

RUCH PEDAGOGICZNY

2

ROK XIII (XLV) MARZEC — KWIECIEŃ 1971

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

ARTYKUŁY

WŁADYSŁAW OZGA: Aktualna problematyka sieci szkolnej w Polsce Ludowej	121
STANISŁAW KACZOR: Problemy unowocześnienia procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkołach	149
KAZIMIERZ SUSZEK: Niektóre problemy upowszechniania szkoły średniej	159

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

WACŁAW WOJTYŃSKI: System szkolny Niemieckiej Republiki Federalnej	174
---	-----

DYSKUSJE I POLEMIKI

JÓZEF KOZŁOWSKI: Praktyka pedagogiczna w wyższych szkołach nauczycielskich	183
MIRON KRAWCZYK: O teorii wychowania moralnego	193

DOSWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

WŁADYSŁAW SAWICKI: Współczesne środowisko wielkomiejskie a p̄stawy młodzieży	207
MARTA PASTUSZAK: O niektórych możliwościach pogłębienia treści i form zajęć wychowania obywatelskiego w szkole średniej	211

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

WIESŁAW NALEPIŃSKI: Słownik wiedzy obywatelskiej	215
MACIEJ ŚWIĄTEK: Henryk Król — Postęp techniczny a kwalifikacje	218
BARBARA NIEDOŚPIAŁ: Maria Bolechowska — Znajomość i stosowanie metod nauczania	222
MARIA GUTWIŃSKA: Kazimierz Kotarski — O szkole — dla rodziców	225
ROMAN SCHULZ: Harold J. Noah, Max A. Eckstein — Toward a Science of Comparative Education. Harold J. Noah, Max A. Eckstein — Scientific Investigations in Comparative Education	227

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	231
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	234
RYSZARD RADWIŁOWICZ: O stosunku psychologów i pedagogów anglosaskich do kształcenia zdolności	237

KRONIKA KRAJOWA

MARIA RYBARCZYK: Jak lepiej pracować i wychowywać (Z obrad Plenum ZG ZNP)	245
MIRON KRAWCZYK: Wychowawcze funkcje rodziny w świecie współczesnym (Z obrad Międzynarodowego sympozjum w Warszawie)	250
MIECZYSLAW ORYL: Jan Amos Komeński a problemy współczesnej pedagogiki (Z obrad Konferencji Naukowej w Lesznie Wielkopolskim)	252
JAN JANICKI: XIV Ogólnopolski Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych	254

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**

WŁADYSŁAW OZGA

**AKTUALNA PROBLEMATYKA SIECI SZKOLNEJ W POLSCE
LUDOWEJ****Sprawa „równego startu”**

Problem prawidłowego rozmieszczenia szkół w kraju związany jest z koniecznością stworzenia — zgodnie z założeniami ustroju socjalistycznego — warunków pełnej dostępności szkół wszystkich stopni i typów dla ogółu młodzieży, przy uwzględnieniu potrzeb wynikających z rozwoju gospodarki i kultury oraz zainteresowań i uzdolnień młodzieży. Zapewnienie dostępności szkoły powinno znajdować wyraz w prawidłowym rozmieszczeniu geograficznym szkół tak z punktu widzenia wymagań demograficznych, jak i potrzeb społeczno-gospodarczych. Inaczej mówiąc, chodzi o ustalenie takiej sieci szkół wszystkich typów i szczebli, która by ułatwiła młodzieży zdobycie kolejnych szczebli wykształcenia oraz odpowiadała potrzebom rozwijającej się gospodarki narodowej.

Działalność zmierzająca do rozwiązania powyższego problemu jest ważnym zadaniem politycznym szkolnictwa, bowiem zasady demokracji socjalistycznej wymagają zapewnienia „równego startu” w dziedzinie oświaty dla całej młodzieży bez względu na zamożność rodziców i pochodzenie społeczne, jak i na miejsce zamieszkania.

Sprawa „równego startu” w dziedzinie oświaty jest szczególnie ważna dla mieszkańców wsi i mniejszych osiedli miejskich. Ludność zamieszkała w miastach korzysta bowiem z tzw. „szkolnego przywileju miejsca zamie-

¹ W artykule wykorzystane zostały materiały opracowane przez autora w ramach współpracy z Instytutem Pedagogiki w zakresie badań nad siecią szkolną w kraju.

szkania". Mieszkańcy mniejszych osiedli miejskich, a zwłaszcza mieszkańcy wsi, w przeważającej mierze z przywileju tego nie korzystają. Wiąże to się ze strukturą osiedli wiejskich, ich wielkością i rozproszeniem na terenie kraju (nierazko wśród lasów, gór lub terenów bagnistych) przy niedostatecznie rozwiniętej sieci dróg i złych warunkach komunikacyjnych. Dzieci mieszkańców miast, zwłaszcza większych, mają w niewielkiej odległości od domu wszystkie typy szkół, od przedszkola począwszy, a na uniwersytecie kończąc. Mimo postępującej urbanizacji sprawa „szkolnego przywileju miejsca zamieszkania” przez wiele jeszcze lat będzie problemem przede wszystkim wiejskim. Nawet w warunkach, jakie stwarza szkolnictwu ustrój socjalistyczny, mieszkańcy wsi mają ze względów demograficznych i geograficznych mniej korzystne warunki do kształcenia dzieci. Trudności zaczynają się już w szkolnictwie podstawowym z powodu niskiego poziomu organizacyjnego poważnej części szkół podstawowych na wsi.

Poprawa sytuacji młodzieży zamieszkałej na wsi w dziedzinie szerokiego dostępu do szkół średnich szczebli związana jest m. in. ze strukturą organizacyjną szkolnictwa (ustrojem szkolnym) i racjonalnie zbudowaną siecią szkolną. Ustrój szkolnictwa powinien umożliwić decentralizację kształcenia na poziomie średnim (w szerszym zakresie na pierwszym szczeblu szkoły średniej). Osiągnąć to można m. in. na drodze przedłużenia kształcenia ogólnego (w jakimś stopniu uzawodowionego) np. do lat dziesięciu. Ustrój szkolnictwa nie może zakładać poważniejszej rozbudowy w mniejszych osiedlach szkół zawodowych specjalistycznych. Szkoły te powinny bowiem zbierać młodzież z większego obszaru zamieszkania ludności, muszą mieć szerszą bazę rekrutacyjną wśród młodzieży kończącej szkołę podstawową, zwłaszcza że uwzględniać trzeba przy doborze kandydatów do szkół zainteresowania i zamiłowania młodzieży do określonej pracy zawodowej.

Przez przybliżenie szkół średnich szczebli do młodzieży — m.in. w formie ewentualnego przedłużenia okresu kształcenia ogólnego — nie tylko ułatwilibyśmy jej dostęp do nauki na poziomie wyższym od obecnej 8-letniej szkoły podstawowej, ale stworzylibyśmy gęstą sieć silnych ośrodków oświatowo-kulturalnych na tzw. „prowincji”, które promieniowałyby na najbliższe okolice, obejmując w rezultacie swym zasięgiem obszar całego kraju. Przyspieszyłoby to proces niwelowania — zgodnie z założeniami socjalizmu — istniejących dysproporcji kulturalnych między wsią a miastem.

Najważniejsze problemy sieci szkół podstawowych

Rozpatrując problematykę rozmieszczenia szkół w Polsce Ludowej, trzeba stwierdzić, że w zakresie szkolnictwa podstawowego mamy ustalone najważniejsze zasady tworzenia sieci szkolnej, przede wszystkim od strony organizacyjnej. Są również znane ogólne teoretyczne założenia sieci. W odpowiednich przepisach prawnych i wytycznych Ministerstwa Oświaty

i Szkolnictwa Wyższego określone zostały warunki wymagane do zorganizowania szkoły podstawowej. Ustalono konkretnie np. liczbę dzieci w szkole dla różnych poziomów organizacyjnych szkół (w powiązaniu z liczbą nauczycieli), maksymalną długość drogi ucznia z domu do szkoły, wielkość pomieszczeń szkolnych itp. Znane są tu także — mniej lub bardziej precyzyjnie określone — takie pojęcia, jak obwód szkolny, szkoła zbiorcza, szkoła filialna, poziom organizacyjny szkoły itp.

Przy tworzeniu sieci szkół podstawowych obowiązuje u nas zasada, że długość drogi do szkoły dla dzieci w wieku 7-10 lat (kl. I—IV) nie powinna przekraczać 3 km. W stosunku do uczniów starszych zamieszkałych na terenach rzadziej zaludnionych długość drogi z domu do szkoły może być zwiększona do 4 km. Zasada powyższa może być przyjęta, z pewnym zastrzeżeniem, w odniesieniu do drogi przebywanej pieszo. Nie powinna natomiast mieć zastosowania w przypadkach łatwego dojazdu uczniów do szkół. Długość drogi uczniów do szkoły mogłaby być zwiększona, nawet znacznie, przy zorganizowanym systemie dowożenia dzieci i młodzieży na naukę środkami komunikacji publicznej (PKS, kolej) lub specjalnymi szkolnymi autobusami (mikrobusami). Zresztą, mimo że ustawodawstwo nasze przewiduje 3-kilometrową maksymalną drogę uczniów młodszych do szkoły, to jednak trzeba sobie zdawać sprawę z tego, że jest to np. dla dzieci 7-10 letnich droga trudna do pokonania. Codzienna długa wędrówka uczniów do szkoły i z powrotem do domu, odbywana często przy złej pogodzie, słońcu, wichrach, zamieciach śnieżnych, w dodatku po drogach nieraz błotnistych, piaszczystych lub górzystych — odbija się ujemnie na rozwoju fizycznym młodzieży oraz na wynikach nauki. Długa piesza droga dzieci do szkoły jest przyczyną nieregularnego uczęszczania na lekcje, utrudnia udział uczniów w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych, w pracach organizacji uczniowskich itp., co oczywiście wywiera ujemny wpływ na efektywność pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół.

W związku z powyższym dla uczniów, zwłaszcza młodszych, zamieszkałych już w odległości powyżej 1,5—2 km od budynku szkolnego, powinno organizować się zbiorowe dowożenie do szkoły przy pomocy pojazdów mechanicznych lub w wyjątkowych przypadkach pojazdów konnych.

Zbiorowe dowożenie dzieci do szkoły znane było w Polsce — w sporadycznych co prawda przypadkach — już w okresie międzywojennym. Stosowane jest również tu i ówdzie obecnie w Polsce Ludowej z dobrym na ogół rezultatem. System zbiorowego dowożenia uczniów do szkół nie zdobył sobie jednak dotychczas u nas prawa powszechności. Nie znalazł on wyrazu również w przepisach prawnych. Przyczyna tego stanu częściowo tkwi w trudnościach natury obiektywnej (zły stan dróg i brak dostatecznej ilości pojazdów mechanicznych). Trudności te nie są jednak nie do przezwyciężenia. Np. fakt nierozwijania u nas systemu dowożenia uczniów do szkół (nawet stopniowego poprzez rozpoczynanie od terenów, gdzie warunki po temu istnieją) wynika w dużej mierze z przyczyn natury subie-

ktywnej, z niechęcią do podejmowania wysiłków zmierzających do pokonywania przeszkód. Tezę tę potwierdza m. in. fakt, że w niektórych powiatach organizuje się w oparciu o PKS system zbiorowego dowożenia na naukę, który funkcjonuje zupełnie dobrze ku zadowoleniu ludności (np. w pow. Kościan).

Należałoby w omawianej sprawie brać przykład z sąsiadującej z nami Niemieckiej Republiki Demokratycznej („kraju bez szkół wiejskich”), gdzie zerwano całkowicie z tradycyjną pruską siecią szkolną, opartą na szkołach małych, i przeprowadzono szeroką komasację szkół wiejskich, tworząc nową sieć pełnowartościowych większych szkół, nie różniących się pod względem organizacyjnym od szkół miejskich. Zbudowanie tego rodzaju sieci szkolnej w NRD było możliwe dzięki stworzeniu systemu dowożenia uczniów do szkół specjalnych autobusami szkolnymi (Schulbus). Warto wyjaśnić, że ustawodawstwo szkolne NRD określa nie maksymalną długość drogi ucznia do szkoły, lecz czas potrzebny na jej przebycie. Droga do szkoły nie może mianowicie trwać dłużej niż 20 minut dla uczniów kl. I—IV oraz 30 minut dla uczniów kl. V—VII.¹ Jest oczywiste, że w przypadku dowożenia dzieci autobusami długość drogi może być przy tych normach czasowych dość duża (może wynosić np. 10 km — i tak bywa w NRD).

Ustalenie maksymalnej długości drogi dziecka do szkoły lub czasu potrzebnego na jej przebycie oraz określenie liczby dzieci w szkole dla różnych poziomów organizacyjnych szkół prowadzi do pojęcia obwodu szkolnego. Przez obwód szkolny rozumiemy zamieszkaną i ściśle ograniczony teren, z którego dzieci w wieku obowiązku szkolnego uczęszczają do jednej szkoły, położonej w możliwie najdogodniejszym punkcie komunikacyjnym.

W warunkach wiejskich obwód szkolny może obejmować jedną wieś lub kilka sąsiednich. W mieście w skład obwodu szkolnego wchodzi jedna lub kilka sąsiednich ulic, przy czym zachodzi niejednokrotnie potrzeba przydzielenia większych (dłuższych) ulic do dwóch obwodów szkolnych poprzez odpowiedni podział ulic. Przy wyznaczaniu granic obwodu szkolnego w mieście bierze się pod uwagę sprawę dogodnego dla dzieci dojścia do szkoły. Droga dziecka do szkoły w mieście nie powinna przebiegać w poprzek bardziej ruchliwych ulic z liniami tramwajowymi, trolejbusowymi lub autobusowymi; dziecko nie powinno być zmuszone do przechodzenia przez place i skrzyżowania ulic, na których przecinają się główne linie komunikacyjne miasta.

Kształt obwodów szkolnych zależy od konfiguracji osiedli wiejskich, układu ulic w mieście, rozłożenia linii komunikacyjnych, dróg, mostów itp. Rzadkie są wypadki, aby obwód był zbliżony do koła i dlatego też niesłusznie i nieściśle określa się nieraz drogę dziecka z domu do szkoły jako „promień” odległości miejsca zamieszkania dziecka do punktu szkol-

¹ Zob. „Schulrecht und Schulverwaltung der Deutschen Demokratischen Republik”, Berlin 1956 r. Wyd. Volk und Volkseigener Verlag, s. 176.

nego. Promień obwodu szkolnego może być traktowany jedynie jako teoretyczny wskaźnik przy ogólnej charakterystyce sieci szkolnej.

Podstawą do ustalenia długości drogi ucznia do szkoły nie może być linia powietrzna, nie może nią być także mało dostępne przejście przez lasy, bagna, góry itp. Przez drogę dziecka z domu do szkoły rozumiemy normalne szlaki komunikacyjne, drogi, gościńce bądź też uczęszczane przez ludzi ścieżki — łatwo dostępne przez cały rok.

Zadanie realizacji ośmioletniego obowiązku szkolnego i związana z tym konieczność upowszechnienia szkoły 8-klasowej zmusza nas do takich rozwiązań problemu sieci szkół podstawowych, które stwarzałyby wszystkim bez wyjątku dzieciom, bez względu na miejsce zamieszkania, możliwości nauki w zakresie ośmiu klas. Istotne znaczenie mają pod tym względem tzw. szkoły zbiorcze. Szkoły te przeznaczone są nie tylko dla dzieci z własnego obwodu szkolnego, ale przyjmują również do klas wyższych uczniów, którzy należąc do obwodu innej szkoły, ukończyli najwyższą klasę w szkole niżej zorganizowanej. Do niektórych szkół uczęszczają do klas V-VIII starsze dzieci z kilku pobliskich szkół niepełnych. Zbierają one zatem w klasach V, VI, VII i VIII dzieci z kilku szkół niepełnych o 1 lub 2 nauczycielach i dlatego słusznie nazywa się je szkołami zbiorczymi. Szkoły niżej zorganizowane, przekazujące wszystkich uczniów kończących najwyższą klasę do szkoły zbiorczej, określamy jako szkoły powiązane ze szkołami ośmioklasowymi.

Przez powiązanie szkół niepełnych ze szkołami ośmioklasowymi wprowadzamy do sieci szkolnej nowe pojęcie o charakterze administracyjno-teoretycznym: rejon szkoły zbiorczej. W skład rejonu wchodzi przeważnie kilka sąsiadujących ze sobą obwodów szkolnych. Jeden z tych obwodów jest obwodem szkoły ośmioklasowej, pozostałe są obwodami szkół niepełnych (niżej zorganizowanych).

Rozbudowana odpowiednio sieć szkół zbiorczych pozwala przybliżyć szkołę do dzieci młodszych, umożliwiając równocześnie dzieciom starszym ukończenie pełnej 8-klasowej szkoły podstawowej. Sieć szkolna oparta na systemie szkół zbiorczych pozwala z jednej strony na tworzenie mniejszych obwodów szkolnych, skracając dla dzieci młodszych odległość z domu do szkoły, z drugiej strony — starszym dzieciom umożliwia uczęszczanie do wyższych klas (V—VIII) w szkole 8-klasowej, posiadającej warunki organizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego na najwyższym poziomie.

Z dążności do skrócenia drogi z domu do szkoły dla dzieci młodszych powstała koncepcja tzw. szkół filialnych (punktów filialnych). Są to szkoły o 1 lub 2 nauczycielach, realizujące program 2—4 klas i wchodzące organizacyjnie w skład położonej w pobliżu szkoły 8-klasowej. Nie są to szkoły samodzielne, lecz podporządkowane pod każdym względem kierownikowi szkoły 8-klasowej, stanowiąc jej filię. Po prostu są to oddziały równoległe umieszczone w odrębnym budynku położonym poza głównym gmachem

szkolnym w pobliżu większego skupiska dzieci najmłodszych. Szkoły filialne stanowią, jak widzimy, pewnego rodzaju modyfikację systemu szkół zbiorczych. W zasadzie najlepszą formą szkoły filialnej byłaby szkoła o 1 nauczycielu, realizująca program kl. I i II i posiadająca 2 oddziały. Ponieważ jednak punkty filialne powstają w małych osiedlach o niewielkiej liczbie dzieci, przeto zachodzi konieczność skupienia nie 2, lecz 3 bądź też 4 roczników dzieci i dlatego też istniejące u nas szkoły filialne posiadają najczęściej cztery klasy.

Dotadnią stroną szkół filialnych jest powiązanie zatrudnionych w nich nauczycieli z kolektywem szkoły 8-klasowej i możliwość udzielenia im pomocy, porady dydaktyczno-wychowawczej przez bardziej doświadczonego i zazwyczaj wyżej kwalifikowanego kierownika szkoły 8-klasowej. Nauczyciele szkoły filialnej nie są więc osamotnieni w swoich wysiłkach, zmierzających do osiągnięcia jak najlepszych wyników nauczania i wychowania. Są oni pełnoprawnymi członkami rady pedagogicznej szkoły 8-klasowej.

Szersze stosowanie w praktyce słusznej zasady nieoddalania szkoły od dziecka małego kryje w sobie jednak pewne niebezpieczeństwa dla prawidłowego funkcjonowania systemu szkolnego. Oto szkoły filialne z kl. I—IV organizowane w pobliżu miejsca zamieszkania dzieci będą z reguły małymi szkołkami, bo tak kształtuje się sytuacja demograficzna w rozproszonych i zazwyczaj niewielkich osiedlach wiejskich. Te niewielkie szkółki (filie) zdołają zgromadzić przy obecnej strukturze demograficznej naszych wsi co najwyżej 20—25 dzieci, a najczęściej jeszcze mniej. Będą to zatem przeważnie szkoły o 1 nauczycielu². Jeśli realizować się będzie w nich program kl. I—IV, to nawet gdybyśmy przydzielili nauczycielowi 1¹/₂ etatu (39 godzin tygodniowo), to i tak na cztery klasy wypadnie przeszło o połowę mniej godzin nauczycielskich, niż przewiduje tzw. „zasadniczy plan nauczania” dla szkoły 8-klasowej. Zgodnie bowiem z tym planem dla kl. I—IV przewiduje się łącznie 86 godzin nauczycielskich, przy czym projektuje się zwiększenie obecnego wymiaru godzin w klasach najniższych.

Tak niskiej liczby godzin nauczycielskich w szkole filialnej o 1 nauczycielu z kl. I—IV nie zrównoważy system klas łączonych z „zajęciami cichymi”, które akurat tu są najmniej pożądane i w małym stopniu możliwe do zastosowania. Nie zrównoważą tego także małe zespoły uczniowskie w oddziale, gdyż jednostka lekcyjna z określonym tematem (np. wprowadzenie nowego wyrazu przy nauce czytania w kl. I lub rozwiązywanie zadań tekstowych na lekcjach matematyki, opracowanie czytanki na lekcji języka polskiego itp.) wymaga wszak pewnego minimum czasu bez względu na liczbę uczniów w klasie (oddziale). Jeśli przeto nauczyciel będzie w stanie poświęcić na bezpośredni kontakt z grupą dzieci (na naukę

² W bieżącym roku szkolnym (1970/71) mamy szkół takich 5850.

„głośną”) np. w kl. I nie więcej jak 12 godzin tygodniowo, to rezultaty jego pracy będą nikłe, a w każdym razie znacznie gorsze niż w pełnych szkołach 8-klasowych stosujących „zasadniczy” wymiar godzin. Toteż szkoły filialne powinny mieć raczej 3 lub 2 klasy (I—III lub I—II), ale znowu zmniejszenie ilości klas w szkole wpływać będzie na obniżenie się i tak niewielkiej liczby uczniów w szkole filialnej, co postawi pod znakiem zapytania celowość organizowania tego rodzaju szkółek.

Prawdopodobnie z powodu powyższych trudności w Niemieckiej Republice Demokratycznej nie ma na wsi (poza nielicznymi wyjątkami) szkół filialnych dla młodszych dzieci. Uczniowie najmłodszy również dojeżdżają do szkoły, zwanej tam „centralną”, specjalnymi autobusami szkolnymi (Schulbus).

Zasada przybliżenia szkoły do dziecka małego (brzmi ona bardzo sugestywnie), jak widzimy, niełatwa jest do realizacji w naszej rzeczywistości demograficznej. Szersze wprowadzenie jej w życie obniżyłoby wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach niższych, które stanowią przecież bardzo istotną podbudowę do dalszej nauki w klasach wyższych.

Wielkość obwodu szkolnego związana jest ściśle z ilością dzieci w wieku szkolnym zamieszkałych na jego obszarze. Inaczej mówiąc, przy tworzeniu obwodów szkolnych na czoło wysuwa się czynnik demograficzny. W warunkach wiejskich na ogół im większy jest obwód szkolny, tym większą liczbę dzieci skupić można w szkole. Sprawa ta jest bardzo ważna, gdyż szkoła z większą liczbą uczniów ma liczniejsze grona nauczycielskie, dzięki czemu może lepiej organizować proces nauczania i wychowania, stosować specjalizację przedmiotową nauczycieli. W szkole większej nauczyciel nie działa w pojedynkę. W zespole nauczycielskim wytwarzają się kolektywne metody walki z niedomaganiem pracy szkolnej, rozwija się wymiana doświadczeń i wzajemna współpraca przy podnoszeniu wyników nauczania i wychowania. W szkole takiej racjonalniej i bardziej ekonomicznie wykorzystuje się kwalifikacje nauczycieli, pomieszczenia szkolne oraz wyposażenie szkoły w sprzęt i pomoce naukowe. Słowem, szkoła z większą liczbą uczniów stanowi lepszy warsztat pracy dydaktyczno-wychowawczej i nazywana jest właśnie z tego powodu szkołą wyżej zorganizowaną.

Nie oznacza to, że powinniśmy tworzyć szkoły zbyt wielkie, liczące np. 1000 lub więcej uczniów. Szkoła to delikatny instrument pracy wychowawczej, wymagający zbliżenia do ucznia ze strony całego kolektywu nauczycielskiego z kierownikiem szkoły na czele. Uczniowie powinni być znani całemu zespołowi nauczycielskiemu szkoły, i to nie tylko z nazwiska. Kierownik szkoły jako główny wychowawca młodzieży i wszyscy nauczyciele powinni orientować się w warunkach życia każdego ucznia, znać jego troski i radości, jego zainteresowania, uzdolnienia, zalety i wady charakteru, powinni wiedzieć o trudnościach napotykanym przez ucznia w nauce.

Dlatego też, wypowiadając się za tworzeniem szkół wyżej zorganizowanych o większej liczbie nauczycieli, przeciwstawić się musimy równocześnie tworzeniu szkół zbyt dużych. Z punktu widzenia pedagogicznego najbardziej wartościowa jest — moim zdaniem — 8-klasowa szkoła podstawowa, do której uczęszcza około 250—300 uczniów, zatrudniająca co najmniej 8 nauczycieli. Oczywiście specyficzne warunki poszczególnych szkół, rozmiary budynków szkolnych, wahania w liczebności dzieci w obwodzie szkolnym — będą nas zmuszać do utrzymywania również szkół większych. Nie powinny one wszakże mieć więcej niż 500 uczniów i 16 oddziałów (po 2 oddziały równoległe w klasie).

Korzyści, jakie daje szkoła o większej liczbie uczniów i nauczycieli, skłaniają do tworzenia większych obwodów szkolnych, co w warunkach wiejskich jest równoznaczne z wydłużeniem drogi dziecka z domu do szkoły. Z drugiej strony wysuwamy słuszne hasło przybliżenia szkoły do dziecka, co w warunkach wiejskich jest oczywiście sprzeczne ze słuszną również tendencją do zakładania szkół wyżej zorganizowanych. Sprzeczność ta musi być rozwiązywana w konkretnych sytuacjach terenowych, przy czym decydującym czynnikiem powinno tu być wszechstronnie rozumiane dobro dziecka. Mimo występujących trudności opowiadamy się za tworzeniem większych obwodów, w których można zorganizować szkołę realizującą w sposób nie budzący zastrzeżeń program pełnej szkoły podstawowej, czyli w polskich warunkach program szkoły 8-klasowej. Opowiadamy się za tą drugą tendencją. Ponieważ jednak struktura demograficzna wsi, rozdrobnienie i rozproszenie w terenie osiedli wiejskich jest w naszym kraju duże, przeto nie można będzie zrezygnować całkowicie ze szkół z mniejszą liczbą uczniów. W szkołach tych powinniśmy utrzymać uprzywilejowaną obsadę nauczycieli, aby liczba ich pozwoliła na prawidłową realizację programu szkoły 8-klasowej.

Zwolennicy utrzymywania szkół mniejszych wysuwają argument, że szkoła jest ośrodkiem oddziaływania kulturalnego na najbliższe środowisko (co szczególnie ważne jest w warunkach wiejskich) i wobec tego gęsta sieć szkół, nawet niewielkich, zwiększa zakres tego oddziaływania. Argument ten tylko pozornie jest słuszny. Rzeczywistym bowiem ośrodkiem oddziaływania kulturalnego, nie tylko na jedną miejscowość, ale na szerszą okolicę, może stać się szkoła wysokozorganizowana, szkoła większa, zatrudniająca liczniejsze grono nauczycieli o różnych zainteresowaniach naukowych, artystycznych, społeczno-ekonomicznych itp. Szkoła mała, słaba pod względem organizacyjnym, spełniać może funkcję ośrodka oddziaływania oświatowo-kulturalnego na środowisko tylko w niewielkim stopniu i w bardzo ograniczonym zakresie.

Za strukturą sieci szkolnej opartej na szkołach większych przemawiają także względy natury demograficznej. Fluktuacja demograficzna, a przede wszystkim długotrwały niż demograficzny burzy stan organizacyjny szkół małych (o 4, 5, 6 nauczycielach). W przypadku niżu szkoły o mniej-

szej liczbie uczniów tracąc etaty nauczycielskie przekształcane są na szkoły niskozorganizowane, o zmniejszonej liczbie nauczycieli. Natomiast szkoły większe, nawet jeśli wskutek niżu demograficznego zmniejszy im się liczba nauczycieli, przeważnie pozostają nadal szkołami wysokozorganizowanymi. Np. gdy szkoła zatrudniająca 12 nauczycieli straci z powodu niżu demograficznego nawet 4 nauczycieli, to mając jeszcze 8 nauczycieli realizuje nadal zasadniczy plan nauczania (wymiar godzin nauki) przewidziany dla szkoły 8-klasowej, stosuje przy nauczaniu specjalizację przedmiotową nauczycieli itd. Słowem, pod względem poziomu organizacyjnego jest szkołą pełnowartościową, nie ustępującą szkole mającej 12 nauczycieli.

Orędownikiem idei sieci szkolnej opartej na szkołach większych, z większą liczbą nauczycieli, był u nas, już w okresie międzywojennym, prof. Marian Falski. Jednakże ówczesne warunki ustrojowo-ekonomiczne kraju oraz nadmierne obciążenie nauczyciela uczniami nie pozwalały na realizację tej słusznej idei. Próby Falskiego stworzenia w okresie międzywojennym (na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych) sieci szkolnej opartej na szkołach 7-klasowych wysokozorganizowanych w powiatach tzw. „wzorowych” (np. w pow. wrocławskim) nie dały pozytywnych rezultatów.

Przy małej stosunkowo gęstości zaludnienia w Polsce, przy rozproszeniu osiedli wiejskich, w trudnych warunkach topograficznych, klimatycznych i komunikacyjnych, przy nadmiernie wysokiej normie uczniów przypadającej na 1 nauczyciela (teoretycznie 52, w rzeczywistości 62 uczniów) — podejmowane w okresie międzywojennym próby budowy sieci szkół 7-klasowych w oparciu jedynie o komasację obwodów szkolnych musiały zawieść nadzieję inicjatorów. Teoretycznie słuszne koncepcje nie wytrzymały próby życia³.

W ówczesnych polskich warunkach ekonomiczno-technicznych, topograficznych i klimatycznych środkiem prowadzącym do oparcia polityki sieciowej na gęstej sieci szkół podstawowych wysokozorganizowanych mogło być jedynie obniżenie normy uczniów przypadającej na nauczyciela, co w konsekwencji oznaczało dopuszczenie możliwości zorganizowania szkół 7-klasowych o większej liczbie nauczycieli już przy mniejszej liczbie uczniów. Po tej drodze poszły władze Polski Ludowej, dopuszczając organizowanie szkół 7-klasowych także w małych miejscowościach, przy mniejszej liczbie dzieci i zapewnieniu im uprzywilejowanej obsady nauczycielskiej⁴. Umożliwiło to w latach 1950—1960 upowszechnienie szkoły 7-klasowej na obszarze całego kraju.

³ Szerzej problem ten został omówiony w książce Wł. Ozgi pt.: Organizacja szkolnictwa w Polsce (PZWS, 1960 r.) w rozdz. VI, podrozdz. 2 — „Powiaty wzorcowe” (str. 184—194).

⁴ W roku 1949 odpowiednimi aktami prawnymi ustalono, że program szkoły 7-klasowej może być realizowany:

- przez 4 nauczycieli przy liczbie 81—150 dzieci w obwodzie szkolnym
- przez 5 nauczycieli przy liczbie 151—200 dzieci w obwodzie szkolnym
- przez 6 nauczycieli przy liczbie 201—250 dzieci w obwodzie szkolnym
- przez 7 nauczycieli przy liczbie 251—300 dzieci w obwodzie szkolnym

Z dotychczasowych ogólnych rozważań na temat rozmieszczenia szkół wynika, że sieć szkół podstawowych nie może być zbyt rozdrobniona. Obwody szkolne mające odpowiednie warunki komunikacyjne powinny być komasowane przy ewentualnym pozostawieniu w pobliżu miejsca zamieszkania — jeśli uzna się to za konieczne — szkół z kl. I—II lub I—III, a wyjątkowo z kl. I—IV, najlepiej jako filii pełnych 8-klasowych szkół podstawowych.

Słuszność zasady komasacji małych obwodów szkolnych uznaje przeważająca część nauczycieli-praktyków i pedagogów-teoretyków. Kierunek na komasowanie szkół wynika także z dyrektyw ogólnych centralnych władz oświatowych⁵.

Potrzeba komasacji jest więc uznawana, ale w minimalnym stopniu znajduje to wyraz w praktycznej działalności terenowej administracji szkolnej, kierowników szkół i aktywu społeczno-politycznego. Tymczasem problem powinien być rozpatrywany i rozwiązywany właśnie w terenie z uwzględnieniem specyfiki poszczególnych obwodów szkolnych (warunki topograficzne — klimatyczne, komunikacyjne, lokalowe, kadrowe, mieszkania nauczycielskie, ekonomiczno-społeczne itd.). Przyczyn opieszałości w omawianej dziedzinie trzeba upatrywać m. in. w małej na ogół znajomości problematyki sieciowej szkolnictwa wśród aktywu społeczno-oświatowego w terenie. Przy czym występuje także tendencja do unikania trudności, jakie niesie ze sobą przebudowa sieci szkolnej.

Zmiany w sieci szkolnej po wprowadzeniu 8-letniego nauczania

W Polsce Ludowej zaszły pozytywne zmiany w sieci szkół podstawowych. W pierwszym 10-leciu po wyzwoleniu zbudowana została na wsi gęsta sieć szkół 7-klasowych, co stworzyło warunki do ukończenia kl. VII w zasadzie wszystkim dzieciom wiejskim. Część szkół 7-klasowych na wsi miała jednak niski poziom organizacyjny i realizowała program siedmiu klas w trudnych warunkach. Odbijało się to ujemnie na poziomie pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół wiejskich.

Dlatego też celem reformy szkolnej uchwalonej na VII Plenum KC PZPR⁶ była m. in. także poprawa struktury sieci zreformowanej szkoły podstawowej, co dotyczyło przede wszystkim szkół na wsi.

Prace przygotowawcze do rekonstrukcji sieci zreformowanej szkoły podstawowej rozpoczęte zostały w 1961 r. W niewielkich rozmiarach dokonywano już w latach 1962 — 1965 zmian w sieci pod kątem potrzeb przy-

⁵ Zob. art. ministra prof. dr Henryka Jabłońskiego: Szkolnictwo w obliczu nowego planu pięcioletniego. W czasopiśmie *Gospodarka i Administracja Terenowa*, 1970 r. nr 9, str. 1.

⁶ Podstawy prawne do przeprowadzenia reformy stworzyła Ustawa z dn. 15 lipca 1961 r. (Dz. U. PRL, 1961 r., nr 32, poz. 160)

szłej szkoły 8-letniej. Zrekonstruowana sieć weszła w życie w roku szkolnym 1966/67 wraz z wprowadzeniem do szkół podstawowych kl. VIII z tym, że część szkół 8-klasowych realizowała przejściowo program siedmiu klas z powodu zbyt małej liczby uczniów w tej klasie (VIII).

Przy tworzeniu nowej sieci szkół podstawowych przyjęto zgodnie z wytycznymi Ministra Oświaty z dn. 8. IV. 1961 r.⁷ następujące założenia:

- 1) Szkoły podstawowe powinny mieć w zasadzie dwa poziomy organizacyjno-programowe, a mianowicie:
 - a) szkoły pełne — realizujące program kl. V—VIII,
 - b) szkoły niepełne, realizujące program kl. I — IV.
- 2) Szkołą pełną (8-klasową) powinna stać się w zasadzie tylko szkoła, która ma więcej niż 100 uczniów i 5 nauczycieli lub wyjątkowo 4 nauczycieli⁸.
- 3) Liczba nauczycieli w szkole 8-klasowej zależeć będzie od liczby dzieci w obwodzie szkolnym, a mianowicie:
 - przy liczbie dzieci 101—120 szkoła ma mieć 5 nauczycieli
 - przy liczbie dzieci 121—200 szkoła ma mieć 6 nauczycieli
 - przy liczbie dzieci ponad 200 szkoła ma mieć 7 i więcej nauczycieli.
- 4) Uczniowie szkół niepełnych powinni mieć zapewniony dostęp do nauki w kl. V — VIII szkoły zbiorczej w granicach ustawowo dopuszczalnej drogi dziecka z domu do szkoły (do 4 km).
- 5) Szkoła pełna (8-klasowa) powinna mieć odpowiednio dobrany pod względem kwalifikacji zespół nauczycielski (co najmniej po jednym nauczycielu języka polskiego, matematyki i pracy ręcznej z wykształceniem w zakresie studium nauczycielskiego lub równorzędnym oraz jednego nauczyciela z kwalifikacjami do nauczania języka rosyjskiego), potrzebną liczbą izb szkolnych (w szkołach z liczbą nauczycieli 4, 5 i 6 liczba izb szkolnych powinna być równa liczbie nauczycieli) oraz posiadać co najmniej dwie pracownie: pracownię przedmiotową lub klasę-pracownię do zajęć laboratoryjnych z fizyki, chemii i biologii oraz pracownię do zajęć praktycznych i technicznych i pełne wyposażenie w pomoce naukowe.

Opracowana przez kierowników szkół i wydziały oświaty, przy współudziale kuratoriów okręgów szkolnych i Ministerstwa Oświaty, a następnie zatwierdzona przez rady narodowe, nowa sieć szkół podstawowych 8-letnich była pod względem organizacyjnym lepsza od sieci obowiązującej w latach poprzedzających przejście na nauczanie 8-letnie. Dzięki

⁷ Dz. Urz. Ministerstwa Oświaty, 1961 r. nr 4, poz. 43.

⁸ Dosłowny tekst wytycznych w części dotyczącej szkół 8-klasowych o 4 nauczycielach brzmi następująco: „W miejscowościach, w których liczba dzieci w wieku szkolnym jest niższa niż 100, ale nie ma możliwości korzystania ze szkoły 8-klasowej w innej miejscowości położonej w granicach ustawowej drogi dziecka do szkoły, mogą być organizowane szkoły zatrudniające 4 nauczycieli i realizujące program kl. I—VIII”.

wprowadzeniu kl. VIII i zwiększeniu przez to zarówno liczby uczniów, jak i oddziałów, a w konsekwencji także liczby nauczycieli w szkole, zaszyły korzystne zmiany w poziomie organizacyjnym szkół. Poprawa ta dotyczy szkolnictwa podstawowego na wsi, gdyż miasta zarówno przy szkole 7-klasowej, jak i po wprowadzeniu ośmioletniego nauczania miały, poza nielicznymi wyjątkami (tu i ówdzie na peryferiach), szkoły wysokozorganizowane, o większej liczbie nauczycieli. Toteż walka o prawidłową sieć szkół podstawowych toczy się przede wszystkim na wsi. Można by powiedzieć, że jest to typowy problem przytłaczającej większości naszych wsi. W roku 1966/67 wzrosła poważnie na wsi liczba szkół o większej liczbie nauczycieli: o 6 nauczycielach z 2357 w roku 1965/66 do 4704, a o 7 i więcej nauczycielach z 3659 do 5007 szkół. Zmniejszyła się natomiast liczba mniej wartościowych szkół wiejskich o 5 nauczycielach (z 4999 w roku 1965/66 do 2744 w roku szkolnym 1966/67) i szkół o 4 nauczycielach (z 3234 do 2506). Do szkół wiejskich o 6 i więcej nauczycielach uczęszczało w 1966/67 r. 72,6% uczniów, w poprzednim roku szkolnym 53,3% (przed wprowadzeniem kl. VIII), co stanowiło znaczną poprawę.

Braki i słabości nowej sieci szkolnej

Osiągnięcia te w niewielkiej mierze były wynikiem świadomej działalności administracji szkolnej. Działał tu automatyzm w wyniku przejścia na ośmioletnie nauczanie. Np. w szkole o 5 nauczycielach po wprowadzeniu kl. VIII zaszła konieczność dodania szóstego nauczyciela, analogicznie szkole o 6 nauczycielach trzeba było dodać siódmego nauczyciela itd. Tymczasem przy okazji reformy należało śmiaalej pójść na przebudowę sieci szkół podstawowych celem jej unowocześnienia.

Poprawa rozdrobnionej nadmiernie sieci szkolnej może nastąpić przede wszystkim w drodze komasacji szkół. Według prof. Mariana Falskiego struktura sieci szkolnej ulega poprawie tylko wtedy, gdy ogólna liczba szkół zmniejsza się⁹. Teza ta jest słuszna. Tymczasem po zmianach, jakie zaszły w sieci szkolnej w wyniku przejścia na 8-letnie nauczanie, ogólna liczba pełnych szkół podstawowych na wsi nie tylko nie zmniejszyła się, ale wzrosła (z 14 249 szkół w roku szkolnym 1965/66 do 14 961 szkół w roku szkolnym 1966/67).

Nowa struktura sieci szkolnej na wsi oparta została w dużej mierze na 8-klasowych szkołach podstawowych o mniejszej liczbie nauczycieli. W roku szkolnym 1966/67 ponad 35% szkół wiejskich zatrudniało tylko 4 lub 5 nauczycieli, a do szkół tych uczęszczało na wsi 20,5% ogólnej liczby uczniów szkół 8-klasowych. Szkoły o 7 i więcej nauczycielach stanowiły na wsi w pierwszym roku reformy tylko 33,5% ogólnej liczby

⁹ Zob. M. Falski: Aktualne zagadnienia ustrojowo-organizacyjne szkolnictwa polskiego. Wyd. PAN, Zakład im. Ossolińskich, Wrocław 1957 r., str. 29—30.

8-klasowych szkół wiejskich. W roku szkolnym 1967/68 sytuacja w omawianej dziedzinie częściowo się poprawiła. Mianowicie liczba szkół 8-klasowych o 4 i 5 nauczycielach zmniejszyła się do 27,9⁰%, a szkół o 7 i więcej nauczycielach wzrosła do 44,6⁰%.

Z danych powyższych wynika, że sieć szkół 8-klasowych w niewielkiej mierze oparta została na systemie szkół zbiorczych o większej liczbie nauczycieli w powiązaniu z organizacją systematycznego dowożenia uczniów, nawet tam gdzie istniały ku temu warunki. Tymczasem pozwoliłoby to na bardziej ekonomiczne wykorzystanie kadr nauczycielskich, gdyż w szkołach o mniejszej liczbie nauczycieli przeciętna liczba uczniów przypadająca na jeden oddział jest zbyt niska, co prowadzi w skali krajowej do znacznego powiększenia liczby oddziałów i nauczycieli oraz izb lekcyjnych w szkołach, a w konsekwencji znacznie podraża koszty kształcenia młodzieży i przysparza trudności w zakresie zapewnienia szkołom 8-klasowym odpowiedniej ilości wysoko kwalifikowanych nauczycieli. Tezę tę potwierdzają dane o liczbie uczniów przypadającej na jeden oddział w grupach szkół o 7 i więcej nauczycielach oraz o 6, 5 i 4 nauczycielach. Oto gdy w szkołach najwyżej zorganizowanych, tj. o 7 i więcej nauczycielach, przypadało w roku szkolnym 1966/67 średnio 33 uczniów na jeden oddział, to w szkołach o 6 nauczycielach uczyło się średnio w oddziale — 19 uczniów, w szkołach o 5 nauczycielach — 13,5 uczniów, a w szkołach o 4 nauczycielach — tylko 10,3 uczniów.

W roku 1966/67 na niespełna 15 tysięcy szkół 8-klasowych o 4, 5, 6 i 7 nauczycielach na wsi tylko 3650 pełniło funkcję szkół zbiorczych. Przy czym poważna część tych szkół (zbiorczych) miała niski stopień organizacyjny. Funkcję szkół zbiorczych pełniły często (i pełnią obecnie) także szkoły o niskim poziomie organizacyjnym, tj. szkoły o 4 nauczycielach, co jest sprzeczne z intencją cytowanych wyżej wytycznych Ministra Oświaty z dn. 8. IV. 1961 r.

Przy tworzeniu sieci szkół 8-letnich nie spełnione zostały warunki wytycznych Ministra Oświaty z dn. 8. IV. 1961 r., dotyczące spraw kadrowych i lokalowych oraz wyposażenia w pomoce naukowe. Wytyczne w sprawach kadrowych były minimalistyczne (choć na pewno realistyczne). Szkole 8-klasowej, realizującej program co najmniej połowy dawnego przedwojennego 8-klasowego gimnazjum, potrzeba bowiem nie tylko 3 nauczycieli z dodatkowymi kwalifikacjami do nauczania języka polskiego, matematyki i zajęć praktycznych oraz czwartego nauczyciela do nauczania jęz. rosyjskiego, (jeśli idzie o nauczyciela jęz. rosyjskiego, to założenia wytycznych zostały w praktyce słusznie poszerzone — w wytycznych nie wymieniono nauczyciela jęz. rosyjskiego), ale także nauczycieli specjalistów przedmiotowych do nauczania w wyższych klasach szkoły 8-klasowej takich przedmiotów, jak biologia, historia, geografia, wychowanie fizyczne i wychowanie muzyczne. Celem stworzenia w szkole 8-klasowej

należytych warunków do pracy dydaktyczno-wychowawczej, nawet przyłączeniu pokrewnych specjalności przedmiotowych w rękę jednego nauczyciela, szkoła powinna mieć co najmniej 8 nauczycieli. Np.:

- do nauczania jęz. polskiego i historii co najmniej — 1 nauczyciela,
- do nauczania matematyki i fizyki co najmniej — 1 nauczyciela
- do nauczania biologii i chemii oraz ewent. do nauczania geografii (choć taki zestaw specjalności w rękę jednego nauczyciela budzi zastrzeżenia) — 1 nauczyciela
- do prowadzenia wychowania fizycznego i śpiewu (ten zestaw też będzie sztuczny) — 1 nauczyciela
- do prowadzenia zajęć praktycznych i plastycznych — 1 nauczyciela
- do nauczania początkowego w kl. I — IV (kl. I — 18 godzin + kl. II — 20 godzin + kl. III — 24 godz. + kl. IV — 24 godz. = 86 godzin nauczycielskich) co najmniej — 3 nauczycieli

Kombinacji łączenia przedmiotów w rękę jednego nauczyciela może być oczywiście więcej. Można np. znaleźć specjalistę do nauczania początkowego i prowadzenia zajęć praktycznych lub zajęć z wychowania muzycznego, ewentualnie z wychowania fizycznego. Nie wpłynie to jednak na ogólną liczbę nauczycieli w szkole.

W szkołach o 4 i 5 nauczycielach sytuacja jest najtrudniejsza. Występuje tu nauka w klasach łączonych, która nastrocza szereg trudności zarówno nauczycielowi, jak i uczniom. Liczba godzin nauczycielskich jest tu niższa, a nauczyciele jako tzw. „omnibusy” zmuszeni są uczyć w kl. V, VI, VII i VIII po kilka przedmiotów, do czego nie są przygotowani w zakładach kształcenia nauczycieli. Przy czym nie trzeba dowodzić, że rzadkie są przypadki, aby nauczyciel mógł mieć tak wszechstronne zainteresowania i gruntowną znajomość materiału oraz metod nauczania wielu przedmiotów. Jeśli przeto — w przymusowej sytuacji, jaka istnieje np. w szkołach o 4 i 5 nauczycielach, a także w dużym stopniu w szkołach o 6 nauczycielach — przydzielimy nauczycielowi kilka przedmiotów do nauczania, to nie można oczekiwać zadowalających wyników pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły.

Trzeba tu uczciwie spojrzeć prawdzie w oczy i jeśli szkoły 8-klasowe o 4 i 5 nauczycielach z przyczyn obiektywnych muszą przejściowo istnieć, to musimy być świadomi, że są to szkoły pracujące w trudnych warunkach, że organizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej jest w nich gorsza. Tego rodzaju świadomość skieruje nasze wysiłki na szukanie różnych sposobów poprawy poprzez zmiany zarówno w sieci szkolnej, jak też w doskonaleniu metod pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół o mniejszej liczbie nauczycieli.

Szkoły 8-klasowe o mniejszej liczbie nauczycieli, a zwłaszcza szkoły o 4 i 5 nauczycielach, mają trudniejsze warunki pracy nie tylko dlatego, że utrudnione jest w nich stosowanie specjalizacji przedmiotowej nauczycieli, ale również z tego powodu, że obowiązuje w nich niekorzystny dla

uczniów wymiar godzin nauczycielskich. Na realizację programu nauczania w zakresie 8 klas przeznaczają się bowiem w tygodniu¹⁰:

- w szkole o 7 nauczycielach — 213 godzin nauczycielskich
- w szkole o 6 „ — 196—211 godzin „
- w szkole o 5 „ — 150—158 godzin „
- w szkole o 4 „ — 129—132 godzin nauczycielskich.

Bardzo ważną sprawą przy realizacji — niełatwego wszak — programu nauczania w kl. V—VIII szkoły podstawowej jest poziom kwalifikacji nauczycieli. Jak sprawa ta przedstawiała się w pierwszym roku szkolnym po wprowadzeniu szkoły 8-klasowej, czy poziom kwalifikacji nauczycieli odpowiadał wymogom ustalonym w wytycznych Ministra Oświaty z dn. 8. IV. 1961 r.? Odpowiedź niestety musi być przecząca. Po przeanalizowaniu bowiem sytuacji kadrowej w szkołach 8-klasowych w roku szkolnym 1966/67 stwierdzamy, że na około 19 000 pełnych szkół 8-klasowych (łącznie w mieście i na wsi w r. 1966/67) (stan z dn. 15. IX. 1966 r.) tylko 3400 szkół posiadało specjalistów do nauczania czterech przedmiotów wymienionych w wytycznych Ministra Oświaty z dn. 8. IV. 1961 r., 63% szkół nie miało nawet 3 specjalistów przedmiotowych z dodatkowymi kwalifikacjami, a ponad 24% szkół ma tylko 1 specjalistę przedmiotowego, a 2683 szkoły 8-klasowe (ponad 14%) nie miało ani jednego nauczyciela z dodatkowymi kwalifikacjami. Zaskakujące jest, że 7200 szkół (39%) nie posiadało nauczyciela z dodatkowymi kwalifikacjami do tak podstawowego przedmiotu, jak język polski. Do tego, co zostało wyżej powiedziane, należy dodać, że w 5270 szkołach 8-klasowych (34% szkół) kierownicy mieli tylko wykształcenie średnie w zakresie liceum pedagogicznego lub równorzędne. Stan taki zaistniał mimo osiągnięcia w 1966/70 r. 50,3% nauczycieli z dodatkowymi kwalifikacjami. Jak z tego widać, osiągnięcie ponad 50% nauczycieli z dodatkowymi kwalifikacjami nie rozwiązało trudności kadrowych szkół 8-klasowych.

W ostatnich latach (1967/68—1969/70) osiągnęliśmy znaczną poprawę w poziomie kwalifikacji nauczycieli w szkołach podstawowych. Oto dane statystyczne z tego zakresu¹¹:

Lata szkolne	Ogólna liczba nauczycieli	Z tego z wykształceniem			
		wyższym i równorzędnym	%	W zakresie studium nauczycielskiego i równorzędnym	%
1966/67	192 891	9 194	4,7	87 976	45,6
1967/68	205 447	10 516	5,1	105 452	51,3
1969/70	218 501	11 565	5,3	130 075	60,5

¹⁰ Zob. Dz. Urz. Min. Ośw. i Szkol. Wyższego, r. 1965, nr 4, poz. 30.

¹¹ Według materiałów rękopiśmiennych Departamentu Kadry, Zatrudnienia i Spraw Socjalnych Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego.

W ustalonej w związku z reformą szkolnictwa sieci szkolnej występowały duże dysproporcje między poszczególnymi województwami oraz między miastami a wsiami w zakresie poziomu organizacyjnego szkół. Są to dysproporcje jakościowe. Na wsi zorganizowanych zostało w 1966/67 r. około 15 000 szkół 8-klasowych, z czego 4704 o 6 nauczycielach. Szkół 8-klasowych najmniej wartościowych i najmniej ekonomicznych o 4 i 5 nauczycielach było wówczas na wsi 5256, czyli 35% ogólnej liczby wiejskich szkół 8-klasowych. Uczęszczało do nich około 530 tysięcy dzieci, co stanowiło 20% ogólnej liczby uczniów 8-klasowych szkół na wsi.

Najtrudniejsza sytuacja sieciowa była w województwie białostockim. Szkoły o 4 i 5 nauczycielach stanowiły tam w 1966/67 r. 53,2% ogólnej liczby szkół 8-klasowych na wsi, a uczęszczało do nich 35,5% uczniów szkół tego typu na wsi. Od średniej krajowej odbiegały poważnie także województwa: olsztyńskie (48% szkół o 4 i 5 nauczycielach na wsi w stosunku do ogólnej liczby szkół wiejskich 8-klasowych, uczęszczało do nich 32,7% ogólnej liczby szkół tego typu na wsi), łódzkie odpowiednio 39,5% szkół, 24% dzieci) i opolskie (odpowiednio 43% szkół, 28% dzieci).

Znacznie lepsza sytuacja w omawianej dziedzinie była w 1966/67 r. np. w województwie kieleckim (około 70% ludności wiejskiej), w którym trudności są duże, a mimo to w sieci szkolnej było w 1966/67 r. 25,5% szkół o 4 i 5 nauczycielach na wsi w stosunku do ogólnej liczby wiejskich szkół 8-klasowych, a uczęszczało do nich 14% dzieci wiejskich.

Dążeniem naszym powinno być wyrównywanie rażących dysproporcji w sieci szkolnej na poszczególnych obszarach kraju przez zwiększanie liczby szkół o 8 i więcej nauczycielach, a zmniejszanie liczby szkół o 4 i 5 nauczycielach. Województwa, które mają bardziej zacoфанą sieć, powinny czynić wysiłki zmierzające do stopniowej poprawy sytuacji sieciowej mimo występujących w tych województwach trudności. Sprawa jest ważna również ze względu na perspektywiczną wizję powszechności kształcenia na poziomie średnim, bowiem wysokoorganizowane szkoły 8-klasowe stanowić będą w przyszłości bazę sieciową dla średniej szkoły na wsi.

W roku szkolnym 1967/68 po całkowitym wprowadzeniu do szkół podstawowych kl. VIII (drugi rok realizacji reformy) struktura sieci znacznie się poprawiła w stosunku do roku 1966/67. Wskaźnikiem poprawy jest znaczne zwiększenie się odsetka szkół o 7 i więcej nauczycielach, a mianowicie w skali krajowej z 33,5% w roku 1966/67 do 44,6% w roku 1967/68, a odsetka uczniów w tych szkołach odpowiednio z 52,2% do 62,5%. Zwiększeniu się odsetka szkół i uczniów w szkołach wysokooorganizowanych towarzyszyło zmniejszenie się odsetka szkół o 4 i 5 nauczycielach (z 35,1% do 27,8%) oraz odsetka uczniów w tych szkołach (z 20,5% do 14,9%).

W następnych latach wystąpił w szkolnictwie nowy czynnik oddziałujący poważnie na pogorszenie struktury sieci szkół podstawowych na wsi. Czynnikiem tym jest dziecięcy niż demograficzny.

Uczniowie szkół niepełnych z utrudnionym dostępem do szkoły zbiorczej

Wytyczne Ministerstwa Oświaty z dn. 8. IV. 1961 r. do opracowania sieci szkolnej zakładają, że uczniowie szkół niepełnych powinni mieć zapewniony dostęp do wyższych klas szkoły zbiorczej w granicach ustawowo ustalonej odległości miejsca zamieszkania od szkoły. W roku szk. 1966/67 nie dało się osiągnąć w pełni tego stanu. Liczba uczniów, którzy mieli ponadprzepisową odległość od domu do szkoły macierzystej (ponad 3 km) lub do szkoły zbiorczej (ponad 4 km), wynosiła 62 000. Stanowiło to około 2,2% ogólnej liczby uczniów szkół na wsi. Rzecz zrozumiała, że odsetek ten nie rozkłada się równomiernie na poszczególne województwa. Najtrudniejszą sytuację w tej dziedzinie mają województwa: koszalińskie, w którym sieć szkolna nie zapewnia 6,6% dzieciom wiejskim ustawowej długości drogi z domu do szkoły macierzystej lub zbiorczej, oraz olsztyńskie, w którym 4,6% dzieci wiejskich ma odległości z domu do szkoły przekraczające granice ustawowe. Trudności w tej dziedzinie występują również w województwie bydgoskim (3,8% dzieci), warszawskim (2,4% dzieci) i białostockim, które mimo rozdrobnienia struktury sieciowej nie zdołało zapewnić dla 2,8% dzieci wiejskich ustawowej odległości od miejsca zamieszkania do szkoły. Wymienione województwa, a zwłaszcza koszalińskie, olsztyńskie i bydgoskie, poszły po słusznej drodze łagodzenia trudnej sytuacji, organizując w szerszej mierze niż inne województwa dowożenie dzieci oraz internaty przy szkołach podstawowych. Dzięki temu odsetek uczniów szkół wiejskich dochodzących pieszo z odległości powyżej 3 km do szkoły macierzystej lub powyżej 4 km do szkoły zbiorczej zmalał w woj. koszalińskim do 2,7%, w woj. olsztyńskim do 2%, a woj. bydgoskim do 1,4% ogólnej liczby uczniów szkół wiejskich. Niemniej w roku szkolnym 1966/67 w całym kraju ponad 32 tysiące dzieci wiejskich mogło się uczyć jedynie pokonując pieszo drogę z domu do szkoły i z powrotem, przekraczającą 3 lub 4 km. Rzecz zrozumiała, że dzieci te mają utrudniony dostęp do szkoły. Codzienny bowiem marsz, 7—9-kilometrowy z domu do szkoły i z powrotem (łącznie), w niesprzyjających często warunkach klimatycznych, zwłaszcza w okresie śnoży, śnieży, roztopów itp., odbija się ujemnie na zdrowiu dzieci i jednocześnie na wynikach nauczania (drugoroczność, odsiew).

