233 osób było 113, które uczyły

⁵ Tamże, s. 236.

⁶ *Kwartalnik Pedagogiczny* 1968 nr 1, s. 235, lewa szpalta, wiersze 24—20 od dołu. Zresztą i w innych miejscach recenzji również jest to powiedziane, np. s. 235, szpalta prawa, wiersz 21 od dołu.

w SPR po raz pierwszy. I dlatego — jak pisałem w recenzji — i bez badań było wiadomo, że taka kadra nie mogła mieć wysokiej znajomości celów i metod wychowania, a za to właśnie M. Krawczyk negatywnie ich ocenia.

Nie dostrzega zaś zupełnie tego, że oprócz nauczycieli przedmiotów zawodowych pracowali w szkołach przysposobienia rolniczego również nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących i kierownicy szkół, którzy również, a może przede wszystkim, powinni ponosić odpowiedzialność za działalność wychowawczą w organizacjach uczniowskich i pracach świetlicowych. Tymczasem na ten temat ani słowa w książce M. Krawczyka! Czyż więc obarczanie całą odpowiedzialnością za stan pracy wychowawczej początkujących i nie mających kwalifikacji nauczycieli przedmiotów zawodowych, przy równoczesnym nieupominaniu się o tę pracę u nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i kierowników szkół, jest właściwe? Gdyby M. Krawczyk badania swoje prowadził w dialektycznym, wzajemnym uwarunkowaniu zachodzących wówczas w szkołach przysposobienia rolniczego zjawisk, dostrzegłby zarówno warunki, w jakich pracowali nauczyciele przedmiotów zawodowych, jak i samych nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i kierowników szkół! Wówczas odpowiedzialność za stan i poziom wychowania w badanych szkołach byłaby przynajmniej rozłożona, a nie spadała w ujęciu M. Krawczyka wyłącznie na kadre nauczycieli przedmiotów zawodowych.

A swoją drogą zdań negatywnie oceniających nauczycieli przedmiotów zawodowych w szkołach przysposobienia rolniczego jest w książce M. Krawczyka więcej niż to jedno, które przytoczyłem.

Odpowiedź na „sprawę czwartą”

M. Krawczyk pozwala tu sobie na zarzut, jakoby „wyraźnie tendencyjnego” mojego nastawienia do jego książki i pociesza się tym, że mimo to nie potrafiłem podważyć wyników jego badań, a nawet — co więcej — „niechęcy uznałem je za obiektywne”.

Najłatwiej krytyczną analizę książki uznać za „wyraźnie tendencyjną”. Uciekając się do takich chwytów liczą zazwyczaj na to, że zawsze znajdzie się ktoś, kto „na słowo” da wiarę replikującemu, nie zadając sobie trudu przeczytania recenzowanej książki i krytykującej tę książkę recenzji.

Chciałbym także osłabić przekonanie M. Krawczyka co do tego, że niechęcy uznałem wyniki jego badań za obiektywne. Sprawa w mojej recenzji wygląda tak, że polemizując z jego negatywną oceną nauczycieli zestawilem tylko wyniki uzyskane przez M. Krawczyka z oficjalnymi danymi dotyczącymi analogicznych spraw w szkołach ogólnokształcących i stwierdziłem, że w świetle tych liczb nauczyciele pracujący w od niedawna powołanych do życia szkołach przysposobienia rolniczego nie zasługują na taką ocenę, jaką im wystwił M. Krawczyk.

Zdanie zaś M. Krawczyka, wypowiedziane w jego replice, jakoby powołując się na stanowisko A. Oracza twierdził, że „poziom wychowania w szkołach przysposobienia rolniczego nie jest dużo gorszy niż w szkołach podstawowych i liceach ogólnokształcących”, jest czystą fantazją M. Krawczyka. Takiego „twierdzenia” w mojej recenzji nie ma. Przeciwnie! Liczby podane przez A. Oracza (na które się powołałem) mówiły wszak o wyraźnie gorszej sytuacji wychowawczej w szkołach ogólnokształcących niż liczby podane przez M. Krawczyka o sytuacji wychowawczej w SPR. A zestawienie tych danych wcale nie jest „niechęcym uznaniem wyników badań M. Krawczyka za obiektywne”, lecz było potrzebne do świadomego i zamierzonego wykazania, że A. Oracz mimo stwierdzenia gorszej sytuacji wychowawczej w szkołach ogólnokształcących zdobył się na inną postawę wobec pracujących tam nauczycieli niż M. Krawczyk wobec początkujących nauczycieli przedmiotów zawodowych w szkołach przysposobienia rolniczego.

Odpowiedź na „sprawę piątą”

M. Krawczyk pisze tu, że podczas gdy on wyciąga swoje wnioski z przeprowadzonych badań, to ja, obciążając odpowiedzialnością również pracowników administracji szkolnej za brak dostatecznej opieki metodycznej i instruktorskiej, **żadnych** jakoby badań w tym zakresie nie podejmowałem. Innymi słowy, brałem dane i zarzuty z powietrza.

Przypomnę przeto M. Krawczykowi, że w nrze 12 *Szkoły Zawodowej* z 1967 roku szeroko pisałem na ten temat w oparciu o dokładne zbadanie udostępnionych mi materiałów oficjalnych. Materiały te dotyczyły przy tym akurat tego okresu działalności SPR, który M. Krawczyk objął badaniami w swojej książce. Upada więc twierdzenie M. Krawczyka, że „żadnych” badań dotyczących nadzoru administracji szkolnej nad szkołami przysposobienia rolniczego nie prowadziłem.

Odpowiedź na „sprawę szóstą”

W recenzji swojej postawiłem zarzut, że w badaniach M. Krawczyka nie był spełniony postulat materializmu dialektycznego. Postulat ten oznacza, że badania wszelkich zjawisk powinny być prowadzone we wzajemnym powiązaniu i uwarunkowaniu. Tak więc prowadzone przez M. Krawczyka badania nad aktywnością społeczną uczniów SPR powinny wziąć pod uwagę całokształt warunków, w jakich w owym czasie badane przez niego szkoły pracowały. W recenzji wymieniłem, co przez te warunki należało rozumieć, a więc i trudne warunki lokalowe, i naukę w późnych godzinach wieczornych, i niewyrównany wiek uczniów, i dojeżdżających do szkół nauczycieli, i słaby nadzór pedagogiczny, i in. Ogólnie stwierdziłem, że M. Krawczyk — poza charakterystyką kadry — nie oddał atmosfery, w jakiej badane szkoły pracowały. I mimo że nikt w książce M. Krawczyka przedstawienia tej atmosfery nie znajdzie, M. Krawczyk nazywa mój zarzut „całkowicie gołosłownym i zupełnie bezpodstawnym”. Dla udowodnienia zaś swego twierdzenia radzi Cytelnikowi, by przeczytał to, co M. Krawczyk napisał w swojej książce na s. 17—39. A więc zapoznajmy się z tym, co tu zostało napisane!

Pisze tu M. Krawczyk, że wychowanie w szkołach przysposobienia rolniczego nie może być w swej istocie odmienne od wychowania w innych szkołach, mówi, jakie powinny być cechy charakteru współczesnego rolnika, stwierdza, że nasze rolnictwo charakteryzuje olbrzymia przewaga indywidualnych gospodarstw chłopskich, podaje dane dotyczące rolnictwa różnych krajów Europy i Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, omawia tendencje do powstawania wielkich gospodarstw rolnych na całym świecie, referuje wyniki badań D. Gałaja dotyczące wsi Bocheń w powiecie łowickim, stwierdzając, że procesy przekształcania się świadomości społecznej oraz postaw rolników należą do procesów szczególnie skomplikowanych. Następnie referuje postępowe poglądy kilku autorów pamiętników nadesłanych na konkurs ogłoszony przez ZMW, PAN i LSW. Autor twierdzi, że warto poznać te poglądy, ponieważ mogą one wywierać wpływ na kształtowanie się osobowości uczniów i absolwentów SPR.

Jak z powyższego widać, to co M. Krawczyk na s. 17—39 swojej książki napisał, może być przydatne dla kształtowania ideałów i celów wychowania w szkołach przysposobienia rolniczego, nie jest zaś oświetleniem warunków, w jakich pracowały badane przez niego szkoły. Tak więc zarzut, że M. Krawczyk nie badał interesujących go zjawisk w szkołach przysposobienia rolniczego w związku z innymi zjawiskami w tych szkołach zachodzącymi, nie został przez niego odparty.

Chciałbym podkreślić, że postawiłem M. Krawczykowi ten zarzut w odniesieniu do badań, jakie prowadził w **szkołach** przysposobienia rolniczego. Niepotrzebnie więc M. Krawczyk rozszerza swą replikę na badania dotyczące absolwentów.

Odpowiedź na „sprawę siódmą”

M. Krawczyk zarzuca mi „wykoncypowanie” pod jego adresem „całkiem absurdalnego zarzutu” i pomawia mnie o to, że usiłuję wmówić w Czytelników recenzji następujący sposób rozumowania: „jeżeli uczeń potępia kradzież, zły stosunek do pracy, krzywdę bliźniego itp. — to w konsekwencji tego powinien także należeć do organizacji uczniowskich”.

Dla poparcia tak zredagowanego przez siebie twierdzenia M. Krawczyk cytuje z mojej recenzji dwa zdania, przy czym przestawia ich porządek, tzn. najpierw cytuje zdanie napisane w recenzji dalej (w lewej szpalcie strony 234, a zawarte w wierszach 10—4 od dołu), a następnie zdanie napisane w recenzji wcześniej i należące do poprzedniego akapitu (zawarte w wierszach 18—11 od dołu). „Sprawę siódmą” kończy określeniem „wyraźne nieporozumienie”, zarzutem, iż „nic bardziej błędnego nad takie rozumowanie” oraz zarzutem, że „nieznajomość zagadnienia ze strony recenzenta nie może obciążać autora recenzowanej w ten sposób książki”.

W odpowiedzi pragnę zaznaczyć, że to nie ja, lecz M. Krawczyk zredagował w swojej replice zdanie, które uważa za mój sposób rozumowania. Aby zaś przedstawić mój sposób rozumowania, należało przytoczyć moje słowa w pełnym brzmieniu i pełnym kontekście (chodzi tu o 3 akapity na s. 234 od słów: „No cóż!” — do słów — „powrotu do domu późną nocą” — razem 72 wiersze). Rozumowanie to ukazuje logiczne konsekwencje poglądu M. Krawczyka na temat społecznego nieprzystosowania uczniów SPR, które ma się wyrażać w „rozdźwięku” pomiędzy wysokim poziomem deklarowanego werbalnie uświadomienia moralnego a ich małym udziałem w pracach organizacji młodzieżowych i w zajęciach pozalekcyjnych.

Odpowiedź na „sprawę ósmą”

W recenzji pisałem, że M. Krawczyk powołał się w swojej książce nietrafnie na B. Suchodolskiego. Bo gdy B. Suchodolski pisał o „deklarowanej werbalnej ideowości”, to M. Krawczyk pisze o „wysokim poziomie deklarowanego werbalnie uświadomienia moralnego”. Zestawiając te dwa sformułowania zapytałem przeto w recenzji: „Czy można pomiędzy tymi dwoma pojęciami postawić znak równości?” Oczywiście nie można. Tego też i M. Krawczyk w replice swej nie twierdzi, ale aby cokolwiek powiedzieć, pisze o moim spostrzeżeniu: „Dziwny to sposób rozumowania”.

Niemniej pomawia mnie o to, że „w poszukiwaniu niedociągnięć” jego książki „zaangażowałem się emocjonalnie” tak dalece, że zacząłem dociekać, czy przypadkiem on nie popełnił odchyień od poglądów B. Suchodolskiego, i że to, co napisałem, pisałem „z oburzeniem”.

Każdy autor cytujący poglądy innych autorów powinien się z tym liczyć, że recenzent sprawdzi trafność i rzetelność cytatu. Tak też i ja, jako recenzent, zrobiłem, zaś „dociekanie” jest zaletą, a nie błędem i wadą recenzenta.

W „sprawie ósmej” M. Krawczyk zamieszcza jeszcze „sprawę ostatnią”, w której twierdzi, iż zarzuciłem mu w zakończeniu recenzji, że nie poinformowałem w książce, czy jego badania dotyczyły szkół „listopadowych”, czy „wrześniowych”. Byłoby to zresztą bardzo błahy zarzut, gdyby nawet był. Ale rzecz w tym, że jest on dowolnie przez M. Krawczyka spreparowany, aby było z czym walczyć. W zakończeniu recenzji, gdzie ma być podobno zamieszczony ten mój zarzut, nikt go nie znajdzie, jak zresztą i w całej recenzji. W zakończeniu recenzji stwierdziłem tylko, że badania M. Krawczyka odnoszą się do pierwszych lat istnienia szkół przysposobienia rolniczego (czyli do „listopadowych”), że w chwili ukazania się książki szkół „listopadowych” prawie już nie było, a powstały tzw. szkoły „wrześniowe”, wobec czego

wyraziłem pogląd, iż w zmienionej rzeczywistości wnioski, jakie M. Krawczyk ze swoich badań formułuje, „należałoby przyjmować z dużą ostrożnością”.

Swoje osiem, a właściwie dziewięć spraw kończy M. Krawczyk ponownym pomówieniem mnie o „mijanie się z prawdą”, przy czym podkreśla, że to mijanie jest „zbyt częste, żeby mogło być przypadkowe”. Replikę swoją kończy stwierdzeniem, że „tak opracowana recenzja nie może służyć celom naukowym”.

Jestem spokojny o to, jaki sąd wyrobi sobie Czytelnik mojej „odpowiedzi” o replice M. Krawczyka.

MIRON KRAWCZYK

W ODPOWIEDZI JANOWI SZURKOWI

Licząc na to, że sąd o książce wyrobi sobie Czytelnik po zapoznaniu się z jej treścią ograniczam się w swej odpowiedzi do dwóch spraw.

Tendencyjny sposób pisania recenzji mojej książki zaprezentował J. Szurek także w obecnej „odpowiedzi”.

Próbując na przykład podważyć moje argumenty w tzw. „sprawie drugiej” J. Szurek cytuje następujące zdanie z mojej odpowiedzi: „Poinformowałby więc przede wszystkim, iż było to pierwsze pytanie ankiety”. Rzeczywiście tak napisałem, cytata jest więc wierna, ale... tendencyjnie wydobyty. Gdybym bowiem miał na swoją obronę tylko tyle do powiedzenia, co w zacytowanym przez J. Szurka zdaniu, wówczas obwieściłbym prawdę wręcz banalną i tym samym nie odparłbym bezpodstawnego zarzutu. Dowód mój był inny, a akapit, w którym go przedstawiłem, brzmiał następująco:

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

Jak z tego cytatu wynika, nie to zdanie było najważniejsze, które właśnie wybrał i zacytował J. Szurek. Wolno zaś chyba przypuszczać, że J. Szurek zrozumiał tę moją myśl, jeżeli jednak próbuje ją inaczej przedstawić czytelnikom, to takiego zabiegu inaczej, jak tendencyjnością nazwać nie można.

A teraz problem drugi. J. Szurek przypisuje mi następujący sposób rozumowania: jeżeli uczeń potępia kradzież, zły stosunek do pracy, krzywdę bliźniego itp., to w konsekwencji powinien należeć do organizacji uczniowskich. Napisał bowiem w swej recenzji dosłownie:

„I czy wtedy (tj. w warunkach werbalnego potępienia złodziejstwa, nieróbstwa i krzywd wyrządzanych bliźnim) musi on — pod rygorem zarzutu społecznego nieprzystosowania — uczestniczyć w pracach samorządu, koła ZMW, w pracach świetlicowych i zajęciach pozalekcyjnych?”

Oczywiście trzeba dążyć do tego, by uczeń brał udział w tym, co się w szkole i w społeczeństwie dzieje, lecz nie dlatego, że potępia kradzież, nieróbstwo czy krzywdy bliźniego..."

Sugerowany mi w tych wywodach przez J. Szurka sposób rozumowania wynika z nieznamości kodeksu moralności socjalistycznej. W swojej pracy badałem stosunek młodzieży do norm moralności socjalistycznej. Jedną z tych norm jest właśnie poczucie zespołowości. Badając więc stosunek młodzieży do tych norm musiałem zbadać również, a więc między innymi także, jak się przedstawia owo poczucie zespołowości u badanej młodzieży. Można zaś to było wykryć tylko na podstawie rzeczywistego jej zaangażowania społecznego. Podkreślam przy tym, że badałem nie tylko sam fakt przynależności młodzieży do jakiejś organizacji, ale rzeczywisty jej udział w pracach danej organizacji. Nie twierdziłem więc tego, o co posądza mnie J. Szurek. Dlaczego jednak posądza mnie o taki sposób rozumowania? Jest tu wyraźna tendencja.

Podtrzymuję więc nadal swoje poprzednie stanowisko. Nie sądzę również, żeby było celowe dalsze kontynuowanie tej dyskusji, ponieważ już więcej w tej sprawie powiedzieć nie można.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

JOZEFA KUZOWA
BUSKO-ZDRÓJ

PROBLEM WSPÓLZALEŻNOŚCI AKTYWNOŚCI UCZNIA I NAUCZYCIELA

Współpraca z nauczycielami szkół podstawowych, codzienna praktyka pedagogiczna w doskonaleniu metod, organizacji nauczania, dorównywania kroku postępowi nasuwa wiele wątpliwości w rozwiązywaniu zagadnień teoretycznych i praktycznych. Interesującym i podstawowym problemem jest analiza współzależności między aktywnością ucznia i nauczyciela w procesie nauczania i wychowania. Ten problem na pozór wydaje się być łatwy do rozwiązania, przecież każdy z nas ma za sobą wieloletnie doświadczenie przy istnieniu tak bogatej literatury. A jednak ... np. „aktywność”. Termin „aktywność” wszedł powszechnie w użycie i mimo bardzo szerokiego zakresu znaczeniowego posługiwanie się nim w życiu potocznym nie powoduje zasadniczych nieporozumień. Dopiero gdy użyjemy go jako narzędzie analizy dydaktycznej w kontekście: nauczyciel → uczeń, uczeń → nauczyciel, pojawiają się nieporozumienia wywołane tym, że jest to termin wieloznaczny.

1. Wymagania programu nauczania

Program ośmioklasowej szkoły podstawowej w swoich założeniach określa cele i zadania szkoły. Na stronie 8 czytamy: „Nauczanie i wychowanie ośmioklasowej szkoły podstawowej ma na celu: wszechstronny rozwój uczniów i wychowanie ich na świadomych i twórczych obywateli Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej”. Na stronie 12: „Mając na uwadze potrzebę kształtowania aktywności i samodzielności uczniów, rozwijania samodzielności uczniów, rozwijania ich zdolności myślenia i działania przewidziano w programach poszczególnych przedmiotów nauczania odpowiednio ćwiczenia oraz czas na stosowanie bardziej samodzielnych metod pracy, niezbędnych w dalszym kształceniu się i w życiu społecznym”.¹

Zadania te realizowane są w szkole z różnymi efektami. Badania wyników nauczania prowadzone przez Instytut Pedagogiczny w szkole ogólnokształcącej w latach 1950, 1951, 1953, 1960 i 1964 dowiodły, że rezultaty nauczania oparte na przyswajaniu dużej ilości wiedzy nie pobudzały dostatecznie uczniów do aktywności. Wyniki były słabe. Natomiast warunki realizacji zadań stawiane przez program są pomyślniejsze niż kiedykolwiek.

W obecnej szkole młodzież jest fizycznie bardziej rozwinięta aniżeli poprzednie pokolenie. Statystyka wykazała, że młodzież jest zdrowsza, otoczona szczególną opieką materialną i wychowawczą w stopniu nie znanym w historii naszego szkolnictwa. W opiece tej uczestniczy rodzina, szkoła, organizacje młodzieżowe, społecz-

¹ Ministerstwo Oświaty — Program nauczania 8 kl. szk. str. 8, 12. Warszawa 1963 PZWS.

ne, służba zdrowia, radio, telewizja, film. Mamy prawo stawiać wysokie wymagania, wyższe niż te, które stawialiśmy rocznikom poprzednim.²

Najważniejszą formą zdobywania rzetelnych wiadomości i oddziaływania wychowawczego jest lekcja, na której przebiega proces nauczania i wychowania. Liczne badania psychologów w zakresie nauczania początkowego wskazują na niewykorzystanie możliwości umysłowych dzieci. Przewyciężanie łatwizny może wpłynąć na efektywność poznania i działania. Być może, że analiza głównego źródła, jakim jest aktywność, nasunie wnioski ważne dla praktyki szkolnej.

2. Co rozumiemy przez aktywność

Aktywność — z łac. *actus, agere* — czyn, działać. Aktywność jest jednym z najważniejszych atrybutów żywego organizmu. Im organizm jest bardziej doskonały, tym zasięg jego działalności jest szerszy. J. Piaget podkreśla, że każdy organizm jest otwartym, aktywnym, samoregulującym się „systemem”.

Potrzeby i zadania są głównymi czynnikami pobudzającymi człowieka do aktywności i nadającymi jej określony kierunek. Aktywność polega na zaspokojeniu potrzeb albo wykonywaniu zadań. Charlotte Bühler³ wyróżnia: 1) aktywność pierwotną, która objawia się już w łonie matki, 2) aktywność umysłową, dzięki której nasze spostrzeżenia, myślenia dochodzą do skutku, 3) aktywność dziedziczną, która wyraża się szybkością reakcji, 4) aktywność fizyczną i techniczną, które wyrażają się zręcznością lub niezręcznością, ostrością i bystrością zmysłów, 5) aktywność inteligencji, w której przejawia się wrażliwość, talent i specyficzne zainteresowania. Obecnie spotykamy się z określeniem aktywności społecznej jako podstawy działalności międzyludzkiej.

Potrzeby i zadania są głównymi czynnikami pobudzającymi człowieka do aktywności. Człowiek zależy od otaczającego świata pod różnymi względami. Zależność określa się jako potrzebę i motyw.⁴ Potrzeby mogą być biologiczne, społeczne, kulturalne. Nieustanny ruch utrzymuje równowagę między człowiekiem, jego potrzebami a otaczającym go światem. Człowiek, który coś wykonuje, musi zaktywizować odpowiednie organy, wykonać czynności pomocnicze — i to wpływa na istotną zmianę w nim samym i otoczeniu. Własna aktywność stwarza coraz to nowe sytuacje, nowe potrzeby, wymagające nowych form aktywności. Każda czynność zmierza do określonego celu. Nie wszystkie skutki uważamy za wynik. Wynik jest skutkiem wśród innych, do którego zmierza owa czynność zorganizowana.

T. Tomaszewski wyróżnia czynności wegetatywne, umożliwiające utrzymywanie się przy życiu, które obejmują wszystkie organizmy żywe. Wyższym rodzajem są czynności ruchowe (motoryczne), które dzielą się na lokomocyjne, manipulacyjne i sygnalizacyjne, związane z porozumieniem się ludzi między sobą. Najbardziej rozwiniętą formą tych czynności są ruchy artykulacyjne (mowa głosowa). Mowa jest społecznie ustalonym systemem, a jej rozwój stał się z kolei podstawą rozwoju czynności umysłowych. J. Piaget w licznych badaniach udowodnił, że rozwój intelektualny oparty jest zasadniczo na aktywności dziecka.

Wyróżnia on dwa typy aktywności:

1. Typ aktywności fizycznej, np. aktywność eksploracji mająca na celu wyciągnięcie informacji z samych przedmiotów (kolor, kształt, ciężar).
2. Typ aktywności logiczno-matematycznej, do której zalicza się czynności: łączenia, rozdzielenia, porządkowania, liczenia. Przez te właśnie czynności skie-

² St. Dobosiewicz: *Zadania szkoły. Rodzina i Szkoła* nr 7/8 1966, s. 4.

³ Charlotte Bühler: *Psychologie im Leben unserer Zeit*. Mit. 275.

⁴ M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski: *Psychologia jako nauka o człowieku*. Książka i Wiedza 1966 rok.

rowane na świat zewnętrzny dziecko wypracowuje sobie coraz bardziej adekwatną wiedzę o rzeczywistości. Te dwie aktywności dziecka w toku życia osobniczego determinują jego sposoby myślenia i jego wiedzę. Istnieje ścisła współzależność między aktywnością dziecka a jego myśleniem i działaniem.

Jeżeli rozważamy stadia rozwoju intelektualnego dzieci, to zauważymy, że w wieku przedszkolnym kształtują się operacje konkretne. U dzieci w wieku 5½ — 7 — 8 roku życia występują dzięki pojawieniu się regulacji wyobrażeniowych początki rozumienia związku między przekształceniami a stanami. Dziecko potrafi porządkować, rozumie pojęcia liczbowe, pojęcia nadrzędne i podrzędne. W latach 8 — 11 — 12 roku życia kształtują się struktury operacyjne: szeregowanie, klasyfikowanie, mnożenie, stosunki asymetryczne. W następnym stadium 11 — 12 do 13 — 14 roku życia rozwijają się operacje formalne. Nadmienić należy, że istnieje równoległość rozwoju intelektualnego i moralnego, gdyż dziecko nie samo, lecz pod wpływem dorosłych uświadamia sobie zasadę postępowania moralnego i zasady logiczne. Zasady moralne i logiczne poznaje w działaniu i współdziałaniu, które prowadzi do przekształcania świadomości w dziedzinie intelektualnej i moralnej.

Podstawową formą nauczania jest lekcja, na której nauczyciel oddziałuje na grupę uczniów. Kształtuje stosunki między uczniami. Podział klasy na małe grupy społeczne zwiększa możliwości aktywności jej członków. Atmosfera w małej grupie jest ciepła, intymna, nacechowana bliskim i serdecznym wzajemnym ustosunkowaniem członków grupy. Grupa oddziałuje na swych członków nie tylko pośrednio przez odpowiednie kształtowanie ich mentalności, lecz również bezpośrednio egzekwuje realizowania zadań grupowych zgodnych z wysiłkiem wszystkich członków⁵.

Im bardziej i więcej utożsamia się jednostka z grupą, tym aktywniejszy jest jej udział. Aktywność wynika z reakcji jednostki na bodziec. Aktywny będzie zarazem stosunek ucznia wykazującego aktywność do ucznia pragnącego pomocy. Często wzmagą się aktywność członka grupy, gdy inni pracują. W małej grupie członkowie mają wiele okazji do przejawiania osobistej aktywności w kontaktach wzajemnego porozumiewania się. Stosunek między małą grupą a jednostką wchodzącą w jej skład jest zależny obustronnie. Pełna aktywizacja w postaci konwersacji, pytań, odpowiedzi występuje w małej grupie, czego nie można zauważyć w licznej grupie, w której przeważa dominacja grupy nad jednostką. Zachodzi pytanie, czy przytoczone rozważania mają pokrycie w obecnej praktyce szkolnej?

Proces aktywności nauczyciela i uczniów ma wieloraki zakres i treść w praktyce szkolnej: w procesie nauczania, organizowania zajęć uczniów na lekcji, wykorzystanie doświadczeń w pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej. Przeprowadzenie sondażu wśród nauczycieli studiujących, nauczycieli szkół wiodących, studentów studium nauczycielskiego przy pomocy kwestionariusza kategoriycznego i ankiety oraz indywidualnych wzajemnych dyskusji ukazuje praktyczne rozumienie aktywności ucznia i nauczyciela.

3. Problem aktywności w opinii nauczycieli

Treścią kwestionariusza kategoriycznego jest zestaw dziesięciu pytań. Poszczególne pytania mają po pięć odpowiedzi do wyboru, w tym dwie właściwe. Kwestionariusz przeprowadziłam przy pomocy „Zaczka”⁶.

⁵ Aleksander Matejko: *Studia Socjologiczne* nr 2/5 1962 r.

⁶ Eustachy Berezowski: *Zaczek* — najprostsze urządzenie dydaktyczne do sprawdzania wiadomości uczniów. *Nowa Szkoła* nr 3/67 s. 28—32.

Treść pytań i odpowiedzi jest następująca:

Ia. 1. Co decyduje przede wszystkim o powodzeniu nauczyciela na lekcji?

- a) wiedza
- b) pozytywny stosunek nauczyciela do uczniów
- c) środowisko (Odpowiedź poprawna; a), d)
- d) znajomość psychiki uczniów
- e) wygląd zewnętrzny nauczyciela

2. Co wyzwała aktywność ucznia na lekcji?

- a) metoda nauczania
- b) opowiadanie nauczyciela
- c) środki nauczania (Odpowiedź poprawna; a), c)
- d) temperament nauczyciela
- e) zorganizowana klasa

3. Co rozumiemy przez aktywność ucznia?

- a) uczniowie wystawiają palce do odpowiedzi
- b) rozumieją treść i stawiają pytania
- c) wykonują samodzielnie zadania
- d) pytają o niezrozumiałe treści i szukają ich rozwiązania
- e) siedzą cicho i słuchają (Odpowiedź poprawna; c), d)

4. Kiedy nauczyciel wyzwała aktywność ucznia na lekcji?

- a) śledzi odpowiedzi uczniów
- b) organizuje proces uczenia się
- c) informuje, podaje to, czego uczniowie nie mogą zdobyć
- d) pyta całą godzinę (Odpowiedź poprawna; b), c)
- e) wykłada całą godzinę

5. Jaka jest najodpowiedniejsza zaleta nauczyciela na lekcji?

- a) cierpliwość przy odpowiedzi ucznia
- b) poważny stosunek i szacunek do uczniów
- c) ruchliwość (Odpowiedź poprawna; a), b)
- d) wesołe usposobienie
- e) krzykliwość i zniecierpliwienie

Drugi zestaw pytań i odpowiedzi jest następujący:

Ib. 1. Co rozumiemy przez unowocześnianie procesu nauczania?

- a) podawanie i wyjaśnianie materiału nauczania
- b) stosowanie środków audiowizualnych
- c) indywidualizowanie
- d) środki audiowizualne i metody zmierzające do samodzielnego uczenia się, badania, odkrywania i rozwiązywania
- e) poszukiwanie wiadomości (Odpowiedź poprawna; c), d)

2. Jakie są efekty unowocześnianych metod nauczania?

- a) rozwój pamięci
- b) rozwój spostrzegawczości (Poprawna odpowiedź; d), e)
- c) umiejętność wnikania w położenie drugiego
- d) myślenie analityczno-logiczne
- e) wszechstronny rozwój osobowości ucznia

3. Jaki rodzaj uczenia występuje w unowocześnionych metodach nauczania?

- a) pamięciowe
- b) wielostronne
- c) mechaniczne (Poprawna odpowiedź; b), d)
- d) logiczno-rozumowe
- e) praktyczne

4. Kto pisał na temat aktywizacji procesu uczenia się?

- a) B. Suchodolski
- b) K. Sośnicki
- c) T. Tomaszewski
- d) J. Dewey (Odpowiedź poprawna; d), e)
- e) W. Okoń

5. Kto jest pierwszym twórcą problemowego nauczania w XX wieku?

- a) J. Bartecki
- b) W. Okoń
- c) K. Lech
- d) J. Zborowski (Odpowiedź poprawna, e)
- e) J. Dewey

Badania były przeprowadzone w 1968 i 1970 r. w studium nauczycielskim na dziennych i zaocznych wydziałach. Objęły studentów II semestru, którzy obserwowali lekcje, prowadzili 1—2 lekcje. Była to pierwsza grupa badanych, mająca „świeże” spojrzenie na ten problem, nie mająca większej praktyki pedagogicznej. Do drugiej grupy badanych należeli studenci IV semestru, którzy odbyli praktykę dwu- i trzytygodniową z większym zasobem doświadczenia pedagogicznego. Trzecią grupę stanowili czynni nauczyciele I semestru zaczynający naukę na studium zaocznym z doświadczeniem pedagogicznym, wreszcie czwartą grupę badanych reprezentowali czynni nauczyciele kończący studia zaoczne, mieli więc kilkuletnią praktykę pedagogiczną i podstawy teoretyczne.

