



RUCH PEDAGOGICZNY

5

ROK XIII (XLV) WRZESIEŃ — PAŹDZIERNIK 1971

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

IGNACY SZANIAWSKI: Zawód i praca między diagnozą i prognozą	529
ZDZISŁAW JAKOWICKI: Dojrzałość społeczno-intelektualna dzieci rozpoczynających naukę szkolną	554
EMIL SZEWCZYK: Drugoroczność w szkole jako droga do zagrożenia moralnego młodzieży	566
MIECZYŚLAW ŁOBOCKI: Zastosowanie socjodramy w wychowaniu	575

SKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

WACŁAW WOJTYŃSKI: Szkoła i nauczyciel dzisiejszej Japonii	589
---	-----

DYSKUSJE I POLEMIKI

ZENON CHRÓŚCIEL: „Wychowanie i nauczanie w klasach I—IV” w programie wyższych szkół nauczycielskich	596
---	-----

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

MARIA KUŹNIK: Środowisko rodzinne uczniów szkoły specjalnej dla dzieci upośledzonych umysłowo	603
MARIAN POLESKI: Zajęcia dydaktyczne w badaniu opinii studentów	610
FELIKS BUDZISZ: Efektywność nauczania techniką sytuacyjną w oparciu o teksty techniczne	614

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

TADEUSZ NOWOGRODZKI: Tadeusz Mądrzycki — Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw	620
JÓZEF CHABIK: Mieczysław Pęcherski — Oświata i szkolnictwo w Ludowej Republice Bułgarii	621
WŁADYSŁAW SAWICKI; Janusz Łopuski — Nauczyciel a problem alkoholowy	623
STEFAN SZAJDAK: Zygmunt Putkiewicz — Motywy szkolnego uczenia się młodzieży	625
MACIEJ ŚWIĄTEK: O podstawach prognozowania. Komitet Badań i Prognoz „Polska 2000” Polskiej Akademii Nauk	627
JAN ŻEBROWSKI: Mieczysław Łobocki — Godziny wychowawcze w szkole podstawowej	630
JERZY WOŹNICKI I WW: W sprawie recenzji książki o Władysławie Spasowskim	633

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	636
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	640

KRONIKA KRAJOWA

FELIKS KORNISZEWSKI: Zakończenie prac nad pierwszą wersją Encyklopedii Pedagogicznej	644
--	-----

KRONIKA ZAGRANICZNA

HALINA SEMENOWICZ: XXVII Kongres Szkoły Nowoczesnej	648
---	-----

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**

IGNACY SZANIAWSKI

ZAWÓD I PRACA MIĘDZY DIAGNOZĄ I PROGNOZĄ**1. O konieczności prognozowania**

Na dobrą sprawę to wszelka praca teoretyczna, jeśli ma służyć nauce i posuwać ją naprzód, jeśli doskonalić ma lub wręcz przekształcać praktykę, jest działalnością prognostyczną i diagnostyczną zarazem, a nie jedynie interpretacją pomysłów dnia wczorajszego ani też dorabianiem argumentów do przestarzałych i dawno zdezaktualizowanych postanowień. Co więcej? Podstawą wszelkiej prognozy naukowej, a więc podstawą naukowego przewidywania, przewidywania o cechach optymalnego stopnia prawdopodobieństwa i logicznej konieczności, musi zawsze być diagnoza. Rozpoznanie bowiem tego, co jest faktycznie, analiza naukowa temu rozpoznaniu służąca jest w ostatecznym rachunku warunkiem przewidywania tego, co jest możliwe i prawdopodobne, a więc jest podstawą wszelkiego przewidywania naukowego. Z prognozą łączą niektórzy ironiczne skojarzenia z fantazjowaniem i prorokowaniem. Prognoza ma dla nich ten sam pejoratywny posmak, co... iluzja i wizjonerstwo. Ten ironiczny stosunek do prognozy naukowej świadczy jednak o braku wyobraźni i nieznamomości metodologii. I też o braku... cierpliwości, która wszak znamionuje badacza. Nie podejmują obrony fantazjowania ani też apologii proroków. Ale, na dobrą sprawę, autentyczna fantazja i klasyczne proroctwo także zaczyna od rozpoznania konkretnej rzeczywistości i krytyki sytuacji wyjściowych, analizy stanów współczesnych i oceny

procesów aktualnych. A cóż dopiero praca i kształcenie zawodowe?! Dojrzewające i nabrzmiałe problemy zawodu i kształcenia zawodowego muszą po prostu być w porę naukowo rozpoznane. Bez tego rozpoznania i wynikającej stąd prognozy mowy nie ma o sensownym planowaniu, o celowej działalności administracji i działalności związków zawodowych. Bez diagnozy i prognozy tracą wszelkie decyzje charakter konieczności. W ciągu jednego 5-lecia lub 7-lecia co najmniej połowa wiedzy technicznej absolwenta szkoły zawodowej starzeje się bezpowrotnie. Przecież w okresie, gdy rodzą się nowe zawody, nowe specjalności i nowe metody wytwarzania, następuje równocześnie zмирch jednych zawodów, zanikanie innych specjalności i rozpad, powolny lub gwałtowny, przestarzałych sposobów wytwarzania. Teoretyk kształcenia zawodowego, który tych faktów nie umie i nie chce dostrzegać, skazuje sam siebie na niepowodzenie. Jeśli sądzi on, że w okresie przewrotu naukowo-technicznego problematykę kształcenia zawodowego można sprowadzić do „pomocy naukowych”, do „nauczania problemowego”, do tradycyjnych form wizytowania szkół zawodowych, pytań uczniowskich, przerzucanych z terenu szkoły podstawowej na teren szkoły zawodowej, rzutuując to wszystko na tradycyjne, technicznie i moralnie zużyte układy, skazuje sam siebie nieodwołalnie na metodologiczne mielizny, z których nie można zejść, aby popłynąć dalej z nurtem, i odbiera sam sobie wiatr z naukowych żagli.

Szkoła zawodowa i kształcenie robotników nie może już żeglować wyłącznie pod auspicjami „szkolenia”, przysposabiania, przyuczania i przygotowania do znanych, tradycyjnych zawodów i cząstkowych specjalności, uświęconych przez tradycyjną nomenklaturę i przestarzałe taryfikatory. Zrodziła się konieczność wprowadzenia do organizacji procesu dydaktycznego nowych zawodów, nowych przedmiotów nauczania, nowej technologii, które uzbroją uczniów do współdziałania w postępie technicznym jako współtwórców przewrotu naukowo-technicznego.

2. Naukowi antenaci prognozy i odwody współczesnego prognozowania w dziedzinie kształcenia zawodowego

Z punktu widzenia diagnozy i prognozy kształcenia zawodowego, z punktu widzenia realności zadania tkwiącego implicite w funkcji gospodarczo-społecznej szkoły zawodowej, dobór naukowych antenatów nie może być tu ani zbyt liczny, ani też dowolny, pomimo że współczesna futurologia przysporzyła dzisiejszej praktyce prognozowania niemało świetnych nazwisk i niemało gwiazd pierwszej wielkości na różnych firmamentach ideologicznych i gnozeologicznych. Gdy przedmiotem badań staje się intelektualizacja pracy produkcyjnej — jako centralny problem współczesnego kształcenia zawodowego — gdy głównym problemem diagnozy stają się przemiany w strukturze i w treści szkoły zawodowej — zwięża się teren