Należy w tym wypadku wyjaśnić, że w świetle obowiązujących przepisów dzieci te nie mogą być zmuszone do wykonywania obowiązku szkolnego. Ich uczęszczanie do szkoły opiera się na zasadzie całkowitej dobrowoli.

Dla ułatwienia dzieciom dostępu do szkoły rady narodowe wspólnie z władzami szkolnymi i kierownikami szkół powinny systematycznie rozszerzać akcję dowożenia uczniów do szkoły przede wszystkim mechanicznymi środkami lokomocji (PKS, autobusy szkolne, mikrobusy), obejmując

dowożeniem także uczniów mieszkających zbyt daleko od szkoły, choć w granicach ustawowej odległości (w roku szkolnym 1966/67 objęto dowożeniem 28 500 dzieci, w internatach i na stacjach mieszkało około 1000 uczniów szkół podstawowych).

Wpływ zmian demograficznych na sieć szkół podstawowych

Mówiliśmy już o tym, że powstanie szkoły podstawowej i jej funkcjonowanie związane jest z określoną liczbą dzieci zamieszkałych na obszarze tzw. obwodu szkolnego. Jednakże liczba dzieci w obwodzie nie jest wielkością stałą, niezmienną. Wyznaczają ją stosunki demograficzne aktualne i przewidywane na kilka czy nawet na kilkanaście lat naprzód. Dlatego też przy ustalaniu sieci szkół, zwłaszcza obowiązkowych, powinniśmy brać pod uwagę głównie sytuację demograficzną obszarów, na których ustalamy punkt szkolny — i to zarówno sytuację aktualną, jak i przyszłościową. Interesować nas muszą tak zwane prognozy demograficzne, ustalone w sposób naukowy dla całego kraju, dla województw i powiatów. Szczególne znaczenie ma jeszcze przewidywana liczba dzieci w konkretnych obwodach szkolnych.

Cytowane wyżej wytyczne Ministra Oświaty z dn. 8. IV. 1961 r. nie uwzględniały prognozy demograficznej na lata 1967—1980. Było to ich poważnym brakiem. Z załączonych do wytycznych schematów wykazów, dotyczących ilości dzieci w obwodach szkolnych i w powiatach, wynika, że nowa sieć szkół 8-klasowych oprzeć się miała na przewidywanej liczbie dzieci w wieku 7—14 lat w roku szkolnym 1966/67, tj. na stanie liczbowym dzieci w momencie wprowadzania do szkół podstawowych kl. VIII. Tymczasem właśnie w 1966 r. rozpoczął się proces systematycznego zmniejszania się liczby dzieci w wieku 7—14 lat w całym kraju i oczywiście w sposób zróżnicowany na poszczególnych jego obszarach.

Zgodnie z „Prognozą demograficzno-biologiczną dla Polski i województw na lata 1968—2000”, opracowaną przez Komisję Planowania przy Radzie Ministrów w 1969 r. przy współudziale Głównego Urzędu Statystycznego¹² — w latach 1966—1970 liczba dzieci w wieku 7—14 lat zmniejszyła się z 5627 tysięcy w 1965 r. do 5096 tysięcy w 1970 r. (spadek o 527 tysięcy).

Najbliższe 10-lecie (1970—1979) będzie dalszym ciągiem niżu demograficznego dla roczników dzieci w wieku 7—14 lat. W latach 1970—1979 liczba dzieci 7—14-letnich zmniejszy się o 1 161 tysięcy (z 5 260 tysięcy w 1969 r. do 4 099 tysięcy w 1979 r.).

Poczynając od 1980 r. liczba dzieci w wieku 7—14 lat zacznie wzrastać.

¹² Wyd. Kom. Planowania przy R. M. Centrum Obliczeniowe, Warszawa, czerwiec 1969 r.

Ponowny wyz dziecięcy będzie jednak wyżem o stosunkowo niewielkich rozmiarach i zakończy się w początkach lat dziewięćdziesiątych¹³.

Zmniejszanie się liczby uczniów w szkołach szczególnie dotkliwie od-czują wiejskie szkoły 8-klasowe o mniejszej liczbie nauczycieli (mimo że niż dziecięcy na wsi będzie płytszy niż w mieście). Już w roku szkolnym 1969/70 w szkołach wiejskich o 4, 5, 6 i 7 nauczycielach liczby uczniów przeciętne dla całego kraju są bardzo bliskie dolnej granicy, określającej stopień organizacyjny szkoły. Oto dane z tego zakresu¹⁴:

Stopień organizacyjny szkoły zatwierdzony przez inspektorów szkolnych	Liczba szkół w kraju	Dolna granica liczby uczniów wg obowiązujących normatywów	Przeciętna liczba uczniów wg stanu faktycznego w 1969/70 r.
1	2	3	4
Szkoły o 4 nauczycielach	2303	61	77,5
„ o 5 „	1949	101	104,6
„ o 6 „	6279	121	147,3
„ o 7 „	618	201	200,7

Przytoczone wyżej dane liczbowe, dotyczące przeciętnej liczby uczniów w szkołach o 4, 5, 6 i 7 nauczycielach, odnoszą się do całego kraju. Między województwami występują pod tym względem różnice. Np. przeciętna liczba uczniów przypadająca na 1 szkołę o 5 nauczycielach w woj. wrocławskim wynosiła w roku szkolnym 1969/70 — 98,4 (poniżej dopuszczalnej dolnej granicy), w woj. zielonogórskim — 99,6, w woj. kieleckim — 100,3, białostockim — 107,2, krakowskim — 107,9, koszalińskim — 118,3, szczecińskim — 101,2.

Rozpatrywane w skali całego kraju, a także w skali poszczególnych województw przeciętne odchylenia od obowiązujących norm nie budziłyby poważniejszych zastrzeżeń. Jednakże za krajowymi i wojewódzkimi przeciętnymi, odnoszonymi się do liczby uczniów w poszczególnych typach organizacyjnych szkół, kryją się poważne odchylenia od norm w dół w powiatach i konkretnych szkołach.

Np. przeciętna liczba uczniów przypadająca na 1 szkołę o 5 nauczycielach w niektórych powiatach woj. wrocławskiego wynosi — 90,5 uczniów (pow. Bolesławiec), 91 uczniów (pow. Legnica), 92,5 uczniów (pow. Lubań i pow. Syców), 92,6 uczniów (pow. Ząbkowice Śl.). Jeszcze większe odchy-

¹³ Szczegółowe dane o kształtowaniu się sytuacji demograficznej w kraju i na poszczególnych jego obszarach zawiera artykuł Władysława Ozgi pt.: Wpływ wahań demograficznych na szkolnictwo — opublikowany w nrze 4 *Ruchu Pedagogicznego* z 1970 r.

¹⁴ Materiały własne, opracowane na podstawie „Wykazów powiatowych szkół podstawowych z r. szk. 1969/70” (statystyka GUS).

lenia od norm wymaganych do zorganizowania szkoły określonego stopnia organizacyjnego występują w konkretnych szkołach.

Nie są to pojedyncze odosobnione przykłady. Liczba szkół, w których ilość uczniów odbiega w dół od obowiązujących norm, jest znaczna. Łącznie ze szkołami o 2 nauczycielach poniżej 40 uczniów i szkół o 3 nauczycielach poniżej 60 uczniów było np. w roku szkolnym 1969/70 — 2306¹⁵ tego rodzaju szkół. I tu występują również różnice między województwami. Dane liczbowe z tego zakresu w wybranych przykładowo województwach przedstawia poniższe zestawienie:

LICZBA SZKÓŁ O 4, 5 I 6 NAUCZYCIELACH Z LICZBĄ UCZNIÓW PONIŻEJ
OBOWIĄZUJĄCEJ NORMY W WYBRANYCH WOJEWÓDZTWACH

(rok szkolny 1969/70)¹⁶

Wyszczególnienie	Szkoły o liczbie nauczycieli (wg zatwierdzonej organizacji)					
	o 4 nauczycielach		o 5 nauczycielach		o 6 nauczycielach	
	Ogółem szkół	W tym z liczbą uczniów poniżej obow. norm	Ogółem szkół	W tym z liczbą uczniów poniżej obow. norm	Ogółem szkół	W tym z liczbą uczniów poniżej obow. norm
1	2	3	4	5	6	7
KRAJ OGÓŁEM	2316	254	1960	555	6396	694
Woj. białostockie	332	58	169	25	329	23
„ kieleckie	117	8	151	76	536	93
„ warszawskie	172	16	189	57	629	75
„ wrocławskie	102	13	101	48	425	71

Sprawa utrzymywania poziomu organizacyjnego szkół przy liczbie uczniów niższej od obowiązujących norm lub w pobliżu dopuszczalnej dolnej granicy nabiera szczególnej ostrości, gdy rozpatrujemy ją w aspekcie postępującego aktualnie demograficznego niżu dziecięcego. Wszak wraz z pogłębianiem się sytuacji niżowej ulegną dalszemu obniżeniu obecne przeciętne liczby uczniów w poszczególnych województwach, przypadające na 1 szkołę.

Z kształtowania się sytuacji demograficznej w nadchodzących latach wynika, że obecnej sieci szkół podstawowych nie będzie można utrzymać, że musi ona ulec zasadniczej przebudowie, gdyż okres „wyżowy”, który wg oficjalnej prognozy wystąpi dopiero w latach 1979—1990, tylko na krótko (w okresie 3—5 lat szczytu) poprawiłby sytuację na omawianym odcinku.

¹⁵ Do liczby tej nie wliczono 123 szkół o 1 nauczycielu mających poniżej 10 uczniów.

¹⁶ Wg danych Departamentu Szkolnictwa Ogólnokszt. Min. Ośw. i Szk. Wyższego.

Przebudowa sieci szkół podstawowych będzie musiała pójść w szerszym zakresie na komasację szkół przy uwzględnieniu przyszłościowej struktury osiedli wynikających z ustalonych przez rady narodowe planów zagospodarowania przestrzennego. Ponieważ jednak przebudowa taka wymagać będzie dłuższego czasu, przeto przejściowo nie można będzie uniknąć obniżenia dolnej granicy liczby dzieci niezbędnej do zorganizowania szkoły 8-klasowej na terenach wiejskich o rzadszym zaludnieniu.

Rekonstrukcja sieci szkolnej wymagać będzie poddania rewizji ustawowych przepisów o odległości miejsca zamieszkania ucznia od szkoły. Trzeba będzie określić w ustawie o obowiązku szkolnym — jak była już o tym mowa — zamiast maksymalnej długości drogi dziecka do szkoły — maksymalny czas potrzebny na jej przebycie (pieszo lub mechanicznymi środkami lokomocji dostępnymi w ciągu całego roku szkolnego). Czas taki mógłby wynosić np. (podobnie jak w NRD) — 20 minut dla uczniów kl. I—IV, 30 minut dla uczniów kl. V—VIII.

Rozważania powyższe prowadzą do wniosku, że sprawa zasadniczej przebudowy sieci szkół podstawowych, podnoszona wielokrotnie w różnych publikacjach, m. in. także w dyskusji nad realizacją obecnej reformy szkolnej¹⁷ — musi być postawiona jako ważne i pilne zadanie przed radami narodowymi, administracją szkolną wszystkich szczebli i ogółem nauczycielstwa.

Złożoność problematyki sieci szkół średnich szczebli

Rozwój systemu oświaty i wychowania w okresie 25-lecia Polski Ludowej osiągnął poziom umożliwiający nie tylko realizację powszechności ośmioletniego nauczania w zakresie 8-klasowej szkoły podstawowej, ale także znaczne rozszerzenie społecznego zasięgu szkół średnich szczebli. Uchwała V Zjazdu PZPR postawiła przed szkolnictwem zadanie zapewnienia do 1975 r. dalszego nauczania po ośmioletniej szkole podstawowej około 90% jej absolwentów. Jesteśmy przeto o krok od realizacji idei powszechności kształcenia na poziomie średnim. Istotnym czynnikiem ułatwiającym kształcenie się młodzieży w szkołach średnich szczebli jest bliskość szkoły. Stopień dostępności nauki po szkole podstawowej warunkowany jest odległością od miejsca zamieszkania młodzieży do szkoły.

Na zwiększenie stopnia upowszechnienia kształcenia na poziomie śred-

¹⁷ Zob. np.: 1) M. Falski: Sieć szkół podstaw. *Kwartalnik Pedag.* 1961, nr 4, str. 173—181

2) M. Falski: Problem małych szkół na wsi. *Wiś Współczesna*, 1961, nr 5—7

3) Wł. Ozga: Organizacja Szkolnictwa. PZWS, 1960 r., str. 163—265

4) Wł. Ozga: Głos w dyskusji na VII Plenum KC PZPR (1961 r.) wyd. „VII Plenum KC PZPR o reformie szkol. podst. i średniego”. Książka i Wiedza 1961 r., str. 368—371.

nim oraz dostępności studiów wyższych oddziałują, choć w stosunkowo małej mierze, internaty i domy studenckie. Wbrew ustalonym w tej sprawie opiniom (i związanym z rozbudową internatów i domów studenta nadziejom) działacze oświatowych i państwowych, internaty i domy studenckie spełniają w omawianej sprawie ważną, ale jedynie pomocniczą rolę. Częściowo tylko niwelującą dysproporcje wynikające z oddziaływania szkolnego przywileju miejsca zamieszkania.

Jeśli uznamy za słuszną tezę o decydującym wpływie bliskości szkoły na dostępność kształcenia, to należałoby dążyć do stworzenia takiego układu geograficznego szkół średnich szczebli (w odpowiedniej proporcji niepełnych średnich i pełnych kończących się maturą) oraz szkół wyższych, który umożliwiłby młodzieży zdobycie kolejnych stopni wykształcenia w szkołach, zlokalizowanych w możliwie jak najmniejszej odległości od miejsca zamieszkania.

Zwiększenie dostępności szkół średnich szczebli przez przybliżenie ich do miejsca zamieszkania młodzieży przy dążeniu do upowszechnienia kształcenia na poziomie średnim powinno stanowić jedno z podstawowych założeń zmian w sieci szkolnej.

W szkolnictwie średnich szczebli nie zostały dotychczas skonkretyzowane w sposób obowiązujący podstawowe zasady rozmieszczenia szkół i ich rejonizacji, poza niektórymi ogólnie sformułowanymi zaleceniami dotyczącymi np. konieczności powiązania szkół zawodowych z rozmieszczeniem przemysłu w kraju.

Przeprowadzenie zmian w sieci szkół średnich szczebli, zapewniających pełną ich dostępność i upowszechnienie — to problem trudny i bardzo skomplikowany. Wchodzą tu bowiem różne i bardzo istotne czynniki nie zawsze z sobą zharmonizowane.

Przed wszystkim obecna sieć szkół średnich szczebli, która stanowi musi podstawę (punkt wyjścia) do wszelkich rozważań na temat rozmieszczenia szkół, nie była tworzona pod kątem realizacji powszechności kształcenia młodzieży na poziomie średnim. Nowe szkoły powstawały często w sposób żywiołowy w wyniku inicjatywy i zapobiegliwości mieszkańców poszczególnych miast i osiedli, w zależności od zapewnienia na miejscu kwalifikowanych kadr nauczycielskich, od aktualnie istniejących warunków lokalowych, odpowiedniej bazy rekrutacyjnej wśród młodzieży itp.

Poważną przeszkodę w równomiernym rozmieszczeniu szkół średnich szczebli stwarzają pozostawione przez rządy obszarniczo-burżuazyjne dysproporcje w poziomie uprzemysłowienia poszczególnych regionów kraju. W Polsce Ludowej proces szybko postępującej industrializacji odbywa się także w regionach dotychczas zacofanych pod względem ekonomicznym i mamy pod tym względem poważne osiągnięcia. Postępuje również proces deglomeracji przemysłu. Niemniej nadal istnieją istotne różnice w stopniu uprzemysławiania pomiędzy poszczególnymi rejonami kraju.

Szkoły zawodowe, które stanowią ponad 80% ogólnej liczby szkół średnich szczebli w kraju (nie licząc szkół przysposobienia rolniczego), powinny być organizowane w oparciu o odpowiednie zaplecze przemysłowo-gospodarcze, powinny powstawać blisko zakładów przemysłowych i fabryk, w których młodzież odbywać ma praktykę i w których będzie po ukończeniu szkół najczęściej zatrudniona. Nierównomierność w geograficznym rozmieszczeniu przemysłu rzutuje w związku z tym na powstanie dysproporcji w rozwoju sieci szkół zawodowych między poszczególnymi regionami kraju.

Sieć szkół zawodowych uwzględniać powinna kierunki kształcenia i specjalności zawodowe zgodne z zapotrzebowaniem gospodarki narodowej na kadry kwalifikowane. Dlatego też przy otwieraniu nowych szkół (nowych punktów szkolnych) lub przeprowadzaniu zmian w geograficznym rozmieszczeniu szkół nie wystarcza ustalenie, że w danej miejscowości ma powstać szkoła zawodowa (tak jak to ma miejsce przy uruchamianiu nowej szkoły średniej ogólnokształcącej), ale trzeba określić, jakiego to rodzaju ma być szkoła, do jakiego zawodu ma przygotowywać. Po prostu ustalić trzeba dla każdego kierunku kształcenia zawodowego (lub przynajmniej dla grup pokrewnych kierunków szkolenia) odrębną sieć szkół — zawsze w powiązaniu z potrzebami poszczególnych gałęzi produkcji i rozmieszczeniem przemysłu w kraju.

Sprawę również komplikuje fakt, że rozwój sieci szkolnictwa zawodowego musi zaspokajać nie tylko aktualne zapotrzebowanie na kadry kwalifikowane, lecz także z odpowiednim wyprzedzeniem w czasie uwzględniać szereg potrzeb dla nowo powstających zakładów i ośrodków przemysłowych.

Zapotrzebowanie na kadry kwalifikowane powinno być znane na kilka czy nawet kilkanaście lat naprzód, gdyż proces kształcenia jest długi, przy tym przygotowanie do otwarcia nowej szkoły (inwestycje, wyposażenia, kadry) wymaga również pewnego czasu (nieraz kilku lat). Organizatorzy szkolnictwa powinni przeto wiedzieć wcześniej, do jakich zawodów i w jakim zakresie ilościowym mają być kształcone kadry w szkołach zawodowych. Jest to napewno związane nie tylko z tworzeniem nowych szkół, ale także ze zmianą profilu kształcenia zawodowego w istniejących już szkołach.

Trzeba uwzględniać fakt, że niektóre zawody (specjalności zawodowe) starzeją się, inne — w związku z rozwojem nauki i techniki — zmieniają swój charakter lub zanikają.

Ustalenie perspektywicznego zapotrzebowania na kadry kwalifikowane jest niełatwe w związku ze zmianami, nieraz bardzo radykalnymi, zachodzącymi w technice i technologii produkcji.

Nieprecyzyjne lub zgoła zbędne opracowanie zapotrzebowania na kadry kwalifikowane dla gospodarki narodowej, stanowiące z natury rzeczy podstawę do opracowania sieci szkolnej i kształcenia młodzieży, pociąga za

sobą negatywne skutki społeczne (brak kadr kwalifikowanych lub też ich nadmiar w niektórych gałęziach naszej gospodarki, niemożność zatrudnienia pewnej części absolwentów szkół zawodowych, niezadowolenie rodziców, rozgoryczenie wśród młodzieży, niepotrzebnie poniesione wydatki przez państwo itp.).

Przy dostosowaniu sieci szkół zawodowych do aktualnych i przyszłych potrzeb gospodarki narodowej zachodzi konieczność zachowania właściwych proporcji między kadrą kwalifikowanych robotników a kadrą pracowników ze średnim wykształceniem zawodowym, co związane jest z racjonalnym rozmieszczeniem zarówno pełnych, jak i niepełnych średnich szkół zawodowych.

Oddzielnym natomiast problemem, utrudniającym stworzenie racjonalnej sieci szkół zawodowych, jest bardzo ważna sprawa kształcenia kadr dla rolnictwa. Potrzeby rolnictwa zarówno uspołecznionego (PGR), jak i indywidualnego w zakresie kwalifikowanych kadr są bardzo duże, co związane jest z szybko postępującym procesem modernizacji gospodarki rolnej. Potrzeby te nie są jednak zaspokajane. Szkoły rolnicze (ZSR, SPR) od kilku już lat nie wykonują zadań w zakresie liczby przyjęć do kl. I. Wynika to głównie z ograniczonych możliwości rekrutacyjnych do wszystkich szkół ponadpodstawowych (biorąc łącznie), wyznaczanych przez tzw. „bilans absolwentów”.

Celem przybliżenia szkół średnich szczebli do młodzieży wiejskiej, w małych miastach, miasteczkach i większych osiedlach wiejskich należałoby zakładać szkoły nie wymagające przemysłowego zaplecza gospodarczego. Dotyczy to np. takich szkół, jak ekonomiczne, handlowe, gospodarcze, mechaniczno-ślusarskie o charakterze rzemieślniczym, usługowe itp. Szkoły tego typu mogą i powinny być organizowane na terenach, na których tempo industrializacji było dotychczas słabsze. Nie jest to jednak sprawa łatwa, gdyż pociąga za sobą wzrost nakładów inwestycyjnych na budowę nowych szkół, warsztatów, mieszkań dla nauczycieli oraz internatów dla uczniów.

Ze względu na zmiany zachodzące w technice i technologii produkcji oraz stosowanie bardziej elastycznych metod selektywnych w planowaniu rozwoju gospodarczego kraju nieuniknione są zmiany ilościowe w zatrudnieniu w zakresie poszczególnych specjalności i konieczność przekwalifikowania się robotników i techników. Dlatego też sieć szkolna nie powinna być tworzona w oparciu o zasadę kształcenia wąskozawodowego (wąskospecjalistycznego). Szkoły zawodowe powinny przygotowywać do wykonywania pokrewnych zawodów, natomiast specjalizację w zawodzie (wąskozawodową) absolwenci szkół zawodowych zdobywaliby wówczas w toku pracy. Ułatwiłoby to zmianę specjalizacji zawodowej przy dokonujących się permanentnie przeobrażeniach w technice i technologii produkcji.

Uwagi na temat aktualnego rozmieszczenia szkół średnich szczebli

Rozwój szkolnictwa w PRL znajduje m. in. wyraz w systematycznym wzroście liczby szkół średnich szczebli¹⁸. Z różnych przyczyn natury obiektywnej i subiektywnej szkoły tego typu powstawały przede wszystkim w miastach (z wyjątkiem szkół rolniczych, które ze zrozumiałych względów zlokalizowane zostały głównie na wsi, choć część spośród nich — nawet SPR — zorganizowana została także w miastach). Około 25% szkół średnich szczebli skupionych zostało w miastach wydzielonych z województw (m. st. Warszawa, Kraków, Łódź, Poznań, Wrocław) i w miastach wojewódzkich. Przy czym są to szkoły z reguły duże, liczące przeciętnie 374 uczniów. W pozostałych miastach (powiatowych i wchodzących, w skład powiatów) i osiedlach wiejskich czynne są szkoły mniejsze, liczące średnio 241 uczniów (bez uwzględnienia SPR).

Największą ilość szkół średnich szczebli bez uwzględnienia szkół przysposobienia rolniczego (SPR) mają województwa: katowickie (541 szkół), wrocławskie (354 szkoły), warszawskie (330 szkół), krakowskie (281 szkół), poznańskie (246 szkół)¹⁹. Również po uwzględnieniu SPR województwa te mają największą ilość szkół ponadpodstawowych (w stosunku do pozostałych województw). Mimo to w województwach: warszawskim, krakowskim i poznańskim — odsetek absolwentów szkoły podstawowej rozpoczynających naukę w szkołach średnich szczebli jest niższy od średniej krajowej.

Zatem sama ilość szkół w województwie nie jest czynnikiem warunkującym stopień upowszechnienia dalszego kształcenia młodzieży po szkole podstawowej. Ważniejszą rolę w tej dziedzinie odgrywa ilość miejscowości będących siedzibą szkoły (szkół) i ich geograficzny układ. Miejscowości te nazywać będziemy w skrócie „miejscowościami szkolnymi”.

Przy gęstej sieci miejscowości szkolnych przeciętny obszar przypadający na jedną miejscowość jest mniejszy, co ułatwia młodzieży uczęszczanie do szkoły. Pewną rolę odgrywa w omawianej sprawie także ilość szkół znajdujących się w poszczególnych miejscowościach szkolnych, gdyż przy kilku szkołach, znajdujących się w danej miejscowości, młodzież miejscowa i okolicznych osiedli ma możliwość wyboru typu szkoły i kierunku szkolenia zawodowego.

Miejscowości będące siedzibą szkół średnich szczebli nie są rozmieszczone równomiernie na obszarze kraju. Występują pod tym względem poważne różnice między województwami. Oto gdy np. w województwie

¹⁸ Do szkół średnich szczebli zaliczono tu: licea ogólnokształcące, technika i licealne szkoły zawodowe (medyczne, artystyczne), zasadnicze szkoły zawodowe (dla młodzieży nie pracującej), zasadnicze szkoły zawodowe dla młodocianych pracujących (przyzakładowe, zasadnicze szkoły zawodowe doksztalające (międzyzakładowe) oraz szkoły przysposobienia rolniczego.

¹⁹ Dane z roku szkol. 1967/68.

katowickim promień rejonu miejscowości szkolnej po wyłączeniu SPR wynosi — 5,9 km, w woj. opolskim — 7,8 km, w woj. krakowskim — 7,9 km, to np. w woj. koszalińskim — 14,9 km, w woj. białostockim — 13,5 km, w woj. olsztyńskim — 12,8 km²⁰

Przy rozpatrywaniu problemu gęstości sieci szkół średnich szczebli nie można ograniczyć się do ustalenia różnic występujących pod tym względem między województwami. Może wszak zdarzyć się (i zdarza się), że miejscowości szkolne skupione zostały tylko w określonej części województwa i dlatego średni obszar (promień rejonu) przypadający na jedną miejscowość szkolną nie odzwierciedla w pełni rzeczywistej sytuacji w dziedzinie geograficznego układu miejscowości szkolnych. Średnie wojewódzkie rzucają pewne światło na problem rozmieszczenia szkół, ale go nie wyczerpują. Istotne znaczenie ma tu rozmieszczenie szkół wewnątrz województw, gdyż ono decyduje o łatwości kontynuowania nauki po szkole podstawowej. Tymczasem znaczne dysproporcje w rozmieszczeniu szkół występują między poszczególnymi rejonami województw. Np. w woj. kieleckim przeciętny obszar przypadający na jedną miejscowość szkolną nie odbiega od średniej krajowej (kraj bez SPR — 296 km², woj. kieleckie — 300 km²). Na poziomie średniej krajowej ukształtował się w woj. kieleckim także przeciętny promień rejonu miejscowości szkolnej (kraj bez SPR — 9,7 km, woj. kieleckie analogicznie — 9,8 km). Ale między powiatami województwa kieleckiego występują w omawianej dziedzinie poważne różnice. Np. przeciętny obszar przypadający na jedną miejscowość szkolną (ze szkołami średnich szczebli bez SPR) wynosi w pow. Kazimierza W. — 108 km², w pow. Sandomierz — 153 km², natomiast w pow. Białobrzegi — 673 km², w pow. Zwoleń — 575 km², w pow. Kozienice — 361 km². Posługując się powyższą metodą konsekwentnie dalej — stwierdzamy, że w wielu powiatach szkoły średnich szczebli skupiają się najczęściej w mieście powiatowym lub w miejscowościach położonych w jego pobliżu (choć nie jest to regułą). Np. w powiecie kozienickim są 3 miejscowości szkolne: Kozienice (liceum ogólnoksz., technikum ekonomiczne, ZSZ — dokształcająca o kierunku handlowym), Pionki (liceum ogólnokształcące, technikum chemiczne, ZSZ — chemiczna) i Garbatka (ZSZ — drzewna)²¹. Miejscowości te odległe są od siebie w granicach 12—15 km. Cała północna część powiatu kozienickiego pozbawiona jest szkół ponad-

²⁰ Wprowadzony tu termin: „rejon miejscowości szkolnej” nie oznacza jednostki administracyjnej, jaką jest np. „obwód szkoły podstawowej”, i w rzeczywistości nie istnieje. Założone zostało, że przez „rejon miejscowości szkolnej” będziemy rozumieli obszar, w środku którego znajduje się dana miejscowość szkolna. Obszar, z którego młodzież uczęszcza do szkół zlokalizowanych w danej miejscowości szkolnej, w rzeczywistości nie jest kołem, lecz przyjmuje najczęściej kształt nieforemnego wieloboku. Kształt jego zależy bowiem od gęstości zaludnienia, sieci dróg i przede wszystkim od warunków komunikacyjnych. Mimo tego posługiwanie się założonym teoretycznym „promieniem rejonu miejscowości szkolnej (szkoły)” jest bardzo użyteczne dla ogólnej charakterystyki rozmieszczenia szkół na poszczególnych obszarach kraju i uwypuklania występujących różnic w tej dziedzinie.

²¹ Stan z roku szkol. 1967/68.

podstawowych (nawet SPR), choć są tam zwarte i dość ruchliwe pod względem gospodarczym osiedla i wsie (Magnuszew, Głowaczów, Grabów n. Pilicą i in.).

Najbardziej równomiernie ukształtowała się sieć liceów ogólnokształcących. Wynika to głównie z faktu, że szkołę ogólnokształcącą jest stosunkowo najłatwiej zorganizować. Nie wymaga ona bowiem ani odpowiedniego zaplecza gospodarczego, ani warsztatów do nauki zawodu, ani też kadr z wąskospecjalistycznym wykształceniem zawodowym.

Każdy powiat (także każde miasto stanowiące powiat) ma co najmniej jedno liceum ogólnokształcące. Wyjątek stanowią jedynie niektóre powiaty, których siedzibą jest miasto wojewódzkie lub miasto wydzielone z powiatu (stanowiące odrębny powiat). Nie ma np. liceum ogólnokształcącego w powiatach: grudziądzkim (ale są w m. Grudziądzu), elbląskim (są w m. Elblągu), koszalińskim (są w Koszalinie), kaliskim (są w Kaliszu) itd. Brak liceum ogólnokształcącego na terenie powiatu w powyższych przypadkach nie ocenia się negatywnie z punktu widzenia polityki sieciowej (jeśli nie idziemy na rozbudowę ilościową liceów), choć stan tego rodzaju przysparza nieraz kłopotów młodzieży (rodzicom) pochodzącej z powiatów nie mających „własnych” liceów, a pragnącej kontynuować naukę w tego typu szkole zlokalizowanej w mieście, nie należącym pod względem administracyjnym do powiatu, z którego młodzież ta pochodzi. Zdarza się, że kandydatów do liceów ogólnokształcących nie przyjmuje się spoza obrębu takich miast lub czyni się utrudnienia typu administracyjnego (np. wyznacza się niewielkie limity przyjęć dla młodzieży z powiatu).

Stosunkowo równomiernie są rozmieszczone w kraju technika i licealne szkoły zawodowe. Równomierność ta w mniejszym stopniu dotyczy kierunków kształcenia zawodowego. Przy stosunkowo równomiernym rozmieszczeniu techników i licealnych szkół zawodowych na terenie kraju (od strony ich ilości) w 27 powiatach nie było jednak w r. 1967/8 szkół tego typu. (Liczba ta nie obejmuje powiatów, które nie mają na swoim terenie techników i liceal. szkół zaw., ale których siedzibą jest miasto wojewódzkie lub miasto wydzielone stanowiące powiat, w których są technika; dotyczy to takich powiatów, jak np.: koszaliński, elbląski, grudziądzki i in.). W powiatach tych, choć mają one w przeważającej części charakter rolniczy, nie ma także techników rolniczych. Szkołami średnimi pełnymi są tam jedynie licea ogólnokształcące, a mogłyby być zorganizowane także np. technika ekonomiczne lub właśnie technika rolnicze. Zarówno ze względu na potrzebę ułatwienia młodzieży kształcenia się w pełnych średnich szkołach zawodowych, jak i ze względów ogólnospołecznych w zasadzie we wszystkich powiatach powinny być zorganizowane technika lub licealne szkoły zawodowe.

Wśród szkół średnich szczybli w kraju pierwsze miejsce pod względem ilości zajmują zasadnicze szkoły zawodowe (bez SPR). W roku 1967/68 było czynnych 2401 szkół tego typu. Zlokalizowane one zostały na terenie

poszczególnych województw na ogół także w większej liczbie miejscowości niż inne typy szkół. Np. w województwie krakowskim licea ogólnokształcące występują w 40 miejscowościach, technika i licealne szkoły zawodowe w 37 miejscowościach, zaś ZSZ w 75 miejscowościach, w woj. kieleckim: licea ogólnokształcące są w 37 miejscowościach, technika i lic., szkoły zaw. — w 33, a ZSZ — w 39 miejscowościach, w woj. warszawskim: licea og. w 64 miejscowościach, technika i lic. szkoły zaw. — w 47, a ZSZ — w 72 miejscowościach, woj. wrocławskim: licea ogóln. — w 40 miejscowościach, technika i lic. szkoły zaw. — w 38, a ZSZ — w 79 miejscowościach.

Oznacza to, że sieć miejscowości, w których zlokalizowane zostały ZSZ, jest gęstsza. Występują natomiast istotne różnice, jeśli idzie o rozmieszczenie ZSZ wewnątrz województw. W 7 powiatach w kraju nie ma w ogóle zasadniczej szkoły zawodowej (nie licząc powiatów mających siedzibę w miastach wojewódzkich lub w miastach wydzielonych, w których są ZSZ). Ze względu na to, że ZSZ są typem szkoły masowej, zachodzi potrzeba gruntownej analizy ich rozmieszczenia. Już jednak na podstawie poczynionych wyżej uwag i przytoczonych przykładów można przyjąć tezę, że sieć ZSZ wymaga korekty celem lepszego jej dostosowania do potrzeb społecznych i gospodarczych.

Z powyższych, skrótkowo ujętych uwag na temat problematyki sieci szkół średnich szczebli wynika, że sieć ta wymaga gruntownej rewizji, zwłaszcza że w niedalekiej przyszłości przed szkolnictwem stanie z pewnością zadanie realizacji powszechności (czy nawet obowiązku) nauczania na poziomie średnim, co związane jest ze zbliżającym się młodzieżowym niżem demograficznym. Zharmonizowanie różnorodnych czynników, bardzo istotnych w polityce rozmieszczenia szkół ponadpodstawowych, nie będzie łatwe. Dlatego przed opracowaniem koncepcji nowej struktury sieci szkół średnich szczebli w warunkach powszechności kształcenia na poziomie średnim — konieczne będzie przeprowadzenie szczegółowych badań terenowych, które powinny doprowadzić do opracowania projektów rozwiązań alternatywnych, zakładających elastyczność ich realizacji.

Ze względu na znaczenie bliskości szkoły dla szerszego i bardziej równomiernego upowszechnienia kształcenia młodzieży po szkole podstawowej można by założyć, że przyszła koncepcja sieci szkolnej po jej zharmonizowaniu z sytuacją demograficzną i potrzebami gospodarki powinna oprzeć się na zasadzie: **po pierwsze**, że obszar powiatu stanowić powinien główną podstawę lokalizacji szkół średnich szczebli — pełnych i niepełnych (miasto powiatowe i większe miejscowości w powiecie); **po drugie**, że miasta wojewódzkie (wydzielone z województw) powinny być siedzibą szkół wyższych, studiów zawodowych dla absolwentów szkół średnich ogólnokształcących i szkół średnich szczebli (w odpowiedniej proporcji pełnych i niepełnych średnich) kształcących w zasadzie młodzież zamieszkałą w tych miastach i miejscowościach położonych w bliskim ich sąsiedztwie.

PROBLEMY UNOWOCZEŚNIENIA PROCESU DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEGO W SZKOŁACH

Wraz ze wzrostem zadań, narzucanych przez rozwój nauki i techniki, szkoły wszystkich typów poszukiwać muszą skuteczniejszych sposobów i środków zwiększania efektywności własnej pracy. Jesteśmy świadkami dość szybkiego w naszym kraju przechodzenia na powszechny system przygotowania nauczycieli szkół podstawowych, w uczelniach wyższych — wyższych szkołach nauczycielskich, jako jednego z podstawowych warunków uczynienia szkoły obowiązkowej, pełniej odpowiadającej czasom, w jakich żyjemy, a szczególnie przyszłości, do której zmierzamy. Jesteśmy świadomi tego, że wyższe szkoły nauczycielskie nie mogą różnić się od poprzednich zakładów kształcenia nauczycieli tylko tym, że przedłużono w nich czas kształcenia, zmienił się zasadniczo na korzyść skład kadry naukowo-dydaktycznej, istnieje inna organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego. Muszą to być uczelnie na wskroś nowoczesne pod względem treści, metod i form pracy oraz stosowania odpowiednich zestawów środków, uczelnie wybiegające całością swojej pracy daleko w przyszłość, a to z tego względu, że absolwenci tych szkół pracować będą w pełni sił w warunkach roku dwutysięcznego i lat następnych.

Podjmując niektóre problemy związane z unowocześnieniem procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkołach, świadomie zamierzamy się ograniczyć tylko do uczelni wyższych kształcących nauczycieli. W naszym przekonaniu bowiem od nich to bardzo wiele zależy, jak będą pracować w przyszłości szkoły podstawowe, a w konsekwencji także średnie i wyższe.

Nie jest też tajemnicą, że „o ile współczesna dydaktyka może wykazać się pewnymi osiągnięciami w zakresie unowocześnienia procesu nauczania w szkołach podstawowych i średnich i choć w części oddziaływać na praktykę szkolną, to badania z zakresu dydaktyki szkoły wyższej są na ogół jeszcze dość skromne”¹.

W tym samym artykule zaznaczono jednocześnie, iż „właśnie na tym najwyższym ogniwie systemu oświatowego najdłużej utrzymują się w praktyce tradycyjne formy pracy nie odpowiadające nowym zadaniom wyższych uczelni”.

Mimo iż na przestrzeni ostatnich lat zrobiono poważny wysiłek na rzecz unowocześnienia procesu kształcenia w niektórych wyższych uczelniach, to jednak w znacznej mierze zachowuje swoją aktualność ocena dana

¹ J. Zborowski, A. Czosnowska: U podstaw modernizacji procesu dydaktycznego w uczelni wyższej. *Dydaktyka Szkoły Wyższej* 1969, nr 2—3.

przez Z. Mysłakowskiego². Pisze on, że nasz system nauczania przygotowuje do leniwego ustosunkowania, oparty jest bowiem na przewadze środków werbalnych, wykładach i egzaminach bez uwzględnienia w dostatecznym stopniu myślenia dialektycznego, bez zastosowania całego systemu bodźców służących narastaniu doświadczenia umysłowego, dynamicznego i prospektywnego.

Wskazanie powyższe jest zbieżne z ogłoszoną w swoim czasie przez Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego „Batalią o jakość” kształcenia i wychowania, batalię o najwyższej jakości produkt każdej szkoły. Poziom absolwentów danej szkoły zależny jest — jak powszechnie wiadomo — od wielu czynników, nikt jednak nie zaprzeczy, że w znacznej mierze zależy on od nauczycieli, ich kwalifikacji i zaangażowania w całokształt procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Temu zapotrzebowaniu musi wyjść naprzeciw teoria pedagogiczna i codzienna praktyka wyższych uczelni kształcących nauczycieli.

Młode wyższe szkoły nauczycielskie, jak i bardzo zasłużone dla oświaty i kultury polskiej wyższe szkoły pedagogiczne, podejmując zagadnienie unowocześnienia procesu dydaktyczno-wychowawczego, w zmieniającej się szybko rzeczywistości, muszą stawiać sobie pytanie, jakiego nauczyciela chcą wykształcić? Takie pytanie chcemy w tym miejscu również postawić, zanim sformułujemy problemy związane z modernizacją procesu kształcenia.

Wyczerpującej odpowiedzi na pytanie, jakiego nauczyciela chcemy wychować, trudno byłoby udzielić bez szerokiej wymiany zdań w zespołach osób zajmujących się tymi zagadnieniami. Stawiamy sobie zadanie o wiele skromniejsze, formułując odpowiedź pod kątem unowocześnienia szkoły.

Wydaje się, że absolwent wyższej uczelni kształcącej nauczycieli powinien być przygotowany możliwie najlepiej do pracy w szkole dnia dzisiejszego i w szkole przyszłości. Dobrze będzie zatem, jeżeli potrafi on możliwie najwydatniej pracować przy użyciu środków zwanych tradycyjnymi, potrafi i będzie chciał doskonalić swój warsztat pracy, a przede wszystkim będzie przygotowany do prawidłowego rozumienia istoty postępu pedagogicznego, sensu unowocześnienia procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Świadomie kładziemy nacisk na wiedzę, umiejętności i motywację absolwenta szkoły wyższej kształcącej nauczycieli w zakresie nas interesującym. Z tego zaś wynika, iż wykształcenie takiego kandydata do zawodu nauczycielskiego może stać się faktem tylko dzięki wysiłkowi wszystkich pracowników naukowo-dydaktycznych uczelni, prawidłowej organizacji pracy oraz właściwej atmosferze panującej w szkole i w całym środowisku.

Po takiej odpowiedzi jawi się z konieczności nowe pytanie, co należy uczynić, żeby można było kształcić nauczycieli dla szkoły dnia dzisiejszego, a przede wszystkim dla szkoły przyszłości?

² Z. Mysłakowski: Proces kształcenia i jego wyznaczniki. W-wa 1970, PZWS, s. 47.

Wydaje się, że należy rozwiązać w szkołach wyższych kształcących nauczycieli trzy główne problemy:

1. Kształcić odpowiednią kadre.
2. Tworzyć niezbędną bazę materialną.
3. Zaprogramować i realizować badania naukowe w zakresie skuteczności poszczególnych metod, form i środków kształcenia, zarówno w szkołach kształcących nauczycieli, jak i w szkołach podstawowych.

Zanim postaramy się nakreślić zarys programu rozwiązywania w.w. problemów sądzimy, iż należy poświęcić nieco miejsca uzgodnieniu podstawowych pojęć związanych z unowocześnianiem procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkołach.

W literaturze przedmiotu większość autorów zajmujących się zagadnieniem modernizacji procesu dydaktycznego, postępu pedagogicznego, technologii kształcenia czy też nowoczesnych technik nauczania opiera swoje rozważania i wyprowadza wnioski z aktualnego, niespotykanego w dziejach rozwoju nauki i techniki, z rozwoju cywilizacji.

Stanowisko takie jest niewątpliwie słuszne, wywodzi się bowiem ono z tego, co jest najistotniejsze, z materialnej działalności człowieka. Niczym innym, jak tylko dążeniem do modernizacji naszego przemysłu są zabiegi zmierzające do wprowadzenia nowszych, wydajniejszych maszyn czy technologii procesów wytwórczych. Przez lepsze wykorzystanie maszyn, czasu pracy, wprowadzenie nowszej technologii, obniżenie kosztów, doskonalsze wykorzystanie istniejących zasobów chcemy produkować „lepiej, taniej i więcej” dóbr materialnych. Wszystkie te działania powinny być zgodne z założeniami rachunku ekonomicznego, czyli przynieść rzeczywisty postęp ekonomiczny.

W szkole wyższej modernizację procesu dydaktycznego cytowani już pedagogowie J. Zborowski i A. Czosnowska rozumieją jako „ogół działań zwiększających skuteczność pedagogicznych zabiegów, czyli zwiększających wydajność pracy studenta przy równoczesnym zmniejszeniu jego wysiłków przez uporządkowanie i koordynację warunków i wyników nauczania”. Zdaniem tych autorów unowocześnienie procesu dydaktycznego wiąże się z wprowadzeniem do tego procesu postępu pedagogicznego i technicznego.

Gdy chodzi o określenie postępu pedagogicznego, to istnieje u wielu autorów zajmujących się tą problematyką zgodność co do tego, że polega on „na przechodzeniu od niższego do wyższego szczebla rozwoju zarówno pojedynczych ludzi, jak instytucji wychowawczo-oświatowych i ogólnych warunkach oddziaływania oświatowo-wychowawczego”³.

„Miarą postępu pedagogicznego — wg W. Okonia — jest uzyskiwanie coraz lepszych wyników w tym samym lub krótszym czasie przy zastoso-

³ W. Okoń: O postępie pedagogicznym. W-wa 1970, KiW.

waniu coraz bardziej racjonalnych metod i środków oraz rozsądnym wzroście nakładów”.

W przytoczonych wyżej definicjach pojęcia „modernizacji procesu dydaktycznego”, jak również pojęcia „postępu pedagogicznego” kładzie się nacisk na wyniki czynności. Podobnie czyni Fr. Januszkiewicz określając pojęcie „technologii dydaktycznej”. Twierdzi on mianowicie, iż „technologia dydaktyczna to system dyrektyw, które przy zastosowaniu nowoczesnych środków dydaktycznych i metod mają w konsekwencji doprowadzić do wykształcenia pożądanego typu absolwenta w możliwie najkrótszym czasie i przy optymalnym nakładzie sił i środków”⁴.

Jeśli zatem podejmujemy określone zadania i osiągamy w toku ich realizacji lepsze niż dotychczas wyniki dydaktyczno-wychowawcze, wówczas możemy mówić o postępie pedagogicznym. W tym miejscu pojawia się jednak jeden z najtrudniejszych problemów, z jakim się spotykamy, a mianowicie jak obiektywnie zmierzyć, czy osiągnane wyniki są rzeczywiście lepsze od uzyskiwanych poprzednio? Czy to, co nazywamy postępiem pedagogicznym, nie jest tylko postępiem pozornym? Jak wiadomo, dzięki badaniom naukowym dorabiamy się coraz ściślejszych sposobów pomiaru wyników naszej działalności głównie dydaktycznej i należy się liczyć z dalszym ich doskonaleniem.

Obok zasadniczej sprawy osiągania oczekiwanych wyników nauczania i wychowania jako konstytutywnej cechy postępu pedagogicznego nie możemy zapominać, iż we wszystkich przytoczonych definicjach mówiło się o ekonomice czasu i stosowaniu nowoczesnych, racjonalnych metod i środków nauczania.

W praktyce dnia codziennego z pojęciem „unowocześniania procesu dydaktycznego” łączy się najczęściej stosowanie technicznych środków nauczania lub jeszcze ściślej — środków audiowizualnych. O wiele rzadziej przy ich stosowaniu pojawia się pytanie, czy właściwie się stosuje te środki oraz jakie przynoszą te zabiegi korzyści? Ograniczanie się do stosowania nawet najnowocześniejszych środków, bez zastanawiania się nad celowością tego rodzaju zabiegów, nie może przynieść pożądaných rezultatów, a zatem jest niecelowe. Co gorsze, zapanowała w swoim czasie i w wielu wypadkach trwa dotychczas moda na pewne metody, formy lub środki dydaktyczne. W oparciu o takie założenia niezależnie od tego, czy były one uświadomione, czy też nie, wydawano podczas wizytacji o poszczególnych lekcjach m. in. następujące opinie: „Lekcja bardzo dobra, ponieważ zastosowano wiele różnorodnych środków audiowizualnych (film, przeźrocza, magnetofon, wykresy, obrazy)”; „Lekcja tradycyjna, ponieważ nie było nowoczesnych pomocy naukowych”. A przecież ważniejsza jest odpowiedź na pytanie, co osiągnięto na danej lekcji oraz w jakim celu zastosowano poszczególne metody i środki dydaktyczne?

⁴ Fr. Januszkiewicz: Odczyt w Oddz. Krakowskim PAN.

Przyczyn spotykanego stanu rzeczy należy szukać — jak się wydaje — nie tylko w pierwszych, z konieczności niedoskonałych publikacjach na ten temat, które fetyszowały nowsze środki nauczania, widząc w nich panaceum na wszystkie słabości naszego systemu szkolnego. Można tych przyczyn upatrywać zapewne i w niektórych publikacjach ukazujących się jeszcze dziś, a szczególnie niektórych pokazach technicznych środków nauczania, tchnących atrakcyjnością za wszelką cenę. A przecież postęp pedagogiczny nie ogranicza się do stosowania nowszych, skuteczniejszych metod pracy i środków dydaktycznych. Ważna, a może ważniejsza jest — jak się wydaje — umiejętność posługiwania się nimi, a także zdolność do refleksji ze strony nauczyciela nad swoją pracą, nad systemem swoich czynności. Słowem, bez zadania sobie pytania, dlaczego tę, a nie inną pomoc naukową mamy zastosować, i udzielenia na to pytanie odpowiedzi, nie można mówić o racjonalnym wykorzystaniu środków dydaktycznych, a w konsekwencji wątpliwe jest uzyskanie postępu pedagogicznego. Uzyskiwanie zaś pozornego postępu pedagogicznego, pozornego unowocześnienia szkoły nie leży w interesie społeczeństwa ani w interesie samych nauczycieli.

Każdy nauczyciel identyfikujący się ze swoim zawodem uzyskuje satysfakcję wtedy, gdy ma powodzenie w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Powodzenie zaś to osiągnięcie „ogólnych rezultatów dydaktyczno-wychowawczych nie gorszych niż wymagane przez program nauczania”. Przy pozornym unowocześnieniu procesu dydaktyczno-wychowawczego nie można osiągnąć powodzenia w pracy, a brak powodzenia spowodować może zanikanie motywacji, utracenie sensu życia w codziennej działalności zawodowej.

Przedstawiając pewne nieprawidłowości istniejące w praktyce szkolnej w zakresie stosowania technicznych środków nauczania liczymy się z tym, iż mogą one dotyczyć również szkół wyższych kształcących nauczycieli. A przecież chcemy wykształcić w nich kandydatów na nauczycieli — jak to już zostało zarysowane wyżej — prawidłowo rozumiejących istotę unowocześnienia szkoły, chcących i umiejących tę nowoczesność wprowadzić.

1. Kształcenie kadry

Jest to problem kluczowy i chyba najtrudniejszy do rozwiązania. Idzie przy tym z jednej strony o możliwie najlepiej przygotowaną kadre do realizacji obowiązującego aktualnie programu przedmiotu „Techniczne środki nauczania”, z drugiej zaś o właściwe przygotowanie wszystkich pracowników naukowo-dydaktycznych w zakresie prawidłowego rozumienia unowocześniania procesu dydaktyczno-wychowawczego, jak też skutecznego stosowania metod i posługiwania się środkami dydaktycznymi. Słusznie bowiem podkreśla się, że w kształceniu kandydatów do zawodu

nauczycielskiego najważniejsze jest codzienne wzorowe prowadzenie zajęć dydaktyczno-wychowawczych przez ogół pracowników danej uczelni. Wykłady i wszelkie instrukcje są tylko metodami uzupełniającymi, pomocniczymi. W związku z powyższym szkoły wyższe kształcące nauczycieli, opracowując uczelniane plany kształcenia i doskonalenia kadry własnej oraz nauczycieli szkół ćwiczeń, muszą dokładnie nakreślić etapy czynności i zabezpieczyć odpowiednie warunki.

W kształceniu kadr dla realizacji przedmiotu „Techniczne środki nauczania”, a jednocześnie pracowników naukowo-dydaktycznych, którzy będą w pierwszym rzędzie odpowiedzialni za kształcenie i doskonalenie wszystkich pracowników uczelni w interesującym nas zakresie, wielką rolę powinien odegrać powołany do życia pod koniec 1969 r. Centralny Ośrodek Maszyn Dydaktycznych przy WSP w Krakowie. Dotychczasowa kadra realizująca przedmiot „Techniczne środki nauczania” wywodzi się z różnych ośrodków i reprezentuje dość szeroki wachlarz specjalności. Są wśród tej kadry inżynierowie (głównie elektrycy i elektronicy), znaczna liczba pedagogów oraz inni specjaliści. Wszyscy na ogół są entuzjastami modernizacji procesu kształcenia w szkołach. W tej sytuacji wydaje się celowe powierzenie Centralnemu Ośrodkowi Maszyn Dydaktycznych prowadzenia seminariów lub studiów doktoranckich w zakresie nowoczesnych technik nauczania. Nie oznacza to ograniczenia działalności na tym polu innych instytucji, jak np. Międzywydziałowego Zakładu Technik Audiowizualnych UAM w Poznaniu. Jedną z głównych form doskonalenia tej kadry powinny być — jak wykazuje doświadczenie — okresowe konferencje i spotkania konsultacyjne pracowników, istniejących w szkołach wyższych kształcących nauczycieli, zakładów nowych technik nauczania. Spotkania takie powinny być poświęcone rozwiązywaniu konkretnych problemów związanych z unowocześnieniem procesu dydaktyczno-wychowawczego. Na pierwszej konferencji na temat „Nowoczesność w kształceniu nauczycieli” odbytej w WSP w Krakowie w dniach 26 i 27 października 1970 r. postanowiono, iż inicjatorem i organizatorem wyżej wspomnianych spotkań będzie Centralny Ośrodek Maszyn Dydaktycznych, niezależnie od miejsca takich konsultacji.

W związku z projektami — o czym szerzej niżej — wprowadzania do szkół wyższych kształcących nauczycieli telewizji w obwodzie zamkniętym konieczne jest podjęcie kształcenia specjalistów dla prawidłowego i efektywnego jej funkcjonowania. W tej właśnie kwestii niezbędne będzie wykorzystanie doświadczeń pewnych ośrodków zagranicznych, np. szkół pedagogicznych w Kijowie i we Lwowie oraz w Budapeszcie, a także dorobku Akademii Medycznej w Poznaniu i filii Politechniki Warszawskiej w Płocku.

Problem kształcenia i doskonalenia wszystkich pracowników naukowo-dydaktycznych szkół wyższych kształcących nauczycieli w zakresie efektywnego wykorzystywania nowoczesnych środków dydaktycznych rów-

niez nie jest łatwy do rozwiązania. Wygląda to podobnie, jak próby kształcenia i doskonalenia pedagogicznego młodej kadry naukowo-dydaktycznej w uniwersytetach i innych uczelniach. Wydaje się, że celowe byłoby powierzenie w szkołach wyższych kształcących nauczycieli roli pierwszego pomocnika rektora w sprawach kształcenia wszystkich pracowników naukowo-dydaktycznych w zakresie stosowania nowoczesnych środków dydaktycznych dziekanom wydziałów pedagogicznych. W obecnej sytuacji są oni chyba najbardziej predystynowani do owocnego pełnienia tej roli od strony naukowej i praktycznej.

Wspomnieliśmy już, że kształceniem w zakresie nowoczesnych środków nauczania powinni być objęci obowiązkowo nauczyciele szkół ćwiczeń. Wielu spośród nich posiada umiejętności obsługi rzutników, projektora filmowego czy magnetofonu. W proponowanym przez nas kształceniu chodzi nie tylko o to. Stałe podkreślaliśmy i czynimy to raz jeszcze, iż dążyć mamy do rozumnego, opartego na naukowej teorii stosowania metod i środków dydaktycznych z maksymalnym zapewnieniem założonych efektów.

2. Tworzenie bazy materialnej

Rozwiązanie tego problemu może być tylko długofalowe. Limitowani jesteśmy zarówno środkami finansowymi, jak i możliwościami produkcyjnymi przemysłu. W opracowywanym przez uczelnie wyższe kształcące nauczycieli planie rozwoju bazy materialnej na rzecz modernizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego należy wziąć pod uwagę aktualny stan posiadania zarówno w pomieszczeniach, jak i ich wyposażeniu. Nie mamy tu na myśli tylko pracowni technicznych środków nauczania, ale i również inne pomieszczenia, jak np. sale audyторыjne, ćwiczeniowe itp., chociaż te pierwsze powinny być organizowane przede wszystkim.

Centralny Ośrodek Maszyn Dydaktycznych przy WSP w Krakowie opracował pięć modeli wyposażenia pracowni technicznych środków nauczania, które mogą służyć szkołom jako pewien wzorzec oraz wskazanie dotyczące wyposażenia innych pomieszczeń dydaktycznych.

Model pierwszy — bardzo ubogi. Pracownia technicznych środków nauczania (TSN) mieści się w jednej sali z ewentualnym zapleczem na magazyn. Przeznaczona jest do realizacji zajęć o charakterze seminaryjno-ćwiczeniowym. Kolejno z całą grupą (16 osób) opracowuje się poszczególne środki dydaktyczne, a następnie realizuje się ćwiczenia w dwóch grupach po 8 osób.

Model drugi, nazwany przeciętnym. W pracowni tej dwu-trzyosobowe grupy studentów kształci się metodą laboratoryjną. Każda grupa posiada na swoim stanowisku potrzebne urządzenia, materiały, instrukcje do ćwiczeń. Ćwiczenia zgrupowane są na ośmiu stanowiskach. Studenci kolejno opracowują poszczególne ćwiczenia, przechodząc z jednego stano-

wiska do następnego. Zaliczenie ćwiczeń otrzymują na podstawie opracowanego sprawozdania z danego ćwiczenia i krótkiego kolokwium w zakresie teoretycznych wiadomości i praktycznych umiejętności.

Model trzeci — średni. W tego typu pracowni zajęcia odbywają się metodą laboratoryjną równym frontem. Wszyscy studenci realizują ten sam temat na podstawie instrukcji i materiałów do ćwiczeń przy stałej konsultacji prowadzącego zajęcia. Na stanowiskach studentów zmienia się na każde ćwiczenie aparaturę, instrukcję i materiały do ćwiczeń.

Model czwarty — wymagany. W tym wypadku wyposaża się trzy sale do ćwiczeń. W każdej sali znajduje się wyposażenie na stanowiskach studentów w zakresie innej grupy ćwiczeń. W pierwszej sali odbywają się zajęcia w zakresie środków audytywnych, w drugiej — wizualnych, w trzeciej — środków audiowizualnych i automatyzujących proces nauczania. Studenci odbywają kolejno ćwiczenia przewidziane programem w każdej sali. W tym samym dniu i w tym samym czasie mogą odbywać się zajęcia poszczególnych grup w zakresie różnej tematyki ćwiczeń. Proces dydaktyczny w tych warunkach przebiega bezkolizyjnie.