Pytania i odpowiedzi wynikały z praktyki, obserwacji procesu nauczania oraz refleksji nad problemem aktywizacji nauczania jak i postawy nauczyciela na lekcji. Zachodziły jednak pewne trudności przy wyborze odpowiedzi na pytania trzecie i czwarte pierwszej grupy I^a oraz przy wyborze odpowiedzi na pytania czwarte i piąte grupy I^b, gdzie należało dokonać wyboru, wykazać znajomość literatury pedagogicznej o aktywizacji procesu nauczania. Jeżeli uporządkujemy odpowiedzi poprawne według rosnącego ciągu liczbowego, to pytania i odpowiedzi układają się w następującej kolejności:

Tabela 1

WYNIKI STUDENTÓW SN NAOCZNEGO

Numer pytania	Treść pytania	Odpowiedzi			
		pp ¹	%	bl ²	%
3	I ^a Co rozumiemy przez aktywność ucznia?	4	4,55	84	95,45
1	I ^a Co decyduje o powodzeniu nauczyciela na lekcji?	24	27,27	64	72,73
4	I ^a Kiedy jest właściwa postawa nauczyciela na lekcji?	31	35,22	57	64,78
2	I ^a Co zapewnia aktywność ucznia na lekcji?	53	60,22	35	39,78
5	I ^a Jaka jest najodpowiedniejsza zaleta nauczyciela na lekcji?	71	80,68	17	19,32

¹ pp = poprawna odpowiedź² bl = błędna odpowiedź

Tabela 2

WYNIKI NAUCZYCIELI ZAOCZNEGO SN

Numer pytania		Treść pytania	Odpowiedzi			
			pp	%	bł	%
3	I ^a	Co rozumiemy przez aktywność ucznia na lekcji?	12	6,45	174	93,55
1	I ^a	Co decyduje o powodzeniu nauczyciela na lekcji?	63	33,87	122	66,13
4	I ^a	Kiedy jest właściwa postawa na lekcji nauczyciela?	74	39,78	112	60,22
2	I ^a	Co zapewnia aktywność ucznia na lekcji?	128	68,8	58	31,2
5	I ^a	Jaka jest najodpowiedniejsza zaleta nauczyciela na lekcji?	144	77,4	41	22,6
1	I ^b	Co rozumiemy przez unowocześnianie procesu nauczania?	16	8,6	151	91,4
4	I ^b	Kto pisał na temat aktywizacji procesu nauczania?	56	30,1	111	69,9
2	I ^b	Jakie są efekty unowocześnień metod nauczania?	75	40,32	117	59,68
5	I ^b	Kto jest pierwszym twórcą problemowego nauczania?	75	40,32	117	59,68
3	I ^b	Jaki rodzaj uczenia występuje w unowocześnień metodach?	99	53,2	87	46,8

Odpowiedzi uszeregowane według trudności pozwalają przypuszczać w tych skromnych badaniach, że mimo tak bogatej literatury z tego zakresu, licznych publikacji, artykułów z praktyki nauczycieli oraz konferencji — nie dość ostro ujmowane jest pojęcie aktywności ucznia, własna postawa w toku lekcji. Można by ostrożnie określić, że zabiegi dydaktyczne zmierzające do aktywizacji procesu lekcyjnego nie leżą w centrum uwagi. Niepokojący jest brak odróżniania, uporządkowania podstawowych pojęć dydaktycznych, jak środki, metody, indywidualizacja. Przypuszczać należy, że w realizacji materiału zakreślonego programem nauczania nie analizują różnic zachodzących między procesem czynnego uczenia się a odbiorem nauczania na lekcji, zwraca się często uwagę na zewnętrzne objawy aktywności, mało jest wnikliwości w przyczyny wewnętrznych reakcji ucznia i analizy swojej postawy. Kładziemy nacisk na wyniki, które skrętnie notujemy, obliczamy, porównujemy, lecz brak analizy zmian, jakie zachodzą w konkretnych momentach względnie trudności w wyborze właściwych metod uczenia się, błędnych wypowiedzi uczniów.

Najlepsze wyniki tak u studentów jak i nauczycieli czynnych o kilkuletnim stażu dało pytanie 5 dotyczące wyboru najodpowiedniejszej zalety nauczyciela na lekcji. Wyróżniali: a) cierpliwość przy odpowiedzi uczniów, b) poważny stosunek i szacunek dla ucznia. Ta zgodność wypowiedzi studentów SN i nauczycieli wynika z bezpośredniej obserwacji pracy nauczyciela, własnych przeżyć i ze zrozumienia roli, jaką spełnia nauczyciel na lekcji.

Zebraane odpowiedzi studentów i nauczycieli zostały ocenione za pomocą wzoru:

$$n = \frac{Z \text{ (suma błędów)}}{D \text{ (suma wszystkich poprawnych odpowiedzi)}}$$

Wyniki kształtowały się następująco:

Nauczyciele słuchacze zaocz. SN

0 —0,19 b. dobry	6,9 %
0,20—0,39 dobry	43,0 %
0,40—0,59 dostatecz.	33,1 %
0,60—1,00 niedostat.	13,0 %

Studenci naocz. SN

0 —0,19 b. dobry	3,4 %
0,20—0,39 dobry	42,1 %
0,40—0,59 dostatecz.	31,6 %
0,60—1,00 niedostat.	22,9 %

Stopień rozumienia jednoznacznego wyboru był trudny może z tego względu, że pojęcia pedagogiczne nie mają ścisłych i precyzyjnych określeń w praktyce szkolnej. Potwierdzają to rozmowy z nauczycielami oraz treść wypowiedzi w ankiecie przeprowadzonej wśród nauczycieli stosujących lub próbujących od czasu do czasu unowocześnianych metod i środków nauczania. Pytania dla nauczycieli są następujące:

1. Na jakich przedmiotach stosuję nową organizację nauczania?
2. Jakie różnice zaobserwowałem między tradycyjnymi sposobami uczenia a unowocześnionymi?
3. Na co zwracam szczególną uwagę w przygotowaniu się do lekcji?
4. Jakie trudności napotykam w prowadzeniu lekcji?
5. Co rozumiem przez aktywność uczniów a nauczyciela na lekcji?
6. Jakie różnice zaobserwowałem w osiągnięciu wyników nauczania i wychowania?
7. Moje uwagi.

Nauczyciele stosują unowocześnione metody na następujących przedmiotach:

Tabela 3

Przedmiot Grupa	Klasa I-IV	J. pol.	Mat.	Przyr. z geog.	J. ros.	Hist.	Geog.	Fiz.	Chem.	Przedm. art.
I grupa naucz.	4	6	7			1	1			6
II grupa naucz.	9	26	19	40	2	5	11	12	24	44
Razem	13	32	26	40	2	6	12	12	24	50

Do pierwszej grupy należą nauczyciele pracujący w szkołach wiodących (25), do drugiej grupy nauczyciele innych szkół (102), którzy próbują stosować unowocześnione środki i metody nauczania. Wypowiedzi są poparte praktyką, bezpośrednią obserwacją we własnym środowisku szkolnym. Postawione pytanie: Co rozumiem przez aktywność uczniów a aktywność nauczyciela na lekcji?, było sondą orientującą w sposobach rozumienia istoty aktywizacji procesu nauczania i wychowania.

Nauczycielka D. Czajkowska określiła aktywność uczniów i nauczyciela na lekcji w sposób następujący:

...,Aby postawa dziecka na lekcji była czynna, zasób wiadomości powinno dziecko przyswajać sobie praktycznie, w procesie własnego działania, bo tylko w tych warunkach rozwija się jego aktywność, zainteresowanie, wynikiem którego jest radość z dobrze wykonanej czynności. Nauczyciel wówczas streszcza się do roli doradcy, instruktora. Podczas lekcji uaktywniam każdego ucznia, zmuszam do maksymalnego wysiłku, w celu rozwijania postawionego problemu. W toku konkretnej działalności wnikliwie badam cechy kształtujące jego osobowość. W czasie

dyskusji między zespołami zaprawiam dzieci do krytycznej analizy w rozstrząsaniu prawd podawanych na lekcji, co stwarza warunki do prawidłowego formułowania wniosków...”

Nauczyciele praktycy przy określaniu aktywności ucznia brali pod uwagę następujące czynniki:

Nauczyciel

a) Materiał nauczania

- umiejętnie stawia problem, kontroluje rozwiązywanie.

Dokładnie precyzuje problem.

Umie przekazać wiedzę.

b) Organizacja procesu nauczania

Umiejętnie organizuje jednostkę lekcyjną, prowadzi lekcje trafną metodą. Ukierunkowuje proces uczenia się. Rozplanowuje właściwie czas pracy ucznia. Kontroluje pracę uczniów.

c) Przygotowanie do lekcji (staranne przygotowanie rzeczowe i metodyczne)

Precyzyjnie przemyśla; stwarza sytuacje zmuszające uczniów do myślenia i operatywnego posługiwania się posiadanymi wiadomościami. Przygotowuje środki i pomoce aktywizujące proces uczenia.

d) Postawa nauczyciela

Posiada wiedzę, umie ją przekazać, jest doradcą i instruktorem w procesie zdobywania wiadomości uczniów, czuwa nad prawidłowym przebiegiem i pomaga w razie potrzeby. Otacza opieką słabszych. Koordynuje pracę uczniów. Kieruje pracą uczniów tak, aby zapewnić im warunki możliwie samodzielnego rozwiązywania zadań. Urozmaica metody, formy, robi wszystko, aby poznać psychikę uczniów. Ciągłe śledzi, koryguje, interweniuje na lekcji.

Poszukiwania odpowiedzi na określenie zakresu i treści pojęcia aktywności w niezwykle bogatej literaturze, jak u nauczycieli i tych, którzy przygotowują się do zawodu nauczycielskiego, nasuwają następujące wnioski:

Uczeń

Stara się zrozumieć materiał, samodzielnie rozwiązuje zadanie i wynikające z niego trudności. Właściwie rozumie problem. Szuka i pyta, gdzie może znaleźć materiał pomocniczy. Zaangażowany treścią lekcji, umie korzystać ze źródeł, książek, czasopism.

Pracuje z dużą uwagą, współpracuje z grupą.

Zaabsorbowany przebiegiem jego tematem lekcji. Zastanawia się, co robią, jak robią.

Należyście i rzetelnie przygotowuje się do lekcji.

Postawa ucznia

Czynna, zaangażowana, myśli, bada, szuka, pyta, pokonuje trudności, rozwiązuje, sprawdza i utrwała. Jest zainteresowany, wykazuje się intensywną pracą. Umie przyznać się nauczycielowi o swoich wątpliwościach, udziela pomocy kolegom. Posiada inicjatywę, „umiejętność” twórczego wiązania wiedzy z życiem i z wiedzą posiadaną.

1. Praktyka szkolna, szczególnie unowocześnianie treści, metody, środki nauczania wymagają od nauczyciela rozumienia istoty i źródeł wszechstronnej aktywności nauczyciela i uczniów.
2. System klasowo-lekcyjny, szczególnie stosowanie stopni herbartowskich we wszystkich jej odmianach, kształtuje w swoisty sposób postawę nauczyciela i ucznia, mechanizuje czynności na lekcji, a autorytatywne kierowanie procesem nauczania i uczenia wyrabia bierną postawę szczególnie u uczniów słabych i średnio uzdolnionych.

Praktyka własna oraz obserwacja pracy nauczycieli i uczniów na lekcji unowocześnionymi i tradycyjnymi metodami nauczania wymaga dziś przy wprowadzaniu tych metod rozumienia źródeł istotnej aktywności ucznia. Aktywność ucznia zależy od sytuacji, w jakiej się znajduje. Zaczyna się od pytań. Precyzyjne formułowanie pytań jest wyrazem twórczości nauczyciela, a równocześnie jest środkiem kształcącym, wywołującym „gotowość”.

Na lekcji mogą wystąpić dwa następujące rodzaje aktywności:

Możemy określić pierwszą jako aktywność reprodukcyjną, jednostronną, pobudzającą pamięć, nawyki, umiejętności. Drugą aktywność wielostronną, wyzwającą procesy poznawcze, uczuciowe, wolicjonalne, a przede wszystkim myślenie samodzielne i twórcze. Aktywna postawa wyraża się różnorodnymi czynnościami. U źródeł tych złożonych czynności jest aktywność wewnętrzna skoncentrowana uwaga, procesami psychicznymi, takimi jak złożony proces myślenia.

Te złożone procesy aktywności występują u ucznia i nauczyciela, możemy wyróżnić ich cztery główne funkcje:

- 1) ukierunkowanie czynności,
- 2) orientacja,
- 3) decyzja,
- 4) wykonanie.

Funkcje te występują w każdej świadomej czynności, są równocześnie wyrazem maksymalnej aktywności człowieka. Każdy moment na lekcji jest wyzwaniem aktywności poznawczej. Zachodzi nieustanny proces zależności aktywności ucznia od czynności nauczyciela. Zewnętrzny wyrazem są polecenia, informacje, pytania, zadania, odpowiedzi. Czynność nauczyciela ukierunkowuje czynności uczniów w postaci odpowiedzi, relacji, czynności manualnych, zajęć praktyczno-technicznych i pytań. Istnieje ścisła współzależność aktywności nauczyciela i ucznia.

ZYGMUNT WIATROWSKI
BYDGOSZCZ

PRZYCZYNY NIEPOWODZEŃ SZKOLNYCH PRACUJĄCYCH

(na przykładzie Technikum Mechaniczno-Elektrycznego Zaocznego
w Bydgoszczy)

UWAGI WSTĘPNE

W polskim systemie oświatowo-wychowawczym szkoła dla pracujących i dorosłych z racji spełnianej funkcji społecznej, przeogromnych rozmiarów i wysokiej rangi stała się istotnym składnikiem całego systemu. Nie jest to oczywiście przy-

padkowe. Warunki społeczno-polityczne naszego państwa okazały się w tym wypadku wyjątkowo sprzyjające. Przez całe minione ćwierćwiecze na równi rozwijaliśmy różne formy oświaty i różne typy szkół. W następstwie dopracowaliśmy się wyjątkowo rozbudowanego systemu szkolnictwa dla pracujących i dorosłych, które swoim skutecznym funkcjonowaniem przyczynia się do pełnej realizacji naczelných założeń polityki oświatowej ludowego państwa.

Będąc dumni z tego właśnie rozwoju nie powinniśmy absolutnie zamykać oczu na towarzyszące mu ujemne zjawiska i niedomagania, tym bardziej że jest ich mało.

W niniejszych rozważaniach pragniemy skupić uwagę zainteresowanych nad niepowodzeniami szkolnymi pracujących.

II. PRZYCZYNY NIEPOWODZEŃ SZKOLNYCH PRACUJĄCYCH

1. Zagadnienie przyczyn niepowodzeń szkolnych w literaturze pedagogicznej

W literaturze polskiej dwie prace z powyższego zakresu zasługują na uwagę. Są to:

- „Powodzenia i niepowodzenia szkolne” — Jana Konopnickiego i
- „O zapobieganiu drugoroczności” — Czesława Kupisiewicza.

Obie prace wydane są jako tomiki w ramach Biblioteki Nauczyciela i w swoim nastawieniu odnoszą się głównie do szkół młodzieżowych. Wymienić można też szereg artykułów czy też doniesień informacyjno-naukowych, rozrzuconych po różnych czasopismach pedagogicznych, które w jakimś stopniu nawiązują do interesującego nas problemu. W wyszczególnionych pozycjach i materiałach spotkać się można — jak się wydaje — z korzystną klasyfikacją przyczyn niepowodzeń szkolnych, toteż w naszych rozważaniach odwołujemy się chętnie do niej. W szczególności autorzy dwóch wyżej wymienionych prac jak gdyby w sposób dopełniający się, w oparciu o dostępną literaturę zagadnienia oraz własne badania i przemyślenia, wyróżniają trzy następujące grupy przyczyn niepowodzeń szkolnych:

- A. Przyczyny społeczno-ekonomiczne, dotyczące warunków życia i pracy uczniów.
- B. Przyczyny biologiczno-psychologiczne, dotyczące funkcjonowania samego organizmu, a w nim szczególnie układu nerwowego. W tej grupie istotną rolę odgrywać mogą intelektualne i emocjonalne przyczyny niepowodzeń szkolnych.
- C. Przyczyny pedagogiczne, wśród nich:
 - przyczyny względnie niezależne od nauczyciela, jak programy nauczania, podręczniki szkolne, stan wyposażenia szkół w sprzęt i pomoce naukowe oraz organizacyjne warunki pracy dydaktyczno-wychowawczej,
 - przyczyny względnie zależne od nauczyciela, związane z jego postawą i pracą,
 - przyczyny inne.

Układ pytań ankietowych, o których będzie za chwilę mowa, sugeruje badanym przyczynę mieszczącą się w wyżej wymienionych grupach, odpowiedzi natomiast stanowią materiał, który po zestawieniu i przeanalizowaniu daje nam podstawę do formułowania określonych prawidłowości związanych z przyczynami niepowodzeń szkolnych pracujących.

2. Przyczyny niepowodzeń szkolnych pracujących według badanych, którzy przegrali naukę szkolną

Badaniami przy pomocy ankiety objęto słuchaczy, którzy przegrali naukę w roku szkolnym 1969/70. Ankietę A, w swoim układzie dostosowaną do grupy badanych, przesłano do 250 osób. Z tego wróciło:

- ankiet wypełnionych — 98, co stanowi 39,2%,
 — ankiet nie wypełnionych z powodu zmiany adresu zamieszkania — 23, co stanowi 9,2%.

A oto ogólne dane o badanych:

Tabela 1

DANE OSOBOWE O BADANYCH

Ilość badanych	Wiek badanych do lat: pow.						Stan cywilny		Stanowisko zawodowe po przerwaniu nauki		
	20	25	30	35	40	40	kawal.	żonaty	bez zmiany	awans zawod.	zmiana pracy
98	35	36	8	13	6	—	57	41	82	7	9
100 %	35,7		8,2		6,3		58,2	41,8	83,6	7,3	9,1
			36,5		13,3						

Badanym postawiono pytanie: Które z niżej wymienionych przyczyn zdecydowały o przerwaniu nauki w szkole?

- 1) trudności w opanowaniu materiału programowego,
 - 2) niemożność pogodzenia nauki z pracą zawodową,
 - 3) niesprzyjające warunki rodzinne,
 - 4) brak opieki i zachęty ze strony zakładu pracy,
 - 5) nadmiar pracy społecznej,
 - 6) niedostrzeżenie celowości podwyższania kwalifikacji zawodowych,
 - 7) brak silnej woli czy też chęci w odmawianiu sobie przyjemności (zabawy, sportu, kina, telewizji, kawiarni itp.),
 - 8) niesprzyjające warunki dojazdu do szkoły lub niekorzystny układ zajęć szkolnych,
 - 9) zmiana miejsca zamieszkania względnie miejsca lub charakteru pracy,
 - 10) inne przyczyny (choroba, wojsko itp.),
- przy czym odpowiadający proszeni byli o wybranie jednej do dwu przyczyn najważniejszych.

Tabela 2

ILOŚCIOWE PRZEDSTAWIENIE PRZYCZYŃ, KTÓRE ZADECYDOWAŁY O PRZERWANIU NAUKI SZKOLNEJ PRZEZ BADANYCH:¹

Ilość badanych	przyczyny według numeracji jak powyżej													
	1	2	3	4	5	6	7	8a	8b	9a	9b	10a	10b	10c
98	36	25	27	26	4	3	21	4	9	2	6	15	24	2
%	36,5	25,5	27,6	26,5	4,1	3,1	21,4	4,1	9,2	2,1	6,3	15,5	24,4	2,1

Z przedstawionych danych wynika, co następuje:

a. Najpoważniejszą przyczyną przerwania nauki szkolnej stanowiły trudności w opanowaniu materiału programowego, szczególnie z zakresu matematyki (34 odp.), jęz. polskiego (21 odp.), chemii (19 odp.), mechaniki technicznej (17 odp.). Nie znaczy to oczywiście, że matematyka względnie jęz. polski czy też inne wymienione przed-

¹ Odpowiadający wymieniaли po dwie i więcej przyczyn, stąd wskaźniki ilościowe i procentowe nie podlegają sumowaniu.

mioty uciążliwe były dla wszystkich. Badani w tej samej ankiecie odpowiadali również na pytania:

- Jakie przedmioty nauczania nie nastroczały Panu większych trudności i czym to Pan tłumaczy?
- Jakie przedmioty nauczania nastroczały Panu najwięcej trudności i jak to Pan tłumaczy?
- Jakie zobowiązania i ustalenia ze strony szkoły przyjmował i realizował Pan z zadowoleniem, a jakie jedynie z konieczności (praca własna między konsultacjami, prace kontrolne, egzaminy, wymogi regulaminowe itp.)?

Przytoczone dane odnośnie stopnia trudności związanych z poszczególnymi przedmiotami nauczania stanowią odpowiedź na pytanie drugie. Natomiast w związku z pytaniem pierwszym badani stwierdzali, że czuli się dobrze w przedmiotach: w rysunku technicznym (33 odp.), w jęz. polskim (32 odp.), w matematyce (26 odp.), w historii (21 odp.), w technologii (21 odp.), w fizyce (19 odp.) i w mechanice (17 odp.). Dość wymowne są uzasadnienia badanych związane z odpowiedzią na pytania pierwsze i drugie. Oto niektóre z nich:

— odnośnie rysunku technicznego: „dobry wykładowca”, „przyjemne, odprężające umysł zajęcia”, „styczeńność w codziennej pracy zawodowej”;

— odnośnie jęz. polskiego: „lubię czytać książki”, „pewna odmienność w porównaniu z codziennym językiem w zakładzie pracy, a także w życiu społecznym”, „jest to język ojczysty”, „nie znoszę gramatyki”, „nie daję sobie rady z ortografią”;

— odnośnie matematyki: „lubię konkretność i przejrzystość myślową”, „zamiłowanie do matematyki jeszcze ze szkoły podstawowej”, „możliwość ciekawych ćwiczeń i zadań własnych”, „przy zadowalającej podbudowie i systematycznym udziale w zajęciach wysiłek własny jest raczej niewielki”, „brak podręczników”, „słabe przygotowanie z ZSZ”, „zbyt duża przerwa od ukończenia poprzedniej szkoły”, „o godz. 21 nie mogę zmusić się do uwagi i myślenia”, „zbyt obszerny materiał i tym samym za szybkie tempo ze strony nauczyciela”, „brak widocznego związku z codziennym życiem”;

— odnośnie chemii: „mało przejrzyste wykłady”, „brak ćwiczeń”, „brak właściwej podbudowy z poprzedniej szkoły”, „za dużo materiału pamięciowego”;

— odnośnie przedmiotów zawodowych: „związek z codzienną pracą zawodową”, „zadowalające przygotowanie z poprzedniej szkoły”, „lubię swój zawód”, „za dużo teorii”, „za wiele wzorów matematycznych i fizycznych, których nie przerabiano”.

W związku z pytaniem trzecim, dotyczącym zobowiązań ze strony szkoły, badani w zasadzie z chęcią realizowali tzw. pracę własną między konsultacjami i prace kontrolne, natomiast niechętnie widzieli konieczność zdawania egzaminów promocyjnych.

Na drugim miejscu wśród bogatego zestawu możliwych przyczyn przerwania nauki szkolnej wypadły niesprzyjające warunki rodzinne, w tym choroba członków rodziny, konieczność zabezpieczenia przynajmniej minimalnych warunków życia rodzinie, brak właściwego mieszkania, nieporozumienia rodzinne itp. Te przyczyny jako pierwszoplanowe podało 27,6% badanych.

c. Na trzecim i czwartym miejscu wypadły przyczyny związane z zakładem pracy (przyczyna 4 — 26,5% badanych i przyczyna 2 — 25,5% bad.). Ogółem ponad 50% badanych stwierdzało albo niemożność pogodzenia nauki z pracą zawodową, albo też brak opieki i zachęty ze strony zakładu pracy. Niezmiernie wymowne w tym względzie są uzasadnienia i opinie badanych. Oto niektóre z nich:

„ogrom zadań produkcyjnych, przy tym realizowanych nierytmicznie powodował, że często musieliśmy pracować w godzinach nadliczbowych”, „zakład pracy w ogóle nie interesował się pracownikami podnoszącymi swoje kwalifikacje”, „nie mogłem pogodzić nauki z pracą zawodową, gdyż często musiałem wyjeżdżać na dele-

gację, i to uniemożliwiało mi systematyczną pracę oraz udział w konsultacjach”, „ze strony zakładu spotykałem się częściej z utrudnieniem niż z ułatwieniem; nie korzystałem z żadnych udogodnień”, „może wydawać się to dziwne, lecz zakład pracy wcale nie wyrażał zadowolenia z faktu, że uczymy się”, „pracuję na akord, przy tym na trzy zmiany, zatem jakiegokolwiek zwolnienia w celu wyjazdu do szkoły nie mogły mieć miejsca”, „nie zwracaj sobie pan głowy nauką, bądź pan dobrym robotnikiem, a to wystarczy”.

d. 24,4% badanych przerwało naukę z powodu powołania ich do odbycia służby wojskowej. Jest to przyczyna o tyle uzasadniona, że jak wynika z tabeli 1, około 40% badanych to ludzie młodzi — w wieku poborowym. Wielu z nich prawdopodobnie zgłosiło się do szkoły między innymi z myślą o ewentualnym odroczeniu służby wojskowej.

e. Wysoki wskaźnik procentowy, bo 21,4%, stanowi przyczyna 7, czyli brak silnej woli czy też chęci w odmawianiu sobie różnych przyjemności. Charakterystyczne jest to, że tę właśnie przyczynę wymieniali najczęściej ludzie młodzi, do 25 roku życia. Prawdopodobnie nie zdają sobie oni jeszcze sprawy z tego rodzaju konieczności względnie chcieliby otrzymywać dyplomy i świadectwa bez odmawiania sobie tego, co miłe i doraźnie przyjemne. A przecież w układzie obowiązków, o których mówiliśmy w części drugiej niniejszych rozważań, jest to po prostu niemożliwe. W tym wszystkim niezmiernie cenna jest szczerłość badanych, która świadczy wprawdzie o spóźnionym, lecz następującym uświadomieniu faktu, że jednocześnie realizowanie nauki, pracy zawodowej i obowiązków rodzinnych wymaga wprost wyrzeczeń i poświęceń.

Dla dopełnienia obrazu związanego z faktem przerywania nauki szkolnej przez badanych i przyczynami tegoż warto dodać, że:

- 95% badanych podjęło naukę w szkole na własną prośbę,
- 76% badanych nosi się z zamiarem kontynuowania nauki w tej samej szkole, a 18% — w innych szkołach,
- w 70% czynnikiem nakłaniającym do kontynuowania nauki jest rodzina i koledzy, a tylko w 9% — zakład pracy,
- dotychczas nabyte przez badanych w szkole wiadomości i umiejętności są częściowo wykorzystywane w pracy zawodowej i w życiu społecznym.

3. Przyczyny niepowodzeń szkolnych pracujących według zakładów pracy

Ankieta B przesłano do 138 zakładów pracy słuchaczy objętych badaniami przy pomocy ankiety A. Przesłano zatem również 250 ankiet. Z tego wróciło:

- ankiet wypełnionych — 106, co stanowi 42,4%
 - ankiet nie wypełnionych z powodu zmiany miejsca pracy pracownika badanego względnie powołania go do odbycia służby wojskowej — 38, co stanowi 15,2%.
- Jeśli chodzi o zakłady pracy, to ankiety wypełnione i nie wypełnione odesłało 75 zakładów, czyli 54,4%. Z powyższego wynika, że 45,6% zakładów pracy, do których przesłano ankiety, nie dało żadnej odpowiedzi. Wstępnie stwierdzić można, że przytoczone wskaźniki rzutują poważnie na stopień zainteresowania się zakładów pracy uczącymi się pracownikami. Po prostu świadczą one o słabym zainteresowaniu się ze strony zakładów pracy.

Zakłady pracy proszone były między innymi o podanie przyczyn, które ich zdaniem zadecydowały o przerywaniu nauki w szkole przez badanego, z tym że podobnie jak w ankiecie A zasugerowano 10 możliwych przyczyn (wyszczególnionych przy omawianiu ankiety A).

A oto odpowiedzi:

Tabela 3

IŁOŚCIOWE PRZEDSTAWIENIE PRZYCZYN, KTÓRE ZDANIEM ZAKŁADÓW PRACY ZADECYDOWAŁY O PRZERWANIU NAUKI SZKOLNEJ PRZEZ BADANYCH:

Ilość badanych	przyczyny według numeracji jak w tab. pop.													
	1	2	3	4	5	6	7	8a	8b	9a	9b	10a	10b	10c
106	33	18	35	4	3	9	47	19	6	11	5	7	38	13
%	31,1	17,0	33,0	3,9	2,8	8,5	44,3	17,9	5,7	10,4	4,7	6,6	39,8	12,3

Z przedstawionych danych wynika, co następuje:

a. W opinii zakładów pracy najpoważniejszą przyczynę przerwania nauki szkolnej przez pracowników tychże zakładów stanowi brak silnej woli badanych i chęci w odmawianiu sobie przyjemności (44,3%). Drugą bardzo znaczącą przyczyną jest fakt powołania badanych do odbycia obowiązkowej służby wojskowej (39,8%). Na trzecim miejscu wypadły niesprzyjające warunki rodzinne (33,0%), a na czwartym miejscu — trudności w opanowaniu materiału programowego, szczególnie w zakresie matematyki, języka polskiego, chemii i niektórych przedmiotów zawodowych (31,1%).

b. Przyczyny związane z samym zakładem pracy w opinii wypowiadających się zakładów pracy schodzą na plan dalszy. Wiele zakładów podkreślało nawet, że uczniowie korzystali z przysługujących im świadczeń oraz z innej pomocy w maksymalnym stopniu.

c. W porównaniu z odpowiednimi wypowiedziami samych badanych (w ankiecie A) stwierdzić można:

— określoną zbieżność co do przyczyn 1 (trudności w opanowaniu materiału programowego) i 3 (niesprzyjające warunki rodzinne), a także przyczyn o mniejszym znaczeniu (5, 6, 8a, 9a i 9b),

— poważne zróżnicowanie stanowisk co do przyczyn 2 i 4 oraz 7. W przypadku przyczyn 2 i 4 (niemożność pogodzenia nauki z pracą zawodową i brak opieki i zachęty ze strony zakładu pracy) wypowiadające się zakłady pracy w odróżnieniu od słuchaczy nie dostrzegają własnej winy. Tylko w czterech przypadkach badane zakłady uznały swój brak zainteresowania się i opieki nad pracownikami uczącymi się.

d. Biorąc pod uwagę fakt, że brak silnej woli czy też chęci do nauki jako przyczynę uznało 21,4% samych uczniów i 44,3% zakładów pracy, można przyjąć, że jest to obok przyczyn 1 i 3 oraz 10b, co do których istnieje pewna zgodność, przyczyna bardzo poważna, oczywiście obciążająca samych uczniów. Toteż interpretacja tej przyczyny uzyskuje dodatkowe potwierdzenie. W uzasadnieniu i interpretacji przyczyn przerwania nauki szkolnej przez badanych pracowników zakłady pracy między innymi stwierdzały:

- „brak silnej woli oraz przeznaczanie wolnego czasu na zabawę”,
- „długotrwała choroba ojca oraz liczna rodzina”,
- „opieka była niemożliwa z powodu ważniejszych spraw, z którymi zakład musiał się borykać,
- „uczęszczał do szkoły tylko przez dwa miesiące, o żadną pomoc do zakładu nie zwracał się”,
- „musiał uczęszczać na kurs mistrzowski, przy czym zajęcia na kursie odbywały się w soboty i niedziele”,
- „trudne warunki rodzinne, małe dzieci, brak właściwego mieszkania”,
- „brak systematyczności w pracy i lenistwo”,
- „dojeżdżał do szkoły około 230 km na własny koszt” itp.

Podobnych uzasadnień przytoczyć można by więcej. Wskazują one na złożoność przyczyn niepowodzeń szkolnych pracujących.

Dla dopełnienia obrazu nakreślonego przez badane zakłady pracy należy dodać, że według tychże:

a. 93% badanych podjęło naukę w szkole na własną prośbę.

b. 62% badanych przerwało naukę bez uzgodnienia z zakładem pracy.

33% — na skutek powołania do wojska, a tylko 5% badanych konsultowało się z zakładem pracy względnie powiadomiło zakład pracy o zamiarze przerwania nauki w szkole.

c. W 71% zakłady pracy nie przewidują powtórnego skierowania badanych pracowników do szkoły (tej samej lub innej). Biorąc pod uwagę fakt, że 76% badanych nosi się z zamiarem kontynuowania nauki w tej samej szkole i 18% — w innych szkołach, należy w tym zakresie liczyć się z możliwością powstawania sytuacji konfliktowych, tym bardziej że szkoła wymaga od ucznia skierowania ze strony zakładu pracy.

d. Stosunek badanych do obowiązków zawodowych zazwyczaj jest dobry. Świadcząoby to, że fakt przerwania nauki w szkole czy też niepowodzeń szkolnych nie rzutuje na przebieg pracy zawodowej.

e. Uzyskane w szkole wiadomości i umiejętności, aczkolwiek niepełne, często fragmentaryczne, są wykorzystywane przez badanych w ich codziennej pracy zawodowej oraz w życiu społecznym. Obserwuje się też korzystniejszą postawę zawodową i społeczną badanych pracowników.

4. Przyczyny niepowodzeń szkolnych pracujących według uczniów uczęszczających do szkoły

Badaniami objęto również uczniów semestrów wiosennych 1970 roku uczęszczających do omawianej szkoły. Rozdano z prośbą o wypełnienie 420 ankiet. Z tego otrzymano z powrotem 316 ankiet wypełnionych, co stanowi 75,2%. Około 25% uczniów ankiet nie zwróciło względnie zwróciło ankiety czyste (6%). 44 ankiety z liczby 316 wypełniono w sposób niepełny, zbywający, dlatego też wyłączono je z opracowania. Ostatecznie więc przyjęto do analizy 272 ankiety.