subiektywizmu, zanika przypadkowość, maleje ranga dowolności. Ilość nazwisk, na które tu można się powołać, kurczy się, a ich dobór nabiera cech metodologicznej konieczności. Jak wszędzie, tak i tu nazwiska reprezentują, i muszą reprezentować, pewne idee, pewne ideologie i ich kierunki natarcia, pewne założenia¹. Muszą one zatem, siłą faktu, być związane z istotą wywodu. W związku z tym musimy obracać się w kręgu matematyków i socjologów pracy, fizyków i ekonomistów, filozofów i techników i szukać takich badaczy, którzy reprezentują, jako uczeni, dwie co najmniej, a nawet trzy z wymienionych tutaj dyscyplin. Co więcej? Próba ujawnienia związku wzajemnego między gospodarowaniem a kształceniem zawodowym, między zawodem a pracą, między życiem wewnętrznym szkoły zawodowej, między postępem technicznym i rekonstrukcją gospodarki narodowej a treścią kształcenia zawodowego i rekonstrukcją programów podręczników i metod nauczania w szkole zawodowej ogranicza nasze możliwości w doborze antenatów, na których się zamierzamy oprzeć lub co najmniej powołać. W naszym wypadku chodzi: 1) o Talesa z Miletu, 2) o Karola Marksa, 3) o Carla-Friedricha v. Weizsäckera, 4) o Heinza H. Traubotha i 5) o Tadeusza Kotarbińskiego. Spełniają oni bowiem nie tylko pierwszy warunek, lecz także inny, bez którego nie można uprawiać ani diagnozy, ani prognozy. Tym innym warunkiem epistemologicznym, który ich łączy, a co dla nas nie jest obojętne, jest ściśle formułowanie twierdzeń, reguł, praw, wreszcie teorii — wciąż aktualnych, wciąż współczesnych. W pierwszym wypadku — jak wiadomo — mamy do czynienia z matematykiem, ekonomistą i astronomem w jednej osobie; w drugim — ekonomistą, matematykiem, socjologiem pracy, historykiem techniki i filozofem-dialektykiem; w trzecim — z fizykiem atomowym, historykiem przyrodznawstwa i logikiem-filozofem; w czwartym — z badaczem przestrzeni kosmicznej, fizykiem-elektronikiem, cybernetykiem; w piątym — z logikiem, prakseologiem, historykiem logiki i futurologiem.

Ich prognozy mają dla nas szczególne znaczenie, pomimo że spośród nich tylko Marks zajmował się m.in. systematycznie kształceniem z a w o d o w y m, a w dziejach myśli politycznej odegrał rolę zwrotną. Dochodzą do tego szczególne argumenty: Tales z Miletu był wszak twórcą żywiołowomaterialistycznej filozofii, uprawianej przez Szkołę Jońską. Przyrodę, jak wiadomo, traktował on jako materię znajdującą się w nieprzerwanym rozwoju i ruchu. Nic tedy dziwnego, że autor „Dialektyki przyrody”; Szkole Jońskiej, przede wszystkim zaś Talesowi, poświęcił szczególną uwagę. W przeciwieństwie do Talesa Carl-Friedrich Weiz-

¹ Mamy na myśli następujące pozycje, które tutaj jedynie sygnalizujemy, ale w naszej analizie z tych właśnie powodów pomijamy. A więc przede wszystkim: H. Kahn and A. Wiener: *The Year 2000. A Framework for Speculation in the Next Thirty-Three Years*. N. Y., 1967, następnie: G. Ellul: *The Technological Society*. N. Y., 1965 oraz E. Fromm: *The Revolution of Hope Toward a Humanized Technology*. N. Y., 1969. I wreszcie bynajmniej nie w końcu J. K. Galbraith: *The New Industrial State*. Chicago—London, 1967 oraz Z. Brzezinsky: *America in the Technetronic Age* Columbia University Press, 1967.

säcker nie ma nic wspólnego z ideologią autora „Kapitału”, a jednak wymieniamy go tu, i musimy wymienić, dlatego, że jest m.in. autorem „Die Geschichte der Natur” (wydanie piąte, 1962 i przekłady: angielski, norweski, szwedzki i hiszpański) oraz autorem „Physik der Gegenwart” (m.in. przekład polski, 1960). Weizsäcker uprawia z równym powodzeniem i fizykę wraz z jej historią, i filozofię przyrody, i logikę, no i — **prognozowanie**. Jego zdumiewająca i dziś już głośna w całym cywilizowanym świecie prognoza dotycząca losów narodu niemieckiego i następstw wojny nuklearnej, gdyby do takiej wojny Niemcy przystąpiły, stanowi dodatkowe uzasadnienie.

Do Traubotha i Kotarbińskiego wrócimy jeszcze. Dlaczego powołujemy się na nich? Interesuje nas przede wszystkim uznania i podziwu godna analiza i synteza wszędzie tam, gdzie zajmują się oni diagnozą lub prognozą. Każdy z nich posługuje się precyzyjnie indukcją i dedukcją. U każdego z nich mamy do czynienia z zasady z umiejętnością precyzyjnego formułowania hipotezy roboczej i jej weryfikacji. Takie czynności, jak: obserwacja, która poprzedza eksperyment i towarzyszy mu do końca, oraz klasyfikacja i definiowanie, które następują po analizie i syntezie lub po prostu jej towarzyszą, są jej efektem, wreszcie systematyzacja i katalogowanie występują u nich w sposób ścisły zarówno wtedy, gdy mamy do czynienia z ich pracami eksperymentalnymi — a więc z tokiem indukcyjnym — matematycznymi — a więc z tokiem dedukcyjnym — przyrodniczymi, ekonomicznymi, filozoficznymi — a więc z tokiem indukcyjno-dedukcyjnym — jak i wtedy, gdy zajmują się poza tym **prognozami naukowymi** i w swoich dziedzinach lub — w oparciu o prognozy w swoich dziedzinach — prognozami szerszego zakresu. Wreszcie interesują oni nas także ze względu na treść kształcenia we współczesnej szkole zawodowej. Otóż, jak to w innym miejscu wykazaliśmy szczegółowo, elementy logiki formalnej wraz z elementami logiki matematycznej, elementy cybernetyki wraz z elementami matematyki i fizyki oraz nauki o organizacji i kierowaniu, wreszcie elementy prakseologii i ekonomii politycznej — przecież to czynniki intelektualizacji kształcenia zawodowego. W postaci nowych przedmiotów nauczania, jako podstawa współczesnego kształcenia zawodowego, wchodzą one w treść każdej nowoczesnej szkoły zawodowej.

3. Potknięcie Talesa-futurologa, czyli o tzw. twardy grunt pod nogami prognostyki

Diagnoza, czyli rozpoznanie tego, co aktualnie w szkolnictwie zawodowym się odbywa, jakie fakty i procesy w kształceniu zawodowym dezaktualizują się wobec zmierzchu jednych zawodów i narodzin drugich, jakie procesy i jakie fakty, które nie są i nie mogą być obce uczniowi szkoły zawodowej ani administracji szkolnictwa zawodowego,

przestają być istotne, a nawet powoli zamierają w gospodarce narodowej i w gospodarce światowej, której nasza gospodarka narodowa jest, na swój sposób zarówno i podmiotem, i przedmiotem — tego rodzaju diagnoza staje się z punktu widzenia naukowego i praktycznego, dydaktycznego i ekonomicznego, oświatowego i socjologicznego rzeczą absolutnie konieczną.

W warunkach gospodarki ekstensywnej usprawnienia istniejącego systemu planowania oraz prace dotyczące nawet najważniejszych dziedzin rozwoju gospodarki i techniki mogły odbywać się w zasadzie bez uwzględnienia stanu rzeczy w dziedzinie kształcenia zawodowego i szkolnictwa zawodowego. Przynależenie, szkolenie i przyuczanie mogło ostatecznie wystarczać przy ekstensywnych formach gospodarowania. Inaczej kształtuje się sytuacja w gospodarce intensywnej i w warunkach przechodzenia do intensywnego gospodarowania, a może konkretniej mówiąc — w warunkach przejścia od rewolucji technicznej do naukowo-technicznej. Wówczas okazuje się, że bez uwzględnienia szkoły zawodowej, kształcenia zawodowego, nauczania zawodu, wszelkie wysiłki ustalenia prawidłowych kierunków rozwoju społeczno-gospodarczego skazane są na niepowodzenie. U podstaw myślenia i działalności organizacyjno-administracyjnej różnych zresztą środowisk leżało uparte i uparcie powtarzające się przeświadczenie, że wzrost nakładów na inwestycje produkcyjne w tak podstawowych dziedzinach, jak zawód i praca, oraz mnożenie żywej siły roboczej poprzez „przynależenie”, „przyuczanie”, „szkolenie” w zakresie tradycyjnych i moralnie zużytych form i środków wytwarzania — jako zasadniczych czynników wzrostu form i środków wytwarzania, jako zasadniczych czynników wzrostu wydajności pracy — jest wyrazem mądrości i mądrego przewidywania. Przeświadczenie to i jego odbicie w myśleniu i w działaniu wyrażało się m. in. także w tym, że tak doniosły czynnik, jak przemiany w strukturze żywej siły roboczej i rozstrzygająca konsekwencja tych przemian — przemiany w strukturze pracy i zawodu, a tym samym w strukturze i treści kształcenia zawodowego — wypadł w ogóle z pola ich widzenia. Trzeba wręcz zaakcentować, że wbrew postawom niektórych ludzi nauki prognozowanie zawiera w sobie wszystkie cechy logicznej konieczności. I nie wahajmy się dodać m. in. także politycznej! Był taki filozof — opowiadają nam owi ludzie, ironizujący z prognozy, ba, pokpiwający sobie wręcz z prognozy — był taki filozof, który zamiast patrzeć na ziemię, po której stąpa, i od czasu do czasu przed siebie, jak przystało na ludzi realnie myślących i obdarzonych tzw. zdrowym rozsądkiem, w jasny słoneczny dzień patrzył w niebo i szukał tam gwiazd. Rzecz zrozumiała, że filozof ów musiał się potknąć. Wpadł istotnie do jakiejś studni, gdzie było zimno, ciemno i mokro. Morał jest oczywisty. Ale ci, którzy nam tego filozofa w ten szyderczy sposób prezentują i ... wspominają, nie są, jak widać, świadomi faktu, że mówią o wybitnym astronomie, współtwórcy klasycznej geo-