Model piąty nazwano rozwojowym. Pracownia taka wg projektodawców składać się powinna z pięciu sal, w których zajęcia odbywają się metodą laboratoryjną. W pierwszej sali realizuje się program w zakresie środków audytywnych, w drugiej — wizualnych, w trzeciej — audiowizualnych, w czwartej — środki do nauczania programowanego i automatyzującego proces dydaktyczny, a w piątej — model laboratorium językowego oraz telewizji w obwodzie zamkniętym (TVZ). Ten model pracowni może służyć do specjalizacji pracowników naukowo-dydaktycznych, do szkolenia asystentów oraz nauczycieli czynnych, którzy podwyższają swoje kwalifikacje, oraz oczywiście do kształcenia studentów w szkołach posiadających warunki obiektywne do każdej działalności.

Zgodnie z powyższymi założeniami w Centralnym Ośrodku Maszyn Dydaktycznych opracowano wyposażenie pracowni TSN podające, ile sztuk aparatów lub urządzeń jest niezbędnych dla funkcjonowania tej instytucji.

Nie będziemy przedstawiać na tym miejscu proponowanego wyposażenia, a podamy jedynie orientacyjny koszt wyposażenia poszczególnych modeli pracowni wraz z adaptacją pomieszczeń.

- Model pierwszy — około 1 500 000 zł, w tym telewizja w obwodzie zamkniętym (TVZ) około 400 000 zł.
- Model drugi — około 1 700 000 zł, w tym TVZ około 450 000 zł.
- Model trzeci — około 2 100 000 zł, w tym TVZ około 500 000 zł.
- Model czwarty — około 3 000 000 zł, w tym TVZ około 1 000 000 zł.
- Model piąty — około 3 500 000 zł, w tym TVZ około 1 100 000 zł.

Skąd czerpać środki urządzania pracowni TSN? Na pewno część fundusów można będzie uzyskać w ramach środków budżetowych oraz od

miejscowych Komitetów SF BSiI. Powstał jednak bardzo ciekawy projekt trwałego uczczenia zbliżającej się dwusetnej rocznicy powstania Komisji Edukacji Narodowej, ufundowania ze środków społecznych pracowni wyposażonych w sprzęt dla modernizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego we wszystkich szkołach wyższych kształcących nauczycieli.

Zabezpieczenie funduszków — to jedna strona zagadnienia. Chodzi przecież o to, żeby przemysł dostarczył odpowiednich aparatów, urządzeń i materiałów. Powołane do tego instytucje powinny szybko i energicznie zająć się tym zagadnieniem. W dziedzinie filmów dydaktycznych mamy np. bardzo wartościowe osiągnięcia dzięki podjęciu tego zagadnienia przez kilku fachowców i entuzjastów, pod opieką Kuratorium Okręgu Szkolnego w m. st. Warszawie. Wyprodukowane filmy dydaktyczne przez ten zespół uzyskały w praktyce szkolnej wysoką ocenę, a wspomniana już konferencja n. t. „Nowoczesność w kształceniu nauczycieli” stwierdziła ponadto, że Stołeczny Dom Kultury Nauczyciela powinien przejąć na siebie rolę zespołu realizującego filmy dydaktyczne dla potrzeb WSP i WSN.

W rozwoju bazy materialnej szkół wyższych kształcących nauczycieli szczególne miejsce — ze względu na przyszłość — przypisać można telewizji w obwodzie zamkniętym. Z wprowadzeniem telewizji w obwodzie zamkniętym można dopiero poważniej myśleć o bardziej sprzyjających warunkach do hospitacji zajęć w szkole ćwiczeń, szczególnie procesów wychowania, które narażone są w warunkach nienaturalnych na różnego rodzaju wypaczenia i nie mogą stanowić wartościowego materiału dla naukowych analiz. Zanim zostanie opracowany standardowy zestaw telewizyjny dla potrzeb kształcenia nauczycieli, dobrze będzie, jeśli na początek przynajmniej nieliczne (jedna, dwie) WSP i WSN podejmą starania i przygotowania dla zastosowania TVZ w procesie kształcenia nauczycieli.

3. Badania naukowe

Trzeci problem do rozwiązania przez szkoły wyższe kształcące nauczycieli — to badania naukowe w zakresie skuteczności stosowania nowoczesnych środków dydaktycznych. Badania takie są niezbędne dla tworzenia teorii. Jeśli wyrośnie ona z praktyki, będzie skuteczniej służyć doskonaleniu procesu dydaktyczno-wychowawczego. Stan obecny nie jest zadowalający. Mało dziś wiemy na temat, jakie, w jaki sposób i w jakich warunkach w ramach poszczególnych przedmiotów nauczania można z należyтым skutkiem stosować techniczne środki nauczania. Trzeba w dalszym ciągu i coraz poprawniej pod względem metodologicznym prowadzić badania nad właściwym wykorzystaniem różnego rodzaju maszyn dydaktycznych, aby mogły w rękach wykształconego nauczyciela zaoszczędzać czas na czynności mechaniczne, a przez to umożliwić mu wydajniej udzielać się osobiście tam, gdzie to jest niezbędne. Jest bowiem

dowiedzione, że nie może być mowy o całkowitym zastąpieniu nauczyciela przez maszynę, a tylko o ułatwieniu mu pracy.

Badania nukowe winny być prowadzone w miarę możliwości równoległe z modernizacją bazy materialnej, jako element i teren kształcenia kadry. Na sprawy kształcenia kadry w szkołach nauczycielskich należy patrzeć jako na podstawowy warunek postępu pedagogicznego. Na sprawy badań w tej dziedzinie — jako na gwarancję większego wpływu teorii pedagogicznej na codzienną praktykę. Zgodnie ze stwierdzeniem Z. Mysłakowskiego za najlepszą praktykę uważamy dobrą teorię. Ta zaś może być rozwijana — jak już zostało wcześniej zaznaczone — tylko w toku badań naukowych.

Badania te przeprowadzone na terenie szkół nauczycielskich i szkół ćwiczeń powinny być — w miarę możliwości — rozszerzane przez udział w nich przede wszystkim tych nauczycieli szkół podstawowych, którzy w ramach organizowanych przez uczelnie praktyk studentów współpracują z nimi. Tematyka badań związanych z modernizacją procesu kształcenia mieści się w tym, czym głównie zajmować się mają WSN i WSP. Trzeba mieć nadzieję, że w niedługim czasie w wyniku podjętych badań ukażą się wydawnictwa, które pomogą w unowocześnianiu procesu dydaktyczno-wychowawczego wszystkim nauczycielom chcącym przyczynić się do postępu pedagogicznego.

NIKTÓRE PROBLEMY UPOWSZECHNIANIA SZKOŁY ŚREDNIEJ¹

Unowocześnienie i ulepszenie pracy szkół jest koniecznością wynikającą z postępu w nauce i technice, ze zwiększającego się zapotrzebowania gospodarki narodowej na kadry wysoko kwalifikowane². Realizacja tego zadania nie jest możliwa bez wzrostu aspiracji szkolnych młodzieży, bez wzrostu ambicji kształcenia się. Poziom i kierunek dążeń młodzieży jest uwarunkowany społecznie. Rozległe badania wskazują na to, że działają jeszcze liczne ograniczenia wynikające ze społecznych uwarunkowań, hamujące proces demokratyzacji kształcenia szkolnego³.

W oparciu o zebrane materiały autor pragnie przedstawić społeczne różnicowanie aspiracji szkolnych młodzieży kończącej szkołę podstawową uwarunkowane przez czynniki przestrzenne i stratyfikacyjne. Na tym podłożu zostały omówione zagadnienia polityki oświatowej odnośnie kierowania selekcjami szkolnymi.

Material i metoda

Badaniami objęto młodzież kończącą w roku szkolnym 1969/70 klasę ósmą w 68 szkołach rozmaitych społeczności lokalnych (wsi, miasteczek, miast powiatowych i Szczecina) województwa szczecińskiego. Uzyskano materiały ze Szczecina oraz z 3—5 szkół każdego powiatu. Wykorzystano również częściowo materiały uzyskane w badaniach przeprowadzonych w 1961/62 r. w 112 szkołach podstawowych i 4 szkołach średnich powiatu stargardzkiego i gryfickiego.

W niniejszym artykule wykorzystano materiały pochodzące z następujących źródeł:

1. Kwestionariusze ustalające między innymi również pozycję społeczną rodziny, życzenia zawodowe i wybraną przez ośmioklasistów szkołę.
2. Dokumentację znajdującą się w Kuratorium Okręgu Szkolnego Szczecińskiego i Wydziale Oświaty.
3. Wywiady z kierownikami szkół podstawowych, dyrektorami szkół średnich, pracownikami administracji szkolnej i poradni psychologiczno-zawodowych.
4. Materiały z zebrań dla rodziców (obserwacja uczestnicząca) poświęconych rekrutacji do szkół ponadpodstawowych.

W artykule przez selekcje szkolne rozumie się za J. Szczepańskim ogół procesów „stwarzających bariery albo warunki sprzyjające w karierze

szkolnej młodzieży — wywoływanych przez różne siły, działające w klasach i warstwach społecznych, rodzinach i szkołach”⁴. Selekcje szkolne są uwarunkowane społecznie. Młodzież poszczególnych społeczności terytorialnych, klas, warstw czy kręgów społecznych zachowuje pozycję społeczną rodziców względnie zdobywa nową głównie dzięki wykształceniu szkolnemu⁵.

Poprzez pozycję społeczną przyjęto rozumieć miejsce, jakie zajmuje jednostka ze względu na zawód rodziców, prestiż społeczny ich zawodu i miejsce zamieszkania.

Wyodrębniono następujące grupy zawodowe: 1) rolnicy, 2) robotnicy rolni i leśni, 3) robotnicy niewykwalifikowani, 4) robotnicy kwalifikowani, 5) pracownicy umysłowi, 6) inteligencja, 7) rzemieślnicy. Przy kwalifikowaniu rodziców badanych do poszczególnych grup brano pod uwagę wykonywany zawód i poziom wykształcenia. W kategorii środowisk uwzględniono: 1) miasto wojewódzkie, 2) miasto powiatowe, 3) miasteczko, 4) wieś.

J. Pieter pisze, że aspiracje to „nadzieje na powodzenie w urzeczywistnieniu określonych zamierzeń lub planów”⁶. Według St. Kowalskiego „aspiracje szkolne stanowią element szerszych aspiracji społecznych, w szczególności aspiracji do awansu społecznego”, są one wyznaczone strukturą społeczeństwa, zwłaszcza jego uwarstwieniem i ustrojem szkolnictwa⁷.

Za kryterium poziomu aspiracji szkolnych przyjęto wybór dłuższej lub krótszej drogi kształcenia. Przyjęto założenia, że wybór drogi do zawodu przez kształcenie ujawnia poziom aspiracji szkolnych, wskazuje bowiem, w jakim stopniu nadzieje na urzeczywistnienie życiowych zamierzeń są powiązane z nauką szkolną i czasem jej trwania. Starano się uwzględnić również i inne czynniki współdecydujące o podejmowaniu decyzji kształcenia się w szkole ponadpodstawowej.

Przyjęto podział na aspiracje:

- 1) niskie — nauka zawodu „przez przyuczenie”,
- 2) średnie — nauka w zasadniczych szkołach zawodowych, przyzakładowych, międzyzakładowych i szkołach przysposobienia rolniczego,
- 3) wysokie — droga do zawodu przez technikum lub liceum zawodowe,
- 4) bardzo wysokie⁸ — podjęcie nauki w liceum ogólnokształcącym.

J. Szczepański wskazał na złożoność społecznych uwarunkowań procesów selekcyjnych. Mechanizmy selekcyjne określone są bowiem przez: 1) politykę państwa i władz oświatowych, 2) tradycje i systemy wartości klas społecznych, warstw i kategorii zawodowych, 3) kompleksy sił działających w społecznościach lokalnych, kryteria wartości i prestiżu, wyobrażenia o awansie i karierze, całość lokalnej struktury społecznej, 4) kompleksy sił działające w rodzinach, dążenie do wyjścia z własnej klasy, dążenie do zmiany kategorii zawodowej, zapewnienie dzieciom lepszych warunków życia, 5) wpływ czynników wytwarzanych w klasach

szkolnych jako grupach społecznych, 6) osobiste cechy ucznia, jego oczekiwania, wyobrażenia i marzenia o przyszłości⁹.

Zawód rodziców a poziom aspiracji szkolnych

Stosunek do nauki szkolnej jest określony przez wiele motywów. Niewątpliwie ważną rolę odgrywa świadomość konieczności i znaczenia kształcenia się, potrzeba zapewnienia sobie środków do życia, zdobycie zawodu, uzyskanie cenionej pozycji społecznej, zwykle naśladownictwo czy bezinteresowna tendencja poznawania.

Wiadomo, że nie każda rodzina jednakowo pobudza do nauki szkolnej. Zależy to w dużym stopniu od zajmowanej przez nią pozycji społecznej¹⁰. Pozycja społeczna uwarunkowana jest dwoma czynnikami. Jednym z nich jest obiektywne położenie jednostki, składają się na nie takie wartości, jak zawód, wykształcenie, źródło i wysokość dochodów, oraz miejsce, jakie zajmuje jednostka w strukturach społecznych, takich np. jak zakład pracy, administracja państwowa itp. Drugim czynnikiem są wartości natury subiektywnej, tkwiące w świadomości społecznej. Są to mniemania ludzi o ważności i innych atrybutach zajmowanego przez jednostkę miejsca oraz jej własne oceny swojej pozycji, przyjęcie i sposób rozumienia ról społecznych, do pełnienia których czuje się zobowiązana. Miernikiem pozycji społecznej bywa często kategoria prestiżu społecznego. Różnym pozycjom społecznym przypisuje się w określonych środowiskach różne znaczenie, poważanie, szacunek¹¹

Prestiż określonych pozycji społecznych jest niewątpliwie ważnym motywem kształcenia się, skłania bowiem do podejmowania wysiłku w celu osiągnięcia bardziej cenionego położenia społecznego. Kształtowanie się świadomości jednostek jest uwarunkowane położeniem, jakie zajmują one w systemie produkcji, jaki jest ich stosunek do środków produkcji oraz jaką pełnią rolę w organizacji pracy i jaki jest ich udział w społecznym podziale wyprodukowanych dóbr¹². Dlatego właśnie przy analizie materiałów skoncentrowano uwagę na obiektywnej stronie położenia społecznego, co pozwoliło uwzględnić w wyższym stopniu klasową zasadę podziałów społecznych przy równoczesnym docenianiu świadomości społecznej.

Zróżnicowanie aspiracji szkolnych można rozpatrywać w zależności od grupy zawodowej rodziców uwzględniającej przynależność społeczną, wykonywany zawód i posiadane wykształcenie.

Przyjęto następujące grupy zawodowe:

- 1) Rolnicy — właściciele gospodarstw rolnych, bez względu na wykształcenie.
- 2) Robotnicy rolni i leśni — bez względu na wykształcenie.
- 3) Robotnicy niewykwalifikowani — robotnicy najwyżej z ukończoną szkołą podstawową bez dodatkowych kwalifikacji.

Tabela nr 1

POCHODZENIE SPOŁECZNE A WYBÓR DROGI DO ZAWODU

Lp.	Pochodzenie społeczne badanych	Grupa zawodowa rodziców badanej młodzieży	Razem badanych		Ilość badanych, którzy wybierają:								
			ilość	%	naucę zawodu	ilość	%	szkołę zasadniczą zawodową	ilość	%	technika i licea zawodowe	ilość	%
1.	Chłopskie	rolnicy	602	100,0	25	4,2	354	58,8	170	28,2	53	8,8	
2.	Robotnicze		1226	100,0	48	3,9	575	46,9	443	36,1	160	13,1	
	W tym:	robotnicy rolni i leśni robotnicy niewykwalifikowani robotnicy wykwalifikowani	194	100,0	12	6,2	136	70,0	38	19,6	8	4,1	
			617	100,0	21	3,4	288	46,8	228	36,9	80	12,9	
			415	100,0	15	3,6	151	36,3	177	42,6	72	17,5	
3.	Inteligencjki		640	100,0	5	0,8	64	10,0	343	53,6	228	35,6	
	W tym:	pracownicy umysłowi inteligencja	551	100,0	5	0,9	60	10,9	309	56,1	177	32,1	
			89	100,0	—	—	4	4,5	34	38,2	51	57,3	
4.	Rzemieślnicy	rzemieślnicy	49	100,0	1	2,0	10	20,4	29	59,2	9	18,4	
	Razem badanych		2517	100,0	79	3,1	1003	39,9	985	39,1	450	17,9	

- 4) Robotnicy wykwalifikowani — robotnicy z ukończoną przynajmniej szkołą podstawową i dodatkowymi kwalifikacjami lub z ukończoną szkołą zasadniczą zawodową.
- 5) Pracownicy umysłowi — pracownicy z ukończoną szkołą średnią ogólnokształcącą lub zawodową względnie z wyższym niepełnym, lub pracownicy biurowi urzędów i instytucji bez względu na wykształcenie.
- 6) Inteligencja — pracownicy z wyższym wykształceniem lub zajmujący stanowiska wymagające ukończenia studiów wyższych.
- 7) Rzemieślnicy — właściciele i współwłaściciele warsztatów i punktów usługowych.

Tabela 1 przedstawia poziom aspiracji szkolnych dzieci w zależności od pochodzenia społecznego i grupy zawodowej rodziców.

Wyniki wskazują, że wraz ze wzrostem wykształcenia rodziców wzrastają aspiracje szkolne dzieci. Prowadzić to może do utrwalenia istniejącego rozwarstwienia społecznego, gdy nie walory osobiste, ale pozycja społeczna rodziny decydować będzie o miejscu młodego człowieka w społeczeństwie i pełnionej przez niego roli. Niewiele dadzą rezultatów działania zmierzające do „poprawy układu socjalnego” na wyższych uczelniach, jeżeli tylko 8,8% dzieci chłopskich, 4,1% dzieci robotników rolnych w PGR i 13,1% robotniczych kończących szkołę podstawową pragnie się uczyć w liceum ogólnokształcącym, szkole, która przede wszystkim przygotowuje do studiów wyższych¹³.

Dzieci robotników rolnych wykazują się najniższymi aspiracjami. Nieliczni wybierają pełne szkoły średnie zawodowe (19,6%) lub liceum ogólnokształcące (4,1%).

Rodzice będący robotnikami wykwalifikowanymi częściej posyłają dzieci do szkół o dłuższym okresie kształcenia. Wiąże się to niewątpliwie zarówno z wyższym poziomem wykształcenia rodziców, jak i z korzystniejszą sytuacją ekonomiczną. Stwierdzono pewną różnicę między rodzinami tej kategorii w zależności od wielkości miejsca zamieszkania. Robotnicy mieszkający na wsi i w miasteczkach rzadziej wybierają pełne szkoły średnie niż robotnicy mieszkający w Szczecinie.

Pracownicy umysłowi kierują dzieci przede wszystkim do szkół kończących się maturą. Stwierdzono zróżnicowanie w tym zakresie w zależności od wykształcenia i stanowiska rodziców. Inteligencja głównie wybiera liceum ogólnokształcące (57,3%), rzadziej średnie szkoły zawodowe (38,2%). Pracownicy bez wyższych studiów częściej kierują dzieci do technikum (56,1%). Zasadnicze szkoły zawodowe cieszą się małym zainteresowaniem tej grupy społecznej (10,0%).

Interesujące wnioski nasuwa zestawienie planów w zakresie kształcenia się ustalonych przez autora w 1962 r. z planami z 1970 r. Na tej podstawie można poznać zmiany, jakie zaszły w czasie ośmiu lat na terenie objętym badaniami.

Porównanie to musi jednak być traktowane bardzo ostrożnie, ponieważ w 1962 r. sondażem objęto wszystkie szkoły podstawowe dwu powiatów, natomiast w 1970 r. wytypowane szkoły zlokalizowane na terenie całego województwa.

W okresie ośmiu lat zwiększyła się ilość uczniów we wszystkich typach szkół. Wzrósł odsetek absolwentów szkół podstawowych objętych ośmioklasową już szkołą ponadpodstawową. Zwiększyła się również liczebność roczników. Podniósł się ogólny poziom wykształcenia zatrudnionych w gospodarce narodowej. W większym stopniu wykształcenie brane jest pod uwagę przy zatrudnianiu. Unowocześniana gospodarka narodowa stwarza zapotrzebowanie na coraz wyżej kwalifikowane kadry. Nasuwa się pytanie, w jakim stopniu wzrosły aspiracje szkolne uczniów kończących szkołę podstawową.

Zebrane materiały upoważniają do wysunięcia twierdzenia, że poziom aspiracji ogółu młodzieży, rozumiany jako wybór dłuższej drogi kształcenia, nie uległ wyraźniejszym zmianom. Poważniejsze różnice nastąpiły jedynie w ramach poszczególnych kategorii wyodrębnionych na podstawie pochodzenia społecznego. Szczegółowe wyniki przedstawia tabela nr 2.

Tabela nr 2
RÓŻNICE MIĘDZY PLANAMI KSZTAŁCENIA SIĘ MŁODZIEŻY BADANEJ w 1962 i w 1970 r.
(dane procentowe)

Lp	Pochodzenie społeczne	Ilość badanych		Plany w zakresie kształcenia się:								
				zasadnicze szkoły zawodowe			technika i licea zawodowe			licea ogólnokształcące		
		1962	1970	1962	1970	zmiana	1962	1970	zmiana	1962	1970	zmiana
1.	Chłopskie	481	577	48,9	61,4	+1,26	38,1	29,9	-1,29	13,0	9,2	-1,41
2.	Robotnicze	852	1178	43,4	48,8	+1,12	41,7	37,6	-1,11	14,9	13,6	-1,09
3.	Inteligentkie	277	635	11,2	10,1	-1,11	48,4	54,0	+1,12	40,4	35,9	-1,13
4.	Rzemieślnicze	20	48	10,0	20,8	+2,08	30,0	60,5	+2,02	60,0	18,7	-3,21
Razem:		1630	2438	39,2	41,1	+1,06	41,6	40,4	-1,03	19,2	18,5	-1,04

U w a g i:

1. Za 100% przyjęto liczebność badanych w grupach wg pochodzenia.
2. Za wskaźnik zmiany przyjęto różnicę absolutną, tj. stosunek wielkości procentowych.
3. Znak — oznacza zmniejszenie, a + zwiększenie w stosunku do 1962 r

Zaznaczył się niewielki spadek zainteresowania pełnymi szkołami średnimi, zwłaszcza liceum ogólnokształcącym. Jest to szczególnie niepokojące w okresie, gdy rola nauki i wysokich kwalifikacji ciągle się zwiększa. Nieco częściej młodzież wybiera niepełne szkoły średnie.

Wśród młodzieży chłopskiej rzadziej występuje wiązanie planów życiowych z ukończeniem pełnej szkoły średniej. Najwyraźniej spadek wystę-

puje przy wyborze liceum ogólnokształcącego (zmniejsza się z 13,0% do 9,2%). Wybór niepełnych szkół zawodowych zwiększył się natomiast z 48,9% do 61,4%.

Młodzież pochodzenia robotniczego również obniżyła częstość wyboru pełnych szkół średnich, w mniejszym jednak stopniu niż chłopska, a odpowiednio zwiększyła swoje zainteresowanie szkołami zasadniczymi i innymi.

Młodzież inteligentka nieco rzadziej wybiera niepełne szkoły średnie i liceum ogólnokształcące, a częściej technika i licea zawodowe.

Obniżenie się poziomu aspiracji w zakresie kształcenia wśród młodzieży chłopskiej i robotniczej może wpłynąć na zmniejszanie się ilości młodzieży wywodzącej się z tych warstw społecznych w pełnych szkołach średnich i na studiach wyższych.

Niektóre przyczyny różnicowania się stosunku do kształcenia

Spoleczne przyczyny różnicowania się aspiracji szkolnych i zależności od pozycji społecznej rodziny można podzielić na następujące grupy: 1) lokalizacja szkół i polityka władz kierujących oświatą, 2) zróżnicowanie społeczno-ekonomiczne społeczności lokalnych, 3) czynniki szkolno-pedagogiczne, 4) czynniki społeczno-kulturalne.

Polityka władz kierujących oświatą wyraża się głównie: 1) w ustalaniu struktury szkolnictwa i organizowaniu sieci szkolnej, 2) określaniu kwalifikacji i form kształcenia nauczycieli, rozmieszczaniu i doskonaleniu kadr nauczycielskich, 3) regulowaniu procesów rekrutacji poprzez limity przyjęć, zarządzenia dotyczące kwalifikowania kandydatów do szkół, organizowaniu sieci poradnictwa i inspirowaniu działalności mającej na celu preorientację zawodową, 4) organizowaniu form opieki nad młodzieżą uczącą się (internaty, stypendia, świetlice i inne).

Niepełne średnie szkoły zawodowe są zlokalizowane na terenie całego województwa w większych i mniejszych miejscowościach zgodnie z potrzebami gospodarczymi terenu. Brak szkół zawodowych w niektórych powiatach uzupełnia sieć szkół przyzakładowych bądź szkół zasadniczych rolniczych i szkół przysposobienia rolniczego. Zlokalizowanie szkół zawodowych, przyzakładowych, zasadniczych szkół rolniczych i szkół przysposobienia rolniczego ułatwia dostęp do nich młodzieży kończącej szkołę podstawową.

Wzrost zainteresowania niepełnymi szkołami zawodowymi nie zabezpiecza jeszcze w pełni napływu wystarczającej liczby zgłoszeń. Został więc uruchomiony system bodźców mających zwiększyć napływ do tego typu szkół. Bodźcami tymi jest zarówno zwolnienie od egzaminów wstępnych, jak i inne środki zachęcające do podjęcia kształcenia na tej drodze. Szczególną rolę odgrywa tu możliwość umieszczenia dziecka w internacie i także większa szansa otrzymania stypendium¹⁴. Uczniowie liceum ogólnokształ-

cęcego otrzymują trzy razy rzadziej stypendium, i to średnio o połowę niższe niż uczniowie szkół zawodowych. Innym bodźcem jest wynagrodzenie, jakie otrzymują uczniowie szkół przyzakładowych począwszy od 1 roku nauki. Bodźce te niewątpliwie działają na uczniów o niskich aspiracjach szkolnych i znajdujących się w trudnej sytuacji materialnej. Rodziny zamożne mogą nie liczyć na wcześniejsze usamodzielnienie się dzieci. Zatem stosowane bodźce przyciągają do szkół niepełnych młodzież z warstw ekonomicznie i kulturalnie położonych mniej korzystnie. Jest to zgodne z aktualnymi potrzebami gospodarki narodowej i aktualnymi potrzebami określonych grup młodzieży i ich rodzin. Rozwijająca się nauka i wzrost roli nowoczesnej techniki stwarzają zapotrzebowanie na kadry o najwyższych kwalifikacjach zawodowych, możliwych do zdobycia w oparciu o gruntowne przygotowanie ogólne. Można zatem postulować, by pomoc materialna uwzględniała sytuację materialną rodziny, a nie typ szkoły wybrany przez dziecko. Obecnie bowiem działają bodźce materialne odciągające młodzież o nie rozbudowanych aspiracjach szkolnych od dłuższej drogi kształcenia.

Druga grupa czynników tkwi w zróżnicowaniu społeczno-ekonomicznym społeczeństwa, w zróżnicowaniu społeczności lokalnych¹⁵. Każdą społeczność lokalną można rozpatrywać na tle warunków geofizycznych oraz funkcji gospodarczych społeczności lokalnych. Np. produkcja rolna na wsi narzuca podział pracy obejmujący wszystkich członków rodziny. Obciążenie pracą w gospodarstwie rolnym znacznie skraca czas, jaki dziecko może przeznaczyć na naukę szkolną. Możliwość przejęcia gospodarstwa po rodzicach względnie małżeństwo z kimś, kto gospodarstwo takie posiada, hamuje dążenie do kształcenia się szkolnego. W innych warunkach wzrasta dziecko robotnicze i pracowników umysłowych na wsi mimo podobnych warunków geofizycznych i społecznych.

Miasto dostarcza o wiele więcej wpływów stymulujących rozwój dziecka. Inny jest tu podział pracy, przeważają zawody wymagające dużo wyższych kwalifikacji, częściej niż na wsi związane z wykształceniem szkolnym.

Więź społeczna, inna w każdej społeczności lokalnej, narzuca określone typy postaw, określa w mniejszym lub większym stopniu zachowanie się jednostki. Mimo zacierania się różnic między miastem a wsią położenie geofizyczne, funkcje ekonomiczne, kulturalne oraz charakter więzi społecznych narzucają młodzieży określone systemy wartości, oddziałują na ich wyobraźnię, pozwalają im przewidywać możliwości realizowania określonych celów życiowych.

Inna grupa czynników to wychowawcze funkcjonowanie szkoły podstawowej. Szkoła ma duże możliwości budzenia i rozwijania aspiracji do kształcenia. Stosunki społeczne w szkole są uwarunkowane stosunkami społecznymi w społeczności lokalnej, z której młodzież pochodzi.

Niezależnie jednak od charakteru społeczności lokalnej na efektywność

pracy szkoły wpływają: 1) nauczyciel — jego postawa, zaangażowanie w pracę, stosowane techniki oddziaływania na uczniów, 2) uczniowie — ich właściwości psychofizyczne oraz stosunki społeczne w szkole, 3) czynniki techniczne — baza lokalowa, materialne wyposażenie szkoły w sprzęt i pomoce naukowe itp.

Zróżnicowanie w zakresie funkcjonowania szkoły jest również uwarunkowane przestrzennie. Nauczyciele z wyższymi kwalifikacjami są zatrudnieni głównie w większych miejscowościach¹⁶. Oczywiście posiadanie formalnie wyższych kwalifikacji automatycznie nie zapewnia lepszych efektów pracy szkoły, ale niewątpliwie wpływa na jej funkcjonowanie wywierając. Analiza rozmieszczenia kadr wyraźnie wskazuje na to, że im mniejsza miejscowość, tym poziom wykształcenia nauczycieli jest niższy.

Na pracę szkoły wpływa niewątpliwie doksztalcanie się nauczycieli. Z zebranych materiałów wynika, że w województwie studiuje zaocznie w szkołach wyższych 408 nauczycieli szkół podstawowych, z tego 317 pracuje w mieście (w tym 247 w Szczecinie), a 91 na wsi.

Przyjęcie do pełnej szkoły średniej jest zależne od wyniku egzaminu wstępnego z języka polskiego i matematyki. Specjaliści od tych przedmiotów pracują w większości w mieście, wpływa to na poziom przygotowania ośmioklasistów do egzaminów wstępnych¹⁷.

Istotną rolę w wychowawczo-dydaktycznym funkcjonowaniu szkoły odgrywa organizacja pracy. Szkoła na wsi jest obciążona wieloma obowiązkami dodatkowymi. Praca nauczyciela zależy oczywiście od jego indywidualności, jednak przy przeciążeniu pracą i braku specjalizacji trudno myśleć o eksperymentowaniu. Feminizacja zawodu nauczycielskiego postępuje szybciej na wsi niż w mieście. Wynika z tego szereg konsekwencji. Częste małżeństwa z rolnikami nie ułatwiają pracy w szkole¹⁸.

Warunki życia i pracy dzieci są również zróżnicowane w zależności od miejsca zamieszkania. Zanim dziecko przyjdzie do szkoły, może uczęszczać do przedszkola, gdzie poddawane jest planowemu oddziaływaniu wychowawczemu. 39,2% dzieci miejskich w województwie szczecińskim uczęszcza do przedszkola, na wsi odsetek ten wynosi zaledwie 8,2%.

Wielkość energii jak też i czasu wolnego zabiera dziecku wiejskiemu codzienne odbywanie drogi do szkoły. Dowożenie dzieci jest jedną z form pomocy ze strony samorządów lokalnych, zakładów pracy i administracji szkolnej.

Dalszą grupą czynników warunkujących stosunek do nauki szkolnej są zróżnicowania kulturowe w rodzinach i społecznościach lokalnych. Choć nastąpiły zasadnicze przeobrażenia świadomości, to jeszcze w niektórych społecznościach, zwłaszcza wiejskich, wciąż zbyt niska jest pozycja kształcenia się i częste niedocenianie przez rodziców roli sukcesu szkolnego¹⁹. Zróżnicowanie kulturowe nie jest czymś stałym i nie można go rozpatrywać w oderwaniu od przemian natury gospodarczej czy społeczno-politycznej.

Kierowanie przebiegiem rekrutacji

Nierównomierny napływ młodzieży do poszczególnych szkół stwarza konieczność zwiększenia interwencji w przebieg procesów rekrutacyjnych. Najważniejszą rolę, jak można twierdzić na podstawie posiadanych materiałów, odgrywają poczynania: 1) organizacyjno-prawne, np. limity przyjęć, zalecenia zmian „składu socjalnego” uczniów, ustalenie obowiązujących wymagań przy zakwalifikowaniu kandydatów, powołanie organów kierujących rekrutacją, rejonizacja szkół itp., 2) wykorzystywanie bodźców ekonomicznych — zapewnianie miejsc w internatach, zwiększanie funduszu stypendialnego, wypłacanie wynagrodzenia za pracę uczniom itp., 3) informacje i kształtowanie opinii społecznej — praca szkół w zakresie preorientacji zawodowej, oddziaływanie prasy, radia i telewizji. Wymienione kierunki oddziaływań funkcjonują kompleksowo, wzajemnie się uzupełniając.

Sporządzony przez niektóre wydziały oświaty bilans zgłoszeń w 1970 r. do poszczególnych szkół ujawnił głęboką sprzeczność między planami młodzieży w zakresie kształcenia się a potrzebami gospodarki narodowej. Problem ten można przedstawić na przykładzie Szczecina²⁰.

Do liceów ogólnokształcących było mniej zgłoszeń niż miejsc zarezerwowanych dla miasta. Niedobór kandydatów był jednak niewielki (1360 miejsc, 1322 zgłoszenia). W technikach i liceach zawodowych ilość zgłoszeń o 73,3% przekroczyła ilość miejsc (1690 miejsc, 2929 zgłoszeń). Wyraźny niedobór wystąpił w niepełnych szkołach średnich. Ilość zgłoszeń wyniosła 53,6% w stosunku do ilości miejsc (5240 miejsc, 2811 zgłoszeń).

Napływ do poszczególnych typów szkół jest bardzo zróżnicowany. Nie wszystkie pełne szkoły średnie cieszą się równym zainteresowaniem kandydatów.

Zasadnicze szkoły zawodowe i inne niepełne miały w większości wypadków zbyt mało kandydatów, chociaż i tutaj spotyka się wyjątki. Ilość zgłoszeń do Zasadniczej Szkoły Samochodowej dwukrotnie przekroczyła ilość miejsc. Najwięcej kandydatów miała Zasadnicza Szkoła Gastronomiczna (514 zgłoszeń), tak wysoce przyciągające nie było żadne technikum. Również wysoce atrakcyjną okazała się Zasadnicza Szkoła Handlowa (256 zgłoszeń).

Wiele szkół o specjalnościach deficytowych w gospodarce uzyskało bardzo małą ilość zgłoszeń. W najtrudniejszej sytuacji znalazły się zasadnicze szkoły budowlane. Charakterystyczne, że do Zasadniczej Szkoły Zawodowej, która kształci w zakresie mechaniki precyzyjnej, na 400 miejsc zgłosiło się zaledwie 125 kandydatów.

Ujawnił się również brak zainteresowania szkołami przygotowującymi kadry dla przemysłu morskiego (Zasadnicza Szkoła Budowy Okrętów na 280 miejsc — 169 zgłoszeń, Zasadnicza Szkoła Stoczni Remontowej na 210 miejsc — tylko 60 chętnych).

Przedstawione wyniki świadczą nie tylko o sprzeczności zainteresowań młodzieży i potrzebami gospodarki, ale i o braku orientacji. W związku z tym władze oświatowe, odpowiedzialne za kształcenie kadr zgodnie z potrzebami gospodarki, poczyniły odpowiednie kroki zaradcze. Należy do nich: 1) zalecenie kierowania uczniów przez szkołę podstawową do wszystkich szkół w oparciu o rozeznanie dotyczące ilości miejsc, wyników w nauce, zainteresowań i uzdolnień, 2) rejonizacja^a liceów ogólnokształcących, 3) rozszerzenie sieci poradnictwa zawodowego, 4) zobowiązanie szkół do pogłębienia oddziaływania szkoły w zakresie poradnictwa zawodowego, 5) oddziaływanie na opinię społeczną poprzez radio i prasę.

Zebrane materiały wskazują na to, że nauczyciele szkół podstawowych opierają swoje opinie na obserwacji uczniów w procesie nauczania. Zatem ich spostrzeżenia dotyczą głównie strony intelektualnej ucznia i jego zachowania na lekcjach. Poradnictwo zawodowe nauczycieli uwzględnia dotychczasową karierę szkolną, uzyskiwane oceny i ujawnione sprawności w trakcie opanowywania jednolitego programu wymagającego głównie teoretycznego myślenia. Zatem są to najczęściej opinie jednostronne.

Nauczyciele nie zawsze mają rozeznanie dotyczące wymagań związanych z wykonywaniem określonych zawodów, nie dysponują sprawdzonymi technikami poznawania możliwości ucznia. Programy nauczania w zakładach kształcenia nauczycieli szkół podstawowych nie obejmowały, a obecnie traktują marginesowo poradnictwo zawodowe. Nauczyciel zmuszony jest kierować się intuicją w kierowaniu ucznia do określonego typu szkoły. Stosowana praktyka oceniania szkoły na podstawie powodzeń lub niepowodzeń absolwentów na egzaminach i w czasie nauki w szkołach średnich skłania do ostrożnego traktowania wyższych aspiracji uczniów, którzy często jeszcze nie zdążyli, ze względu na niekorzystne warunki społeczne, lub nie mogli z powodu typu uzdolnień ujawnić swoich możliwości²¹. Obserwacje nauczycieli pozwalają niewątpliwie wydać opinie o przydatności do nauki w przedmiotach występujących w szkole podstawowej, są jednak niewystarczające dla określenia przydatności w poszczególnych kierunkach kształcenia zawodowego. Nauczyciel szkoły podstawowej ma również zawężoną skalę porównawczą w zakresie wyników nauczania, co jest jedną z przyczyn rozbieżności między ocenami na świadectwie wystawionym przez poszczególne szkoły a wynikami na egzaminie wstępnym i w czasie nauki w szkole średniej.

Zebrane materiały upoważniają autora do stwierdzenia, że szkoły podstawowe nie są jeszcze w pełni przygotowane do racjonalnego kierowania wyborem szkoły i zawodu, co oczywiście nie znaczy, że komisje rekrutacyjne do szkół ponadpodstawowych nie powinny brać pod uwagę cennych i opartych o wieloletnią obserwację opinii nauczycieli szkół podstawowych. Wydaje się, że rekrutacja winna być prowadzona głównie przez szkoły ponadpodstawowe, którym łatwiej ustalić wymogi, jakie należy postawić kandydatom do uprawiania określonego zawodu. Próby oparcia egzami-

nów wstępnych na racjonalnych podstawach prowadzone na terenie województwa wymagają szczególnego opracowania.

Rejonizacja liceów ogólnokształcących prowadzi do ściślejszego powiązania tych szkół ze szkołami podstawowymi. Licea mogą nawiązywać i nawiązują współpracę z radami pedagogicznymi szkół w swoim rejonie, oddziałują poprzez kontakty swoich uczniów z uczniami szkół podstawowych, organizują „zawody” dla matematyków, fizyków itp., zmierzają do wyłonienia młodzieży najzdolniejszej, zwłaszcza robotniczej, i skłonienia jej do wyboru liceów ogólnokształcących.

Rozwój sieci poradni zawodowych i ich współpraca ze szkołami sprawiły, że coraz częściej przy wyborze szkoły głos ma psycholog specjalista. Z porad tych nie mogą jednak korzystać wszyscy uczniowie. Toteż typowaniem do poradni zajmują się nauczyciele. Ich wybór z konieczności ogranicza się do wysyłania bardziej zaniedbanych uczniów, a czasami tych przypadków, gdy wybór rodziców jest niezgodny z opinią rady pedagogicznej. Praca poradni koncentruje się głównie na problemach selekcji dzieci specjalnej troski, poradnictwo zawodowe jest traktowane interwencyjnie. Problem uczniów wybitnych znajduje się z konieczności na marginesie zainteresowań poradni.

Zakończenie i wnioski

Zebrałe materiały wskazują na przestrzenne i stratyfikacyjne zróżnicowanie aspiracji szkolnych młodzieży kończącej naukę obowiązkową. Zróżnicowanie przejawia się w wyborze drogi do zawodu, wyborze zawodu i oczekiwanych sukcesach życiowych, których osiągnięcie związane jest w pewnym stopniu z ukończeniem szkoły określonego typu i szczebla.

Różny poziom i kierunek aspiracji do kształcenia uwarunkowany jest głównie pozycją społeczną grupy rodzinnej określoną przez wykształcenie, wykonywany zawód i stanowisko w zawodzie oraz społeczność lokalną miejsca zamieszkania. Miejsce zajmowane przez rodziców w strukturze społecznej wpływa na atmosferę, w jakiej wzrasta młody człowiek, a przyjęte poglądy wpajane młodzieży kształtują jej postawy i dążenia, ułatwiają lub utrudniają realizację życiowych celów. Wpływ ten jest tym silniejszy, im dziecko jest młodsze i jego możliwość kierowania własnymi poczynaniami mniejsza. Zróżnicowanie to pogłębiają wpływy środowisk lokalnych, niejednorodna praca szkół i nierównomierne rozmieszczenie szkół ponadpodstawowych i internatów.

Żywiotowa selekcja szkolna prowadzić może do utrwalenia aktualnych zróżnicowań społecznych, ponieważ badania ujawniają zaniżenie aspiracji szkolnych przez wysoki odsetek chłopów i robotników, zwłaszcza mieszkańców wsi, a zawyżenie aspiracji przez pracowników umysłowych i rzemieślników, zwłaszcza „prywatną inicjatywę”.

Między innymi efektem naturalnej selekcji jest: 1) uleganie przez mło-

dzień nieracjonalnym nieraz wpływom, np. modzie na określone zawody czy szkoły bez uwzględnienia własnych, rzeczywistych możliwości oraz potrzeb ogólnospołecznych, 2) hamowanie procesu demokratyzacji oświaty poprzez selekcję młodzieży robotniczej i chłopskiej podczas egzaminów wstępnych i w czasie nauki w szkołach średnich.

Ujemnym skutkiem selekcji naturalnych przeciwdziałać może zdecentralizowana lokalizacja szkół, równomierne rozmieszczenie kadr nauczycielskich, różne formy opieki i pomocy zwłaszcza materialnej oraz wzmoczona informacja o zawodach i szkołach, orientacja zawodowa prowadzona przez szkołę, poradnie psychologiczno-zawodowe, środki masowego przekazu itp.

Interwencja w społeczne procesy selekcyjne prowadzi niekiedy do nie zamierzonych rezultatów: 1) szkoła często zaniża aspiracje szkolne młodzieży robotniczej i chłopskiej oraz pochodzącej z małych miejscowości, 2) kierowanie rekrutacją w sposób administracyjny hamuje ruchliwość społeczną poprzez wykształcenie, 3) rejonizacja liceów ogólnokształcących hamuje różnicowanie się poziomu i profilu szkół średnich, co nie stwarza korzystnych warunków dla wyławiania i intensywnego rozwoju jednostek wybitnych.

Przeciwdziałanie ujemnym skutkom selekcji naturalnych polega na stwarzaniu korzystniejszych warunków rozwoju dla dzieci robotniczych i chłopskich. Można to osiągnąć poprzez:

1) Rozwój instytucji opiekuńczo-wychowawczych obejmujących swoim oddziaływaniem dzieci przed pójściem do szkoły (zwłaszcza na wsi i w środowiskach robotniczych).

2) Stworzenie najkorzystniejszych warunków w zakresie bazy materialnej i kadry nauczającej w szkołach wiejskich, małomiasteczkowych i zlokalizowanych na peryferiach miasta.

3) Stworzenie odrębnej sieci poradni psychologiczno-zawodowych zajmujących się wyłącznie poradnictwem zawodowym.

4) Bardziej racjonalna orientacja zawodowa w szkołach wszystkich typów, oparta o gruntowne przygotowanie nauczycieli przez wyższe szkoły nauczycielskie, oraz kursach dokształcających prowadzonych przez ośrodki metodyczne.

5) Zwiększenie drożności i elastyczności kształcenia w systemie szkół zawodowych poprzez dalszy rozwój techników i liceów ogólnokształcących opartych o zasadnicze szkoły zawodowe i SPR.

6) Zmiana polityki wobec liceów ogólnokształcących, zwłaszcza szersza pomoc materialna dla uczniów w tych szkołach, tak aby obciążenie rodziców kształceniem dzieci było niezależne od czasu kształcenia.

Stworzenie korzystniejszych warunków rozwoju dla młodzieży mającej mniej korzystne warunki startu może przyspieszyć proces demokratyzacji, wyzwolić w pełni możliwości potencjalne tkwiące w społeczeństwie, dać pełną szansę każdemu i rozbudzić motywację skorzystania z niej niezależnie od położenia społecznego jednostki.

PRZYPISY

- ¹ Artykuł jest fragmentem obszerniejszej, przygotowywanej do publikacji pracy.
- ² Zob. M. Falski: Aktualne zagadnienia ustroju i organizacji szkolnictwa. *Nowa Szkoła* 1970, nr 3.
- ³ Zob. St. Kowalski: Selekcyjne funkcje wychowania u progu przejścia ze szkoły podstawowej do średniej. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1969, nr 4.
- ⁴ J. Szczepański: Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia. Warszawa 1963, s. 37.
- ⁵ St. Kowalski: Szkoła w środowisku. Warszawa 1969, s. 186.
- ⁶ J. Pieter: Słownik psychologiczny. 1963, s. 196.
- ⁷ St. Kowalski: Szkoła w środowisku. Warszawa 1969, s. 188.
- ⁸ Przyjęcie wyboru liceum ogólnokształcącego za przejaw najwyższych aspiracji szkolnych budzić może zastrzeżenia. Nie zawsze ta szkoła jest drogą na wyższe uczelnie czy szkoły pomaturalne, bywa bowiem czasami szkołą dla niezdecydowanych lub jako zastępcza wobec szkół zawodowych. Zob. J. Szczepański: Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia. Warszawa 1963, s. 78—79. (Najczęściej jednak jest to droga na studia wyższe).
- ⁹ J. Szczepański: Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia. Warszawa 1963, s. 40 i dalsze.
- ¹⁰ Patrz St. Kowalski: Aspiracje młodzieży na tle stosunku pokoleń. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*. 1961, s. 285—301.
- ¹¹ W. Wesołowski: Studia socjologii klas i warstw społecznych. Warszawa 1962, s. 154.
- ¹² Zob. W. Lenin: Wielkie poczynania. Dzieła wybrane. Moskwa 1948, t. II, s. 568—569.
- ¹³ Badania przeprowadzone przez autora w 1962 r. wskazywały na częstszy wybór liceum ogólnokształcącego przez młodzież chłopską i robotniczą niż w 1970 r.
- ¹⁴ W województwie zapewniono miejsca w internatach dla 37,8% uczniów szkół zawodowych, natomiast tylko dla 12,4% uczniów liceum ogólnokształcącego.
- ¹⁵ Patrz St. Kowalski: Szkoła w środowisku. Warszawa 1969, PZWS, s. 98.
- ¹⁶ W województwie szczecińskim w 1968/69 r. w szkołach podstawowych pracowało 346 nauczycieli z wyższym wykształceniem, z tego 284 (82,1%) w miastach, głównie w Szczecinie. Natomiast ze średnim wykształceniem 1432 na wsi, a 925 w miastach.
- Na podstawie materiałów KOSS.
- ¹⁷ Nauczyciele języka polskiego i matematyki szkół podstawowych w województwie szczecińskim w roku 1968/69.

Lp.	Miejsce pracy	Język polski		Matematyka	
		studia wyższe	SN i rów-norzędne	studia wyższe	SN i rów-norzędne
1.	Miasto	49	331	44	235
2.	Wieś	7	149	7	119
	Razem:	56	480	51	354

Źródło jw.

- ¹⁸ Zob. B. Sadaj: Społeczne problemy zawodu nauczyciela. Warszawa 1967, s. 51 i dalsze. Także Z. Kwieciński: Trudności i warunki poprawy sytuacji szkoły wiejskiej. *Nauczyciel i Wychowanie*. 1969, nr 4.

¹⁹ Zob. M. Łoś-Bobińska: Wpływ rozwoju ekonomicznego wsi na wartościowanie i aspiracje młodzieży. Warszawa 1968.

²⁰ Źródło: Pismo Wydziału Oświaty Prezydium Miejskiej Rady Narodowej w Szczecinie z dnia 14. 01. 1970 r., nr Oś. 607/1/70.

²¹ Zanotowane przez autora wypowiedzi nauczycieli do rodziców na zebraniach poświęconych wyborowi można upraszczając przedstawić następująco: Dobrze się uczy, pilny, grzeczny — powinien iść do liceum ogólnokształcącego, a potem na studia; dobrze się uczy, pilny, ma zainteresowania przedmiotami ścisłymi — powinien wybrać technikum; słabo się uczy, leń, ale ma „zacięcie” do zajęć praktycznych — radzimy szkołę zasadniczą; źle się uczy, tępy, wagaruje, niegrzeczny i arogancki — jeżeli zda klasę VIII, to nadaje się do szkoły przykładowej.

²² Stwierdzenie to opieram na rozmowach z pracownikami poradni i nauczycielami szkół. Patrz również J. Widelec: Przed decyzją. *Głos Szczeciński* z dnia 10. 02. 1970 r.

WACŁAW WOJTYŃSKI

SYSTEM SZKOLNY NIEMIECKIEJ REPUBLIKI FEDERALNEJ

1. Kilka faktów z przeszłości

W powstałej po pierwszej wojnie światowej tzw. republice weimarskiej (1919) powołano do życia na mocy ustawy z dnia 28. IV. 1920 czteroklasową szkołę podstawową. Nazwano ją „die Grundschule”, główna jej bowiem rola polegać miała na wyposażeniu każdego ucznia w podstawowy zasób elementarnych wiadomości i umiejętności. Powstały wówczas także szkoły wieczorowe dla młodzieży pracującej („Abendgimnasien”) oraz różne nadbudówki gimnazjalne nad szkołą ludową (Volksschule). Trójczłonowość szkolnictwa ogólnokształcącego, która ukształtowała się w wieku XIX (Volksschulwesen, mittleres Schulwesen, höheres Schulwesen) została w pełni zachowana. Nader wolno w ramach tej trójczłonowości torowały sobie drogę reformy dążące do zapewnienia każdemu dziecku odpowiedniego miejsca w tym systemie. Z czasem szkolnictwo zawodowe weszło w ściślejsze związki organizacyjne ze szkolnictwem ogólnokształcącym.

Szczegółowe ustawodawstwo oświatowe w Niemczech weimarskich pozostawało w gestii poszczególnych krajów (tzw. „landów”). Istniejące tendencje centralistyczne w tej dziedzinie nie doszły w pełni do głosu, jeśli się uwzględni, iż do roku 1933 zdołano podjąć postanowienia ogólnoniemieckie zaledwie w odniesieniu do wspomnianej już organizacji szkolnictwa oraz do wychowania religijnego.

Po roku 1933 w Rzeszy hitlerowskiej powstało ministerstwo do spraw nauki, oświaty i wychowania, które połączono z pruskim ministerstwem kultury, ale ministerstwa kultury w pozostałych krajach istniały dalej. Nie trzeba dodawać, iż oświata i szkolnictwo przeżyły w dobie hitlerowskiego panowania swój głęboki i wielostronny upadek. Nie ominął on również nauczycielstwa, które w swej olbrzymiej większości poparło zbrodniczy reżym polityczny i nacjonalistyczne hasła hitleryzmu.

2. Szkoła ogólnokształcąca w NRF

Niemiecka Republika Federalna powstała w roku 1949. W skład jej wchodzi dziesięć krajów, w tym dwa miasta — Brema i Hamburg. Doświadczenia, jakie narosły w latach panowania hitlerowskiego, następnie

cały okres II wojny i jej konsekwencje doprowadziły do zmiany celów kształcenia i wychowania młodzieży. Tak np. ustawa szkolna Dolnej Saksonii, uchwalona 14. IX. 1954 r., podkreśla, iż „zadaniem szkoły jest przygotowywanie powierzonej jej młodzieży do życia i do zawodu, że należy ją wychowywać i kształcić w duchu chrześcijańskim, na samodzielnie myślących i świadomych swej odpowiedzialności, aktywnych obywateli, wykorzystując w tym celu zachodnioeuropejskie dobra kulturowe oraz dziedzictwo niemieckie”. Podkreśla ona dalej, iż „żadne dziecko nie może być z powodów socjalnych ograniczane w swych możliwościach kształceniowych”¹. Formuła słowna nie mówi, oczywiście, wszystkiego, kładzie jedynie akcenty ogólne, a tymi akcentami są: „chrześcijańskość” wychowania, jego „europejskość”, nawiązywanie do niemieckich tradycji. Szczegóły i konkrety wniosła praktyka dalszych lat nie tylko Dolnej Saksonii, lecz i wszystkich innych krajów, programy szkolne, podręczniki, mapy, atlasy itp.

Najniższą komórką szkolną w systemie oświatowym NRF jest nadal czteroletnia „Grundschule”. Tylko w Bremie i Hamburgu szkoła ta liczy lat sześć. Nad nią wznosi się cztero- albo pięcioletnia szkoła „główna” („die Hauptschule”), sześćioletnia „szkoła realna” („die Realschule) oraz dziewięcioletnie gimnazjum. Szkoła główna („die Hauptschule”) wraz ze szkołą podstawową tworzą znaną, niemiecką „Volksschule”, czyli szkołę ludową dla dzieci szerokich warstw społecznych. W większości krajów „Volksschule” obejmuje lat dziewięć. W Hamburgu organizuje się już nawet klasy dziesiąte.

Przechodzenie z „Grundschule” do „Hauptschule” jest właściwie automatyczne, odbywa się po prostu na zasadzie świadectwa promocyjnego, natomiast dostanie się do szkoły realnej, a tym bardziej do gimnazjum wymaga poddania ucznia odpowiednim próbom sprawdzającym stopień jego umysłowego przygotowania, jego zainteresowań i uzdolnień. Jest to bardzo wczesny, ale równocześnie bardzo istotny próg selekcyjny, stanowił przeto i stanowi przedmiot licznych dyskusji. W dyskusjach tych wysunęła się na czoło propozycja Niemieckiej Komisji do Spraw Szkolnictwa i Wychowania, aby piąty i szósty rok nauczania uczynić dla pewnej części uczniów okresem próby, okresem przejściowym. Realizacja tej propozycji stała się przedmiotem eksperymentów w Hesji, Dolnej Saksonii i Westfalii. Ich rezultaty zdają się wskazywać, iż za najbardziej miarodajny uznawać trzeba, po pierwsze, sąd o uczniu ze strony szkoły, do której uczęszczał, po drugie, okres obserwacji i nauczania próbnego, które prowadzą zarówno nauczyciele w Grundschule, jak również nauczyciele szkoły realnej lub gimnazjum. W Bremie, Hesji, Dolnej Saksonii, Westfalii i Nadrenii zdecydowano nie organizować „nauczania próbnego” („Probeunterricht”) dla uczniów, którzy zostali dodatkowo zaopiniowani przez szkołę podstawową

¹ Podano ze: Walter Schultze Christoph Führ — Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland, Weinheim 1966, s. 12

wą. Czyni się to tylko wtedy, kiedy Grundschule odradza pewnym uczniom przejście do szkół realnych albo do gimnazjów, a mimo to ich rodzice się o nie ubiegają. W Hamburgu uczniowie, którzy przechodzą pomyślnie okres nauczania próbnego, przyjmowani są do gimnazjum lub do szkoły realnej bez egzaminu.

Czym jest owa „szkoła główna”? Stanowi ona, jak już wiemy, wyższy stopień „szkoły podstawowej”. Jak mówi sama nazwa, jest to szkoła, do której uczęszcza główna część uczniów w wieku 11—16 lat. Jej cel — to kształcenie dzieci i młodzieży nastawionych praktycznie do życia, przygotowanie ich do dalszej nauki w szkołach zawodowych. Mieści ona w swych murach około $\frac{3}{4}$ wszystkich dzieci w wieku obowiązku szkolnego. Jakich przedmiotów uczy się na obu szczeblach, w Grundschule i w Hauptschule? Otóż np. bawarska szkoła podstawowa obejmuje tylko sześć przedmiotów, a mianowicie: religię, język niemiecki, śpiew, wiedzę o ojczystym kraju („Heimatkunde”), rachunki, gimnastykę i sport, a dziewczęta mają w każdej klasie dodatkowo po dwie godziny tygodniowo prac ręcznych. Pierwsze i drugie klasy nie mają planu godzinowego na poszczególne przedmioty, z wyjątkiem religii i gimnastyki, nauka prowadzona jest zatem globalnie i łącznie przez jednego nauczyciela. Plan nauczania Hauptschule jest niemniej charakterystyczny. Uderza w nim niewielka liczba przedmiotów, połączenie nikłych liczb godzin tzw. „Naturlehre”, fizyki i chemii w jedną, rysunku i robót ręcznych w drugą jednostkę planu oraz dalsze jednostronne eksponowanie prac ręcznych dziewcząt (szycia i gospodarstwa domowego). Oto przykład takiego planu nauczania Hauptschule w Szlezwig-Holsztynie (s. 177).