W odróżnieniu od ankiet A i B ankietą C obejmowała oprócz danych ogólnych i osobowych dwie grupy pytań, poprzez które badani mieli wypowiedzieć się na tematy:

I. Mój tydzień na tle obowiązków szkolnych.

II. Moje powodzenia i niepowodzenia szkolne.

W niniejszym opracowaniu materiał zawarty w ankiecie C wykorzystujemy o tyle, o ile wiąże się to z ogólnym tematem rozważań, a więc z przyczynami niepowodzeń szkolnych pracujących. Pozostały materiał ankietowy przewiduje się wykorzystać w drugiej części badań, mających prowadzić do ustalenia środków zaradczych.

Z przedstawionego zestawienia na str. 68 (tab. 4) wynika, że:

— badani uczniowie pracujący to zazwyczaj ludzie młodzi i samotni, a więc nie obciążeni obowiązkami własnej rodziny, głównie robotnicy, jednak o nikłym zaangażowaniu społeczno-politycznym, wreszcie uczęszczający do szkoły z określonym powodzeniem.

Wypowiedzi ankietowe wyżej wymienionych w większym stopniu mówić będą o warunkach powodzenia niż o przyczynach niepowodzenia. Poważna część badanych, bo 58%, wskazywała jednak na istniejące przyczyny ich okresowych niepowodzeń, a przynajmniej trudności, jakie muszą pokonywać. Pytania ankietowe w powyższym zakresie brzmiały następująco:

1. Nie osiągam zadowolających wyników z większości przedmiotów nauczania na skutek:

A oto dane ogólne o badanych:

Tabela 4

DANE OGÓLNE O BADANYCH UCZNIACH TECHNIKUM M-E ZAO CZNEGO

I ość bada- nych	wiek do lat						stan cywilny	
	20	25	30	35	40	powyż. 40	żonaty	kawaler
272	72	93	47	32	19	9	145	127
100%	26,5	34,2	17,1	11,8	7,0	3,4	53,3	46,7

Pość badanych	uczęszcza na dany semestr po raz		stanowisko zawodowe			zaangażo- wanie spo- łeczne
	pierwszy	powtarza	robot.	inne	w tym kierown.	
272	241	31	225	47	24	41
100	88,6	11,4	82,9	17,1	8,9	15,1

- a) braku systematycznej pracy własnej,
 - b) nieregularnego uczestnictwa w zajęciach konsultacyjnych,
 - c) słabego przygotowania przez poprzednio ukończoną szkołę,
 - d) nazbyt odległego ukończenia poprzedniej szkoły,
 - e) nikłego stażu i doświadczenia zawodowego,
 - f) nieprzychylnego stosunku zakładu pracy,
 - g) niemożności pogodzenia nauki z pracą zawodową,
 - h) niesprzyjających warunków rodzinnych,
 - i) braku wystarczającej pomocy ze strony szkoły,
 - j) nadmiernych obowiązków społecznych,
 - k) przyczyn innych.
- 2) Nie osiągam zadowalających wyników szczególnie w przedmiotach naucza-
nia na skutek:
- a) poważnych zaległości z poprzednich lat, z poprzedniej szkoły,
 - b) niewystarczającej pomocy ze strony wykładowcy,
 - c) innych przyczyn (jakich).

Odpowiedzi w związku z pytaniem pierwszym przedstawiają się następująco:

Tabela 5

PRZYCZYNY NIEPOWODZEŃ LUB TRUDNOŚCI SZKOLNYCH PRACUJĄCYCH

Ilość bada- nych	Ilość odpo- wiada- ją.	Przyczyny według kolejności jak w popr. tabeli										
		a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
272	158	44	36	55	44	29	46	40	35	22	6	24
100%	58,1	27,8	22,8	34,8	27,8	18,5	29,1	25,3	22,1	13,9	3,8	15,2

(badani wymieniali po kilka przyczyn, stąd dane nie bilansują się)

Z przedstawionego zestawienia wynika, co następuje:

- a. Występowanie uwzględnionych w ankiecie C przyczyn niepowodzeń lub trudności szkolnych pracujących jest w zasadzie równomierne. Wyjątek stanowi jedynie przyczyna mówiąca o zaangażowaniu społecznym, która w sytuacji badanych pozo-

staje raczej bez znaczenia. Jest to zgodne z odpowiednimi danymi w tabeli 8, w której wykazano, że tylko 15,1% badanych legitymuje się określonym zaangażowaniem społeczno-politycznym.

b. Wśród zestawu wyrównanych wskaźników niepowodzeń i trudności szkolnych na pierwszym i drugim miejscu wypadły przyczyny związane z ukończeniem poprzedniej szkoły, tj. ze słabym przygotowaniem z poprzedniej szkoły (34,8%) i nadto dużą przerwą od jej ukończenia (27,8%). Wskaźniki powyższe uzyskują rzeczywiście potwierdzenie w codziennej pracy szkolnej z badanymi. Szczególnie odczuwalne jest słabe przygotowanie uczniów przyjętych do technikum na podstawie ukończonej zasadniczej szkoły zawodowej.

c. Poważną przyczyną niepowodzeń szkolnych stanowi nieprzychylny stosunek zakładów pracy do uczących się (29,1%). Warto w tym miejscu podkreślić, że ta właśnie przyczyna podobnie silnie była akcentowana także przez uczniów, którzy przerwali naukę (26,5%).

d. Również w poważnym stopniu przyczyną niepowodzeń lub trudności szkolnych pracujących jest niewłaściwy stosunek badanych do nauki. 27,8% badanych stwierdza, że nie pracują systematycznie, a 22,8% — że nieregularnie uczestniczą w zajęciach konsultacyjnych.

Jako usprawiedliwienie badań podają następujące okoliczności:

- brak należytych warunków mieszkaniowych,
- praca terenowa,
- praca na zmianę,
- częsta praca w godzinach pozaobowiązkowych,
- wyczerpująca praca fizyczna w zakładzie pracy,
- trudne warunki rodzinne.

Oczywiście są to okoliczności najczęściej występujące i najbardziej dające się we znaki.

W związku z pytaniem drugim — najtrudniejszymi dla badanych przedmiotami okazują się: matematyka — 39,0% odpowiadających, język polski — 29,1% odp. i przedmioty zawodowe — 17,7% odp. I w tym przypadku uzasadnienia są najróżnorodniejsze. Badani dostrzegają swoje poważne braki z poprzednich szkół i lat, ale winią też obecną szkołę. W zakresie matematyki użalają się oni na brak podręczników i przeładowany materiał programowy, co z kolei zmusza nauczyciela do prowadzenia zajęć w stosunkowo szybkim tempie. W zakresie języka polskiego poważną trudność nastęrcza badanym nadmiar literatury programowej i brak książek. W zakresie przedmiotów zawodowych trudności związane są głównie z niedostatecznym przygotowaniem ze strony zasadniczej szkoły zawodowej, a także z nazbyt teoretycznym traktowaniem tychże przez nauczycieli-konsultantów.

Warto w tym miejscu dodać, że motywacja związana z wyżej wymienionymi przedmiotami pokrywa się w zasadzie z motywacją podaną przez badanych przy pomocy ankiety A, a więc uczniów, którzy przerwali naukę szkolną.

5. Przyczyny niepowodzeń szkolnych pracujących według nauczycieli

W omawianej szkole pracuje ponad 50 nauczycieli. Z tego ankietę D wypełniało 46 nauczycieli, w tym 17 etatowych i 29 dochodzących. Wśród badanych poważną grupę stanowią wprawdzie nauczyciele dochodzący, głównie z życia gospodarczego, lecz legitymują się oni stosunkowo bogatym doświadczeniem w pracy dydaktycznej, stąd też ich udział w rozstrzygnięciu najróżnorodniejszych problemów dydaktyczno-wychowawczych szkoły w zasadzie niewiele odbiega od zaangażowania nauczycieli etatowych. W opinii dyrekcji szkoły, a także samych słuchaczy zaprezentowany skład osobowy grona pedagogicznego gwarantuje pomyślną i skuteczną pracę dydaktyczno-wychowawczą szkoły.

Godne podkreślenia jest to, że ani badani przy pomocy ankiety A, ani też badani przy pomocy ankiety C w zasadzie nie wyrażali pretensji pod adresem samych nauczycieli. Przeciwnie — często podkreślano ich korzystny, przyjazny i serdeczny stosunek do uczących się. Zresztą dość wymowny jest wskaźnik — 76% badanych przy pomocy ankiety A nosi się z zamiarem kontynuowania nauki w tej samej szkole.

Jeśli uwypukliliśmy powyższe pozytywne momenty odnoszące się do składu osobowego badanych nauczycieli, to między innymi po to, aby możliwą w tym zakresie przyczynę niepowodzeń szkolnych pracujących przesunąć na plan dalszy.

Badani nauczyciele-konsultanci proszeni byli o podanie najpoważniejszych ich zdaniem przyczyn niepowodzeń szkolnych pracujących, przy czym zadanie ankietowe brzmiało:

— które z niżej wymienionych przyczyn zdaniem Koleżanki — Kolegi rzutują najbardziej na niepowodzenia szkolne pracujących w Jej — Jego przedmiocie nauczania?

- 1) słabe przygotowanie słuchaczy rozpoczynających naukę w technikum,
- 2) brak: a) zdolności, b) umiejętności uczenia się, c) systematyczności i pracowitości, d) poważnego stosunku do pracy — słuchaczy,
- 3) niedostrzeżenie celowości podwyższania kwalifikacji zawodowych,
- 4) słaba frekwencja na zajęciach konsultacyjnych,
- 5) brak silnej woli czy też chęci w odmawianiu sobie przyjemności,
- 6) zbyt obszerny i niedostosowany do rzeczywistych potrzeb program nauczania,
- 7) za mała ilość zajęć ze słuchaczami,
- 8) niemożność stosowania aktywizujących metod nauczania,
- 9) brak odpowiednich podręczników i materiałów pomocniczych,
- 10) niemożność pogodzenia nauki z pracą zawodową,
- 11) brak opieki i zachęty ze strony zakładu pracy,
- 12) niesprzyjające warunki rodzinne,
- 13) inne przyczyny...

A oto zestawienie ilościowe odpowiedzi na powyższe pytania:

Tabela 6

PRZYCZYNY NIEPOWODZEŃ SZKOLNYCH PRACUJĄCYCH WEDŁUG NAUCZYCIELI¹

Ilość badanych	Przyczyny według kolejności jak wyżej						
	1	2a	2b	2c	2d	3	4
46	25	6	21	33	9	3	23
%	54,4	13,0	45,9	71,7	19,5	6,5	50,0

Przyczyny według kolejności jak wyżej — cd.								
5	6	7	8	9	10	11	12	13
15	6	11	9	20	12	19	9	3
32,6	13,0	23,9	19,5	43,5	26,1	41,3	19,5	6,5

Z zestawienia wynika, że według nauczycieli-konsultantów do najpoważniejszych przyczyn niepowodzeń szkolnych pracujących należą: brak systematyczności i pracowitości słuchaczy (71,7% odp.), słabe przygotowanie słuchaczy rozpoczynających naukę w technikum (54,4% odp.), słaba frekwencja na zajęciach konsultacyjnych

¹ Badani wymieniali po kilka przyczyn, stąd dane nie bilansują się.

(50% odp.), brak umiejętności uczenia się (45,9% odp.), brak odpowiednich podręczników i materiałów pomocniczych (43,5%) oraz brak opieki i zachęty ze strony załadu pracy (41,3%).

Przyczyny dostrzeżone przez badanych nauczycieli w zasadzie pokrywają się z przyczynami podanymi przez słuchaczy — zarówno tych, którzy przerwali naukę, jak i tych, którzy uczęszczają do szkoły.

6. Słaby udział słuchaczy w zajęciach konsultacyjnych jako przyczyna niepowodzeń szkolnych pracujących

Przy omawianiu sprawności kształcenia kilkakrotnie wypadło nam podkreślić, że około 50% uczniów rozpoczynających naukę w szkole typu zaocznego odpada względnie przerywa naukę podczas pierwszego semestru. Dla bliższego zorientowania się w tej sytuacji przeprowadzono analizę frekwencji na zajęciach konsultacyjnych.

Tabela 7

UDZIAŁ SŁUCHACZY SEMESTRÓW I W ZAJĘCIACH KONSULTACYJNYCH:

Semestry	Przyjęto 1. 9. 69	Nie rozp. nauki	Przerwało naukę po konsultacji:								Odpadło po egz.	Promowanych
			1	2	3	4	5	6	7	8		
I el. 3-let.	82	1	5	7	7	6	3	6	3	1	7	36
I mech. 3-let.	136	4	2	10	25	16	8	3	5	8	10	45
I el. 5-let.	47	3	2	4	3	3	4	2	1	1	2	22
I mech. 5-let.	108	12	7	10	7	7	6	5	4	3	5	42
Razem	373	20	16	31	42	32	21	16	13	13	24	145
%	100	5,4	4,3	8,3	11,3	8,6	5,6	4,3	3,5	3,5	6,4	38,3

Z zestawienia wynika, że po każdej konsultacji sobotnio-niedzielnej (prowadzonej co dwa tygodnie) część słuchaczy przerywała naukę szkolną, przy czym nasilenie w powyższym zakresie przypada po konsultacjach: drugiej, trzeciej i czwartej. Nie jest to przypadkowe. Z organizacji pracy w badanej szkole wynika, że podczas pierwszej konsultacji słuchacze otrzymują wytyczne do pracy na cały semestr, tym samym zorientowują się w zakresie swoich zobowiązań. Do trzeciej konsultacji zobowiązani są oni między innymi do wykonania określonych prac kontrolnych oraz do zaprowadzenia zeszytów przedmiotowych, potwierdzających ich własną pracę w okresach między konsultacjami. Wielu z rozpoczynających naukę prawdopodobnie dochodzi do przekonania — możliwe nazbyt wczesnego — że nie podoła wymaganiom stawianym przez szkołę i stąd rezygnują z dalszej nauki.

Charakterystyczne jest również i to, że 5,4% uczniów przyjętych do szkoły nie podjęło nauki w ogóle. Wreszcie warto zwrócić uwagę na fakt, że do egzaminów promocyjnych w omawianym przypadku doszło tylko 45,2% słuchaczy, przy czym 6,4% egzaminów nie zaliczyło. Procent nie promowanych w porównaniu z procen-

tem rezygnujących z dalszej nauki jest wyraźnie niski. A jeśli tak, to na tle powyższego wyłania się nowy problem:

— jak pracować z uczniami semestrów pierwszych, aby wytrwali oni w swoim postanowieniu do końca semestru i w sposób jednoznaczny określili swoje dalsze możliwości.

I ten problem będzie przedmiotem rozważań w drugiej części prezentowanych poczyniań badawczych.

Tymczasem przychyliłmy się do tych wszystkich badanych, którzy jako poważną przyczynę niepowodzeń szkolnych pracujących wymieniają brak silnej woli, umiejętności uczenia się oraz pracowitości i systematyczności, bo chyba ta grupa przyczyn w omawianym zakresie wysuwa się na plan pierwszy.

IV. UWAGI KOŃCOWE I WNIOSKI

Z przeprowadzonych badań, uzyskanych materiałów i zaprezentowanych rozważań wynika w sposób możliwie jednoznaczny, że do najczęstszych przyczyn niepowodzeń szkolnych pracujących należą:

- A. W grupie przyczyn społeczno-ekonomicznych
 - 1) powoływanie słuchaczy do odbycia obowiązkowej służby wojskowej,
 - 2) trudne warunki rodzinne i mieszkaniowe,
 - 3) brak opieki i zachęty ze strony zakładów pracy,
 - 4) choroba i wypadki losowe słuchaczy,
 - 5) niemożność pogodzenia nauki z pracą zawodową.
- B. W grupie przyczyn biopsychicznych i osobowych
 - 1) trudności w opanowaniu materiału programowego na skutek:
 - a) słabego przygotowania z poprzednio ukończonej szkoły i nazbyt dużej przerwy w nauce,
 - b) braku pracowitości i systematyczności, w tym również — nieregularnego uczestnictwa w zajęciach konsultacyjnych,
 - 2) brak silnej woli i chęci w odmawianiu sobie przyjemności.
- C. W grupie przyczyn pedagogicznych — w zasadzie niezależnych od nauczyciela
 - 1) brak podręczników i materiałów pomocniczych,
 - 2) niekorzystne warunki dojazdu i zajęć konsultacyjnych,
 - 3) zbyt obszerny i niedostosowany do rzeczywistych potrzeb program nauczania,
 - 4) zbyt mała ilość zajęć ze słuchaczami,

przy czym w konkretnych przypadkach niepowodzeń szkolnych pracujących najczęściej mamy do czynienia ze splotem przyczyn tych niepowodzeń. Oczywiście — splot ten jest uwarunkowany złożonym charakterem zobowiązań i powinności człowieka pracującego i dorosłego.

STANISŁAW PAJKA
OSTROŁĘKA

PRACA DOMOWA W OPINII UCZNIÓW

Wstęp

Praca domowa jest integralnym składnikiem procesu nauczania. Z tą myślą godzą się dziś nauczyciele i teoretycy. Już stosunkowo od dawna praca domowa uczniów, jej organizacja, przeciążenie młodzieży itp. zaprzątały uwagę praktyków i badaczy. W okresie międzywojennym wyszło u nas sporo publikacji dotyczących różnych aspektów pracy domowej¹. W Polsce Ludowej również ukazało się kilka prac² oraz szereg artykułów przyczynkarskich — poświęconych interesującym nas tutaj zagadnieniom³.

Mimo że literatura na interesujący nas temat jest pokaźna, niemniej jednak ciągle nie bardzo orientujemy się w wielu kwestiach z tego zakresu. Nie wiemy np. dokładnie, w jakich warunkach młodzież odrabia lekcje, jak wygląda organizacja pracy domowej itp. Można co prawda dowiedzieć się o tym sporo z prac wcześniejszych, jednak należy pamiętać, że wiele informacji — zawartych w publikacjach wydanych nawet niedawno — trzeba ciągle uzupełniać nowymi danymi. Stąd też istnieje potrzeba prowadzenia dalszych badań, choćby fragmentarycznych, ale które by rzetelnie, w świetle faktów, ukazywały nam różne aspekty tego nader istotnego zagadnienia w całokształcie pracy szkolnej.

Nasze badania, acz niereprezentatywne, objęto nimi bowiem stosunkowo niewielką liczbę uczniów, i to tylko z ograniczonego terenu (w tym wypadku z jednego powiatu) — mogą jednak zainteresować szerokie rzesze nauczycieli-praktyków oraz badaczy, szczególnie tych, którzy interesują się tymi zagadnieniami.

Badania te tym bardziej wydają się interesujące, że objęto nimi tylko uczniów ze środowiska wiejskiego. A więc przedmiot badań stanowiła ta grupa młodzieży, która często w różnych badaniach nie była i ciągle nie jest dostatecznie uwzględniona

Kilka uwag o metodzie badań

Przy zbieraniu materiałów posługiwano się przede wszystkim wyskalowanym kwestionariuszem oraz przeprowadzono liczne rozmowy z nauczycielami (52), uczniami (40) i rodzicami (30). W referowanych niżej badaniach opieramy się głównie na materiale zebranym za pomocą kwestionariusza.

W czasie przeprowadzanych badań (trwających w ostatnich miesiącach 1969 r.) zachowano całkowitą dyskrecję. Badani nie musieli podawać swoich nazwisk, nie musieli pisać (podkreślali tylko gotowe odpowiedzi). I co najważniejsze, w czasie

¹ Np. Gollas N.: Organizacja pracy domowej ucznia. Książnica Atlas, Lwów—Warszawa 1931, Litwin A., Wiącek S.: Praca domowa uczniów szkoły powszechnej. Nasza Księgarnia, Warszawa 1935, Mączkowska T.: Praca domowa ucznia. Drukarnia Bankowa, Warszawa 1926.

² Między innymi Zborowskiego J.: Proces nauki domowej ucznia. PZWS, Warszawa 1961.

³ Np. St. Antoszczyk: W sprawie przeciążenia, czyli o pewnych paradoksach szkolnych. *Życie Warszawy* 1962, nr 130, s. 3, St. Cwiekowa: Z badań nauczycieli m. Rzeszowa nad pracami domowymi uczniów. *Ruch Pedagogiczny* 1959, nr 1, s. 60—67. Cz. Kupisiewicz: Z badań nad obciążeniem uczniów pracą domową. *Głos Nauczycielski* 1958, nr 16, s. 3.

wypełniania kwestionariusza — nie był obecny nauczyciel. Pozostawała tylko w klasie osoba prowadząca badania, tj. autor niniejszego opracowania. Dodajmy również, że wszystkie materiały były zbierane tylko przez jedną osobę (przez niżej podpisanego). A więc zapewniono możliwie wszystkie warunki, by respondenci mogli się szczerze i rzetelnie wypowiedzieć na interesujące nas tematy.

Kilka uwag o badanych uczniach

Badani uczniowie w liczbie 485 rekrutowali się z kilkunastu podstawowych szkół wiejskich (11) z najstarszych klas, tj. VII i VIII. Zdecydowaną większość (ponad 70%) stanowili siedmioklasiści. W grupie tej znajdowało się: 253 dziewczęta i 232 chłopcy. Jeśli chodzi o pochodzenie społeczne, to znakomita większość (ok. 80%) rekrutowała się z rodzin rolniczych. Warto tu dodać, że najwięcej uczniów z interesującej nas grupy pochodziło z małych lub średnich gospodarstw. I tak np. 21,6% wykazało stan posiadania rodziców do 5 ha, a 40% od 6—10 ha. Tylko nieliczni badani uczniowie (ok. 5%) nie mają matki lub ojca. Poza tym na sytuację dziecka w rodzinie, a tym samym i na pracę domową, mają ogromny wpływ inne czynniki, np. liczba rodzeństwa, jego wiek, wykształcenie rodziców, ich wiek życia itp. Otóż blisko połowa uczniów objętych badaniami posiada liczne rodzeństwo: czworo i więcej. A więc pokaźna część, co najmniej 50%, pochodzi w zasadzie z rodzin wielodzietnych (brano pod uwagę rodzeństwo aktualnie obecne w domu). Tylko znikomy odsetek (ok. 5%) nie ma w ogóle rodzeństwa. Wskażmy również, że wśród uczniów mających rodzeństwo aż 80% ma młodsze od siebie. Prawie $\frac{1}{3}$ odpowiadających ma dość liczne młodsze rodzeństwo od siebie, po 3 i 4, a nawet i więcej osób. Łatwo się domyślić, że uczeń wielodzietnej rodziny, szczególnie gdzie jest młodsze rodzeństwo, ma najczęściej utrudnione warunki należytego odrabiania prac domowych.

A jak wygląda wykształcenie rodziców badanej grupy uczniów? Informuje o tym poniższe zestawienie:

wykształcenie	matki	ojca
do 4 klas szk. podst.	47,7%	52%
5—6 klas szk. podst.	29,6%	13,8%
7 klas szk. podst.	13,8%	18,4%
więcej niż 7 klas	8,9%	15,8%

Spodziewać należałoby się, że zdecydowana większość rodziców interesującej nas grupy uczniów będzie legitymowała się pełnym wykształceniem podstawowym. Tymczasem ponad połowa nie ma ukończonej szkoły podstawowej. Nie ma co prawda wśród nich analfabetów, ale w kilkunastu wypadkach uczniowie ujawnili, że ich rodzice zaledwie potrafią się podpisać. Wyraźna więc większość uczniów posiada rodziców bez ukończonej szkoły podstawowej. Można się chyba zgodzić, że tylko nieliczni rodzice mogą pomóc przy odrabianiu lekcji jak i w ogóle w nauce. Natomiast większość rodziców, nawet przy najlepszych chęciach, nie jest w stanie pomóc swoim dzieciom w pracy domowej.

A teraz przejdźmy z kolei do pokazania niektórych warunków sytuacji domowej, wywierających wpływ na odrabianie lekcji. Ograniczymy się tu tylko do takich czynników, jak warunki mieszkaniowe, odległość do szkoły, pomoc w różnych pracach domowych, spokój itp.

Warunki lokalowe

Można by powiedzieć, że badani przez nas uczniowie mają niezłe warunki mieszkaniowe. I tak np. tylko 39, tj. 8,4%, zajmuje mieszkanie jednoizbowe. Blisko 60% mieszka w mieszkaniach trzyizbowych, czteroizbowych i więcej. Dla całej grupy badanej warunki lokalowe układają się następująco (wliczając kuchnie):

- w mieszkaniach jednoizbowych mieszka 39 uczniów, tj. 8,4%
- w mieszkaniach dwuizbowych mieszka 174 uczniów, tj. 33,5%
- w mieszkaniach trzyizbowych mieszka 199 uczniów, tj. 41,0%
- w mieszkaniach czteroizbowych i więcej 73 uczniów, tj. 17,1%

Aczkolwiek powyższe dane można by uznać za zadowalające, to jednak nie można na nich poprzestać. Trzeba zapytać przede wszystkim o zagęszczenie. Otóż przeciętna na jedną izbę wynosi blisko 3 osoby. Jest to wskaźnik bardzo wysoki. Dla orientacji dodajmy, że w roku 1960 na jedną izbę przypadało u nas w kraju zaledwie 1,66, a w woj. warszawskim — dla wsi — ponad 2 osoby⁴.

Z powyższych danych nasuwa się wniosek, że badani uczniowie mieszkają na ogół w izbach przeludnionych. Łatwo się też domyślić, że interesująca nas grupa młodzieży mieszkająca w mieszkaniach o tak dużym zagęszczeniu ma dość trudne warunki do odrabiania prac domowych, szczególnie w zimie. W tym okresie — jak wiadomo — ze względów oszczędnościowych zajmuje się najczęściej dwie izby (pokój i kuchnię). Bardzo często opala się tylko jedną izbę. Mimo że młodzież wiejska może w miesiącach zimowych poświęcać więcej czasu na naukę, to jednak w większości wypadków ma gorsze warunki lokalowe. Wielu spośród badanych uczniów odrabia lekcje w okresie zimy w kuchni, w obecności całej rodziny. W sumie można by stwierdzić, że warunki mieszkaniowe badanej grupy nie są najlepsze. Tylko nieliczni mają zapewnione dobre warunki lokalowe.

O tym, że interesujący nas uczniowie mają trudne warunki lokalowe do nauki domowej, świadczą odpowiedzi i na inne pytania. Oto np. pytaliśmy, gdzie najczęściej badani uczniowie odrabiają lekcje. Otóż okazało się, że spośród indagowanych tylko 23, tj. niecałe 5%, ma do dyspozycji własny pokój, 462, tj. 95,7%, odrabia lekcje w pomieszczeniu, gdzie przebywa reszta rodzeństwa lub ktoś z członków rodziny. Dane powyższe świadczą o tym, że zdecydowana większość uczniów z badanego zespołu nie może mieć zapewnionych właściwych warunków do nauki domowej. Trudno bowiem spodziewać się, by uczeń odrabiający lekcje w obecności rodzeństwa lub rodziny mógł mieć ciszę i spokój. Takie właśnie niesprzyjające warunki do pracy domowej mają niemal wszyscy uczniowie (ponad 95%). Mimo jednak tych niełatwych warunków znaczna część uczniów w badanej grupie stwierdza, że odrabia lekcje w spokoju i ciszy. Widocznie w wielu rodzinach mających trudne warunki mieszkaniowe myśli się o tym, aby dziecko mogło spokojnie odrabiać zadane lekcje. Ten fakt, że w wielu rodzinach stara się o zachowanie spokoju i ciszy w czasie odrabiania pracy domowej, jest znamienny, a jednocześnie pozytywny. Przecież dawniej rodzice na wsi nie wykazywali na ogół zrozumienia ważności pracy domowej ucznia. Tymczasem dziś już wielu rodziców zdaje sobie sprawę, że dziecku należy zapewnić warunki do nauki w domu. Jednak nie wszyscy rodzice wykazują taką postawę. Oto np. spośród badanej młodzieży tylko 30% stwierdza, że odrabia lekcje w spokoju i ciszy, 23,6% — przy rozmowach, 13,2% — przy dużym hałasie, 33,2% — różnie. A więc zdecydowana większość uczniów objętych badaniami nie ma zapewnionego spokoju i ciszy w czasie odrabiania prac domowych.

Na prawidłową organizację i przebieg pracy domowej ucznia mają wpływ, jak wiadomo, nie tylko warunki lokalowe, ale również wiele innych czynników. Należy zapytać się przed wszystkim o to, czy młodzież ma czas na naukę domową, czy nie jest od niej odrywana itp. Otóż okazuje się, że jeszcze w wielu rodzinach dziecko nie ma po prostu czasu na naukę w domu. Przytoczmy niektóre dane z naszych badań.

⁴ Rocznik Statystyczny, Rok XXVI, Warszawa 1966, s. 399 (tabl. 20).

Zapytywaliśmy uczniów, czy z rana, przed pójściem do szkoły, pomagają w domu. Mogłoby się wydawać, że tylko nieliczni odpowiedzą twierdząco. Przecież trudno wymagać, by dziecko przed pójściem do szkoły było absorbowane do pracy w domu. Tymczasem w grupie badanych rzecz ma się wręcz przeciwnie: zdecydowana większość pomaga w domu. Tylko niecałe 17% znalazło się takich, którzy zdecydowanie odpowiedzieli, że nie pomagają. A więc większość młodzieży jest w trudnej sytuacji. Musi przed pójściem do szkoły wykonywać szereg różnych prac w gospodarstwie. Najczęściej wymieniano tu takie prace i czynności, jak np. gotowanie, sprzątanie mieszkania, pasanie bydła, kopanie ziemniaków, zbieranie grzybów, bawienie młodszego rodzeństwa, oporzadzanie inwentarza, rąbanie drzewa itd. Widzimy więc, że znakomita większość młodzieży objętej badaniami musi w godzinach rannych, jeszcze przed pójściem do szkoły, wykonywać najrozmaitsze prace w gospodarstwie. Najprawdopodobniej sytuacja dziecka w mieście jest pod tym względem o wiele korzystniejsza. Starsze dzieci w mieście, jeśli już pomagają rodzicom przed pójściem do szkoły, to najczęściej przynoszą chleb, mleko itp. I na tym w zasadzie kończy się ich pomoc. Zupełnie w innej sytuacji, o wiele trudniejszej, są ich rówieśnicy ze wsi. Oni muszą najczęściej wstawać we wczesnych godzinach rannych, szczególnie w okresie pilnych robót polowych, pomagać w domu, a dopiero potem idą do szkoły. Można powiedzieć, że życie dziecka w przeciętnej rodzinie chłopskiej, mimo że ulega ciągłej poprawie, jest nadal ciężkie i trudne. Oto np. 235 uczniów, a więc blisko połowa ogółu badanych, zajmuje się pasaniem bydła. Przy czym należy zaznaczyć, że bardzo często w pasionce pomagają rodzice lub rodzeństwo. Np. 35% oznajmiło, że w pasaniu bydła pomaga ktoś z rodziny, zaś 13% stwierdziło, że tylko sami tę czynność wykonują. A więc ponad $\frac{1}{10}$ badanych, zanim pójdzie do szkoły, musi najpierw napaść krowy. Łatwo się chyba domyślić, że ta część młodzieży znajduje się w najtrudniejszej sytuacji. Ci uczniowie z rana i po południu pasą bydło. Pozostaje im trochę czasu wolnego, tzn. popołudnie (2—3 godz.), ale przecież i ten czas nie zawsze ma dziecko wiejskie do własnej dyspozycji. Często musi pomagać w rodzinie. Wreszcie bywa i tak, że jest zmęczone (tym bardziej że dzieci te rano wstają, często o 4—5) i nie jest w stanie odrabiać lekcji. W lepszej nieco sytuacji są ci, którzy przynajmniej z rana nie muszą zajmować się pasaniem.

Już w świetle powyższych danych możemy stwierdzić, że interesująca nas grupa uczniów nie ma zadowalających warunków do nauki domowej. Wskazywaliśmy już, że niemal wszyscy badani uczniowie odrabiają lekcje w obecności rodziny, że zdecydowana większość musi pomagać w domu przed pójściem do szkoły, że blisko połowa zajmuje się pasionką. Biorąc to wszystko pod uwagę należy chyba stwierdzić, że znakomita większość badanej młodzieży musi wstawać we wczesnych godzinach rannych (szczególnie w okresie pilnych robót gospodarskich). Wskażmy również, że sporo czasu muszą poświęcać badani uczniowie na drogę z domu do szkoły. Oto mniej niż połowa indagowanych (42,6%) mieszka od szkoły w odległości do 1 km, powyżej 1—3 — 37,6%, a powyżej 3 km około 19,8%. A więc prawie 40% ma więcej niż 2 km do szkoły. Znaczna zatem część uczniów musi co najmniej pół godziny iść z domu do szkoły. Są również uczniowie (ok. 10%) mieszkający w odległości powyżej 4 km. Ci z pewnością muszą jeszcze więcej czasu (szczególnie w zimie) poświęcać na przejście do szkoły.