metrii, sławnym filozofie, nie byle jakim ekonomiście, przede wszystkim zaś o ojcu prognozy naukowej — Talesie z Miletu. To jemu właśnie, jednemu z siedmiu mędrców, o którym w „Protagorasie” wspomina Platon, Talesowi, ten wypadek ze studnią i z gwiazdami w jasny dzień miał się przydarzyć. Ale wskazówka, by patrzeć na ziemię, a nie w gwiazdy, pochodzi nie od niego, śmiało i samodzielnie myślącego astronoma i... kupca, matematyka i... podróżnika, eksperymentującego inżyniera i... fizyka, ekonomisty odznaczającego się mądrością i wielkim poczuciem rzeczywistości, lecz od jego... niewolnika.

Toteż właśnie postulat intelektualizacji pracy zawiera w sobie i diagnozę, i prognozę kształcenia zawodowego równocześnie. Równocześnie postulat ten, zrodzony w warunkach przejścia na tor gospodarki intensywnej, jest i wyzwaniem dla szkolnictwa: **Rozpoznanie** aktualnego stanu rzeczy, tj. stwierdzenie, z jakimi nowymi faktami mamy do czynienia, opis zjawisk i ich powiązania z faktami dawnymi i nowymi, charakterystyka założeń wyjściowych — oto bez czego w takiej diagnozie nie można się obejść. Mowa jest oczywiście o sprawach **i s t o t n y c h**. Mamy tu więc do czynienia z diagnozą w najbardziej elementarnym i podstawowym tego słowa znaczeniu. System wieloletniego planowania, poprawne przygotowanie przesłanek dla najbardziej prawidłowych kierunków rozwoju gospodarczego i społecznego, a w tym także kultury technicznej społeczeństwa, nie może już odbyć się bez diagnozy i prognozy w dziedzinie nauczania zawodu i kształcenia zawodowego. Bez szkoły zawodowej nie ma antycypacji i nie ma poprawnej perspektywy gospodarki intensywnej. Nie można tedy pomijać szkoły zawodowej. Nie można też mówić i pisać o „potrzebie” modernizacji treści i metod kształcenia zawodowego, lecz o **k o n i e c z n o ś c i** zmian w strukturze i w treści szkoły zawodowej. Nie można już mówić i pisać o „...dokonywanych przez władze oświatowe — przy okazji reform szkolnych — zmian programów i podręczników...”, lecz o konieczności strukturalnych zmian dotychczasowych programów i podręczników jako nieuniknionego warunku poprawnego prowadzenia prac prognostycznych i poprawnego planowania w dziedzinie przemysłu, rolnictwa i usług.

4. Rola ekstrapolacji w prognozowaniu

Chodzi nam o przedłużenie funkcji na argumenty leżące zewnątrz zbioru argumentów danej funkcji nie tylko w matematycznym tego słowa znaczeniu, lecz także w socjologiczno-pedagogicznym. W dotychczasowym wywodzie metodologicznym nieprzypadkowo akcent padł na dialektyczny związek między diagnozą a prognozą. Otóż, jeśli bez uwzględnienia rekonstrukcji dróg kształcenia zawodowego, bez bliższej analizy kierunków natarcia polityki oświatowej i administracji szkolnej

w dziedzinie pracy, zawodu i kształcenia zawodowego nie można poważnie mówić ani o diagnozie, ani o prognozie, to ekstrapolacja w jej znaczeniu zarówno matematycznym, ilekroć w grę wchodzi matematyczno-statystyczny aspekt zagadnienia, jak też i w jej znaczeniu socjologiczno-pedagogicznym, jest nieodzowna. Można pójść jeszcze dalej i, bez obawy o uproszczenie problematyki, powiedzieć, że takie pojmowanie prognozy w dziedzinie pracy, zawodu i kształcenia zawodowego jest niczym innym, tylko właśnie stosowaniem przede wszystkim metody ekstrapolacji. Musimy wziąć tu znowu pod uwagę przemożny czynnik prawdopodobieństwa oraz wielką ilość nieznanych argumentów zbioru, który jest przedmiotem prognozy. Jednak element niepewności towarzyszący z natury rzeczy prognozie ani na chwilę nie może przekreślić rangi i stosowności ekstrapolacji. Wręcz przeciwnie, ekstrapolacja jest tym bardziej konieczna, im bardziej element niepewności jest w danej sytuacji i w danym zbiorze nie do ominięcia.

Tu odezwał się znowu nasz sceptyk. Sceptycyzm wzbudził w nim propozycja uwzględnienia dwu rodzajów ekstrapolacji: i w jej matematycznym, i w jej socjologiczno-pedagogicznym tego słowa znaczeniu. Na tego rodzaju sceptycyzm jest jedna wypróbowana rada: powołać się znowu na Talesa.

Niekoniecznie musi być ten Tales mieszkańcem Miletu. Może to być również w s p ó ł c z e s n y n a m Tales. Tak np. dr Heinz H. Trauboth, Kierownik Wydziału Analizy Układów w Amerykańskim Urzędzie do Spraw Aeronautyki i Badania Przestrzeni Kosmicznej (NASA) jest także Talesem. Jako absolwent politechniki, dr nauk technicznych i znawca komputerów wcale nie ucieka przed prognozą i bynajmniej nie przeciwstawia ekstrapolacji w jej sensie matematycznym — ekstrapolacji w jej sensie socjologicznym. „...W toku takiej ekstrapolacji musimy umieć przyjąć dalekosiężne koncepcje naszej wyobraźni i nie zawahać się nawet przed kwestionowaniem znanych nam dziś granic fizyki. Gdy przed 60 laty Einstein ogłosił swą teorię względności, wywołało to wstrząs wśród fizyków, którzy wierzyli w nieodwołalne prawa mechaniki Newtona. Gdy założone zostały podwaliny fizyki jądrowej, rozpoczął się w nauce proces rewidowania podstaw myślenia. Nie wiedzieliśmy wówczas i nie wiemy także teraz, gdzie leżą granice możliwości przyrody... W 1945 roku mój nauczyciel matematyki w szkole średniej twierdził, że żaden samolot o własnym napędzie nie przekroczy nigdy szybkości dźwięku, a w 1952 roku mój szanowny profesor mechaniki na uniwersytecie oznajmił mi, że człowiek nigdy nie będzie w stanie stworzyć takiej siły ciągu, która wyniosłaby jakiś pojazd poza sferę przyciągania Ziemi. W czasie mej kariery zawodowej, w dziedzinie komputerów, musiałem także kilkakrotnie zmieniać własne założenia co do możliwej szybkości liczenia i co do objętości pamięci komputerów... Oceniając możliwości nowej techniki powinniśmy ekstrapolować dawne sukcesy na ewentualne przyszłe osią-

nięcia, postarać się wyobrazić sobie, jaki wpływ może wywrzeć nowa technika na życie ludzkości..."²

Rodzi się pytanie: jaki jest w takim razie stosunek diagnozy do przeszłości i jaki jest stosunek prognozy do przeszłości? Czy ekstrapolacja, zarówno w jej sensie matematycznym, jak i w jej sensie socjologiczno-dydaktycznym, nie okaże się ślepa, bez określenia kierunków natarcia prognozy?