„Szkoła realna” stoi niejako pomiędzy „szkołą główną” i gimnazjum. W ostatnich latach (1950—1964) sieć szkół realnych znacznie się rozwinęła, wzrosła ponad dwukrotnie, różnie przy tym w różnych krajach. Szkoły realne umożliwiają pewnej części swych absolwentów przechodzenie na gimnazjalny tor kształcenia, służąc równocześnie przygotowywaniu ich do wstępu do szkół inżynierskich oraz do tzw. „höhere Fachschulen”. Nauka w szkołach realnych trwa lat sześć, czyli łącznie ze szkołą podstawową lat dziesięć.

Gimnazjum jest najpełniejszym szczeblem szkoły średniej w NRF. Prowadzi ono do świadectwa dojrzałości oraz otwiera drogę wiodącą do uniwersytetów, wyższych szkół technicznych, pedagogicznych i innych. W organizacji gimnazjów wyróżnić można dwie formy: normalną i nadbudowaną. Forma pierwsza jest formą dziewięcio- albo siedmioklasową i opiera się na szkole podstawowej, przy czym gimnazja siedmioletnie istnieją tylko w Bremie i Hamburgu, gdzie szkoła podstawowa jest sześcioletnia. Natomiast gimnazjalne „nadbudówki” opierają się bądź na klasie siódmej szkoły „głównej”, bądź na klasie dziesiątej szkoły realnej. W tym ostatnim przypadku okres gimnazjalnego kształcenia trwać musi przynajmniej lat trzy.

Przedmioty	5	6	7	8			9		
				La- to Chłopcy	Zi- ma		La- to Dziewczęta	Zi- ma	
Nauczanie całościowe (jednostki kształcące)					7	12		7	11
Religia	2	2	2	2	2	1	2	2	1
Niemiecki	6	6	5	5	4	4	5	4	4
Angielski	4	4	2	2	2	2	2	2	2
Historia	2	2	3	3	1		3	1	
Geografia	2	2	2	2	1		2	1	
Biologia	2	2	2	2	1		2	1	
Nauka o przyrodzie nieoż., fizyka i chemia	1	1	2	2	1		1		
Arytmetyka i geometria	4	4	5	4	3	3	4	3	3
Rysunki i roboty ręczne	2	2	2 ¹	3 ¹	3 ¹	3 ¹	2	2	2
Nauka szycia ²	(2)	(2)	(2)				2	2	2
Gospodarstwo domowe							4	4	4
Wychowanie muzyczne	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Wychowanie fizyczne	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	30 (32) ²	30 (32) ²	30 (32) ²	30	30	30	30	34	34

W odróżnieniu od „Hauptschule” i „Realschule” gimnazjum jest szkołą silnie zdyferencjonowaną. Do trzech typów tradycyjnych (klasycznego, języków nowożytnych i matematyczno-przyrodniczego) doszły w latach ostatnich: ekonomiczny, społeczno-ekonomiczny i muzyczny. Poszczególne dyferencjacje zaznaczają się silniej na wyższym szczeblu gimnazjalnym („Oberstufe”), w klasach 11—13 niż na szczeblu średnim (klasy 8—10) i niższym (klasy 5—7). Dużą wagę przywiązuje się do nauki języków obcych. Nauczanie pierwszego języka obcego (z reguły angielskiego lub łacińskiego) zaczyna się od klasy piątej. Drugi język pojawia się w klasie siódmej (łaciński, francuski albo angielski). Od klasy IX wchodzi do planów nauczania trzeci język: w gimnazjach klasycznych jest nim język grecki. Na szczeblu średnim dużą rolę spełniają nauki przyrodnicze. W niektórych przedmiotach, jak np. w historii, materiał nauczania jest ujmowany cyklicznie odpowiednio do kolejnych epok i okresów. W związku z rekonstrukcją nauczania na najwyższym szczeblu gimnazjalnym (klasy

¹ Gdzie miejscowe warunki pozwolą, mogą być podzielone godziny na pracę ręczną ochotniczą.

² Dla dziewcząt.

11—13) we wszystkich krajach gruntownie przepracowano plany i programy. Zmniejszono m. in. liczbę przedmiotów z 9 do 6 jako przedmiotów obowiązkowych na egzaminie, ograniczono też materiał nauczania w drodze doboru paradygmatycznego i przez koncentrację przedmiotów, przeciwdziałając w ten sposób encyklopedycznej wielowiedzy. W toku tej reformy (początku lat sześćdziesiątych) niektóre przedmioty obowiązkowe zostały zamienione na przedmioty fakultatywne. Część przedmiotów kończy się obecnie już w klasie 10 i 11. Historia, geografia i wiedza o społeczeństwie zostały w klasach 12 i 13 połączone w jeden przedmiot pod nazwą „Gemeinschaftskunde”, przy czym związane z tym przedmiotem zadania politycznego kształcenia i wychowania.

Godna jest podkreślenia waga, jaką władze oświatowe NRF przywiązują do wyraźnie eksponowanych w planach nauczania szkół realnych i gimnazjów tzw. przedmiotów politycznych. Zalicza się do nich historię, wiedzę o społeczeństwie („Sozialkunde”), geografii („Erdkunde”), wiedzę o własnym kraju („Heimatkunde”). W planach nauczania szkół realnych Hesji przeznaczono na te przedmioty w sześciu latach nauki łącznie 30 godzin tygodniowo, a w 9-letnim kursie gimnazjalnym Dolnej Saksonii — 33 godziny tygodniowo. Są to wymiary duże, w szkole realnej przewyższające, a w gimnazjum dorównujące czasowi, jaki poświęca się na nauczanie języka ojczystego, co nie jest, rzecz jasna, wolne od określonych tendencji politycznych. Co to za tendencje? Owe „Heimatkunden”, „Erdkunden” i „Sozialkunden” przez długie lata rządów chadeckich miały nie pozwolić zapomnieć młodym Niemcom nie tylko o tym, dokąd sięgały w przeszłości ich granice wschodnie, lecz także o tym, gdzie dotarła ich stopa, ich „kultura”. „Deutscher Osten im Unterricht” — tak był formułowany ten problem polityczny przez niektórych autorów różnych wskazówek metodycznych. Domagali się oni, aby wiedza o „niemieckim Wschodzie” wystąpiła w szkołach jako zasada przenikająca wszystkie przedmioty, żeby stała się treścią zarówno dyscyplin historycznych, jak również tych, które zajmują się współczesnością, oraz aby stała się oparciem dla politycznego wychowania młodzieży.

Gimnazjum w NRF uważa się za główne miejsce przygotowania młodzieży do studiów wyższych. Dlatego ostatnie dwa lata nauki spełniają zadania propedeutyczne w stosunku do studium akademickiego. Nic dziwnego, skoro 97% abiturientów gimnazjów wstępuje na studia. Mimo to dyskutuje się w NRF problem pewnych nachyleń zawodowych możliwych do zdobycia w gimnazjum, na jego najwyższym szczeblu. Rozważa się możliwość zorganizowania nowego profilu gimnazjalnego w postaci gimnazjum technicznego.

Szkoły realne i gimnazja nie wyczerpują bynajmniej form średniego kształcenia w NRF. Poza nimi istnieją tam jeszcze różne inne, jak np. „Landerziehungsheime”, które nawiązują do pedagogicznego ruchu reformatorskiego lat dwudziestych tego wieku, zwłaszcza do Hermana Lietza.

Próbują one połączyć wykształcenie rzemieślnicze z wykształceniem gimnazjalnym. W miastach działa szereg szkół-internatów, przeznaczonych przede wszystkim dla uczniów z terenów wiejskich („Heimschulen”). Działają również tzw. „Abendgimnasien” dla osób pracujących, które w ciągu przynajmniej trzech lat dążą do zdobycia matury. Istnieją też kolegia, które przyjmują zdolnych absolwentów szkół zawodowych i szkół realnych, aby przygotować ich do świadectwa dojrzałości i umożliwić dostanie się do szkoły wyższej. Kolegia, w których nauka trwa w zasadzie 2½ roku, połączone są z reguły z internatami. W czasie nauki kandydaci nie wykonują żadnych zajęć zawodowych, są po prostu od nich zwolnieni, otrzymują stypendia.

3. Szkolnictwo zawodowe

Szkolnictwo zawodowe w Niemieckiej Republice Federalnej, podobnie jak w innych krajach, jest bardzo rozgałęzione. Struktura tego szkolnictwa zależna jest od potrzeb różnych zawodów oraz od rozwoju techniki i gospodarki. Do głównych rodzajów szkół zawodowych należy zaliczyć szkoły, poprzez które uczący się wypełniają swój obowiązek szkolny do 18 roku życia. Wstępują oni do nich po ukończeniu „Hauptschule” lub nawet przed jej skończeniem. Są to: „die Berufsschulen” i „die Berufsfachschulen”. Uczniowie tych szkół nie mają jeszcze za sobą żadnej praktyki, uczyli się bowiem w szkole ogólnokształcącej.

Inaczej natomiast rzecz wygląda w odniesieniu do następnych czterech rodzajów szkół zawodowych. Są to: „die Berufsaufbauschulen”; „die Fachschulen”; „die höheren Fachschulen” i „die Ingenieurschulen”. Każda z wymienionych nazw znaczy coś odmiennego. Pierwsza oznacza szkołę, która postawiła sobie za cel kształcenie osób już pracujących, czyniących to nie z obowiązku, lecz z własnej woli, pragnąc zdobyć odpowiednie kwalifikacje zawodowe i możliwość wstępu do szkół inżynierskich. Z kolei szkoły zwane „Fachschulen” służą dalszemu kształceniu zawodowemu osób, które pragną zakończyć swoją edukację specjalnościową uzyskaniem kwalifikacji czeladniczych albo uzyskać tzw. „Facharbeiterbrief” jako dowód posiadania świadectwa robotnika kwalifikowanego. Warunkiem wstępu do tych szkół jest ukończenie szkoły głównej i szkoły zawodowej („die Berufsschule”). Są to już uczniowie liczący więcej niż 18 lat. Nauka trwa od roku do dwóch lat i jest nauką pełnodzienną. Obok niej istnieją kursy wieczorowe dla takich kandydatów, którzy nie chcą przerywać pracy zawodowej. W „Fachschulen” występują prawie wszystkie specjalności zawodowe. Są tu szkoły mistrzów dla zawodów rzemieślniczych i przemysłowych, szkoły górnicze, szkoły techniczne, szkoły dla wychowawczyń przedszkoli, szkoły gastronomiczne, handlowe, rolnicze, żeglugi i inne. Szkoły tego typu kształcą kwalifikowany, średni personel kierowniczy.

Występujące pod tą samą nazwą, ale z dodatkiem przymiotnikowym „h ö h e r e Fachschulen” różnią się od zwykłych „Fachschulen” wyższymi wymaganiami rekrutacyjnymi, dłuższym z reguły okresem nauki oraz tym, iż kształcą one specjalistów na wyższym poziomie niż tamte. Kandydaci do tych szkół muszą się legitymować posiadaniem świadectwa ukończenia szkoły realnej lub wykształceniem równorzędnym. Nauka trwa z reguły 5—6 semestrów i kończy się egzaminem państwowym. Absolwenci tych szkół są nadto dopuszczani do studiów wyższych na kierunku odpowiadające ich dotychczasowym kwalifikacjom.

Czym się zajmują wreszcie szkoły inżynierskie? Na czym polega ich rola i ich specyfika zawodowa? W Republice Federalnej istnieją dwie grupy inżynierów: pierwszą tworzą absolwenci szkół inżynierskich, drugą — tzn. inżynierów dyplomowanych — absolwenci wyższych uczelni technicznych. Warunki przyjęć, struktura studiów i cele kształcenia są jednak różne. Szkoły inżynierskie przekazują swym studentom wyższą wiedzę techniczną na naukowych podstawach, ale sposobią ich do samodzielnej działalności inżynierskiej o charakterze praktycznym. Szkoły inżynierskie powstały w NRF w latach pięćdziesiątych. W roku 1964 istniało już 125 takich szkół z 68 212 studentami. Głównymi kierunkami studiów są: budowa maszyn, elektrotechnika, komunikacja, budownictwo i inne. Kierunków takich jest aktualnie 16. Warunkiem wstępu do szkół inżynierskich jest świadectwo ukończenia szkoły realnej lub świadectwo równorzędne, wymagana też jest dwuletnia praktyka na stanowisku czeladniczym lub odpowiedni egzamin. Studia w szkołach inżynierskich trwają 6 semestrów. Kończą się egzaminem państwowym i nadaniem tytułu inżyniera („Ing.-grad.”).

4. Kształcenie nauczycieli dla szkoły ogólnokształcącej

Kształcenie nauczycieli w NRF, poza wychowawczyniami przedszkoli i nauczycielami przedmiotów technicznych, odbywa się w uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych. Podstawą przyjmowania na studia jest gimnazjalne świadectwo dojrzałości.

Wykształcenie nauczyciela obejmuje dwa stopnie: pierwszy nazywany naukowym albo fachowym („die Fachausbildung”) odbywa się w uczelni, przy czym kończy się tzw. pierwszym egzaminem państwowym; drugi polega na wprowadzeniu kandydata w praktykę szkolną i trwa z reguły dwa lata, kończąc się drugim egzaminem państwowym.

Ponieważ w kształceniu nauczycieli dla „Volksschule” etap wprowadzania w pracę szkolną stanowi składową część procesu przygotowania do zawodu, kandydaci bezpośrednio po pierwszym egzaminie państwowym rozpoczynają pracę w szkołach, uczestnicząc dalej przez okres dwóch lat w określonych zajęciach na uczelni. Kończą oni te studia drugim egzami-

mem, który uprawnia ich do trwałego pełnienia obowiązków nauczycielskich.

W Hamburgu, Hesji i Bawarii kształcenie nauczycieli dla „Grundschule” i „Hauptschule” odbywa się w uniwersytetach, w pozostałych krajach w samodzielnych wyższych szkołach pedagogicznych, które starają się jednak utrzymywać ściśle związki z miejscowymi uniwersytetami. W Nadrenii i Westfalii istniało 15 wyższych szkół pedagogicznych. Ostatnio połączono te słabe organizmy uczelniane w trzy duże uczelnie pedagogiczne, czyniąc je wydziałami nowych szkół. Po przedłużeniu równoczesnym okresu studiów do 8 semestrów nadają one obecnie stopnie magistra. Poniżenie to stanowi wyraz ogólniejszej tendencji, aby instytucje kształcenia nauczycieli czynić uczelniami o wyraźnie naukowym charakterze.

Poza tym przykładem z terenu Nadrenii i Westfalii kształcenie nauczycieli dla szkół ludowych („die Volksschulen”) trwa wszędzie trzy lata (sześć semestrów), obejmując następujące przedmioty: naukę o wychowaniu wraz z naukami pokrewnymi i pomocniczymi (filozofia, psychologia, socjologia, politologia), podstawowe wykształcenie dydaktyczne i metodyczne, jak również przygotowanie muzyczne i wychowanie fizyczne. W większości krajów obowiązuje nadto studium jednego przedmiotu wybranego. Praktyczne zajęcia szkolne kandydatów mają miejsce w toku semestrów przynajmniej przez jedno przedpołudnie w tygodniu. W czasie przerw międzysemestralnych odbywają się wielotygodniowe praktyki szkolne ciągłe.

W Hamburgu, Bremie i w Hesji kształcenie nauczycieli dla szkół ludowych sprzężone zostało z kształceniem nauczycieli dla szkół realnych. Pierwszy egzamin państwowy uprawnia tam do podjęcia zajęć zarówno w „Volksschulen”, jak i w „Realschulen”. W pozostałych krajach utrzymują się jeszcze między tymi dwoma torami kształcenia znaczne różnice. Kandydaci na nauczycieli szkół realnych wybierają studia uniwersyteckie dłuższe, zazwyczaj czteroletnie. Zostają też nimi nauczyciele szkół ludowych, którzy złożyli drugi egzamin państwowy. Muszą oni jednak złożyć dodatkowy egzamin na nauczyciela szkoły realnej, przygotowując się do niego na kursach specjalistycznych bądź samodzielnie. W Bawarii nauczyciele szkół ludowych, chcąc przejść do szkół realnych, kończą dwusemestralne studium w państwowym instytucie kształcenia nauczycieli szkół realnych i zdają tam odpowiedni egzamin. Egzamin specjalistyczny obejmuje dwa przedmioty o określonych połączeniach.

Nauczyciele gimnazjalni („Studienräte”) kształceni są na uniwersytetach. Studia ich trwają przynajmniej 8 semestrów, jednak większość studentów zdaje pierwszy egzamin państwowy dopiero po 10 semestrze lub później. Egzamin ten obejmuje zwykle dwa przedmioty specjalizacyjne oraz nauki o wychowaniu i psychologii. Bawaria oraz Badenia-Wirtembergia, uwzględniając możliwość wykorzystywania nauczyciela w mniejszych szkołach, wprowadziły określone kombinacje trzech przedmiotów

studiów. Zjawisko wydłużania się okresu studiów skłoniło władze do jego gruntownego przeanalizowania, do zaostrzenia wymagań wobec studentów i do ujednoczenia przepisów egzaminacyjnych. Jako zasadę przyjęto dwuprzedmiotowy profil absolwenta. Przygotowanie pedagogiczne będzie realizowane na specjalnych seminariach. Okres przygotowawczy (referendarski) trwa dwa lata. Referendarze otrzymują w czasie swej pracy, mającej charakter stażowy, wynagrodzenie wynoszące około 1/3 początkowej płacy nauczycielskiej. W okresie przygotowawczym referendarz obowiązany jest przeprowadzić pod kierunkiem swego opiekuna-specjalisty 8 do 10 lekcji tygodniowo, a nadto uczestniczy on w seminariach na uczelni, korzysta z wykładów, ćwiczeń i innych zajęć, służących teoretycznemu pogłębieniu jego działalności dydaktycznej.

Nauczyciele przedmiotów artystycznych i technicznych (rysunek, malowanie, wychowanie muzyczne, prace ręczne, gospodarstwo domowe, szycie, wychowanie fizyczne) są kształceni w pedagogicznych instytutach specjalistycznych, które nie posiadają jednak charakteru szkół wyższych. Warunkiem przyjęcia na naukę jest z reguły świadectwo ukończenia szkoły realnej lub odpowiednie wykształcenie zawodowe.

Dzisiejszy „Volksschullehrer” w NRF różni się zasadniczo od swego poprzednika z okresu kształcenia seminaryjnego. W latach tamtych do zawodu nauczycielskiego szły przede wszystkim uzdolnione dzieci robotników i chłopów, zyskując przez to szersze możliwości awansu społecznego. Szła też do tego zawodu chętnie młodzież męska. Dzisiaj jest inaczej. Skoro matura stała się warunkiem wstępu do szkół kształcących nauczycieli, kandydaci do tego zawodu rekrutują się także z innych grup społecznych. Przede wszystkim zawód ten wybierają licznie dziewczęta. Zawód nauczyciela szkoły ludowej w NRF staje się w coraz większym stopniu zawodem kobiecym. O wiele mniej kobiet zgłasza się natomiast na studia prowadzące do zawodu nauczyciela gimnazjalnego, rozstrzyga o tym zapewne wysoka pozycja nauczyciela gimnazjum w przeszłości i obecnie, dzięki czemu studia te obierają równie chętnie mężczyźni i kobiety.

Niemiecka Republika Federalna, mimo stosunkowo niewielkiej powierzchni (248 tys. km²), jest krajem licznych uniwersytetów. Jest ich aż 19. Do najstarszych należy uniwersytet heidelberski założony w roku 1386 i koloński powstały w roku 1388.

BIBLIOGRAFIA

¹ Walter Schultze, Christian Führ: Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. Verlag Julius Beltz. Weinheim 1966.

² Dr Ernest Schutte: Kulturpolitik in Hessen. Verlag M. Diesterweg 1966.

JOZEF KOZŁOWSKI
SIEDLCE

PRAKTYKA PEDAGOGICZNA W WYŻSZYCH SZKOŁACH NAUCZYCIELSKICH

Nie ulega wątpliwości, że trzeba będzie od początku zbudować nowy system wdrażania studentów do pracy nauczycielskiej. Powołanie nowych szkół nauczycielskich oznacza bowiem porzucenie tradycyjnego sposobu wprowadzania kandydatów w tajniki dydaktyki szkolnej i poszukiwanie nowych dróg kształcenia nauczycieli.

W tym właśnie tkwi zasadnicza trudność, jak stary system zastąpić nowym. Stary i wypróbowany sposób organizowania praktyki pedagogicznej ma jeszcze wielu zwolenników, a jego siła polega na tym, że funkcjonował sprawnie i ma doświadczonych nosicieli. Natomiast nowy system jeszcze nie istnieje i nawet nie wiadomo dokładnie, jak go należy zbudować.

Poszukiwanie wzorów praktyki pedagogicznej w innych wyższych uczelniach jest bardzo ryzykowne, gdyż tradycje kształcenia nauczycieli nie są w nich najlepsze. Krytyka uniwersyteckiego sposobu kształcenia nauczycieli jest dość ostra. Zarzuca się mu przewagę werbalnego nauczania, oderwanie od szkoły, brak jakichkolwiek pomocy ułatwiających poznawanie pracy szkolnej. Kurs akademicki, jak dotąd, wywiera słaby wpływ na praktykę szkolną, a innowacje z tego źródła płynące są na ogół mało komunikatywne. Proces przygotowania do zawodu nauczycielskiego na uniwersytetach wymaga radykalnej reformy. (Zob. H. Maddox: „Opisowe studium praktyki pedagogicznej”. *Educational Review*, June 1968)

Sprawa wymaga nowatorskich poczynań, a tu z miejsca napotykamy szereg trudności. Oczekiwania organizatorów i pracowników pedagogicznych są zbyt wygórowane, a możliwości realizacyjne są jeszcze nie skrytalizowane.

Naczelną trudnością jest wielofunkcyjność praktyki pedagogicznej w szkole wyższej. Już sama nazwa — wyższa szkoła nauczycielska — sugeruje, że przygotowanie do zawodu nauczycielskiego jest głównym zadaniem tej uczelni, któremu wszystko inne jest podporządkowane. Studenci słusznie uważają praktykę pedagogiczną za najważniejszą część swego przygotowania zawodowego. Również autorzy planów i programów studiów przyjęli takie stanowisko, przeznaczając na przygotowanie zawodowe

wiele godzin. W sumie na praktyki pedagogiczne, potraktowane jako samostatne ogniwo w procesie kształcenia nauczycieli, przeznaczono 12 tygodni zajęć. Świadczy to o ważności tego ogniwa przygotowania zawodowego.

Na przygotowanie przyszłych nauczycieli składa się wysiłek wszystkich wykładowców, skierowany na praktyczny użytek studentów. Praktyka pedagogiczna spełnia zatem funkcję integrującą całość zabiegów dydaktycznych i wychowawczych uczelni. Jest tą dziedziną działania, na którą skierowane są poszczególne wysiłki z zamiarem przygotowania kandydatów do pracy w szkole.

Program przygotowania studentów podlega w czasie praktyki weryfikacji. W bezpośrednim kontakcie studentów z rzeczywistością szkolną sprawdza się ich przygotowanie, sprawdza się wartość uczelni. W praktyce pedagogicznej zamykają się ramy działalności uczelni — jej założenia bowiem stanowią wyjściowy program oddziaływania na studentów, a ich praktyka i osiągnięcia są owocem tej działalności. Praktyka pedagogiczna spełnia więc jeszcze funkcję kontrolującą działalność uczelni, sygnalizuje na bieżąco efekty tej działalności, prowadzi do jej doskonalenia.

Stare i nowe założenia

Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania określa cele kształcenia nauczycieli następująco:

- 1) teoretyczne i praktyczne przygotowanie do obowiązków nauczyciela i wychowawcy, do realizacji zadań określonych w ustawie;
- 2) wpajanie zamiłowania do pracy pedagogicznej i zrozumienia jej doniosłości dla rozwoju kraju;
- 3) wdrożenie do samokształcenia, do podnoszenia poziomu swej wiedzy i kultury ogólnej i zawodowej;
- 4) przygotowanie do działalności społecznej i kulturalnej.

Cele te są dość wygórowane i odpowiadają współczesnym wymogom. W przeciwieństwie do tradycyjnych założeń, które widziały nauczyciela tylko jako realizatora programu, a więc w roli wykonawcy, nowe sformułowanie celów kształcenia stawia nauczyciela w roli organizatora i kierownika działalności oświatowo-wychowawczej w szkole i środowisku. Ta nowa rola nauczyciela wymaga oczywiście zupełnie odmiennych kwalifikacji, opartych na podstawach naukowych i czyniącym go zdolnym do twórczej pracy, wiąże przygotowanie zawodowe z rozwojem osobowości nauczyciela.

Główne zadanie organizatorów praktyki polega na zapewnieniu studentom szerokiego kontaktu z rzeczywistością wychowawczą, a przez to zdobywanie doświadczenia pedagogicznego, a w szczególności:

- a) zrozumienie istoty procesu wychowawczego (funkcja poznawcza

- praktyki pedagogicznej — wyjaśnianie zauważonych zjawisk (faktów), ich wartościowanie (ocena) oraz przewidywanie następstw;
- b) wyrobienie podstawowych umiejętności składających się na zdolność zawodową przyszłego nauczyciela (funkcja praktyczna — motywacyjna «pobudzająca», organizacyjna i kontrolująca);
 - c) kształtowanie właściwego stosunku do zawodu i pracy, postawy pedagogicznej (funkcja wychowawcza praktyki pedagogicznej);
 - d) sprawdzanie przydatności zawodowej kandydatów, ich uzdolnień i kwalifikacji (funkcja selekcyjna).

Wielość tych funkcji dochodzi do skutku w dwóch zasadniczych procesach: 1) kształtowania określonych schematów asymilacyjnych, które są niezbędne do spostrzegania faktów wychowawczych, ich analizy i prawidłowej interpretacji w świetle posiadanej wiedzy teoretycznej oraz 2) kształtowania schematów operacyjnych jako orientacyjnej podstawy działania, które są niezbędne do planowania zajęć (przewidywania, wartościowania i podejmowania decyzji), organizowania i wykonywania zajęć, kierowania ich przebiegiem oraz oceny ich skutków.

Tak więc praktyka pedagogiczna, prócz udziału w ogólnych zadaniach kształcenia, ma swe autonomiczne cele praktyczne, których powiązanie z ogólnymi celami musi być jednak respektowane.

Kłopoty z programem

Naczelna zasada socjalistycznej pedagogiki dotyczy ścisłej więzi teorii z praktyką. Postulat oczywisty, ale trudny do zrealizowania. Rozumiemy go jako zadanie do wykonania.

Wychodząc z tego naczelnego założenia, należałoby oczekiwać, że zajęcia praktyczne będą ściśle powiązane z wykładem teorii pedagogicznej. Wtedy oczywiście zbędny byłby jakikolwiek program praktyki pedagogicznej, gdyż tematy ćwiczeń i zajęć praktycznych wynikałyby z programowych treści przedmiotów pedagogicznych.

Jednak takie pojmowanie więzi teorii z praktyką jako paralelnych działań byłoby dość naiwne, a nawet niemożliwe do zrealizowania. Trudność polega na tym, że teoria ma charakter systematyczny, wymaga logicznego wykładu kolejnych tematów. Praktyka natomiast ma charakter kompleksowy i jakiegokolwiek zajęcie organizowane na przesłankach teoretycznych musi korzystać wybiórczo z całego zbioru informacji naukowych. Tak pojęta więź teorii z praktyką wymagałaby układu następczego, najpierw należałoby przerobić całą teorię, by móc z niej korzystać przy organizowaniu zajęć praktycznych.

Postulat ten stoi w sprzeczności z innym wskazaniem, stopniowego wdrażania do zajęć praktycznych, nakazującego postępować od łatwych kroków do coraz trudniejszych działań. Ta właśnie niezgodność postulatów

dydaktycznych odnośnie przerabiania tematów teoretycznych, jak i praktykowania, prowadzi w praktycznym działaniu do wyprzedzania programu teoretycznego.

Należy tu wskazać na jeszcze jedną trudność, zwłaszcza w odniesieniu do przedmiotów pedagogicznych. Teoria powinna stanowić orientacyjną podstawę działania (Galpierin), czyli ma stanowić dokładne i adekwatne odzwierciedlenie rzeczywistości, a więc tego, co Galpierin nazywa obiektywnymi warunkami działania. Nie jesteśmy pewni, czy pedagogika w obecnym stanie stanowi dokładne i adekwatne odzwierciedlenie rzeczywistości. Za wiele jeszcze w niej luk i nieścisłości.

Chcąc opracować dokładny plan działania i ustalić właściwe metody przekształcania rzeczywistości, musimy dokładnie wiedzieć:

- a) jaki jest stan wyjściowy, jakie cechy charakteryzują przedmiot, który ma być poddany przekształceniu,
- b) jakie działania, metody (środki i sposoby) prowadzą do nowego, zamierzonego stanu rzeczy,
- c) oraz musimy umieć zaobserwować i zarejestrować skutki naszego działania, ocenić ich wartość, abyśmy mogli przejść do następnego kroku.

Wydaje się, że spełnienie warunków a i c przy obecnym stanie pedagogiki nastęrcza jeszcze wiele trudności. Nauczyciel z tradycyjnym wykształceniem umie świetnie operować różnymi metodami nauczania, natomiast brak mu należytego przygotowania do poznawania i rozumienia sytuacji wyjściowej oraz umiejętności opisywania i wartościowania stanu końcowego, rozpoznawania skutków swego działania.

Od nauczyciela, który ma działać efektywnie, to znaczy kontrolować swoje działanie, wymagamy znacznie lepszego przygotowania teoretycznego i praktycznego. Program praktyki pedagogicznej wzbogaca się o całą sprawozdawczość, to znaczy zdawania sobie sprawy z istniejącego stanu rzeczy oraz osiągniętych wyników działania.

Chcąc zatem organizować proces kształcenia nauczycieli na zasadach naukowych, musimy posiadać określoną koncepcję programowania treści i działania. Jedno z drugim musi chodzić w parze. Najbardziej przydatną koncepcją dla tych celów może być teoria schematów dynamicznych, rozwijana w Polsce przez J. Reykowskiego i T. Tomaszewskiego. Pozwala ona poszukiwać rozwiązań w zakresie kształtowania postawy badawczej i operatywnej kandydatów na nauczycieli oraz jest bardzo pomocna przy poszukiwaniu związków i zależności między praktyczną działalnością a rozwojem osobowości przyszłego nauczyciela.

Obowiązujące aktualnie programy przedmiotów pedagogicznych należy rozpatrywać w tych dwóch aspektach i dążyć do ich modyfikacji, doskonalenia. Trzeba w nich wyróżnić treści, które służą poznawaniu rzeczywistości wychowawczej i treści, które prowadzą do przekształcenia tej rzeczywistości.

Pierwszy rodzaj treści warunkuje spostrzeganie zjawisk i faktów wychowawczych (schematy analizy, plany obserwacji). Wyjaśnienie zauważonych faktów znajdziemy w różnych teoriach, które są próbą odzwierciedlenia wewnętrznych mechanizmów tych zjawisk (procesu uczenia się, form zachowania), wskazują na ich przyczyny, warunki i prawidłowości.

Ze względów dydaktycznych zaleca się w tym wypadku postępować od ogólnych schematów do bardziej szczegółowych i złożonych. A więc program obserwacji i poznawania rzeczywistości wychowawczej miałby nieco inny układ, aniżeli to ma miejsce obecnie. I tak na przykład zamiast przedmiotu pt. „Podstawy pedagogiki”, którego program stanowi właściwie wprowadzenie do badań pedagogicznych, należałoby raczej dać program wprowadzenia do zawodu, jako przygotowanie do obserwacji i poznawania rzeczywistości wychowawczej.

Program ten można by ująć w następujące punkty:

1. Ustrój szkolny jako wyraz polityki oświatowej. Ogólne zrozumienie programu polityki oświatowej PRL na przykładzie zwiedzanych instytucji oświatowych i wychowawczych (w mieście i na wsi) jako ogniwno jednolitego systemu edukacyjnego.
2. Środowisko wychowawcze, jego składniki i struktura, zasięg wpływów wychowawczych. Wychowanie zinstytucjonalizowane świadomie kierowane kontrolowane. Wpływy wychowawcze nie kontrolowane. Poznawanie konkretnego środowiska — analiza i ocena jego walorów poznawczych, kształcących i wychowawczych.
3. Szkoła i jej wiodąca rola w środowisku wychowawczym. Struktura organizacyjna i działy pracy — sposób funkcjonowania szkoły. Poznawanie i rozumienie konkretnej szkoły, analiza jej funkcji w środowisku. Miejsce szkoły podstawowej w systemie oświatowym. Losy absolwentów tej szkoły.
4. Klasa szkolna, jej skład i struktura organizacyjna (formalna), wewnętrzny podział na grupy (nieformalne), życie uczniów tej klasy — treść i formy, konflikty. Obserwacja życia klasy i opracowanie jej monografii lub sprawozdania na podstawie ustalonego planu.
5. Uczeń, jego biografia — diagnoza i prognoza rozwoju jego uzdolnień i charakteru, formowanie się osobowości ucznia na tle klasy szkolnej, rodziny i grup rówieśniczych. Obserwacje dzieci na podstawie arkusza, wywiady domowe, opieka nad dziećmi.

Drugi rodzaj treści programu dotyczy systemu operacji i kształtowania podstawowych umiejętności dydaktycznych i wychowawczych. Tutaj na odwrót — zaleca się postępowanie od elementarnych, prostych czynności do coraz bardziej złożonych i rozległych w czasie.

Widzielibyśmy tu następujący układ ćwiczeń i zajęć praktycznych:

1. Wchodzenie w określoną sytuację wychowawczą w roli pomocnika lub samodzielnego organizatora: udział w koloniach letnich, praca w zastępie lub drużynie harcerskiej — samodzielne prowadzenie zbiórek, wy-

cieczek, gier polowych, imprez, pokazów, popisów młodzieży. Studenti-praktykanci oswajają się z rolą organizatora aktywności dziecięcej, zdobywają pierwsze doświadczenia pedagogiczne oraz przeświadczenie o swej przydatności do zawodu nauczycielskiego.

2. Udział w pracy różnych instytucji wychowawczych, znajdujących się pod opieką naukową uczelni, stanowiące swego rodzaju kliniki. Na przykład: świetlica szkolna, czytelnia dla małych dzieci połączona z kącikiem zabaw. Studenci mają okazję do czytania bajek; opowiadania, wyświetlania przeźroczy i filmów, zabawiania dzieci — obserwowania ich reakcji w różnych sytuacjach. Podobny charakter mają: poradnia wychowawczo-psychologiczna i ognisko przedszkolne.
3. Programowane zajęcia wdrażające do analizy zajęć praktycznych, a następnie do ich projektowania. Najogólniejszy schemat analizy i oceny prostych zajęć obejmuje następujące punkty:
 - I. Cel — co chcemy osiągnąć, zmienić, poprawić, nauczyć?
 - II. Zadanie — co należy zrobić, jakie wykonać czynności, aby osiągnąć wskazany cel?
 - III. Metoda — w jaki sposób oraz za pomocą jakich środków zamierzamy wykonać dane czynności?
 - IV. Warunki wpływające na przebieg i wynik działania:
 - a) te, które istnieją i należy wykorzystać,
 - b) te, które trzeba wpierw stworzyć dla zapewnienia sobie powodzenia w pracy,
 - c) te, które mogą oddziaływać zakłócająco oraz hamująco i do których nie powinno się dopuścić (niezdyscyplinowanie, roz-targnienie, znużenie).
 - V. Organizacja pracy — plan działania, podział czynności, przydział funkcji i zadań.
 - VI. Analiza i ocena przebiegu działania oraz jego wyników.
4. Celowe działanie pod kontrolą lub samodzielne. Obejmuje ono następujące etapy:
 - a) analiza sytuacji wychowawczej i dydaktycznej w szkole, w klasie na tle warunków i zadań,
 - b) analiza i interpretacja programu nauczania, opracowanie rozkładu materiału i planów zajęć (lekcji),
 - c) organizowanie warunków dla realizacji programu (urządzenie i wyposażenie izby lekcyjnej, przygotowanie materiałów dydaktycznych i pomocy naukowych, zestawienie aparatury do demonstracji, pokazów (filmów),
 - d) hospitowanie zajęć nauczyciela:
 - 1) lekcje pokazowe — problemowe, ilustrujące ogólne zagadnienia dydaktyczne,
 - 2) lekcje pokazowe z zakresu przedmiotu specjalizacji,
 - e) próbne lekcje w szkole ćwiczeń pod kierunkiem nauczyciela,

- f) dzień pracy w szkole (prowadzenie wszystkich zajęć zgodnie z planem dnia, zwłaszcza w klasach I—IV),
- g) dwutygodniowa praktyka w zakresie przedmiotu pobocznego,
- h) czterotygodniowa praktyka w zakresie przedmiotu specjalizacji,
- i) udział w badaniach szkolnych (wyników nauczania).

Nawiązując do słusznego postulatu modernizacji praktyki pedagogicznej w wyższych szkołach nauczycielskich należy jeszcze poruszyć sprawę współpracy ze specjalistami przedmiotowymi w zakresie przygotowania studentów do praktyki pod względem merytorycznym. Wykładowcy jako reprezentanci poszczególnych dyscyplin naukowych powinni orientować się w aktualnym stanie ich rozwoju. Z ogólnego zbioru informacji dokonują wyboru informacji, które ich zdaniem powinny składać się na program nauczania szkoły podstawowej, a mianowicie: 1) podstawy metodologiczne danej dyscypliny naukowej, 2) najważniejsze informacje z danej dyscypliny, 3) pojęcia naczelne, porządkujące zbiór informacji w układy logiczne.

Studenci po zaznajomieniu się z warsztatem pracy specjalisty podejmują się opracowania fragmentu programu (jeden temat lub kilka tematów składających się na cykl tematyczny) i przygotowują odpowiedni tekst (książkowy, programowy) oraz odpowiednie ułatwienia w postaci ilustracji, wykresów, pomocy naukowych. Tak opracowany temat realizują pod kontrolą odpowiedzialnych pracowników. Łączenie prac programowych z metodyką pod kontrolą naukową może nadać uczelni właściwy charakter szkoły pedagogicznej.

Trudności metodyczne

Nie dopracowaliśmy się jeszcze rzetelnej metodyki praktycznego wdrażania. Kierujemy się nadal zasadą, że czyjeś doświadczenie najlepiej przejmować na zasadzie naśladownictwa i dlatego wzór i pouczenia słowne są najczęściej stosowanymi sposobami wprowadzania adeptów w kunszt pedagogiczny.

Nie wykorzystano dotąd szeregu osiągnięć teoretycznych z zakresu psychologii (Galpierina, Łandy, Rubinsztejna, Tomaszewskiego) lub prakseologii. Nie wiemy, co jest czynnikiem sterującym i regulującym w złożonej działalności wychowawczej. Nie opracowano nawet rejestru umiejętności, jakie należy opanować w czasie praktyki.

Zagadnienie sprowadza się do sterowania przebiegiem działania. Czy wystarczy poznanie sytuacji, by wiedzieć, jak należy działać, czy potrzebny jest obrazowy wzór lub przykład (jaka jest percepcja obrazu, wzoru oraz w jaki sposób następuje adaptacja wzoru), czy naśladownictwo jest równoznaczne z kopiowaniem? Jaka jest rola słowa w działaniu

(werbalicja działania), w jakim sensie słowo toruje drogę działaniu, jakie informacje są niezbędne dla przeprowadzenia skutecznego działania?

Należałoby też opracować warunki skutecznego działania, świadomego i kontrolowanego czynu. Czy wystarczające są do tego następujące propozycje:

- 1) rozumienie podstawowych faktów i zasad (teorii),
- 2) kompetencja w zastosowaniach tych uogólnień (przez kompetencję należy tu rozumieć zakres czyjejs wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności),
- 3) zdolność wyboru (selekcji), przygotowania, organizowania odpowiednich materiałów (środków),
- 4) właściwe ich zastosowanie,
- 5) zdolność do oceny.

Powołując się na postulat stopniowego wdrażania, należy jeszcze zaproponować kolejne etapy wdrażania.

I. Faza wstępna, analityczno-opisowa

Zaznajomienie studentów z rzeczywistością wychowawczą, z obiektywnymi warunkami działania pedagogicznego. Zdobycie ogólnego poglądu na wychowanie (schematów asymilacyjnych i analitycznych sytuacji wychowawczej i procesu wychowania). Wejście w sytuację wychowawczą w roli obserwatora i pomocnika. Zachowanie się nauczyciela i reakcje uczniów jako korespondujące ze sobą przejawy zachodzących przemian wewnętrznych.

II. Zdobycie orientacyjnej podstawy działania

Ogólna struktura procesu wychowania a szczegółowe wzory czynnościowe w poszczególnych dziedzinach wychowania. Systematyzacja wzorów czynnościowych oraz ich kombinacja w zależności od zadań i warunków pracy.

Znajomość różnych schematów operacyjnych oraz umiejętność posługiwania się nimi w różnych sytuacjach. Umiejętność obserwowania przebiegu działania (różnych czynności) i umiejętność rejestrowania ich skutków.

III. Próby wdrażania poszczególnych wzorów i schematów

Wykonywanie prostych czynności pomocniczych oraz samodzielnych zadań pod kierunkiem nauczyciela (opiekuna) — planowanie zajęć, formułowanie celów i zadań, dobieranie środków i sposobów ich realizacji, wykonywanie czynności pod kontrolą oraz ich analiza i ocena.

IV. Wypracowanie stylu samodzielnej pracy

Systematyczna praca pod kontrolą (ciągła praktyka). Udział w całości kształcie życia szkoły, organizowanie procesu nauczania w zakresie swej specjalności przedmiotowej, próby wprowadzania innowacji oraz poszukiwanie nowych metod i form nauczania.

Stwierdzenie stanu gotowości do podjęcia pracy nauczycielskiej — egzamin praktyczny i opracowanie charakterystyki zawodowej kandydata.

Oprócz tych problemów, istnieje jeszcze jeden zasadniczej natury: kontynuacji dobrych doświadczeń i modernizacji pracy szkoły. Na ile trzeba przygotować studentów do przejmowania dobrych doświadczeń szkoły, a na ile ma on być nosicielem i propagatorem nowych idei i trendów rozwojowych w praktyce szkolnej?

Sprawy organizacyjne

Powodzenie tak szeroko zakreślonego i zróżnicowanego programu wdrażania zawodowego zależy przede wszystkim od dobrej i sprawnej organizacji praktyki pedagogicznej. Wymaga ona zupełnie nowych idei i warunków. Oto propozycja uformowania systemu organizacyjnego praktyki pedagogicznej, w którym wyodrębnia się następujące ogniwa o różnym zakresie kompetencji:

- I. Ogniwo inspiracji i koordynacji całości praktyki,
- II. Ogniwo kompetencji specjalistycznej — organizacji pionowej,
- III. Ogniwo koordynacji terenowej i nadzoru — organizacji poziomej,
- IV. Ogniwo wykonawcze — realizacyjne praktyki pedagogicznej.

Ogniwo pierwsze reprezentuje międzywydziałowy zakład praktyk pedagogicznych, który organizuje cały system praktyki (wdrażania zawodowego), powołuje poszczególne ogniwa, inspirowuje ich działalność i czuwa nad prawidłowym rozwojem ich działalności.

Ogniwo drugie działa na szczeblu zakładów naukowo-dydaktycznych, które z tytułu swej specjalności naukowej odpowiadają za program przygotowania praktycznego nauczyciela, planują i organizują dany rodzaj praktyki specjalistycznej.

Każdy z tych zakładów naukowo-dydaktycznych wyznacza jednego pracownika na kierownika praktyki, który planuje praktyki (ustala terminy, liczbę miejsc, szkoły, opiekunów praktykantów, program, instrukcje) i czuwa nad przygotowaniem studentów do praktyki, a potem zbiera od nich sprawozdania i zalicza im praktykę.

Ogniwo trzecie ma charakter terenowy. Uczelnia deleguje pracowników do koordynowania i kontrolowania praktyki w terenie. Koordynator praktyki (proponowana nazwa pracownika uczelni obciążonego tą funkcją) powołuje do współpracy innych pracowników oświatowych (podinspektorów, instruktorów ośrodków metodycznych, przodujących nauczycieli) w ramach komisji praktyki pedagogicznej. Do głównych obowiązków tej komisji należy kontrola placówek, w których ma się odbyć praktyka studentów, w razie potrzeby przychodzenie z pomocą w instruowaniu. Na zakończenie 4-tygodniowej praktyki przeprowadza egzamin praktyczny i ocenia kandydatów z punktu widzenia ich przydatności do zawodu nauczycielskiego.

Ogniwo czwarte stanowi szkolny zespół praktyki pedagogicznej (kierownik szkoły, nauczyciele-opiekunowie praktykantów i sami praktykanci). Zespół ten planuje i organizuje zajęcia, udziela pomocy, analizuje i ocenia zajęcia.

Zakończenie

Zbudowanie nowego systemu praktyki pedagogicznej oraz jego doskonalenie wymaga podjęcia odpowiednich prac badawczych i teoretycznych. Do rozstrzygnięcia jest wiele problemów teoretycznych, na przykład: w jakim stosunku pozostaje poznawanie rzeczywistości wychowawczej do jej przekształcania, rola i miejsce opisu obok projektowania i normowania działań w racjonalnym organizowaniu procesu wychowania, rola kontroli i samokontroli w kształtowaniu samowiedzy studenta-praktykanta i w usprawnieniu jego pracy.

Do wykonania są liczne prace naukowe, na przykład: sporządzenie indeksu czynności nauczyciela, rejestru niezbędnych dla działania informacji i umiejętności, różne modele, schematy analityczne i procedury wykonawcze, plany obserwacyjne i kryteria oceny.

Zasadnicza sprawa polega na przyjęciu odpowiedniego, naukowego języka. Czy pozostawać nadal przy potocznych rozróżnieniach i określeniach, czy też pokusić się o naukową kategoryzację działalności nauczyciela. Czy rozpatrywać problemy praktyki pedagogicznej w kategoriach psychologicznych (motywacja, orientacja, operacja), w kategoriach dydaktycznych (wiadomości, umiejętności i nawyki), czy przejść na język prakseologii (cele, środki, cykl organizacyjny) lub podjąć się trudu algorytmizacji praktyki pedagogicznej ze wszystkimi konsekwencjami jej automatycznego sterowania.

Trzeba też zasygnalizować potrzebę opracowania nowej terminologii, aby stare skojarzenia związane z dawną terminologią nie utrudniały rozumienia nowego sposobu organizowania praktyki. Zmienia się bowiem teren praktyki, zjawiają się zupełnie nowe funkcje, a na ich oznaczenie brak nam odpowiednich nazw, terminów. Przedstawiając czytelnikom, a zwłaszcza zainteresowanym osobom zagadnienie praktyki pedagogicznej w wyższych szkołach nauczycielskich w postaci artykułu dyskusyjnego, mieliśmy na uwadze potrzebę poruszenia tej sprawy, gdyż nowe warunki kształcenia nauczycieli zmuszają nas do stworzenia nowego systemu organizacyjnego praktyki pedagogicznej. Podane przykłady i problemy nie wyczerpują bynajmniej całokształtu zagadnienia, chodziło nam raczej o zasygnalizowanie zagadnienia i kierunku poszukiwania rozwiązań. Czy obraliśmy słuszną drogę, powinna nas w tym względzie zorientować dyskusja, której oczekujemy na łamach prasy pedagogicznej.

MIRON KRAWCZYK

O TEORII WYCHOWANIA MORALNEGO

W numerze 5 *Ruchu Pedagogicznego* w 1970 roku ukazał się artykuł, w którym prof. Wiktor Szczerba podjął próbę podsumowania dorobku teorii wychowania moralnego w okresie 25-lecia Polski Ludowej.¹ Jak z tytułu artykułu wynika, Autor postawił sobie bardzo ambitne, a jednocześnie trudne zadanie — nie jest bowiem łatwe ocenienie dorobku nauk społecznych, a zwłaszcza teorii wychowania. Nie ulega bowiem wątpliwości, że szczególnie w tych naukach nie dorobiliśmy się jeszcze jakichś jednoznacznych kryteriów oceny. Dlatego też zdarzają się dość często w tych naukach diametralnie sprzeczne, wprost zaskakujące sądy specjalistów na temat tego samego dzieła: co jeden recenzent w najlepszej wierze chwali, drugi recenzent, również w najlepszej wierze, gani.

Okazuje się, że w naukach społecznych, a więc i w pedagogice konieczny jest pewien dystans czasu dla właściwej oceny dorobku teoretycznego czy praktycznego. Tej prawidłowości doświadczył na sobie nawet tak wybitny pedagog, jakim był Antoni Makarenko. Jak wiadomo, musiał on opuścić Kolonię im. M. Gorkiego, ponieważ ówczesne jego władze szkolne oceniały negatywnie jego metody pracy wychowawczej. Negatywnie również ocenione zostały przez tzw. „Olimp pedagogiczny” poczynania wychowawcze A. Makarenki w Komunie im. F. Dzierżyńskiego.²

Piszę o tym wszystkim dlatego, żeby choć w części usprawiedliwić prof. W. Szczerbę z tego, że nie podołał on — przynajmniej w moim głębokim przekonaniu — podjętemu zadaniu. Złożyło się zresztą na to wiele przyczyn.

Po pierwsze, prof. W. Szczerba nie uporał się z podstawowym zagadnieniem, które powinien był rozstrzygnąć przed przystąpieniem do pisania tak odpowiedzialnego artykułu, a mianowicie: nie określił zakresu pojęcia „wychowanie moralne”. Bez żadnego wyjaśnienia, i to w dodatku w odsyłaczu, podaje zestawienie opublikowanych prac, pisząc: „Na temat »wychowania moralnego« opublikowano około 70 prac — druków zwartych oraz »wychowania społecznego« — 140 prac — druków zwartych (nie wliczając do tego około 20 prac z zakresu resocjalizacji). Nie bierzemy tu także pod uwagę szeregu prac poświęconych bezpośrednio wychowaniu patriotycznemu i internacjonalistycznemu.”³ A dopiero na trzeciej

¹ W. Szczerba: O teorii wychowania moralnego i społecznego (Analiza stanu badań w okresie 25-lecia Polski Ludowej). *Ruch Pedagogiczny* 1970, nr 5.

² A. Makarenko: Pedagodzy wzruszają ramionami. Dzieła. Tom II. Warszawa 1955. PZWS, s. 419—427.

³ W. Szczerba: O teorii wychowania moralnego i społecznego (Analiza stanu badań w okresie 25-lecia Polski Ludowej). *Ruch Pedagogiczny* 1970, nr 5, s. 546

z kolei stronie artykułu wyjaśnia wreszcie przyjętą przez siebie zasadę podziału: „Zaliczyłem do prac z zakresu wychowania moralnego te, które bezpośrednio tak są zatytułowane oraz prace pt.: »Wychowanie moralno-społeczne«. Podobnie klasyfikowałem prace o tematyce wychowania społecznego.”⁴

Dziwna to, bo nie tylko bardzo uproszczona, ale wręcz nieprecyzyjna i wobec tego niemożliwa do przyjęcia zasada podziału. Usunięte zostały z zakresu wychowania moralnego — przy takiej zasadzie podziału, jak to prof. W. Szczerba z całą otwartością przyznaje — wszystkie prace dotyczące wychowania patriotycznego i internacjonalistycznego. Dlaczego tak się stało? Odnosi się wrażenie, że Autor nie bardzo wiedział, do jakiego działu zaklasyfikować te prace: czy do wychowania moralnego, czy też do wychowania społecznego, i dlatego zrobił z nich — całkiem nieoczekiwanie i niezgodnie z marksistowskim poglądem — dwa odrębne działy wychowania, i to w dodatku równorzędne w stosunku do wychowania moralnego i społecznego.

O tym, że tak właśnie należy rozumieć myśl prof. W. Szczerby, świadczą następująco jego własne wynurzenia: „A zatem w systemie wychowania obywatelskiego nabierają szczególnego znaczenia zagadnienia wychowania moralnego, patriotycznego i internacjonalistycznego.”⁵ Ukoronowaniem zaś tego przykrego nad wyraz nieporozumienia jest zakończenie artykułu. Czytamy tam między innymi: „Mało tego, trzeba sprecyzować rolę i miejsce w jednolitym systemie socjalistycznego wychowania w Polsce Ludowej — wychowania moralnego, społecznego, wychowania przez pracę, wychowania patriotycznego i internacjonalistycznego.”⁶

Wynika więc z tego, że prof. W. Szczerba wyróżnia w „jednolitym systemie socjalistycznego wychowania” pięć odrębnych, równorzędnych sobie działów wychowania, a mianowicie: 1) wychowanie moralne, 2) wychowanie społeczne, 3) wychowanie przez pracę, 4) wychowanie patriotyczne i 5) wychowanie internacjonalistyczne. Nic bardziej zaskakującego, no i błędnego, nie można chyba dziś w teorii wychowania socjalistycznego głosić. Takie koncepcje nie są do przyjęcia.

Mało tego! Prof. W. Szczerba twierdzi ponadto: „Zachodzi potrzeba ujednoliczenia i zhierarchizowania nawet samych pojęć w teorii wychowania. Tego nie dokona każdy pracownik naukowy osobno, prowadząc nawet bardzo interesujące badania.”⁷ Brzmi to bardzo naukowo, ale jest raczej pustym frazesem. Oczywiście „ujednoliczenie i zhierarchizowanie pojęć” jest istotnie ważną sprawą. Jeśli jednak chodzi o teorię wychowania moralnego — a ten przecież dział stanowił przedmiot rozważań prof. W. Szczerby — już dokonana. Wystarczy uprzytomnić sobie kodeks mo-

⁴ Tamże, s. 549.

⁵ Tamże, s. 551.

⁶ Tamże, s. 559.

⁷ Tamże, s. 559.

ralności socjalistycznej, żeby wiedzieć, iż na przykład wymieniany przez prof. W. Szczerbę patriotyzm, internacjonalizm czy stosunek do pracy należą do podstawowych norm moralności socjalistycznej. A zatem zarówno wychowanie przez pracę, jak i wychowanie patriotyczne czy internacjonalistyczne nie stanowią w żadnym razie równorzędnego działu wychowania w stosunku do wychowania moralnego, lecz właśnie wchodzi w jego zakres jako istotne czynniki składowe tego wychowania.

Oczywiście, można także — na upartego — zastosować inną klasyfikację i zaliczyć proces wychowania przez pracę, jak i wychowania patriotycznego oraz internacjonalistycznego do działu wychowania społecznego. I, co ważniejsze, może być również uzasadnione takie stanowisko — chodzi bowiem w takim wypadku o przyjęcie innej zasady podziału i jej konsekwentne stosowanie (co niebawem wyjaśnię).

Nie można natomiast w żadnym razie stosować podziału dorobku naukowego według tytułów książek, ponieważ wiedzie to do zgoła absurdalnych rezultatów. Przy takim podziale należałoby oderwać od wychowania moralnego takie jego istotne dziedziny, jak na przykład wychowanie patriotyczne czy wychowanie internacjonalistyczne. A do takiego właśnie wniosku, zupełnie niezgodnego z teorią wychowania socjalistycznego, doszedł prof. W. Szczerba. Stwierdza bowiem dosłownie: „Nie bierzemy tu także pod uwagę szeregu prac poświęconych bezpośrednio wychowaniu patriotycznemu i internacjonalistycznemu”.⁸ Oderwanie wychowania patriotycznego i internacjonalistycznego od wychowania moralnego zubożyłoby bardzo zarówno treść, jak i proces tego wychowania. Byłoby więc wypaczeniem socjalistycznego wychowania moralnego.

O niesłuszności podziału dorobku teorii wychowania „moralnego i społecznego” według tytułów książek dowodzi także i to, że klasyfikując książki według tej zasady podziału trzeba byłoby usunąć poza nawias niezwykle cenną rozprawę Zygmunta Mysłakowskiego pt. „O kulturze współżycia” lub Tadeusza Kotarbińskiego „Medytacje o życiu godziwym”. Nie noszą one bowiem „bezpośrednio” — jak tego wymaga dla swej klasyfikacji prof. W. Szczerba — ani tytułu „wychowanie moralne”, ani tytułu „wychowanie społeczne”.

Jaką zatem wartość mogą mieć — przy takiej klasyfikacji — wszystkie te wyliczenia statystyczne oraz ich analiza, której dokonuje prof. W. Szczerba w omawianym artykule?

Po drugie, przystępując do analizy dorobku teorii wychowania „moralnego i społecznego” w okresie 25-lecia Polski Ludowej, należałoby moim zdaniem, odpowiedzieć na pytanie: czy rzeczywiście teoria wychowania socjalistycznego powinna wyróżniać tradycyjnie wyodrębniane dwa równorzędne rzekomo działy, a mianowicie: 1) wychowanie moralne, 2) wychowanie społeczne. Taki podział stosuje prof. W. Szczerba w wymienio-

⁸ Tamże, s. 546.

nym artykule, prawdopodobnie nie uświadamiając sobie, że podział ten podyktowany jest przez tkwiące ciągle jeszcze w świadomości niektórych teoretyków dawne, przeżyte poglądy.