Gdy zsumujemy wszystkie zajęcia młodzieży, a więc różne prace w gospodarstwie, plus czas na drogę do szkoły, to można się chyba zgodzić, że ogromna większość uczniów z badanego zespołu jest zmuszona wstawać we wczesnych godzinach rannych. Okazuje się więc, że niełatwe jest jeszcze życie dla pokaznej części młodzieży wiejskiej. Niełatwe ma również ta młodzież i warunki do odrabiania lekcji, jak w ogóle do nauki. Rano młodzież nie ma zwykle czasu na od-

rabienie pracy domowej względnie na urguntowanie materiału. A może po przyjeździe ze szkoły mają czas badani przez nas uczniowie na odrabianie prac domowych? Owszem tak, ale nie wszyscy. Najprawdopodobniej pokaźna część młodzieży z interesującej nas grupy nie dysponuje dostateczną ilością czasu niezbędnego na gruntowne odrobienie pracy domowej. Wspomnieliśmy przecież, że prawie połowa badanych zajmuje się pasaniem bydła. Można wątpić, czy ta właśnie grupa młodzieży ma czas na dokładne odrabianie zadań domowych. Wydaje się, że w wielu wypadkach uczniom z tej grupy — zajmującym się pasionką — brakuje wolnego czasu na pracę domową. Chcąc jednak dać jakieś autorytatywne stwierdzenie, trzeba byłoby przeprowadzić w tym kierunku dogłębne, rozleglejsze badania. My zaś możemy tylko tyle powiedzieć, że wielu spośród uczniów zajmujących się pasaniem bydła dawało odpowiedzi w rodzaju:

- po przyjeździe ze szkoły pomagam rodzicom, potem gnam krowy;
- wracam ze szkoły, później trochę odpoczywam, bawię się z kolegami, pomagam w domu, a później idę z krowami;
- po powrocie ze szkoły mam dwie godziny wolnego czasu, ale przyznam się, że nie chce mi się uczyć, szczególnie kiedy jest gorąco.

Nie wchodząc w szczegóły można chyba powiedzieć bez większego ryzyka, że spora część młodzieży objętej badaniami nie ma rzeczywście zbyt wiele czasu, i to z różnych względów, na spokojne, przemyślane zajęcie się pracą domową.

Dodajmy do tego i ten fakt, że młodzież już w czasie odrabiania lekcji jest odrywana do różnych prac w gospodarstwie. Spośród badanych tylko 171 (niecałe 35%) twierdzi, że nie są odrywani od pracy domowej. A więc znów okazuje się, że zdecydowana większość, ok. $\frac{3}{4}$ interesującej nas młodzieży, nie może spokojnie odrabiać zadanych prac. Wielu uczniów informuje o tym, że w czasie odrabiania lekcji są odrywani do noszenia drzewa, wody, bawienia dzieci itd. Nie musimy chyba dodawać, jak dalece to musi utrudniać i przeszkadzać w pracy domowej. Przecież trudno wymagać od dziecka, by mogło dobrze odrobić lekcję, kiedy jest ciągle odrywane. Tymczasem w grupie badanej takich właśnie uczniów zbyt często odrywanych jest zdecydowana większość.

Pokazaliśmy niektóre warunki, w jakich wypadło żyć badanej młodzieży. Jak widzimy, nie są to najlepsze warunki. Warto przeto postawić dalsze pytanie, np. jak przebiega odrabianie prac domowych, ile pochłaniają czasu, czy młodzież może liczyć na jakąś pomoc, jeśli tak — to od kogo itd. Spróbujmy na te pytania i im podobne poszukać odpowiedzi.

Interesowała nas następująca kwestia: czy młodzież przed pójściem do szkoły ma odrobione lekcje i w jakim stopniu. Przecież wiadomo, że uczeń przed pójściem do szkoły powinien odrobić wszystkie prace domowe. Jak przeto wygląda ta niezwykle interesująca sprawa? Tylko niecałe 32%, a więc wyraźna mniejszość, daje zadowalającą odpowiedź w rodzaju: „mam odrobione wszystkie lekcje”, zaś pozostali mają odrobione tylko niektóre lekcje lub piszą, że bywa różnie. Ten wynik musi skłaniać do głębokiej refleksji, i to zarówno nauczycieli, jak i rodziców. Przecież mówiąc inaczej więcej niż połowa indagowanych uczniów przychodzi do szkoły tylko częściowo lub też w ogóle z nie odrobionymi lekcjami. Nie chce się aż wierzyć, żeby tak istotnie było. Ale przecież mamy ku temu dane, by stwierdzić, że tak jest naprawdę. Choćby z tego względu, że przyznają się do tego sami uczniowie. Chyba nie zależało im na tym, by pokazać się w gorszym świetle. Co więcej, można by przypuszczać, że tu i ówdzie badani w celu przypodobania się mogli dawać odpowiedzi niezgodne ze stanem faktycznym. Nie wchodząc w dalsze szczegóły trzeba stwierdzić, że odpowiedzi młodzieży na interesujący nas tutaj temat nie są optymistyczne.

Byliśmy również ciekawi, jak często zdarza się badanej młodzieży odrabiać

pracę domową w czasie przerw lub też przed rozpoczęciem lekcji. Chodziło, mówiąc prościej, o zasięg tzw. ściągania. Rzecz jasna, że w pytaniu skierowanym do uczniów kwestię tę ujęliśmy inaczej ze względów zrozumiałych (nie można było przecież zapytać np., czy przepisujesz od kolegi pracę), a mianowicie: czy zdarza ci się odrabiać pracę domową przed lekcjami lub w czasie przerw? A oto odpowiedzi uczniów: 8,2% odpowiedziało „często”, 69,2% — „od czasu do czasu”, i 22,6% — „nigdy”. A więc mówiąc innymi słowy — mniej niż 1/4 znalazło się takich, którzy stale przychodzą do szkoły ze wszystkimi odrobionymi lekcjami. Oznacza to, że poważna część badanej młodzieży (ponad 75%) przychodzi do szkoły nie zawsze właściwie przygotowane. Co prawda, zwrot „często, czasem” jeszcze niewiele mówi, niemniej jednak jest niedobrze, że tak wysoki odsetek indagowanych odpowiedziało w ten właśnie sposób.

Zapytywaliśmy badanych uczniów również o inną bardzo istotną kwestię, a mianowicie, czy rozumieją pracę domową, czy wiedzą, jak ją odrobić. Wiadomo bowiem, że uczeń przystępując do odrabiania zadań domowych powinien rozumieć sposób ich wykonania. Bez tego elementu trudno jest mówić o tym, by uczeń mógł pomyślnie odrabiać zadaną mu pracę domową. Jak przeto wygląda ta kwestia wśród badanej grupy uczniów? Otóż ponad połowa (54,2%) daje odpowiedź całkowicie zadowolającą. Niespełna 34% udzieliło odpowiedzi w rodzaju: „nie zawsze rozumiem, jak mam odrobić lekcje”. Aczkolwiek odpowiedź ta nie może nas nastrajać optymistycznie, to jednak nie jest ona zatrważająca. Tym bardziej jeśli weźmiemy pod uwagę, że tylko 11 uczniów na 485 oświadczyło definitywnie, że nie wiedzą i nie rozumieją, jak odrobić pracę domową. To stwierdzenie jest na pewno daleko niepokojące. Na szczęście w grupie badanych w ten sposób wypowiedzieli się tylko nieliczni uczniowie (2,3%). W sumie można powiedzieć, że interesująca nas tutaj kwestia wypadła pomyślnie. Ujawnione odpowiedzi mogą częściowo świadczyć o tym, że dla zdecydowanej większości młodzieży właściwie zadaje się prace domowe, a więc objaśnia się, tłumaczy itp. Dodajmy, że dobrze to mówi o nauczycielach tej grupy młodzieży.

Natomiast niepokojąca okazała się odpowiedź na pytanie: czy w szkole są sprawdzane prace domowe. Tylko 32,3% mówi, że są stale sprawdzane ze wszystkich przedmiotów, prawie połowa (47,4%), że tylko z niektórych, zaś około 20% daje odpowiedź: w naszej szkole bywa różnie ze sprawdzaniem. A więc tylko z pierwszej odpowiedzi możemy być w pełni zadowoleni. Nie kusząc się na jakieś uogólnienia, gdyż na to nie pozwala szczupły materiał empiryczny, należy jednak stwierdzić, że nie jest najlepiej z kontrolą prac domowych w interesującym nas zespole uczniów. Przecież nawet połowa młodzieży nie dała takiej odpowiedzi, jakiej sobie życzylibyśmy. Przedstawione tutaj wyniki są tym bardziej zastanawiające, że są przecież oparte na wypowiedziach samych badanych. Musi nas zaniepokoić, że aż tak wysoki odsetek ogółu ankietowanych w ten sposób wypowiada się o sprawdzaniu prac domowych. Nie trzeba chyba dodawać, że uzyskane odpowiedzi na ten temat wskazują na poważne niedociągnięcia pracy znacznej części nauczycieli w interesującym nas tutaj zakresie. Referowane wyniki potwierdzają tezę, że jeszcze w wielu szkołach nie przestrzega się systematycznej kontroli pracy domowej. Tymczasem wiemy, że jest to jeden z zasadniczych warunków gwarantujących powodzenie w pracy dydaktycznej.

Innym również niezwykle ważnym pytaniem przy rozważanej tutaj kwestii jest: czy rodzice interesują się pracami domowymi. Tu nie idzie o pomoc merytoryczną, bo nawet w wielu wypadkach rodzice badanej młodzieży nie są w stanie jej udzielić, ale po prostu chodzi o to, czy uczeń spotyka ze strony najbliższych osób, a więc matki, ojca, zainteresowanie pracą domową i w ogóle nauką. To jest bardzo dużo, jeśli uczeń słyszy w domu: „czy już odrobiłeś lekcje?”, „pokaż mi

swoj zeszyt, czy masz jakieś trudności" itp. — słowem, chodzi tutaj o zainteresowanie. Jak przeto wygląda ta kwestia w badanej grupie? Zaledwie 25% znalazło się takich, którzy oświadczyli, że ich rodzice zawsze interesują się pracami domowymi. Oczywiście, że ten typ odpowiedzi zadowala nas jak najbardziej, ale niestety taką odpowiedź dała tylko 1/4 ogółu badanych. Tymczasem zdecydowana większość, prawie 70%, ujawnia, że ich rodzice tylko od czasu do czasu interesują się pracami domowymi.

Ta odpowiedź, mimo że ogólna, jednak nie może nas zadowalać. Oznacza to bowiem, że ogromna większość rodziców badanej grupy tylko sporadycznie, od przypadku do przypadku, wykazuje zainteresowanie pracami domowymi swoich dzieci. Z pewnością można snuć przypuszczenie, że taki klimat nie mobilizuje uczniów, szczególnie mniej pilnych, do odrabiania pracy domowej. Nieznaczną część badanych, bo zaledwie 6,2%, stwierdziła, że ich rodzice w ogóle nigdy nie interesują się pracą domową. Ta kategoria odpowiedzi jest najbardziej smutna, ale na szczęście w ten sposób wypowiadali się tylko nieliczni.

Interesowało nas również zagadnienie, czy badana młodzież napotyka trudności przy odrabianiu prac domowych. Oto jakie padły odpowiedzi na ten temat: 14% daje odpowiedź zadowalającą (tzn. nie mam trudności), 62,7% a więc większość, oświadcza, że bywa różnie. Z powyższego wynika — iż w badanej grupie znalazło się tylko niecałe 25% takich, którzy nie mają trudności w odrabianiu pracy domowej. Oznacza to, że więcej niż połowa uczniów z badanej grupy nie zawsze może sobie poradzić z pracą domową. Można by się spodziewać innego wyniku. Tym bardziej że przecież ponad połowa ankietowanych, o czym wyżej mówiliśmy, rozumie i wie, jak ma wykonywać zadania domowe. A więc przynajmniej ci nie powinni mieć trudności przy odrabianiu pracy domowej. Dostrzeż przeto można pewnego rodzaju niekonsekwencję między różnymi odpowiedziami badanej młodzieży. Trudno jednak w tym miejscu wdawać się w jakieś szczegóły i uzasadniać, która z odpowiedzi jest bliższa prawdy. Niezależnie od naszych wątpliwości jedno wydaje się pewne, że zbyt pokaźna część interesującej nas młodzieży napotyka różne trudności w odrabianiu pracy domowej.

Skoro badani uczniowie mają kłopoty w odrabianiu lekcji, to wydaje się interesującym postawić pytanie: czy ktoś im pomaga w pracy domowej, czy też nie. W tym celu sformułowaliśmy następujące pytanie: jeśli pomaga ci w odrabianiu lekcji, to najczęściej kto? A oto jak ułożyły się odpowiedzi:

— pomagają rodzice	— 8,4%
— „ starsze rodzeństwo	— 17,3%
— „ koledzy	— 19,1%
— „ nauczyciele	— 4,1%
— „ inni	— 4,3%
— „ nikt	— 46,8%

A więc widzimy, że więcej niż połowa młodzieży mówi o pomocy ze strony różnych osób, w tym najwięcej od kolegów (19,1%) i od starszego rodzeństwa (17,3%). Tylko nieliczni wymieniają nauczycieli. Choć nie wiemy, na czym polega ta pomoc, ale prawdopodobnie w wielu wypadkach jest ona prowadzona niemethodycznie i ze szkodą dla samej młodzieży. Nie można odrabiać takiego czy innego zadania domowego choćby na bardzo dobry, jeśli sam uczeń nie zrozumie toku rozumowania. Cóż za pożytek, jeśli uczeń przychodzi z odrobionymi lekcjami, ale ich nie rozumie. Niestety, tak w wielu wypadkach postępują rodzice lub starsze rodzeństwo. Jeszcze bardziej wątpliwa wydaje się pomoc ze strony kolegów. Przecież wiadomo, że często jest to zwykłe ściąganie. A więc pomoc jest wskazana, ale tylko taka, która prowadzi ucznia do zrozumienia danej części pracy domowej. Nie jesteśmy

pewni, ale wydaje się, iż w badanej grupie część młodzieży, i to znaczna, spotyka się z tą złą, niepedagogiczną pomocą, szczególnie ze strony rodziców. Wspomnijmy też, że niemal połowa młodzieży nie ma żadnej pomocy w odrabianiu pracy domowej.

Interesujące nas zagadnienie naświetliliśmy już w kilku aspektach. Zapytajmy teraz z kolei, jak kształtuje się przeciętna dzienna norma pracy domowej wśród badanych uczniów. Otóż analiza wypowiedzi uczniów od strony ilościowej wygląda następująco:

— 1/2 godz. poświęca codziennie na naukę w domu	—	2,4%
— 1 godz. „ „ „ „	—	7,4%
— 1 1/2 godz. „ „ „ „	—	12,9%
— 2 godz. „ „ „ „	—	45,9%
— 3 godz. „ „ „ „	—	22,8%
— 4 godz. „ „ „ „	—	6,2%
— powyżej 4 godz. „ „ „ „	—	2,4%

W świetle powyższych danych nie możemy chyba stwierdzić, by większość badanych uczniów poświęcała zbyt dużo czasu na odrabianie prac domowych. Przecież prawie 70% naszych respondentów wykonuje pracę domową w ramach 2 godz. Ten wynik pokrywa się w zasadzie z ogólnymi normami ustalonymi przez pedagogów, psychologów, lekarzy, higienistów, a w pewnych wypadkach nawet przez nauczycieli praktyków. Oto np. Stanisław Kopczyński uważa, że uczniowie w wieku VI i VII klasy powinni poświęcać na naukę w domu od 1—1 1/2 godz.⁶. Tego samego zdania jest B. Nawroczyński⁶, J. Zborowski⁷. Mimo jednak ustalonych norm, ciągle jeszcze spotykamy się z różnymi stopniami obciążenia pracami domowymi. Oto np. swego czasu w badaniach prowadzonych na ten temat na terenie m. Rzeszowa wśród uczniów najstarszych klas szkół podstawowych stwierdzono, że spośród ogółu badanych 36% poświęca codziennie na naukę w domu 2 godz.⁸. Tymczasem w naszych badaniach taką ilość czasu wskazało aż prawie 70%. Aczkolwiek wyniki naszych dociekań można by różnie komentować, to jednak wydaje się, że część badanej młodzieży, i to znaczna, za mało poświęca czasu na odrabianie pracy domowej. Należy także wspomnieć, że nasi respondenci nie są obciążeni nadmiarem pracy domowej. Oto np. pytaliśmy się: co myślisz o ilości zadanych prac? Okazało się, że znakomita większość, bo 84%, odpowiada, że zadaje się w sam raz. A więc tylko 16% uskarża się, że zadaje się za dużo. W świetle tych danych widzimy wyraźnie, że młodzież z badanej grupy nie jest zbyt obciążona. Danym tym należy zaufać, gdyż informują o nich sami uczniowie.

Byliśmy również ciekawi, który przedmiot pochłania młodzieży najwięcej czasu. Oto odpowiedzi na ten temat 485 badanych (każdy uczeń miał wskazać tylko jeden przedmiot, który pochłania mu najwięcej czasu):

— matematykę wymieniło	46,3%	ogółu uczniów
— j. polski „ „	19,3%	„
— historię „ „	10,1%	„
— j. rosyjski „ „	5,4%	„
— wych. obywat. „ „	4,1%	„
— geografię „ „	1,6%	„

⁶ St. Kopczyński: *Zasady higieny szkolnej*. M. Arct. Warszawa 1924, s. 70.

⁶ B. Nawroczyński: *Zasady nauczania*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław s. 70.

⁷ J. Zborowski: *Proces nauki domowej ucznia*: W-wa 1962 s. 195—197.

⁸ S. Cwiekowa: *Z badań nauczycieli miasta Rzeszowa nad pracami domowymi uczniów*. *Ruch Pedagogiczny* 1959, nr 1.

— rysunek	„	1,6%	„
— fizykę	„	1,4%	„
— zoologię	„	1,3%	„
— chemię	„	0,8%	„
— nie wymieniło		8,1%	„

Z powyższego wynika, że badani uczniowie poświęcają najwięcej czasu matematyce. Ten właśnie przedmiot został wymieniony prawie przez połowę respondentów (46,3%). W dalszej kolejności uplasowały się: j. polski, historia, j. rosyjski. Łącznie te cztery przedmioty wymieniło ponad 80%. Tylko nieliczni spośród indagowanych poświęcają najwięcej czasu takim przedmiotom, jak geografia, fizyka, chemia, zoologia.

Przyпускzać należy, że z tych przedmiotów, którym młodzież poświęca najwięcej czasu, jest również i najwięcej zadawane. I tak jest istotnie. Np. niemal połowa ankietowanych (48,6%) wskazała na język polski i 28,2% na matematykę. A więc ponad 3/4 ogółu interesującej nas populacji twierdzi, że najwięcej zadawane jest z tych dwóch właśnie przedmiotów, tj. z j. polskiego i matematyki. Warto przy tym zauważyć, że przy pytaniu, który przedmiot zajmuje ci najwięcej czasu, prawie połowa wskazała matematykę. Tymczasem przy pytaniu, z którego przedmiotu jest najwięcej zadawane, niemal połowa wymieniła język polski. Okazuje się zatem, że choć z matematyki zadaje się mniej niż z j. polskiego, to jednak największy odsetek spośród badanych uczniów poświęca najwięcej czasu w pracy domowej matematyce.

Postawiliśmy również kilka pytań z zakresu organizacji pracy domowej. Interesowały nas tutaj takie pytania, jak: czy młodzież odrabia lekcje zaraz po przyjściu ze szkoły, czy też po pewnej przerwie, w jakich przeważnie godzinach itp? Otóż trzeba powiedzieć, że w świetle uzyskanych odpowiedzi u większości indagowanych uczniów nie dostrzega się planowej organizacji pracy domowej. I tak np. prawie 54% uczniów zbadanej grupy odrabia lekcje, jak wypadnie. Rzecz jasna, iż z tej odpowiedzi nie można być zadowolonym. Nie można być także zadowolonym, jeśli uczniowie odrabiają lekcje natychmiast, po przyjściu ze szkoły. Przecież po 6—7 godzinach dziecku potrzebny jest odpoczynek. Niedobrze jest, i to z wielu względów, kiedy uczeń zaraz po przyjściu ze szkoły, bez chwili wytchnienia, przystępuje do odrabiania pracy domowej. Takich właśnie uczniów w interesującej nas grupie znalazło się ponad 7%. Niecałe tylko 40% dało odpowiedź w rodzaju: odrabiam lekcje dopiero po pewnej przerwie. I tak właśnie być powinno.

Okazuje się też, że większość badanych uczniów nie ma określonych godzin odrabiania pracy domowej. Ponad 53% stwierdza, że „odrabiam lekcje, jak mi wypadnie”. Przy czym pocieszające jest, że tylko nieliczni (3,5%) uczą się w późnych godzinach między 20 — 22. A więc jest to pozytywny fakt, że młodzież nie śleczy wieczorami nad pracą domową. Pozytywne również jest i to, że połowa ankietowanych stosuje kilkuminutowe przerwy w czasie odrabiania lekcji. Tymczasem pozostali odrabiają pracę domową od razu w całości lub jak wypadnie.

JÓZEF PIETER: PSYCHOLOGIA NAUKI (PROBLEMATYKA I METODOLOGIA)

Katowice. Uniwersytet Śląski 1969, s. 173

Znany katowicki psycholog od szeregu lat skierował swoje zainteresowania ku zagadnieniom naukoznawczym, o czym świadczą takie jego książki, jak „Praca naukowa”, „Nauka i wiedza”, „Ogólna metodologia naukowa” oraz kilka rozpraw ogłoszonych w *Zagadnieniach naukoznawstwa*. Na prograniczu tych zainteresowań można by umieścić nową pracę Pietera poświęconą psychologii nauki.

Jest to stosunkowo najmłodsza gałąź psychologii, nie ukształtowana jeszcze w postaci systematycznego układu pojęć i twierdzeń, raczej dopiero zaprojektowana. Pierwszy przegląd zagadnień psychologii nauki z r. 1936 zawdzięczamy niemieckiemu psychologowi Müller-Freienfelowi. Obecnie Pieter w oparciu o przegląd szczegółowej literatury naukowej z tej dziedziny oraz własne obserwacje przedstawia nowe propozycje badań, poparte wskazówkami metodologicznymi.

Praca składa się z czterech rozdziałów, w których autor przedstawia uzależnienie pracy naukowej od osobowości ich twórców, opisuje zjawiska psychiczne występujące w związku z prowadzeniem badań i z pisaniem pracy naukowej, charakteryzuje stosunki międzyludzkie w uczelniach i instytutach naukowych, omawia metody, które mogą być stosowane przy badaniu wysuniętej problematyki. Przegląd treści wskazuje zatem, że mamy tu do czynienia raczej z psychologią uczonych i pracowników naukowych.

Cechy osobowości, które zdaniem autora są korzystne dla podejmujących badania naukowe, to krytycyzm, pomysłowość, wysokie uzdolnienie, talent, obiektywizm, dokładność, ale obok tego również skromność, pracowitość, cierpliwość, wytrwałość, odporność na niepowodzenie. Osobowości uczonych są jednak bardzo zróżnicowane i zbliżają się do różnych typów wyodrębnionych jeszcze ongiś przez Fichteego, a w ślad za nimi przez innych autorów do współczesnego, wymienionego już Müller-Freienfelsa. Autor dostrzega pewne podobieństwa w referowanych przezeń typologiach, można je sprowadzić do epistemologicznego podziału na racjonalistów i empiryków.

W dalszych częściach pracy Pieter raczej powstrzymuje się od podawania faktów, wysuwa natomiast wiele różnych problemów, które zdaniem jego zasługują na zbadanie. Badania w tej nowej dziedzinie są dość trudne. Autor zwraca uwagę na użyteczność takich metod, jak obserwacja posilkująca się specjalnie opracowanym przewodnikiem obserwacyjnym, test opinii i wiadomości na temat składków pracy naukowej, ankieta i wywiad, psychologiczna interpretacja opublikowanych prac naukowych, analiza pamiętników i autobiografii, obok pisanych samorzutnie „wywołanych” drogą konkursów. Widzi też możliwość zastosowania eksperymentu naturalnego, chociaż zdaje sobie sprawę ze wszystkich trudności mogących w tym przypadku wystąpić. Bogate zestawienie literatury różnojęzycznej zamyka pracę.

IRENA SŁOŃSKA: PSYCHOLOGICZNE PROBLEMY ILUSTRACJI DLA DZIECI,

Warszawa 1969, PWN (Praca wykonana w Instytucie Pedagogiki)

Dziecko i język plastyczny ilustracji

Ilustracja książkowa jest właściwie dla dziecka pierwszym wejściem w świat sztuki. Jak dziecko ten świat przyjmuje i przeżywa, czy też jak potrafi go przyjmować — oto ważne pytanie, na które stara się odpowiedzieć Irena Słońska w swojej nowej książce: „Psychologiczne problemy ilustracji dla dzieci”.

Artysta-illustrator przemawiając do dziecka posługuje się językiem plastycznym, językiem oczywiście w rozumieniu przenośnym. Używając dalej metafory można by wyróżnić w tym języku jakiś swoisty alfabet plastyczny, budowane z niego słowa — sensory plastyczne, które w ostatecznym wyniku tworzą znaczeniową warstwę obrazu, to jest jego fabułę. Na owo abecadło składają się: linia, światło, barwa, bryła, faktura, przestrzeń i ruch. Każdy z elementów tego alfabetu posiada ogromną skalę czy też inaczej mówiąc — ogromną gradację różnych jakości. Weźmy za przykład rozliczne możliwości faktury: gładkość lustra, delikatne, ledwie wyczuwane palcami prążkowanie powierzchni drewnianego stołu, chropawość tynku itp. Te poszczególne jakości tak bogato zróżnicowane mogą wchodzić ze sobą w różnorodne związki, nie stoją nigdy obok siebie obojętnie. Czerwień w pobliżu czerni wydaje się świetlista i jasna, kiedy natomiast obok czerwieni położyć białą plamę, to ta pierwsza ściemnieje i zmatowuje. Barwy, linie czy bryły mogą stawać się bardziej wyraziste przez odpowiednio skonstruowanie — tak jak człowiek wydaje się mały i drobny przy stupiętrowym wieżowcu. Elementy te mogą być także różne wobec siebie ułożone: symetrycznie, asymetrycznie, z dominantą jednego z nich itd. Przy pomocy takiego właśnie abecadła o nieskończonym bogactwie zwielokrotnionym jeszcze przez możliwości różnorodnych związków artysta tworzy nową, wyobrażoną rzeczywistość sztuki. Może ona oczywiście przedstawiać ludzi, przedmioty, może jednym słowem coś znaczyć. I dopiero kiedy w grę wchodzi warstwa znaczeniowa, mówi się o realizmie, symbolizmie czy o świadomej deformacji przedmiotów w obrazie.

Ciężar gatunkowy badań autorki spoczywa w dużej mierze właśnie na owej warstwie znaczeniowej. I myślę, że nieprzypadkowo. Bogaty, żywy materiał tej pracy, materiał, na który składają się liczne wypowiedzi dzieci od lat trzech do czternastu, pokazuje, że stosunek dziecka do ilustracji przez całe prawie dzieciństwo jest stosunkiem wyraźnie poznawczym. Dziecko chce wiedzieć, co jest na obrazku narysowane, słuchając tekstu chce jednocześnie widzieć, jak wygląda koziółek, dziewczynka, domek, pociąg itd.

Ten właśnie stosunek wyraża się przecież i we własnej twórczości małego dziecka. Potrafi ono rysując twarz ludzka umieścić na niej oczy nie obok siebie, lecz jedno nad drugim. Dziecko bowiem, jak twierdzi Stefan Szuman, ukazuje raczej to, co wie o przedmiocie czy jakie uczucia względem niego żywi, niż to, jak widzi rzeczywiście ów przedmiot. Stąd cudaczne ujęcia, choć interesujące od strony formy artystycznej, są chyba bardziej wynikiem przypadku lub intuicyjnego wyczucia niż świadomych zamierzeń. Dziecko może planować, co narysuje, nie myśli jednak o tym, jak narysuje.

To samo zjawisko odkrywa Irena Słońska i w percepcji sztuki plastycznej. Dziecko zależnie od możliwości wieku zauważy na ilustracji mniej albo więcej szczegółów. Im starsze, tym lepiej będzie się również orientowało w przedstawionej sytuacji. Na przykład jak się okazało, dzieci aż do ósmego roku życia nie umiały rozpoznać

na ilustracji pozycji krowy przedstawionej przez artystę „od tyłu”. Oczywiście zarówno spostrzeganie elementów, jak rozumienie i interpretowanie obrazka jest zależne od ogólnego rozwoju psychicznego dziecka. Autorka pokazuje jednak, że możliwe są w zakresie tego rozwoju duże różnice indywidualne. Dzieci również bardzo żywo odbierają emocjonalny nastrój ilustracji: smutek, grozę czy komizm. Rozumienie przedstawionych uczuć jest oczywiście uwarunkowane własnym zasobem doświadczeń dziecka w tym zakresie.

W obliczu niesłychanie skrupulatnych badań autorki zupełnym nieporozumieniem okazuje się od dawna toczony spór na temat smaku estetycznego dziecka. Pokazując, że przy oglądaniu obrazu dziecko myśli głównie o przedstawionej sytuacji oraz przeżywa ją emocjonalnie, Słońska wyraźnie udowadnia tym samym, iż dziecko nie stosuje żadnych kryteriów estetycznych. Rezultaty zdają się raczej mówić o wrażliwości dziecka na poszczególne elementy plastyczne niż o jego smaku.

Gdzie upatrywać źródeł tej specyficznej wrażliwości dziecięcej? Przeprowadzone badania nie dają na to żadnej ostatecznej odpowiedzi, bo dać ją niełatwo. Natomiast pokazują, że takiej odpowiedzi trzeba poszukać, stawiają problemy godne uwagi innych badaczy. Być może wrażliwość na barwy i linie wynika po prostu z możliwości spostrzeżeńowego małego dziecka. Trudno wobec tego takie psychologiczne uwarunkowania przeskoczyć czy pominąć. Podobnie jak niesposób nauczyć chodzenia i mówienia 5-, 6-miesięczne niemowlę. Zatem zanim wkroczą tu jakiegokolwiek działania wychowawcze, dziecko winno osiągnąć pewien próg wrażliwości. W innym wypadku wszelkie poczynania będą bezprzedmiotowe, nieskuteczne.

Czym jednak wrażliwość różni się od smaku estetycznego, gustu czy upodobań? Wrażliwość jest chyba czymś, co umożliwia odbiór określonych jakości. Człowiek, który niedostatecznie ostro widzi, nie może przecież zobaczyć żadnego obrazu. Ale jeśli ten obraz zostanie już odebrany, czy to znaczy, że on się dziecku podoba? Wydaje się, iż dziecko musi go z jednej strony lubić, z drugiej zaś oceniać. Badania pokazują tu jeszcze raz, że w swoim lubieniu dzieci kierują się głównie stroną znaczeniową obrazu. Lubią ilustracje przedstawiające pogodnych, wesołych ludzi i pogodne tematy. Nieładny — to znaczy nielubiany — może okazać się obraz szczególnie drastycznych momentów tekstu. Przykładowo scena klucia Byczka Fernanda budzi w dzieciach takie przykre odczucia. Natomiast małe dziecko zupełnie nie posiada skali wartości estetycznych ani nawet w ogóle estetycznego stosunku do obrazu. Jego stosunek jest stosunkiem emocjonalnym i poznawczym. Dlatego dziecko może się podobać nawet zwyczajny kicz, jeśli tylko ilustracja odpowiada jego wrażliwości spostrzeżeniowej oraz wymaganiom typu intelektualnego i uczuciowego.

Przeprowadzone przez Irenę Słońską badania pozwalają sądzić, że takim pierwszym sygnałem tworzącej się u dziecka skali wartości staje się kryterium realizmu. Jest to zarazem kryterium przecież najprostsze. Pojawia się ono u dzieci już około 6 roku życia, natomiast 10 rok życia autorka proponuje uznać za narodziny gustu dziecka, jego postawy estetycznej. Jak dalece ten gust się rozwinię, jak bardzo stanie się wyrafinowany — zależy to w znacznej mierze od środowiska plastycznego dziecka. A przecież książka, ilustracja książkowa stanowi tak ważny element tego środowiska. W każdym razie w tym wieku rozwój psychiki dziecka pozwala już na coraz bardziej wyrafinowane spostrzeganie elementów plastycznego abecadła. W badaniach starsze dzieci godziły się już na przykład na łamane kolory i śmielsze wprowadzanie zagadnień formalnych.

Tak więc w wyniku przeprowadzonych badań rysuje się wyraźnie konieczność stopniowego wtajemniczania dziecka w arkana języka plastycznego. Zasada

bowiem, która wydaje się tak oczywista powiedzmy w nauczaniu matematyki, często nie jest wcale respektowana w wychowaniu przez sztukę. Trzeba więc powoli powiększać wrażliwość widzenia, uczyć plastycznego abecadła, licząc się z tym, co dziecko jest w stanie odebrać, a jednocześnie dostarczać naprawdę dobrej ilustracji, gdyż tylko w obcowaniu ze sztuką dziecko może sobie wytworzyć jakąś skalę porównawczą, własną skalę wartości estetycznych. Problemy plastycznie trudniejsze, jak przedstawienia symboliczne, aluzje i dowcipy plastyczne, zgodnie z postulatem autorki winny być wprowadzane później, kiedy dziecko już nieco dojrzejze. Wymagają one pewnej intelektualizacji, wiedzy i zasobu doświadczeń wizualnych. Nie umiejąc jeszcze patrzeć poprzez konwencję artystyczną, stosując jedyne kryterium realizmu dziecko odrzuca z konieczności wiele interesujących rozwiązań plastycznych. I dzieje się tak nawet wówczas, kiedy ilustracje mogłyby być dostępne pod względem uczuciowym i emocjonalnym.