5. Po prostu: umiejętność

Gdy mówimy o intelektualizacji pracy jako centralnym problemie współczesnego kształcenia zawodowego i problem ten rozpatrujemy z pozycji dialektycznego związku między diagnozą i prognozą, a nie związku między rzeczywistością a iluzją, to, mówiąc o sztuce czy umiejętności rozpoznania tego, co jest oraz umiejętności czy sztuce rozpoznania tego, co będzie i prawdopodobnie musi nastąpić, mamy oczywiście na myśli umiejętność naukową, obiektywną. W takim wypadku — poza wyszczególnieniem ekstrapolacji — skoncentrować się musimy na innej, równie istotnej, metodzie, bez której nie ma diagnozy, a zwłaszcza — prognozy: na badaniu i rozpoznaniu kierunków natarcia, rozwoju procesów, zależności bezpośrednich i pośrednich między faktami, zjawiskami i procesami w konkretnie wziętej dziedzinie. W naszym wypadku dziedziną tą jest szkoła zawodowa i kształcenie zawodowe oraz cały konglomerat zagadnień, uprzedmiotowionych w układzie: szkoła — fabryka, fabryka — szkoła.

Aby w sposób naukowy przewidzieć, ku czemu idzie szkoła zawodowa, jaka będzie jej struktura i treść za lat 5, 10, 25—30 i ku jakim przeobrażeniom idzie treść wykształcenia zawodowego, musimy rozpoznać założenia wyjściowe, to znaczy musimy zrozumieć strukturę organizacji i jej genealogię, oraz istotę kształcenia zawodowego — dzisiaj. Musimy w związku z tym skoncentrować nasze badania lub choćby sondaż wstępny na rozpoznaniu kierunków natarcia, na rozwoju procesów, zależności bezpośrednich i pośrednich faktów, zjawisk i procesów w przemyśle, w technologii, w usługach, w zarządzaniu, w naukowej organizacji pracy. Dotyczy to przede wszystkim własnego kraju, następnie krajów, z którymi gospodarczo i technicznie współpracujemy. W prognozie naukowej dotyczącej kształcenia zawodowego bardzo ważne jest w związku z tym badanie kierunków natarcia samego przemysłu w krajach o najwyższej cywilizacji technicznej i w związku z tym — badanie zależności bezpośrednich i pośrednich między fabryką a szkołą, między przemysłem a kształceniem zawodowym, między no-

² Heinz H. Trauboth: Space exploration — wisdom or folly? IEEE SPECTRUM, październik, 1969.

wą technologią, nową organizacją pracy produkcyjnej a nową organizacją szkolnictwa zawodowego i nową treścią kształcenia w szkolnictwie zawodowym w krajach przodujących cywilizacji technicznych.

6. Rola porównania w konstruowaniu prognozy

Jeśli wysuwamy postulat intelektualizacji pracy, jeśli podkreślamy, że mamy tu do czynienia z centralnym problemem współczesnego kształcenia zawodowego, a nie z pedagogiczną utopią i, jeśli dalej, postulat ten ma się stać istotnie centralnym problemem, który czeka w praktyce na rozwiązanie nie tylko w jutrzejszej, lecz w dzisiejszej szkole zawodowej, jeśli kompleksowi zagadnień socjologicznych i dydaktycznych stąd wynikających chcemy nadać charakter obiektywnej, naukowej konieczności, musimy, oprócz diagnozy aktualnej i wyjściowych stanów, zastosować kolejną metodę: **porównanie**. Musimy mianowicie porównać stany wyjściowe, aktualne fakty i współczesne procesy z ich odpowiednikami: a) w polskim szkolnictwie zawodowym, b) w obcym szkolnictwie zawodowym, które nas ze względów ustrojowo-politycznych i organizacyjno-dydaktycznych w szczególności interesuje. Takie porównywanie, analiza porównawcza, analogia istotnych odpowiedników jest owocną metodą naukową w pracach prognostycznych naszego typu. Analiza porównawcza rozszerza i pogłębia samą diagnozę, ale równocześnie daje jej mocniejszą podbudowę, twardszą podstawę do naukowego przewidywania: zezwala na odróżnienie tego, co jest możliwe, od tego, co niemożliwe, stwarzając tym samym możliwość formułowania celów.

Ale analogia ma sens i wiedzie do owocnych wyników zarówno w diagnozie, jak i w prognozie, gdy — po pierwsze — porównujemy ze sobą fakty, zjawiska i procesy istotnie podobne, a nie pozornie tylko podobne. Umiejętność wydobywania, oświetlania, zestawiania i porównywania cech istotnych w procesie diagnozy, jak i w procesie prognozy jest najtrudniejszą, ale najefektywniejszą właściwością metody, którą nazywamy analogią.

Po drugie — taka analogia jest realna, gdy operuje uprzednio uzyskanymi analizami konkretnie wziętych zawodów oraz konkretnie wziętych grup (kompleksów) zawodowych. W tym wypadku analogia musi opierać się na optymalnej ilości prowadzonych przez nas samych, a więc własnych oraz cudzych analiz określonej liczby i określonego rodzaju stanowisk pracy i rodzaju zawodów, rodzajów działalności produkcyjnej i usługowej, katalogów podstawowych sprawności manualno-motorycznej oraz katalogów podstawowych form myślenia i wreszcie — katalogów sprawności intelektualno-organizacyjnej koniecznej w praktyce zawodowej.

7. Dwoista rola przeszłości w planowaniu przyszłości

Diagnoza tego, co i jak jest aktualnie w szkolnictwie zawodowym, zakłada konieczność szukania genealogii terażniejszości. Narzuca się tym samym — siłą faktu — metodologiczną konieczność spojrzania wstecz, a więc znalezienia w historii, w przeszłości wszystkiego tego, co wciąż funkcjonuje i dzisiaj. Jest to zadanie w każdym konkretnym wypadku skomplikowane. Ale metodologicznie rzecz biorąc — podkreślmy raz jeszcze — zadania tego nie da się ominąć. Nie ma to nic wspólnego z uprawianiem historyzmu. Nie tylko rozwój, lecz i niedorozwój szkolnictwa zawodowego musi być wzięty na warsztat analizy naukowej. Nie tylko rozwój i postęp w treści kształcenia zawodowego, lecz anachroniczne i przeżyte treści muszą być poddane badaniu. Inaczej możemy w prognozowaniu popełnić wiele zasadniczych błędów. Te z kolei wiodą do błędnego planowania i administrowania. Przecież po dziś dzień mamy do czynienia z koegzystencją różnych form pracy produkcyjnej, i to często — w jednym i tym samym przedsiębiorstwie, pod jednym i tym samym dachem wspólnej hali produkcyjnej. Struktura i treść szkoły zawodowej, jeśli nie ma być utopią, uwzględnić musi fakt, że w okresie przejścia z ekstensywnych form pracy produkcyjnej na intensywne technika dzisiejsza sąsiaduje z wczorajszą, produkcja jutrzejsza koegzystuje z dzisiejszą i przedwczorajszą, a niedorozwój jednych dziedzin hamuje rozwój drugich. Dla uniknięcia iluzji, wizjonerstwa i utopii w dziedzinie kształcenia zawodowego oraz dla uniknięcia przeoczenia zależności postępu technicznego od struktury i treści szkolnictwa zawodowego należy zdać sobie sprawę, że, mówiąc językiem Marksa, „obok nowoczesnych niedomagań gnębi nas szereg niedomagań odziedziczonych, wypływających z przedłużającej się wegetacji starodawnych przeżytych sposobów produkcji wraz z całym orszakiem towarzyszących im anachronistycznych stosunków społecznych i politycznych. Cierpimy nie tylko od żywych, ale też od umarłych. Le mort saisit le vif! (Umarły chwyta żywego)³. Ta klasyczna diagnoza Marksa dotyczy nie tylko sytuacji i okresów przejściowych od feudalizmu do kapitalizmu, i nie tylko stanów przejściowych od manufaktury do fabryki, lecz także — koegzystencji różnych form pracy oraz przejścia od jednych np. ekstensywnych form pracy produkcyjnej do intensywnych w warunkach jednej i tej samej formacji społecznej.⁴ Na ogół biorąc, znana jest metodologicznie i uprawiana jedynie pozytywna, owočna rola przeszłości. W istocie rzeczy jest ona nie jednolita, lecz dwoista: po pierwsze — rzutuje na diagnozę terażniejszości, po wtóre — na prognozę. Ta

³ Patrz Karol Marks: *Kapitał*. Tom pierwszy. KiW, Warszawa 1951, str. 5.