Szczególnie ostro oddziela wychowanie moralne od wychowania społecznego w pedagogicznej kulturze europejskiej pedagogika chrześcijańska. Postawa człowieka jest bowiem w koncepcji pedagogiki chrześcijańskiej dualistyczna. Ten dualizm wyraźnie występuje w metafizycznych koncepcjach św. Tomasza z Akwinu, który odróżnia esencję (istotę) człowieka od jego egzystencji (istnienia ziemskiego). W myśl tej koncepcji współcześni neotomiści czy też reprezentanci współczesnego personalizmu katolickiego (É Gilson, J. Maritain) odróżniają pojęcie „osoby” od pojęcia „jednostki ludzkiej”. Człowiek jako „osoba”, a więc autonomiczna całość duchowa, należy jedynie do Boga (i kościoła), jako zaś „jednostka” jest elementem materialnego świata i członkiem społeczeństwa ludzkiego. Istnieją w myśl tej koncepcji jakieś dwa odrębne porządki: „porządek wieczny” (duchowy) oraz „porządek doczesny” (materialny, ziemski). Wychowanie religijne musi zatem odróżniać wychowanie moralne, mające za zadanie kształtowanie postawy „duchowej” człowieka w oparciu o przykazania boskie — od wychowania społecznego, mającego być przygotowaniem człowieka do życia w społeczeństwie.

Ale i z punktu widzenia moralności świeckiej można także odróżniać wychowanie moralne od wychowania społecznego. Czynił tak na przykład w XVIII wieku Jean Jacques Rousseau, który z przekonaniem twierdził, iż nie można jednocześnie wychowywać i człowieka, i obywatela. „Zamiast wychowywać człowieka dla niego samego — pisał — chce się go wychowywać dla innych... Zmuszeni do zwalczania bądź natury, bądź też urządzeń społecznych, musimy wybrać jedno z dwojga: urabiać albo człowieka, albo obywatela, nie można bowiem urabiać jednego i drugiego naraz.”⁹

Stanowisko Rousseau podyktowane było jego negatywną oceną panujących współcześnie mu feudalnych stosunków społecznych. Autor „Emila” zdawał sobie sprawę z tego, że w ustroju niesprawiedliwości społecznej członek klasy panującej nie może jednocześnie pogodzić w sobie postawy moralnej człowieka z postawą obywatela, ponieważ jego wychowanie społeczne, jako członka klasy panującej i wyzyskującej, jest z konieczności zaprzeczeniem prawdziwego wychowania moralnego.

Pedagogika zrodzona w klasowych formacjach społeczno-ekonomicznych oddzielała wychowanie moralne, kształtujące osobowość człowieka, od wychowania społecznego, przygotowującego obywatela do wykonywania funkcji narzucanych mu przez państwo.

Tradycją przekazany podział na wychowanie moralne i wychowanie spo-

⁹ J. J. Rousseau: Emil, czyli o wychowaniu. Wrocław 1955. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 11.

łeczne zachował się i przetrwał pod różnymi postaciami (także i zlaicyzowanymi) do dnia dzisiejszego.

W krajach budujących ustrój socjalistyczny podział na wychowanie moralne i wychowanie społeczne wykazuje wyraźnie swoją niedoskonałość. Zasada podziału między tymi dwiema odmianami wychowania jest bardzo niejasna.

Nie można na przykład uznać za dychotomiczny podział na wychowanie moralne, rozumiane jako proces kształtowania charakteru moralnego wychowanków, oraz na wychowanie społeczne, pojęte jako proces urabiania ich społeczno-obywatelskiej postawy. W samym bowiem pojęciu „charakter moralny” zawarta jest *implicite* ocena jego wartości z punktu widzenia społecznego. Określenie „moralny” znaczy tu bowiem: zgodny z wymaganiami społeczeństwa, aprobowany przez społeczeństwo.

Sztuczny jest również podział na wychowanie moralne pojmowane jako proces formowania stosunku człowieka do poszczególnych ludzi oraz na wychowanie społeczne, przygotowujące go do życia w różnych grupach społecznych.

Nie jest wreszcie przekonywający podział na wychowanie moralne traktowane jako proces kształtowania stosunku wychowanka do pojedynczych ludzi i różnych grup społecznych oraz na wychowanie społeczne, urabiające obywatela, to znaczy formujące jego stosunek do państwa.

Autorzy dopuszczający podział na wychowanie moralne i wychowanie społeczne, a jednocześnie zdający sobie sprawę z trudności dokonania jasnego i precyzyjnego podziału między tymi dwoma rzekomo odrębnymi procesami wychowania uciekają się zwykle do stosowania swoistego kompromisu, którego wyrazem są próby łączenia tych dwóch rzekomo różnych procesów w jedną złożoną całość pod nazwą „wychowanie społeczno-moralne” lub też „moralno-społeczne”.

W pedagogice socjalistycznej podział na wychowanie moralne i wychowanie społeczne nie jest uzasadniony — nie można bowiem wytyczyć wyraźnej granicy między nimi. Zgodnie natomiast z marksistowskim poglądem na kwestię pochodzenia i istotę norm moralnych tej różnicy w rzeczywistości wcale nie ma. Normy moralne stanowią bowiem najistotniejszy i najszerszy zakres norm społecznych. Z norm moralnych właśnie rodziły się dopiero i wyodrębniały z czasem normy religijne, a następnie także i normy prawne.

Normy moralności socjalistycznej są odzwierciedleniem w świadomości budowniczych socjalizmu ich stosunków społecznych i wobec tego regulują zarówno kontakty indywidualne ludzi, jak też ich stosunek do społeczeństwa jako całości oraz do poszczególnych grup społecznych. Według moralności socjalistycznej czyny etyczne bądź nieetyczne człowieka odnosić się mogą tylko do ludzi. Normy moralne określają zatem obowiązki człowieka wobec pojedynczych ludzi oraz wobec małych i wielkich grup społecznych (zawodowej, narodu, klasy itp.). Z drugiej zaś strony regulują

także obowiązki społeczeństwa względem jednostki ludzkiej, a także jej stosunek do siebie samej.

Zmienia się również w pedagogice socjalistycznej pogląd na rolę wychowania społecznego pojmowanego jako urabianie właściwego stosunku obywatela do państwa. Państwo, jako organizacja określonej klasy społecznej zrodziło się w ustroju klasowym i było dotychczas w swej istocie aparatem ucisku i wyzysku klas pracujących. W ustroju socjalistycznym państwo przestaje jednakże być aparatem represji, staje się natomiast wspólnym dobrem wszystkich obywateli. W konsekwencji prawo państwowe w ustroju socjalistycznym przestaje stać na straży interesów wyzyskiwaczy, staje natomiast na straży interesów wszystkich ludzi pracy. W tej nowej sytuacji państwowej czyny niezgodne z socjalistycznym prawem państwowym są jednocześnie czynami niezgodnymi z normami moralności socjalistycznej, ponieważ normy prawne są w istocie normami moralnymi, podniesionymi — ze specjalnych powodów — do rangi ustawy. Nie ma więc nie tylko sprzeczności, ale nawet jakiejś istotnej różnicy między wychowaniem moralnym a wychowaniem społecznym. Moralność socjalistyczna, regulując całokształt stosunków między ludźmi jako istotami społecznymi, przewycięża dotychczasową antynomię, jaka istniała między postawą człowieka jako jednostki (osoby) i jego postawą społeczną — jako obywatela.

W konsekwencji zacierają się w pedagogice socjalistycznej różnica między wychowaniem moralnym a wychowaniem społecznym: wychowanie moralne staje się wdrażaniem wychowanków do przestrzegania norm współzycia społecznego, czyli wychowaniem społecznym, natomiast wychowanie społeczne — zaprawianiem do przestrzegania obowiązujących w danym społeczeństwie norm moralnych, a więc wychowaniem moralnym.

Wychowanie moralne w socjalistycznym systemie wychowania jest jednocześnie kształtowaniem charakteru moralnego, indywidualności i osobowości wychowanków oraz ich społeczno-obywatelskiej postawy. Celem zaś tak pojętego wychowania moralnego jest przygotowanie świątliwych obywateli, oddanych sprawie budowy ustroju socjalistycznego, umiejących współżyć i współdziałać z innymi ludźmi, wносить swój twórczy wkład we wspólne dzieło.

W myśl tych rozważań możliwe jest dopuszczenie do używania określenia „wychowanie moralne” zamiennie z określeniem „wychowanie społeczne”. Wychodząc z tego stanowiska nadałem jednemu z rozdziałów mojej książki tytuł: „Jedność wychowania moralnego i społecznego”.¹⁰ Taki stosunek do wychowania moralnego pozwala bez żadnych obaw zaliczyć zarówno wychowanie przez pracę, jak i wychowanie patriotyczne czy inter-

¹⁰ M. Krawczyk: *Metody wychowania moralnego*. Warszawa 1965. PZWS, s. 18—25.

nacjonalistyczne (żeby wymienić tylko te, którymi nieustannie posługuje się prof. W. Szczerba w swoim artykule) do zakresu wychowania moralnego. Tak samo też bez żadnej wątpliwości można zaliczyć wymienianą już przeze mnie przykładowo książkę Z. Mysłakowskiego pt. „O kulturze współzycia” czy T. Kotarbińskiego „Medytacje o życiu godziwym” — do książek dotyczących wychowania moralnego.

Nie można natomiast, moim zdaniem, używać określenia „wychowanie moralne” jako nazwy dla procesu rzekomo różnego od „wychowania społecznego” — jest to bowiem sprzeczne z marksizmem-leninizmem. A tak właśnie postępuje prof. W. Szczerba w analizowanym artykule, kiedy między innymi usiłuje wykazać, iż ukazuje się u nas więcej prac z zakresu „teorii i praktyki wychowania społecznego” niż z zakresu „teorii i praktyki wychowania moralnego”.¹¹

Takie stanowisko prof. W. Szczerby zakrawa na wyjątkowe nieporozumienie — nie można przecież przeciwstawić książek traktujących o wychowaniu moralnym książkom dotyczącym wychowania społecznego. I jedne, i drugie służą bowiem temu samemu celowi, a żadnej istotnej granicy między wychowaniem moralnym i wychowaniem społecznym ustalić się nie da. Ale dla prof. W. Szczerby nie ma rzeczy niemożliwych! Ustala bowiem zakres wychowania społecznego następująco: „Jeśli mówimy o wychowaniu społecznym, mamy na myśli — wychowanie obywatelskie oraz wychowanie patriotyczne, a także kształcenie naukowego poglądu na świat”.¹² Jak z tego oświadczenia wynika — wychowanie internacjonalistyczne oraz wychowanie przez pracę, o których prof. W. Szczerba wielokrotnie wspomina w omawianym artykule, nie zostały zaliczone do wychowania społecznego, ale jednocześnie nie zostało czytelnikowi ujawnione, do jakiego rodzaju wychowania zalicza je sam Autor tej klasyfikacji. Czytelnik odnosi natomiast wrażenie, że sam Autor zdaje się nie przywiązywać żadnego znaczenia do swojej klasyfikacji, ponieważ w innym miejscu artykułu inaczej „ustalił” stosunek nadrzędności i podrzędności między wychowaniem obywatelskim a wychowaniem patriotycznym. W przytoczonym powyżej cytacie wychowanie patriotyczne traktowane jest jako równorzędne w stosunku do wychowania obywatelskiego. Inaczej natomiast przedstawia się stosunek między tymi rodzajami wychowania w cytacie następującym: „Ważnym sygnałem nowych poszukiwań są pierwsze rozważania problematyki z zakresu wychowania obywatelskiego, które zmierzają do ujęcia konkretnych zadań wychowania moralnego, patriotycznego i zasad społecznego współzycia w określony system wychowania obywatela PRL”.¹³ Trudno coś budującego wywnioskować z obydwu przytoczonych zdań!

¹¹ W. Szczerba: O teorii wychowania moralnego i społecznego (Analiza stanu badań w okresie 25-lecia Polski Ludowej). *Ruch Pedagogiczny* 1970, nr 5, s. 549 i 550.

¹² Tamże, s. 557.

¹³ Tamże, s. 556.

Powstać może jednak problem: skoro obydwa określenia „wychowanie moralne” i „wychowanie społeczne” mogą być używane zamiennie na oznaczenie tego samego rodzaju wychowania — to wobec tego, które z tych określeń jest bardziej adekwatne i któremu dać pierwszeństwo w powszechnym stosowaniu?

Wydaje się, że określenie „wychowanie społeczne” ma zbyt szeroki zakres. Każde bowiem wychowanie jest w swej istocie wychowaniem społecznym w tym sensie, że: 1) dokonuje się w warunkach życia społecznego, 2) jest przekazywaniem doświadczeń społecznych, 3) jest wprowadzaniem wychowanka w świat dóbr kultury jako dorobku społecznego, 4) jest wreszcie przygotowaniem wychowanka do życia w społeczeństwie.

W pedagogice wyróżniamy pojęcie „wychowania” w szerszym i węższym znaczeniu. W zakres pojęcia wychowania w szerszym znaczeniu wchodzi cztery tradycyjnie wyróżniane działy wychowania w węższym znaczeniu, a mianowicie: 1) wychowanie fizyczne, 2) wychowanie moralne, 3) wychowanie umysłowe oraz 4) wychowanie estetyczne. Zakresy tych pojęć ilustruje rys. 1. Wydaje się, że dla oznaczania wychowania rozumianego w szerszym zakresie tego pojęcia można by w sposób całkowicie uzasadniony używać właśnie określenia „wychowania społeczne”, ponieważ wszystkie działy wychowania pojmowane w węższym zakresie są również wychowaniem społecznym: a więc wychowaniem społecznym jest zarówno wychowanie moralne, jak i wychowanie umysłowe, a także wychowanie fizyczne i estetyczne.

Określenie „wychowanie społeczne” jest więc zbyt wieloznacznym okre-



śleniem — może bowiem oznaczać zarówno wychowanie w szerszym, jak i węższym znaczeniu, a ponadto trudno jest wytyczyć jakąś wyraźną granicę między wychowaniem społecznym pojmowanym w szerszym zakresie a wychowaniem społecznym rozumianym w węższym zakresie. W nauce natomiast dąży się do jednoznacznego i ścisłego stosowania terminów, do jasnego wyznaczenia zakresów oraz treści poszczególnych pojęć, do precyzyjnego oddzielania jednych pojęć od drugich, do ich hierarchizowania, ustalania związków i stosunków wzajemnych między nimi itp. Dlatego też taka wieloznaczność określenia „wychowanie społeczne” nie jest wygodna z wielu powodów, a przede wszystkim z tego, że prowadzić może do licznych nieporozumień — czego wymownym przykładem jest artykuł prof. W. Szczerby.

W tej trudnej sytuacji wydaje się, że dobrym wyjściem byłoby, gdyby przyjęło się w języku pedagogicznym używanie określenia „wychowanie społeczne” jako określenia równoważnego z pojęciem wychowania pojmowanym w szerszym zakresie. Natomiast określenie „wychowanie moralne” pozostawić należałoby jako nazwę dla wychowania pojętego w węższym zakresie, ponieważ jest to określenie nie tylko uświęcone przez wielowiekową tradycję, ale spełnia ponadto zupełnie dobrze swoją funkcję. Przez tak pojęte wychowanie moralne rozumieć by zatem należało wszelkie zamierzone oddziaływania, a więc świadomie wywoływane oraz planowo organizowane i mające na celu zarówno kształtowanie postawy ideowo-moralnej, jak i obywatelskiej wychowanków. I w takim właśnie znaczeniu używam określenia „wychowanie moralne” w swoich dwóch książkach: „Zasady wychowania moralnego” oraz „Metody wychowania moralnego”.

Skoro jednak już wymieniłem owe dwie książki, muszę równocześnie wyrazić, iż prof. W. Szczerba, mimochodem, bo w odsyłaczu, był łaskaw wyrazić swoje nieukontentowanie z nich, podając je jako przykład tych książek, w których czytelnik rzekomo „nie znajdzie odpowiedzi na pytanie: co autor pojmuje przez moralność socjalistyczną”.¹⁴

Zagadnienie to ma charakter ogólny, dlatego też poczuwam się do obowiązku choćby krótkiego wyjaśnienia tego trzeciego już z kolei nieporozumienia, jakie popełnił prof. W. Szczerba w swoim artykule — mimo że pragnę uniknąć wszelkiej osobistej polemiki.

Nie jest przede wszystkim prawdą, że czytelnik czytający moje książki „nie znajdzie odpowiedzi” na pytanie, co rozumiem przez moralność socjalistyczną. W drugim wydaniu „Zasad wychowania moralnego” zamieściłem bowiem specjalny rozdział pt. Pojęcia: „moralność” oraz „wychowanie moralne”¹⁵. Z treści tego rozdziału wynika, moim zdaniem, jasno, że piszę o moralności socjalistycznej oraz co przez nią rozumiem, ponieważ

¹⁴ Tamże, s. 553.

¹⁵ M. Krawczyk: *Zasady wychowania moralnego*. Warszawa 1960. PZWS, s. 61—71.

wykazując: a) że moralność jest zjawiskiem społecznym, b) że jest formą świadomości społecznej, c) że funkcją norm moralnych jest regulowanie wzajemnych stosunków między członkami określonego społeczeństwa, d) że w ustrojach klasowych moralność ma z konieczności klasowy charakter. Wyjaśniam dalej, że nowa treść wychowania moralnego jest według mojego przekonania tak istotna dla systemu wychowania socjalistycznego, że w niej właśnie tkwi *differentia specifica* pedagogiki socjalistycznej¹⁶ oraz wymieniam takie normy moralności socjalistycznej, jak na przykład: humanizm socjalistyczny, patriotyzm, który w moim rozumieniu jest nieodłącznie związany z proletariackim internacjonalizmem, stosunek do pracy, stosunek do własności społecznej i osobistej, poczucie zespołowości, wysokie uspołecznienie itp.¹⁷ Podałem również określenie moralności na s. 67.

Najistotniejsze w tej sprawie jednak jest to, że nie ograniczyłem się tylko do wymienienia tych norm, ale dokonałem w całej książce analizy zasad wychowania moralnego z punktu widzenia ich przydatności do kształtowania właściwego stosunku wychowanków do określonych norm socjalistycznej moralności.

Drugą moją książkę pt. „Metody wychowania moralnego” traktuję, jak to zresztą napisałem w słowie wstępnym, jako „uzupełnienie pracy pt. »Zasady wychowania moralnego«”¹⁸. Dlatego też nie wracam w niej po raz drugi do rozważań na temat moralności socjalistycznej, ale znowu analizy poszczególnych metod wychowania moralnego dokonuję pod kątem widzenia ich przydatności do kształtowania odpowiedniego stosunku wychowanków, do norm moralności socjalistycznej.

Czy wobec tego nie uprzedzony czytelnik, który ze zrozumieniem przeczytał obydwie, wymienione przez prof. W. Szczerbę, moje książki może rzeczywiście mieć wątpliwość, co do tego, „co autor pojmuje przez moralność socjalistyczną”?

Oczywiście, w oczach prof. W. Szczerby popełniłem jedną nieostrożność — nie użyłem mianowicie w tytule wspomnianego wyżej rozdziału, w którym analizowałem pojęcie moralności przymiotnika „socjalistyczny”. Ale skąd mogłem przypuszczać, że po dziesięciu latach będzie prof. W. Szczerba oceniał tę książkę według „tytułów” rozdziałów... Wydawało mi się — i tego przekonania nie zmieniłem pod wpływem analizowanego artykułu prof. W. Szczerby — że istotniejsza od tytułu jest treść.

Ale można by odwrócić postawiony mi zarzut i skierować pod adresem prof. W. Szczerby pytanie, czy w artykule, w którym podjął się analizy dorobku „teorii wychowania moralnego i społecznego” w okresie 25-lecia Polski Ludowej, znajdzie czytelnik wyjaśnienie, co autor pojmuje przez „moralność socjalistyczną”? Nie chodzi tu zresztą o samą odpowiedź, która

¹⁶ Tamże, s. 69.

¹⁷ Tamże, s. 71.

¹⁸ M. Krawczyk: *Metody wychowania moralnego*. Warszawa 1965. PZWS, s. 3.

bez wątpienia musi wypaść negatywnie. Chodzi raczej o to, iż z analizy artykułu prof. W. Szczerby można ułożyć bardzo ubogi rejestr norm moralności socjalistycznej. Autor bardzo często operuje w nim określeniem „wychowanie patriotyczne” (aż dziesięć razy), „wychowanie internacjonalistyczne” (sześć razy) oraz „wychowanie przez pracę” (dwukrotnie). Nie wspomina natomiast ani razu o wychowaniu w humanizmie socjalistycznym ani o wychowaniu poczucia zespołowości czy właściwego stosunku do własności społecznej itp. A przecież dotyczą one niezwykle istotnych i charakterystycznych właśnie dla moralności socjalistycznej norm.

Zatrzymajmy się choćby nad humanizmem socjalistycznym, którego prof. W. Szczerba w ogóle nie dostrzega w swoim artykule, a jest to przecież najważniejsza i najistotniejsza norma moralności socjalistycznej. Dzięki niej to właśnie nabierają swoistego wyrazu wszystkie pozostałe normy moralności socjalistycznej, a między innymi także wymieniany przez prof. W. Szczerbę patriotyzm związany z nim niepodzielnie internacjonalizm. Dzięki właśnie humanizmowi socjalistycznemu nabiera właściwego wyrazu patriotyzm socjalistyczny, ponieważ wyzwała się całkowicie z wszelkiego nacjonalizmu, szowinizmu czy rasizmu; związany zaś z tak pojętym patriotyzmem proletariacki internacjonalizm różni się zasadniczo od kosmopolityzmu burżuazji czy arystokracji feudalnej. Z humanizmu socjalistycznego wypływa także poczucie zespołowości, socjalistyczny stosunek do pracy, do własności społecznej i osobistej itp.

Funkcja społeczna humanizmu socjalistycznego jest tak doniosła, iż decyduje ona o obliczu moralnym określonego społeczeństwa — stanowi więc jeden z głównych elementów kryterium oceny postępu budownictwa socjalistycznego w danym kraju. Uspołecznienie środków produkcji i wymiany, zniesienie wyzysku i antagonizmów klasowych z całą pewnością należą do niezbędnych przemian, bez realizacji których nie można zbudować ustroju socjalistycznego. Ale pełny sukces w budowie tego ustroju możliwy jest dopiero wówczas, kiedy stosunki wzajemne między ludźmi będą całkowicie zgodne z humanizmem socjalistycznym. Socjalistyczne stosunki produkcji są zatem jedynie wstępnym warunkiem przejścia do socjalistycznych stosunków międzyludzkich. Proces tych przemian w stosunkach międzyludzkich należy jednakże do najtrudniejszych procesów, a ponadto dokonuje się bardzo powoli i z zasady nieautomatycznie. Przyspieszanie procesu tych przemian należy wobec tego do najważniejszych zadań wychowania moralnego. Dlatego też rola wychowania moralnego w procesie kształtowania społeczeństwa socjalistycznego jest szczególnie doniosła i nader odpowiedzialna.¹⁹

Konieczność oparcia stosunków międzyludzkich we wszystkich grupach społecznych (zawodowych, towarzyskich itp.) o humanizm socjalistyczny

¹⁹ Pisałem o tym obszerniej w artykule pt. Rola wychowania moralnego w procesie kształtowania społeczeństwa socjalistycznego. *Szkola Zawodowa* 1963 nr 1.

zdaje się nie ulegać żadnej wątpliwości. W pierwszym zaś rzędzie stosunki takie powinny zapanować między nauczycielami i wychowawcami — tylko bowiem wówczas będą oni w stanie wykonywać skutecznie swoje podstawowe zadania wychowawcze.

Wydaje się, iż warto ten problem przemyśleć, kiedy przystępuje się do dokonania analizy dorobku teorii wychowania moralnego.

Kolejne, czwarte nieporozumienie, jakie uwidacznia się podczas czytania omawianego artykułu rzuca się w oczy wówczas, kiedy prof. W. Szczerba zarzuca autorom piszącym o wychowaniu moralnym, iż nie „wychodzą z określonych definicji moralności”.

Obecnie coraz powszechniejszy staje się pogląd, według którego pedagogika jest nauką prakseologiczną.²⁰ Wynika z tego, że pedagog ma nie tylko prawo, ale nawet obowiązek korzystania z dorobku tak zwanych nauk teoretycznych, których osiągnięcia mogą okazać się przydatne dla teorii i praktyki wychowania. Jedną z takich nauk, których osiągnięcia mogą być przydatne dla teorii i praktyki wychowania moralnego, jest etyka jako nauka o moralności. Oznacza to, iż nie pedagog, ale właśnie etyk powinien opracować definicję moralności. Ale etycy nie dorobili się jeszcze takiej definicji. Okazało się bowiem — wbrew pozorom — że opracowanie definicji moralności jest sprawą niezwykle trudną.

Do jednoznacznego sformułowania pojęcia moralności, przydatnego dla wszystkich nauk społecznych dążył między innymi Leon Petrażycki, znany socjolog i prawnik, w dziele pt. „Wstęp do nauki prawa i moralności” (1905).²¹ Dotychczas jednak dążenie to nie zostało zrealizowane.

Na trudności sformułowania pojęcia moralności wskazuje Maria Ossowska: „Zadawaliśmy sobie dalej pytanie, czy przedmioty, których te oceny i normy (moralne — wyjaśnienie moje M. K.) dotyczą, mają jakieś własności swoiste i wspólne. Wreszcie szukaliśmy odrębności ocen i norm moralnych w ich domniemanej genezie. Te rozważania nie dały nam możliwości zarysowania wyraźnych konturów dla pojęcia moralności”.²²

Do podobnego wniosku doszli także uczestnicy konferencji etyków w Nieborowie, odbytej w maju 1965 roku. Materiały z tej konferencji opublikowane zostały w czasopiśmie Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk pt. *Etyka*.²³

Gdyby prof. W. Szczerba miał okazję przestudiować przytoczone tu przeze mnie książki i materiały, uniknąłby prawdopodobnie postawienia teoretykom wychowania moralnego zupełnie nieuzasadnionego zarzutu.

Oprócz tych czterech spraw zasadniczych można by jeszcze wskazać na kilka spraw drobniejszych, które także bądź budzą wątpliwości, bądź

²⁰ Na trafność tego poglądu wskazywałem w artykule pt.: O niektórych przyczynach niedomagań współczesnej pedagogiki polskiej. *Ruch Pedagogiczny* 1969, nr 3.

²¹ Książka ta ukazała się w języku polskim w 1930 roku.

²² M. Ossowska: *Socjologia moralności*. Warszawa 1963. PWN, s. 174. (Patrz także tej autorki: *Podstawy nauki o moralności*. Warszawa 1957. PWN).

²³ *Etyka* 1966 nr 1.

nie powinny się znaleźć w artykule stawiającym sobie tak ambitne zadanie, jakim jest podsumowanie wyników dorobku teorii wychowania moralnego w okresie 25-lecia Polski Ludowej. Tak na przykład wydaje się być bez pokrycia — ponieważ nie zostało udowodnione czy poparte bodaj najskromniejszymi badaniami — twierdzenie: „Można jedynie mieć żal do wydawnictw, że prace te — tak podkreślają praktycy — są bardzo słabo dostępne z racji małych nakładów”.²⁴ O jakie to prace chodzi, dowiadujemy się z wyjaśnienia zamieszczonego w odsyłaczu, w którym prof. W. Szczerba wymienia nazwiska kilku autorów. Oczywiście, nie byłoby w tym nic dziwnego, pod warunkiem wszakże, iż prof. W. Szczerba wyjaśniłby, przy jakiej to okazji „praktycy podkreślali”, iż tak bardzo poszukują książek tych właśnie, a nie innych autorów — brzmiałoby to wówczas bardziej przekonująco. A w poważnym artykule, jakim niewątpliwie powinien być artykuł podsumowujący dorobek osiągnięć określonej dyscypliny naukowej w okresie ćwierćwiecza, nie można wygłaszać poglądów i ocen bez ich należytego udokumentowania.

Skoro jednak prof. W. Szczerba pokusił się o wskazanie najbardziej potrzebnych i poszukiwanych jego zdaniem książek, nie powinien był pominąć konkursów, które, organizowane wśród nauczycieli, miały właśnie na celu jak najbardziej obiektywne poznanie istotnego zapotrzebowania społecznego na określone książki pedagogiczne. Między innymi powinien był uwzględnić wyniki konkursu, który odbył się w 1961 roku, a więc w okresie objętym sprawozdaniem prof. W. Szczerby. Był to konkurs na recenzję książki pedagogicznej, zorganizowany wspólnie przez Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego oraz Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych. Zadaniem konkursu było zachęcenie nauczycieli do „wypowiadania opinii, uwag, wniosków i życzeń odnośnie wydawnictw pedagogicznych”.²⁵ Dzięki tak zorganizowanemu konkursowi Dyrekcja PZWS zamierzała dowiedzieć się — jakie publikacje są najbardziej nauczycielom potrzebne, żeby móc przygotować odpowiednie wydawnictwa.²⁶

Wyniki konkursu opublikowane zostały na łamach *Głosu Nauczycielskiego* i *Ruchu Pedagogicznego*.²⁷ Były więc powszechnie udostępnione wszystkim zainteresowanym. W skład sądu konkursowego wchodziłi najwybitniejsi specjaliści, przedstawiciele Ministerstwa Oświaty, Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego, Państwowych Zakładów Wydawnictw Szkolnych oraz Instytutu Pedagogiki. Dowodzi to znaczenia, jakie przypisywano temu konkursowi. Mimo to jednak wyniki tego konkursu nie zostały uwzględnione przez prof. W. Szczerbę w artykule podsumowującym dorobek teorii wychowania w minionym ćwierćwieczu.

²⁴ W. Szczerba: O teorii wychowania moralnego i społecznego (Analiza stanu badań 25-lecia Polski Ludowej), cyt. wyd., s. 551.

²⁵ *Życie szkoły* 1961, nr 5.

²⁶ Tamże.

²⁷ K. Makowski: Konkurs na recenzję książki pedagogicznej. *Ruch Pedagogiczny* 1962 nr 1.

Nie zostały również wymienione wśród książek poczytnych i poszukiwanych książki tak wybitnych autorów, jak Tadeusz Kotarbiński, Zygmunt Mysłakowski czy Kazimierz Sośnicki.

Fakty te pozwalają powątpiewać o wartości ocen i sądów zawartych w omawianym artykule.

DOSWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

WŁADYSŁAW SAWICKI

WSPÓŁCZESNE ŚRODOWISKO WIELKOMIEJSKIE A POSTAWY MŁODZIEŻY

a) Cechy środowiska wielkomiejskiego

Charakterystyczną cechą środowiska wielkomiejskiego jest postępujący proces urbanizacji. Samo pojęcie urbanizacji bywa dość różnorodnie definiowane. Najogólniej można powiedzieć, że jest to „szybki rozwój przemysłowy, handlowy i administracyjny ośrodków miejskich na skutek koncentracji przemysłu i handlu, proces przenoszenia się ludności wiejskiej do miast.”¹ Urbanizacja jest procesem złożonym, a raczej zespołem procesów, w wyniku których następuje — jak to określa K. Przeciawski — „przyswojenie przez coraz większą liczbę ludności miejskiego sposobu życia.”² Na ten zespół procesów składają się więc zjawiska o charakterze administracyjno-demograficznym, ekonomicznym, społeczno-przestrzennym i psychospołecznym. Należy tu dodać, że środowiska wielkomiejskiego nie można traktować statystycznie, gdyż ulega ono w różnych okresach przeobrażeniom.

Człowiek w środowisku wielkomiejskim uniezależnił się w dużym stopniu od przyrody. I choć to uniezależnienie ułatwia mu zaspokojenie potrzeb biologicznych, to jednakże stwarza niebezpieczeństwo jednostronności w kształtowaniu jego osobowości.

Natomiast można dostrzec zwiększającą się rolę środowiska kulturowego w wielkim mieście, a zwłaszcza jego wpływu na proces wychowania. Miasto ze swoimi urządzeniami technicznymi, łącznością, komunikacją miejską, instytucjami kulturalno-oświatowymi, takimi jak wyższe uczelnie i instytuty naukowe, biblioteki, czytelnie, stwarza specyficzne warunki życia i rozwoju dla człowieka.

Więcej jest tu i bardziej zróżnicowane są instytucje wychowania bezpośredniego (szkoły różnego typu, zakłady kształcenia i doskonalenia oraz instytucje wychowania pozaszkolnego), organizuje młodzieżowe domy kultury, kluby. Więcej jest bardziej zróżnicowanych instytucji wychowania pośredniego, takich jak: sale koncertowe, instytucje upowszechniania sztuki, zakłady pracy, instytucje organizujące wypoczynek w czasie wolnym itp. Instytucje te przekazują określone treści kształtujące osobowość młodzieży; stosują przy tym różne metody.

W tych warunkach zjawiskiem dość powszechnie zauważanym i potwierdzanym w licznych badaniach socjologicznych jest osłabienie lub całkowity zanik związków sąsiedzkich. Nie oznacza to izolacji społecznej mieszkańca współczesnego miasta, wytwarzają się tu tylko innego typu więzi społeczne. Interesującą charakterystykę tego zjawiska podał prof. Paweł Rybicki, który stwierdza, że jest wątpliwe, by „jednostkę i rodzinę żyjącą w wielkomiejskiej zbiorowości otaczała jakaś zupełna

¹ Mała encyklopedia powszechna. Warszawa 1959, 1019.

² K. Przeciawski: Miasto i wychowanie. Warszawa 1968, „Nasza Księgarnia”, s. 22.

puszka. Wydaje się — pisze dalej — że mamy tutaj do czynienia z przestrzenią społeczną, w której jest bardzo wiele styczności luźnych i pozbawionych treści osobowej, przy rzadkiej i w niewielkim zasięgu obracającej się sferze stosunków bardziej trwałych i bardziej skryształizowanych... Jeśli tak jest, to w nowoczesnym mieście zdarzają się dwa procesy: wzmagające się zagęszczenie ludzi i wzmagające się rozproszenie społeczne.”³

Wymienione dwa zjawiska stanowią element charakterystyczny dla współczesnego społeczeństwa wielkomiejskiego. Równocześnie tworzą zupełnie nowe formy kontaktów społecznych i kulturowych współczesnej młodej generacji, a zarazem w sposób istotny zmieniają rodzaj i charakter bodźców rozwojowych, działających w jej środowisku życia.

Powoduje to — jak twierdzi K. Przecławski — „że na mieszkańca dużego miasta działają różnorodnie wpływy, często znoszące się wzajemnie. Proces wychowania nie jest tu harmonijny i prosty. Jest bardzo złożony i konfliktowy. Każda z instytucji, świadomie czy nieświadomie, pragnie podporządkować osobnika swoim założeniom, skierować jego zachowanie w kierunku, który ona uważa za pożądany.”⁴

Wśród tych instytucji szczególne znaczenie w środowisku wielkomiejskim zaczynają nabierać instytucje wychowania pozaszkolnego dzieci i młodzieży oraz instytucje wychowania pośredniego. Tym bardziej że w środowisku wielkomiejskim ulega przekształceniu także tradycyjna instytucja wychowania naturalnego, jaką jest rodzina.

b) Młodzież w wielkim mieście

Z przedstawionej powyżej charakterystyki środowiska wielkomiejskiego wynika, że w obecnej dobie proces oddziaływania wychowawczego na młodzież odbywa się głównie w formie zinstytucjonalizowanej, charakteryzujący się wielkością i różnorodnością instytucji.

Z tym wiąże się z kolei zagadnienie planowania działalności instytucji wychowawczych oraz związanych z tym wydatków. Tendencja ta jest zrozumiała, gdyż w społeczeństwie tak ważna dziedzina nie może być zdana na samorzutny, przypadkowy rozwój. Ponadto podejmuje się ostatnio próby objęcia programem pracy możliwie całokształtu spraw wychowania, w tym głównie wychowania pozaszkolnego, na terenie osiedla, miasta czy nawet województwa.⁵

W tym ujęciu nasuwają się zasadnicze pytania: czego młodzież może i ma prawo oczekiwać od takiego systemu wychowania? W jakiej mierze w planowanej działalności wychowawczej jest uwzględniany rozwój psychiki młodzieży w zakresie różnych jej sfer?

Nie zawsze udaje się młodzieży przezwyciężyć trudności przystosowania do złożonych warunków w środowisku wielkomiejskim.

Na problem trudności wynikających z tego przystosowania wskazuje wielu pedagogów, psychologów, jak i socjologów. I tak np. J. Szczepański dostrzega trudności w przystosowaniu młodzieży do specyficznych warunków środowiska wielkomiejskiego, ale uważa się je za nieuniknione zjawiska okresu przejściowego, w jakim znajduje się nasze społeczeństwo. Będą się one — według przewidywań autora — zmniejszały, w miarę jak będzie się zmniejszała dysharmonia między nową techniką, bazą cywilizacji a nowymi formami życia zbiorowego, przy jednoczesnym zacieraniu się „więzi

³ P. Rybicki: Problem zbiorowości i społeczności miejskiej. W: Konferencja naukowa socjologów miasta. Warszawa 1964, s. 23—24.

⁴ K. Przecławski: Wielkie miasto jako środowisko wychowawcze. *Nauczyciel i Wychowanie* 1968, nr 4, s. 19.

⁵ Przykłady takich prób, ich omówienie szczegółowe zostały zawarte w książce K. Przecławskiego: *Miasto i wychowanie*. Warszawa 1968, „Nasza Księgarnia”, s. 127.

organizacyjnych między narodami". Na razie jednak, zwłaszcza z punktu widzenia wyboru ideałów, współczesna cywilizacja jest jednak jak nigdy dotąd — chaotyczna.⁶

Na specyficzne trudności włączania się młodzieży w życie społeczeństwa dorosłych we współczesnym świecie zwraca uwagę również prof. B. Suchodolski.⁷ Autor wysuwa postulat takiego wychowania młodzieży dla przyszłości, aby umiała ona żyć w nowych warunkach cywilizacji i nowych warunkach społecznych, aby umiała wiązać szczęście osobiste z osobistym zaangażowaniem ideowo-społecznym.

Wymienieni autorzy wskazują, że aby sprostać potrzebom psychicznym młodzieży, jak też jej potrzebom społecznym wyrażającym się w dążności do większej swobody; do nowych form spędzania wolnego czasu, należy oprócz planowej działalności wychowawczej wśród młodzieży rozwijać te wszystkie formy pracy z młodzieżą, które w swych założeniach uwzględniałyby w największym stopniu udział młodzieży w ich prowadzeniu i zarządzaniu na zasadach samorządności. Rola zaś większych placówek sprowadzałaby się do roli instytucji wiodących w stosunku do innych form pracy z młodzieżą, organizowanych głównie w osiedlach mieszkaniowych.

c) Problematyka młodzieży społecznie nieprzystosowanej

Epoka współczesna charakteryzuje się znaczną liczbą — jak zwykli określać to socjologowie i psychologowie — młodzieży „społecznie nieprzystosowanej”. Młodzież ta staje się także wielkim problemem pedagogicznym, zwłaszcza w dużych środowiskach miejskich. Najczęściej spotykanymi znamionami nieprzystosowania jest stawianie się poza ideałami społecznymi, tryb życia — jeśli nie wyraźnie przestępczy to przynajmniej na przekór zaleceniom i normom społecznym, potrzeba silnych wrażeń lub pewnych silnych bodźców. Stąd upodobanie do alkoholizmu, jawne atakowanie porządku publicznego itp.⁸ Za młodzież społecznie niedostosowaną możemy uważać tę część młodzieży, która neguje powszechnie przyjęte i obowiązujące normy społecznego postępowania. Normy te znajdują swoje uzasadnienie zarówno w przepisach prawnych, jak też regulaminach nauki lub pracy.

Interesujący wykaz postaw charakterystycznych dla nieprzystosowania społecznego sporządził J. C. Ball, który wymienia:

- 1) wrogość wobec autorytetu i dyscypliny,
- 2) niechęć do szkoły,
- 3) przypisywanie innym winy za niepowodzenie,
- 4) niechęć do pracy,
- 5) wiara w użyteczność nieprawowitych środków do osiągnięcia celów,
- 6) niewiara w to, że inni uznają podstawowe wartości społeczne,
- 7) pożądanie pieniędzy i podniecenia,
- 8) uczucie niepewności i zależności,
- 9) silna lojalność wobec grupy rówieśników i
- 10) brak respektu dla praw przysługującym innym.⁹ Można przyjąć, że prawie

⁶ J. Szczepański: Młodzież we współczesnym świecie. *Nowa Szkoła* 1958, nr 9.

⁷ B. Suchodolski: Problem młodzieży we współczesnym świecie. *Ruch Pedagogiczny* 1963, nr 1.

⁸ Szerzej tym zagadnieniem zajmują się: J. Sawicki (red.): *Chuligaństwo*. Studia. Warszawa 1956, Wyd. Prawnicze; Cz. Czapów: *Czy Jony stanie się gangsterem? Uwagi o metodach walki z przestępczością młodzieży*. Warszawa 1959, „Wiedza Powszechna”; Cz. Czapów, St. Manturzewski: *Niebezpieczne ulice. U źródeł chuligaństwa*. Warszawa 1960 „Iskry”; Cz. Czapów: *Młodzież a przestępstwo. Zarys resocjalizacji metodą indywidualnych przypadków*. Cz. I. Warszawa 1962. „Nasza Księgarnia”; St. Jedlewski: *Nieletni w zakładach poprawczych*. Warszawa 1962, „Wiedza Powszechna”.

⁹ J. C. Ball: *Delionent and Non-Deliquent Attitudes Toward the Prevalence of Stealing*. *The Journal of Criminal Law, Criminology, and Police Science*, 48 (wrzesień-październik 1957), s. 260.

wszystkie wymienione postawy pełnią różne funkcje w zależności od tego, czy występują w sferze życia prywatnego, czy manifestowane są z przekory.

Mimo że wielu badaczy określa cechy charakterystyczne postaw świadczących o nieprzystosowaniu społecznym, to jednak nie ma zgody co do przyczyn tego zjawiska. Najogólniej można powiedzieć, że niedostosowanie społeczne „przybiera najostrejsze formy tam, gdzie najbardziej chwiewią się tradycyjne struktury społeczne, a w ich miejsce nie wytworzyły się jeszcze nowe, które by zaspokoili istniejące w społeczeństwie potrzeby (...). Występują tam, gdzie istnieją duże skupiska ludności poddane szybkim przemianom społecznym, a więc w większych miastach, okręgach przemysłowych itp. Szczególnie ważne (...) są środowiska niemal jednolicie młodzieżowe nie oparte na żadnej tradycji, mające charakter prowizoryczny. Sztuczność i tymczasowość takich tworów społecznych powoduje, że jednostki nieukształtowane moralnie i niedojrzałe do samodzielnego życia, będąc zdane wyłącznie na opinię swoich kolegów, a pozbawione autorytetu i zorganizowanej kontroli ze strony starszych, zatracają wszelkie hamulce”¹⁰

Interesującą analizę przyczyn niedostosowania społecznego młodzieży przedstawił prof. J. Szczepański w dwóch artykułach, w których nie ogranicza się jedynie do wskazania przestępczości i chuligaństwa, lecz traktuje to zjawisko na tle procesów historycznych, społecznych, psychologicznych i politycznych zachodzących w społeczeństwie polskim. Autor stara się udowodnić, że takie zjawiska, jak przestępczość, chuligaństwo, mają swe wspólne źródło w rozkładzie różnych form więzi społecznej — czyli przede wszystkim w pewnych trudnościach natury psychologicznej i socjologicznej. W konkluzji swoich rozważań wymienia zasadnicze źródła niedostosowania społecznego młodzieży:

1. Historyczne warunki, które doprowadziły do zachowania równowagi psychicznej narodu polskiego.
2. Rozkład więzi nieformalnej.
3. Historycznie ukształtowane ujemne cechy narodu polskiego.¹¹

Tak więc brak tradycji i kontroli społecznej jako charakterystycznej cechy dużego miasta, różnorodność wzorów społecznych, wielorakość ról — przyczyniają się do powstawania w środowiskach miejskich różnych przejawów dezorganizacji społecznej, przyjmujących różne postaci, aż do zjawisk przestępczości włącznie.

O słuszności hipotezy J. Szczepańskiego, według której zasadniczą przyczyną niedostosowania społecznego jest rozkład różnych form więzi społecznej, świadczą zarówno liczne badania amerykańskie nad przestępczością młodzieży w środowiskach zdeintegrowanych, jak i podobne badania prowadzone w Polsce.¹²

Prace wymienionych autorów prowadzą do wniosku, że istnieje potrzeba opracowania koncepcji pracy wychowawczej z tymi grupami młodzieży, jak też z młodzieżą, która nie wykazuje cech nieprzystosowania społecznego. Działalność ta powinna mieć na celu ułatwienie przystosowania młodzieży do wielkomiejskiego trybu życia i wymaga z jednej strony skoordynowania działalności wszystkich instytucji wychowawczych; z drugiej zaś — rozwoju tych instytucji społeczno-wychowawczych, które mogą być oparte na zasadzie samorządności młodzieży i prowadzić swoją działalność w miejscu jej zamieszkania.¹³

¹⁰ Zaczepnięto od A. Pawełczyńskiej z artykułu pt.: O niektórych przyczynach chuligaństwa. W pracy zbiorowej pod redakcją J. Sawickiego: Chuligaństwo. Warszawa 1956. Wyd. Prawnicze.

¹¹ J. Szczepański: Próba diagnozy. *Przegląd Kulturalny* 1957, nr 36. Oraz: Młodzież we współczesnym świecie. *Nowa Szkoła* 1958, nr 9.

¹² Por. B. Maroszek: Nasilenie przestępczości młodzieży i dorosłych w latach 1954—1958. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny* 1961 z. 1; J. Jasiński: Przemoc młodocianych; T. Cyprian: Chuligaństwo wśród młodzieży. Problem społeczny i prawny. Poznań 1958.

¹³ J. Szczepański: Młodzież we współczesnym świecie. Op. cit.

MARTA PASTUSZAK
RZESZÓW

O NIEKTÓRYCH MOŻLIWOŚCIACH POGŁĘBIENIA TREŚCI I FORM ZAJĘĆ WYCHOWANIA OBYWATELSKIEGO W SZKOLE ŚREDNIEJ

W numerze lipcowym *Nowych Dróg* br. ukazała się bardzo potrzebna i istotna próba oceny zajęć wychowania obywatelskiego za okres dwóch lat dzielący nas od wprowadzenia tych zajęć do szkół średnich. Czytamy w niej, iż „celem tych zajęć jest podniesienie poziomu świadomości społecznej i dojrzałości obywatelskiej młodzieży szkolnej przez poznawanie ważnych wydarzeń politycznych w kraju i na świecie, rozpatrywanie problemów wychowawczych z życia szkoły oraz organizowanie pracy uczniów na terenie szkoły i w środowisku, przez różne formy samorządowego działania młodzieży”. W oparciu o te założenia autorzy w sposób analityczny oceniają poważne rezultaty dotychczasowej pracy w tym zakresie, analizując metodykę zajęć wychowania obywatelskiego na tle praktyki szkolnej, zachęcają do uzupełniania koncepcji zajęć, wysuwają bardzo słuszne i cenne postulaty zmierzające do określenia niezbędnych efektów wychowawczych w zakresie kształtowania świadomości młodzieży w zakresie motywacji oraz umiejętności praktycznego działania.¹

W niniejszym nader skromnym artykule chcę przedstawić w świetle praktyki pedagogicznej szkoły średniej te zjawiska i czynniki, które wydają się ograniczać uzyskiwanie efektów wychowawczych tkwiących potencjalnie w założeniach w.w koncepcji oraz celach dydaktyczno-wychowawczych szkoły współczesnej Polski Ludowej. Między innymi daje się zauważyć brak należytego zainteresowania zespołów pedagogicznych następującymi uwarunkowaniami zakładanych społecznie efektów pedagogicznych. Są nimi:

1. Niedostrzeżenie współzależności między organizowaniem, przebiegiem i efektami zajęć wychowania obywatelskiego a całością procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły.
2. Brak faktycznego rozeznania świadomości, postaw społecznych młodzieży szkół średnich oraz motywacji, jej myślenia i postępowania.
3. Niepełne rozeznanie wpływu grupy koleżeńskej na kształtowanie myślenia i motywacji postępowania społeczności uczniowskiej.
4. Niedocenianie powiązań, współzależności między zajęciami wychowania obywatelskiego a środowiskiem pozaszkolnym i rodzinnym w kształtowaniu myślenia politycznego i nawyków społecznego, praktycznego działania.

Bardzo często w praktyce szkolnej, w organizowaniu całości procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły traktuje się zajęcia wychowania obywatelskiego albo jako ogniwo, które cudownym sposobem przez samo istnienie w organizacji procesu wychowawczego potrafi zapewnić pożądane efekty społeczno-polityczne, albo zajęcia wychowania obywatelskiego traktowane są jako jeszcze jedno z ogniw, po których tak jak w wielu innych przypadkach nie należy się zmian w tym zakresie spodziewać, no ale trudno, skoro są, to należy je „czymś” wypełnić i „jakoś” realizować.

Dużą pomocą wychowawcom i nauczycielom, kierownikom różnych form pracy szkolnej jest ukazanie koncepcji zajęć wychowania obywatelskiego w powiązaniu z celami i zadaniami szkoły socjalistycznej. Cele te i zadania są znane powszechnie i tylko dla zachowania kolejności procesu myślowego przypominać, że istnieje u nas troistość celów i zadań, a mianowicie: nauczanie kształtowania niezbędnych umiejętności, nawyki umysłowe, wychowanie uspołecznionego obywatela.²

¹ A. Musiał. I. Węgrzynowicz: *Nowe Drogi* nr 7/70, str. 71—78.

² Z. Kietlińska: *Dydaktyka Szkoły Wyższej*, Wa-wa 1968 r.

Tym zadaniom i celom służy dydaktyka wszystkich przedmiotów i zajęć prowadzonych w każdej szkole, co w powiązaniu z zajęciami wychowania obywatelskiego oznacza praktycznie, że są to cele i zadania wspólne, jeśli chodzi o ich wydźwięk ideowo-polityczny, i że w ten sposób są realizowane na każdym przedmiocie przez każdą formę zajęć szkolnych tak obowiązkowych, jak i pozalekcyjnych.

Jeśli zatem kierownictwo szkoły, rada pedagogiczna nie doceniają tej jednolitości ujęcia, obniżają efekty możliwości pracy zajęć wychowania obywatelskiego. W ten sposób ogromny wysiłek indywidualny wychowawców poszczególnych klas lub opiekunów organizacji pozostaje niewspółmierny do możliwych efektów, jakie są możliwe i osiągnięte w tych szkołach, które w organizacji procesu wychowawczego traktują zajęcia wychowania obywatelskiego jako niezbędne, ale tylko jedno z najważniejszych, mających na celu poważny wpływ na ukształtowania uspołecznionego obywatela.

Chodzi o podkreślenie jeszcze raz tego, że treści programowe wszystkich przedmiotów mają być tak realizowane, aby przygotowywały umysł, uczyły samodzielnego myślenia, kształtowały nawyki społecznego działania. Taki jest obywatelski obowiązek nauczyciela polskiego w dobie współczesnej i musi on zostać uwypuklony, ujednolicony przez działanie wspólne.

Efekt tego działania wspólnego frontu wychowawczego stanowić będzie płaszczyznę dla kontynuowania przez zajęcia wychowania obywatelskiego tego procesu w zakresie politycznego myślenia i praktycznego społeczno-politycznego działania.

Nie ma przedmiotu i zajęć w szkole, w realizacji których nie należałoby postawić pytania: po co? w jakim celu społecznym go realizowano?

Dalsze uwarunkowania efektywności zajęć wychowania obywatelskiego wynikają, wydaje się, z klimatu ideowo-politycznego szkoły, dyscypliny pracy nauczycieli i uczniów, nowoczesności stosowanych metod pracy itd.

Niemalą rolę odgrywają tutaj kwalifikacje zawodowe i w równorzędnym co najmniej stopniu ideowo-polityczne, moralne całego zespołu wychowawczego, jak i indywidualnie każdego wychowującego ideowo-politycznie pracownika szkoły, świetlicy, warsztatu czy internatu.

Te aspekty mają bardzo istotne znaczenie i właśnie nie tylko wtedy, kiedy z okazji uroczystej ukazujemy rzeczywiste mniej lub więcej osiągnięcia, ale kiedy młodzież oczami wyczulonymi krytycyzmem tego okresu stwierdza rozbieżności między stanem faktycznym a rzeczywistym i fałszywie kształtuje swoje sądy i postawy.

Jednostronne ukazywanie osiągnięć i sukcesów prowadzi często do obniżenia aktywności w usuwaniu nieprawidłowości, wypaczeń, może być źródłem rozbieżności między naszą teorią a praktycznym postępowaniem.

Stwarza to sytuację bierności, obojętności na zło, jego tolerowanie. Te czynniki tworzą niezbędny między innymi klimat społeczno-polityczny zapewniający prawidłowe kształtowanie myślenia politycznego, działania praktycznego, samorządnego młodzieży w czasie zajęć wychowania obywatelskiego i innych form wychowania politycznego na terenie szkoły średniej.

Drugim wymienionym na wstępie czynnikiem utrudniającym efektywności organizacji zajęć wychowania obywatelskiego jest brak rozeznania szkół, rad pedagogicznych co do faktycznego obrazu świadomości społecznej, postaw, motywacji uczniów szkół średnich.

Zjawisko to z jednej strony na przykład poważnie wpływa na problematykę zajęć, szukanie realnych form organizacji zajęć, a z drugiej strony utrudnia samej młodzieży ujawnienie swoich konfliktów ideowych, politycznych, moralnych, które ją w tym okresie bardzo absorbują i, nie zaspokojone, albo przybierają formy agresywnego zachowania, albo ukierunkowują się w inne płaszczyzny działania, jak sport, piosenka, taniec, moda, które są społecznie niezbędne, ale niewystarczające

zupełnie dla ukształtowania postaw ideowo-politycznych potrzebnych dla kształtowania potencjału ekonomicznego i politycznego naszej ojczyzny.

Nie ulega bowiem wątpliwości, że uczniowie, szczególnie klas najstarszych szkoły średniej, mają już ukształtowane w poważnym stopniu poglądy polityczne i odpowiadające im postawy społeczne. Chodzi o to, aby zajęcia wychowania obywatelskiego wykorzystać obok innych form wychowania politycznego do ujednoczenia, konfrontowania, pogłębiania poglądów, spostrzeżeń, postaw moralnych, politycznych, wartości ideowych, aby udowodnić że procesy te jako zjawisko społeczno-historyczne wymagają nieustannej pracy nad doskonaleniem własnej osobowości dla pełnej realizacji planów jednostki w powiązaniu z potrzebami społecznymi i związanymi ze współuczestnictwem w realizacji zadań pełnego udziału w życiu obywatelskim.

Wydaje się, że dla poznania sposobu myślenia, świadomości czy ukształtowanych już postaw społecznych młodzieży, celem usprawnienia, pogłębienia procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły średniej, niezbędna jest potrzeba pomocy, a może lepiej — współpracy między lokalnymi uczelniami wyższymi a szkołami średnimi, kompetentnymi sekcjami ośrodków metodycznych celem naukowego przeprowadzania badań zespołowych czy nawet kompleksowych.

Celem ich byłoby ukształtowanie i pełne zbadanie najtrudniejszych zagadnień z tej dziedziny przez psychologów, socjologów, pedagogów.

Istnieje konieczność kształtowania takich tradycji badań naukowych dla postępu społecznego dla pełniejszego oddziaływania nauki na usprawnienie organizacji i efektywności pracy.

Na terenie województwa rzeszowskiego w latach 1967/68 były przeprowadzone badania socjologiczno-pedagogiczne w dziesięciu szkołach licealnych, ilustrujące między innymi niektóre postawy społeczne, a przede wszystkim trudności młodzieży w tym zakresie.

Badania wykazały również poważne trudności szkół, wychowawców klasowych, organizacji młodzieżowych w kształtowaniu pożądanych postaw społecznych w świetle ukształtowania się planów życiowych tej młodzieży.

Pozwolę sobie zilustrować niektóre problemy bezpośrednimi wypowiedziami respondentów w tym celu, aby wskazać potencjalne możliwości wykorzystania ich w pracy ideowo-politycznej na zajęciach wychowania obywatelskiego. Zaznaczę jeszcze, że stosunek populacji badanej do całości uczniów klas maturalnych województwa wynosił 24%.

Dużo miejsca w świadomości młodzieży zajmują plany na przyszłość związane z ich miejscem w społeczności dorosłych, z wyborem zawodu, studiów, z miejscem w rodzinie.

Badania wskazują na współzależności między pracą szkoły a efektami ujawnionymi w postawach młodzieży.

Badania uwidoczniają stosunek młodzieży do rodziny, szczęścia, miłości, szkoły, kolegów.

Ukazane są postawy ilustrujące stosunek młodzieży do pracy, do wykonywania zawodu.

Badania wykazują bardzo poważne trudności w rozwiązywaniu problemów filozoficznych, polityczno-społecznych. Zdecydowana większość populacji badanej interesuje się problematyką obyczajowo-moralną, stosunkami panującymi w rodzinach, w organizacjach.

Bardzo wiele uwidocznia się inicjatywy twórczej, nie wykorzystanej dla pełnego kształtowania jej osobowości mimo ogromnego wysiłku indywidualnego, pedagogów czy nawet poradni psychologiczno-zawodowych. Młodzież krytycznie dostrzega zjawiska utrudniające kształtowanie nowych stosunków społecznych, ale bardzo często niewłaściwie je rozumie lub jednostronnie ocenia rolę i udział szkoły, rodziców, środowisko w kształtowaniu nowej rzeczywistości.

Cechą charakterystyczną badań — to ujawnione zapotrzebowanie młodzieży, szkoły średniej, rodziców, nauczycieli na wspólne jednolite oddziaływanie wychowawcze mające na celu pełną integrację procesu wychowania.

Badania wskazują na poważne niedostatki tkwiące w organizacji pracy i stosunkach społecznych w miejscach pracy lub zamieszkania, których rozwiązanie jakże często wymaga obywatelskiego współdziałania różnych środowisk.