Praca Ireny Słońskiej, penetrując tereny właściwie nie znane, z konieczności szkicuje tylko liczne problemy. Wymagałyby one dalszych drobiazgowych badań. Szerokie tło psychologiczne, przegląd literatury przedmiotu i ciekawy materiał faktograficzny sprawiają, że tak pomyślana książka będzie pomocna zarówno dla pedagogów i psychologów teoretycznie zainteresowanych estetycznym rozwojem dziecka, jak dla praktyków parających się ilustrowaniem literatury dziecięcej, a także i dla praktyków, którzy dzięki niej będą może lepiej umieli zaspokoić potrzeby dziecka.

M. Malicka

MIROSLAW NOWICKI: KSZTAŁCENIE I PIERWSZA PRACA WYKWALIFIKOWANYCH ROBOTNIKÓW

(PWN, Warszawa 1970 r.)

Odczuwamy brak opracowań z zakresu: nauczanie zawodu a pierwsza praca robotników wykwalifikowanych. Podjęta przez Autora cenna, bo w pełni reprezentatywna naukowa próba badania i oceny gotowości zawodowej ślusarzy i tokarzy stanowi poważny przyczynek do właściwego widzenia problemu.

Autor traktuje kształcenie jako „inwestycję bezpośrednio produkcyjną, łącząc dialektycznie jakość wytwarzania w produkcji z wynikami kształcenia zawodowego ZSZ”.

Dorobek badawczy ujęto w trzech częściach:

- I. Podstawy badań kwalifikacji zawodowych robotników.
- II. Przygotowanie zawodowe absolwentów a proces kształcenia w szkole.
- III. Kwalifikacje a zatrudnienie i adaptacja.

Część I

W porównaniu z następnymi zawiera wiele ładunku metodologicznego, jest trudna, ale niezbędna. Zapoznanie się z jej treścią daje czytelnikowi klucz do prawidłowego rozumienia treści pozostałych części (II i III).

Analiza procesu pracy produkcyjnej robotników: zadania wytwórcze, funkcja rysunku, diagnoza w technice, planowa działalność wytwórcza, stanowią logiczny łańcuch elementów zawodu.

Autor poświęca wiele uwagi samokontroli roboczej. Zgodnie z modelem funkcjo-

nalnej (cybernetycznej) analizy struktur działania uzależnia prawidłowy jej przebieg od dopływu i odbioru wiadomości (informacji), ich przetworzenia i działania.

Z powyższych analiz metodologicznych Autor wyprowadza zadania ZSZ, w treści których słusznie zwraca uwagę na umiejętności czytania rysunków, rozpoznawanie przyczyn i rodzajów uszkodzeń, planowanie pracy i organizacja stanowiska, proces technologiczny i samokontrolę. Ta próba uporządkowania zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły pokrywa się z modelem hospitacji zajęć praktycznych stosowanym przez niektórych dyrektorów szkół zawodowych. Hospitujący często zadają uczniom następujące pytania: co wykonujesz?, do czego służy twój wyrób?, z czego wykonujesz?, od czego rozpocząłeś, a jaką czynnością zakończysz pracę?, jak będziesz kontrolował siebie? W treści tych pytań widoczna jest próba prakseologicznego widzenia procesu nauczania pracy.

Zagadnienia te Autor rozwija omawiając „Przedmiot, zakres i metody badań”. Znajdujemy tam cenne uwagi na temat uściślenia kryterium badań: co i kto powinien badać?, gdzie, kiedy i kogo badać?

Tabele statystyczne wyników badań, ich ocena metodologiczna stanowią przykład, jak należy rejestrować i analizować materiał badawczy celem oceny praktycznego przygotowania zawodowego na drodze szkoły — zakład.

Część II

Autor sam akcentuje rzeczywistość, wnioski i propozycje. Stanowi ona praktyczną ocenę (popartą rzeczowymi badaniami) stanu przygotowania absolwentów ślusarzy i tokarzy, ocenę ujętą w świetle zadań ZSZ (patrz część I).

Troska Autora o należyte opanowanie umiejętności posługiwania się rysunkiem technicznym, a także o umiejętności stawiania diagnozy zawodowej (dobre porównanie z medycyną) jest w pełni uzasadnione. Wymagania zgłoszone pod adresem maszynoznawstwa, elektrotechniki, technologii, materiałoznawstwa czy zajęć praktycznych są wynikiem analitycznej konfrontacji treści nauczania wymienionych przedmiotów z wymaganiami przemysłu — zadaniami szkoły zawodowej.

Propozycja wprowadzenia do kl. III ZSZ nowego przedmiotu integrującego „teoretyczną podstawę działalności praktycznej uczniów” stanowi dydaktycznie uzasadnioną i ciekawą innowację.

W zakresie wykonawstwa technologicznego i samokontroli Autor słusznie akcentuje potrzebę widzenia proporcji między samodzielnością zawodową ucznia a naśladownictwem jako jedną z metod nauczania zajęć praktycznych. Pociąga to za sobą zmianę funkcji nauczyciela-mistrza z autorytatywnej w doradczą. Zmiana ta powinna być widoczna już od półroczna kl. II w trzyletnim cyklu nauczania.

W takim rozumieniu funkcji dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela-mistrza niezmiernie ważnym staje się rozwijanie nawyków samokontroli u uczniów. Wzrasta ranga dydaktyczna K. T. w warsztatach szkolnych.

Profesor J. Szaniawski w swej książce „Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły” mocno podkreśla potrzebę maksymalnego zbliżenia procesu nauczania pracy w szkole zawodowej do procesu wytwórczego w zakładzie.

Autor omawianej książki „Kształcenie i pierwsza praca wykwalifikowanych robotników” podjął ten problem w swoich badaniach. Wskazał elementy styczne, poprzez które to zbliżenie powinno zachodzić. W trosce o zbliżenie między producentem (szkołą) a odbiorcą wykwalifikowanych robotników Autor daje także rzeczowe uwagi o treści programów przedmiotów technicznych w zawodach ślusarz i tokarz. Myśli te, nierzadko krytycznie, powinny być rozważone przez Departament Programów Nauczania Min. Ośw. i Szk. Wyż.

Część III

Treści tej części książki mają akcent wyraźnie socjologiczny. Zagadnienia omawiane przez Autora są już częściowo opracowane przeważnie w ramach Biblioteki Nauki o Pracy.

Ujęcia i charakter zagadnień — jak sam Autor powiada — są podjęte z pozycji dydaktycznych i ekonomicznych oraz poparte konkretnymi badaniami w świetle: polityka zatrudnienia a polityka kształcenia. Wytknięcia nieprawidłowości w tym zakresie są uzasadnione. Na przykład: zatrudnianie absolwentów niezgodnie z ich kwalifikacjami.

Wiele uwagi poświęcono zagadnieniom wstępnego stażu pracy rozumianego jako przedłużenie procesu kształcenia zawodowego.

Interesujące są uwagi odnoszące się do możliwości dydaktycznych względem stażystów w wydziałach produkcji wielkoseryjnej, średnio- i małoseryjnej oraz jednostkowej.

Polityka oceny stażu, zaszeregowania ma wiele niedociągnięć. Autor wyraźnie jest zadowolony brakiem obiektywności mierników oceny pracy oraz wychowawczym ich znaczeniem.

Analiza treści egzaminów po wstępnym stażu potwierdza obawy Autora, który zapytuje: „Czy egzamin ma być sprawdzianem wiadomości i umiejętności stażystów z punktu widzenia ich aktualnego zatrudnienia, czy też ma spełniać funkcję bodźca zmuszającego absolwentów ZSZ do utrwalania zdobytej w szkole wiedzy zawodowej?” Przykład treści egzaminu w jednym z badanych zakładów jest porażający.

Autor wydobyla znaczenie problemu adaptacji absolwentów w zakładzie. Cenne jest postawienie tego zagadnienia wielopłaszczyznowo: jako problemu psychologicznego, socjologicznego i dydaktycznego, oraz uznania stabilizacji jako decydującego miernika adaptacji.

Do kogo pożyteczne treści książki adresować?

W „Podsumowaniu” Autor sam wyraźnie odpowiada na pytanie: dla nauczycieli, nadzoru pedagogicznego, ośrodków metodycznych, administracji szkolnej, a także przemysłowej.

Popieramy intencje Autora i gorąco zachęcamy do korzystania z treści niniejszego opracowania tak w sensie dorobku naukowego, jak i naśladownictwa. Bardzo pożyteczne byłyby podobne badania przeprowadzone w innych zawodach masowych.

Pamiętać wypada: droga fotografii od przemysłu do wykorzystania go trwała 112 lat, telefonu 56 lat, ale bomby atomowej tylko 6 lat, a techniki laserowej jeszcze krócej. Także w kształceniu zawodowym zasadą powinno być natychmiastowe stosowanie w praktyce opartych na badaniach uwag, jeżeli one na to zasługują.

Fr. Koziński

**B. B. KOMAROWSKI: RUSSKAJA PEDAGOGICZESKAJA
TIERMINOLOGIA,**

Moskwa 1969 „Proswieszczenie”

Zmarły w roku 1965 prof. B. Komarowski przez wiele lat zajmował się problemami terminologii pedagogicznej. W roku 1938 ukazał się jego „Didaktyczeskij słowar”, a w r. 1960 — „Asnawnyje problemy pedagogiczeskoj leksiki i leksiko-grafii”.

Recenzowana książka jest plonem wielu lat pracy B. Komarowskiego. Nie ukończył on swego dzieła i uporządkowania rękopisu. Doprowadzenia pracy do końca podjęli się współpracownicy redakcji „Proswieszczenije” i doc. W. M. Makajew, który jest autorem kilku rozdziałów książki.

Książka składa się z trzech części:

Część pierwsza — problemy teorii terminologii pedagogicznej,

Część druga — historia terminologii przedmarksistowskiego okresu,

Część trzecia — rozwój terminologii pedagogicznej w marksistowskiej pedagogice.

Problemy terminologii pedagogicznej stanowią przedmiot dyskusji wśród pedagogów i praktyków w Polsce i w innych krajach. Książka prof. Komarowskiego pozwala głębiej spojrzeć na niektóre sporne problemy, wyjaśnić źródła niezadowolającego stanu tej terminologii, pobudzić może do dyskusji, zwłaszcza że jest to praca nowatorska.

„Terminologia pedagogiczna w szerokim znaczeniu — to system środków językowych i nazw stosowanych w teorii i praktyce wychowania, nauczania i kształcenia. W wąskim ujęciu to całokształt terminów przyporządkowanych ważniejszym pojęciom nauki pedagogicznej” (s. 5).

Wg B. Komarowskiego w skład języka pedagogiki, obok terminów, wchodzi nazwy przedmiotów stosowanych w procesie nauczania, nazwy instytucji itp. tworzących nomenklaturę pedagogiczną. Trzecią grupę stanowią terminy częściowo tylko odnoszące się do pedagogiki.

Autor uważa, że w skład języka pedagogiki wchodzi terminy o różnej wartości i stopniu dojrzałości.

Do pierwszej grupy zalicza terminy ustabilizowane, przyjęte i szeroko rozpowszechnione we współczesnej nauce pedagogicznej i praktyce. Do tych terminów zalicza m. in.: wychowanie, kształcenie, nauczanie, dydaktyka, metodyka, nauczyciel, lekcja, obrazowość w nauczaniu, podręcznik, wychowanie przez pracę, politechnizacja.

Do drugiej grupy zalicza terminy umowne, które dzieli na terminy indywidualne, wyrażenia obrazowe (porównania, uosobienia, hiperbole, omówienia jako przejaw publicystyki, aforyzmy itp.), oraz terminy tymczasowe, prowizoryczne, powstałe w procesie kształtowania się dopiero terminu, gdy określenie treści i zakresu pojęcia nie jest jeszcze wystarczające.

B. Borowski podkreśla, że idee pedagogiczne, teorie, systemy, a także terminologia określone są konkretnymi warunkami historycznymi, ideologią i stanowiskiem metodologicznym autora.

Proces kształtowania się terminu jest procesem długim i złożonym. Powstanie terminu ustabilizowanego poprzedza okres poszukiwań. Bywa czasem, że w nauce i w praktyce powstało pojęcie, a jeszcze nie ma odpowiadającego mu terminu. Wówczas termin zastępuje opis, parafraza.

Autor zauważa, że rozwój nauki pedagogicznej nie odbywa się drogą badań izolowanych pojęć, ale drogą poznania dialektycznych związków i wzajemnych zależności między zjawiskami. Wychodząc z tego założenia, wyróżnia on terminy korelacyjne, trudne do oddzielenia od siebie, np. od konkretnego do abstrakcyjnego, analiza i synteza, indukcja i dedukcja; terminy porównawcze, np. uwaga dowolna i mimowolna, cechy nabyte i wrodzone. Termin musi być jednoznaczny, a jednak w pedagogice spotyka się synonimy. Autor tłumaczy to tym, że język pedagogiki powstał z mowy potocznej, bogatej w synonimy. Prócz tego przejął on terminologię z języka greckiego, łacińskiego i innych. Terminy umowne, synonimy czy antonimy, wyrazy wieloznaczne ujmuje autor w procesie historycznym. To pojęcie wyjaśnia źródło nieścisłości, wieloznaczności języka pedagogiki.

Przeprowadzając klasyfikację przedmiotowo-tematyczną terminów pedagogicznych, B. Komarowski wyróżnia terminy ogólnopedagogiczne, terminy ogólnego i politechnicznego kształcenia, terminy organizacji i kierowania systemem szkolnym i terminy historii pedagogiki. Do ogólnopedagogicznych zalicza terminy odpowiadające podstawowym pojęciom pedagogicznym, prawidłowościom w pedagogice, typologii, nazwom kierunków, metod badawczych, podstawom metodologicznym pedagogiki.

Autor zajmuje się również związkiem terminologii pedagogicznej z terminologią innych nauk. Jak słusznie podkreśla, byłoby błędem rozpatrywanie czynników rozwoju terminologii pedagogiki w izolacji do rozwoju innych nauk. Autor sygnalizuje tylko, nie analizując szerzej, problem przetwarzania się filozofii w koncepcje pedagogiczne. Ten związek pedagogiki z innymi naukami trwa nadal i dlatego do wymienionych przez B. Komarowskiego terminów z nauk filozoficznych można dorzucić terminologię zaczerpniętą z cybernetyki i prakseologii. Wraz z postępującą integracją nauk proces przenikania terminologii będzie trwał nadal i coraz szybciej pedagogika posługiwać się będzie terminami nauk, których jeszcze niedawno nie uważano za współdziałające z pedagogiką.

Na uwagę zasługuje również rozdział V, w którym Autor omawia archaizmy i neologizmy w pedagogice. Rozwój słownictwa pedagogiki trwa nadal. Odbywa się to poprzez zanikanie jednych słów (archaizmów) i powstawanie nowych (neologizmów). Powstawanie nowych słów związane jest z rozwojem w pedagogice (teorii i praktyce) nowych zjawisk i idei wymagających oznaczenia w terminologii i nomenklaturze. Jak słusznie zauważa Autor, i dziś pojawiają się nowe słowa, które prócz formy nie wnoszą nic nowego. Historia pedagogiki dostarcza wielu dowodów na to, że teorie budowane nie w oparciu o fakty charakteryzowały się spekulatywną terminologią. Tylko terminy posiadające swoją głęboką motywację, wynikające z faktów rzeczywistości weszły w skład słownika pedagogiki.

W części II i III B. Komarowski zajmuje się rozwojem terminologii pedagogicznej od czasów Rusi Kijowskiej do naszych nieomal dni. Nas może zainteresować, jak na rosyjską terminologię pedagogiczną XV — XVII wieku oddziaływała terminologia polska (polonizmy, pośrednictwo j. polskiego w przenikaniu słów z j. francuskiego, niemieckiego, łaciny). Do osiągnięć Autora (i współautora — doc. W. Makajewa) zaliczyć trzeba pracę nad wyszukianiem w dziełach K. Marksa, F. Engelsa, W. Lenina terminologii pedagogicznej lub też terminów (np. ekonomii politycznej) używanych dla określenia zjawisk pedagogicznych. Studia nad terminologią pedagogiczną używanie przez twórców pedagogiki proletariackiej pozwolą prześledzić powstawanie nowych pojęć i przyporządkowanych im terminów, a przez to głębiej poznać poglądy klasyków marksizmu-leninizmu na wychowanie i kształcenie. Część ta, moim zdaniem, wymaga osobnego omówienia.

W rozdziale XI omawia się terminy pedagogiczne w pracach N. Krupskiej, A. Łuczarskiego, A. Makarenki, M. Kalinina i innych. Zabrakło tu nazwiska St. Szackiego — wybitnego teoretyka i praktyka radzieckiego. Końcowe paragrafy tego rozdziału przedstawiają terminologię pedagogiczną w dokumentach partyjnych i państwowych, w słownikach i encyklopediach. Zabrakło tylko rozdziału podsumowującego, analizującego, hierarchizującego współczesną terminologię pedagogiczną, zajmującego się stosunkami logicznymi zachodzącymi między pojęciami podstawowymi pedagogiki.

W zakończeniu książki Autor zwraca uwagę na rolę opanowania terminologii pedagogicznej przez studentów, podkreślając, że od tego zależy ich ogólna kultura pedagogiczna. Uwaga ta odnosi się w pełni i do nauczycieli. Aktualna też jest uwaga, że w podręcznikach, publikacjach naukowych, w prasie pedagogicznej spotkać się można ze zjawiskiem dowolnego posługiwania się terminologią. Czasem autorzy

ten sam termin interpretują zupełnie inaczej, nadają mu inny, przeciwny sens. To utrudnia przyswojenie ważniejszych pojęć przez czytających, zmniejsza zainteresowanie pedagogiką.

Na zakończenie można tylko wyrazić życzenia, by i w Polsce podjęto badania nad rozwojem polskiej terminologii pedagogicznej.

Tadeusz Zienkiewicz

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Wacława Grochola napisała w *Polityce* (nr 706) o nauczycielach, „opukała” ich ze wszystkich stron, łącząc obserwacje z aktualnymi tekstami książkowymi. Refleksje interesujące, jakkolwiek prawdziwe, żmudna praca nauczyciela pozostała nieco w cieniu. Również w *Polityce* (nr 707) zabrał głos w ramach Wolnej Trybuny Zygmunt Szeliga i omówił krytycznie model dzisiejszego szkolnictwa, zestawiając szczególnie szkolnictwo ogólnokształcące ze szkolnictwem zawodowym. Warto artykuł ten przeczytać i przedyskutować, bo propozycje są niecodzienne i wprost zaskakujące. W zagajeniu do przeglądu czasopism pedagogicznych zacytuje jedynie dwa zdania z tego artykułu, bo ich treść w jakiś sposób może czy powinna rzutować na treści czasopism pedagogicznych. Zdanie pierwsze: „Ideal społeczeństwa oświeconego: maksimum wiedzy ogólnej, maksimum umiejętności zdobywania wiedzy, maksimum umiejętności zdobywania praktycznych kwalifikacji”. A jakie idee przyświecają obecnemu modelowi podporządkowanemu „przygotowaniu do zawodu”? „Minimum wiedzy ogólnej, maksimum wiedzy szczegółowej, niska umiejętność zdobywania wiedzy i praktycznych kwalifikacji, potrzebnych i pożytecznych w danym okresie”. Przejaskrawione? Zapewne, jednak warto opinię światłego dziennikarza znać, ażeby mitami i fikcjami nie zasłaniać prawdziwej rzeczywistości.

Na tym tle przystępuję do przeglądu czasopism pedagogicznych. W ostatnich numerach czasopism dużo jest zagadnień z zakresu doskonalenia nauczyciela, poszukiwań najlepszych form tego doskonalenia.

Wkład ZNP w przygotowanie nauczycieli

Prof. R. Wroczyński omawia w nrze 3/49 *Przeglądu Historyczno-Oświatowego* wkład ZNP w kształtowanie polityki oświatowej i przygotowanie nauczycieli w okresie 25-lecia Polski Ludowej. Zwrócę tu uwagę na to, co pisze na temat konferencji rejonowych, których organizację ZNP wypracował, rozwijał i uczynił z nich podstawowy element samokształcenia nauczycieli. Prof. Wroczyński pisze: „Konferencje rejonowe przyczyniły się do podnoszenia poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej, ... podejmowały kluczowe problemy wychowawcze, włączały do swego programu tematy ideologiczne, związane z całokształtem dokonujących się w Polsce Ludowej przeobrażeń polityczno-społecznych i ekonomicznych”. Konferencje rejonowe — można dodać — to głąb pracy nauczyciela, idąca praktyka, lecz również bogata literatura metodyczna. Umiejętne wykorzystanie tego dorobku mogłoby wydawnie pomóc dzisiaj w organizowaniu konferencji rejonowych.

Prof. Wroczyński pisze również o szerokim ruchu samokształcenia ideologicznego, zorganizowanego przez ZNP przy współudziale władz oświatowych: „...samokształcenie ideologiczne stanowiło warunek powodzenia reformy szkolnej w roku 1949, której treści programowe oparte zostały na przesłankach marksistowsko-leninowskich. Z faktu tego wynika szczególne znaczenie akcji samokształceniowej i roli Związku Nauczycielstwa Polskiego w jej realizacji”.

Prof. Wroczyński przypomina również o tezach Zjazdu Oświatowego w maju 1957. W jednej z nich wyrażano postulat, iż „każdy nauczyciel, bez względu na to, w jakim typie szkoły pracuje, powinien otrzymać równe co do poziomu wykształcenie. Stawiając zasadę równego co do poziomu wykształcenia dla wszystkich nauczycieli i wychowawców należy zapewnić różne co do treści wykształcenie w zależności od typu szkoły lub zakładu, w którym nauczyciel będzie pracował”. Re-

fleksja Autora artykułu: należy „... z satysfakcją podkreślić, iż ostatnio dokonano reformy w systemie kształcenia nauczycieli... w pełni realizują śmiało i prekursorskie postulaty nauczycielskiego ruchu związkowego .

Dobrze się stało, że dorobek ZNP w zakresie samokształcenia i doskonalenia został przypomniany, dobrze by było, ażeby dorobek ten w większym, niż to się dzieje, stopniu był wykorzystywany w procesie doskonalenia pracy nauczyciela. To, co czyniła organizacja związkowa przez całe lata, było zapowiedzią potrzeby permanentnego uczenia się, postulowanego dzisiaj w skali światowej z okazji Roku Oświatowego.

Prawdziwa rewolucja oświatowa

Określenia takiego używa prof. J. Pieter (*Chowanna*, zesz. 2, 1970) dla scharakteryzowania samokształcenia ciągłego i doskonalenia kadr nauczycielskich, które dostrzega jako konieczność, której uniknąć się nie da. Rewolucją będzie przejście z obecnego etapu doskonalenia kadr do udoskonalenia upowszechnionego i ciągłego, gdyż będzie ono tak bardzo inne. W czym prof. Pieter widzi tę odmienność?

Przed wszystkim cele takiego samokształcenia i program. W dobie niezwykle szybkiego postępu wiedzy naukowej konieczne jest wyrównanie niedostatków w stanie posiadania wiedzy fachowej, deformowanej i zapomnianej w miarę oddalania się od okresu studiów, jak również zapoznawanie się z postępami narastającej wiedzy. Wobec tego w programie samokształcenia ciągłego powinny być informacje o ważnych elementach postępu danej wiedzy, a także przypomnianie tego, co było znane, a co mogło ulec deformacji i zapomnieniu. Jakkolwiek — zaznacza Autor — obecnie organizowane doskonalenie obejmuje w zasadzie te elementy, to nie obejmuje ono wszystkich nauczycieli i daleko mu do ciągłości. „Wynikają stąd — pisze słusznie prof. Pieter — pogłębiające się różnice w stanie świeżości osobistej wiedzy fachowej między nauczycielami, korzystającymi z obiektywnych możliwości samokształcenia ciągłego, a nie korzystającymi z nich. Niemal z tego powodu powstają i powiększają się różnice między szkołami jednolitymi, np. liceami ogólnokształcącymi, z gronem nauczycielskim dokończającym się, a nie robiącym tego. W ślad za tym — różnice w zasobie i jakości wiedzy absolwentów szkół jednego i drugiego. Tu tkwi jedna z głównych przyczyn nierówności wartości szkół jednoimiennych, zazwyczaj przypisywanej różnicom środowiska (np. środowisko wielkomiejskie a małomiasteczkowe). Istotne są nie tyle różnice środowisk, ile raczej różnice awansów w zakresie wiedzy fachowej nauczycieli”.

Autor zdaje sobie sprawę z tego, że tak pomyślane samokształcenie ciągle wymaga nie tylko ogromnych środków finansowych, pomieszczeń, badań naukowych, lecz również odpowiedniej, licznej kadry, powiązanej ze szkolnictwem wyższym. „Wszak kadra, zatrudniona w organizacji ciągłego doskonalenia kadr, sama będzie musiała doskonalić się; praktycznie biorąc jedynie w odpowiednich zakładach czy instytutach uczelni wyższych”. Autor widzi również wyrażenie konsekwencji tak pomyślanego samokształcenia. Nie przywilej ani dodatkowa aktywność, lecz normalne wykonywanie zaplanowanej na dany tydzień roboczy pracy dydaktyczno-wychowawczej. W wyniku tego — zrewidowanie limitów lekcyjnych, gdyż w grę wchodzi nie tylko granice sił fizycznych, psychicznych i zdrowia, lecz niemniej „względ na notoryczną ucieczkę co zdolniejszych nauczycieli do zawodów innych, bardziej popłatnych”.

I dlatego — kończy artykuł prof. Pieter — „przejście z obecnego etapu doskonalenia kadr do doskonalenia upowszechnionego i ciągłego stanowić będzie prawdziwą rewolucję oświatową”. W określeniu tym tkwi, dodajmy, jednocześnie charakterystyka i ocena obecnej organizacji i poziomu doskonalenia.

O samokształceniu i doskonaleniu nauczycieli piszą w tym samym numerze *Cho-*

wanny również K. Kuligowska i M. Rataj; zbliżone do tego zagadnienia są artykuły R. Polnego — o doskonaleniu nauczycieli przygotowujących się do pracy doktorskiej z dyscyplin pedagogicznych, St. Krawcewicz — o studiach podyplomowych dla nauczycieli, W. Goriszewskiego — o doskonaleniu kadry kierowniczej i nadzoru pedagogicznego i St. Papli — o doskonaleniu nauczycieli w województwie katowickim.

Przygotowanie do zawodu w WSN

Przejsie na kształcenie nauczycieli w WSN wiąże się niewątpliwie z rozwojem nauki i techniki i koniecznością lepszego przygotowania do pełnienia zawodu w zmieniającej się rzeczywistości. Pisze o tym K. Czajkowski w nrze 9, 1970 *Zycia Szkoły*. Zwraca zaraz na wstępie uwagę, że o dobrym przygotowaniu nie zdecydują same treści programowe, nawet najlepiej obmyślane, ale system wprowadzenia ich w życie, oparty o najlepsze metody działania pedagogicznego. I właśnie w związku z tymi najlepszymi metodami oddzielny rozdział poświęca szkołom ćwiczeń WSN jako podstawowemu warsztatowi praktyki pedagogicznej przyszłego nauczyciela. Zauważa krytycznie, że dotychczasowe szkoły ćwiczeń, większość tych szkół, różniła się niewiele od innych szkół podstawowych. Czy to źle? Autor uważa, że źle, bo „przyszłym nauczycielom należy w szkole ćwiczeń pokazywać najlepsze wzory dobrej roboty dydaktyczno-wychowawczej, realizowanej w oparciu o świetnie wyposażone klasy, przez najlepszych nauczycieli środowiska”. A jeśli po rozpoczęciu pracy zetkną się z innymi szkołami nie postawionymi na takim poziomie? Autor odpowiada: „...nie pokazując im najlepszych przykładów i nowatorskich poczynań dydaktyczno-wychowawczych trudno od nich wymagać, aby po uzyskaniu dyplomu wykazywali aktywność twórczą i pasję poszukiwania nowych metod wychowania i nauczania”.

Postulaty, które wysuwa pod adresem szkół ćwiczeń, są niewątpliwie słuszne, chociaż nie wszystkie możliwe do zrealizowania już teraz czy w czasie najbliższym. Tak na przykład postulat, ażeby znajdowały się w bezpośrednim sąsiedztwie uczelni. Tak niewątpliwie być powinno, gdyż dochodzenie, dojeżdżanie studentów na zajęcia praktyczne utrudnia lub często wprost uniemożliwia wykorzystywanie szkoły jako warsztatu ciągłego, stałego, nieustannego przeżywania pełnej atmosfery wychowawczej, kontaktowania się ciągłego z dziećmi itd.

Inny postulat wiąże się z pracowniami naukowymi WSN. Autor sądzi, że takie na przykład pracownie, jak metodyki nauczania i wychowania w klasach I—IV, wychowania muzycznego, plastycznego czy zajęć techniczno-praktycznych, należałyby organizować w szkole ćwiczeń, aby „doświadczenia gromadzone w szkole mogły wędrować bezpośrednio do pracowni i stanowić żywy model dla kształtowania dydaktycznych umiejętności przyszłego nauczyciela”. Autor przypomina, że w liceach pedagogicznych szkoła ćwiczeń stanowiła strukturalną całość i taka symbioza przynosiła znakomite wyniki.

Na jeszcze jedną ważną sprawę w przygotowywaniu nauczyciela zwraca Autor uwagę: nowatorstwo w szkole ćwiczeń. „Student wchodzący po raz pierwszy do szkoły ćwiczeń powinien w niej spotkać nie tylko przeciętną pracę szkolną, którą zna z autopsji, ale znaleźć tutaj powinien nowe, ciekawe formy pracy, które rozbudzą w nim zapał i chęć do własnych poszukiwań lepszych i efektywniejszych metod pracy szkolnej. Posługuje się tu przykładem szkoły ćwiczeń WSN w Białej Podlaskiej, w której organizuje się eksperyment w zakresie nauczania grupowo-problemowego i nowego systemu pracy domowej ucznia.

Troska o dobre przygotowanie do zawodu będzie niewątpliwie troską nowego typu zakładów kształcenia nauczycieli, jakimi są wyższe szkoły nauczycielskie. Rzecz w tym, ażeby wykorzystywać doświadczenia lat ubiegłych i jednocześnie przyjmować nowe i do realizacji nowego przygotować nauczycielską młodzież.

Przygotowanie do zawodu i postawa twórcza

Z Makarenką historia nie jest prosta. Rozświetlił ją błyskawica świadomości „Poematem pedagogicznym” i praktyką wychowania w kolektywie. Spopularyzowały jego idee wychowawcze książki A. Lewina i tłumaczenia dzieł. Potem zainteresowanie jakby przygasło. Obecnie zespół entuzjastów myśli Antoniego Makarenki, studiując na nowo jego dzieła, stara się odczytać z nich to, co jest współcześnie aktualne. Wyrazem tego zainteresowania jest m. in. sesja TKKS, która odbyła się niedawno w Białej Podlaskiej pod hasłem: Makarenko a współczesność. Sprawozdanie z sesji pióra dra Kazimierza Moroza zamieściło *Wychowanie* w tegorocznym numerze 14. Autor zwraca uwagę na fakt, że w zakresie teorii wychowania wiele szczegółowych środków w doświadczeniach Makarenki zestarzało się, jednak trwałe są zadania i zasady wychowania oraz podstawowe formy, konkretyzowane w metodyce wychowania z pozycji rewolucyjnych zmian w społeczeństwie socjalistycznym.

Aktualne są zapewne doświadczenia Makarenki w zakresie kształcenia nauczyciela. Zwracano na sesji uwagę na trzy grupy składników osobowości, które należałoby i dzisiaj widzieć w procesie przygotowania nauczyciela do zawodu: kształtowanie człowieka, mistrza i przyjaciela dziecka. Uogólnienie tych idei szczegółowymi cechami wskazać by mogło koncepcję sztuki wychowania, która była umiejętnością „wiodącą” w działaniu Makarenki i w jego teorii pedagogicznej.

Kończowa refleksja Autora artykułu, dra K. Moroza, że „chyba w żadnej dziedzinie nauki i praktyki nie marnuje się w takim stopniu poprzednio zdobyte doświadczenie jak w pedagogice”, jest refleksją nieco smętną, lecz jednocześnie zachęcającą do budzenia zainteresowań naszą postępową przeszłością w zakresie myśli i działania pedagogicznego. W tym duchu prowadzone badania nad Makarenką mogą przyczynić się do odkrycia niejednych wartości w dziełach Dawida, Karpowicza, Pirmowicza, a również w dziełach bardziej od nas odległych, jak Erazma Glicznera, Frycza Modrzewskiego, Petrycego i innych. Niejedno dzisiejsze nowatorstwo, niejedno odkrycie wydawać by się wówczas mogło powtórzeniem tego, co już dawno powiedziano.