⁴ Morfologię socjologiczną tego niezaprzeczanego, choć bynajmniej nieoczekiwanego, faktu znajdzie Czytelnik w artykule: Ignacy Szaniawski: *Kultura techniczna społeczeństwa wobec koegzystencji różnych form pracy produkcyjnej*. *Kwartalnik PAN Kultura i Społeczeństwo* 1970, nr 4.

dwoista rola przeszłości ma pozytywne, jak i negatywne znaczenie w prognozowaniu i planowaniu. Bo dwoistą rolę przeszłości należy rozumieć jeszcze i tak, że przeszłość, w sensie anachronizmów i przeżytków, ciąży na terażniejszości, utrudnia poprawną jej diagnozę z wszystkimi stąd wynikającymi konsekwencjami oraz, po wtóre, ciąży na przyszłości utrudniając poprawne prognozowanie i planowanie.

Przeciwnicy prognozy nie zdają sobie sprawy także i z tego, a jest to właśnie objaw metodologicznie negatywnego wpływu archaicznych form myślenia na działalność praktyczną, że prawdopodobieństwo i możliwość zaprzepaszczenia, przekreślenia, pominięcia, zapomnienia, zniweczenia wielu naukowo opracowanych i bardzo ważnych prognoz lub wielu naukowo opracowanych składników tych prognoz (np. w naszym wypadku przyszłe czynności produkcyjne, sposób zachowania się i postępowania w ramach określonego zawodu, nowe maszyny i nowe agregaty, nowe rodzaje czynności i działań technologicznych w procesie nauczania pracy produkcyjnej i kształcenia zawodowego, specyficzne sprawności manualno-motoryczne) jest nieskończenie częstsze i większe aniżeli stosunkowo niewielka liczba przednaukowo spreparowanych „diagnoz”, przednaukowo przygotowanych recept szkoleniowych, które, właśnie dzięki temu, że są nie tylko tradycyjne, lecz wręcz archaiczne i przednaukowe, wydają się czymś realnym, oczywistym, „murowanym”, a więc pozornie bezbłędnym, pozornie konkretnym, „bezpiecznym”, a tym samym czymś jedynie godnym wysiłków organizacyjnych, uwagi planujących i zaangażowania m. in. redaktorów i wydawców. Toteż, pozostając pod ciężeniem przeżytych form myślenia, przeciwnicy prognozowania, reprezentanci „mądrości” wolą pozostać na twardym gruncie aktualnego stanu rzeczy, choć na ogół biorąc, wolą się nie przyznawać do faktu, że przecież stoją na pozycjach archaicznych. Ale ten ich twardy i, jak mniemają — tym razem nie bez słuszności — bezpieczny grunt okazuje się w ostatecznym rachunku zawodny, tradycyjny, antyinnowacyjny.

Uporczywe rozpatrywanie struktury jak i treści szkoły zawodowej oraz kształcenia zawodowego z punktu widzenia potrzeb dzisiejszych, a na dobrą sprawę — zadań faktycznie wczorajszych, wiedzie jednak w ostatecznym rachunku, i to stosunkowo w krótkim odcinku czasu, do kunktatorstwa, biernej postawy wobec odnowy, a równocześnie — do aktywnej obrony przeżytych form pracy produkcyjnej i przebrzmiałego stylu myślenia ekonomicznego dot. ucznia szkoły zawodowej, przecież przyszłego robotnika. I gdybyż tylko o formy i styl chodziło. Taka antyprogностyczna postawa pogłębia przepaść gospodarczą, intelektualną i organizacyjną między nami, którzy bronimy aktualnego stanu rzeczy, a tymi, którzy, posłuszni tezie Marksa o potrzebie przekształcenia świata, kształtują poprzez prognozy jutro gospodarcze i przyszłość naukową oraz polityczną własnych społeczeństw. Alternatywą bowiem jest obwód

scałony! Ten mikroelement staje się symbolem współczesnej rewolucji naukowo-technicznej, dla teorii zaś i praktyki kształcenia zawodowego — drogowskazem.

8. Nauczycielka życia czy przywołany duch przeszłości?

Tytuły trzech, zresztą różnych w swej treści, książek: Aleksandra Świętochowskiego — „Genealogia terażniejszości”, Tadeusza Kotarbińskiego — „Wykłady z dziejów logiki” oraz Józefa Chałasińskiego — „Przeszłość i przyszłość inteligencji polskiej”, są w tym wypadku szczególnie wymowne. Tak, a nie inaczej, formułując tytuł swej książki, Świętochowski i współcześni mu zwolennicy, a wraz z nimi jego czytelnicy byli i są przeświadczeni, że nie można zrozumieć i nie można poznać głębiej terażniejszości, nie wniknąwszy pełniej i konkretniej w jej historię. Dotyczy to nie tylko historii politycznej, obyczajowej, kulturalnej i moralnej, lecz także naukowej i technicznej, konkretnie wziętej społeczności, na określonej długości i szerokości geopolitycznej. Dotyczy to — i tu kolejny przykład — najwyższej instancji wszystkich nauk — logiki. Tadeusza Kotarbińskiego „Wykłady z dziejów logiki” są tak właśnie pomyślane i skonstruowane, że odbiorca poznaje z historii logiki nie wszystko, lecz tylko to, co miało wpływ bezpośredni i oczywisty na współczesną problematykę logiczną. Historia jest tu nauczycielką, bo wyjaśnia logikę indukcji i logikę dedukcji. Nauczycielką, bo wyjaśnia podstawy statystyki matematycznej oraz podstawy logiki obserwacji i logiki eksperymentu⁵.

Wreszcie książka Józefa Chałasińskiego „Przeszłość i przyszłość inteligencji polskiej”. Wcześniej, jako cykl artykułów, opublikowana wywołała przez swą metodologiczną odkrywczność duże ożywienie nie tylko w środowiskach naukowych, lecz także przez swą sensacyjność w środowiskach politycznych Polski Ludowej. Ale mniejsza o aureę, jaką ta książka zrodziła. W naszym wypadku chodzi o jej naukową i społeczną wymowę. Brzmi ona: — inteligencja polska, a dotyczy to nie tylko kilku pokoleń inteligencji polskiej XIX wieku i okresu międzywojennego, lecz także pierwszego okresu Polski Ludowej, jest pochodzenia szlacheckiego, a więc — nie, w każdym razie — nie tylko robotniczo-chłopskiego ani też wyłącznie — drobnomieszkańskiego. Kto chce dać prawdziwą diagnozę pewnego specyficznego zjawiska, jakim są polskie środowiska intelektualne, nie może nad tym „obciążeniem” przejść do porządku dziennego. Tytuły i treść takich dzieł, jak „Historia fizyki”, „Historia matematyki” czy „Historia chemii”, nie mówiąc już o „Historii techniki”,

⁵ Dalszym krokiem w takim pojmowaniu roli historii jest referat prof. Tadeusza Kotarbińskiego pt.: Rola przeszłości w planowaniu nauki, wygłoszony w dn. 8. 10. 1970 r. w Pałacu Staszica. Tekst referatu ma wejść w skład tomu zawierającego prace Konwersatorium Naukoznawczego PAN.