Wyniki badań wskazują na zróżnicowanie wewnętrzne zespołów klasowych, co jest często przyczyną dezintegracji procesu wychowawczego inspirowanego i kierowanego przez szkołę, wychowawcę klasy.

Uwidocznia się niedostrzeżenie przez nas mechanizmów kształtujących atmosferę przez grupy koleżeńskie, których wpływ na kształtowanie opinii, postaw, motywacji, świadomości jest bardzo potężny, a nie zawsze społecznie pożądany.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

SŁOWNIK WIEDZY OBYWATELSKIEJ

Takiego wydawnictwa zawsze szkole brakowało. Nic też dziwnego, że postulaty nauczycieli dotyczące wydania jakiejś encyklopedii zagadnień społeczno-politycznych wciąż ożywały. Nie dlatego oczywiście, że brak jest literatury z tego zakresu. Literatura taka jest — obszerna i bogata, naukowa i popularna, rzecz w tym, że nie wszędzie i nie zawsze dostępna. Zwłaszcza w środowisku wiejskim, małym osiedlu. A jeśli nawet dostępna, w zasięgu ręki, to nie zawsze przecież idzie o przestudiowanie całego problemu w oparciu o literaturę źródłową, szczegółową. Jakże często chodzi tylko o przypomnienie źródeł określonych wydarzeń, zarysu procesu, cech zjawiska społecznego lub definicji pojęcia.

Wychowanie obywatelskie jako przedmiot występujący w szkole podstawowej i ZSZ oraz propedeutyka nauki o społeczeństwie w szkołach licealnych opiera się na encyklopedycznej wiedzy społeczno-politycznej. Są tu elementy historii, socjologii, ekonomii, filozofii, prawa, etyki i polityki międzynarodowej. Trudno o szerszy zakres treści jednego przedmiotu. Niełatwo tedy opanować choćby elementarny kurs tej wiedzy, jak i go wyłożyć. Tym bardziej, że z edycją odpowiednich podręczników i innych materiałów pomocniczych są permanentne i przysłowiowe już kłopoty.

Te ogólnie zasygnalizowane okoliczności uzasadniają zainteresowanie i uznanie, z jakim uczniowie i nauczyciele przyjęli „Słownik wiedzy obywatelskiej” (PWN, Warszawa 1970). Świadczy o tym jego szybkie znikanie z półek księgarskich, mimo dość wysokiej ceny — 100 zł.

Wg informacji Wydawnictwa jest on przeznaczony dla uczniów szkół średnich, działaczy organizacji młodzieżowych, kandydatów do studiów wyższych oraz studentów pierwszych lat studiów. Należy koniecznie dodać: oraz dla nauczycieli i wychowawców. Mam przede wszystkim na uwadze nauczycieli szkół podstawowych oraz wychowawców w szkołach średnich prowadzących zajęcia z wychowania obywatelskiego. Trudno bowiem być specjalistą w tylu dziedzinach wiedzy. A wychowując obywatelsko młodzież trzeba samemu dobrze orientować się w zagadnieniach społeczno-politycznych, operować właściwą terminologią, posiadać bogaty arsenał rzeczowych i przekonywujących argumentów, umieć prowadzić do wniosków opartych na naukowej interpretacji zjawisk i ważnych z wychowawczego punktu widzenia.

„Słownik” w poważnej mierze odpowiada tym potrzebom. Bowiem poza wyżej określoną problematyką wchodzącą w zakres programowego wychowania obywatelskiego uwzględniono w „Słowniku” wiele haseł z dziedziny psychologii i pedagogiki, istotnych zwłaszcza z punktu widzenia wychowania ideowo-społecznego.

W sumie „Słownik” zawiera ok. 1000 haseł uporządkowanych alfabetycznie. Są one dwojakiego rodzaju: przeglądowe, o charakterze artykułów traktujących o ważniejszych współczesnych problemach społeczno-politycznych Polski i świata, oraz informacyjne, których celem jest w zasadzie wyjaśnienie samego pojęcia i wskazanie na najważniejsze jego elementy.

Chciałbym zwrócić uwagę na konkretny użytek, jaki z publikacji będą mieli szkolni odbiorcy. I tak np. nauczyciel wychowania obywatelskiego w szkole podstaw. znajdzie w „Słowniku” aktualne i naukowo opracowane informacje nie tylko do każdego tematu programowego, lecz niemal do każdego hasła. Przykładowo: w związ-

ku z tematem w kl. VII „Przemysłowy zakład pracy” znajdujemy następujące hasła: przemysł, przedsiębiorstwo, produkcja, środki produkcji, fundusz przedsiębiorstwa, organizacja i zarządzanie, samorząd robotniczy, praca, podział pracy, współzawodnictwo pracy. Przygotowując temat programowy w kl. VIII „Rozwój przemysłu” można posłużyć się hasłami: gospodarka narodowa PRL, uprzemysłowienie, rozwój gospodarczy, inwestycje, intensyfikacja rozwoju gospodarki PRL, kooperacja, automatyzacja, znak jakości, wydajność pracy, płaca, wynalazczy i racjonalizatorski ruch. Inny nietłatwy temat — „Wymiar sprawiedliwości” można przygotować w oparciu o hasła: prawo, praworządność, sądownictwo, sądy społeczne, kolegia do spraw wyroczeń, prokuratora PRL, adwokatura, ławnik ludowy. I jeszcze przykład tematu z dziedziny polityki międzynarodowej — „Walka o pokojowe współistnienie”. Odpowiadają mu takie hasła „Słownika”, jak: polityka zimnej wojny, wyścig zbrojeń, doktryna Johnsona, antykomunizm, dywersja, pokojowe współistnienie państw o różnych ustrojach społeczno-ekonomicznych, powszechne i całkowite rozbrojenie, polskie plany rozbrojeniowe, nieprolifercja, Organizacja Narodów Zjednoczonych, organizacje wyspecjalizowane ONZ.

Przykłady te można porównać z programem wychowania obywatelskiego w szkole podstawowej, by stwierdzić, jak bardzo treści te są zbieżne. Warto tu jednakże wyraźnie zwrócić uwagę, że ze względu na typowe trudności występujące przy korzystaniu z tego rodzaju źródła przez niedostatecznie przygotowanego czytelnika (m. in. naukowa terminologia, syntetyczne i skrótowe informacje) w zasadzie „Słownik” nie powinien być zalecany do samodzielnej pracy uczniom szkoły podstawowej. Pracą uczniów powinny kierować nauczyciel, który pomoże odszukać właściwe hasła, wyjaśnić trudniejsze terminy, zinterpretować informacje, wyciągnąć wnioski. Przy zachowaniu tego warunku „Słownik” może oddać wielkie usługi i w pracy lekcyjnej. Podobnie, choć już śmieiej należałoby postępować w pracy z uczniami SPR i ZSZ.

Na pewno duże usługi „Słownik” odda zajęciom z wychowania obywatelskiego prowadzonym przez wychowawców we wszystkich klasach szkół średnich. I to zarówno wychowawcom, jak i wychowankom. Wychowawcami są bowiem w większości niehumaniści, a więc matematycy, biologowie, fizycy, inżynierowie, nauczyciele zawodu itp., którzy sami mają spore trudności w operowaniu prawidłową aparaturą pojęciową, interpretowaniu zjawisk i procesów życia społecznego, ukazywaniu konsekwencji politycznych i artykułowaniu wniosków ideowo-moralnych. Właśnie z tej dziedziny wychowawca znajdzie w „Słowniku” wiele haseł, których nie ma np. w „Małej encyklopedii powszechnej” (PWN) 1969). Dla przykładu można przytoczyć następujące: koleżeństwo, miłość, aktywność społeczna, dyscyplina pracy, dobra robota, dobro społeczne, stopa życiowa, prawa i obowiązki obywatelskie, determinizm społeczny, denuklearyzacja, doktryny (polityczne). Poza tym ze względu na profil treściowy „Słownika” hasła w nim zawarte mają kilkakrotnie lub kilkunastokrotnie większą zawartość niż hasła w MEP. „Słownik wiedzy obywatelskiej” dlatego porównują z MEP, że jest ona najbardziej powszechnym źródłem syntetycznej informacji.

„Słownik” stanie się też niewątpliwie jednym z podstawowych źródeł naukowej i aktualnej informacji dla uczniów ostatnich klas szkół średnich uczących się propedeutyki nauki o społeczeństwie. Żaden bowiem podręcznik szkolny, nawet najlepszy, nie może dostarczyć tyle i takiej wiedzy, która jest niezbędna dla wyjaśnienia różnorodnych problemów społecznych objętych przedmiotem i zainteresowaniami uczniów.

W oparciu o to źródło uczniowie będą mogli samodzielnie przygotować się do dyskusji, opracować referat, rozwiązywać sporne kwestie na lekcji, zaspokajając szersze zainteresowania problematyką społeczno-polityczną, etyczną, psychologiczną. Znajdą również szereg wartościowych informacji z zakresu historii najnowszej i geografii politycznej.

Można śmiało powiedzieć, że „Słownik” stanie się jedną z podstawowych pomocy naukowych dla znacznej części nauczycieli i ogromnej masy uczniów, poważnie wzbogaci warsztat pracy szkolnej. Z tego też względu na pełną aprobatę zasługuje zamiar Wydawnictwa „doskonalenia dzieła w następnych wydaniach”. A można jeszcze sporo uczynić dla podniesienia wartości tej publikacji.

Chciałbym tu zwrócić uwagę na kilka kwestii ogólniejszej natury. Podstawą tych refleksji jest fakt, że aczkolwiek publikacja ma charakter słownika (co orzeczono w tytule), to jednak zawiera też aspiracje encyklopedii. Może o tym świadczyć objętość i zawartość wielu haseł, jak też tendencja do ich ilustrowania. Myślę więc, że nie fetyszując samej nazwy ulepszenie „Słownika” będzie musiało zmierzać do możliwie obszernego wyjaśnienia problemów ważnych z punktu widzenia edukacji społecznej młodzieży. W obecnym pierwszym wydaniu wiele haseł ma charakter zbyt skrótowy, czasem ogólnikowy, co niestety przedstawia małą wartość dla czytelnika, dla którego głównie są przeznaczone.

Drugim kierunkiem doskonalenia „Słownika” powinno być znaczne wzbogacenie koncepcji ilustracyjnej. Wprawdzie w obecnym wydaniu, mimo ogromnego tempa pracy nad nim, zamieszczono 384 ilustracje, ale są one w dużej części pozbawione wartości poznawczych, dydaktycznych. Mają raczej charakter przerywników skondensowanego tekstu, wartość urozmaicającą tekst. Natomiast powinny mieć przede wszystkim charakter kształcący, wyjaśniający przy pomocy form graficznych te sprawy, w których werbalna informacja jest połowiczna i z praktycznego punktu widzenia mało użyteczna. Posłużę się przykładem. Otóż w hasło „Stopnie wojskowe w siłach zbrojnych PRL” wymienia się 24 stopnie, nie dając rysunków dystynkcji wojskowych. Można więc znać nazwy stopni i nie umieć, np. na ulicy, odróżnić kaprała od majora. Zamiast plenerowych zdjęć, które często nawet nie wiadomo, co przedstawiają, można by dać przy wielu hasłach schematy ilustrujące organizację instytucji i strukturę zjawisk społecznych. Przykładowo można sygnalizować potrzebę takich ilustracji przy hasłach: aparat państwowy, Sejm, sądy, RWPG, ONZ, cyrkulacja, dochód narodowy. Natomiast hasła dotyczące ekonomiki, demografii można by ilustrować diagramami, wykresami, kartogramami. Należałoby też więcej zmieścić fotokopie fragmentów dokumentów, a także choćby szkicowych mapek. Wszystko to znacznie podniosłoby wartość poznawczo-informacyjną „Słownika” i wzbogaciło jego szatę edytorską.

Sprawą o dużym znaczeniu praktycznym dla szkół jest znów dostępność i tego źródła wiedzy społeczno-politycznej. Aby „Słownik” mógł odegrać istotniejszą rolę w pracy dydaktycznej, powinno go być choć kilka egzemplarzy w każdej szkole. Wtedy dopiero można będzie dyskutować jego wartości. Niestety, na to się obecnie nie zanosi. Aktualne sygnały świadczą, że w wielu ośrodkach trudno jest go dostać, i to w szczytowym momencie jego dystrybucji. Po prostu zbyt mały jest jego nakład, zaledwie 100 tys. egz. Tymczasem samych szkół, które powinny go posiadać, jest ok. 45 tysięcy. Jeśli do tego doliczymy wszystkich innych zainteresowanych odbiorców, to okaże się, że edycja ta tylko w niewielkim stopniu zaspokoi najpilniejsze potrzeby. Należałoby więc gorąco apelować do Państwowego Wydawnictwa Naukowego o jak najszybsze wydanie następnych nakładów tej cennej publikacji.

Wiesław Nalepiński
Warszawa

HENRYK KRÓL: POSTĘP TECHNICZNY A KWALIFIKACJE. WPŁYW POSTĘPU TECHNICZNEGO NA POTRZEBY KADROWE PRZEMYSŁU

Książka i Wiedza, Warszawa 1970

„Między postępowaniem technicznym a strukturą kwalifikacyjno-zawodową pracowników przemysłu występuje ścisły związek. Związek ten jest obustronny. Z jednej strony poziom techniki wytwarzania kształtuje określone potrzeby w zakresie poziomu kwalifikacji i struktury zawodowej pracowników, które z kolei warunkują odpowiednie wykorzystanie tej techniki. Z drugiej strony wysoki poziom kwalifikacji pracowników jest podstawą dalszego postępu technicznego”. Stwierdzenia te, którymi autor rozpoczyna książkę, mają dziś posmak myśli niemal banalnych. Jest to jednak oczywistość poznorna, bowiem splot problemów, kryjących się w nich, jest bez wątpienia niezmiernie skomplikowany, trudny, a przy tym jakże ważny zarówno ze względu na aspekty ekonomiczne, jak i społeczne, w tym także oświatowe. Rozważeniu niektórych spraw związanych z tym poświęcona jest książka Henryka Króla. Składa się ona z dwu części. W pierwszej omówione zostały zagadnienia wpływu postępu technicznego na strukturę kwalifikacyjno-zawodową pracowników przemysłu, w drugiej — metodologiczne i organizacyjne problemy planowania potrzeb kadrowych.

Na wstępie swoich rozważań autor poświęcił wiele uwagi definicji postępu technicznego oraz problemom jego mierzenia. Dla jasności warto podać, że przez postępowanie techniczne rozumie on „doskonalenie środków produkcji, metod wytwarzania oraz organizacji procesu produkcji i pracy, którego celem jest oszczędność nakładów pracy społecznej bądź rozszerzenie zakresu zaspokajania potrzeb społecznych lub polepszenia warunków pracy” (s. 14). Nie ma jednak jednego miernika, uniwersalnie uwzględniającego całość elementów stanowiących postępowanie techniczne. Istniejące liczne metody dotyczą niektórych z nich. Autor skoncentrował swoją uwagę na tych miernikach, przy pomocy których może być wykazany związek między postępowaniem technicznym a kwalifikacjami pracowników. Istotą tej metody jest odzwierciedlenie zmian w treści pracy na skutek wzrostu poziomu techniki wytwarzania, wpływających na zmiany w wymaganiach stawianych kwalifikacjom pracowników. Pojęcie kwalifikacji zawodowych nie jest używane jednoznacznie, a trudności interpretacyjne związane z tym wiążą się z dwoistym charakterem pracy — z jej funkcją jakościową i ilościową. Znajduje to swoje odbicie w definicji kwalifikacji przyjętej przez autora: „Kwalifikacje zawodowe siły roboczej są stopniem jej specjalnego przygotowania do wykonywania określonego zawodu (specjalności)” (s. 69). Zwrócona więc tu została uwaga na fakt uzyskiwania kwalifikacji poprzez kształcenie i praktykę zawodową oraz na jakościową stronę kwalifikacji (przygotowanie do konkretnego zawodu lub specjalności), a także na stronę ilościową (określony poziom, zakres specjalnego przygotowania). Znajduje to swoje odbicie w definicji zawodu: „Zawodem jest trwale wykonywanie zespołu czynności społecznie użytecznych, wynikającego z podziału pracy i wymagającego odpowiednich kwalifikacji zawodowych, w celu uzyskania środków utrzymania” (s. 75).

Spśród licznych czynników mających wpływ na przemianę w strukturze zawodowej, takich jak rozwój nauki i techniki, rozwój demograficzny, zmiany w ustroju politycznym itp., autor przedstawił w swojej pracy wpływ jednego z nich — mianowicie postępu technicznego. Postępowanie techniczne powoduje zmiany w podziale pracy, co wiąże się ze zmianą treści pracy. W ten pośredni sposób rozwój techniki wytwarzania wpływa na strukturę zawodową pracowników. Prześledzenie ewolucji podziału pracy pokazuje, że proces systematycznego wzrostu poziomu kwalifikacji robotnika nie przebiega równomiernie wraz z przechodzeniem na wyższy stopień technicznego

rozwoju produkcji. Wprawdzie panuje ogólna tendencja podnoszenia się poziomu tzw. robotnika łącznego, ale proces rozwoju kwalifikacji poszczególnych grup pracowniczych przebiega rozmaicie. Systematycznie rośnie udział pracowników z wykształceniem wyższym i średnim, a na wyższych szczeblach automatyzacji pojawia się grupa pracowników z przygotowaniem naukowym. Jednakże najszybszy rozwój cechuje grupę pracowników ze średnim przygotowaniem zawodowym. Wzrost zapotrzebowania na tę grupę pracowników wiąże się z poszerzaniem zadań aparatu technicznego i ekonomicznego, jak również z koniecznością częściowego zastąpienia robotników kwalifikowanych. W efekcie obserwować można szybszy wzrost kadr ze średnim wykształceniem niż kadr z wykształceniem wyższym. Jednocześnie wraz z postępem technicznym wzrasta udział pracowników umysłowych, zmieniają się ich funkcje i pozycja w procesie produkcji. W grupie tej najszybciej rośnie udział pracowników inżyniersko-technicznych. Obserwuje się tendencję do wzrostu liczbowego personelu zarządzającego oraz zmniejszanie się w ogólnym zatrudnieniu udziału pracowników biurowych. W latach 1955—1966 procent pracowników administracyjno-biurowych zmniejszył się z 7,8 do 6,3. Nie zaszły natomiast zasadnicze zmiany w udziale kadry inżyniersko-technicznej. W latach 1955—1967 liczba pracowników inżyniersko-technicznych przypadających na 1000 pracowników fizycznych wzrosła zaledwie z 108 do 116, choć dodać trzeba, że nie charakteryzuje to całej naszej gospodarki. O ile bowiem udział tych pracowników zwiększał się znacznie w przemyśle maszynowym, w przemyśle paliw, materiałów budowlanych, szklarskim, drzewnym, papierniczym i lekkim — to w energetyce, w przemyśle chemicznym, gumowym i spożywcym, wskaźnik ten uległ pogorszeniu. Dużą nierównomiernością cechował się także udział pracowników umysłowych w zatrudnieniu w poszczególnych gałęziach przemysłu, natomiast znacznie mniejsze różnice wystąpiły w udziale grupy pracowników administracyjno-biurowych. Na tle tych tendencji budzić musi niepokój fakt, iż znaczny procent kadry kierowniczej nie posiadał właściwego wykształcenia. W r. 1968 wśród dyrektorów naczelnych aż 7,5% nie miało wykształcenia średniego, zaś prawie 30% naczelnych inżynierów i ponad 64% zastępców dyrektorów do spraw administracyjno-finansowych nie miało wykształcenia wyższego. Najgorzej pod tym względem przedstawia się pion ekonomiczny. Zadania nakreślone przez Komisję Planowania przewidują, że liczba pracowników przemysłu z wykształceniem wyższym przypadająca na 1000 zatrudnionych wzrosnąć powinna z 18,8 w 1964 r. do 32,0 w r. 1975, zaś z wykształceniem średnim zawodowym z 45,4 do 90,4.

Postęp techniczny wpływa jednoznacznie na grupę pracowników niekwalifikowanych — ich udział w zatrudnieniu spada aż do pełnej likwidacji. Natomiast w sposób bardziej skomplikowany przebiega udział w zatrudnieniu robotników przyuczonych i wykwalifikowanych. Przy przejściu z maszyn uniwersalnych na półautomaty rośnie znacznie udział robotników przyuczonych, by następnie zmaleć aż do pełnego zaniku po wprowadzeniu doskonalszych maszyn automatycznych. Odwrotnie wygląda sytuacja z robotnikami wykwalifikowanymi. Przy przejściu z maszyn uniwersalnych na półautomaty ich udział spada, ale wzrasta z chwilą wprowadzania udoskonalonych maszyn automatycznych. Na wyższych stopniach postępu technicznego ich udział znów maleje.

Badania przeprowadzone w Polsce w latach 1958 i 1968 wykazały znaczny spadek grupy pracowników zatrudnionych w przemyśle nie posiadających wykształcenia podstawowego (z 33,0% do 17,0%). Wzrósł natomiast udział grupy pracowników z wykształceniem zawodowym (zasadniczym i średnim — z 14,3% do 26,4%). Świadczy to o korzystnych zmianach, jakie zaszły w strukturze wykształcenia pracowników naszego przemysłu.

Przemiany te mają istotny wpływ na rozwój szkolnictwa, winno ono bowiem zaspokajać potrzeby kadrowe gospodarki narodowej. Wiąże się to z planowaniem potrzeb kadrowych. Zaznaczyć jednak należy, iż proces planowania potrzeb kadro-

wych różni się zasadniczo od planowania w innych dziedzinach życia, gdyż ogranicza się przede wszystkim do prognozy przyszłego kształtowania się popytu na kadry wykwalifikowane (zwłaszcza przy planowaniu perspektywicznym). Proces kształcenia kadr wraz z przygotowaniem nauczycieli oraz bazy materialnej wymaga, by potrzeby kadrowe określone zostały na okres 15—20 lat.

Przy planowaniu zapotrzebowania na kadry wyróżnić można dwa etapy. Etap pierwszy obejmuje opracowanie planu perspektywicznego wytyczającego ogólne, główne kierunki rozwoju ilościowego kadr. Na etapie drugim następuje określenie szczegółowych zadań w dziedzinie zapotrzebowania na kadry w ramach planu wieloletniego. Plany 5-letnie i krótsze określają potrzeby bieżące i mają wpływ przede wszystkim na podział przygotowanych kadr, a nie na strukturę i kierunek ich działania.

Wynika z tego, że przy planowaniu wieloletnim i perspektywicznym występują różne założenia i różne metody planowania.

Postęp techniczny ma wprawdzie decydujący wpływ na kierunki zmiany struktury kwalifikacyjno-zawodowej pracowników, ale prócz niego wpływ mają i inne czynniki takie, jak: wielkość i struktura produkcji, stopień złożoności wyrobów i procesu wytwarzania, rozmiary ogólnego zatrudnienia, poziom wydajności pracy, poziom organizacji zarządzania, produkcji i pracy, stopień specjalizacji i koncentracji produkcji, stopień wykorzystania posiadanej i nowej kadry oraz jakość tej kadry (s. 188). Mieć przy tym należy na uwadze, że czynniki te zwiększają lub zmniejszają zapotrzebowanie na kadry, a przy tym i planowanie postępu technicznego opiera się w znacznym stopniu na założeniach hipotetycznych, co powoduje trudności w skonkretyzowaniu prognoz rozwoju techniki.

W Polsce pierwsze próby planowania potrzeb kadrowych podjęto w 1949 r. przy opracowywaniu planu 6-letniego, jednakże wstępne doświadczenia w perspektywicznym planowaniu kadr zebrane zostały podczas sporządzania pierwszego planu perspektywicznego obejmującego lata 1960—1980. Charakterystyczną cechą ustalania potrzeb perspektywicznych w dziedzinie kadr jest duży stopień ogólności, wynikający z faktu, iż nie można dokładnie przewidzieć, jakie powstaną w przyszłości zawody lub specjalności w rezultacie rozwoju nauki i techniki (s. 192). W efekcie tego potrzeby kadrowe określone zostały w grupach zawodów i tylko w nielicznych zawodach. Zrozumiałe, iż nie można było również dokonać obliczeń precyzyjnych, co było zresztą niecelowe. Inaczej sprawa przedstawia się z planami wieloletnimi. Ich opracowanie wymaga sprecyzowania konkretnych zadań w dziedzinie ilościowego i rodzajowego kształcenia kadr. W planie perspektywicznym obejmującym lata 1960—1980 ustalono, iż tempo wzrostu kadr z wyższym wykształceniem winno być zbliżone do tempa wydajności pracy, natomiast tempo wzrostu ilości zatrudnionych ze średnim wykształceniem zawodowym winno być nieznacznie większe od wydajności pracy, a niższe od tempa wzrostu produkcji. Przewidziano, że w latach 1960—1980 na 1000 zatrudnionych zwiększy się przeciętna liczba pracowników ze średnim wykształceniem zawodowym z 42,2 do 126,4, zaś pracowników z wykształceniem wyższym — z 17,9 do 40,4.

Nie oznacza to oczywiście, by wskaźniki te dotyczyły poszczególnych grup zawodów. Wzrost kadr z wyższym wykształceniem zaznaczyć się ma przede wszystkim w grupie fachowców z nauk ścisłych (fizycy, matematycy), a następnie w grupie zawodów technicznych (przede wszystkim — inżynierów elektrotechników, mechaników, chemików i łącznościowców).

Plan potrzeb kadrowych na lata 1964—1975 opierał się na następujących generalnych założeniach (s. 194): Przede wszystkim za podstawę do określenia wielkości ogólnego zatrudnienia oraz kadr wykwalifikowanych przyjęto przewidywany rozwój produkcji i usług. Ocena potrzeb kadrowych stanowiła część perspektywicznego pró-

gramu rozwoju gospodarczego i kulturalnego kraju. Założono pełne i racjonalne zatrudnienie nowych zasobów roboczych. Gospodarowanie tymi zasobami ma być intensywne, a wydajność pracy znacznie wzrośnie dzięki postępowi technicznemu i podniesieniu poziomu kwalifikacji. Plan potrzeb kadrowych dla całej gospodarki oparty został na planach obejmujących poszczególne gałęzie gospodarki narodowej. Do planu włączeni też zostali -- po raz pierwszy -- robotnicy wykwalifikowani.

Przypomnieć należy, iż przy pracach planistycznych wyróżnione zostały trzy podstawowe kategorie pracowników: z wykształceniem wyższym, z wykształceniem średnim zawodowym oraz z zasadniczym wykształceniem zawodowym. Przy tych kategoriach określono zapotrzebowanie wynikające z zaplanowanego wzrostu liczby stanowisk pracy, z przewidywanej wymiany kadr (zastąpienie praktyków nie posiadających odpowiedniego wykształcenia średniego lub wyższego) oraz uzupełnienia rzeczywistego ubytku kadr wykwalifikowanych.

W pracach planistycznych uwzględniono materiały uzyskane z powszechnych spisów kadrowych (1958, 1964), jak również dane o rozwoju poszczególnych gałęzi gospodarczych. Zwrócono przy tym szczególną uwagę na zjawisko częstego braku zbieżności między zawodem i specjalnością wyuczoną a faktycznie wykonywaną. Okazało się, że np. jedynie 75,6% inżynierów metalurgów pracuje zgodnie z wyuczonym zawodem, 70,6% odlewników itd. Jeszcze większe rozbieżności zaobserwowano w grupie techników. Za punkt wyjścia uznano w związku z tym nie zawód wyuczony, lecz faktycznie wykonywany.

Planowanie zapotrzebowania na kadry poprzedzone zostało ustaleniami dotyczącymi prognozy rozwoju ludności Polski do r. 1975 i związanymi z tym przewidywaniami o wielkości zasobów siły roboczej. Oszacowano, że przyrost siły roboczej wyniesie w ciągu 10 lat (1966—1975) około 3350 tys. Dopiero w oparciu o te przesłanki przystąpiono do opracowywania planu zatrudnienia do roku 1975 w podziale na 56 gałęzi gospodarki narodowej, przy uwzględnieniu planowanego wzrostu produkcji i usług, nakładów inwestycyjnych, wydajności pracy i zmiany techniki wytwarzania. Przyrost zatrudnienia waha się w przemyśle od 23,8 do 100%. Najwolniej wzrastać ma zatrudnienie w przemyśle paliw (23,8%), a dalej w przemyśle włókienniczym, w hutnictwie żelaza i w przemyśle spożywczym, natomiast największym wzrostem zatrudnienia będzie się cechować przemysł chemiczny (100%), elektroniczny, gumowy i maszynowy. Wskaźniki dotyczące dynamiki zatrudnienia w poszczególnych gałęziach pozwalają na obliczenie realnego planu potrzeb kadrowych w określonych zawodach, a to z kolei — rzecz oczywista — rzutować musi na rozwój szkolnictwa.

Warto poznać niektóre etapy opracowania planu kadrowego do roku 1975. Przede wszystkim ustalono liczbę stanowisk, które obsadzone winny być przez osoby z wykształceniem wyższym i średnim w roku wyjściowym, tj. 1964. W dniu 31. I. 1964 r. było w gospodarce narodowej 411 tys. stanowisk wymagających wyższego wykształcenia, natomiast zajmowało je jedynie 328 tys. pracowników z właściwym wykształceniem. Gorzej jeszcze przedstawiała się sprawa z obsadą stanowisk wymagających wykształcenia średniego, których było w tym samym dniu 976 tys., a pracowało na nich jedynie 675,5 tys. osób z właściwym wykształceniem, czyli na 30,8% liczby stanowisk pracowały osoby o nieodpowiednim wykształceniu.

Na kolejnym etapie określono pożądany wzrost zatrudnienia do roku 1975 przy zastosowaniu różnych metod. Cechą charakterystyczną tych planów jest „szybszy w porównaniu z zatrudnieniem ogólnym wzrost zatrudnienia pracowników wykwalifikowanych” (s. 216). O ile zatrudnienie wzrośnie ogółem o 39,5%, to wzrost zatrudnienia pracowników z wykształceniem wyższym wyniesie 61,7%, zaś z wykształceniem średnim zawodowym — 55,5%. Zatrudnienie robotników wykwalifikowanych wzrośnie o 63,9%. Wskaźniki te dla przemysłu uspołecznionego są jeszcze wyższe: „Średnioroczne tempo wzrostu liczby stanowisk pracy wymagających wyższego wykształcenia ma być prawie dwukrotnie większe, a wymagających średniego wy-

kształcenia zawodowego przeszło dwa razy (2,2) większe od tempa wzrostu ogólnego zatrudnienia" (s. 217). Założony został znaczny wzrost liczby stanowisk pracy wymagających kwalifikacji zawodowych w ogólnym stanie gospodarki narodowej — z 51,9% w r. 1964 do 62,7% w r. 1975. Jak pisze autor — „nastąpią istotne zmiany w strukturze kwalifikacyjnej zatrudnionych w poszczególnych gałęziach oraz w całym przemyśle (...). Udział pracowników z wyższym wykształceniem wzrośnie w przemyśle z 1,9% w 1964 r. do 3,2% w 1975 r., pracowników ze średnim wykształceniem zawodowym z 4,5% do 9,0%, a łącznie obu grup z 6,4% do 12,2%” (s. 222), a najwyższy udział kadr wykwalifikowanych wystąpi w przemyśle chemicznym, gumowym, odzieżowym, solnym i hutnictwie metali nieżelaznych, najniższy zaś w przemyśle spożywczym, poligraficznym, szklarskim i metalowym.

Wspomniane wyżej polepszenie struktury kwalifikacyjnej pracowników przemysłowych będzie przede wszystkim wynikiem wpływu postępu technicznego na wzrost wymogów kwalifikacyjnych

Wspomnieć jeszcze należy o sprawie proporcji w zatrudnieniu pracowników z wykształceniem wyższym i średnim zawodowym. W r. 1964 na skutek braku z wykształceniem średnim często występowało nieefektywne wykorzystanie pracowników z wykształceniem wyższym, którzy wykonywali niejednokrotnie funkcje właściwe technikom. W związku z tym przewidziano, że do roku 1975 nastąpi taki wzrost liczby pracowników z wykształceniem średnim zawodowym, aby na jednego pracownika z wykształceniem wyższym przypadało ich 2,9, podczas gdy w r. 1964 stosunek ten wyrażał się liczbą 2,4. Ustalono też, że zmieni się proporcja między liczbą techników a liczbą robotników wykwalifikowanych. Na jednego technika ma przypadać w 1975 roku 7,9 robotników wykwalifikowanych (w r. 1964 — 13,5). Wynika to z potrzeby zatrudniania przy niektórych pracach na stanowiskach roboczych — techników. Dotyczy to zwłaszcza przemysłu chemicznego i maszynowego.

Na zakończenie podkreślić wypada, że doświadczenia dotychczasowe jedynie do określenia ogólnych tendencji zmian struktury kwalifikacyjnej związanych z postępem technicznym, nie pozwalają natomiast na ujęcie tych zależności liczbowo. Z tej racji nie można dokonać dokładnej oceny przyrostu kadr z wykształceniem wyższym i średnim z punktu widzenia zaspokojenia potrzeb wynikających z przewidywanych zmian w technice wytwarzania (s. 261), a trudności tego rodzaju potęgują się szczególnie przy rozważaniach dotyczących oceny założeń w sprawie przyrostu liczby robotników wykwalifikowanych.

Przedstawione wyżej niektóre zagadnienia oddają jedynie fragmentarycznie treść książki, która mimo swego specjalistycznego charakteru napisana jest w sposób bardzo jasny i przystępny, co jest jej dodatkową zaletą. Autor przedstawił sprawę związku między postępem technicznym a kwalifikacjami na szerokim tle problematyki planowania rozwoju kadr wykwalifikowanych. Daje to nauczycielom okazję do poznania jednego z ważniejszych czynników wyznaczających rozwój szkolnictwa ponadpodstawowego szczególnie zaś — zawodowego.

Maciej Świątek

MARIA BOLECHOWSKA: ZNAJOMOŚĆ I STOSOWANIE METOD NAUCZANIA

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Katowice 1970 r.

W ramach Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego ukazała się niedawno praca M. Bolechowskiej: „Znajomość i stosowanie metod nauczania.” Jak sugeruje tytuł, jest ona spojrzeniem na sprawę metod nauczania od strony faktografii. Ukazanie się

wymienionej książki należy powitać z uznaniem, pozwala bowiem ona czytelnikowi zobaczyć, jak w codziennych poczynaniach nauczycieli realizowane są normatywy dydaktyczne, zarówno te określane mianem „tradycyjnych”, jak i wysuwane przez współczesnych pedagogów-teoretyków. Pokazuje, jak wygląda postęp w dziedzinie stosowania metod nauczania w pracy szkół podstawowych oraz jakie są niedociągnięcia w tym zakresie.

Autorka przeznaczając pracę głównie dla zakładów kształcenia nauczycieli. Tam niewątpliwie powinna być poddana analizie, a wnioski z niej płynące włączone do aktualnych planów pracy jako pilne zadanie, na które należy zwrócić uwagę w przygotowaniu absolwentów. Ze względu na sprawy poruszone w książce wydaje się, że można ją adresować do szerszego kręgu czytelników. Wyniki uzyskane w badaniach M. Bolechowskiej zainteresują zapewne władze oświatowe organizujące różne formy dokształcania czynnych nauczycieli, a przede wszystkim osoby hospitujące lekcje w szkołach. Praca zawiera bowiem skalowy przewodnik obserwacyjny do oceniania lekcji (opracowany przez autorkę i dołączony do omawianej książki), który może stać się wartościowym narzędziem w ręku wizytatorów.

Celem badań autorki omawianej pracy było odbicie realnego stanu posiadanej przez nauczycieli szkół podstawowych wiedzy teoretycznej o metodach nauczania oraz ich konkretnych poczynaniach w zakresie ich stosowania. W pracy znajdujemy więc omówienie następujących zagadnień: znajomość metod nauczania, właściwości metodyczne i psychologiczne lekcji w ujęciu nauczycieli i hospitujących, motywy doboru nauczania, zgodność — rozbieżność między znajomością metod a ich stosowaniem.

Podstawę opracowania zagadnienia stanowiły wyniki badań testowych. Z analizy przytoczonych danych wynika, że oceny niedostateczne z teoretycznej znajomości omawianego zagadnienia otrzymało aż 45,9% ogółu testowanych, dostateczne — 39,2%, zaś oceny dobre — zaledwie 14,9% (s.34). Uzyskane wyniki świadczą o małej znajomości terminologii dydaktycznej wśród nauczycieli szkół podstawowych. Trochę to dziwne, jeśli się weźmie pod uwagę fakt, że zadania testowe układane były w oparciu o obowiązujący w zakładach kształcenia nauczycieli podręcznik, w którym pojęcie metody nauczania jest wyraźnie odróżnicowane od innych pojęć dydaktycznych.¹ Powyższe dane dotyczą wiadomości na temat tzw. „tradycyjnych” metod nauczania.

Jeszcze gorzej jest z wiedzą z zakresu nowych osiągnięć z omawianej dziedziny. Ze szczegółowymi pytaniami na ten temat zwrócono się do nauczycieli. Z badań wynika, że 61,8% odpowiadających uzyskało 10 punktów (teoretycznie maksymalna ich ilość wynosiła 21), a więc nie udzieliło poprawnych odpowiedzi nawet na połowę pytań (s. 43). „Badani, w większości przypadków, nie umieją wymienić wszystkich metod zaliczanych do nowoczesnych. 57,7% wymienia zaledwie jedną z takich metod lub nie udziela odpowiedzi na pytanie” (s. 46). Zacytowane wyniki nie napawają optymizmem w chwili, gdy troska władz oświatowych skupia się w ogromnym stopniu na unowocześnianiu pracy szkoły, między innymi poprzez propagowanie najnowszych osiągnięć z tego zakresu.

Jakie są przyczyny braków w wiedzy teoretycznej dotyczącej znajomości nowoczesnych metod nauczania wśród nauczycieli szkół podstawowych? Na s. 47 czytamy: „Przyczyny niedokładności i luk w wiedzy nauczycieli na badany temat można dopatrzeć się w zbyt skąpym czytelnictwie. 41,9% nie potrafi wymienić ani jednej pozycji z tego zakresu, a tylko 13,9% odpowiada na pytanie częściowo w pełni wyczerpująco.” Autorka dotyka tu zaledwie (w oparciu o zebrane materiały trudno szerzej analizować problem) niezwykle ważnej — moim zdaniem — kwestii: czytelnictwa literatury i czasopism pedagogicznych oraz ich wpływu na doskonalenie

¹ Zarys pedagogiki, red. B. Suchodolski, tom II. „Metody nauczania” — opr. W. Okoń.

codziennych poczynaniach nauczycieli. Potoczne obserwacje zdają się przemawiać na korzyść wniosku autorki, niemniej jednak szersze badania nad tym zagadnieniem byłyby bardzo pożądane.

Wypływa stąd jeszcze jeden istotny wniosek, choć nie podnoszony przez autorkę opracowania, a mianowicie wypracowanie koncepcji konkretyzacji najnowszych osiągnięć z dziedziny metod nauczania (i nie tylko). Jeśli poprzez publikacje w prasie pedagogicznej, szereg świetnych opracowań książkowych przeznaczonych głównie dla nauczycieli (seria Biblioteka Nauczyciela) niewiele się osiąga, to nasuwa się potrzeba przyjęcia nauczycielom z pomocą w postaci konkretnych wskazówek — jak wdrażać nowe osiągnięcia nauki do praktyki szkolnej. Słusznie bowiem autorka postuluje, „że nie należy obecnie bagatelizować wszelkiego rodzaju możliwości wzbogacenia wiedzy nauczycieli” (s. 49), zwłaszcza że jak pokazały badania, jej stan wśród badanych pozostawia wiele do życzenia.

Rozdział następny zapoznaje czytelnika z metodami, jakie dominują w szkole w trakcie zaznajamiania uczniów z nowym materiałem, motywami ich doboru, procesami psychicznymi uczniów itp. Na s. 59—62 autorka podaje rejestr stosowanych metod wraz z częstotliwością ich występowania w liczbie i procesie. Zestawienie to zyskałoby ogromnie na wartości, gdyby rejestr ten uzupełniony był informacją o przedmiocie nauczania. Co prawda na s. 52 wymienia się, ile lekcji i z jakich przedmiotów hospitowano, to jednak przy omawianiu metod dominujących rozpatruje się je w oderwaniu od przedmiotu szkolnego, na którym miały miejsce. By móc lepiej orzec o stosowanych metodach nauczania, koniecznym wydaje się spojrzenie nań i z tego punktu widzenia, tym bardziej gdy poddaje się analizie różną ilość hospitowanych lekcji z wielu przedmiotów szkolnych (do lekcji z języka rosyjskiego do 59 z języka polskiego).

Natępujące stwierdzenie autorki nie wymaga komentarzy: „Ponad 10%, spośród ogółu wypowiadających się w tej sprawie (chodzi o motywy wyboru metod-przyp. rec.) nie podaje w ogóle uzasadnienia zastosowanych metod, co może świadczyć o braku uświadomienia sobie powodów, które złożyły się na to, że nauczyciel wprowadził taką, a nie inną metodę względnie że w ogóle nad tym się zastanawiał” (s. 66). W pracy cytuje się także wypowiedzi badanych świadczące o szablonowości w stosowaniu metod. Nie najlepiej jest również, jeżeli chodzi o poziom wiedzy psychologicznej nauczycieli.

W opracowaniu poruszono też problem kształtowania pojęć na hospitowanych lekcjach ujmując go od strony ilościowej i jakościowej. W sumie jednak analiza tego ważnego zagadnienia jest powierzchowna.

Odnośnie utrwalania przyswojonego materiału stwierdzono, że „na lekcjach różnych przedmiotów jeszcze ciągle występuje kilkakrotne powtarzanie tych samych elementów w tej samej konfiguracji, co raczej sprzyja zapamiętaniu mechanicznemu” (s. 115). Wniosek ten pokrywa się z wynikami innych badań nad tym zagadnieniem. Słusznie autorka postuluje, że „O wiele bardziej korzystne jest wykonywanie ćwiczeń, w których mają zastosowanie nowo zdobyte wiadomości, przyczyniają się one bowiem do operatywności wiedzy uczniów”.

Rozdział V przynosi ciekawe materiały dotyczące motywów doboru metod nauczania. Opracowanie ich jest wszechstronne i bardzo interesujące. Szkoda tylko, że tabela na s. 140 obrazująca częstotliwość doboru metod w ramach poszczególnych przedmiotów nauczania jest niezupełnie czytelna. Chodzi o symbole używane na oznaczenie konkretnych metod. Możemy się tylko domyślać, że np. symbol DF oznacza metodę pogadanki w połączeniu z pracą w oparciu o podręcznik szkolny.

Końcowa część pracy dotyczy oceny lekcji w świetle współcześnie obowiązujących wymagań. W tym celu posłużono się skalowym przewodnikiem obserwującym. Na jego podstawie autorka dochodzi do następującego wniosku: „Ogólnie mówiąc

lekcje oceniane pod kątem ich unowocześnienia stoją raczej na średnim poziomie" (s. 178). Przewodnik ten może oddać cenne usługi zwłaszcza w ujednoczeniu kryteriów oceny hospitowanej lekcji.

Na zakończenie rozważań dwa wnioski, jakie nasuwają się po gruntownej analizie pracy i zagadnień w niej poruszonych:

1. Wydaje się, że o wiele korzystniej byłoby, gdyby wszystkie badania omawiane w książce M. Bolechowskiej prowadzono na tej samej reprezentatywnej grupie. Pozwoliłoby to przypuszczalnie głębiej dotrzeć do istoty projektowania i przebiegu lekcji szkolnych.
2. Specyfika omawianego problemu, jego złożoność i trudność sugerują raczej kompleksowe badania w wykonaniu osób reprezentujących różne dyscypliny nauki, a przede wszystkim dydaktyka, metodyka i psychologia. Wówczas można by całościowo ująć zagadnienie znajomości, a zwłaszcza stosowaniu metod nauczania.

Barbara Niedosiał

KAZIMIERZ KOTARSKI: O SZKOLE — DLA RODZICÓW

Nasza Księgarnia, Warszawa 1970

Nakładem „Naszej Księgarni” ukazała się nowa praca K. Kotarskiego pt. „O szkole — dla rodziców.” Książka ta stanowi vademecum z zakresu norm i ustaleń prawnych dotyczących pracy szkoły. Przeznaczona jest, jak wskazuje sam tytuł, przede wszystkim dla rodziców. Sporo cennych informacji zawartych w tej książce o szkole z pewnością przyda się też nauczycielom, wychowawcom, działaczom komitetów rodzicielskich i tym wszystkim, którzy z nią współdziałają.

Książka Kotarskiego składa się z sześciu rozdziałów.

Rozdział pierwszy poświęcił Autor omówieniu systemu oświatowo-wychowawczego w naszym kraju, na tle którego dokładnie przedstawił zadania ideowo-wychowawcze szkoły i innych placówek oświatowych. W sposób szczegółowy zapoznał z zadaniami i obowiązkami wychowawcy klasowego oraz z zasadami współdziałania z nim rodziców.

W rozdziale drugim Autor przedstawił organizację pracy szkoły. Omówił takie zagadnienia szczegółowe, jak: organizacja nauczania i wychowania, organizacja roku szkolnego, rozkład zajęć w szkole, praca rady pedagogicznej, zadania i obowiązki nauczyciela, rola i zadania kierownika szkoły oraz zadania i obowiązki uczniów.

Trzeci rozdział poświęcił Autor kontroli i ocenie wiadomości uczniów. Moim zdaniem jest on szczególnie ważny, bowiem w praktyce niejednokrotnie sprawa oceny wiadomości uczniów budzi pewne kontrowersje, często na tym tle dochodzi do nieporozumień między rodzicami a nauczycielami. Z tych względów cenne jest podanie kryteriów, którymi kierują się nauczyciele przy ocenianiu uczniów z różnych przedmiotów nauczania. Ważną informację w tym rozdziale stanowi także omówienie zasady klasyfikowania, promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów poprawkowych.

Kolejny rozdział książki poświęcił Kotarski omówieniu roli i zadań poszczególnych organizacji uczniowskich działających na terenie szkoły.

Piąty rozdział dotyczy zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, a także funkcji organizacji uczniowskich i młodzieżowych działających na terenie szkoły.

Ostatni rozdział książki zatytułowany „Komitet rodzicielski i komitet opiekuńczy w szkole” informuje o roli i zadaniach tych dwóch sojuszników szkoły.

Z przeglądu treści książki wynika, iż ma ona charakter wybitnie informacyjny. Ma to oczywiście pewne znaczenie dla rodziców, gdyż ukazuje pracę szkoły w świetle akt i przepisów prawnych, ułatwia zrozumienie, że cała działalność szkoły i nauczyciela określona jest przepisami i nie — jak często rozumieją rodzice — zależy od wdzimisię nauczyciela

Lecz od takiej pracy należało oczekiwać czegoś więcej niż tylko informacji. Powinna być dobrym źródłem inspiracji dla rodziców, szerzej ukazać ich miejsce w procesie wychowania, ich współpracę ze szkołą nad realizacją poszczególnych zadań.

Pewne zastrzeżenia budzi też forma, która jest zbyt sucha, język mało komunikatywny. Uderza w niej sloganowość, ogólnikowość. Autor operuje często tymi samymi hasłami, np. cele wychowania powtarza na str. 7, 35, 39 i w nieco innej formie na str. 17. Poza tym wiele informacji jest kilkakrotnie powtarzanych. I tak o spełnianiu przez dzieci obowiązku szkolnego w szkołach artystycznych pisze Autor na str. 18, 27, 30.

W książce występują też pewne nieścisłości terminologiczne, np. „Klasy młodsze” zamiast niższe (str. 38, 48, 49).

Również Autor nie odróżnia i często utożsamia zadania z celami, np. przy omawianiu roli organizacji szkolnych raz mówi cel, innym razem zadanie.

Pewne wątpliwości budzi też następujące sformułowanie: „Ustawowym zadaniem pracy nauczyciela jest...” (str. 53). A jakie są więc nieustawowe zadania?

Na stronie 51 czytamy: „... na kierowniku szkoły spoczywają ogromne zadania i obowiązki, dlatego też rodzice powinni wykazywać nie tylko pełny szacunek ze względu na piastowaną przez niego odpowiedzialną funkcję, ale również powinni spieszyć mu z pomocą...” Nasuwa się pytanie: czy powodem szacunku dla kierownika szkoły ma być tylko sprawowana przez niego funkcja?

Nie można również zgodzić się z informacją podaną przez Autora, która mówi, że kierownik szkoły opracowuje roczny plan pracy szkoły i rady pedagogicznej (str. 50). Plany te bowiem opracowuje rada pedagogiczna lub komisje, zespoły.

Należało się liczyć, iż książkę wezmą do ręki rodzice o różnym poziomie wykształcenia. Dla jednych wystarczyłyby może ten zakres suchych informacji, inni pragnęliby poszerzyć i pogłębić pewne problemy i tu właśnie brak tego. Rolę inspirującą mogłaby spełniać zamieszczona bibliografia. Niestety, nie ma jej. W przypisach Autor odwołuje się tylko do swojej książki „Praca szkoły w świetle obowiązujących przepisów”.

Ogólnie należy powiedzieć, że omawiana książka napisana jest z pozycji administracyjnej, stąd jej suchy, formalny charakter, stąd jest mało komunikatywna.

Na zakończenie należy jednak podkreślić, iż sama idea napisania takiej książki jest jak najbardziej słuszna. Można podzielić zdanie Autora, że brak jest takiej publikacji, ale czy spełnia ona to społeczne zamówienie, czy spełnia to zadanie, jakie postawił sobie Autor? W pewnym stopniu sprawdzianem tego będzie, czy i jak szybko zniknie z półek księgarskich, co przy tak małym nakładzie (10 000) powinno nastąpić.

Maria Gutwińska

**HAROLD J. NOAH, MAX A. ECKSTEIN: TOWARD A SCIENCE OF
COMPARATIVE EDUCATION**

The Macmillan Company, London 1969

**HAROLD J. NOAH, MAX A. ECKSTEIN (ED): SCIENTIFIC
INVESTIGATIONS IN COMPARATIVE EDUCATION**

The Macmillan Company, London 1969

Powodem, dla którego wymienione publikacje zasługują na omówienie, jest fakt, że prawdopodobnie po raz pierwszy formułowany jest w nich postulat zmiany metodologicznego statusu pedagogiki porównawczej, uprawianej w krajach zachodnich. Jak wiadomo, w ciągu swej długoletniej historii komparatystyka wypracowała wiele różnych technik badawczych, niejednorodnych pod względem naukowej adekwatności i jak się wydaje, dalekich od metodologicznego powiązania z innymi naukami społecznymi. Okoliczność ta stanowiła źródło nieufności niektórych uczonych wobec wyników badań porównawczych i przyczynę wstrzemięźliwości w praktycznym wykorzystaniu tych wyników.

Świadomi ograniczeń dotychczasowych badań porównawczych H. J. Noah i M. A. Eckstein zmierzają w swej pracy do wykazania, iż w komparatystyce współczesnej rodzi się tendencja do precyzyjniejszej analizy zjawisk wychowawczych, przy zastosowaniu metod sprawdzonych na gruncie ekonomiki, socjologii i nauk politycznych. Druga publikacja spełni funkcję antologii tekstów ilustrujących ów nowy sposób podejścia porównawczej analizy systemów oświatowych. Treść obydwu zasługuje na krótką prezentację. Swe własne propozycje autorzy grupują wokół trzech kręgów tematycznych, odpowiadających w przybliżeniu poszczególnym częściom książki. Rozdziały poświęcone problematyce ściśle metodologicznej poprzedzone są interesującym szkicem historycznym, który kreśli etapy rozwoju pedagogiki porównawczej aż do jej dzisiejszego kształtu. Ostatnia część pracy to konkretny opis operacji badawczych (na przykładzie dwóch hipotez), które składają się — zdaniem autorów — na kompletny i całkowity sposób postępowania współczesnego komparatysty. I na tym właściwie wyczerpuje się oryginalny wkład autorów, pozostałe rozważania posiadają bowiem albo charakter erudycyjny, albo sprawozdawczy, jak w przypadku części drugiej, która referuje podstawowe składniki metody naukowej (stawianie hipotez, kwantyfikacja, kontrola badania, konstrukcja teorii itp.).

Jeśli chodzi o ewolucję pedagogiki porównawczej, to jest ona rozpatrywana przez autorów z punktu widzenia pięciu okresów różniących się celami i metodami badań komparatystycznych. Okres pierwszy, „Stadium relacji podróżników”, charakteryzował się tym, że zainteresowanie obcymi systemami oświatowymi i doświadczeniami wychowawczymi było dziełem „amatorów” gromadzących okolicznościowe informacje na temat struktury instytucji wychowawczych, sposobów ich funkcjonowania oraz ich związku z tradycją kulturą kraju. „Jedynie nieliczni obserwatorzy mogli z masy mętnie odnotowanych impresji wydobyć systematyczne wnioski o pewnej wartości wyjaśniającej. W formie zaawansowanego dziennikarstwa ów styl pracy pozostaje nadal główną cechą obecnych publikacji na temat innych krajów”. Drugi etap, „wychowawczych zapożyczeń”, wiąże się genetycznie z narodzinami narodowych systemów wychowania w Europie. Podróże zagraniczne były kontynuowane, lecz ze świadomym i celowym dążeniem zdobycia uporządkowanych wiadomości o sposobach organizacji szkolnictwa, możliwych do wykorzystania na gruncie rodzinnym. „Owa grupa prekursorów współczesnej pedagogiki porównawczej składa się głównie z polityków oświatowych, ekspertów i działaczy. Ich podróże nie

miały charakteru prywatnego, lecz jako reprezentanci określonych instytucji... interesowali się teorią wychowania, metodologią, finansowaniem i organizacją szkolnictwa". Dla tego okresu charakterystyczny jest, wedle autorów, przesadny encyklopedyzm, brak obiektywizmu, kult egzotyki i nowości, niezdolność do zajęcia neutralnej postawy wobec badanych zjawisk.

Przejsie do kolejnego etapu, określanego przez autorów jako „stadium międzynarodowej współpracy”, wynikało z pragnienia urzeczywistnienia systematycznej wymiany informacji między różnymi krajami na tematy oświatowe i wychowawcze wiązało się zarazem z hasłem porozumienia między poszczególnymi państwami, któremu towarzyszył apel o współpracę międzynarodową we wszystkich dziedzinach życia społecznego. Był to okres, w którym powstało wiele instytucji i organizacji międzynarodowych powołanych do pośrednictwa w kontaktach między różnymi krajami. Ze względu na stosowanie metody badań komparatystyka tego okresu nie zdołała jeszcze, wedle autorów, wyzwolić się od nadmiernego encyklopedyzmu, przesady w akcentowaniu ilościowego aspektu informacji, zaufania dla danych dostarczonych przez poszczególne kraje itp. „Gdy gromadzenie danych odbywa się ze względu na osiągnięcie międzynarodowej harmonii... publikacje skłonne są podkreślać metodę opisu kosztem wyjaśniania i unikać tym samym analizy najistotniejszych zagadnień oświatowych”.

Kolejna konwencja; w jakiej uprawiana była pedagogika porównawcza, miała za punkt wyjścia spostrzeżenie, że dla wyjaśnienia zjawisk oświatowo-wychowawczych danego kraju należy je odnosić do społeczno-kulturowego kontekstu, którego są nieodłącznym elementem składowym. Podkreślanie cech wspólnych ustąpiło miejsca analizie partykularnych jakości określonego systemu oświatowego, związanych z konkretną tradycją kulturową danego kraju, z jego układem stosunków społecznych, geograficznym położeniem, panującym ustrojem politycznym itp. Ogólnie biorąc tło kulturowe jeło uchodzić za podstawę pozwalającą zrozumieć i wyjaśnić swoistość systemów szkolnych poszczególnych krajów.

Po drugiej wojnie światowej, gdy udoskonalono system opracowywania danych statystycznych i gdy znaczne postępy poczyniła empiryczna ekonomia i socjologia, badania porównawcze stały się badaniami naukowymi w sensie ścisłym, tzn. oparły swe dociekania na modelu wypracowanym przez bardziej zaawansowane dyscypliny naukowe. Reorientacja ta nie jest jeszcze — w przekonaniu autorów — dostatecznie powszechna w komparatyście współczesnej, lecz jako tendencja znamionuje dążenie pedagogów ku coraz większej ścisłości i precyzji w formułowaniu swych twierdzeń. „W sumie, w ciągu półtora wieku, pedagogika porównawcza przeszła od okresu zwykłej ciekawości do stadium analizy. Tendencja ta może być rozpatrywana w trojakim aspekcie: od nieokreślonego gromadzenia faktów ku coraz większej precyzji, od filantropii w dziedzinie międzynarodowej współpracy oświatowej do profesjonalizmu; od analizy opartej na intuicji do naukowego wyjaśnienia”.