Łatwo z tego związku sprawozdania odczytać główny nurt bieżącej myśli pedagogicznej w zakresie kształcenia nauczyciela: głębsza, gruntowniejsza wiedza współczesna, głębokie zrozumienie procesów wychowawczych, dydaktycznych, nieustanne doskonalenie siebie, głębokie zaangażowanie w jutro dzisiejszej rzeczywistości.

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W niniejszym przeglądzie pragniemy zasygnalizować czytelnikowi polskiemu dwa artykuły z ogólnego cyklu „Nauczyciel i uczeń w świetle socjologii” zamieszczone w numerze 35 (z 26. 8. 70 r.) tygodnika *Litieraturnaja gazeta*.

Artykuł pierwszy, którego autorami są L. Borisowa i W. Pieriewiediencew¹, poświęcony jest prestiżowi zawodu nauczycielskiego, prawom i obowiązkom nauczycieli w Związku Radzieckim.

Autorzy artykułu na podstawie danych statystycznych stwierdzają, że przytłaczającą większość nauczycieli radzieckich stanowią kobiety młode i w średnim wieku. Na 100 nauczycieli szkoły początkowej przypada 87 kobiet, a w klasach

¹ Por. L. Borisowa, W. Pieriewiediencew: Kto on szkolnyj piedadog? *Litieraturnaja Gazieta* nr 35, z 26. 8. 1970 r.

starszych (od V—X) kobiety stanowią 75%. Stąd wniosek, że jedną z najbardziej sfeminizowanych gałęzi gospodarki narodowej jest oświata. Mniej więcej połowa nauczycieli posiada wykształcenie wyższe, a wśród nauczycieli klas V—X około 75%. Są to dane przeciętne i dlatego — zdaniem autorów — sytuacja w różnych rejonach kraju, a także w mieście i na wsi nie jest wszędzie jednakowa.

W Związku Radzieckim w 1969 roku wyższe wykształcenie posiadało 60% nauczycieli w miastach i 40% nauczycieli na wsi. W obwodzie nowosybirskim np. poziom wykształcenia nauczycieli przedstawiał się następująco:

Rodzaj wykształcenia	Ogółem nauczy- cieli		Nauczyciele klas V—X	
	miasto	wieś	miasto	wieś
	$\frac{\%}{\%}$	$\frac{\%}{\%}$	$\frac{\%}{\%}$	$\frac{\%}{\%}$
Wyższe	50,6	24,2	66,5	32,1
Niepełne wyższe	9,9	10,5	13,2	15,1
Średnie pedagog.	34,0	46,0	12,0	27,3
Średnie ogólne	3,9	17,1	5,8	21,4
Niepełne średnie	1,6	2,1	2,5	3,6

Autorzy artykułu piszą, że w myśl panującej opinii nauczyciele klas starszych powinni mieć wyższe wykształcenie, natomiast klas młodszych — średnie specjalistyczne (ukończone liceum pedagogiczne). Jednak jak wynika z powyższej tablicy — stan faktyczny daleko odbiega od tego postulatu. L. Borisowa i W. Pieriewiedien-cew — podobnie jak wielu innych specjalistów — uważają, że wyższe wykształcenie powinni mieć również nauczyciele szkół początkowych. Badania wykazały, że wielu nauczycieli w tych szkołach uczy przedmiotów, do których nie posiada specjalnego przygotowania.

Inny bardzo ważny problem poruszony przez autorów artykułu — to istniejące jeszcze różnice między szkołą miejską i wiejską. W szkołach wiejskich jest znacznie mniej doświadczonych specjalistów niż w szkołach miejskich. Na przykład pod koniec ubiegłego roku staż pracy poniżej pięciu lat miało zaledwie 15% nauczycieli w miastach, podczas gdy na wsi odsetek ten wynosił 25%. Nauczyciele wiejscy dość często przenoszą się do miast i dlatego trzeba zastępować ich nowicjuszami. Ankieta przeprowadzona wśród nauczycieli szkół miejskich wykazała, że $\frac{2}{3}$ z nich pracowało dawniej na wsi, przy czym 40% nie dłużej niż trzy lata. Przeszło połowa nauczycieli wiejskich odpowiedziała, iż pragnęłaby w przyszłości pracować w mieście.

Ogromna większość nauczycieli wiejskich pochodzi ze wsi. Nauczyciel „pochodzenia” miejskiego nie utrzyma się na wsi. Ministerstwo Oświaty, a wraz z nim również niektórzy socjologowie wysunęli stąd następujący wniosek: nauczycieli dla wsi należy kształcić spośród uczniów szkół wiejskich.

Wniosek ten — jak piszą Borisowa i Pieriewiedien-cew — wydaje się na pierwszy rzut oka rozsądny, lecz tylko na pierwszy rzut oka. Wiadomo bowiem, że uczeń szkoły wiejskiej ma do tej pory z reguły słabsze przygotowanie w nauce niż uczeń szkoły miejskiej. W ciągu czterech lat studiów na wyższej uczelni pedagogicznej trudno mu nadrobić braki z okresu nauki w szkole średniej. Dlatego też słuszniej byłoby stawiać nie na nauczycieli najlepiej przystosowanych do warunków wsi, lecz na nauczycieli najlepiej przygotowanych, ponieważ w przeciwnym razie — zdaniem autorów — kółko może się zamknąć i staniemy przed faktem: słabi maturzyści — słabi studenci — słabi nauczyciele — i znów słabi maturzyści. W każdym razie brak radykalnych rozwiązań może znacznie zahamować proces kulturalnego zbliżenia między miastem i wsią.

W dalszej części swego artykułu Borisowa i Pieriewiediencew zajmują się problemem prestiżu zawodu nauczycielskiego. Absolwentów instytutów pedagogicznych można podzielić — ich zdaniem — na dwie grupy. Do pierwszej należą ci, dla których zawód nauczycielski jest powołaniem. Przyszły swój zawód wybrali oni z zamiłowania i w pełni świadomie i dlatego z tej grupy absolwentów wywodzą się najlepsi nauczyciele. Drugą grupę stanowią ci, którzy wybrali się na studia pedagogiczne nie z powołania, lecz z „konieczności”, byle otrzymać jakikolwiek dyplom. Dlatego też socjologdy dochodzą do wniosku, że należy poważnie zastanowić się nad prestiżem tego niezwykle ważnego dla społeczeństwa zawodu.

Jak odnosi się sama młodzież do zawodu nauczycielskiego? Masowe badania wśród absolwentów szkół średnich obwodu nowosybirskiego wykazały, że zawód nauczyciela niezbyt ich pociąga, ale nie należy do kategorii zawodów najbardziej nie lubianych lub najmniej szanowanych. Na liście 70 zawodów — zawód nauczyciela zajął wśród chłopców w miastach 38 miejsce, a wśród chłopców ze wsi 35. U dziewcząt zawód ten zajął wyższe miejsce i tak: w miastach 22, a na wsi 3 miejsce. Autorzy artykułu dochodzą wobec tego do wniosku, że nie należy spodziewać się, iż wkrótce nastąpi kres feminizacji zawodu nauczycielskiego.

Jaki jest stosunek samych nauczycieli do swego zawodu? Masowe badania w obwodzie nowosybirskim wykazały, że połowa nauczycieli zarówno z miasta, jak i ze wsi lubi swój zawód i wybrałaby go ponownie. Jednak mimo to 25% nauczycieli miejskich i 20% nauczycieli wiejskich nie chciałoby powtórzyć swej drogi życiowej. Autorzy artykułu dochodzą do stwierdzenia, że stopień zainteresowania zawodem nauczycielskim maleje w miarę zwiększania się stażu pracy. Nauczyciele rzadko chcą, aby ich dzieci poświęciły się pracy nauczycielskiej.

L. Borisowa i W. Pieriewiediencew zajmują się także tygodniowym wymiarem czasu pracy nauczyciela. Z badań socjologicznych wynika, że zawód ten jest ogromnie przeciążony. Np. w trzech badanych obwodach: leningradzkim, wołgogradzkim i czelabińskim nauczyciele poświęcają przeciętnie na pracę w szkole i poza nią 59 godzin i 35 minut tygodniowo. Według danych Centralnego Urzędu Statystycznego przeciętna długość tygodnia pracy w systemie oświaty wynosiła w 1968 roku 32,8 godziny wobec 39—41 godzin w innych zawodach. Autorzy artykułu zwracają uwagę, że Centralny Urząd Statystyczny traktuje jako czas pracy nauczyciela tylko godziny lekcyjne. Dlaczego — zapytują się autorzy — do czasu pracy nauczyciela nie zalicza się przygotowania do lekcji, poprawiania zeszytów, zajęć w kółkach zainteresowań itp. — tego wszystkiego, czym nauczyciel musi się zajmować? Każdy, kto choć trochę zna pracę w szkole, wie, że nauczyciel jest przeciążony i nie ma wiele czasu na dalszą naukę, na podnoszenie swych kwalifikacji drogą samokształceńiową.

Minęły czasy, kiedy nauczyciel był dla ucznia jedynym źródłem informacji. Dzienniki, czasopisma, radio, telewizja, którym uczeń może poświęcić bez porównania więcej czasu niż jego nauczyciel, wydatnie zwiększyły zakres wiedzy młodzieży szkolnej. Uczniowie już nie tak chętnie jak dawniej przyjmują słowa nauczyciela na wiarę. Badania przeprowadzone przez Akademię Nauk Pedagogicznych wykazały, że 60—70% uczniów klas starszych lepiej orientuje się w najnowszych zdobyczach nauki, techniki i kultury niż nauczyciele.

Oczywiście, nasi nauczyciele — piszą autorzy — nie stali się gorsi. Wręcz przeciwnie — stali się bardziej wykształceni i kulturalni niż wczoraj. Jednakże ci, których mają uczyć i wychowywać, zmienili się jeszcze bardziej. W tej sytuacji — zdaniem Borisowej i Pieriewiediencewa — jest tylko jedno wyjście — podniesienie poziomu wykształcenia nauczycieli.

Autorem drugiego artykułu zamieszczonego również w tym samym numerze *Literaturnoj gazety* jest A. W. Darinskij, członek-korespondent ANP ZSRR,

dyrektor Instytutu Naukowo-Badawczego Oświaty Dorosłych². Artykuł poświęcony jest sprawie przygotowania młodzieży do studiów wyższych przez szkolnictwo średnie.

Z roku na rok — pisze Darinskij — wzrasta w Związku Radzieckim liczba miejsc w szkołach wyższych. Jeżeli w 1960 roku limit przyjęć wynosił 600 tys. osób (w tym 260 tys. na studia dzienne), to w 1970 roku wzrósł on do 901 tys. osób (w tym 493 tys. na studia dzienne). Jednak zwiększyła się jednocześnie liczba absolwentów szkół średnich. Obecnie rokrocznie kończy dzienną szkołę średnią 2,2—2,3 mln osób, a oprócz tego 700—800 tys. osób systemem dla pracujących, co daje w sumie około 3 mln absolwentów. Oznacza to, że na studia dzienne może być przyjętych jedynie 2 z 9 absolwentów dziennych szkół średnich i jedynie 1 na 6 kończących szkołę średnią w ogóle. Jeżeli do tego doliczy się jeszcze ponad 900 tys. absolwentów techników i tych, którzy z różnych przyczyn nie mogli być przyjęci na studia w latach poprzednich to — zdaniem Darinskiego — szanse dostania się na uczelnie wyższe zmniejszą się jeszcze bardziej. W niedalekiej już przyszłości około 90% absolwentów średnich szkół ogólnokształcących zaraz po ukończeniu dziesiątej klasy będzie zmuszonych podjąć pracę w gospodarce narodowej.

Autor artykułu zastanawia się, czy perspektywę tę uświadamiają sobie starszoklasiści i ich rodzice, nauczyciele i dyrektorzy szkół średnich. Różnorodne badania socjologiczne wskazują na to, że nie uświadamiają sobie tej perspektywy.

Np. z badań przeprowadzonych w 1968 roku przez Akademię Nauk ZSRR wynika, że na 3 tys. badanych absolwentów szkół średnich obwodu moskiewskiego wyraziło chęć kontynuowania nauki w szkole wyższej 2430 osób, a jedynie 180 pragnęło zaraz podjąć pracę w gospodarce narodowej. Badania przeprowadzone przez inne ośrodki dały podobne rezultaty (średnio 80—90% absolwentów pragnie kontynuować studia w wyższych uczelniach).

Pozytywnych stron tego zjawiska — zdaniem Darinskiego — nie trzeba udowadniać. Jednak taka jednostronna orientacja posiada jednocześnie wyraźnie negatywne objawy. Przede wszystkim odbija się ona ujemnie na nauce w szkole. Sedno sprawy tkwi w tym, że w większości szkół wyższych abiturienti składają cztery egzaminy wstępne. Kierując się tym, starszoklasiści, a wraz z nimi ich rodzice i nauczyciele, mimo woli dzielą wszystkie przedmioty w szkole średniej na „istotne”, z których trzeba będzie składać egzaminy, i na „nieistotne”, z których nie przewiduje się egzaminów. Nauczanie nawet „istotnych” przedmiotów nosi często charakter pragmatyczny. Przedmioty te ukierunkowane są pod kątem wymagań egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie.

W drugim półroczu — kontynuuje autor — w wielu szkołach wyższych uruchamiane są płatne kursy przygotowujące kandydatów do studiów wyższych. Młodzież masowo uczestniczy w tych kursach. Z badania przeprowadzonego w Leningradzie w 1969 roku wynika, że prawie 60% wszystkich abiturientów i $\frac{2}{3}$ przyjętych do szkół wyższych uczestniczyło w powyższych kursach. Badanie wykazało również, że wielu starszoklasistów korzystało z korepetycji z matematyki i fizyki. Zajęcia na kursach przygotowawczych i korepetycjach jeszcze bardziej pogłębiają jednostronność nauczania starszoklasistów i szkodzą ich wykształceniu ogólnemu.

Jednostronna orientacja — pisze Darinskij — ujemnie wpływa na tych, którzy nie dostali się na studia wyższe i musieli podjąć pracę w gospodarce narodowej. Prawie wszyscy oni uważają fakt ten za poważne niepowodzenie w swoim życiu. Wydawałoby się, że młodzi ludzie powinni w takiej sytuacji poważnie pomyśleć o wyborze zawodu, rozpocząć zdobywanie odpowiedniej kwalifikacji. Jednak niewielu obiera taką drogę. Uważając studia wyższe za jedyną swoją perspektywę ży-

² Por. A. W. Darinskij: WUZ! WUZ? WUZ..., *Liternaturnaja gazeta* nr 35, z 26. 8. 1970 roku.

ciową, młodzi ludzie starają się znaleźć sobie taką pracę, która zapewniłaby im więcej czasu na przygotowanie się do egzaminów konkursowych. Nie jest dziełem przypadku, że szereg badań socjologicznych wykazuje, iż w przemyśle na stanowiskach pomocniczych pracuje więcej młodych robotników ze średnim wykształceniem niż na odcinkach wymagających właśnie takich kwalifikacji. Oto rezultaty jednostronnej — zdaniem autora — orientacji starszoklasistów w kierunku studiów wyższych.

W dalszej części swego artykułu A. W. Darinskij zastanawia się nad tym, dlaczego młodzi ludzie wiążą swoją perspektywę życiową z wykształceniem wyższym. Przyczyna — jego zdaniem — tkwi w tym, że młodzież radziecka, jeszcze bardziej niż dorośli, widzi w pracy nie tyle środek egzystencji, ile potrzebę życiową — w pracy przejawia ona swoją osobowość. Dla młodzieży radzieckiej bardzo ważnym zagadnieniem jest perspektywa rozwoju w toku pracy. Z tego też powodu nie można zamykać przed nią możliwości zdobywania wykształcenia wyższego. Przeczyłoby to nawet — zdaniem autora — demokratycznemu charakterowi społeczeństwa radzieckiego i ukierunkowaniu na coraz wszechstronniejszy rozwój jednostki. Człowiek zawsze powinien posiadać perspektywę rozwoju. Aby zabezpieczyć ten rozwój, Darinskij proponuje poszerzyć system studiów zaocznych i wieczorowych, a także radykalnie ulepszyć jego pracę.

Proponuje on przyjmować na studia zaoczne i wieczorowe wszystkich chętnych bez ograniczeń pod warunkiem, że posiadają odpowiedni staż pracy i zdali pozytywnie egzaminy wstępne. Autor artykułu zdaje sobie sprawę z tego, że studia dla pracujących również kosztują, lecz nie tyle, co studia dzienne. Roczny koszt kształcenia studenta studiów dziennych wynosi 1000 rubli, a studenta studiów zaocznych 10-krotnie mniej, czyli 100 rubli. A. W. Darinskij proponuje obciążyć częścią kosztów kształcenia na studiach zaocznych samych pracujących. Nie będzie — jego zdaniem — z tym trudności, ponieważ jeżeli nie ma kłopotów z opłatami za kursy języków obcych i krusy przygotowawcze na studia wyższe — to pokrycie części kosztów kształcenia przez samego pracującego z otrzymywanej przez niego pensji nie będzie wielkim uszczerbkiem w jego budżecie. Autor nie wyklucza również takiej ewentualności, że za pewnych studentów będą płacić przedsiębiorstwa, w których oni pracują. Sprzyjać to będzie zarówno nauce, jak i pracy.

Dzięki takiemu rozwiązaniu — pisze na zakończenie Darinskij — wygrywają wszyscy. W gospodarce narodowej będzie więcej kadry kwalifikowanej. U każdego młodego człowieka przejawia się perspektywa rozwoju. Podniesie się poziom wiedzy studentów studiów wieczorowych. Wzmocni się współzawodnictwo między specjalistami w produkcji. Zmniejszą się w końcu rozmiary i skutki tej „kłęski żywiołowej”, w jaką dla tysięcy dziewcząt i chłopców przekształca się niekiedy niepowodzenie w czasie egzaminów wstępnych na studia wyższe.

Józef Zalewski

K R O N I K A K R A J O W A

KADRA ROBOTNICZA DECYDUJĄCA SIŁĄ POSTĘPU (z obrad XVIII plenum CRZZ)

W dniach 10—11 września 1970 r. odbyło się XVIII Plenum Centralnej Rady Związków Zawodowych. Przedmiotem jego obrad było: „Zadania związków zawodowych i samorządu robotniczego w przygotowywaniu wykwalifikowanych robotników na lata 1971—1975 oraz podnoszeniu poziomu kwalifikacji zawodowych, kultury technicznej i wiedzy ekonomicznej załóg”.

Wkraczamy obecnie w taką fazę rozwoju socjalistycznej ekonomiki, w której praca ludzi oraz osiągnięte efekty zależą w coraz większym stopniu od poziomu wykorzystania w gospodarce zdobycy współczesnej rewolucji naukowo-technicznej. Dlatego też postęp nauki i techniki oraz wdrażanie ich osiągnięć do praktyki produkcyjnej staje się obecnie sprawą o znaczeniu ogólnonarodowym. Od poziomu i tempa tego postępu zależy bowiem przyrost dochodu narodowego, a więc i środków przeznaczonych na poprawę bytu ludzi pracy, na rozwój oświaty i kultury.

Walka o postęp techniczny, o mechanizację i lepszą organizację pracy, o efektywniejsze wykorzystanie istniejących mocy i urządzeń produkcyjnych, o wyższą jakość i nowoczesność wyrobów — to w pierwszym rzędzie sprawa powszechnego, poważnego wzrostu przygotowania zawodowego ogromnej ilości pracujących robotników, chłopów oraz młodzieży, która będzie podejmować pracę. Wykonanie tych poważnych zadań może nastąpić tylko pod warunkiem wszechstronnego rozwoju postępu technicznego i organizacyjnego, zwłaszcza w wybranych dziedzinach i gałęziach.

W nadchodzącej pięcioletce 1971—1975 stoi przed nami zadanie nie tylko wydatnego zwiększenia produkcji przemysłowej, rolnej i usług, lecz uzyskanie wyższej jakości technicznej wyrobów, podniesienia poziomu organizacji gospodarki narodowej, wydatnej poprawy wskaźników ekonomicznych, znacznego zwiększenia wydajności pracy i polepszenia warunków pracy w produkcji. Wykonanie tych poważnych zadań może nastąpić tylko pod warunkiem wszechstronnego rozwoju postępu technicznego i organizacyjnego, zwłaszcza w wybranych dziedzinach i gałęziach.

Intensywny rozwój ekonomiczny oznacza bowiem rosnący udział jakościowych czynników wzrostu, a więc: nowoczesnej techniki, technologii oraz organizacji pracy i produkcji, zwiększenie produktywności środków trwałych i pracy ludzkiej — pozwalających osiągnąć znacznie wyższą dynamikę społecznej wydajności pracy.

W tej wielkiej batalii o unowocześnienie naszej gospodarki decydującą rolę odgrywa człowiek, jego wiedza i kwalifikacje zawodowe, jego świadomość polityczna i kultura techniczna, które stanowią siłę dynamizującą postęp budownictwa socjalistycznego.

Ku czemu zmierzamy

Nie jest więc dziełem przypadku, że problemy oświaty zawodowej i ogólnej, jej funkcjonowanie i rozwój są dziś przedmiotem powszechnego zainteresowania społeczeństwa. Zainteresowanie to stale wzrasta w miarę tego, jak rośnie ranga wykształcenia w życiu i pracy.

Ludzie bowiem mogą zmieniać się tylko o tyle, o ile zmieniają świat, to znaczy, o ile zmieniają technikę i narzędzia pracy, a tym samym także sposób i charakter swej pracy. Przyszłość należy bez wątpienia do symbiozy pracy ludzkiej, nauki

i nowoczesnej techniki oraz ich demokratycznego, powszechnego charakteru. Bó-
wiem nauka i technika może przejawiać swoje aktywne i twórcze znaczenie do-
piero w powiązaniu z praktyką społeczno-produkcyjną, poprzez świadomą i fa-
chową działalność bezpośrednich wytwórców. Z kolei bez świadomego wykorzystania
osiągnięć nauki w praktyce produkcyjnej niemożliwy jest proces unowocześniania
produkcji, pozwalający osiągnąć wysoką dynamikę wzrostu wydajności pracy, przy
jednoczesnym zmniejszeniu wysiłku człowieka. Zatem bez masowego opanowania
współczesnej nauki i techniki, a wraz z tym bez upowszechnienia pracy twórczej
nie można będzie osiągać postępu w rozmiarach i tempie odpowiadającym wyma-
ganiom współczesnej epoki.

Socjalizm stwarza warunki dla pełnej integracji nauki z praktyką produkcyjną,
dla stopniowej likwidacji wiekowej sprzeczności pomiędzy pracą produkcyjną
i nauką oraz podziału na umysłowy i fizyczny potencjał produkcyjny. W naszych
warunkach postęp techniczny niesie nie tylko uwalnianie człowieka od pracy
ciężkiej i monotonnej, od wykonywania mechanicznych (umysłowych i fizycznych)
stereotypowych funkcji, lecz potęguje i rozwija jego zdolności poznawcze i wy-
twórcze w skali dotychczas niespotykanej. Dlatego w czasach nam współczesnych
jednym ze społecznych kryteriów rewolucyjnego postępu jest wydajność i jakość
pracy, poziom opanowania nauki i techniki oraz poziom ogólnej kultury.

W tych warunkach kształcenia nie można ograniczyć pod względem treściowym
i czasowym, lecz traktować je dynamicznie i elastycznie — jako proces towarzy-
szący człowiekowi przez całe życie i stanowiący trwałe składnik jego społecznej
i zawodowej działalności. Z tego też punktu widzenia rozpatrywać należy stan
obecny i perspektywy rozwojowe systemu kształcenia, doksztalcania i doskonalenia
zawodowego oraz ogólnego pracujących.

Dysproporcje wzrostu

Bezsporny jest fakt, że nauka i oświata stają się w Polsce Ludowej dobrem
ogólnonarodowym, cenionym coraz powszechniej. Stanowią one bowiem o tym,
że życie jednostki i całego społeczeństwa staje się bardziej bogate, wszechstronne,
ciekawe. Decydują o awansie społecznym i zawodowym człowieka, jego prestiżu
i świadomym wyborze szansy życiowej.

W minionych latach państwo ludowe, wspierane wysiłkiem całego narodu, w tym
również ruchu zawodowego, przeznaczało poważne środki na rozwój i unowocze-
śnienie całego systemu oświatowego. O skali tych wysiłków świadczy fakt, że
prawie co trzeci obywatel naszego kraju uczestniczy w różnych formach kształcenia
i doksztalcania.

Stawy rozwój szkolnictwa powoduje, że udział kadr wykwalifikowanych w go-
spodarce narodowej wzrasta znacznie szybciej niż ogólne tempo zatrudnienia. Do-
tyczy to zwłaszcza pracowników z wykształceniem wyższym, średnim, jak i za-
sadniczym zawodowym. Wyniki dwu spisów kadrowych przeprowadzonych przez
GUS w latach 1958 i 1968 dostarczają w tym przedmiocie niezwykle interesujących
danych. O ile ogólny wzrost zatrudnienia w gospodarce narodowej wyniósł w tym
okresie 2,5 mln osób, tj. o 35,6%, to udział w tym przyroście pracowników z wy-
kształceniem wyższym, średnim i zasadniczym zawodowym wyrażał się liczbą
1,47 mln, tj. niecałe 60%. Wysokie tempo wzrostu zatrudnienia tych pracowników
ilustrują następujące dane: z wykształceniem wyższym o 165,6 tys., tj. o 69%;
średnim zawodowym o 526 tys., tj. o 120%, oraz zasadniczym zawodowym o 784 tys.,
tj. o 64%.

Zmalała liczba pracowników z wykształceniem poniżej 7 klas szkoły podsta-
wowej o 567 tys., tj. o 29%. Jednakże to, co osiągnęliśmy w nasyceniu gospodarki
kadrami wykwalifikowanymi, jest ciągle jeszcze, w większym stopniu, działaniem

na rzecz wyrównania przeszłości i braków w poziomie przygotowania kadr, a w mniejszym zaspokajało bieżące potrzeby, nie mówiąc już o ich wyprzedzaniu. Świadczą o tym, mimo optymistyczne trendy, istniejące proporcje w poziomie wykształcenia ogółu zatrudnionych w gospodarce uspołecznionej. I tak w roku 1968 spośród ogółu zatrudnionych — 4,7% legitymowało się wykształceniem wyższym, 11,3% — średnim zawodowym, 4,5% — średnim ogólnokształcącym, 15,3% — z zasadniczym zawodowym, 44,0% — pełnym podstawowym i 16,4% — z niepełnym podstawowym. Praktycznie więc występuje poważne zachwianie proporcji poziomu wykształcenia. Mamy bowiem poważną, bo stanowiącą łącznie ponad 20%, kadre z wyższym i średnim wykształceniem zawodowym oraz ogólnokształcącym, mniej liczną grupę, 15,3%, pracowników z wykształceniem zasadniczym zawodowym, decydującą przecież o poziomie kadry robotniczej, oraz dużą liczebnie, 64,2%, grupę pracowników bez formalnie stwierdzonych, pełnych kwalifikacji zawodowych.

Wiadomo jest, że do roku 1970 zasadnicze szkolnictwo zawodowe może zaspokoić zapotrzebowanie gospodarki na robotników wykwalifikowanych tylko w 66%, do roku zaś 1975 ZSZ pokrywają zapotrzebowanie gospodarki zaledwie w 77%, co z góry zakłada pogłębianie się deficytu robotników wykwalifikowanych w szeregu zawodach i gałęziach gospodarki narodowej. Oznacza to, że prawie czwartą część zapotrzebowania na tę kadre trzeba będzie pokrywać przez kształcenie w systemie szkolenia wewnątrzzakładowego i kursowego.

W tej sytuacji przygotowanie odpowiedniej ilości i jakości wykwalifikowanej kadry robotniczej musi się stać jednym z centralnych problemów polityki oświatowej państwa.

Kierunki działania

Istniejące obecnie poważne dysproporcje w nasyceniu wykwalifikowaną kadre robotniczą poszczególnych branż i gałęzi gospodarki narodowej, możliwościami szkolnictwa a faktycznymi potrzebami, kierunkami kształcenia a intensyfikacją poszczególnych dziedzin wytwarzania — stają się jednym z hamulców postępu technicznego i rozwoju kraju. Dysproporcje te są następstwem wielu przyczyn, wśród których wymienić należy przede wszystkim brak właściwej metodologii planowania zapotrzebowania i kształcenia kadr.

Związki zawodowe niejednokrotnie zwracały uwagę i wyrażały krytyczną opinię do stosowanych obecnie przez czynniki planistyczne i statystyki kryteriów metod i zasad ustalania faktycznego stanu oraz zapotrzebowania na robotników wykwalifikowanych, postulowały potrzebę szerszych badań trendów rozwojowych oraz zmian w kształceniu, zatrudnianiu tej grupy pracowników w związku z postępem technicznym i organizacyjnym. Jak dotychczas niewiele uczyniono w tym kierunku. Jeśli dodamy jeszcze, że niedostateczny jest również postęp w prognozowaniu rozwoju gospodarki, a przynajmniej jej niektórych dziedzin, to odnosi się wrażenie, że w procesie przygotowania kadr wykwalifikowanych w ogóle, a robotniczych w szczególności, występuje niemało elementów dowolności i marnotrawstwa.

W tej sytuacji niezależnie od potrzeby wzmoczenia prac nad doskonaleniem metodologii planowania i rozszerzeniem badań naukowych niezbędne jest dążenie do ściślejszego powiązania merytorycznego i organizacyjnego szkolnictwa zawodowego z zakładami pracy. Należy również dążyć do doskonalenia narzędzi planowania w samych zakładach pracy, które mogą lepiej i dokładniej formułować swoje potrzeby i wymagania pod adresem szkół, władz oświatowych w zakresie ilości i jakości kształcenia kadr robotniczych.

Głównym źródłem pokrycia zapotrzebowania na robotników wykwalifikowanych dla przemysłu kluczowego powinny być zasadnicze szkoły przyzakładowe. Stąd konieczność tworzenia i rozbudowy tych szkół przy wielkich i nowoczesnych za-

kładach pracy oraz kombinatach z nowoczesną materialną i techniczną bazą nauczania, z większą liczbą stałych nauczycieli, z warsztatami szkolnymi i zapleczem internatowym. Szkoły te powinny przygotowywać kadry również dla innych mniejszych zakładów pracy, tworzyć swoje filie i punkty nauczania w charakterze stałym lub czasowym poza siedzibą szkoły oraz stać się wiodącymi placówkami szkolenia kursowego. W związku z tym zachodziłaby konieczność ustalenia zasad współfinansowania tych szkół i odpłatności za korzystanie z ich usług przez inne zakłady pracy. W uzasadnionych przypadkach należałoby przekazywać szkoły zawodowe, będące obecnie w gestii rad narodowych, zakładom pracy i zarządom kombinatów.

Jeżeli nie ma warunków łączenia małych szkół przyzakładowych w silne placówki oświatowe przy zakładach pracy, należy przewidzieć możliwość łączenia tych szkół ze szkołami zawodowymi podległymi radom narodowym. Jednocześnie, jak stwierdza to uchwała XVIII Plenum CRZZ, zachodzi potrzeba:

- pełniejszego dostosowania sieci szkół i kierunków kształcenia zawodowego do potrzeb poszczególnych branż i regionów kraju, mając na uwadze odpowiednie wyprzedzenie przygotowania kadr dla nowo powstających i modernizowanych przedsiębiorstw dla nowych uruchomień produkcyjnych, a także kształcenie w deficytowych i szczególnie ważnych dla gospodarki zawodach oraz uwzględnienie przewidywanych zmian w strukturze zatrudnienia;
- opracowania jednolitego planu inwestycji i modernizacji bazy szkolnictwa zawodowego w skali kraju i regionów oraz kierowanie środków tam, gdzie istnieją najpilniejsze potrzeby kadrowe;
- zwiększenia odpowiedzialności administracji szkolnej, gospodarczej i rad narodowych za rozwój, modernizację i jakość pracy szkolnictwa zawodowego, za racjonalne wykorzystanie środków przeznaczonych na ten cel;
- określenia zasad rozliczenia wyników ekonomicznych prac produkcyjnych wykonywanych przez uczniów zasadniczych szkół zawodowych przyzakładowych dla przedsiębiorstwa z uwzględnieniem przekazywania części dochodów na rzecz szkoły dla zaspokajania potrzeb socjalno-kulturalnych uczniów.