a jeszcze bardziej o „Historii filozofii” i „Historii wychowania”, świadczą o tym, po pierwsze, że poszczególni ich autorzy przekonani są o przydatności wszelkiej naukowej historii dla poznania określonych dziedzin współczesności i przyszłości, po drugie zaś, że odbiorcy tych dzieł, poczynawszy od studentów, a skończywszy na badaczach, również są przeświadczeni, że opanowując przeszłość pewnej dziedziny, rozumieją lepiej jej terażniejszość. Taka też jest wymowa dzieła J. D. Bernala „Nauka w dziejach”. Sprawdza się więc, jakby w dwu płaszczyznach, prawda, że historia jest nauczycielką (życia politycznego, naukowego, gospodarczego), a nie — że... się powtarza. Marks zastrzegłby na względzie mając historię polityczną, że jeśli się powtarza, to, w takim razie, w pierwszym wydaniu i w pierwszej wersji, jest ona autentycznym dramatem, w drugim zaś wydaniu i w drugiej wersji — już tylko farsą. „...Ludzie sami tworzą swoją historię — pisał Marks w «Osiemnastym Brumaire’a Ludwika Bonaparte» — ale nie tworzą jej dowolnie, nie w wybranych przez siebie okolicznościach, lecz w takich, w jakich się bezpośrednio znaleźli, jakie zostały im dane i przekazane. Tradycja wszystkich zmarłych pokoleń ciąży jak zmora na umysłach żyjących. I właśnie wówczas, gdy wydają się być zajęci tym, by dokonać przewrotu w sobie samych, i w tym, co ich otacza, by stworzyć coś, czego nigdy jeszcze nie było, w takich właśnie epokach kryzysu rewolucyjnego przywołują oni trwożliwie na pomoc duchy przeszłości, zapożyczają od nich imiona, hasła bojowe i szaty, ażeby w tym uświęconym przez wieki przebraniu i w tym zapożyczonym języku odegrać nowy akt historii świata. Hegel powiada gdzieś, że wszystkie wielkie historyczne fakty i postacie powtarzają się, rzec można, dwukrotnie. Zapomniał dodać: za pierwszym razem jako tragedia, za drugim — jako farsa”⁶.

Tak czy owak historia jest nauczycielką i wszyscy się u niej uczą. W tym momencie jednak pojawia się na scenie naszego rozumowania szyderczy i odwiecznie sceptyczny Mefisto, aby ostrzec nas — historyków nauki i historyków myśli politycznej — przed skrajnościami optymizmu i pesymizmu w tym względzie:

„Vergebens, dass ihr ringsum wissenschaftlich schweift,
Ein jeder lernt nur, was er lernen kann”.⁷

9. Futurologowie rozmaicie tylko interpretują przyszłość; idzie o to, aby ją zmienić

Prognoza nie jest pustą i bezpłodną zabawą snobów. Często i chętnie cytujemy 11 tezę Karola Marksa o Ludwiku Feuerbachu: „Filozofowie

⁶ Patrz, Karol Marks: Osiemnasty Brumaire’a Ludwika Bonaparte. W K. Marks i F. Engels: Dzieła wybrane, t. I. KiW, W-wa 1949, str. 229.

⁷ „Nadaremnie wokół bujacie naukow,

I tak każdy nauczy się tylko tyle,
Na ile go stać”.

rozmaicie tylko interpretowali świat: idzie o to, aby go zmienić". Ale filozofowie, socjologowie, ekonomiści, pedagodzy i politycy, myślący kategoriami socjalizmu naukowego, często mieniący się być marksistami, gęsto tę tezę cytują i powołując się na słynne słowa z przedmowy Marksa do „Przyczynku do krytyki ekonomii politycznej”⁸, nie troszczyli się przeważnie o to, aby dopowiedzieć to, co implicite w tezie tej tkwi, jaki jest jej związek logiczny nie tylko z pierwszą częścią przedmowy do „Przyczynku”, lecz także z dalszą, którą za chwilę przytoczymy. A przytoczymy ją nie tylko ze względu na to, że chodzi tu o klasyczny przykład marksistowskiego prognozowania, lecz dlatego, że bogate doświadczenia państw socjalistycznych pozwalają dziś na pewniejszą i realniejszą niż np. 50 czy 25 nawet lat temu interpretację 11 tezy o Ludwiku Feuerbachu. Pewniejszą i realniejszą, bo nie opartą tylko na podręcznikach historii ani też na czytaniu tekstów i na spekulacji pozbawionej znajomości rzeczy, lecz na sumie przeżyć indywidualnych i zbiorowych.

Bezpośrednio dotykając kwestii zadań, zrodzonych z prognoz, Marks pisze: „...ludzkość stawia sobie zawsze tylko takie zadania, które może rozwiązać, bo gdy bliżej przyjrzeć się tej sprawie, okaże się zawsze, że samo zadanie wyłania się dopiero wówczas, kiedy materialne warunki rozwiązania go już istnieją lub co najmniej znajdują się w procesie stania się...”⁹ Teza Marksa, lakoniczna i wymowna, zakłada co najmniej 4-zdaniowy ciąg dopełniających zdań: 1. Kto chce zmienić świat, musi już dzisiaj przeobrażać jego przyszłość. 2. Przeobrażenie przyszłości zakłada dokładne zbadanie strategii i taktyki dających się rozpoznać i dających się sprawdzić podstawowych działań i zadań istotnych dla najbliższej przyszłości. 3. Taki szereg zadań i działań, który jest dziś dostrzegalny i sprawdzalny, a więc podlegający weryfikacji, a jego konsekwencje jutrzejsze i pojutrzejsze dadzą się dziś ocenić, zmierzyć i zważyć, zawiera w sobie produkcja, ludzka praca, a więc i — nauczanie pracy. 4. Poziom, formy, wydajność, organizacja jutrzejszej pracy, a więc czynnika wszechogarniającego i przeobrażającego społeczeństwo, rodzi się i kształtuje w łonie współczesnej szkoły, zwłaszcza — współczesnej szkoły zawodowej, dojrzewa i staje się siłą rozstrzygającą poprzez nauczanie pracy produkcyjnej i kształcenie zawodowe.

Jak wiadomo, Marks zajmował się systematycznie prognozowaniem. Prognoza naukowa stanowiła istotną część jego działalności badawczej i politycznej. Prognozy Marksa dotyczące pracy, zawodu i kształcenia zawodowego — a to nas w tym wypadku przecież specjalnie

⁸ Zaczynające się od diagnozy: „...W społecznym wytwarzaniu swego życia ludzie wchodzą w określone, konieczne, niezależne od ich woli stosunki, stosunki produkcji, które odpowiadają określonemu szczeblowi rozwoju ich materialnych sił wytwórczych” (patrz Károel Marks: Przyczynek do krytyki ekonomii politycznej. KiW 1953, str. 5).

⁹ Patrz K. Marks: Przyczynek do krytyki ekonomii politycznej. KiW 1953, str. 6.

interesuje — okazały się precyzyjne, dalekosiężne i dziś, w epoce elektrotechniki, automatyzacji, stają się rzeczywistością. Należy dodać, że stają się w pełni rzeczywistością w epoce rewolucji naukowo-technicznej, której symbolem i technicznym wyznacznikiem jest obwód scalony.

W szkole ogólnokształcącej i w wykształceniu ogólnym oraz w szkole zawodowej i wykształceniu zawodowym (zarówno ogólnotechnicznym, jak i specjalistycznym) występuje obok siebie teraźniejszość i przyszłość ludzkiej pracy, teraźniejszość i przyszłość ludzkiego produktu (wytworu), teraźniejszość i przyszłość kontynuacji i — w związku z tym — koniecznego skoku w dialektyce procesu nauczania pracy i technologii. Występują tu więc podstawowe elementy strategii i taktyki przemian społecznych dające się mierzyć, ważyć, ocenić z różnych punktów widzenia, m. in. także socjologicznego, pedagogicznego, ekonomicznego, politycznego. Diagnoza więc tego, co stanowi istotę współczesnej szkoły zawodowej, jest nie tylko czymś realnym, lecz czymś koniecznym. Konieczność ta wyraża się w uświadomieniu sobie samemu i innym faktu, że bez przygotowania systemu szkolnictwa zawodowego i bez przygotowawczej pracy i efektywności funkcjonowania dzisiejszej szkoły zawodowej, przyszłość gospodarczo-polityczna konkretnie wziętego społeczeństwa nie spadnie jak manna z nieba. Toteż prognoza dotycząca szkoły zawodowej i kształcenia zawodowego tym się różni od prognoz innego typu i rodzaju, że zawiera w sobie zawsze zasadniczy i nieodmienny element przeobrażenia społeczeństwa — mianowicie narzędzia, surowiec, pracę produkcyjną, wiedzę matematyczno-przyrodniczą i ogólnotechniczną, organizację pracy i wreszcie produkt.