Po przedstawieniu głównych elementów praktyki naukowej współczesnego komparatysty (część II) autorzy przechodzą do zilustrowania swych propozycji metodologicznych konkretnymi przykładami. Biorąc za punkt wyjścia dwie hipotezy badawcze, analizują takie kwestie, jak: formułowanie problemu, wybór wskaźników, dobór próby, systematyzacja danych, interpretacja stwierdzonych zależności, implikacje ujawnionych związków itp. Jedna z hipotez obrana przez autorów dotyczy współzależności rozwoju ekonomii i oświaty. Brzmi ona następująco: „Kraje, których poziom oświatowego rozwoju jest wyższy od szczebla rozwoju ekonomicznego, charakteryzować się będą szybszym tempem rozwoju gospodarczego, natomiast kraje o niższym poziomie oświatowego rozwoju (w stosunku do ekonomicznego) rozwijać będą swą gospodarkę w wolniejszym tempie”. Druga hipoteza formułuje pewne zależności między „ideologią” a oświatą: „Im bardziej panujący w danym kraju system religijny akcentuje znaczenie wartości ponadnaturalnych, tym

większą uwagę zwraca się na teoretyczne aspekty kształcenia; natomiast praktycyzm w kształceniu łączy się z bardziej ziemskim zorientowaniem przekonani religijnych". Wyłącznym zamierzeniem autorów nie jest sprawdzenie, w jakim stopniu hipotezy powyższe są prawomocne, chodzi raczej o to, by prześledzić kolejne etapy badania prowadzącego do ich weryfikacji lub falsyfikacji. Z tego powodu omawiana praca posiada wysokie walory dydaktyczne i wydaje się godna polecenia studentom specjalizującym się w zakresie pedagogiki porównawczej. Skorzystają z niej również młodzi pracownicy nauki, zainteresowani podjęciem gruntownych studiów komparatystycznych i pogłębieniem swej kultury metodologicznej. Wydaje się jednak, że ambicje autorów wykraczają daleko poza chęć udostępnienia spopularyzowanego podręcznika metodologii badań porównawczych. Intencją ich jest nie tylko okazać, w jaki sposób badania te mogą być prowadzone, lecz również to, jak powinny one przebiegać, jeśli mają przynieść w rezultacie konkluzje gruntownie uzasadnione i stosowalne w praktyce. Zmiana metody porównawczych analiz wydaje się być ich głównym postulatem. „Właściwe badanie rozpoczyna się dopiero wówczas, gdy badacz przechodzi od analizy krajów, ich odnośnych systemów wychowawczych oraz intrygujących różnic lub analogii między nimi — do problemu, który pragnie rozwiązać. Pierwsze studium badania systemów oświatowych polega na gromadzeniu danych i prostym poznawaniu coraz większej ilości »faktów«. Jeśli jednak postawiony został problem, zwiększona ilość faktów okazuje się mało pomocna w badaniu. Najpilniejszą potrzebą komparatysty jest bowiem znajomość kryterium pozwalającego odróżnić fakty istotne od drugorzędnych. Owa zmiana od zainteresowania różnorodnością danych do określenia metod rozwiązywania problemów jest rzeczą podstawowej wagi (...) W ten sposób, jakkolwiek brzmi to paradoksalnie, istotny etap w pedagogice porównawczej zaczyna się wówczas, gdy rezygnuje się z porównań różnorodnych systemów oświatowych i przechodzi się do porównawczego rozwiązywania określonych problemów”.

Wyrazem takiego stanowiska jest zbiór rozpraw w zamieszczonych w pracy „Scientific Investigations in Comparative Education”. Poprzez ich łączne wydanie redaktorzy tomu — jak czytamy we wstępie — zamierzali dowiedzieć, w jakim zakresie ubytek metody naukowej w pedagogice porównawczej jest już rozpowszechniony i jakie są rezultaty praktyczne tej fuzji. Pośrednio wskazuje się również na szereg dziedzin dotychczas nie zbadanych lub spenetrowanych w sposób niedostatecznie precyzyjny.

Spśród kilkudziesięciu rozpraw, w przeważającym stopniu publikowanych już uprzednio w *Comparative Education Review* lub w *International Review of Education*, warte odnotowania są tylko niektóre. Na szczególną uwagę zasługuje artykuł C. A. Andersona „Methodology of Comparative Education”, uzasadniający potrzebę bardziej empirycznego podejścia do badań porównawczych i apelujący o większą staranność w doborze danych, konstrukcji modeli teoretycznych i weryfikacji hipotez.

Rozprawa B. Sjoberga „The Comparative Method in the Social Sciences” analizuje trudności porównywania systemów oświatowych przy zastosowaniu metod współczesnej socjologii. Rozważa się w niej również problemy „kategorii ogólnych” w pedagogice porównawczej, doboru prób i standaryzacji obserwacji. W zakresie porównawczego badania treści i metod kształcenia godne odnotowania jest sprawozdanie Héctora Correa „Quality of Education and Socio-Economic Development”, które na przykładzie krajów Ameryki Łacińskiej określa czynniki odpowiedzialne za różną jakość oświaty w różnych krajach.

Melvin Secman w rozprawie „Powerlessness and knowledge: A Comparative Study of Alienation and Learning” podejmuje również problem jakości oświaty, jakkolwiek w nieco innym kontekście. Jego rozprawa dostarcza świadectw na potwier-

dzenie hipotezy, że niepowodzenia szkolne występują częściej w zakresie problemów, co do których uczniowie nie doświadczają możliwości wpływania na ich przebieg.

Ekonomiczne aspekty oświaty analizowane są w kilku artykułach, wśród których T. Scitowskiego „A International Comparison of the Trend of Professional Learnings” jest szczególnie interesujący. Autor śledzi tendencję wzrostu uposażeń zawodowych w różnych krajach i dochodzi do wniosku, że ekonomiczny rozwój określonego kraju, połączony z szerszym dostępem do oświaty, powoduje zmniejszanie się rozpiętości uposażeń między poszczególnymi grupami zawodowymi. „Za-cofanom” ekonomicznym i oświatowym towarzyszy z reguły wysoka rozpiętość płac, która ulega jednak zmniejszeniu w miarę wzrastania potencjału ekonomicznego i oświatowego danego kraju.

Społeczne uwarunkowanie systemu oświatowego oraz wpływ oświaty na dynamikę przemian społecznych to tradycyjne tematy badań porównawczych. Omawiana tu analogia zawiera również kilka publikacji z tego zakresu, lecz ich cechą charakterystyczną jest poszukiwanie zależności mieszalnych i unikanie wyjaśnień jakościowych. Za przykład tego rodzaju podejścia służyć może rozprawa T. G. Foxa i S. M. Millera „Economic, Political and Social Determinants of Mobility: An International Cross-Sectional Analysis”. Spośród wielu czynników określających intensywność pionowej mobilności społecznej kształcenie okazuje się, wedle danych zebranych przez autorów, głównym powodem różnic, jakie w tej dziedzinie można obserwować.

D.C. Mc Clelland w szkicu „Does Education Accelerate Economic Growth?” oraz Ph. Cutright w rozprawie „National Political Development: Measurement and Analysis” podejmują temat o fundamentalnym znaczeniu dla programowania polityki oświatowej. Clelland odnotowuje istnienie zależności między rozwojem oświaty a postępem ekonomicznym, Cutright natomiast konstruuje indeks „politycznego rozwoju”, który dałby się zastosować dla oceny politycznego zaawansowania poszczególnych krajów. Lecz będąc skwantyfikowany, rozwój ten może zostać skonfrontowany z poziomem oświaty dla stwierdzenia obecności ewentualnych związków między nimi.

Jak widzimy zatem, zakres problematyki, którą zawiera antologia, jest nader obszerny, a jej treść nader zróżnicowana. Pewne zastrzeżenia budzi jednostronna zasada doboru autorów, sugerująca, iż poza komparatystyką anglosaską nie dzieje się w pedagogice porównawczej nic nowego. Na uznanie zasługuje jednak sam fakt zgromadzenia w jednej pracy tak wielu publikacji, spójnie i konsekwentnie przeprowadzony pomysł wydawniczy oraz dydaktyczna przydatność antologii. Szereg rozpraw, niejednokrotnie trudno dostępnych, znajduje się obecnie w zasięgu przeciętego czytelnika niespecjalisty.

Niewątpliwie debiut obydwu autorów, H. J. Noaha i Maxa A. Ecksteina, jest zarówno ich sukcesem autorskim, jak edytorskim.

Roman Schulz

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Sprawą doskonalenia zajmują się wszyscy nauczyciele z racji swego zawodu chyba najczęściej. Rzecz jednak charakterystyczna, że ukazuje się ono raczej jako słowo otoczone zgrabnymi określeniami, mniej jako rzeczywistość. Wielki wysiłek eksperymentatorów, twórców systemów, rozsądnych koncepcji i projektów ginie w zalewie słów o doskonaleniu. Każdy przyczynek do problemu uaktywniania masowego w zakresie doskonalenia wart jest rozpatrzenia i wyciągnięcia wniosków dla praktyki, własnej, konkretnej, m o j e j praktyki zawodowej.

„Ja świadome” i „ja idealne”

Rozpoczynając przegląd od rozpatrzenia artykułu Janusza Reykowskiego „Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie” czynię to w przeświadczeniu, że doskonalenie, któremu nie towarzyszy znajomość „własnej osoby”, nie może być skuteczne — jest zwykle narzucone. Punktem wyjścia artykułu jest wyjaśnienie, że „charakterystyka osobowości człowieka musi uwzględnić nie tylko to, jak człowiek rozumie świat, który go otacza, ale również, jak spostrzega i rozumie siebie samego”. Jeśli istotnie tak jest, to „obraz własnej osoby” — jak w literaturze fachowej zostało to nazwane — jest w doskonaleniu siebie samego sprawą ważną, a zaniedbywaną.

W toku rozwoju powstaje w człowieku system świadomych opinii o sobie; w okresie dorastania dzieje się to w sposób gwałtowny i tworzy się struktura zwana „ja świadomym”, w którym mieści się zarówno „ja publiczne”, jak i „ja prywatne”. Obok tego „ja świadomego” powstaje zbiór sądów określających własne „ja” z innego punktu widzenia: jakim to „ja” być powinno. „Ja świadome” i „ja idealne” dotyczą wielu zjawisk: własnego wyglądu, własnych umiejętności, postaw i potrzeb, własnej pozycji wśród innych ludzi itd.

Związek z doskonaleniem własnego „ja” stanie się jasny, gdy zagadnienie „obrazu własnej osoby” wiążemy z zagadnieniem motywacji. J. Reykowski pisze: „...wielkość motywacji do działania w określonym kierunku zależy od dwóch głównych czynników: od wartości celu oraz od prawdopodobieństwa jego osiągnięcia (od oceny szans). Im cel jest bardziej wartościowy, tym motywacja staje się większa. Co zaś tyczy się oceny prawdopodobieństwa osiągnięcia celu — to sprawa jest nieco bardziej skomplikowana — nie dla wszystkich motywów jej wpływ będzie taki sam. Z pewnym jednak przybliżeniem można powiedzieć, że wtedy, gdy człowiek ocenia szanse jako średnie, jego motywacja bywa szczególnie silna. Kiedy bowiem szanse wydają się bardzo małe, nadzieja osiągnięcia celu jest niewielka i motywacja opada. Kiedy szanse wydają się bardzo duże, nadzieja osiągnięcia celu też jest duża, ale za to obawa, że działanie może się nie powieść, jest nikła — brak tej obawy może też osłabić motywację”. Interesujące wnioski można by wyprowadzić w stosunku do praktyki wychowawczej i dydaktycznej: w jaki sposób kształcić umiejętność oceniać swoich szans i czy to potrzebne i możliwe?

Autor o tym nie pisze, natomiast daje przykłady, z których wynika, że „tendencja do przeceniania bądź niedoceniać swoich możliwości... może nie być cechą doradczą,

lecz cechą stałą jednostki". I jeszcze jedno: kiedy człowiek „wykonuje czynność częściowo nową, której wynik jest nie w pełni znany czy wątpliwy, to wtedy jego przywidwania co do rezultatu zależą od tego, co on w ogóle o sobie sądzi, czyli zależy od obrazu własnej osoby”.

Interesująca byłaby na tle tego twierdzenia interpretacja sprawy wdrażania teorii pedagogicznej do praktyki: w jakim stopniu obraz własnej osoby przesądza o przyjęciu nowego czy jego odrzuceniu lub niechęci do nowego.

Dane, na podstawie których powstaje obraz własnej osoby, pochodzą z dwu źródeł: własnego doświadczenia jednostki, które przekonuje ją, na co ją stać, jakie jest jej miejsce w grupie społecznej, jakich reakcji otoczenia może się w stosunku do siebie spodziewać itp.; źródło drugie — opinie innych ludzi, z którymi jednostka się zetknęła, więc rodzina, szkoła itd. Wynikają z tego wewnętrzne rozbieżności, których przejawy niejednokrotnie zauważamy również w świecie nauczycielskim: człowiek zaczyna opierać się przede wszystkim na tym, co o nim mówią, a nie na tym, co rzeczywiście potrafi. Obraz własnej osoby staje się niestabilny, związany niejednokrotnie z zaburzeniami emocjonalnymi i nerwicami. Z drugiej strony człowiek, który potrafi budować opinię o sobie samym na podstawie rzeczywistych wyników własnej działalności i rzeczywistych osiągnięć w społeczeństwie, jest w stanie zachować równowagę psychiczną i pozytywny sąd o sobie nawet wtedy, gdy spotyka się z nieusprawiedliwionymi atakami, gdy jest przedmiotem nagonki. Zagubiony czuje się człowiek, którego obraz własnej osoby opiera się całkowicie czy głównie na ocenach innych.

Artykuł J. Reykowskiego, przestudiowany gruntownie w zespołach samokształceniowych, dostarczy wielu i ważnych wniosków do własnej pracy i podnieść może skuteczność pracy dydaktyczno-wychowawczej, o czym mowa w dalszej części przeglądu.

Poradnictwo pedagogiczne

W artykule pod takim tytułem (*Chowanna* zes. 3, 1970) Henryk Smarzyński podaje obliczenie, że w latach 1967/68 i 1968/69 badania w liceach ogólnokształcących w czterech południowych województwach o wyborze kierunku studiów 557 absolwentów decydowali głównie rodzice. Niekiedy sami absolwenci dokonywali wyboru, zaś opiekunowie klas biernie akceptowali decyzje, nie chcąc wchodzić w konflikty z rodzicami i absolwentami. „Te błędy rodziców absolwentów klas XI i ich dzieci oraz błędy szkoły średniej pociągały często za sobą spaczenie planu życiowego maturzystów, bo duża część tej młodzieży na skutek błędnie wybranego kierunku studiów odpadała przy egzaminach wstępnych i najczęściej z kolei na pierwszych i drugich latach studiów”. Wiąże się to, łatwo zauważyć, z brakiem umiejętności przewidywania, o czym pisze w omówionym wyżej artykule J. Reykowski. Taką umiejętność mogłyby kształtować poradnie pedagogiczne, jakich upowszechnienie postuluje H. Smarzyński. Ma na myśli nie tylko istniejące już placówki, lecz również wprowadzenie systematycznego, ciągłego poradnictwa pedagogicznego dla rodziców w Polskim Radio i w Telewizji, podobnie i na tych samych zasadach, jak to robi politechnika telewizyjna, zapewniająca dostęp do dalszego samokształcenia się młodzieży robotniczej, pomaturalnej i robotnikom chcącym uzyskać wyższe kwalifikacje zawodowe techniczne. W proponowanym przez autora programie są takie tematy, jak rozwój psychiczny dzieci i młodzieży, trudności wychowawcze, autorytet rodziców w wychowaniu dzieci, funkcje regulaminu domowego, co to jest osobowość, potrzeba przeżywania przygody u dzieci i młodzieży, powodzenia i niepowodzenia dzieci w nauce itd. Autor słusznie zauważa, że „obok propagowania

i zbliżenia wiedzy pedagogicznej dla rodziców przez środki masowego przekazu... zasadniczymi placówkami pedagogicznymi o charakterze społecznym są poradnie pedagogiczne, w których po przebadaniu dzieci przez pedagoga, psychologa i lekarza neurologa-psychiatrę otrzymują rodzice i szkoły podstawowe konkretne wskazówki pedagogiczne z dzieckiem trudnym, jaki jest poziom umysłowy dzieci itd.". Autor postuluje organizowanie poradni pedagogicznych w każdym województwie, w każdym mieście, w każdej dzielnicy wielkich miast i w każdym powiecie oraz w ośrodkach przemysłowych. Uzasadnia to, że potrzebne jest nie tylko rozszerzenie opieki pedagogicznej w stosunku do dzieci upośledzonych (których badaniem zajmują się ośrodki selekcyjne), lecz zachodzi potrzeba objęcia poradnictwem pedagogicznym dzieci i młodzieży szkolnej normalnej — zaniedbanej wychowawczo, których jest znacznie więcej niż dzieci upośledzonych umysłowo. Ażeby temu sprostać, trzeba stworzyć w każdej szkole podstawowej w ramach pedagogizacji rodziców lokalne poradnie.

Autor sądzi, że rozbudowane poradnictwo pedagogiczne mogłoby w wysokim stopniu zapobiec załamaniom psychicznym tej młodzieży, która natrafia na trudności, a których sama przewyciężyć nie umie. „Jeśli poradnictwo i poradnie pedagogiczne będą działały powszechnie, wtedy młodzież pomaturalna łatwo tu znajdzie podporę, a zwłaszcza ci znajdują pomoc w rekonstrukcji planu życiowego, którzy nie zostali przyjęci na studia względnie nie zdali egzaminu. Dzięki dobrze pracującym poradniom młodzież taka mogłaby zrekonstruować załamany plan życiowy przez odpowiednie skierowanie do szkół pomaturalnych względnie do określonego odpowiedniego zawodu lub pracy z perspektywą dalszego kształcenia się w szkołach wyższych dla pracujących wieczorowych lub zaocznych”.

Postulaty są niewątpliwie słuszne, autor nie bierze jednak pod uwagę sprawy kadry do prowadzenia tak rozbudowanych poradni. Wprawdzie zauważa, że „poradnię taką mógłby prowadzić nauczyciel mający przygotowanie pedagogiczne i lubiący tego rodzaju pracę”, jednak dość to nieokreślone i chyba wymaganie minimalistyczne, jeśli mają to być poradnie na wysokim poziomie i istotnie spełniające tak wysokie zadania, jakie im stawia autor.

W tym samym zeszycie *Chowanny* są jeszcze z podobnego zakresu artykuły Z. Rabickiego — o pedagogizacji rodziców w woj. katowickim, A. Kierkowskiego o doświadczeniach poradni wychowawczo-zawodowych, G. Gaj i inne.

Złudzenie statystyczne

Warto czasem zajrzeć do czasopism, które w istocie nie są pedagogiczne, znaleźć w nich jednak można interesujące artykuły na bliskie nam zagadnienia. Takim pismem jest *Wiś Współczesna*, pismo ruchu ludowego. W każdym bodaj numerze przeczytać można interesujące rozważania związane głównie ze szkołą wiejską. Tak na przykład w numerze 8 był artykuł M. Kozakiewicza „Dysproporcje oświatowe między miastem a wsią”, w numerze 11 tegoż autora „O przesłankach rozwiązania problemu niżu demograficznego w szkolnictwie”, w numerze 10 — Z. Kwiecińskiego „Czy dziecko wiejskie jest inne?” Zwrócę tu uwagę na artykuł Z. Kwiecińskiego z jednego głównie powodu: poszukując sposobów zwiększenia efektywności nauczania w szkole wiejskiej i podniesienia jej poziomu organizacyjnego, autor zwraca również uwagę na obecny system doskonalenia zawodowego nauczycieli. Piszę na ten temat krytycznie: „Stan ten w minimalnym stopniu poprawia obecny system doskonalenia i zespołowego »samokształcenia« nauczycieli. Zwłaszcza konferencje rejonowe stanowią tylko złudzenie statystyczne, że »coś się dzieje« w zakresie samokształcenia nauczycieli”. Czyżby istotnie „złudzeniami statystycznymi”

były obecne konferencje, a nie systemem doskonalenia, organizowaniem twórczym myśli pedagogicznej, inicjowaniem badań, gromadzeniem doświadczeń? Tym przecież zawsze konferencje były i w tym ich główne zasługi. Nie sądzę, by były obecnie istotnie złudzeniem statystycznym, konferencje rejonowe nie są jednak już tym instrumentem doskonalenia, tak się wydaje na podstawie bezpośredniej obserwacji, jakim były w okresie międzywojennym i w pierwszych latach powojennych; inna ich tematyka, inne formy oddziaływania. Dość trudno wyobrazić sobie, ażeby dzisiejsze konferencje rejonowe zechciały podejmować problematykę, o której na przykład mowa w rozprawie J. Reykowskiego; ażeby chciały najbardziej trudne problemy włączać do swego programu i mogły włączać się do przekształcania poziomu szkoły, jak również przyczyniać się do zwiększania efektów pracy szkoły przez samodzielne poszukiwania, tworzenie zespołów samodzielnej pracy itd. Niewątpliwie istnieją takie zespoły konferencyjne, idzie jednak o to, ażeby wszystkie pełniły tę twórczą rolę. Potrzebne są badania — najpierw zapewne sondażowe, potem pogłębione, analityczne. W ramach obecnych form organizacyjnych twórcze zaangażowanie wszystkich jest na pewno osiągalne. Notując głos młodego pracownika nauki, kol. dr Z. Kwiecińskiego, znanego już badacza problemów szkoły wiejskiej, chciałbym zasygnalizować konkretny problem.

*

Gdy mowa o doskonaleniu nauczyciela, nie sposób nie wspomnieć o wyższych szkołach nauczycielskich, które pracując na podstawie nowych programów i o rok dłużej aniżeli studia nauczycielskie, mogą przygotować w sposób lepszy do pracy dydaktyczno-wychowawczej. Mogą; zależne jest to jednak od wielu czynników. O tym wszystkim, o wielu innych zagadnieniach związanych z nowym typem uczelni piszą w numerze 11 *Życia Szkoły* pracownicy naukowi kilku WSN.

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W niniejszym przeglądzie pragniemy zwrócić uwagę czytelnika na dwa artykuły związane z pedagogiką i dydaktyką szkolnictwa wyższego w Związku Radzieckim.

Autorem pierwszego artykułu jest rektor Państwowego Instytutu Pedagogicznego w Tomsku — prof. dr B. G. Ioganzen¹.

Do niedawna — pisze B. G. Ioganzen — zagadnieniom dydaktyki, metodyki nauczania w szkołach wyższych i naukowym podstawom wychowania studentów nie poświęcano należytej uwagi. Jednak począwszy od 1966 r. zaznaczył się pewien przełom w stosunku do zagadnień teorii i praktyki nauczania oraz działalności naukowo-wychowawczej. Coraz częściej dyskutuje się o potrzebie opracowania podstaw naukowych pedagogiki szkolnictwa wyższego.

Pedagogika szkolnictwa wyższego — kontynuuje autor — jest jedną z najmłodszych gałęzi pedagogiki ogólnej i dlatego nie ma jeszcze przetartych dróg i ukształtowanych poglądów odnośnie samego przedmiotu tej nauki, podstawowych jej zasad i problemów. Jednym z pierwszoplanowych zadań naukowców — zdaniem Ioganzena — winno być właśnie wypracowanie takich zasad i pojęć.

¹ Por. B. G. Ioganzen: Razmyslenija o pedagogikie i metodikie wysszej szkoły. *Wiestnik Wysszej Szkoły* nr 10, 1970 r., s. 32—37

W dalszej części artykułu porównuje autor pedagogikę szkolnictwa ogólnokształcącego z pedagogiką szkolnictwa wyższego i dochodzi do stwierdzenia, że specyfika tej ostatniej wyraża się w wielu momentach:

- w celach kształcenia (przygotowanie specjalistów o wysokich kwalifikacjach),
- w profilu kształcenia (specjalizacja, przygotowanie do pracy w określonych sferach działalności społecznej: nauczyciel, lekarz, inżynier itp.),
- w obiekcie oddziaływania pedagogicznego (ludzie dorośli),
- w różnorodności dyscyplin naukowych (w uczelni student w ciągu 4—5 lat studiuje od 40 do 50 dyscyplin naukowych, w szkole uczeń w ciągu 10 lat uczy się około 20 przedmiotów),
- w stosowaniu różnych form i metod nauczania.

Podstawowe metodologiczne i dydaktyczne założenia pedagogiki szkolnictwa wyższego można — zdaniem autora — sprowadzić do czterech głównych zasad:

- 1) marksistowsko-leninowska ideowość i naukowość nauczania,
- 2) systematyczność i konsekwentność przedstawiania materiału nauczania i jego przyswojenie przez studentów,
- 3) jedność teorii i praktyki w nauczaniu,
- 4) wychowanie studentów w świadomości i aktywności.

Efektywność nauczania w szkole wyższej i jakość przygotowywanych przez nią specjalistów w poważnym stopniu zależy od tego, jak każdy wykładowca w swojej codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej potrafi powiązać w jedną całość wszystkie powyższe zasady.

Niektórych wyjaśnień wymaga — zdaniem Ioganzena — zasada systematyczności i konsekwentności przekazywanego materiału nauczania. Rzecz w tym, że niektórzy pracownicy naukowo-dydaktyczni wykładają jedynie poszczególne rozdziały swojego przedmiotu i ograniczają się do przekazywania rezultatów własnych badań zamiast materiału programowego. Autor artykułu uważa, że metoda taka jest możliwa jedynie w tych dyscyplinach naukowych, do których istnieją dobre podręczniki. Studenci w oparciu o te podręczniki będą mogli samodzielnie, lecz jednocześnie systematycznie i konsekwentnie studiować dany kurs programowy. Odstąpienie od tej zasady przy jednoczesnym braku podręczników może doprowadzić do żałosnych rezultatów.

Ioganzen podkreśla jednocześnie, że jedną z istotnych różnic między szkołą a uczelnią jest charakter wzajemnych stosunków wykładowcy i uczącego się. Nauczyciel w szkole rozpoczyna proces nauczania prawie od „zera” i w ciągu dziesięciu lat prowadzi ucznia po drabinie wiedzy. Nieco inna jest natomiast rola wykładowcy szkoły wyższej. On nie tyle prowadzi studentów za sobą, ile wskazuje im drogę do wiedzy, którą powinni samodzielnie zdobyć i opanować. Część studentów opuszcza przedwcześnie uczelnie lub systematycznie otrzymuje „trójki” podczas egzaminów właśnie dlatego, że nie potrafiła wypracować już od pierwszych lat studiów należytego tempa pracy samodzielnej.

Wykładowcy szkoły wyższej — zdaniem autora — nie powinni zajmować w takiej sytuacji pozycji obojętnego obserwatora, lecz winni otoczyć szczególną troską studentów pierwszych lat studiów. Studentów I roku trzeba zapoznać ze specyfiką pracy naukowej na uczelni, wpoić im elementarne nawyki samodzielnej pracy z książką, w czasie wykładów itp.

W zakończeniu swego artykułu autor zwrócił uwagę na to, że pedagogika szkoły wyższej cierpiała do niedawna z tego powodu, iż sposoby rozwiązań problemów dydaktycznych i wychowawczych czerpała z pedagogiki szkolnej, przy czym niezadko sprowadzała cały kompleks tych skomplikowanych i różnorodnych problemów do metodyki nauczania poszczególnych dyscyplin w uczelni. Tymczasem — jak twierdzi autor — zadanie polega na tym, aby stworzyć naukowe podstawy

pedagogiki szkoły wyższej. Rozwiązanie tego zadania ważne jest dla wszystkich, a dla instytutów pedagogicznych, przygotowujących nauczycieli, posiada szczególne znaczenie.

Problemom pedagogiki i dydaktyki szkolnictwa wyższego poświęcony jest również artykuł M. I. Doncowej zamieszczony w *Sowietskiej Pädagogikie*².

Autorka artykułu dzieli się doświadczeniami z badań, jakie przeprowadziła nad studentami I roku Uniwersytetu w Kaliningradzie. Celem badania było uchwycenie zmian psychologicznych, jakie nastąpiły u studentów w pierwszym okresie ich pobytu w szkole wyższej, a także przedstawienie podstawowych trudności, z jakimi borykają się oni po przekroczeniu progu uczelni.

Badania wykazały, że 87% studentów I roku napotyka trudności po zetknięciu się z nową formą wykładu, objętością nowych przedmiotów, a także z powodu nieumiejętności prawidłowego gospodarowania swoim czasem, braku nawyków do samodzielnej pracy, a także braku codziennej kontroli itp. Jedynie 13% studentów wykazało, że nie napotyka żadnych trudności podczas nauki. Wśród nich 9% stanowili studenci, którzy wstąpili na uczelnię po ukończeniu średniej szkoły zawodowej i odbyciu stażu produkcyjnego.

Większość studentów I roku (ponad 90%) — stwierdza dalej autorka — nie potrafi pracować nad książką i materiałami bibliograficznymi, prowadzić notatek, referować i recenzować omawianej problematyki. Badania wykazały, że większość studentów zapisuje wykłady prawie dosłownie lub w formie mocno zbliżonej do tekstu wykładu.

Studenci wysoko cenią sobie takich wykładowców, którzy w czasie wykładu stwarzają warunki nie tylko dla zrozumienia, ale i dla twórczego myślenia, przyswojenia i zanotowania informacji swoimi słowami, a tym samym umożliwiają im natychmiastowe zorientowanie się w skomplikowanym materiale. Jednak, niestety — pisze Doncowa — w większości przypadków wykłady dla studentów I roku prowadzą ci sami pracownicy naukowo-dydaktyczni, którzy wykładają na latach starszych, a tym samym metodyka wykładu pozostaje u nich taka sama, bez uwzględnienia specyfiki I roku studiów.

Badania wykazały również, że życie większości studentów I roku charakteryzuje się sprzecznościami i wewnętrznymi konfliktami. Niekiedy pod wpływem niektórych studentów lat starszych postępują oni nieprawidłowo. Nieumiejętność życia i nauki w nowych warunkach doprowadza część studentów do roztrągnięcia i wywołuje u nich brak wiary we własne siły. Obowiązkiem każdego pedagoga wyższej uczelni — pisze Doncowa — winna być właśnie pomoc udzielana studentom I roku. Dzięki niej studenci będą mogli prawidłowo orientować się w nowych warunkach, a tym samym proces adaptacji będzie przebiegać u nich stosunkowo spokojnie i szybko.

Wpajanie studentom umiejętności naukowej organizacji pracy i metodyki przeprowadzania prac naukowo-badawczych winno odbywać się przez cały okres pobytu ich w uczelni. Jednak bardzo ważne jest, aby pracę tę rozpoczynać już od pierwszych chwil wstąpienia studenta do szkoły wyższej.

W dalszej części swego artykułu autorka dzieli się doświadczeniami z zajęć falkulatywnych przeprowadzonych ze studentami I roku na temat naukowej organizacji pracy. Program obejmował 34 godziny zajęć teoretycznych i praktycznych i uwzględniał następującą tematykę:

1. Praca z katalogami, przewodnikami, informatorami literatury; sporządzanie bibliografii.
2. Opracowywanie planu, tez, konspektu niewielkiego artykułu z czasopism lub 2—3-stronicowego tekstu z monografii, podręcznika itp.

² Por. M. I. Doncowa; Obuczenie studentów racjonalnym prijomam uczebnogo truda, *Sowietskaja Pädagogika* nr 10, 1970 r., s. 75—80.

3. Napisanie recenzji, adnotacji, referatu. Wzajemna kontrola i recenzja prac współtowarzyszy.
4. Przygotowanie wystąpienia publicznego (wykłady, referaty i in.); sporządzenie schematu, wyeksponowanie głównej idei, podstawowych twierdzeń teoretycznych, ich układ logiczny; dobór faktów i dowodów, przytoczenie różnych punktów widzenia na temat omawianego problemu; uzasadnienie wniosków i rekomendacji.
5. Ćwiczenia z zakresu wystąpień publicznych przed audytorium studenckim. Omawianie tych wystąpień.
6. Obserwacja pracy nauczycieli, wychowawcy klasowego, uczniów i dokonanie zapisów z przebiegu tych obserwacji.
7. Wybór problematyki badawczej, określenie jej zadań, sporządzenie planu całej pracy z podziałem na etapy, dobór metod itp.

Autorka szczegółowo analizuje program zajęć, lecz ze względu na ograniczoną objętość niniejszego przeglądu nie możemy wszystkiego przedstawić. Stąd też czytelnikom interesującym się szczególnie tym zagadnieniem polecamy artykuł w całości.

Józef Zalewski

O STOSUNKU PSYCHOLOGÓW I PEDAGOGÓW ANGLOSASKICH DO KSZTAŁCENIA ZDOLNOŚCI

W przeciwieństwie do psychologów wcześniejszych obecnie wszyscy znani nam autorzy anglosascy stwierdzają, że w pewnych granicach iloraz inteligencji jest wielkością zmienną. Natomiast zachodzą istotne różnice w sposobach interpretowania tej zmienności. Podczas gdy zdaniem jednych — powiada Pintner (19) — wpływ środowiska na I/I jest wysoki, inni uważają go za znikomy lub wręcz negują.

Oto dla ilustracji jedna z wypowiedzi, popierających to drugie stanowisko: Konstytucja wrodzonego układu nerwowego określa zarówno tempo, jak i zakres rozwoju psychicznego. Pewne inne warunki fizyczne lub indywidualne i środowiskowe mogą rozwój ten przyspieszyć lub opóźnić (Crow, 4).

Pogląd ten wyraził najdobitniej Jensen, który zapoczątkował ostatnio (14) wielką dyskusję nad dawno już zestarzałym i jałowym zagadnieniem „Natura czy kultura?” w *Harvard Educational Review*, do której to dyskusji wciągnął takich znakomych psychologów amerykańskich, jak Cronbach i inny Crow (James F. Crow). W oparciu o wiele najnowszych, statystycznie opracowanych danych podważa Jensen tezę, jakoby różnice w ilorazie inteligencji były wynikiem różnic środowiskowych i tendencji kulturowych zawartych już w samych testach inteligencji. Wpływ środowiska polega, jego zdaniem, na tym, że działa on jako „zmienna progowa”, co oznacza, że okoliczności niesprzyjające powodują, iż dziecko nie osiąga swoich możliwości, natomiast warunki pomyślne nie są w stanie sprawić, iżby dziecko swoje możliwości przekroczyło. Warto dodatkowo nadmienić, że w całej wspomnianej dyskusji nie objawiły się istotne różnice zdań.

Stanowisko, podobnie sceptyczne jak Jensena, na temat zmienności ilorazu inteligencji i możliwości rozwijania tak zwanej twórczości zajął również J. P. White w *British Journal of Educational Research* (28).

Można oczywiście znaleźć w recenzowanej literaturze również głosy przeciwne, które w dodatku rozlegają się mocniej. Mówią o tym przede wszystkim liczne badania i propozycje, które przedstawimy nieco później. Świadczy o tym również sam tytuł książki znanego psychologa angielskiego, Filipa E. Vernona: „Inteligencja

a środowisko kulturalne" (27). Wina za różnorakie rodzaje i stopnie ustalonego przy pomocy testów inteligencji ograniczenia osób badanych, pochodzących z kulturowo zacofanych krajów lub grup ludności, obarcza autor właśnie owo zacofanie. Vernon dochodzi między innymi do wniosku, że niektóre z negatywnych czynników środowiskowych dałyby się wyeliminować dopiero w wyniku wieloletnich dodatnich oddziaływań.

Jednak opozycja wobec stanowiska natawistycznego nosi najczęściej charakter praktyczny, jeśli nie wręcz praktycystyczny, co daje o sobie znać w wypowiedziach nawet tak skądinąd wybitnego propagatora kształcenia twórczości, jakim jest sam Crutchfield (5; 3; 20), który gotów jest przyznać, że zdolności twórcze nie tyle dają się wykształcić, co raczej zbudzić z uśpienia (5; 20). To samo twierdzi również Crow w swoim kompendium (4), sporządzonym na podstawie 24 najbardziej reprezentatywnych amerykańskich podręczników psychologii rozwojowej: Badania nad dziećmi wybitnymi, pochodzącymi z różnych klas i spośród obojga płci, zdają się świadczyć o tym, że właściwości tych dzieci są wrodzone i że poprzez ćwiczenia nie można ich tworzyć, lecz tylko rozwijać.

Poza ramami wspomnianej wyżej oficjalnej dyskusji redakcja *Harvard Educational Review* ogłosiła w dziale „Korespondencje” nader typową wypowiedź pedagoga nazwiskiem B. S. Bloom, który z niecierpliwością, ale też i nie bez racji podkreśla, co następuje (14): Psycholog i genetyk mogą spekulować na temat układu genów. Pedagog jednak nie może i nie powinien tak postępować. Niejako z istoty swojej musi on być zwolennikiem środowiska — w jego postaci umiarkowanej lub nieumiarkowanej. Jeśli dziedziczność ogranicza możliwości oddziaływania, to trudno, niech tak będzie. Pedagog powinien po prostu wpływać na to, co pozostało — niezależnie od tego, czy będzie to 20, czy 50 procent.

W przeciwieństwie do spontanicznej „środowiskowości” Blooma, psycholog Joan Beck, autorka popularnej książki pt. „Jak wychować inteligentniejsze dzieci?” (2), występuje w charakterze niemal apostołki wszechmocy wychowania. Oto parę zdań reklamujących tę broszurę, jakie można wyczytać na obwolucie jednej z najnowszych powieści kryminalnych Agaty Christie pt. „W końcu przychodzi śmierć”. W tym anonsie czytamy między innymi: Książka Joanny Beck pt. „Jak wychować inteligentniejsze dzieci” ukazuje metody wychowawcze oparte na teoriach znanych pediatrów, pedagogów i psychologów. Są one proste i trafne. Stosując je można podnieść iloraz inteligencji dziecka o dwadzieścia i więcej punktów. Zaczniј stosować tę metodę możliwie jak najszybciej, nawet zaraz po urodzeniu dziecka. Wyobraź sobie dwuletniego chłopczyka, który operuje słownikiem składającym się ze 120 wyrazów języka literackiego, albo niespełna czteroletnią dziewczynkę, która czyta na poziomie ucznia III klasy. Dzieci te nie urodziły się geniuszami...

Choć cytowane ogłoszenie jest reklamiarzko przesadne i pedagogicznie wątpliwe, zachwalana w ten sposób autorka nie musi być wcale szarlatanem. Jest zapewne po prostu optymistką i należy do rosnącej obecnie liczby amerykańskich psychologów i pedagogów, którzy coraz intensywniej interesują się badawczo możliwościami rozwijania zdolności dzieci i dorosłych.

Zanim jednak przejdziemy do informacji o ośrodkach zajmujących się tego rodzaju badaniami, wypadnie zobrazować innego typu badania nad zdolnościami, mianowicie te, które wykonywane są najczęściej przez pojedynczych badaczy (głównie na stopień naukowy) i w rozproszeniu, a posiadają charakter stwierdzający.

Oto dla przykładu osiem badań tego typu, sygnalizowanych niżej w kolejności ku wzrastającemu udziałowi elementów eksperymentowania.

Garfield, Cohen i Roth (9) stwierdzili przy pomocy testów i kwestionariuszy istnienie pozytywnej korelacji między zdrowiem psychicznym a zdolnościami twórczymi, mierzonymi między innymi udziałem spontaniczności.

Obliczenia korelacyjne wyników badań, przeprowadzonych na studentach wydziału sztuki i architektury, dowodzą, że osoby badane, które objawiły wysokie osiągi zarówno w dziedzinie postaw twórczych, jak i w samej twórczej działalności, uważają siebie same za ludzi skłonnych do ryzyka, impulsywnych, bystrych obserwatorów, wrażliwych na piękno i niewolnych od konfliktów emocjonalnych (Taft i Gilchrist z Melbourne; 23).

Według Haddona i Lyttona (13) uczniowie pochodzący ze szkół nieformalnych, tzw. postępowych, których nauczyciele charakteryzują się podejściem indywidualnym, uzyskują lepsze wyniki w zakresie tzw. myślenia dywergencyjnego, oryginalnego.

Jak to ujawnia badanie Dezelle'a (6), skierowanie matematycznie uzdolnionych uczniów klasy VII (amerykańskiej) do klas specjalnych z intensywnym programem matematyki wpływa przyspieszająco i integrująco na rozwój ich osobowości.

Podobne, lecz szersze badanie wykonali Klausmeier, Goodwin i Ronda (15). W wyniku porównania dwóch grup uczniów, z których jedną douczano podczas letnich wakacji na pięcioletni kursie, a następnie przesunięto wyżej o jedną klasę, badacze ci doszli do wniosku, że tego rodzaju przyspieszenie kariery szkolnej uczniów zdolnych daje dobre rezultaty, między innymi także w zakresie myślenia twórczego. Sądzą oni, iż jest to jeden z właściwych sposobów indywidualizacji tak niezbędnej w praktyce pedagogicznej.

Allender (1) badał aktywność pytaniami uczniów szkół podstawowych. Na podstawie porównania dwóch grup osób badanych, z których jedna przerobiła specjalny program gier twórczych, ustalono, że aktywność pytaniami (mierzona w takich parametrach, jak dostrzeganie problemu, jego formułowanie, aktywność poszukiwawcza oraz czas), jeśli jest kultywowana, wzrasta z klasy do klasy.

Aktywność tego typu była również przedmiotem eksperymentu zrealizowanego wśród studentów przez Gooda, Farleya i Fentona (10) przy zastosowaniu specjalnego programu z socjologii. Okazało się, że odnośna czynność może wywoływać trwałe efekty.

„Badanie twórczości w klasie szóstej i jej wpływ na wyniki nauczania” to tytuł interesującego eksperymentu trójki autorów — Rusch, Denny i Ives (22) — nie ukazanego, niestety, w recenzowanym artykule od strony metodologicznej. Wiadomo z tego zakresu tylko tyle, że klasy eksperymentalne były nauczane przez nauczycieli szczególnie uczulonych na popieranie elementów twórczości uczniowskiej. Do pomiarów użyto pięciu cech w zakresie wyników nauczania oraz czterech właściwości twórczych. Tymi ostatnimi były: płynność, redefinicja, oryginalność oraz wrażliwość. Badanie ujawniło, że uczniowie klas eksperymentalnych nie byli słabsi w nauce — w porównaniu z klasami kontrolnymi — a jednocześnie okazywali więcej oryginalności i wrażliwości.

Biorąc ogólnie, można stwierdzić w chwili obecnej (za trzema źródłami: 5; 15; 25) w Anglii i Stanach Zjednoczonych następujące tendencje rozwojowe w dziedzinie badań nad zdolnościami i ich kształtowaniem:

- duży wzrost ilościowy odnośnych badań (w szczególności w Ameryce);
- wzrost zainteresowań eksperymentem;
- rosnące zainteresowanie (szczególnie w Anglii) pierwszymi stadiami rozwoju umysłowego;
- wzrost znaczenia tak zwanych badań podłużnych (longitudinalnych), jak również (co stanowi przeciwieństwo uzdolnień) wzrost zainteresowania dziećmi „niezdolnymi do nauki szkolnej”.

Sprawozdawcy, na których opinii się opieramy, wymieniają, takie oto trzy główne dziedziny badań nad twórczością i zdolnościami: 1) inteligencja i zdolności, 2) cechy osobowości oraz 3) kształcenie i ćwiczenie zdolności. Dodają przy tym, że nie wystar-

cząją już tutaj tradycyjne metody testowe, ponieważ konieczne jest zajęcie się żywymi procesami, dokonującymi się w klasie. Freeman i jego koledzy (7) wyrażają przy tym życzenie, aby badania nad rozwijaniem twórczości uzyskały o wiele głębsze podstawy metodologiczne.

Wprawdzie postulat ten jest całkowicie na miejscu, niemniej trzeba przyznać, że w ostatnim dziesięcioleciu, w szczególności w Stanach Zjednoczonych, zrobiono i czyni się bardzo dużo w dziedzinie psychologii i pedagogiki zdolności. Powstało wiele wyspecjalizowanych ośrodków badawczych, co stanowi nowy, charakterystyczny rys odnośnych badań lat sześćdziesiątych, oprócz tych tendencji, na które wskazyaliśmy uprzednio.

Źródła, którymi rozporządzamy (vide: wykaz literatury na końcu sprawozdania), pozwalają wyliczyć co najmniej następujące cztery ośrodki tego rodzaju:

- Kierowany przez Crutchfielda, Covingtona i Blanka Ośrodek Programu Badań nad Myśleniem Twórczym przy Instytucie Pedagogicznym Technologii Nauczania Uniwersytetu Kolumbijskiego.
- Prowadzony przez Gagné Ośrodek tzw. Podejścia Indywidualnego przy Amerykańskim Towarzystwie Popierania Nauk Ścisłych.
- Dwa ośrodki, które można uznać merytorycznie za jeden, ponieważ w obu pracują ci sami wiodący naukowcy (J. P. Guilford, A. H. Maslow, C. W. Taylor i E. P. Torrance), mianowicie: Instytut do Badań nad Twórczością, popierany przez Richardson Foundation, oraz Instytut Twórczego Rozwiązywania Problemów na Uniwersytecie w Buffalo, finansowany przez Fundację Twórczego Wychowania. Ta trzecia grupa wydaje własne czasopismo pod nazwą *The Journal of Creative Behavior* (24) oraz specjalną serię monografii (16), na którą składają się sprawozdania z badań. Mimo iż obu tym periodykom patronują najbardziej znani amerykańscy psychologowie osobowości i twórczości, publikowane raporty mają raczej tradycyjny, stwierdzający, statyczny charakter.

Zupełnie inaczej wyglądają badania Crutchfielda oraz Gagné. Oba te kierunki mają sporo cech wspólnych. Po pierwsze, oba odznaczają się dużym dynamizmem, co przejawia się w orientacji wyraźnie pedagogicznej. Autorzy ci nie zadowolają się bowiem stwierdzeniami typu: jak jest. Starają się szukać odpowiedzi na pytanie par excellence pedagogiczne: co należy zrobić, żeby rozwinąć zdolności uczniów. Po drugie, oba kierunki charakteryzują się pewną beztróską terminologiczną, a tym samym również teoretyczną, co wyraża się na przykład w użyciu słów zdolności (abilities) i umiejętności (skills), jak również w nazbyt liberalnym definiowaniu samej twórczości. Za „twórcze” uważa się bowiem (5, 20) wszelkie postępowanie doprowadzające na drodze pokonania przeszkody do jakiejś idei lub systemu idei, względnie do lepszego zrozumienia czegoś lub uzyskania jakiegoś produktu materialnego. Po trzecie, oba kierunki wychodzą z założenia, że:

- Poziom zdolności twórczych (w zakresie myślenia) jest u większości dzieci i dorosłych niski.
- Zdolności te są wykształcalne.
- Zdolności te trzeba u dzieci ćwiczyć.
- Ćwiczenie takie jest pedagogicznie możliwe i skuteczne pod warunkiem zastosowania właściwych metod.
- Metody takie, a szczególnie ich system, należy dopiero wypracować.
- Eksperymentalne próby metodyczne w zakresie ćwiczenia zdolności twórczych (zmierzające do zbudowania postulowanego systemu) przybierają postać odpowiednio zmodyfikowanego nauczania programowanego typu podręcznikowego przy użyciu serii broszur prezentujących zadania-problemy,
- Problemy należy stopniować pod względem trudności.

Poza wymienionymi cechami wspólnymi istnieje jednak wiele znamion różniących oba interesujące nas kierunki.

Tak więc w ramach stanowiska, reprezentowanego przez Crutchfielda i jego grupę, zwanego podejściem „twórczym”, uważa się, iż:

- Istnieją dwojakiego rodzaju zdolności (umiejętności) twórcze: zdolności szczególne oraz zdolność myślowa ogólna (a master thinking skill), która pozwala człowiekowi organizować, mobilizować i wykorzystywać cały swój zasób owych zdolności specyficznych.
- Oba rodzaje zdolności wymagają ćwiczenia globalnego na problemach kompleksowych, nie zaś kształcenia oddzielnych zdolności.
- Ćwiczenie zdolności myślenia twórczego wymaga kształcenia zarówno twórczych zdolności (umiejętności) poznawczych, jak i odpowiednich postaw ułatwiających ich stosowanie, np. wiary we własne siły, w to, że się jest zdolnym rozwiązywać problemy.
- Dzięki odpowiednim ćwiczeniom zdolności twórcze, na które to twierdzenie już wskazywaliśmy, nie tyle kształtują się, co raczej budzą z uspienia, ponieważ dotąd osobnicy, którzy je teraz okazali, nie mieli sposobności ich przejawiania, jakkolwiek je posiadali.

Grupa badaczy, na której czele stoli Gagné, nazywa swoje stanowisko „procesualnym” podejściem do kształcenia zdolności. Można by je również określić mianem „kształcenia poprzez metodę” — w odróżnieniu od owego stanowiska „twórczego”, polegającego na kształtowaniu zdolności poprzez twórczość. Poglądy Gagné wychodzą z ogólnego założenia, że oddzielne zdolności (umiejętności) twórcze są specyficzne lub — wyrażając się dokładniej — przedmiotowo specyficzne. Z tego też względu już na szczeblu nauczania początkowego trzeba ćwiczyć poszczególne zdolności i operacje ważne przy uprawianiu różnych dyscyplin ścisłych, takie jak: obserwowanie, opisywanie, klasyfikowanie, informowanie, mierzenie, rozpoznawanie i posługiwanie się układami przestrzennymi i czasowymi oraz stosunkami ilościowymi, wyciąganie wniosków, przewidywanie, eksperymentowanie, a następnie (w klasach IV i V) także: formułowanie hipotez, kontrolowanie zmiennych i operowanie nimi, tworzenie modelu eksperymentu, interpretowanie danych.

Zdaniem Gagné, do ćwiczeń tych nadaje się najlepiej następujący materiał treściowy: struktura materii; energia, jej postaci i przemiany; różnorodność sił i ich współdziałanie; wszechświat, jego budowa i składniki; stosunki między zmiennymi; ujęcia graficzne; statystyka opisowa i prawdopodobieństwo; ułamki; zróżnicowanie świata organicznego; wzrost i rozwój; zachowanie się istot żywych; przemiany energii w przyrodzie; zmiany geologiczne; zmiany klimatyczne.

Obie omawiane grupy opracowały dla wszystkich szczebli szkoły podstawowej całe cykle odpowiednich ćwiczeń, uwzględniające stopniowanie trudności, ćwiczeń zweryfikowanych — przynajmniej częściowo — w toku badań, które dowiodły ich dużej efektywności. Kilka ilustracji zabiegów badawczych i ćwiczeniowych, charakterystycznych dla każdej z tych grup z osobna, zawiera nasze specjalne sprawozdanie, zamieszczone w *Ruchu* nr 6 z 1966 r. (20).

Konkretne pozytywne propozycje pedagogiczne, dotyczące kształtowania zdolności, nie ograniczają się oczywiście do poglądów omówionych wyżej. O innych amerykańskich próbach rozwijania twórczości informuje dość dokładnie Zbigniew Pietrasinski w swojej niedawno wydanej książce pt. „Myślenie twórcze” (18). Dlatego — skierowując zainteresowanych do tej pracy po szczegółowsze dane — zasygnalizujemy poniżej trzy dalsze konkretne stanowiska, mianowicie Torrance’a, Osborna i Gordona.

Znany amerykański psycholog twórczości E. Torrance (26; 18) sformułował, w oparciu o badania własne i cudze, dwadzieścia zaleceń przeznaczonych dla nauczycieli, którzy pragną kształcić twórcze myślenie uczniów. Oto niektóre z tych reguł, nie dających jednak w sumie żadnego systemu o jakiejś wyraźnej dominancie:

- Zwiększaj wrażliwość dzieci.
- Zachęcaj do manipulowania, operowania przedmiotami i ideami.
- Kultuwyj w klasie atmosferę twórczą.
- Ucz twórcze jednostki unikania sankcji ze strony kolegów.
- Rozwijaj konstruktywny krytycyzm.
- Popieraj zdobywanie wiedzy w wielu dziedzinach..

Kiedy mówi się o głównych sposobach pobudzenia i rozwijania twórczości, nie sposób pominąć takiej metody, jak burza pomysłów A. Osborna (17; 18), po angielsku „brainstorming”, mimo iż zazwyczaj stosuje się ją nie tyle w systematycznym kształtowaniu zdolności myślenia twórczego, co głównie w sytuacjach doraźnych, gdy chodzi o szybkie znalezienie jakiegoś właściwego rozwiązania czy pomysłu.

Brainstorming powstał jako metoda zespołowego i szybkiego tworzenia pomysłów w oparciu o tzw. zasadę odroczonego wartościowania.

Sformułowałyśmy ogólnie problem-zadanie do rozwiązania — przewodniczący udziela zebrany następujących ogólnych wskazówek:

- Każdy z obecnych ma szybko i zwięźle podać swoje pomysły, przy tym pozostałe osoby nie mogą na razie ich oceniać. Ocena nastąpi później.
- Należy wypowiadać wszelkie pomysły, nawet najbardziej nieprawdopodobne.
- Chodzi o zgłoszenie maksymalnie dużej ilości pomysłów.
- Z braku własnych można modyfikować i rozwijać pomysły cudze..

Jeszcze inną w dodatku bardzo ambitną próbą budowy metodyki pracy twórczej wśród osób dorosłych (którą wszakże można zaadaptować do potrzeb szkoły) jest tzw. synektyka Gordona, autora oryginalnego, opartego na własnych badaniach dzieła pt. „Synektyka. Rozwijanie zdolności twórczej” (11; 18). Główne twierdzenie Gordona zawiera się właśnie w tym terminie, zapożyczonym z greki. Ma on oznaczać wiązanie różnych elementów, które pozornie nie mają ze sobą nic wspólnego.

Skoro, jak twierdzi Gordon, twórca łączy w nowe, użyteczne całości elementy, które wydają się nie mieć ze sobą nic wspólnego, przeto sprawą najważniejszą jest pobudzenie umysłu do uprawiania swobodnej i intensywnej gry skojarzeń po to, aby umysł ten „u elastycznic”, aby na tyle rozszerzyć treści skojarzeń, iżby określone słowo lub spostrzeżenie mogło wiązać się z większym repertuarem innych słów i spostrzeżeń, niż to się dzieje normalnie.

Aby móc ujrzeć postawiony problem w zupełnie nowym świetle i podjąć jego rozwiązywanie, proponuje Gordon uruchomienie następujących czterech „mechanizmów”, które nazywa także „procesami” umysłowymi:

- Identyfikowanie się z problemem lub jego elementami.
- Szukanie analogii bezpośrednich (opartych na podobieństwach sensorycznych).
- Szukanie analogii symbolicznych (abstrakcyjnych, np. podobieństwa stosunków).
- Szukanie analogii fantastycznych..

*

* * *

Kończąc ten przegląd, zastanówmy się nad tym, jak należy ustosunkować się do przedstawionych w nim badań i prób rozwijania zdolności. Sądzymy ogólnie, że nie jest do zaakceptowania żadne z dwóch poniższych twierdzeń skrajnych:

1. Ani teza, że wszystko, co zostało powiedziane, jest nie do przyjęcia, ponieważ służy kapitalizmowi.
2. Ani też teza, że wszystko to można bezpośrednio i bezkrytycznie wykorzystać w naszym kraju, ponieważ — jak to się mówi — armaty strzelają w kierunku, w jakim nastawi się ich lufy.

Pierwsze twierdzenie jest niesłuszne dlatego, ponieważ nie prowadzimy u nas „rewolucji kulturalnej” typu chińskiego i we własnym, dobrze pojętym interesie

nie możemy ignorować rzeczywistych osiągnięć zachodnich psychologów i pedagogów.

Druga zaś, przeciwna teza jest nie do przyjęcia dlatego, że nie sposób jest rozpatrywać wyników badań psychologicznych, a zwłaszcza pedagogicznych, nie widząc jednocześnie gleby, na której rezultaty te uzyskano.

Z tych obu przesłanek można wyciągnąć tylko takie oto wnioski, że:

- 1) trzeba zorganizować solidną, opartą na stałym abonamencie, ogólnopolską pedagogiczną służbę bibliograficzno-informacyjną (formy stosowane dotychczas są wyraźnie niewystarczające) oraz że
- 2) w stosunku do takiego czy innego systemu propozycji rozwijania zdolności nie byłoby słuszne zapytanie, czy dany system można jako całość dostosować do naszych warunków, całość ta bowiem powstała i działa w innych sytuacjach społecznych, że natomiast
- 3) należy rozłożyć każdą taką całość na możliwie elementarne części składowe i każdą z tych części, uznaną za interesującą i wartościową — wyjąwszy ją z uprzedniego kontekstu — rozpatrywać z osobna w świetle naszego własnego systemu społeczno-oświatowego, po czym — w razie wstępnej pozytywnej oceny — odpowiednio zmodyfikować i zbadać jej przydatność w nowych dla niej warunkach, oczywiście na razie w skali jednej czy kilku szkół.

W wyniku realizacji proponowanego tutaj analityczno-laboratoryjnego sposobu postępowania można by rozstrzygać również problemy ogólniejsze — w rodzaju: czy rozwijać zdolności uczniów tylko na lekcjach poszczególnych przedmiotów, czy raczej poprzez specjalne, pozapredmiotowe cykle ćwiczeń. Jedno jest pewne, nie można dłużej pozostawać w mylnej świadomości, że rozwój zdolności może i powinien dokonywać się wyłącznie spontanicznie w toku „normalnej” nauki szkolnej. Nie, trzeba go specjalnie i planowo stymulować!

WYKAZ LITERATURY ZAGADNIENIA:

1. J. S. Allender: Some determinants of inquiry activity in elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, tom 61, nr 3, June 1970.
2. J. Beck: How to raise a brighter child. Trident Press, New York 1968.
3. S. S. Blank, M. V. Covington: Inducing children to ask questions in solving problems. *The Journal of Educational Research*, tom 59, nr 1, September 1970.
4. L. D. Crow, A. Crow: Child Psychology; seria „College Outlines Series”, wyd. „Barnes and Noble” Inc. New York 1963.
5. R. S. Crutchfield, M. V. Covington: Programed instruction and creativity. *Programed Instruction*, tom IV, nr 4, January 1965.
6. W. Dezelle, Jr: Measured changes in personality associated with assignment to an accelerated class. *The Journal of Experimental Education*, tom 36, nr 2, Winter 1967.
7. J. Freeman, H. J. Butcher, T. Christie: Creativity — A selective review of research. London 1968, wyd. „Society for Research into Higher Education”.
8. R. Gagné: Psychological issues in science — A process approach. Wyd. A.A.A.S. Miscellaneous Publication, 1965.
9. S. J. Garfield, H. A. Cohen, R. M. Roth: Creativity and mental health. *The Journal of Educational Research*, tom 63, nr 4, December 1969.
10. J. M. Good, J. U. Farley, E. Fenton: Developing inquiry skills with an experimental social studies curriculum. *The Journal of Educational Research*, tom 63, nr 1, September 1969.