Nieodzownym warunkiem dostosowania szkolnictwa zawodowego do nowych potrzeb jest odpowiedni dobór kierunków kształcenia. Podstawę działania w tym zakresie stanowi nomenklatura zawodów i specjalności szkolnictwa zawodowego. Obecnie obowiązująca nomenklatura weszła w życie 7 lat temu, a faktycznie odzwierciedla ona stan zawodów sprzed lat 10. W tym czasie wiele zawodów przestało istnieć, powstało sporo nowych. Aby dotrzymać kroku przemianom w sposobach wytwarzania, nomenklatura musi być stale aktualizowana i uzupełniana, a w okresie kilkuletnim przeglądana i zmieniana. Ponadto powstało szereg nowych typów szkół zawodowych, dla których założenia nomenklatury obecnej absolutnie nie pasują.

Czynnikiem decydującym o efektywności całego systemu oświatowego, zwłaszcza w zakresie przyspieszania procesu rewolucji naukowo-technicznej, jest jakość przygotowanych kadr.

Aby wykształcić dobrego współczesnego robotnika, obeznanego z nowoczesną techniką i organizacją produkcji, trzeba, aby programy nauczania odznaczały się najwyższymi cechami nowoczesności, wyrażającymi się w ściślej powiązaniu treści nauczania z bieżącymi i perspektywicznymi potrzebami gospodarki narodowej, aby same w sobie były one nośnikami postępu. Metody nauczania i system wychowawczy powinny wyzwalać twórczą inicjatywę i zaangażowanie naszej młodzieży i dorosłych w pełne przyswojenie sobie treści programowych i ich wykorzystanie w procesie pracy i życiu społecznym.

Można to będzie osiągnąć, jeżeli szkolnictwo zawodowe przyjmie większą orien-

tację na ściślejsze współdziałanie z przodującym aktywnym zakładów pracy, jeżeli potrafi zaangażować do tych prac nie tylko pedagogów, lecz doświadczonych inżynierów, ekonomistów, organizatorów produkcji.

Należałoby wdrażać do praktyki placówek naukowo-badawczych, biur konstrukcyjnych i technologicznych zasadę: każde nowe urządzenie, konstrukcja czy technologia przekazywana do produkcji ma program szkolenia, jako składową część całej dokumentacji technicznej. Jest to wielka szansa unowocześnienia i aktualności programów nauczania, a zarazem droga wzajemnego zbliżenia pedagogów, techników i ekonomistów w kształtowaniu treści nauczania.

Jednocześnie zakłady pracy, zjednoczenia i ministerstwa powinny dokonać spisu tych zawodów, które w ich branży pozostają pod szczególnie silnym wpływem nowych produktów i procesów, a także innych przejawów postępu technicznego. W nauczaniu tych zawodów należy w pierwszej kolejności aktualizować programy, doskonalić pracę szkół i poziom kadry nauczającej.

Na tle tych zadań jeszcze ostrzej uwidacznia się rola nauczycieli szkolnictwa zawodowego, wykładowców i instruktorów praktycznej nauki zawodu oraz ich kwalifikacji. Bez odpowiedniej rozbudowy studiów pedagogicznych, kursowych i podyplomowych w politechnikach, wyższych szkołach inżynierskich, rolniczych i ekonomicznych przygotowujących kadrę nauczycielską dla przedmiotów zawodowych — nie można będzie osiągnąć zamierzonych efektów. Niezbędne jest również zapewnienie kształcenia odpowiedniej liczby nauczycieli zawodu w technicach przemysłowo-pedagogicznych oraz na wyższych studiach pedagogicznych.

Doskonalić system szkolenia wewnątrzzakładowego i kursowego

Zarówno szkolenie wewnątrzzakładowe, jak i kursowe stanowią poważne źródło rezerw w przygotowaniu zawodowym robotników dla gospodarki narodowej, pod warunkiem jednak, że nastąpią tu zasadnicze zmiany w treści i metodach nauczania oraz organizacji pracy.

Przede wszystkim należy stopniowo nastawiać programowo i organizacyjnie to szkolenie nie tylko na wypełnianie istniejących luk i braków szkolnictwa zawodowego, lecz na rozwijanie tych funkcji oświatowych, których nie może i nie będzie spełniać szkoła zawodowa. Dlatego też naukę zawodu trzeba opierać o system szkolny (wieczorowy, zaoczny, eksternistyczny, rozwój filii i oddziałów tych szkół).

W szkoleniu wewnątrzzakładowym należałoby rozwijać zwłaszcza różne formy nauczania oraz kadry przyzakładowych szkół zawodowych i prowadzić do tego, zmianą techniki i technologii wytwarzania lub niezdołności do wykonywania dotychczasowego zawodu, doskonalenia kwalifikacji robotników i kadr ze średnim wykształceniem, praktyk produkcyjnych i stażów pracy.

Szkolenie to należałoby coraz szerzej opierać o bazę materialną i techniczną nauczania oraz kadry przyzakładowych szkół zawodowych i prowadzić do tego, aby organizowane ono było w oparciu o takie programy, które zapewnią będą różnorodność i stopniowanie wiedzy tak, aby każdy następny jego etap prowadził do uzsakiwania przez robotników coraz wyższych kwalifikacji.

Wymaga to opracowania jednolitych programów nauczania, czasokresu nauczania i dokumentacji programowo-metodycznej w tych samych zawodach i specjalnościach. W związku z prowadzeniem nowych, nie znanych dotychczas metod wytwarzania i surowców niezbędne jest nie tylko odpowiednie wyprzedzenie w przygotowaniu zawodowym, lecz położenie szczególnego nacisku na odpowiednie uwzględnienie w programach i treści nauczania zasad ochrony bezpieczeństwa higieny pracy oraz skutecznego przeciwdziałania nowym zagrożeniom zdrowia i życia pracownika. Należy zwracać uwagę, aby w pierwszej kolejności szkoleni byli ci pracownicy, którzy mają zasadniczy wpływ na jakość i efektywność produkcji,

na realizację zadań postępu technicznego i organizacyjnego. Zdecydowanie przeciwdziałać faktom kierowania na to szkolenie ludzi przypadkowych, nie związanych z daną dziedziną pracy zawodowej.

W dotychczasowej praktyce obserwuje się zjawisko rozproszenia wysiłków licznych instytucji prowadzących szkolenie kursowe. Zarówno jednostki państwowe, jak i spółdzielcze oraz społeczne prowadzą często szkolenie w tym samym zawodzie czy specjalności, ale na podstawie różnych programów, w różnym wymiarze godzin, w oparciu o różne, wydawane na własny użytek i za drogie pieniądze, skrypty. Jak dotąd mimo krytyki i postulatów ze strony związków zawodowych nie udało się osiągnąć porozumienia i koordynacji w tym zakresie. Wszystko to prowadzi do poważnego marnotrawstwa sił i środków przeznaczonych przez państwo na szkolenie, przy uzyskiwaniu minimalnych efektów. Dalsze utrzymywanie tego stanu stanowi jeden z poważnych hamulców postępu technicznego i organizacyjnego.

Stąd należałoby dążyć do ograniczenia możliwości zakładów w zlecaniu kursów na rzecz rozwoju szkolenia wewnątrzzakładowego. Ze szkolenia zlecanego innym organizacjom zakłady pracy powinny korzystać tylko w uzasadnionych przypadkach, tj. kiedy mała liczba słuchaczy nie pozwala na zorganizowanie własnego kursu, kiedy nie ma możliwości skierowania tych pracowników do pobliskich zakładów, gdzie są takie kursy, lub kiedy dotyczy to zawodów i specjalności unikalnych, wymagających specjalnego przeszkolenia.

Zjednoczenia i kombinaty powinny wytypować zakłady, które będą organizować określone kursy dla potrzeb innych zakładów danej branży oraz pokrewnych.

Natomiast organizacje społeczne i spółdzielcze powinny prowadzić je w ramach i kierunkach zgodnych z ich statutową działalnością.

Wychowanie techniczne i ekonomiczne

Ważnym zadaniem całego systemu oświaty jest, na obecnym etapie rozwoju gospodarki i w przyszłości, szeroka działalność na rzecz wychowania technicznego i gospodarczego ludzi pracy.

Podobnie jak podstawą osiągnięcia najwyższych szczebli kultury ogólnej jest wykształcenie mas, tak podstawą wysokiej technicznie produkcji jest kultura techniczna szerokich rzesz ludzi pracy. Stąd kształcenie zawodowe będzie tym lepiej spełniać swoje zadania, jeżeli towarzyszyć mu będzie szeroka działalność społeczna na rzecz podnoszenia poziomu kultury technicznej i kultury pracy.

Dzisiejszemu robotnikowi, jak nigdy dotąd, potrzebna jest wiedza i umiejętność ciągłego orientowania się w przodujących osiągnięciach techniki, a także porównywania efektów swej pracy i zakładu do innych przodujących przedsiębiorstw w skali całej branży i wysoko rozwiniętych krajów. W tym sensie szerokie upowszechnianie wiedzy technicznej i ekonomicznej staje się obecnie nie tylko ważnym zadaniem szkoły, lecz całego ruchu społeczno-oświatowego.

Rady zakładowe i koła zakładowe stowarzyszeń NOT powinny zespolać swe wysiłki i ustalać wspólne zadania w zakresie szerszej popularyzacji wiedzy technicznej wśród załogi, podejmować konkretne inicjatywy aktywizujące poszczególne grupy pracownicze w tym zakresie. Pożyteczną rolę spełniają tu takie formy, jak: kierowane samokształcenie, czytelnictwo fachowej literatury, odczyty, spotkania dyskusyjne, pokazy filmów technicznych, wycieczki do przodujących zakładów pracy, wystawy, giełdy pomysłów i wniosków racjonalizatorskich itp., które należy stale rozwijać i doskonalić.

Główną uwagę należy jednak zwracać na te formy, które czynnie angażują całe załogi i składają je do poszukiwania lepszych rozwiązań technicznych i organizacyjnych, wyzwalając ich twórczą inicjatywę.

Umacnianie w praktyce zakładów pracy zasady ścisłego rachunku ekonomicznego oraz działania nowego systemu bodźców wymaga stałego pogłębiania wśród załóg oraz uczącej się młodzieży — wiedzy ekonomicznej, znajomości zasad organizacji i zarządzania przedsiębiorstwem. Jesteśmy w sytuacji, kiedy poza szkoleniem nie wypracowaliśmy jeszcze bardziej atrakcyjnych i skutecznych form wychowania gospodarczego. Chodzi tu zarówno o system bieżącej informacji docierającej bezpośrednio do stanowiska roboczego, o wynikach pracy robotnika, działu oraz całego przedsiębiorstwa, jak i o porównywalność danych z wynikami pracy innych kolegów i zakładów pracy. Przy czym powinna to być informacja prosta, czytelna i przekonująca. Dotyczy to również składników kosztów produkcji, postępu technicznego, mierników wydajności pracy itp.

Aby uzyskać postęp w tej dziedzinie, konieczne jest, aby w zakładach pracy coraz szerzej rozwijać, doskonalić i wzbogacać formy szkolenia ekonomicznego załóg, zwłaszcza aktywu rad robotniczych i zakładowych oraz ich komisji problemowych. Wymaga to większej aktywizacji ogniw oraz aktywu PTE działających bezpośrednio w przedsiębiorstwach.

Należałoby dokonać przeglądu stosowanych dotychczas form wychowania gospodarczego i popularyzacji wiedzy ekonomicznej wśród załóg i w oparciu o ten materiał podjąć prace nad ukształtowaniem bardziej skutecznych i atrakcyjnych oddziaływań w tej dziedzinie.

Administracja gospodarcza powinna zapewnić stałe doskonalenie i upraszczanie informacji ekonomicznej, w różnych jej formach, o bieżącej działalności przedsiębiorstwa i poszczególnych zespołów ludzkich oraz docierania z tą informacją do całej załogi. Jednocześnie należy dążyć do szerszego wykorzystania atrakcyjnych form pracy kulturalno-oświatowej dla popularyzacji i propagandy wiedzy ekonomicznej.

Są to tylko niektóre elementy i propozycje zmierzające do intensyfikacji działań oświatowo-wychowawczych w podnoszeniu poziomu wiedzy i kwalifikacji oraz wychowania technicznego i gospodarczego załóg. Dyskusja służąca szerszej wymianie poglądów na ten temat powinna prowadzić do poszukiwania optymalnych rozwiązań, możliwych do przyjęcia w naszych warunkach, programowo-organizacyjnych, zmierzających do zwiększenia społecznych, ekonomicznych i wychowawczych efektów działalności oświatowej. Tego wymaga bowiem konieczność przyspieszenia procesu rewolucji naukowo-technicznej — decydującego czynnika wzrostu gospodarczego.

Stanisław Lewandowski.

XXI ZJAZD POLSKIEGO TOWARZYSTWA PSYCHOLOGICZNEGO

W dniach 24—26 września 1970 roku obradował w Warszawie XXI Zjazd Naukowy PTP poprzedzony dorocznym Walnym Zgromadzeniem członków, na którym ustępujący Zarząd Główny PTP złożył sprawozdanie z działalności w czasie trwania swej kadencji, tzn. od roku 1966. Walne Zgromadzenie dokonało wyboru nowego przewodniczącego Zarządu Głównego PTP, którym został prof. dr Włodzimierz Szewczuk z UJ w Krakowie.

Zjazdy naukowe PTP odbywają się od kilku lat co drugi rok. Uchwałem w tej sprawie powzięto na XIX Zjeździe, jaki odbył się w roku 1966 we Wrocławiu, biorąc pod uwagę dość powszechnie panującą wówczas opinię, że dwuletnie okre-

sy przerwy między zjazdami umożliwią lepsze ich przygotowanie pod względem organizacyjnym, zmniejszą wysiłek finansowy Towarzystwa, a przede wszystkim wpłyną, jak oczekiwano, na jakość prezentowanych na Zjeździe referatów i doniesień; dwuletni bowiem okres prowadzenia prac badawczych stwarza lepsze warunki odpowiedniego ich pogłębienia sprawiając, że wyprowadzane z nich wnioski poparte będą obszerniejszym materiałem eksperymentalnym. Zjazd tegoroczny był pod każdym względem wyjątkowy. Zgromadził największą w historii Towarzystwa Psychologicznego liczbę uczestników (ok. 1200 osób), ogłoszono na nim największą w dotychczasowej tradycji zjazdów PTP liczbę referatów (ponad 200), zorganizowano największą z dotychczasowych liczbę sympozjów specjalistycznych (17).

Tematyka sympozjów była w dużej mierze przeglądem głównych tendencji rozwojowych w zakresie problematyki badawczej podejmowanej przez placówki skupiające psychologów-praktyków oraz ośrodki akademickie w Polsce. Była to tematyka bardzo różnorodna: psychologia rozwojowa małego dziecka (organizator sympozjum — doc. dr Maria Przetacznikowa, Kraków), kliniczna analiza zaburzeń rozwoju u dzieci w wieku szkolnym (organizator doc. dr Halina Spionek), pamięć i uczenie się (prof. dr Włodzimierz Szewczuk, Kraków), procesy poznawcze w normie i patologii (prof. dr Andrzej Lewicki, Poznań), psychologia defektologiczna (doc. dr Lidia Geppertowa, Kraków), psychologia sądowa (dr Bogusław Waligóra, Poznań), psychologiczne mechanizmy wychowania (doc. dr Antonina Gurycka, Warszawa), postawy współczesnej młodzieży (prof. dr Bolesław Hornowski, Poznań), społeczna psychologia pracy (dr Xymena Głiszczyńska, Warszawa), psychologia kliniczna (doc. dr Kazimierz Obuchowski, Poznań); psychologia inżynierska i bezpieczeństwa pracy (doc. dr Rajmund Kowalczyk i dr Longin Paluszkiwicz, Warszawa), geneza, struktura i mechanizmy funkcjonowania osobowości człowieka w warunkach podejmowania zadań społecznych (doc. dr Janusz Reykowski, Warszawa), psychologia sztuki (dr Stanisław Trębaczkiwicz, Warszawa).

Śluzna w zasadzie idea prezentacji możliwie najróżnorodniejszej problematyki prac badawczych nie zawsze zdawała egzamin, ponieważ organizatorzy nie skorzystali, jak się wydaje, z możliwości selekcji zarówno tematyki, jak i zawartości merytorycznej poszczególnych doniesień. Wskutek tego zdarzały się czasem referaty i doniesienia z prac, które zwłaszcza od strony metodologicznej pozostawiały wiele do życzenia. Największą frekwencją wśród uczestników Zjazdu cieszyły się sympozja poświęcone zagadnieniom psychologii klinicznej, funkcjonowania człowieka w warunkach podejmowania zadań społecznych, zaburzeń rozwoju dzieci w wieku szkolnym oraz psychologii sztuki. To ostatnie zorganizowane zostało po raz pierwszy w historii zjazdów naukowych PTP i ujawniło, jak wielu entuzjastów mają w naszym kraju zagadnienia psychologii sztuki i twórczości artystycznej. Problematyka ta, stosunkowo rzadko podejmowana także i w innych krajach, zyskuje sobie uznanie w miarę ogłaszania sprawozdań z konkretnych prac badawczych. Niewątpliwie najpełniej reprezentowana była na sympozjum problematyka psychologii muzyki referatami dr Marii Manturzewskiej (sprawozdanie z badań nad wyznacznikami powodzenia w studiach muzycznych oraz z badań nad rzetelnością ocen wykonawstwa muzycznego wydawanych przez ekspertów muzycznych) oraz zagadnienia twórczości plastycznej reprezentowane referatem dr Ireny Słońskiej (stosunek dzieci do ilustracji książkowych nawiązujących do plastycznej twórczości dziecięcej).

Sympozja stanowiły główny nurt obrad Zjazdu, co odbijało się nieco na możliwościach częstych kontaktów między uczestnikami, dyskusji kularowych było jednak sporo, zwłaszcza przy okazji sesji plenarnych, których — zdaniem wielu uczestników — było zbyt mało. W licznych kontaktach psychologów-praktyków całego kraju znajdowały odzwierciedlenie zarówno sukcesy i osiągnięcia, jak też troski

i kłopoty. Najczęściej w rozmowach kularowych powracała sprawa straty, jaką ponieśli zwłaszcza psychologowie-praktycy — w postaci likwidacji przed rokiem Pracowni Psychometrycznej PAN. Współczesna psychologia bez psychometrii jest już anachronizmem, a fakt likwidacji Pracowni, która była jedynym w zasadzie źródłem dopływu nowoczesnych narzędzi badawczych, pozbawił psychologów-praktyków zaplecza teoretycznego. Wyrażano nadzieję, że prace zlikwidowanej placówki będą kontynuowane, a PTP winno stać się patronem odnowienia jej działalności, być może w innej formie organizacyjnej.

Wzruszającym momentem Zjazdu było nadanie honorowego członkostwa PTP profesorowi Jamesowi Dreverowi z Wielkiej Brytanii, wychowawcy wielu pracujących obecnie w kraju psychologów, których losy wojenne rzuciły do Anglii, gdzie zaopiekował się nimi serdecznie i kształcił prof. James Drever. Do osób tych należą znani obecnie wychowawcy nowych pokoleń psychologów — dr Aleksander Hulek i prof. dr Bolesław Hornowski. Prof. Drever wygłosił wykład na temat metod badania uzdolnień do studiów wyższych.

Zjazd zakończył obrady ustaleniem terminu kolejnego, XXII Zjazdu, który odbędzie się we wrześniu 1972 roku prawdopodobnie w Katowicach wzgl. Lublinie.

Krzysztof Polakowski

REALIZACJA REFORMY SYSTEMU KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

ZNZ od pierwszych miesięcy istnienia Polski Ludowej czynnie włączał się do rozwiązywania problemów kształcenia nauczycieli. Już od 1945 roku zorganizowano studium dokończeniowe Instytutu Pedagogicznego ZNZ. Związek powołał następnie do życia instytuty pedagogiczne w Warszawie, Katowicach i Wrocławiu, a przy okręgach szereg wyższych kursów nauczycielskich.

W drugiej połowie lat pięćdziesiątych zorganizowano kilka Zaocznych Studiów Nauczycielskich — dla umożliwienia jak największej liczbie nauczycieli i podnoszenia kwalifikacji. Jednocześnie w ogniwach ZNZ i na łamach pism wydawanych przez Związek podejmowane były dyskusje nad dalszą reformą systemu kształcenia nauczycieli.

Pierwsza próba podsumowania dyskusji nad systemem kształcenia nauczycieli oraz wysunięcia nowych koncepcji dokonana była na Zjeździe Oświatowym ZNZ w dniach 2—5 maja 1957 roku.

Oto główne wnioski

— Wszyscy nauczyciele bez względu na to, w jakim typie szkoły czy zakładu oświatowo-wychowawczego pracują, powinni być kształceni w szkołach wyższych.

— Nauczyciele szkół podstawowych (wychowawczynie przedszkoli, wychowawcy placówek opiekuńczo-wychowawczych) powinni być kształceni w pierwszym etapie w 3-letnich instytutach nauczycielskich, opartych na szkole średniej. W przyszłości należy dążyć do tego, ażeby ci nauczyciele byli kształceni w pełnych szkołach wyższych.

— Nauczyciele szkół średnich powinni być kształceni w 5-letnich wyższych szkołach pedagogicznych, uniwersytetach i innych szkołach wyższych. Przy każdej szkole wyższej kształcącej nauczycieli powinno być uruchomione studium pedagogiczne. Kandydat na nauczyciela powinien posiadać oprócz ukończenia szkoły wyższej również świadectwo ukończenia studium pedagogicznego.

— Program instytutów nauczycielskich i WSP powinien być tak skonstruowany, aby absolwenci instytutów mogli być przyjęci na czwarty rok studiów WSP. Program WSP powinien być zatem dwustopniowy: w ciągu trzech pierwszych lat (pierwszy stopień) przerabia się program instytutu nauczycielskiego. Po ukończeniu pierwszego stopnia absolwenci otrzymują kwalifikacje do nauczania w szkołach podstawowych — najzdolniejsi zaś mogą studiować dalej na drugim stopniu. Absolwent WSP otrzymuje zatem pełne przygotowanie do pracy w szkole podstawowej i średniej.

— Każdy nauczyciel i wychowawca zatrudniony w szkolnictwie powinien złożyć egzamin praktyczny.

Do koncepcji opracowanych na Zjeździe Oświatowym nawiązywano w dalszych pracach nad ulepszeniem systemu kształcenia nauczycieli.

Wybrany na VIII Krajowym Zjeździe w 1964 roku nowy Zarząd Główny ZNP uznał, że sprawa reformy systemu kształcenia nauczycieli jest jednym z najważniejszych problemów oświatowych, które powinny być rozwiązane w najbliższym okresie, i postanowił, aby nad tym zagadnieniem rozwinąć wśród nauczycieli jak najszerszą dyskusję oraz poświęcić sprawom kształcenia nauczycieli specjalne plenum Zarządu Głównego.

Plenum Zarządu Głównego ZNP, odbyte w dniu 28 czerwca 1965 roku, zaaprobało podstawowe tezy na temat kierunków prac nad reformą systemu kształcenia nauczycieli, wynikające z przeprowadzonej dyskusji, oraz zobowiązało Prezydium Zarządu Głównego do kontynuowania prac dla doprowadzenia do realizacji reformy systemu kształcenia nauczycieli.

W wyniku systematycznych prac, konsekwentnego stanowiska Zarządu Głównego ZNP, Sekcji Kształcenia Nauczycieli i Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego w tezach na V Zjazd zostało zawarte zostało postanowienie, które — naszym zdaniem — posiada historyczne znaczenie. Dotyczy ono „stopniowego przekształcenia 2-letnich studiów nauczycielskich na 3-letnie wyższe szkoły nauczycielskie jako powszechnej formy przygotowania nauczycieli szkół podstawowych”.

Począwszy od roku szkolnego 1968/69 wprowadza się w życie reformę systemu kształcenia nauczycieli. W trzecim roku jej trwania można dokonać wstępnej jej oceny, można również wyciągnąć pierwsze wnioski w sprawie dalszej jej realizacji. Dokonało tego Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego w oparciu o bogate materiały i spostrzeżenia. Na naradzie zorganizowanej w dniu 9 października, po gruntownej dyskusji, po podsumowaniu dotychczasowego etapu prac, ustalono główne kierunki działalności zakładów kształcenia nauczycieli w roku akademickim 1970/71.

Chcielibyśmy przedstawić najważniejsze problemy omawiane na naradzie, interesują one bowiem na pewno nie tylko pracowników zakładów kształcenia nauczycieli, ale również jak najbardziej ogół nauczycieli. Reforma, którą obecnie przeprowadza się, jest zgodna z postulatami ZNP, wysuwanymi w ostatnich latach.

System organizacyjny

Główną istotą nowego systemu jest kształcenie wszystkich nauczycieli w szkołach wyższych. Pełne wprowadzenie w życie reformy postawi nas w rządzie nielicznych tylko krajów w świecie, w których nie tylko nauczyciele szkół średnich, ale również i podstawowych posiadają wyższe studia.

Nauczycieli szkół podstawowych kształcą — jak to już wielokrotnie informowaliśmy — trzyletnie Wyższe Szkoły Nauczycielskie (WSN).

Pod względem organizacyjnym istnieją obecnie różne rodzaje WSN:

— WSN samodzielne (Bydgoszcz, Kielce, Olsztyn, Siedlce, Słupsk oraz Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej w Warszawie);

-- WSN jako filie uniwersytetów (Białystok, Szczecin, Sosnowiec);

— WSN organizowane w ramach uniwersytetu (Warszawa, Poznań, Wrocław, Gdańsk) lub w ramach WSP (Kraków, Opole, Rzeszów).

W sumie mamy więc 16 WSN podległych Ministerstwu Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Ponadto istnieją trzy WSN: w Białej Podlaskiej, w Oliwie i Katowicach — podległe GKKFiT, kształcące głównie nauczycieli wychowania fizycznego.

We wszystkich WSN — niezależnie od tego, czy pracują jako jednostki pod względem organizacyjnym samodzielnie, czy też jako filie lub jednostki szkół akademickich — obowiązują te same plany i programy nauczania. W 1971 roku projektuje się utworzenie dalszych WSN w różnych układach organizacyjnych: w Częstochowie, Cieszynie, Lublinie, Zgierzu, Zielonej Górze i ewentualnie w Kaliszu.

Ile WSN powstanie ogółem w całym kraju? Początkowo projektowano, że szkół tych powinno być około 30. Obecne rozeznanie władz oświatowych wskazuje, że jest to liczba zbyt duża. Sieć WSN powinna być taka, aby można było zaspokoić potrzeby kadrowe szkolnictwa podstawowego w całym kraju. Przy planowaniu sieci liceów pedagogicznych i studiów nauczycielskich w okresie wielkich ilościowych potrzeb kadrowych przyjęto słuszną zasadę samowystarczalności województw. Istnieją w województwach tendencje, aby nadal tę zasadę utrzymać, i w związku z tym wysuwane są postulaty tworzenia dużej liczby WSN, czasem niewielkich, w małych miejscowościach. Tendencje te nie są słuszne. WSN, jako szkoły wyższe, powinny być jednostkami dużymi. Przemawiają za tym zarówno względy naukowo-dydaktyczne, jak i ekonomiczne. „Samowystarczalność” województw powinna obejmować tylko nauczycieli takich przedmiotów, jak język polski, matematyka z fizyką oraz nauczanie początkowe. W zakresie innych przedmiotów sieć kierunków w WSN powinna obejmować, w zależności od potrzeb, 2—3 lub więcej województw.

Szczególną rolę w nowym systemie kształcenia nauczycieli spełniają wyższe szkoły pedagogiczne (WSP). Począwszy od bieżącego roku akademickiego WSP przechodzą na dwustopniową strukturę studiów. Na pierwszym stopniu (3-letni okres nauki) realizowany będzie program WSN; drugi stopień 2-letni — to kurs magisterski, dla najzdolniejszych absolwentów WSN. W ten sposób **rozwiązany został problem drożności w kształceniu nauczycieli.**

WSN kształcą nauczycieli szkół podstawowych. To jest ich główne i podstawowe zadanie. Przygotowanie, jakie otrzymają kandydaci na nauczycieli w WSN, jest obecnie w pełni wystarczające dla ich pracy w szkołach podstawowych.

Jednakże ci spośród absolwentów WSN, którzy będą chcieli uzyskać stopień magisterski i podwyższyć swoje kwalifikacje, będą mieli taką możliwość. Ukończenie drugiego stopnia studiów i uzyskanie stopnia magistra dawać będzie, rzecz zrozumiała, kwalifikacje naukowo-pedagogiczne do pracy w szkołach średnich.

Reforma studiów w WSP, przejście na cykliczność (dwustopniowość) kształcenia spotkała się z pełną aprobatą zarówno pracowników naukowych WSP, WSN, jak i — o czym świadczą liczne wypowiedzi na kursach i spotkaniach oraz w nadsyłanych listach — ogółu nauczycieli.

Konsekwencją uruchamiania WSN jako filii uniwersytetów lub jako jednostek w ramach uniwersytetu powinna być — jak to podkreślano na naradzie — **reforma studiów uniwersyteckich, na kierunkach nauczycielskich, również w oparciu o zasadę cykliczności.** Nie jest bowiem słuszne, aby w uniwersytecie obok studentów 3-letnich WSN byli studenci studiów 5-letnich, inaczej przygotowani, którzy w większości pójdą do szkół.

Poza tym absolwenci WSN uniwersyteckich powinni mieć zapewnioną również na swoim uniwersytecie drożność w kształceniu.

Prace nad reformą studiów uniwersyteckich — jak poinformował o tym na naradzie wiceminister Wit Drapich — zostały już rozpoczęte. Warto przy tym dodać,

że cykliczność studiów wprowadzana jest w wyższych szkołach ekonomicznych, rolniczych i technicznych oraz w uniwersytetach na kierunkach nienauczycielskich.

Istotnym elementem nowego systemu kształcenia nauczycieli są **studia zaoczne**. Studia te będą również dwustopniowe. Już w bieżącym roku uruchomione zostały przy kilku WSN studia zaoczne dla absolwentów SN. Od nowego roku sieć tych studiów będzie zwiększona. Uruchomione zostaną również przy WSN studia zaoczne dla absolwentów liceów pedagogicznych. Z chwilą gdy będzie odpowiednia liczba absolwentów WSN, uruchomione zostaną dla nich studia zaoczne magisterskie przy WSP, ewentualnie i przy uniwersytetach.

Studia połączone z pracą zawodową wymagają od nauczycieli ogromnych wysiłków, wyrzeczeń i często ofiar. W okresie studiów nie może nauczyciel, rzecz zrozumiała, poświęcić się w pełni pracy w szkole. Dlatego też na pewno słuszne jest stanowisko władz oświatowych, by obecnie — gdy znacznie podniósł się poziom wykształcenia ogółu nauczycieli, gdy absolwenci WSN będą w pełni przygotowani do wykonywania swych zadań w szkole — nie rozbudować studiów zaocznych w takiej skali, jak to miało miejsce w ZSN.

Do spraw organizacyjnych systemu kształcenia nauczycieli należy także sprawa **profilu absolwenta WSN**. Stawia się często pytanie, czy absolwent WSN powinien otrzymać przygotowanie w zakresie jednego, dwóch czy nawet więcej przedmiotów. Wysuwane są postulaty, aby WSN miały „wąski” profil. Studia w zakresie jednej specjalności pozwolą na głębsze ujęcie przedmiotu, zmniejszą przeładowanie programów, pozwolą na zabezpieczenie pełnej drożności w dalszej nauce.

Z drugiej znów strony trzeba pamiętać, że WSN mają służyć szkole podstawowej, że szkoła ta wymaga nauczyciela zdolnego do prowadzenia przynajmniej dwóch przedmiotów, że większość absolwentów WSN pójdzie do pracy w szkołach wiejskich, często niżej zorganizowanych, że będą oni musieli niejednokrotnie uczyć także w klasach łączonych. Życie wymaga więc utrzymania w zasadzie dotychczasowego profilu WSN (dwupredmiotowość). Nie wyklucza to możliwości — po uzyskaniu doświadczeń — podjęcia prac nad zmniejszeniem przeładowania programów i rewizją siatki studiów.

Kadra i młodzież

Ranga WSN w naszym systemie oświatowym, jakość i wyniki pracy w tych szkołach, poziom absolwentów zależeć będzie przede wszystkim od **właściwego doboru kadry pracowników naukowo-dydaktycznych**.

WSN są szkołami wyższymi. Wobec kadry tych szkół stawia się określone wymagania naukowe. WSN są jednocześnie zakładami kształcenia nauczycieli, a więc zakładami wychowawczymi. Ten charakter szkół stawia przed kadrami określone wymagania pedagogiczne oraz ideowo-polityczne. Jak przy organizowaniu WSN zdołaliśmy wywiązać się z tego najtrudniejszego zadania?

Oto niektóre liczby: 6 samodzielnych WSN (łącznie z PIPS) posiada w tym roku 151 pracowników naukowo-dydaktycznych, w tym 30 docentów i 26 doktorów.¹ Wprawdzie rozmieszczenie tych pracowników między poszczególne uczelnie nie jest równomierne (10 docentów posiada WSN w Klecach), jednak jak na początek działalności tych szkół jest to stan wcale niezły. Start WSN jest daleko lepszy niż swego czasu start WSP. Jeszcze prawie do połowy lat pięćdziesiątych na stanowiskach niektórych WSP byli magistry. Obecnie trzy istniejące WSP (Kraków, Opole, Rzeszów) mają ogółem 85 profesorów i docentów, WSP w Gdańsku, która weszła w skład Uniwersytetu Gdańskiego, miała 61 profesorów i docentów.