Dobra szkoła zawodowa, szkoła nowoczesna, dająca swym uczniom ogólnotechniczne podstawy ich wykształcenia wraz z nowoczesną organizacją pracy — ową czwartą siłą produkcyjną¹⁰ — pokazuje kombinatom i fabrykom ery rewolucji naukowo-technicznej model i plan działania ich własnej przyszłości, i to niezbyt odległej. W tym sensie jest taka prognoza, równie realna co sprawdzalna, i równie sprawdzalna, co konieczna. Temu ostatniemu twierdzeniu nie zamierzamy nadawać charakteru uniwersalnego, gdy w ogóle o prognozowanie chodzi. Ale gdy chodzi o szkołę zawodową, o kształcenie zawodowe, a więc gdy chodzi także i o teorię kształcenia zawodowego, twierdzenie to nabiera charakteru nieodwracalnej konieczności i sprawdzalności. Także socjologowie i ekonomiści, psychologowie pracy i demografowie, technicy i organizatorzy życia gospodarczego znajdują w tym wywodzie swoje uzasadnienie i, być może, uzupełniwszy je odpowiednio, nadać mu potrafią również charakter uniwersalny. Wspólnym bowiem mianownikiem wciąż aktualnym, dopiero dziś urzeczywistniającym, jest tutaj Karola Marksa nauka o pracy, o kształceniu politechnicznym, kształceniu zawodowym.

¹⁰ ...jakby to określił prof. Edward Lipiński.

10. Mit i prognoza

Mity greckie, rzymskie, hebrajskie należą do przeszłości, do historii, i to starożytnej, bajecznej. Tak sądzi przynajmniej większość ludzi wykształconych. Czyżby się nie mylili?

Mit z prognozą łączy przede wszystkim to, że jedno i drugie — to wytwory ludzkiego umysłu. Ten związek jest zbyt luźny, ujęty zbyt ogólnikowo, aby wiódł ku autentycznym konsekwencjom metodologicznym — pomyśli lub powie, być może, niejedyn sceptyk. Wbrew jednak wszelkim pozorom, prognozę z mitem łączy coś więcej i coś ponadto aniżeli ogólnie ujęta intelektualna genealogia obu. Ich wspólnym mianownikiem metodologicznym jest determinizm.

Wspomnieliśmy już o determinizmie, którym nacechowana jest prognoza w ogóle, w szczególności zaś — prognoza dotycząca zawodu, pracy, kształcenia zawodowego i nauczania pracy. Wspomnieliśmy również o przeciwnikach prognozowania, którzy wiążą prognozę z wizjonerstwem i prorocstwem. Nasuwa się w związku z tym refleksja na temat wstrząsającej drogi Edypa Króla czy Antygony i tragicznego losu Arachny, Syzyfa i Prometeusza. Arachne, Syzyf i Prometeusz — to bohaterowie mitów, ale mitów związanych z ludzką pracą. O nich — przy innej okazji. Dla jasności wyводу zostaniemy tu przy Edypie. Tragiczna droga Edypa była z góry przepowiedziana przez wyrocznię, ustalona i określona więc przez wyższe siły: Edyp inaczej nie mógł być postąpić, niż postąpił. Podczas jednak gdy mit, jako wytwór umysłu ludzkiego, z zasady jest fatalistyczny, a jego istotą — tragiczne przeznaczenie, to prognoza jest z zasady prawdopodobna, a jej istotą — optymistyczne przewidywanie lub, co najmniej, dążność do uniknięcia fatum czy apokalipsy¹¹. W micie musi być tak a tak, jego bohater musi tak a tak postępować, by algorytmicznie, a więc niezawodnie, dojść do fatalnego przeznaczenia. Ale to, co łączy determinizm, optymizm, prawdopodobieństwo diagnozy z mitem, to przede wszystkim wspólny dla obu efekt, nieunikniony rezultat działania i postępowania: algorytmicznego w micie, stochastycznego w prognozie. W naszym wypadku prognoza dotycząca szkolnictwa zawodowego nie może być inna niż jest, lub musi być taka a nie inna, nie ze względu na subiektywne pragnienia tych czy innych środowisk, tego czy innego pojedynczego człowieka czy resortu, nie ze względu na fatum jakiegoś, czy też wreszcie — taką a nie inną ingerencję np. czynnika administracyjnego w przebieg urzeczywistnienia się diagnozy, w takim to a takim kierunku lub w takim to a takim czasie i w tych to a nie innych warunkach, lecz zdeterminowana jest poprzez demografię, technikę i technologię — ogólnie

¹¹ Taka właśnie jest wymowa wydanej na przełomie 1970—71 roku naukowej prognozy, cytowanego przez nas, prof. Carla Fr. v. Weizsäckera dot. następstw — dla narodu niemieckiego — wojny nuklearnej oraz możliwości jej zapobieżenia. Tę wielką pracę badawczą poprzedziła opubl. w 1968 r. mistrzowska miniaturka w dziedzinie prognozowania pt.: Über die Kunst der Prognose.

nie mówiąc — oraz przez narzędzia, maszyny, agregaty, licencje, patenty, wynalazki, projekty — szczegółowiej rzecz biorąc. Granice i możliwości rozwoju umysłowego ucznia szkoły zawodowej — to również parametry bardzo istotne. Dlatego też tok dedukcyjno-indukcyjny i heureka wiedzie nas, z maksymalnym wyłączeniem czynnika subiektywnego, do możliwości programowania, obliczania, szacowania, a tym samym wiedzie nas do zdeterminowanej prognozy, zdeterminowanej przez konceptualizację (idealizację), materialnych, autentycznych, a więc nie mitycznych i nie fikcyjnych działań i autentycznych czynności, realnych narzędzi i agregatów we fabryce jutra, w gospodarce jutra, a tym samym w szkole zawodowej jutra. Ale abstrakcja (konceptualizacja) jako istotna cecha prognozy podobnie, jak dążność do nowego stanu rzeczy, jako konsekwencja prognozowania, nie wyczerpuje, bo wyczerpać nie może wszystkich danych, wszystkich elementów. Luk nie da się ominąć. Algorytmów tutaj nie ma. Stopień niezawodności bywa tu różny. I tu powstaje znowu pole popisu dla przeciwników prognozy. Wówczas dodamy: różnica między mitem a prognozą polega na tym, że mit jest utworem literackim, należy do historii antycznej, do literatury pięknej, jego struktura wewnętrzna i język są związane z historią literatury. Ale penetracja głębszych, podświadomych warstw ludzkiej psychiki daje nie tylko klucz do zrozumienia mitu samego, lecz staje się siłą transmitującą przeszłość mitu na teraźniejszy. Przeciwnie prognoza: choć uczeni piszą często o fantazji i wyobraźni twórczej, co zwykle się (zresztą najnieśluszniej w świecie) zalicza do twórczości wyłącznie literackiej (poetyckiej, baśniowej, dramatycznej), to jednak jest ona dziedziną twórczości naukowej. Uprawiają ją nie fantaści i bajarze, lecz uczeni i badacze. Natomiast model naukowy, jako konstrukcja idealna, jako zbiór twierdzeń, praw, aksjomatów, norm, katalogów działań i postulatów, wewnętrznie spójnych, dużo ma wspólnego z prognozą.

11. Prognoza a czas i przestrzeń prognozowania

Nie ulega wątpliwości, że im bardziej w prognozie oddalamy się od teraźniejszości, tym mniejszy jest stopień niezawodności naszych twierdzeń i tym większy jedynie stopień ich prawdopodobieństwa. Przeciwnicy prognozowania, mówiąc o faktach i możliwościach, widzą rzecz synkretycznie. Do tej kwestii: faktu i możliwości w dziedzinie prognostyki pracy i zawodu, wrócimy raz jeszcze, w oddzielnym rozdziale. Tu zaznaczmy jedynie, że możliwości nie należy przeciwstawiać faktom, faktów nie należy w prognozowaniu przeciwstawiać możliwościom, a w żadnym razie możliwości, jako takiej, nie da się ująć w kategoriach negacji. Raczej warto zauważyć i podkreślić, że przeciwnicy prognozowania — w przeważającej części — nie zdają sobie sprawy, że w samym pojęciu możliwości rozróżnić należy s z e-