11. W. J. J. Gordon: *Synetics. The development of creative capacity.* New York 1961, Harper and Brothers.
12. J. C. Gown, E. P. Torrance (Editors): *Creativity — Its educational implications.* New York 1967, Wiley.
13. F. A. Haddon, H. Lytton: Teaching approach and development of divergent thinking abilities in primary schools. *The British Journal of Educational Psychology* tom 38, część II, June 1968.
14. A. R. Jensen: How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, tom 39, nr 1, Winter 1969; oraz „Korespondencja” w *HER* nr 2, Spring 1970.
15. H. J. Klausmeier, W. L. Goodwin, T. Ronda: Effects of accelerating bright, older elementary pupils — a second followup; *Journal of Educational Psychology*, tom 59, nr 1, 1968.
16. Monographs of the Creativity Research Institute of the Richardson Foundation — 1965-1968. New York: Creativity Research Institute.
17. A. Osborn: *Applied imagination.* New York 1958, Charles Scribner's Sons.
18. Z. Pietrasieński: *Myślenie twórcze.* Warszawa, PZWS 1969.
19. R. Pintner i inni: *Educational Psychology*; seria „College Outlines Series”, wyd. „Barnes and Noble”, Inc., New York 1960.
20. R. Radwiłowicz: O amerykańskich próbach eksperymentalnych w zakresie kształcenia formalnego. *Ruch Pedagogiczny* nr 6 z 1967 r.
21. R. Radwiłowicz: Pytania własne a rozwijanie aktywności myślowej. *Nowa Szkoła* nr 5 z 1970 r.
22. R. R. Rusch, D. A. Denny, S. Ives: Fostering creativity in the sixth grade and its effect on achievement. *The Journal of Experimental Education*, tom 36, nr 1, Fall 1967.
23. R. Taft, M. B. Gilchrist: Creative attitudes and creative productivity — a comparison of two aspects of creativity among students. *Journal of Experimental Psychology*, tom 61, nr 2, April 1970.
24. *The Journal of Creative Behavior.* Kwartalnik wydawany przez „Creative Problem Solving Institut” przy uniwersytecie stanu New York w Buffalo.
25. J. Tizards: New trends in developmental psychology. *The British Journal of Educational Psychology*, tom 4, część I. February 1970.
26. E. P. Torrance: Developing creative thinking through school experiences; w pracy: S. J. Parnes, H. F. Harding (Ed.) „A source book for creative thinking”; New York 1962, Charles Scribner's Sons,
27. P. E. Vernon: *Intelligence and cultural environment.* London 1969, Methuen and Co.
28. I. P. White, *Creativity and education — A philosophical analysis.* *British Journal of Educational Studies*, tom XVI, nr 5, June 1968.

Ryszard Radwiłowicz

JAK LEPIEJ PRACOWAĆ I WYCHOWYWAĆ?

Z obrad plenum ZG ZNP

Co należy uczynić, aby szkoła, jaką mamy obecnie, osiągnęła lepsze wyniki, jak ukierunkować działalność, aby podnieść na wyższy poziom jakość pracy szkół — w tak sformułowanych pytaniach zamknąć można temat dwudniowych obrad plenarnych Zarządu Głównego ZNP, jakie odbyły się w Warszawie w dniach 2 i 3 listopada 1970 roku. Podstawę do dyskusji stanowiły problemy poruszone w przemówieniu wiceministra oświaty i szkolnictwa wyższego — Edwarda Zachajkiewicza. Uczestnicy plenum mieli ponadto wiele obszernych materiałów informacyjnych i statystycznych, przygotowanych przez resort.

Poziom i jakość pracy szkół były zawsze przedmiotem głębokiej troski Związku. W tej chwili są ku temu powody szczególne. Zbliżamy się do końca długiego etapu prac związanych z realizacją reformy szkolnej, można więc wstępnie pokusić się o ocenę tych prac, dokonać konfrontacji zamierzeń z rzeczywistością. Do konfrontacji tej zmuszają ponadto zmiany zachodzące aktualnie w całej gospodarce narodowej, w metodach zarządzania i kierowania produkcją.

W rozwoju tym szkolnictwo ma udział szczególny; ono bowiem dostarczyć ma gospodarce narodowej kadrę fachowców, w szkolnictwie i oświacie tkwi jedna z głównych dźwigni postępu. Nie jest więc obojętne, jaki poziom reprezentuje szkoła dziś i jakie będą efekty jej pracy w przyszłości.

Chlubimy się dziś tym, że aktualnie prawie 90 proc. absolwentów szkół podstawowych uczy się dalej; w 1975 roku wskaźnik ten wzrośnie do 95. Ale jednocześnie wiadomo, że w gospodarce uspołecznionej mamy wciąż 16,5 proc., tj. 1300 tys. osób, bez ukończonej szkoły podstawowej.

Z materiałów przedstawionych na plenum wynika, że słabą stroną naszej szkoły jest niezadowolająca sprawność kształcenia. Problem ten wart jest głębszej analizy, sprawność bowiem stanowi jeden z głównych sprawdzianów jakości pracy szkoły i całego systemu oświatowego. Zbyt wysoki mamy wskaźnik drugoroczności; rokrocznie ok. 350 tys. uczniów szkół podstawowych powtarza klasę. Wysoki i wielce kosztowny jest również odsiew. W czasie tylko jednego roku 1968/69 opuściło szkołę przed jej ukończeniem 157 tys. uczniów, w tym 86 tys. — szkołę podstawową.

Przyczyny niepowodzeń są złożone, żadna z nich nie działa w izolacji od pozostałych. W dyskusji na plenum starano się więc uwzględnić całą złożoność problemów, w jakie uwikłany jest proces dydaktyczno-wychowawczy. Do kilku z nich chciałabym się ustosunkować.

Co i jak oceniać?

Jeden z tych ważnych problemów zawarty był w pytaniu: **Co stanowi podstawę do oceny jakości pracy szkoły, czy wystawiane jej dotychczas oceny nie są przypadkiem fałszywe?** I konkludowano: Najczęściej pracę szkoły ocenia się formalistycznie, przy czym istnieje duża rozbieżność ocen. Niesłuszne jest chyba to, że za miarę wysokiego poziomu pracy szkoły bierze się jedynie lub przede wszystkim wskaźnik jej absolwentów, którzy zostali przyjęci do szkół wyższego stopnia, lub

też wysoki wskaźnik promowanych do klasy starszej. Istnieje tu pilna potrzeba przeprowadzenia balań, które dawałyby podstawę do rzeczowej, obiektywnej oceny pracy dydaktyczno-wychowawczej. Np. dane o wysokim wskaźniku promocji nie mówią nam jeszcze o rzeczywistej wartości wiedzy wyniesionej przez uczniów. W roku 1968 badania takie podjął COM poddając analizie wyniki nauczania 500 szkół. Wykazano wówczas pewne obniżenie wyników nauczania w porównaniu z analogicznymi badaniami z 1966 roku. A przecież nie należy zapominać, że w tym czasie poprawiły się warunki materialne szkół, wzrosł też odsetek nauczycieli z wykształceniem wyższym lub w zakresie SN.

Na plenum wskazywano, iż jedną z poważnych przyczyn niepowodzeń w pracy szkoły jest nabrzmiały, choć wstydliwie traktowany, problem dzieci wymagających specjalnej troski. Odnosi się to przede wszystkim do młodszych klas szkoły podstawowej, gdzie z reguły nie przeprowadza się selekcji uczniów, których należałoby skierować do szkół specjalnych. W tej dziedzinie szkoła oczekuje pomocy od poradni zawodowo-wychowawczych, ale niezbędne są także odważne pociągnięcia ze strony resortu. Trzeba w najbliższych planach inwestycyjnych uwzględnić w większym niż dotychczas stopniu rozwój sieci szkół specjalnych.

Temat plenum zmuszał do częstych refleksji nad działalnością wychowawczą szkół. Co robić — pytano w dyskusji — aby szkoła lepiej spełniała swoje zadania w tym zakresie? Z aprobatą spotkał się ten fragment przemówienia wiceministra Zachajkiewicza, kiedy mówił on o potrzebie rozszerzenia w najbliższej już przyszłości opiekuńczej funkcji szkoły. Wkraczający do szkolnictwa podstawowego niż demograficzny stwarza dobrą okazję, by polepszyć warunki działalności wychowawczej, która dotychczas bazuje na procesie dydaktycznym. Niezależnie jednak od tego te nowe zadania szkoły trzeba widzieć przy projektowaniu nowych obiektów, w których przyjdzie nam pracować za kilka lub kilkanaście lat.

Przedmiotem ostrej krytyki stał się w dyskusji plenarnej system, a jak twierdzili niektórzy dyskutanci — brak systemu pracy wychowawczej. Szkole naszej potrzebny jest zwarty, jednolity program wychowawczy. Brak jest kompleksowego ujmowania spraw wychowawczych w całej oświacie, co odbija się niekorzystnie na wynikach działalności szkoły. Nie sprecyzowano np. do dziś jasno ideału wychowawczego. Aby błędy te naprawić — pilną potrzebą staje się dziś powołanie do życia Rady Wychowania, która czuwałaby nad tym, by wszystkie problemy oświaty wychowawczej podporządkować jednej zasadzie i miałyby pieczę nad całokształtem spraw związanych z wychowaniem.

Rozdźwięk między teorią a praktyką?

Pytanie to — w odniesieniu do nauk pedagogicznych i praktyki szkolnej — powracało często w dyskusji i jest warte podkreślenia właśnie w tym miejscu. Jednoznacznej odpowiedzi, rzecz jasna, nie znaleziono, w wielu jednak sprawach pogląd uczestników plenum był zbieżny lub identyczny. Wspólnym poglądem było na przykład stwierdzenie, iż teoria rzeczywiście nie nadąza za praktyką szkolną. Dorobek myśli pedagogicznej jest — co podkreślano — stosunkowo duży, jednakże słabość jego tkwi w tym, iż niektóre koncepcje teoretyczne są za mało skonkretyzowane. Nauki pedagogiczne wykazują za mało zainteresowania empirią. Podstawowym problemem do opracowania, a ignorowanym dotychczas, jest ustalenie przyczyn niepowodzeń szkolnych, w tej dziedzinie bowiem szkoła ma najwięcej niewiadomych. Brak jest kompleksowych badań, które pozwoliłyby ustalić działające tu prawidłowości. W ogóle przy podejmowaniu badań należy częściej koncentrować się na problemach węzłowych, dokonując selekcji zagadnień, opracowując je kompleksowo. Z po-

mocą teoretykom mogliby tutaj przyjść nauczyciele-praktycy, których w szerszym niż dotychczas stopniu należałoby włączyć do prac badawczych.

Ale jest i druga strona medalu. Nauczyciele-praktycy nie mogą też nie doceniać wartości uogólnień teoretycznych. Zwracono uwagę, iż ograniczenie się tylko do śledzenia wyników doświadczeń jest równie niebezpieczne, co ucieczka od empirii.

Najmniej reprezentowane w dorobku myśli pedagogicznej jest dotychczas szkolnictwo zawodowe. Problem to o tyle niepokojący, że szkolnictwo to „pochłania” trzy czwarte wszystkiej młodzieży uczącej się po szkole podstawowej, a więc obejmuje znakomitą większość młodych ludzi w wieku od 15 do 19 lat. Tymczasem 95 proc. wszystkich wydawnictw typu pedagogicznego operuje materiałem dotyczącym szkoły ogólnokształcącej. W okresie kiedy na całym świecie dokonuje się prawdziwa rewolucja techniczna i kiedy to właśnie od postępu techniki zależy rozwój gospodarczy kraju — ten zastój myśli pedagogicznej i brak badań wydaje się wysoce niepokojący. Mówił o tym w dyskusji plenarnej prof. dr Tadesz Nowacki.

Stan badań nad kształceniem zawodowym jest u nas tak skromny, że w konkurencji z sąsiadami zaczynamy przegrywać. Istnieje zatem pilna potrzeba — postulowano — stworzenia w naszym kraju, na wzór NRD czy ZSRR, Instytutu Kształcenia Zawodowego, który koncentrowałby wszystkie problemy tego szkolnictwa.

Brak badań odbija się niekorzystnie również na stylu pracy szkół zawodowych. Szkolnictwo to oczekuje ze strony nauk pedagogicznych wsparcia, tym bardziej że system kształcenia zawodowego nie jest wolny od wad. Świadczy o tym niska sprawność kształcenia w szkołach zasadniczych. Szkoły te pracują najczęściej w bardzo trudnych warunkach. Oblicza się, że w chwili obecnej szkolnictwo to potrzebuje 8 tys. nowych pomieszczeń do nauki. W latach 1971-1975 przewiduje się wybudowanie 2,5 tys. pomieszczeń, czyli tylko 31 proc. w stosunku do całokształtu potrzeb. Również mniej więcej w tym samym stosunku pokryte będą potrzeby w zakresie budowy internatów.

Konieczne staje się zatem dokonanie korekty w planach inwestycyjnych, jak też podjęcie szczegółowej analizy efektów pracy szkół zawodowych i ustalenie kryteriów ocen tych efektów. Miarą bowiem jakości pracy szkoły zawodowej powinna być przede wszystkim przydatność jej absolwentów w produkcji. Dotychczas brak nam takich właśnie analiz.

Drogi postępu pedagogicznego

Na plenum temat ten znalazł miejsce szczególne, wszak to Związek od wielu lat inicjuje wśród nauczycieli działalność nowatorską. Ruch postępu pedagogicznego przybrał obecnie szerokie rozmiary. W 293 placówkach prowadzone są obecnie różnego rodzaju eksperymenty (metodyczne, wychowawcze, kompleksowo-wdrożeniowe, programowe). Szkoły działają tu ściśle z placówkami naukowymi i wyższymi uczelniami.

Kiedy w dyskusji padały wyrazy uznania pod adresem środowisk nauczycielskich, ośrodków metodycznych, Związku — rodziła się refleksja: Czy rzeczywiście nie mamy sobie w tej dziedzinie nic do zarzucenia? I padała odpowiedź: Mankamentem tych poczynań jest rozproszenie i duża powierzchowność prac. Słabością eksperymentów np. jest ich lokalizacja w szkołach miejskich i głównie podstawowych, co czyni wyniki badań nieprzydatnymi dla innych środowisk. Mówiono także o niedostatku opracowań pedagogicznych, zwłaszcza z zakresu metodyki, kierowanych bezpośrednio do nauczycieli. Tymczasem w ostatnich latach okrojono liczbę wydawnictw przeznaczonych dla nauczycieli do minimum, czego najlepszą ilustracją są

plany wydawnicze PZWS. Trzeba więc w najbliższym już czasie politykę tę zmienić. Należy jednak pamiętać, iż zwiększeniu liczby wydawnictw dla nauczycieli towarzyszyć powinna troska o ich wysoką jakość i poprawność metodyczną.

Pojęcie kwalifikacji

W dyskusjach plenarnych na temat jakości pracy szkoły, kierunków poprawy dotychczasowego stylu działania — specjalnie dużo uwagi poświęcono osobie nauczyciela. Mówił o tym w swym przemówieniu, otwierającym obrady, prezes ZG ZNP — Marian Walczak podkreślając, iż w batalii o jakość pracy szkoły niezmiernie ważny jest element ludzki. Od nauczycieli i wychowawców, w większości przecież oddanych szkole i ofiarnych, zależy bodaj czy nie gros sukcesów.

Na plenum znalazła wyraz aprobata dla obecnego systemu kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym. W strukturze wykształcenia następują korzystne, acz powolne, zmiany. W chwili obecnej 68 proc. nauczycieli szkół podstawowych posiada dodatkowe kwalifikacje. Słabą stroną jest jednak powolny wzrost odsetka nauczycieli szkół podstawowych z wykształceniem wyższym. Najbardziej jednak złożonym i trudnym problemem w polityce kadrowej jest rozmieszczenie i wykorzystanie fachowców oraz zbyt powolny proces stabilizacji kadry kierowniczej i nauczycieli. Niepokojący jest fakt odpływu z zawodu nauczycielskiego ludzi doświadczonych, z pełnym wyższym wykształceniem, legitymujących się wieloletnią praktyką. W 1968/69 r. ubytek kadr nauczycielskich wyniósł 19 500, tj. 6,25 proc. W tej grupie poważnie zwiększyła się liczba nauczycieli zwolnionych na własną prośbę oraz tych, którzy otrzymali roczny urlop płatny dla poratowania zdrowia. Przyczyny ucieczki — stwierdzano — tkwią w materialnych warunkach pracy, w czym niemałą rolę odgrywa brak mieszkań służbowych. Z tych względów również dają się zaobserwować poważne dysproporcje w obsadzie kadrowej między miastem a wsią. Jak wykazują badania — duży procent młodzieży na wsi nie kończy ośmiolatki, w rejonach typowo rolniczych wskaźnik ten dochodzi do 20. Mimo ogromnych nakładów złożonych w całym minionym 25-leciu na szkolnictwo — w dalszym ciągu ogromna liczba szkół wiejskich pracuje w gorszych warunkach niż w mieście.

Należałoby więc przypuszczać, że do środowisk tych powinni być kierowani nauczyciele najlepsi, z dużym doświadczeniem pedagogicznym i wysokimi kwalifikacjami. Tymczasem dzieje się inaczej. Na wieś kieruje się „gorszą” kadrę, mniej doświadczoną, o czym najlepiej świadczy niski procent pracujących tu nauczycieli z tytułem magistra. W dyskusji zwracano uwagę, iż obserwuje się negatywną selekcję wewnątrz zawodu. Awansem dla nauczyciela staje się ucieczka ze wsi do miasta. Postulowano, by stworzyć silniejsze bodźce natury socjalno-bytowej bądź prestiżowej dla tych nauczycieli, którzy podejmują pracę w trudniejszych warunkach. Dotyczy to przede wszystkim środowisk wiejskich, gdzie należałoby kierować najlepszych pedagogów.

Dysproporcje w obsadzie kadrowej istnieją również między poszczególnymi typami szkół, przy czym w sytuacji najmniej korzystnej są zasadnicze szkoły zawodowe. Polityka kadrowa w szkolnictwie wymaga zatem głębszych analiz, poprzedzonych dokładnym zbadaniem wielu złożonych funkcji zawodu nauczycielskiego.

I w tym właśnie miejscu postawiono w dyskusji plenarnej problem zasadniczy: Co rozumiemy przez pojęcie kwalifikacji nauczycielskich? Czy ma to być specjalizacja w jednej określonej dziedzinie, czy też kwalifikacje należy rozumieć szerzej? I dalej: W jakim stopniu nauczyciel powinien być przygotowany do nauczania przedmiotu, jakie ma natomiast posiadać kwalifikacje do pracy wychowawczej? Wątpliwości, oczywiście, zgłoszono więcej, rozstrzygnięcie ich nie jest proste. Jedno wydaje się pewne: trzeba zastanowić się już dziś nad modelem współczesnego pedagoga.

Ma on być dobrym wychowawcą, a nie wyłącznie wykładowcą przedmiotu. Trzeba go więc kształcić wszechstronnie. Fakt, że aż 70 proc. nauczycieli objętych badaniami COM w 1968 r. nie było w operze, jest sygnałem wielce niepokojącym.

Dyskusyjne wydają się też stosowane aktualnie kryteria oceny nauczyciela. Brak jest ocen, które wyzwalałyby zdrowe ambicje pedagogów, zmuszały do modernizowania własnego warsztatu pracy. Opacznie np. rozumiane jest pojęcie aktywności nauczyciela. Może by uzależnić zarobki pedagoga od osiąganych przez niego wyników. W tym celu konieczne jest opracowanie wyraźnych mierników rzeczywistych efektów tej pracy. Zbadania wymaga również pozycja zawodu nauczycielskiego.

Na podkreślenie w obradach plenum zasługuje powaga, z jaką potraktowano problem doskonalenia nauczycieli. Z planów resortu wynika, iż w ciągu najbliższego 5-lecia będzie mogło systematycznie pogłębiać swoją wiedzę ok. 75 proc. kadry nauczającej. Wiodąca rola przypada tu ośrodkom metodycznym, które w najbliższej przyszłości powinny stać się centrami szerzenia wiedzy fachowej i umiejętności zawodowych. Nieoceniona w tym względzie jest pomoc Związku. Największa jednak rola w zakresie doskonalenia nauczycieli przypada radom pedagogicznym. W każdym zespole nauczycielskim, w każdej szkole powstać musi klimat do wymiany doświadczeń, do twórczych dyskusji. Rada wyzwalać ma ambicje jednostek i całego zespołu do pracy nad sobą.

W systemie doskonalenia specjalne miejsce zajmuje WSN. W dyskusji powtórzyły się wysuwane wielokrotnie sugestie Związku, by cały system doskonalenia powiązać z systemem kształcenia nauczycieli i w realizacji tej zasady pomocny byłby udział WSN.

Zarządzanie i kierowanie szkołą

Dyskusja plenarna, w której stosunkowo skromnie reprezentowany był dział administracji szkolnej, była w zasadzie odbiciem słabości, jakie tkwią w systemie kierowania i zarządzania oświatą. Przeciążenie inspektorów szkolnych obowiązkami administracyjnymi i społecznymi stworzyło specjalny model kierowania i zarządzania szkolnictwem; niewiele jest w nim miejsca na kontakty z nauczycielem, na działalność pedagogiczną, na rzetelną ocenę wyników nauczania. Gros prac inspektora zajmują obowiązki biurowe, administracyjne i liczne społeczne.

Oddzielny rozdział stanowią kierownicy i dyrektorzy szkół. Niepokojący jest — wskazywano w dyskusji — ogromny ruch służbowy w tej grupie pracowników. Istnieje też tendencja do przeciążania kierowników pracami typu administracyjnego, co odbija się niekorzystnie na pracy dydaktyczno-wychowawczej.

* * *

Na plenum nie rozstrzygnięto wszystkich problemów, ale nie na tym przecież polega jego wartość. Najważniejsze, że ukazano zarówno blaski, jak i cienie stylu pracy szkoły, zwrócono uwagę na sukcesy, ale również i na przyczyny niepowodzeń, na potrzebę ciągłego dokonywania konfrontacji rzeczywistości szkolnej z wymaganiami życia, potrzebę doskonalenia przez każdego nauczyciela swojego warsztatu pracy. W szkole, w stylu pracy nauczycieli, administracji szkolnej — tkwią ogromne rezerwy do osiągnięcia lepszych efektów działalności dydaktyczno-wychowawczej. Co uczynić, aby efekty pracy każdej bez wyjątku szkoły były jak najlepsze — oto pytanie, które pozostaje nadal otwarte.

Maria Rybarczyk

WYCHOWAWCZE FUNKCJE RODZINY W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

(Z obrad międzynarodowego sympozjum w Warszawie)

Z okazji Międzynarodowego Roku Oświaty — odbyło się w Warszawie w dniach od 23 do 27 listopada 1970 roku międzynarodowe sympozjum. Tematem obrad sympozjum były wychowawcze funkcje rodziny w świecie współczesnym. Temat ten był wyrazem inicjatywy Krajowego Komitetu Obchodów Międzynarodowego Roku Oświaty Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej i jako taki został zaakceptowany przez UNESCO oraz umieszczony wśród kilkunastu tematów zgłoszonych przez inne państwa członkowskie ONZ.

Wynika z tego, iż w naszym kraju przywiązuje się specjalnie wielką uwagę do roli rodziny, jako podstawowej grupy społecznej, w życiu i rozwoju naszego społeczeństwa oraz w pełni docenia jej wpływ i siłę oddziaływań wychowawczych. Historia naszego narodu dostarczyła nam bowiem niezwykle przekonującego przykładu, świadczącego niezaprzeczalnie o sile wpływu wychowawczego domu rodzinnego w naszym kraju. Przez nieomal sto pięćdziesięcioletni okres niewoli naród nasz był poddawany celowo zorganizowanej i systematycznie kontynuowanej działalności wynaradawiającej ze strony zaborców. Mimo jednak tych wszystkich długotrwałych usiłowań naród nasz nie zginął i ostał się właśnie dlatego, że dom rodzinny był polski i siłą swoich oddziaływań wychowawczych potrafił zniwelować i zniweczyć wysiłki zaborców.

Nie ulega wątpliwości, iż rodzinie, jako pierwszej i niezwykle ważnej, bo wprost niezastąpionej w życiu dziecka instytucji wychowawczej, trzeba koniecznie poświęcić wiele wnikliwej uwagi, wykonać wiele badań zespołowych jej różnych funkcji oraz uzyskiwanych przez nią rezultatów, żeby móc właściwie ocenić jej rolę w życiu współczesnego społeczeństwa, poznać jej niedomagania i popełniane błędy wychowawcze i w konsekwencji nie tylko współdziałać z rodziną i wspierać jej poczynania, ale także unowocześniać zarówno kierunek, jak i treść jej wychowawczych oddziaływań.

Dobrze się więc stało, że sympozjum obradujące w Warszawie miało wyraźnie międzydiscyplinarny charakter, że brali w nim udział, oprócz pedagogów, także i reprezentanci innych nauk, a więc przede wszystkim psychologowie, socjologowie i lekarze. Szkoda jednak, że nie poszerzono tego zakresu uczestników sympozjum o innych jeszcze specjalistów, na przykład: o prawników i ekonomistów, którzy również mają za przedmiot badań rodzinę i jej funkcje we współczesnym społeczeństwie. Co do doboru prelegentów i uczestników sympozjum z naszego kraju, można mieć jeszcze inne wątpliwości. Nie wiadomo bowiem, na jakiej zasadzie dokonano tego wyboru. Nie wszyscy bowiem wybitni teoretycy wychowania w naszym kraju brali udział w sympozjum.

O międzynarodowym charakterze sympozjum świadczy fakt, że brali w nim udział reprezentanci 22 krajów. Reprezentowane były także międzynarodowe organizacje, jak na przykład UNESCO, Międzynarodowe Stowarzyszenie Socjologów, Międzynarodowe Stowarzyszenie Psychologii Stosowanej, Międzynarodowe Stowarzyszenie Badań Pedagogicznych, Światowa Demokratyczna Federacja Kobiet, Światowa Unia Organizacji i Opieki nad Młodzieżą i Dziećmi, Międzynarodowa Federacja Szkół dla Rodziców i Wychowawców itp.

Obrady otworzył i przewodniczył im pierwszego dnia dr Marian Walczak, prezes Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego i jednocześnie przewodniczący Komitetu Przygotowawczego Sympozjum. W imieniu Rządu Polskiej Rzeczypospolitej

Ludowej powitał uczestników sympozjum prof. dr Henryk Jabłoński, minister Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, przewodniczący Krajowego Komitetu Obchodów Międzynarodowego Roku Oświaty.

Podczas obrad wygłoszono 52 referaty — na 11 posiedzeniach zarówno plenarnych, jak i w sekcjach.

Pierwszym tematem obrad plenarnych były typy rodzin we współczesnych społeczeństwach rozwiniętych. Kontynuacją tych obrad była praca w dwóch sekcjach, z których jedna zajmowała się problemami rodziny w środowisku miejskim, druga natomiast problemami rodziny w środowisku wiejskim. Można mieć zastrzeżenie, czy rzeczywiście słuszny był podział problematyki współczesnej rodziny w społeczeństwach rozwiniętych w zależności od środowiska miejskiego czy wiejskiego. W dobie szeroko rozwiniętych i powszechnie dostępnych środków masowej informacji, w okresie nieustannego przemieszczania się ludności ze wsi do miast i vice versa — z miast do nowo powstających wielkich ośrodków przemysłowych, organizowanych w dotychczasowych środowiskach typowo wiejskich — dawna ostra granica między rodziną w środowisku miejskim i wiejskim coraz bardziej zaciera się, a i w przyszłości proces ten będzie coraz bardziej potęgował się.

Trzeci dzień obrad poświęcony był analizie stosunków wzajemnych oraz współpracy i współdziałania w procesie wychowawczym między rodziną i szkołą. Praca w sekcjach tego dnia dotyczyła problematyki współdziałania ze szkołą instytucji opieki nad dziećmi do lat sześciu oraz działalności instytucji pozaszkolnego wychowania dziecka. Uzupełnieniem obrad w tych sekcjach były wycieczki, podczas których uczestnicy sympozjum zapoznali się z pracą kilku placówek oświatowo-wychowawczych naszej stolicy.

Kolejne dwa tematy czwartego dnia obrad dotyczyły: w pierwszej sekcji — poradnictwa rodzinnego i wychowawczego, w drugiej — szkół dla rodziców.

Ostatni dzień obrad poświęcony był rozważaniom wpływu, jaki wywiera dziś na rodzinę współczesna kultura.

Wśród uczestników sympozjum panowało zgodne przekonanie, że rodzinie współczesnej nie grozi żaden kryzys czy załamanie. Dokonują się natomiast w niej poważne zmiany wskutek nowej sytuacji, w jakiej znajduje się rodzina we współczesnym społeczeństwie i nowoczesnej kulturze. W rezultacie oddziaływań tej nowej sytuacji ulegają obumieraniu dawne, przestarzałe formy działalności rodziny, jednocześnie zaś wykształcają się nowe. Istnieje zatem pilna potrzeba wnikliwego badania tych właśnie wykształcających się nowych form przez przedstawicieli tych wszystkich dyscyplin naukowych, które traktują rodzinę jako przedmiot swoich badań. Dla tych celów badawczych trzeba koniecznie tworzyć nowe interdyscyplinarne instytucje badawcze.

Rodzina we współczesnym społeczeństwie nie może być pozostawiona sama sobie — trzeba jej koniecznie służyć pomocą w jak najlepszym wypełnianiu jej różnorodnych funkcji. Nie należy jednak usiłować w sposób przesadny sterować rodziną, ponieważ pożądane jest, żeby tej, tak bardzo swoistej i wręcz niezastąpionej instytucji wychowawczej pozostawić niezbędną swobodę, konieczną dla zachowania jej specyficznej i niepowtarzalnej atmosfery wychowawczej. Zachodzi raczej potrzeba pomagania rodzinie w przyspieszaniu procesu jej nowoczesnych przekształceń oraz w podnoszeniu kwalifikacji pedagogicznych rodziców — do czego słusznie od wielu lat konsekwentnie dąży Międzynarodowa Federacja Szkół dla Rodziców i Wychowawców.

Konieczność ciągłego wychowywania samych wychowawców nie ulega już dziś żadnej wątpliwości. Myśl ta szczególnie mocno przewijała się przez cały czas trwania sympozjum, dlatego też trafnie uwytknęła ją w swoim podsumowaniu prof. Antonina Klośkowska, wskazując na potrzebę z jednej strony intensywniejszego

kształcenia pedagogicznego rodziców, z drugiej zaś strony na wagę uświadamiania nauczycieli o potrzebie okazywania uczniom więcej uczucia. Ułatwi to bowiem zacieśnianie się kontaktów między rodziną i szkołą, a w konsekwencji sprzyjać będzie osiąganiu przez te instytucje lepszych wyników działalności wychowawczej. Pogląd ten jest szczególnie bliski autorowi niniejszej notatki kronikarskiej, ponieważ od lat podnosi zgodne i konsekwentne współdziałanie szkoły, domu i najbliższego środowiska wychowanka do rangi jednej z podstawowych zasad wychowania.

Zamknięcia obrad dokonał prezes Zarządu Głównego Nauczycielstwa Polskiego dr Marian Walczak, wyodrębniając w osiągnięciach sympozjum dwa aspekty: aktualny i przyszłościowy. Z punktu widzenia pierwszego aspektu sympozjum spełniło swoje zadania. Dokonano bowiem podczas jego trwania rzetelnej wymiany informacji: wyników badań, opinii, ocen i poglądów różnych specjalistów z różnych krajów, i to w dodatku o różnych systemach i ustrojach politycznych. Wymianie poglądów sprzyjały ponadto liczne kontakty osobiste uczestników sympozjum podczas wycieczek i spotkań towarzyskich.

Jeśli chodzi o aspekt przyszłościowy — to nie ulega wątpliwości, że spopularyzowanie osiągnięć sympozjum oraz dalsza ich kontynuacja zmierzająca w kierunku poszerzenia badań nad wychowawczymi funkcjami rodziny zależy nie tylko od woli uczestników sympozjum, ale także i od międzynarodowej sytuacji politycznej; od tego, czy będą zapewnione pokojowe warunki, niezbędne do prowadzenia dalszych badań, oraz od nieskrępowanej wymiany informacji między naukowcami różnych krajów o różnych orientacjach politycznych.

Sympozjum zakończyło się zatem tylko formalnie — dalsza kontynuacja jego osiągnięć jest ze wszech miar bardzo pożądana.

M. K.

JAN AMOS KOMENSKI A PROBLEMY WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI

(Z obrad ogólnopolskiej konferencji naukowej poświęconej 300 rocznicy śmierci Jana Amosa Komenskigo w Lesznie Wielkopolskim)

W dniach 19 i 20 listopada 1970 r. odbyła się ogólnopolska konferencja naukowa poświęcona trzechsetnej rocznicy śmierci wybitnego pedagoga Jana Amosa Komenskigo. Udział w niej wzięli przedstawiciele reprezentujący różne placówki naukowe i instytucje zainteresowane problematyką Jana Amosa Komenskigo.

Obrady konferencji naukowej, której organizatorami byli: Komitet Obchodów Trzechsetnej Roczniczy Śmierci Jana Amosa Komenskigo w Lesznie, Wielkopolskie Towarzystwo Kulturalne i Instytut Pedagogiki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, miały charakter plenarny i rozpoczęły się w dniu 19 listopada 1970 r. Otwarcia dokonał doc. Heliodor Muszyński, Dyrektor Instytutu Pedagogiki, który między innymi powiedział: „Dziś w trzechsetną rocznicę śmierci Jana Afosa Komenskigo oddajemy hołd wielkiemu geniuszowi, czeskiemu nowatorowi szkolnictwa, twórcy nowożytnej pedagogiki, który swe siły poświęcił wizji nowoczesnej szkoły. Jego wielkość polega na tym, że w jego twórczości niejednokrotnie znajdujemy odpowiedź na pytania związane z działalnością dydaktyczno-wychowawczą nawoczesnej szkoły”.

W pierwszym dniu obrad uczestnicy wysłuchali następujących referatów: prof. K. Kubika z Uniwersytetu Gdańskiego — „Wpływ Jana Amosa Komenskigo na kształtowanie się koncepcji dydaktyczno-wychowawczych na Pomorzu Gdańskim

w XVII wieku", doc. L. Lei z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza — „Wpływ Jana Amosa Komenskiego na pogładowość nauczania”.

Prof. K. Kubik w swoim referacie zwrócił uwagę na następujące zagadnienia:

- 1) wpływ Jana Amosa Komenskiego na przebudowę organizacji szkolnej na terenie Gdańskiego Pomorza;
- 2) wpływ Jana Amosa Komenskiego na tworzące się koncepcje dydaktyczno-wychowawcze;
- 3) stosunek Jana Amosa Komenskiego do nauk reprezentowanych w XVIII wieku w Gdańsku.

Referat ten był bardzo interesujący, oryginalny, gdyż opracowany został na podstawie własnych badań naukowych.

Doc. L. Leja: „Wpływ Jana Komenskiego na pogładowość nauczania”, przedstawił w oparciu o następujący plan:

- 1) podstawowe przesłanki teoretyczne pedagogiki i szkoły Komenskiego;
- 2) pogląd własny Komenskiego na zasadę pogładowości;
- 3) dawne i współczesne rozumienie pogładowości;
- 4) znaczenie dorobku Komenskiego dla współczesnej dydaktyki;
- 5) perspektywy nowej technologii nauczania.

W czasie wykładu doc. L. Leja korzystał z dermatografu, podkreślił znaczenie integracji rzeczy, słów i działania. Swoje wystąpienie zakończył stwierdzeniem: „Jan Amos Komenski żywił głęboką wiarę w siły i zdolności rozumu ludzkiego oraz w możliwości poznania i opanowania ich dla celów ludzkich, wierzył w możliwości przebudowy społeczeństwa w duchu sprawiedliwości”.

Po wysłuchaniu referatów uczestnicy Konferencji obejrżeli sztukę teatralną pt. „Opowieść o Herkulesie” w tłumaczeniu Piotra Szydłowskiego i Juliana Lewańskiego, a w wykonaniu Teatru Szkolnego Domu Kultury w Lesznie. Opowieść o Herkulesie jest ciekawą pozycją w twórczości dramaturgicznej Komenskiego. Sztuka ta została napisana i grana w języku łacińskim w roku 1647. Jan Amos Komenski wychodził z założenia, że uczeń w teatrze szkolnym musi się wyćwiczyć w rozmowach i działaniu. Podstawą do zrozumienia teatru zabawy według niego jest uwaga zawarta w prologu do sztuki „Diogenes Cynik” — „My, którzy szkołom przewodziwy, nie nakazujemy uczniom, aby aktorstwo się poświęcili jako zawodowi, ale radzimy, by nie bronili się rzeczą zabawnym i użytecznym”.

W następnej kolejności uczestnicy zwiedzili wystawę zorganizowaną w Muzeum w Lesznie — „Jan Amos Komenski”. Wystawę poprzedziła ekspozycja poświęcona braciom czeskim. Zawierała ona szereg podobizn Komenskiego. W gablotach znalazły się takie rękopisy, jak akta synodów, listy i dokumenty, na których często znajdują się podpisy Komenskiego. W innych gablotach umieszczono starodruki jego dzieł.

W drugim dniu Konferencji uczestnicy wysłuchali następujących referatów: doc. Marii Walentynowicz z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza — „Wychowanie poza szkołą w systemie Jana Amosa Komenskiego”, doc. Janiny Bieleckiej — „Materiały archiwalne dotyczące działalności Jana Amosa Komenskiego”, dr Włodzimierza Goriszewskiego z Uniwersytetu Śląskiego — „Kształcenie przez książkę i przygotowanie do samokształcenia”, dr Władysława Grabskiego z Uniwersytetu Łódzkiego — „Model osobowości Jana Amosa Komenskiego”, mgr Marii Misiak z Leszna — „Ród Leszczyńskich a szkoła w Lesznie”, dr Lucjana Turosa z Uniwersytetu Warszawskiego — „Poglądy Komenskiego na wychowanie ludzi dorosłych” i Zdzisława Smoluchowskiego z Leszna — „O kontynuacji teatru szkolnego”.

W dyskusji wiele miejsca poświęcono zagadnieniom dydaktyczno-wychowawczym szczególnie przy omawianiu poszczególnych okresów sześcioletnich: a) szkoły macierzystej, b) szkoły elementarnej, c) szkoły średniej, d) studiów uniwersyteckich. Zabierający głos koncentrowali uwagę słuchaczy na przygotowaniu młodzieży do

samokształcenia, na odpowiednim wykorzystaniu środków audiowizualnych na wszystkich szczeblach kształcenia, na wychowaniu poza szkołą, i to nie tylko w systemie Komenskigo. Postulowano również, aby rozrzucone po różnych bibliotekach i archiwach w kraju dokumenty dotyczące działalności Komenskigo zgromadzić w Lesznie. Podkreślano również, aby rozpoczęte badania nad działalnością dydaktyczno-wychowawczą Komenskigo w Polsce kontynuować dalej.

Podsumowując dyskusję, prof. Stanisław Michalski z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza między innymi dał odpowiedź na dwa podstawowe pytania: Jak przedstawia się osobowość Komenskigo na tle epoki, w której żył i działał, oraz, co zachowało się i funkcjonuje z jego dorobku w teraźniejszości.

Przed zakończeniem Konferencji odbyło się wręczenie medali okolicznościowych z podobizną Komenskigo organizatorom i czynnym uczestnikom Konferencji. Zamykając obrady doc. L. Leja powiedział: „Niech dyskusja nad problematyką pedagogiczną Jana Amosa Komenskigo będzie permanentnie żywa, a optymizm i wiara w człowieka niech cechuje każdego nauczyciela-naukowca...

Mieczysław Oryl

XIV OGÓLNOPOLSKI ZJAZD AUTORÓW ODCZYTÓW PEDAGOGICZNYCH

Jesienią 1950 roku zapoczątkowano w naszym kraju akcję odczytów pedagogicznych, prowadzoną już od sześciu lat w Związku Radzieckim. Dlatego kolejny XIV Ogólnopolski Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych, który odbył się w Łodzi w dniach 13-15 listopada 1970, stanowił zakończenie nie tylko ostatniego dwuletniego cyklu, ale był podsumowaniem dwudziestolecia tej akcji. Jego organizatorami były: Centralny Ośrodek Metodyczny, Zarząd Główny ZNP przy współudziale Zarządu Okręgu ZNP i Okręgowego Ośrodka Metodycznego m. Łodzi.

Otwarcia Zjazdu dokonał wiceminister Oświaty i Szkolnictwa Wyższego dr Edward Zachajkiewicz, który przewodniczył w pierwszym dniu, następnego dnia przewodniczyła dr Krystyna Kuligowska — dyr. Centralnego Ośrodka Metodycznego. W Zjeździe uczestniczyli: przedstawiciel KC PZPR tow. Mieczysław Jaskowski, sekretarz ZG ZNP dr Stanisław Krawcewicz, wiceprzewodnicząca Prezydium RN m. Łodzi mgr Barbara Wąsowicz, wicedyrektor Instytutu Pedagogiki doc. dr habil. Edward Fleming, dyr. PZWS doc. dr habil. Tadeusz Parnowski, przedstawiciele Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dyr. dep. mgr Stefanem Krzysztofszkiem, kuratorzy okręgów szkolnych, dyrektorzy i pracownicy ośrodków metodycznych, autorzy odczytów pedagogicznych i wzorowi nauczyciele-nowatorzy z całego kraju. Łącznie ponad 350 osób.

Wiceminister dr E. Zachajkiewicz w zagajeniu podkreślił, że XIV Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych został włączony do programu obchodów Międzynarodowego Roku Oświaty w naszym kraju, co jest dowodem wysokiego uznania dla akcji oraz znaczenia do niej przywiązywanej. Odczyty pedagogiczne są bowiem jedną z form systemu doskonalenia nauczycieli, stanowiącego realizację Uchwały V Zjazdu PZPR. Przejawem pomyślnie rozwijającego się systemu doskonalenia nauczycieli są rozbudowywane ośrodki metodyczne, które przed rokiem podjęły organizację kursów długofalowych dla nauczycieli. Lokalizacja Okręgowego Ośrodka Metodycznego m. Łodzi w pięknym budynku po byłym Studium Nauczycielskim stanowi przy-

klad zrozumienia przez władze miejskie i partyjne potrzeb w zakresie doskonalenia nauczycieli.

Wiceminister dr E. Zachajkiewicz mówił o roli, jaką w systemie doskonalenia nauczycieli i pracy szkół odgrywają odczyty pedagogiczne, i dlatego autorzy odczytów zasługują na uznanie i pomoc ze strony administracji szkolnej oraz ośrodków metodycznych. W imieniu kierownictwa resortu wyraził im podziękowanie za trud w opracowywaniu odczytów i zachęcał do dalszego udziału w akcji odczytów.

Przybyłych na Zjazd gości powitał kurator OS m. Łodzi mgr Henryk Grenda. Przedstawił on stan szkolnictwa łódzkiego oraz kierunki wdrażania postępu pedagogicznego. Następnie dr K. Kuligowska wygłosiła referat pt. „Wybrane problemy podnoszenia jakości pracy szkół i ich odzwierciedlenie w odczytach pedagogicznych”. Szczegółowo przeanalizowała dobór treści, metod i organizacji nauczania i wychowania młodzieży, zmierzający do wyrównywania istniejących jeszcze dysproporcji w pracy szkół i dostosowywania działalności szkół do nowej sytuacji, spowodowanej przeobrażeniami społeczno-gospodarczymi kraju. Szkoła nie będąc jedyną instytucją wychowawczą stanowi czynnik integrujący i wiedzie w dziedzinie wychowania. W trakcie referatu referentka dokonała krytycznej oceny aktualnego systemu wychowania i wysunęła propozycje zmierzające do jego doskonalenia. Na tym tle przedstawiła osiągnięcia twórczych nauczycieli opisane w odczytach pedagogicznych i wysunęła zadania akcji odczytów pedagogicznych na najbliższy okres.

Po południu toczyły się obrady w 10 następujących sekcjach pod kierunkiem:

1. Nauczania początkowego — Franciszek Szedny
2. Przedmiotów humanistycznych — mgr Bohdan Białośzewski
3. Nauczania matematyki — mgr J. Norwa i mgr W. Wierzbicki
4. Wychowania przedszkolnego — kier. Wł. Królowa
5. Metodyki nauczania przedmiotów zawodowych — mgr Czesław Ostrowski
6. Systemu pracy wychowawczej szkoły — dr Wiesława Pielasińska
7. Higieny i psychohigieny w wychowaniu — mgr Wiktoria Dewitowa
8. Pomocy naukowych — mgr Witold Dróżdż
9. Czasu wolnego ucznia — mgr Janina Cieliszak
10. Kierunków rozwoju akcji odczytów pedagogicznych — dr Jerzy Nowacki.

Jak wynikało ze sprawozdań złożonych następnego dnia, na posiedzeniach sekcji podejmowano szereg ważnych problemów nauczania i wychowania, postulowano opracowywanie ich w ramach odczytów, a także szersze upowszechnianie doświadczeń zawartych w odczytach. Na sekcji ostatniej — organizatorów akcji odczytów pedagogicznych — stwierdzono potrzebę dalszego rozwijania akcji, pozostawiając autorom swobodę w wyborze tematów i udzielania intensywniejszej pomocy piszącym.

W drugim dniu sprawozdania z przebiegu akcji odczytów pedagogicznych w latach 1968—1970 na tle XX-lecia tej akcji oraz wytyczne do dalszej pracy wygłosił dr Jerzy Nowacki. W ciągu dwudziestolecia opracowano w kraju 10154 odczyty, z czego na ostatnie dziesięciolecie przypada 7616 odczytów. Z roku na rok wzrasta liczba opracowanych odczytów. W ostatnim dwuletnim cyklu wpłynęło ich 1859. Najlepsze rezultaty osiągają okręgi: Katowice, m. Łódź i Koszalin. Na 1000 nauczycieli przypada tam po 22,7, 20 i 18,8 odczytów, przy średniej krajowej 6,6 odczytu na 1000 nauczycieli.

Najwięcej odczytów proporcjonalnie do liczby placówek opracowują nauczyciele liceów ogólnokształcących, następnie szkół specjalnych podstawowych, dla pracujących i wychowawczyń przedszkoli. Najmniej nauczyciele szkół zawodowych. Przedostatni XIII Zjazd wysunął kilka propozycji tematycznych, które zostały podjęte przez autorów.

W dyskusji plenarnej zabralo głos 16 mówców, wśród nich prof. dr Zdzisław

Opial — prorektor WSP Kraków. Podkreślił on, że odczyty pedagogiczne są jednym ze środków aktywizowania nauczycieli. Wysunął on propozycję podjęcia w odczytach tematów związanych z nauczaniem przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, prowadzeniem zajęć fakultatywnych w liceach, a także rozrzuconych programów nauczania przedmiotów przyrodniczo-matematycznych. Zaproponował tworzenie zespołów autorskich, składających się z nauczycieli różnych przedmiotów, co pozwoliłoby zbadać celowość układu programów nauczania pod kątem korelacji treści programowych. Przyrzekł szeroką pomoc pracowników naukowych dla nauczycieli opracowujących odczyty.

Doc. dr Edward Fleming podkreślił wartość odczytów jako materiałów przyczynkarskich dla teorii pedagogicznej i wzbogacających praktykę pedagogiczną. Stwierdził, że kierunki dalszego rozwijania akcji odczytowej są zgodne i zbieżne z zamierzeniami badawczymi Instytutu Pedagogiki.

Prof. dr Aleksander Kamiński — kier. katedry Pedagogiki Społecznej UE — w referacie pt. „Możliwości indywidualizacji i rozwoju uzdolnień poprzez właściwe kierowanie czasem wolnym uczniów” przedstawił stosunkowo szerokie możliwości profilowania przez szkołę czasu wolnego dzieci i młodzieży. Omówił rolę zajęć pozalekcyjnych w kształtowaniu uzdolnień młodzieży w poszczególnych dziedzinach kultury. Zajęcia odpowiednio zorganizowane mają znaczenie osobowotwórcze, dają młodzieży radość z możliwości współtworzenia dóbr kulturalnych. Każdy uczeń jest nosicielem określonych uzdolnień i talentów. Zadaniem szkoły jest pomagać uczniom w rozpoznawaniu i rozwijaniu uzdolnień. Szkoła może zadanie to realizować przez poradnictwo w zakresie twórczości indywidualnej lub dynamiczowanie twórczości młodzieży poprzez jej udział w zespołach amatorskich. Czynieć to mogą rodzice przy współudziale szkoły i nauczycieli, liderzy młodzieży, instruktorzy świetlic i młodzieżowych domów kultury, organizacje dziecięce i młodzieżowe oraz stowarzyszenia.

Nie możemy zrelacjonować dalszych wypowiedzi, wszystkie wystąpienia nacechowane były głęboką troską o ulepszenie i doskonalenie treści, metod i środków nauczania oraz wychowania.

Podsumowania obrad dokonała dr K. Kuligowska. W wystąpieniu uwypukliła różnicę między obecnym Zjazdem a poprzednimi, problemy podejmowane w dyskusji i kierunki zmierzające do dalszego doskonalenia nauczycieli.

XIV Zjazd różnił się składem uczestników, obok autorów znaleźli się na nim wyróżniający się nauczyciele, wobec których wysunięto nowe propozycje tematyczne. Miejscem Zjazdu był po raz pierwszy lokal przeznaczony dla celów doskonalenia nauczycieli, uczestnicy bezpośrednio poznali jego urządzenia. Mówcy wysuwali postulaty intensywniejszego integrowania prac w dziedzinie nauczania i wychowania, współpracy i współdziałania nauczycieli i wychowawców, rozwijania wszechstronnej opieki nad dziećmi i młodzieżą, szukania skuteczniejszych metod, form i środków działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły. W ostatniej części podsumowania dr K. Kuligowska przedstawiła propozycje dotyczące dalszego rozwijania akcji odczytowej.

Wręczenia nagród dokonali dr K. Kuligowska — dyr. COM i doc. dr E. Fleming — przewodniczący Centralnej Komisji Oceniającej Odczyty Pedagogiczne. Przyznano 76 nagród i wyróżnień w 8 grupach przedmiotowo-problemowych. Laureatami pierwszych nagród zostali:

1. Janina Kita — przedszkole przy kopalni „Silesia” w Czechowicach, pow. Bielsko Biała — za odczyt pt. „Ojczyzna w oczach dziecka”.
2. Mieczysław Żyra — Szk. Podst. w Michalkach pow. Szczytno, woj. olsztyńskie — za odczyt pt. „Jak przygotowałem szkołę niżej zorganizowaną do realizacji programu nauczania”.

3. Maria Wróbel — Studium Naucz. w Ostrowcu Świętokrzys. woj. kieleckie — „Próby tworzenia jednolitego systemu wychowania dzieci i młodzieży w Ostrowcu Św.”
4. Edmund Rozner — woj. katowickie — „Tematyka regionalna na lekcjach języka polskiego w szkołach średnich na Śląsku Cieszyńskim”.
5. Jan Mordawski — woj. gdańskie — „Próby unowocześniania procesu nauczania i wychowanie na lekcjach geografii”.
6. Eugeniusz Gabryelski, Joanna Kusch, Anna Ożarska, Wojciech Podgórski — Opole — „Testy dydaktyczne w procesie kontroli wiedzy ucznia szkoły podstawowej.
7. Aleksander Juszcak — m. Łódź — „Próba analitycznego podsumowania realizacji nowych programów nauczania pod kątem pokazów i ćwiczeń. Nowe zasobniki wiedzy o sproblematyzowanych treściach nauczania”.
8. Telimena Kępka — Państw. Zakład Wychow. w Ostrowcu Świętokrzyskim — woj. kieleckie — „Wpływ działalności drużyny harcerskiej «nieprzetartego szlaku» na uspoleczenie dzieci upośledzonych umysłowo”.

Na marginesie należy odnotować, że z okazji Zjazdu w gmachu OOM zorganizowano ciekawą wystawę najważniejszych osiągnięć akcji odczytowej w ciągu dwudziestu lat jej trwania, która wzbudzała duże zainteresowanie uczestników. Wszyscy uczestnicy otrzymali bogaty zestaw materiałów informacyjnych dotyczących akcji, wśród nich publikację pt. „Dwadzieścia lat odczytów pedagogicznych w Polsce Ludowej”. W ostatnim dniu goście zwiedzali muzea i miasto.

Jan Janicki

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

БЛАДЫСЛАВ ОЗГА: Актуальная проблематика школьной сети в Польской Народной Республике	121
СТАНИСЛАВ КАЧОР: Проблемы модернизации воспитательно-дидактических процессов в школах	149
КАЗИМІЖ СУШЕК: Некоторые проблемы общедоступности средней школы	159

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ВАЦЛАВ ВОЙТЫНЬСКИ: Школьная система в Германской Федеративной Республике	174
--	-----

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

ЮЗЕФ КОЗЛОВСКИ: Педагогическая практика в высших учительских школах	183
МИРОН КРАВЧИК: О теории морального воспитания	193

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ВЛАДЫСЛАВ САВИЦКИ: Современная среда больших городов и облик молодежи	207
МАРТА ПАСТУШАК: О некоторых возможностях углубления содержания и форм занятий по гражданскому воспитанию в средней школе	211

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ВЕСЛАВ НАЛЕПИНСКИ: Словарь гражданских знаний	215
МАЦЕЙ СВЕНТЕК: Хенрик Круль — Технический прогресс и квалификация	218
БАРБАРА НЕДОСПЯЛ: Мария Болевовска — Знание и применение методов обучения	222
МАРИА ГУТВИНЬСКА: Казимеж Котарски — О школе — для родителей	225
РОМАН ШУЛЬЦ: Harold J. Noah, Max A. Eckstein — Toward a Science of Comparative Education	
Harold J. Noah, Max A. Eckstein — Scientific Investigations in Comparative Education	227

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати	231
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати	234
РИШАРД РАДВИЛОВИЧ: Об отношении англосакских психологов и педагогов к развитию способностей	237

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

МАРИЯ РЫБАРЧИК: Как лучше работать и воспитывать (из заседания Пленума ГП СПУ)	245
МИРОН КРАВЧИК: Воспитательные функции семьи в современном мире (Из заседания Международного Симпозиума в Варшаве)	250
МЕЧИСЛАВ ОРЫЛЬ: Ян Амос Коменский и проблема современной дидактики (Из заседания Научной Конференции в Лешне Велькопольским)	252
ЯН ЯНИЦКИ: XIV Всепольский Съезд авторов педагогических чтений	254

CONTENTS

ARTICLES

WŁADYSŁAW OZGA: Current Problems of the School Network in the Polish People's Republic	121
STANISŁAW KACZOR: Problem of Modernization of the Didactic-Education Process in Schools	149
KAZIMIERZ SUSZEK: Some Problems of Spreading of the Secondary Education	159

SCHOOL IN CONTEMPORARY WORLD

WACŁAW WOJTYŃSKI: School System of the German Federal Republic	174
--	-----

DISCUSSIONS AND POLEMICS

JÓZEF KOZŁOWSKI: Pedagogical Practice in the Teachers Academic Schools	183
MIRON KRAWCZYK: On the Theory of Moral Education	193

EXPERIENCES (TESTS AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS)

WŁADYSŁAW SAWICKI: Contemporary Metropolitan Environment and Youth's Attitudes	207
MARTA PASTUSZAK: On some Possibilities of Improving the Contents and Form of the Public Education in the Secondary School	211

BOOKS REVIEWS AND REPORTS

WIEŚLAW NALEPIŃSKI: Vocabulary of Public Information	215
MACIEJ ŚWIĄTEK: Henryk Król — Technological Progress and Competence	218
BARBARA NIEDOŚPIAŁ: Maria Blechawska — Knowledge and Applying of Teaching Methods	222
MARIA GUTWIŃSKA: Kazimierz Kotarski — About Schools — for Parents	225
ROMAN SCULZ: Herold J. Noah, Max A. Eckstein — Toward a Science of Comparative Education	227

REVIEWS OF PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK: The Review of the Polish Pedagogical Magazines	231
JÓZEF ZALEWSKI: The Review of the Soviet Pedagogical Magazines	234
RYSZARD RADWIŁOWICZ: On the Attitude of Anglo-Saxon Psychologists and Pedagogues towards Development of Abilities	237

HOME CHRONICLE

MARIA RYBARCZYK: How to Better Work and Educate (Plenum of the Central Committee of the Polish Teachers Union)	245
MIRON KRAWCZYK: Educational Function of the Family in the Contemporary World (Conference at the International Symposium in Warsaw)	250
MIECZYŚLAW ORYL: Jan Amos Komenski and Problems of the Contemporary Didactics/Scientific Conference in Leszno Wielkopolskie)	252
JAN JANICKI: XIV National Conference of the Authors of Pedagogical Lectures	254

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1971 r.

Wydanie 1. Nakład 4742 egz. Ark. wyd. 11,5. Ark. druk. A1 — 11,64. Papier druk. sat.
kl. V, 70 g 70×100/16. Oddano do składania w grudniu 1970 r. Podpisano do druku
i druk ukończono w kwietniu 1971 r.

Indeks 37526 Zakłady Graficzne w Toruniu. Zam. nr 29 — D-14