Prowadzenie właściwej polityki kadrowej w zakładach kształcenia nauczycieli —

¹ Dane z grudnia 1969 r.

to jedno z najpoważniejszych zadań. Chodzi tu przede wszystkim o intensywne kształcenie kadry młodej, przyciąganie z innych ośrodków i związywanie na stałe z WSN nowych pracowników naukowych. WSN oczekują w tym zakresie pomocy od uniwersytetów oraz WSP. Rektor WSP w Krakowie prof. dr Wincenty Danek zadeklarował pełną pomoc WSN w tej dziedzinie. Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego przyznało WSN z dniem 1 września bieżącego roku dodatkowe etaty (od 1 stycznia 1971 roku następuje dalsze zwiększenie o 343 etaty) oraz 30 staży asystentkich dla WSP i 31 dla WSN.

Warto przy tym dodać — o czym mówili rektorzy WSN — że rady narodowe przydzielają bez większych trudności mieszkania dla pracowników naukowych, którzy pragną związać się na stałe z miejscową WSN. Istnieją więc warunki do dalszego wzmocnienia WSN od strony kadrowej.

Wiele niepokoju budziła sprawa doboru kandydatów do zakładów kształcenia nauczycieli, szczególnie zaś do WSN. Bieżący rok (1970) był specjalnie trudny, nie mieliśmy bowiem absolwentów z liceów ogólnokształcących. Jednakże wyniki rekrutacji w 1970 roku są bardziej, niż oczekiwaliśmy, optymistyczne, stwierdził dyrektor R. Chwiediuł.

Plany ilościowe zostały w 100 proc. wykonane. Jednakże niektóre kierunki studiów (matematyka, fizyka, chemia) nie wykonały pełnego naboru kandydatów. Przyczyny tego stanu są — jak wiemy — złożone i rozpatrywać je należy w powiązaniu z procesem nauczania w szkolnictwie średnim.

Reforma programów w szkołach średnich, zmiana systemu egzaminów dojrzałości, tworzenie klas „profilowanych” wpłyną niewątpliwie w sposób dodatni na zwiększenie napływu kandydatów na kierunki dotychczas deficytowe zarówno w WSN, WSP, jak i na uniwersytetach i innych szkołach wyższych.

Jednakże — jak stwierdzono na naradzie — do spraw rekrutacji kandydatów do szkół nauczycielskich muszą daleko większą niż dotychczas wagę przywiązywać same uczelnie. O tym, czy kandydat nadaje się do zawodu nauczycielskiego, można najlepiej dowiedzieć się w szkole średniej. Pracownicy WSN i WSP powinni zatem dotrzeć do tych szkół, powinni przeprowadzić odpowiednie pogadanki, rozmowy z młodzieżą i nauczycielami, aby nakłonić młodzież wartościową do wstępowania do szkół nauczycielskich. W tej dziedzinie potrzebna jest również pomoc i ścisłe współdziałanie kuratorów okręgów szkolnych, wydziałów oświaty oraz ogniw ZNP. Sprawa rekrutacji do zakładów kształcenia nauczycieli leży w ręku nauczycieli.

Co mówią rektorzy na temat jakości kandydatów przyjętych do WSN? Czy jest to rzeczywiście młodzież „wybrakowana” — jak twierdzą niektórzy publicyści? Czy dobór do zakładów kształcenia nauczycieli jest dobozem negatywnym?

Jest w WSN część młodzieży, którą rekrutuje, traktuje tę szkołę jako „przystanek tramwajowy” — stwierdził jeden z rektorów. Większość jednak młodzieży — taka jest ogólna ocena wyników rekrutacji — to młodzież bardzo chętna do pracy, zadowolona, że znalazła się w WSN. Rzeczą kadry wykładowców jest, aby ten entuzjazm młodzieży podtrzymać i podbudować odpowiednią pracą dydaktyczną i wychowawczą.

Praca dydaktyczna, wychowawcza, naukowa

Nie sposób w krótkiej relacji oddać pełnej treści zawartej zarówno w referatach, dyskusji, jak i w podsumowaniu dyskusji dotyczącej tych zagadnień. Zasadniczy ton wypowiedzi sprowadzał się do odpowiedzi na pytanie, jak należy pracować, aby z WSN i WSP wychodzili nauczyciele w pełni przygotowani do wykonania zadań we współczesnej szkole.

„Wychowanie przyszłego nauczyciela winno się odbywać w całokształcie pracy zakładu kształcenia nauczycieli”.

„Każdy wykład, każde ćwiczenie, bez względu na rodzaj zajęcia lub przedmiotu, winny być wzorem dla przyszłego nauczyciela”.

„W zakładzie kształcenia nauczycieli młodzież powinna być nie tylko przedmiotem, ale przede wszystkim podmiotem wychowania”.

„Musimy pamiętać, że większość absolwentów WSN pójdzie do pracy w środowisku wiejskim”.

„WSN muszą się stać ogniskiem kultury pedagogicznej w swych środowiskach, ośrodkiem oddziaływania na ogół nauczycieli, podnoszenia poziomu ich wiedzy i doskonalenia metod pracy”.

Oto niektóre tylko z wygłaszanych tez, szeroko rozwijanych i uzasadnianych. Z wypowiedzi rektorów, sekretarzy POP, przewodniczących rad zakładowych wynikało, że kadra WSN i WSP zdaje sobie dobrze sprawę z postawionych im zadań, że we wszystkich uczelniach podejmowane są przemyślane środki działania.

Jak na przykład należy przygotować studentów do przyszłej ich pracy społecznej? Nie można przecież ograniczyć się do ogólnych wskazań, apeli i mobilizacji w tej sprawie, nie można również dopuścić, aby nauczyciel był „omnibusem” w zakresie działalności społecznej.

Prof. dr S. Michalski — prorektor WSN, działającego w ramach uniwersytetu poznańskiego — podzielił się doświadczeniami swej uczelni w tej sprawie. Przygotowanie młodzieży do pracy w środowisku odbywa się w ramach dobrowolnych zgłoszeń młodzieży do jednej z następujących grup specjalistycznych: kulturalno-oświatowej; bibliotekarskiej; sportowej (LZS).

Postulowano na naradzie, aby Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego organizowało narady problemowe na tematy związane z pracą dydaktyczną, działalnością wychowawczą w WSN. Istnieje również potrzeba zorganizowania odrębnej narady WSN, działających jako filie lub w ramach uniwersytetów, ze względu na specyfikę pracy tych szkół. Postulaty te zostały przyjęte.

WSN są szkołami bardzo młodymi, znajdują się dopiero w stadium rozwoju. Gros swego wysiłku muszą poświęcić na rozwiązywanie problemów natury organizacyjnej, programowej, na pracę dydaktyczną i wychowawczą. Powinny jednak również już zaplanować prowadzenie prac naukowo-badawczych. Zasadniczy kierunek tych prac — to szkoła, problemy dydaktyczne i wychowawcze.

Wiele jeszcze spraw ważnych i trudnych stoi do rozwiązania w zakresie reformy systemu kształcenia nauczycieli. Mamy jednak już w tej dziedzinie poważne osiągnięcia. Istnieje wyraźny postęp. Należałoby zatem wyrazić tylko życzenie, aby tempo zmian i ulepszeń nie malało, aby powstawały warunki do przyjmowania do zakładów kształcenia nauczycieli najwartościowszej młodzieży i aby z tych zakładów wychodzili nauczyciele, jakich oczekuje współczesna szkoła polska.

Kazimierz Wojciechowski

II KONGRES MIĘDZYNARODOWEGO STOWARZYSZENIA DO BADAŃ NAUKOWYCH NAD UPOŚLEDZENIEM UMYSŁOWYM

W dniach od 25 sierpnia do 2 września 1970 roku odbył się w Warszawie w Pałacu Kultury i Nauki II Kongres Międzynarodowego Towarzystwa do Badań Naukowych nad Upośledzeniem Umysłowym.

Międzynarodowe Towarzystwo do Badań Naukowych nad Upośledzeniem Umysłowym grupuje w swych szeregach przede wszystkim lekarzy zajmujących się na

terenie różnych państw problematyką upośledzenia umysłowego dzieci, młodzieży i dorosłych. Oprócz lekarzy członkami jego są również, aczkolwiek w mniejszej liczbie, psychologowie, pedagodzy, socjolodzy i działacze społeczni pracujący w zakresie badań naukowych lub biorący udział w przygotowaniu tych jednostek do użytecznego życia w społeczeństwie. Wszyscy oni zgrupowani są w towarzystwach, związkach lub sekcjach krajowych, które zgłosiły akces do wymienionego Międzynarodowego Towarzystwa. W Polsce Sekcja taka została zorganizowana i istnieje w ramach Towarzystwa do Walki z Kalectwem.

Udział w omawianym Kongresie brali jednak zarówno członkowie Towarzystwa, jak i inni zainteresowani nim pracownicy naukowci prowadzący badania biologiczne, medyczne, psychologiczne, pedagogiczne i socjologiczne względnie praktycznie pracujący nad rozwojem i przygotowaniem do życia upośledzonych umysłowo — którzy zgłosili swój udział w Kongresie i opłacili wpisowe.

Organizatorem był, współpracujący ściśle z prezydium Towarzystwa, Polski Komitet Organizacyjny w składzie: przewodniczący — prof. dr med. Wiktor Dega, zastępcy przewodniczącego — prof. dr med. Krystyna Bożkowska, mgr Ewa Garlicka, doc. dr med. Józef Grenda, mgr Jan Kochanowski, sekretarz generalny — doc. dr med. Ignacy Wald, sekretarz — dr med. Jacek Zaremba, skarbnik — dr med. Ewa Andrzejewska i członkowie prezydium — doc. dr hab. Aleksander Hulek i doc. dr hab. Kazimierz Kirejczyk.

Problem upośledzonych umysłowo jest poważny, i to zarówno z naukowego, jak i społeczno-ekonomicznego punktu widzenia. Od 2 do 5 procent dzieci upośledzonych umysłowo — to w każdym państwie dziesiątki i setki tysięcy małowartościowych, w większym lub mniejszym stopniu bezproduktywnych i będących ciężarem społecznym osobników. Wielu z nich wymaga nie tylko specjalnej pomocy, lecz i całkowitej opieki, umieszczenia w odpowiednich zakładach specjalnych i niejednokrotnie pielęgnowania aż do śmierci. Dlatego zagadnieniem umysłowego niedorozwoju zaczynają się interesować zarówno władze państwowe i społeczne, jak i coraz liczniejsze zespoły pracowników nauki.

Badania naukowe stwierdziły, że upośledzenie umysłowe jest wynikiem wrodzonych lub we wczesnym dzieciństwie nabytych wad w centralnym układzie nerwowym. Anatomiczne i funkcjonalne wady centralnego układu nerwowego prowadzą do odchyień i anamalii w życiu psychicznym, a zwłaszcza w rozwoju umysłowym tych ludzi. Współczesna nauka stara się wykryć główne przyczyny oraz ustalić najskuteczniejsze sposoby zapobiegania tym wadom. Niestety, dotychczasowe rezultaty pracy w tej dziedzinie nie rozwiązują całokształtu tego zagadnienia, gdyż tylko jedynie w niektórych przypadkach umożliwiają skuteczne przeciwdziałanie.

Jeszcze trudniejszą sprawą jest zwalczanie występujących już u dzieci wad w budowie lub funkcjonowaniu centralnego układu nerwowego i konsekwencji stąd płynących. Wiąże się wprawdzie pewne nadzieje z zabiegami operacyjnymi i poczynaniami farmakologicznymi, lecz rezultaty tych wysiłków są, niestety, ciągle niewspółmiernie małe w stosunku do potrzeb.

Najwięcej oczekuje się dzisiaj od terapii psychopedagogicznej, od zorganizowanego nauczania i wychowania dostosowanego do potrzeb i możliwości dziecka. Ma ono dzięki oddziaływaniu na centralny układ nerwowy pobudzić osłabione lub uszkodzone zespoły komórek do prawidłowego funkcjonowania, „uczynnić” je lub — w przypadku zniszczenia odpowiednich zespołów komórek w korze mózgowej — doprowadzić do przejęcia ich funkcji przez inne, prawidłowo działające szare komórki kory. I w tej dziedzinie jest jeszcze zbyt wiele niewiadomych. Mimo to rezultaty oddziaływania opartego na tych założeniach są w wielu wypadkach

zachęcające. Na nich też między innymi opiera się specyfika pracy z umysłowo upośledzonymi, specyfika nauczania ich i wychowania.

Tematyka obrad na Kongresie obejmowała całokształt problemów związanych z upośledzeniem umysłowym, a zwłaszcza: przyczyny, sposoby zapobiegania i leczenia, istotę, rodzaje i stopnie upośledzenia, problemy rozwoju fizycznego i psychicznego dzieci upośledzonych umysłowo, oraz szeroki wachlarz spraw związanych z pracą nad ich rozwojem, z nauczaniem i wychowaniem — przygotowaniem do życia w społeczeństwie.

Szczególina uwaga obradujących na tym Kongresie koncentrowała się nie tyle na problemach lekkiego upośledzenia umysłowego (debilizmu), ile na zagadnieniach umiarkowanego i znacznego, a nawet głębokiego upośledzenia, czyli na imbecylnym i idiotycznym w myśl określeń poprzednio przyjętej i szeroko u nas znanej klasyfikacji. Odnosi się wrażenie, a nawet nabiera się przekonania, że badający ten problem pracownicy nauki wyzwolili się z przytłaczającego ich do tej pory poglądu, że z tą kategorią upośledzonych umysłowo nic się zrobić nie da i nie potrafi ich się rozwinąć ani przygotować do życia. Dlatego, zwłaszcza za granicą, obserwuje się wszechstronne wysiłki szczególnie ze strony nauk medycznych i psychologicznych, a nawet pedagogicznych i socjologicznych zmierzające do podniesienia poziomu wszechstronnego rozwoju i przygotowania do życia tej kategorii upośledzonych. Ponieważ równocześnie większość pracowników nauki widzi możliwość rozwoju tych dzieci na drodze psychopedagogicznego oddziaływania na nie, przeto na tej formie poczynań skupia się dzisiaj główna uwaga. O takim oddziaływaniu mówili nie tylko pedagodzy, lecz i bardzo wielu psychologów, a nawet lekarzy. Dyskutowano sprawę urzędzenia izb zajęć podkreślając konieczność zbliżenia ich wyglądu do urzędzenia mieszkań, zwracano uwagę na konieczność wczesnego, od najmłodszych lat, rozpoczynania pracy rehabilitacyjnej z tymi dziećmi, dyskutowano metody zmierzające do pobudzenia i usprawnienia działalności centralnego układu nerwowego oraz do rozwinięcia zainteresowań i rozbudzenia potrzeb związanych z warunkami ich codziennego życia, kładziono nacisk na jakość i rolę pomocy naukowych w tej pracy i na duże znaczenie systematyczności w całokształcie oddziaływania na te dzieci. Trzeba przyznać, że w obradach Kongresu, ogólnie rzecz biorąc, dominował ton optymizmu w referatach i wypowiedziach na ten temat, co — według mego przekonania — nie jest jeszcze w pełni uzasadnione obecnymi, referowanymi na Kongresie wynikami badań.

Problemy związane z nauczaniem i wychowaniem dzieci lekko upośledzonych budziły, zwłaszcza u przedstawicieli zagranicy, mniejsze w porównaniu z naszymi przedstawicielami zainteresowania. Dlatego większość referatów i doniesień na ten temat wygłosili na Kongresie Polacy, a zwłaszcza przedstawiciele naszego szkolnictwa specjalnego. Dotyczyły one badań nad rozwojem tych dzieci, naszego stanu szkolnictwa, jego organizacji, programów, metod w nim stosowanych, pomocy naukowych, współpracy z rodzicami i znaczenia właściwego oddziaływania domu na te dzieci oraz pokazywały braki i niedociągnięcia obecnego systemu szkolnictwa specjalnego sugerując równocześnie kierunki koniecznych w nim przemian.

Przechodząc do tematyki bardziej szczegółowej wypada nadmienić, że:

1) w dziedzinie przyczyn upośledzenia umysłowego najwięcej miejsca i czasu poświęcono zagadnieniom genetyki (I. Wald — Polska, J. M. Opitz — USA, A. T. Rundle — UK, Z. Bruneccky — ZSRR, P. Jakobson — Dania, B. H. Kirman — UK i inni);

2) szeroko omawiano problem metabolizmu powodującego z biegiem lat życia dziecka stopniowo coraz głębsze upośledzenie umysłowe (B. Blehova, A. Zidicky, N. Pazołtova — Czechosłowacja, B. Cabalska, N. Duczyńska, B. Gołąbek, D. Chrzanoska, J. Czochańska i A. Koślacz — Polska, A. H. Katz — USA, L. O. Badalan — ZSRR i inni);

3) wiele uwagi poświęcono klasyfikacji upośledzenia i charakterystyce odchyłeń występujących zwłaszcza w rozwoju umysłowym tych dzieci (E. Osetowska — Polska, M. S. Pevzner — ZSRR, J. Ryan — UK, A. I. Rabin — USA, H. Bożyszkowska — Polska, V. V. Kovalew — ZSRR, E. O'Connor — UK i inni);

4) poruszono wreszcie, jak o tym wspomniałem, wiele aspektów z zakresu rehabilitacji psychopedagogicznej, nauczania i wychowania, przygotowania do życia tych dzieci (C. Albin-Miranda — Portorico, B. Górecki — Polska, Kr. Łubkowska — Polska, E. C. E. de Lorenzo — Urugwaj, S. Kirejczykowa i K. Kirejczyk — Polska, V. A. Kolegowa ZSRR, S. Dziedzic — Polska, H. Sletved — Dania, J. Liowski — Polska, J. Eguia — Hiszpania, J. Doroszevska — Polska, P. E. Bryant — UK, Fr. Przywara — Polska, P. Vayer — Kanada, W. Jelska — Polska, I. Grodzicka — Polska, I. R. Stone — USA, W. M. Corzon — UK i inni).

Ogółem na Kongresie zostało wygłoszonych ponad 350 referatów, doniesień i komunikatów, w czym Polacy przedstawili ich około 120, a w tym około 30 referatów wygłosili nauczyciele, członkowie Sekcji Szkolnictwa Specjalnego ZG ZNP.

Obrady odbywały się codziennie rano i po południu. Każdorazowo rozpoczynały się godzinną sesją plenarną, po której w dziesięciu sekcjach były wygłaszane referaty zaproszone, indywidualne, doniesienia, komunikaty i dyskusja trwające każdorazowo po trzy godziny. Oficjalnymi językami Kongresu były język angielski, francuski, hiszpański i rosyjski. Na trzech salach było tłumaczenie na język polski.

Wśród obecnych na obradach było około 600 osób z zagranicy i około 750 z Polski — w czym 514 było pracowników pedagogicznych szkolnictwa specjalnego skierowanych na Kongres przez Sekcję, którym zapewniła ona 50-procentową zniżkę w opłatach i tanie noclegi w zakładach szkolnictwa specjalnego w Warszawie, a dla 120 aktywistów związkowych nawet wyżywienie na kursie.

Zasługą Kuratorium Okręgu Szkolnego m. st. Warszawy oraz nauczycieli szkół dla umysłowo upośledzonych w Warszawie było przygotowanie występow dziecięcych w czasie trwania Kongresu, które zostały przez przedstawicieli zagranicy i naszego kraju bardzo wysoko ocenione.

Wielka liczba obecnych na Kongresie nauczycieli szkół specjalnych i duży odsetek referatów wygłoszonych przez tychże nauczycieli świadczy wyraźnie o stopniowym wzroście zainteresowań badaniami i teoretyczną problematyką nauczycieli tego działu szkolnictwa w naszym kraju. Oznacza to, że wytrwała, trwająca od lat praca Związku Nauczycielstwa Polskiego — Sekcji Szkolnictwa Specjalnego w tej dziedzinie, przy dużej pomocy kolegów pracujących, zwłaszcza w ostatnich latach, w administracji i nadzorze nad szkolnictwem specjalnym — daje pożądane wyniki.

K. Kirejczyk

WIELKOPOLSKA SZKOŁA EDUKACJI NARODOWEJ (JUBILEUSZ OSTROWSKIEGO LICEUM)

125-lecie swego istnienia obchodziło w tym roku I Liceum Ogólnokształcące w Ostrowie Wielkopolskim, chlubiące się piękną i bogatą tradycją. Z racji tego jubileuszu Ossolineum wydało obszerny tom wspomnień i szkiców historycznych pióra nauczycieli i wychowanków ostrowskiej uczelni pt. „Wielkopolska szkoła edukacji narodowej”, który przypomina chlubne dzieje tej szkoły.

Powstała ona w 1845 roku. Było to pierwsze w południowej Wielkopolsce, a trzecie w Wielkim Księstwie Warszawskim gimnazjum polskie. Powstało ono dzięki staraniom Polaków, pragnących bardzo mieć uczelnię, w której „polska narodowość i mowa pielęgnowane być mają”. Głównym twórcą ostrowskiego gimnazjum był poseł Odolanowski, związany z Towarzystwem Demokratycznym Polskim — Wojciech Lipski, który w 1841 roku występuje na Sejmie w Poznaniu z postulatem utworzenia szkoły. Władze pruskie godzą się na ten projekt, sądząc, że polska szkoła ułatwi im pozyskanie dla siebie Polaków. A Polacy wiążą z nią, oczywiście, zupełnie inne nadzieje. I rzeczywiście, Alma Mater Ostroviensis stała się uczelnią, której historia jest pięknym przykładem walki o polskość.

Sytuacja tego gimnazjum była wyjątkowo, bardzo skomplikowana. Bo jakkolwiek miało ono charakter katolicko-polski, to przecież jednocześnie było szkołą państwową, pruską. Ale jednak językiem wykładowym w kilku najniższych klasach był język polski. Język polski był nawet w początkowym okresie przedmiotem egzaminu maturalnego.

Stopniowo jednak ograniczano jego prawa. Mimo to do czasów bismarckowskiej germanizacji było zawsze kilka klas polskich i nasz język stanowił, obok niemieckiego, język oficjalny. Sytuacja gimnazjum zmienia się radykalnie od 1873 roku, gdy w zaborze pruskim zaczyna być realizowana polityka „Kulturkampf”. W 1873 r. język polski przestaje być językiem wykładowym; zaczyna się gwałtowna germanizacja gimnazjum. Nauczyciele Polacy przenoszeni są w głąb Niemiec, a do Ostrowa zjeżdżają Niemcy. W latach dziewięćdziesiątych już całe grono nauczycielskie jest niemieckie. Od 1900 roku języka polskiego nie wolno używać nie tylko na lekcjach, ale również i poza nimi — w czasie przerw i różnych imprez szkolnych. Odpowiedzią młodzieży na postępującą germanizację jest rozwój tajnych kół i stowarzyszeń.

Najważniejszą rolę w tajnym ruchu odgrywa Towarzystwo Tomasza Zana, dzięki któremu młodzież polska poznaje literaturę, geografii i historię ojczystą. Piękną kartę w dziejach ostrowskiej szkoły zapisał również Gimnazjalny Klub Piłkarski „Venetia”, gdzie ćwiczone głównie po to, aby osiągnąć sprawność fizyczną, tak bardzo potrzebną w walce o Polskę.

A uczniowie tej szkoły bardzo często dawali wyraz swej patriotycznej postawy. Już w rok po otwarciu szkoły — to znaczy w 1846 roku — kilku wychowawców bierze udział w powstaniu, jakie wybucha wówczas w Rzeczypospolitej Krakowskiej. Nauczyciele i uczniowie tej szkoły związani są także z Powstaniem Wielkopolskim z okresu Wiosny Ludów. Wychowankowie gimnazjum walczą także w Powstaniu Styczniowym. Najchlubniej zapisują się wtedy czterej bracia Parczewscy: Franciszek, Tadeusz, Walenty i Józef. Nazwisko ich, jak i innych uczniów, którzy zginęli w latach 1863—64, upamiętnia tablica pamiątkowa, znajdująca się w gmachu liceum. Gimnazjaliści ostrowscy uczestniczą też masowo w ostatnim Powstaniu Wielkopolskim z końca 1918 roku, tworząc w swym mieście paramilitarną organizację „Pogotowie”. No i piękną kartę w dziejach szkoły zapisują jej uczniowie i nauczyciele w okresie okupacji hitlerowskiej.

Jeśli zaś chodzi o losy samej szkoły, po 1918 roku staje się ona poważnym centrum życia artystycznego i intelektualnego. Między innymi wielu nauczycieli publikuje prace naukowe z najróżniejszych dziedzin. Zresztą w ciągu 125-letniej historii pracowali tu zawsze pedagodzy o szczególnie starannym wykształceniu. Tak na przykład w latach 1845—1873 aż 19 wychowawców posiadało tytuł doktora. Wśród nauczycieli tej szkoły znajduje się wielu bardzo wybitnych uczonych — między innymi znakomity XIX-wieczny poliglota, znawca gramatyki greckiej, dr E. Enger.

Również i wśród absolwentów ostrowskiej uczelni znajduje się wiele znakomi-

tości. Np. XIX-wiecznych — prof. dr Antoni Kalina — rektor Uniwersytetu Lwowskiego, sławista, założyciel Polskiego Towarzystwa Ludoznawczego; a z XX-wiecznych — wybitny znawca historii cywilizacji Ameryki Łacińskiej, prof. Uniwersytetu w Waszyngtonie — prof. dr Edmund Stefan Urbański.

W 125-lecie swego istnienia I Liceum Ogólnokształcące w Ostrowie Wielkopolskim, chlubiące się tak piękną historią i tradycją, otrzymało imię Aleksandra Zawadzkiego.

(HW)

KONFERENCJA MINISTRÓW SZKOLNICTWA WYŻSZEGO KRAJÓW SOCJALISTYCZNYCH W BERLINIE

We wrześniu (14 — 20. IX) ub. roku odbyła się w Berlinie, stolicy NRD, konferencja ministrów szkolnictwa wyższego 10 państw socjalistycznych. Konferencje takie odbywają się ostatnio corocznie. Poprzednia odbyła się w Warszawie, pierwsza zaś w roku 1966 w Moskwie. Delegacji polskiej przewodniczył minister oświaty i szkolnictwa wyższego, prof. dr Henryk Jabłoński. Jednym z istotnych problemów konferencji berlińskiej był problem ściślejszego powiązania studiów z potrzebami gospodarki narodowej. Przedstawił go w referacie inauguracyjnym konferencję minister szkolnictwa wyższego i średniego zawodowego ZSRR, Wiaczesław Jelutin.

Godną odnotowania sprawą jest zaaprobowanie przez konferencję projektu konwencji dotyczącej równoważności świadectw, dyplomów i tytułów naukowych nadawanych w krajach socjalistycznych. Założenia tego dokumentu i jego zasady przedstawiła delegacja polska. Można się spodziewać, że konwencja, która wejdzie w życie po podpisaniu przez poszczególne strony odpowiedniej umowy, wpłynie na rozwój współpracy między systemami oświatowymi i szkołami wyższymi poszczególnych krajów, że wyeliminowana zostanie konieczność indywidualnego nostryfikowania świadectw i dyplomów. Na konferencji omówiono osiągnięcia i dalsze zamierzenia w dziedzinie ideologicznego wychowania młodzieży, znaczenie średniego szkolnictwa zawodowego w systemie oświaty, wzajemną współpracę w zakresie nowoczesnych środków dydaktycznych, rozwój studiów podyplomowych i in.

ŚWIATOWY KONGRES SOCJOLOGÓW W WARMIE

W dniach od 14 do 19 września 1970 r. obradował w Warmie VII Międzynarodowy Kongres Socjologiczny, który skupił ok. 3500 socjologów z 70 krajów świata. W kongresie uczestniczyła również liczna delegacja polska (160 osób) z wszystkich najważniejszych ośrodków badań socjologicznych.

Głównym tematem kongresu był temat — „Współczesne i przyszłe społeczeństwa — przewidywanie i planowanie społeczne”. Był on dyskutowany w różnych aspektach na posiedzeniach plenarnych i w zespołach roboczych. Socjologowie polscy ocenili pozytywnie dorobek kongresu i swój w nim udział. Należy podkreślić, iż obok gospodarzy duży wysiłek w organizację kongresu dali socjologowie polscy, zwłaszcza prof. dr Jan Szczepański, który w minionej kadencji pełnił zaszczytne obowiązki przewodniczącego Międzynarodowego Stowarzyszenia Socjologów. Delegacji polskiej przewodniczył prezes Polskiego Towarzystwa Socjologicznego, prof. dr Władysław Markiewicz. Szczegółowych uwag i informacji o kongresie warneńskim szukać należy w czasopismach socjologicznych.

СО Д Е Р Ж А Н И Е

СТАТЬИ

ВАЦЛАВ ВОЙТЫНЬСКИ: Интенсификация народного хозяйства и воспитание	1
МЕЧИСЛАВ ЛОВОЦКИ: Групповая структура школьного класса	12
ЮЗЕФ ШОЦКИ: Роль книги и печати в воспитании человека	22

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ: Устав советской средней общеобразовательной школы	31
------------------------------------------------------------------------------	----

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

Диалог по поводу книги: „Из исследований над общественно-моральном облике сельской молодежи.”	46
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ЮЗЕФА КУЗОВА: Проблема взаимозависимости активности ученика и учителя	53
ЗИГМУНТ ВИАТРОВСКИ: Причины школьных неудач трудящихся	61
СТАНИСЛАВ ПАЙКА: Домашняя работа в оценке учеников	73

РЕСЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ЛЮДВИК БАНДЯРА: Юзеф Петер — Психология науки	82
МАЛГОЖАТА МАЛИЦКА: Ирена Слоньска — Психологические проблемы иллюстраций для детей	83
ФРАНЦИШЕК КОЗИНЬСКИ: Мирослав Новицки — Обучение и первая работа квалифицированных рабочих	85
ТАДЕУШ ЗЕНКЕВИЧ. В. В. Коморовский — Русская педагогическая терминология	87

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати	91
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати	94

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

СТАНИСЛАВ ДЕВАНДОВСКИ: Рабочие кадры — решающей силой прогресса (из прений XVIII Пленума ЦСПС)	99
КШИШТОФ ПОЛЯКОВСКИ: XXI Съезд Польского психологического общества	105
КАЗИМЕЖ ВОЙЦЕХОВСКИ: Реализация реформы системы подготовки учителей	107
КАЗИМЕЖ КИРЕЙЧУК: II Международный конгресс общества для научных исследований над умственно отсталыми в Виршаве	112
Х В.: Велькопольская Школа Национальной Эдукации	115

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

Конференция министров высшего образования социалистических стран в Берлине	118
Всемирный конгресс социологов в Варне	118

CONTENTS

ARTICLES

WACŁAW WOJTYŃSKI: Intensification of National Economy and Education	1
MIECZYŚLAW ŁOBOCKI: The Class and its Group Structure	12
JÓZEF SZOCKI: Book and Press in Education	22

SCHOOL IN CONTEMPORARY WORLD

IGNACY SZANIAWSKI: Statute of the Soviet Secondary School	31
---------------------------------------------------------------------	----

DISCUSSIONS AND POLEMICS

Two Reviews of the Book: Research on Social and Moral Attitude of Rural Youth	46
-----------------------------------------------------------------------------------------	----

EXPERIENCES, TESTS AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

JÓZEFA KUZOWA: Problem Interrelation of Pupils and Teachers Activities	53
ZYGMUNT WIATROWSKI: Reasons for Failure in the School of Working Students	61
STANISŁAW PAJKA: Pupils' Opinion on Homework	73

BOOKS REVIEWS AND REPORTS

LUDWIK BANDURA: Józef Pieter — Psychology of Science	82
MAŁGORZATA MALICKA: Irena Stońska — Psychological Problems Illustration for Children	83
FRANCISZEK KOZIŃSKI: Mirosław Nowicki — Education and the First Job of Qualified Workers	85
TADEUSZ ZIENKIEWICZ: B. B. Komarowski — Russkaja pedagogiczeskaja tierminologia	87

REVIEWS OF MAGAZINES

STANISŁAW NOWACZYK: Review of Polish Pedagogical Magazines	91
JÓZEF ZALEWSKI: Review of Soviet Pedagogical Magazines	94

HOME CHRONICLE

STANISŁAW LEWANDOWSKI: Cadre as a Decesive Power of Progress (From the Debate of XVIII Plenum Central Council of the Trade Unions	99
KRZYSZTOF POLAKOWSKI: XXI Conference of the Polish Psychological Association	105
KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI: Implementation of the Reform of Teachers Education Systems	107
KAZIMIERZ KIREJCZYK: II International Congress of Association for Research on Handicapped in Warsaw	112
H.W.: School of National Education in Wielkopolska Region	115

FOREIGN CHRONICLE

Berlin Conference of Ministers of Socialist Countries High Schools	118
The World Congress of Sociologists in Warna	118