reg pięter i szereg etapów w sensie czasoprzestrzennym w stosunku do faktów nie tylko przyszłości, lecz i teraźniejszości. Ale odpowiedzialny badacz na ogół zawsze świadom jest tego, że im bardziej prognoza jest w czasie i w przestrzeni odległa od faktów i procesów aktualnych i współczesnych, tym stopień jej prawdopodobieństwa jest mniejszy albo — jeszcze dokładniej mówiąc — mniej konkretny. Rzecz tu się ma tak, jak z perspektywą malarską czy nawet... z fotograficzną. Świadomi tego są utalentowani pracownicy nauki odznaczający się elementarnym poczuciem rzeczywistości zarówno w diagnozie, jak i odpowiedzialności — w prognozie. Często dają oni temu wyraz *explicite* albo też *diagnostycznej* części swoich prac nadają odpowiedni charakter logiczno-formalny. Zanim przytoczymy pewien pouczający przykład, w którym pracownik naukowy wyraża swój intelektualny niepokój o to, by jego prognoza nie straciła swego związku z faktami ani też cech naukowego prawdopodobieństwa, podkreślmy, że wszelka prognoza zawiera w sobie siłę metodologicznej konieczności, krytykę tego, co jest, co istnieje, co funkcjonuje, co jest faktem, strukturą, aktualnym procesem. Krytyka ta sformułowana bywa różnie. Wyraża się ją *explicite* czy też *implicite*. Ale też właśnie tak pojęta prognoza, łącznie z niepokojem intelektualnym, towarzyszącym prognozowaniu, jest jedyną szansą posuwania się naprzód. I to zbliża nas do celu, tj. do nowych faktów, nowych zjawisk, nowych struktur oraz przyszłych procesów. „...Trudności planowania i prognozowania określonego obrazu... rysują się odmiennie, w zależności od przyjętego horyzontu czasowego. Jeśli punktem docelowym naszych rozmyślań prognostycznych i działań plastycznych jest rok 1985, a więc punkt ewolucji odległy o 15 lat, to jesteśmy w nieco lepszej sytuacji niż wtedy, kiedy punktem tym jest rok 2000, odległy o 30 lat. Więcej składników całej sytuacji za lat 15 rysuje się nam względnie planistycznie i więcej procesów możemy uznać za niewątpliwe. Wynika to z ogólnej znajomości sytuacji obecnej, której przez 15 lat nie da się radykalnie przezwyciężyć, oraz ze znajomości generalnych założeń planów gospodarczych. Natomiast wzrasta »obszar niepewności« w odniesieniu do lat 1985—2000...”¹²

Nie tu miejsce na lakoniczny nawet wywód na temat filozofii czasu. Nie możemy tu też powołać się na współczesną fizykę. Takie kategorie, wspólne zresztą i fizyce, i filozofii, i gramatyce, jak czas, proces, rozwój, moment, interwał, oraz ich relacje, interesują nas o tyle, o ile pozostają w związku z diagnostyką i prognostyką. Otóż w każdym podręczniku gramatyki, a gramatyka jest wszak modelem mowy i myślenia ludzkiego, mamy do czynienia z czasem przeszłym, z czasem zaprzyszłym, z teraźniejszym i przyszłym, a także z trybem warunkowym, trybem rozkazującym, formami imiesłowu współczesnego i formami imiesłowu przyszłego wraz z formami czasu zaprzyszłego. Z modelu każdego języka klasycznego czy też

¹² Włodzimierz Wesołowski: Planowanie i prognozowanie przemian struktury społecznej. *Kultura* nr 24, z dn. 14 .6. 1970 r.

nowożytnego wyniku, że nie tylko czas przyszły ma odcinki i przedziały wewnętrzne, lecz także i czas teraźniejszy ma swoje odcinki i przedziały wewnętrzne. Tak więc to, co Wesołowski, słusznie zresztą, podkreślił, jako znamienne dla procesu prognozowania (przyszłości), dotyczy w równym stopniu procesu diagnozy (teraźniejszości). W ostatecznym rachunku, zarówno w diagnozie jak i w prognozie, nie możemy obejść się bez podziałów wewnętrznych na odcinki czasowe, ba nie możemy obejść się, w jednym wypadku jak i w drugim, bez czasu p r z e s z ł e g o.

12. Antycypacja i prognoza w obliczu jego królewskiej mości — faktu

Antycypacja — spojrzenie w przeszłość i szukanie tego, co ma nastąpić, jest w prognozie rzeczą podstawową. W szkolnictwie zawodowym i kształceniu zawodowym jest to sprawa szczególnie odpowiedzialna i doniosła. Przecież nie możemy kształcić dziewcząt i chłopców, przyszłych twórców naszej cywilizacji technicznej, a więc naszej ekspansji i dynamiczności gospodarczej, a z nią — politycznej i kulturalnej, na obraz i podobieństwo modeli organizacyjnych przeszłości, na miarę moralnie zużytych stanowisk roboczych i według „potrzeb” przestarzałych planów gospodarczych. Badanie kierunków natarcia współczesnej cywilizacji technicznej oraz zależności i bezpośrednich, i pośrednich między szkołą zawodową i fabryką w państwach industrialnych pierwszej wielkości zakłada metodologiczną konieczność przewidywania szans, uprzedzenia zagrożeń, a tym samym — oscylowania między faktem i antycypacją. Wykażemy to na pewnym konkretnym i wymownym przykładzie, w którym w sposób autentyczny i realistyczny uwidaczniają się kierunki natarcia np. uprzedzenia zagrożeń oraz zależności między faktem a prognozą, między antycypacją a faktami.

Przeciwnicy prognozowania, w tym wypadku — prognozowania w dziedzinie kształcenia zawodowego, nie będą mogli przeciwstawić nam śmiesznego, pouczającego, anegdotycznego, oczywiście, epizodu z życia Talesa z Miletu. Odpowiemy im bowiem z miejsca, właśnie koncentrując się na badaniu kierunków natarcia kształcenia zawodowego, że ojciec współczesnej prognozy naukowej, Tales z Miletu, przyczynił się był do zwycięstwa na określonym polu bitwy w roku 585 p.n.e., oddawszy w ręce Cyrusa i jego dowódców dokładną, astronomicznie i matematycznie uzasadnioną prognozę zaćmienia słońca. Odtąd zwycięzcy i zwyciężeni przestali bagatelizować prognozowanie oraz ignorować praktyczny sens prognoz.

A jakie to fakty — spytają ludzie „rozumni” lub sceptyczni — pozwalają ściśle przewidzieć rodzaj umiejętności manualno-motorycznych robotnika przyszłości? Jakie to dane umożliwiają określenie rodzaju i zakresu wiedzy przyszłego robotnika? Kto dostarczy nam w optymalnej ilości i jakości wiążących danych dla prognozy dotyczącej takich cech osobowości jutrzej-

szego producenta, jak: wiadomości ogólne, wyobrażenia, sprawność, kultura pracy, operatywność działania, kultura życia codziennego, operatywność myślenia?

Aby na te pytania odpowiedzieć, musimy zwrócić uwagę teoretyka kształcenia, logika, prakseologa i socjologa pracy na bazy eksperymentalne, na wydziały i stacje doświadczalne, na warsztaty konstruktorów i wynalazców. Przechodzimy tym samym do momentu, dla metodologii prognozowania w dziedzinie kształcenia zawodowego, w dziedzinie socjalistycznej reprodukcji rozszerzonej, chyba najdonioślejszego: chodzi tu bowiem o włączenie, właśnie ze względów metodologicznych, prakseologicznych i organizacyjnych, prac projektantów urzędzeń, rezultatów badań biur projektowo-konstrukcyjnych. Albowiem wynalazcy maszyn, twórcy podstawowych zasad normalizacji, konstruktorzy nowych narzędzi, weryfikatorzy nowych konstrukcji, twórcy nowych stanowisk roboczych, ich doświadczenia i przeświadczenia oraz wyobrażenia o tym, jak powinien być kształcony robotnik i jaka sprawność manualno-motoryczna jest mu potrzebna (a badania doświadczalne w głównym etapie konstruowania dają ku temu szczególnie bogate i konkretne możliwości) mają dla teorii kształcenia zawodowego i prognozowania w tej dziedzinie kapitalne wręcz znaczenie.¹³ Oni bowiem, konstruktorzy, odkrywcy, wynalazcy, tworząc i konstruując nieprzerwanie, sprzęgają — poprzez rysunek techniczny, nową maszynę, wynaleziony agregat — wizję mechanizmu, urządzenia czy stanowiska roboczego z wizją, tj. z konkretnym obrazem robotnika, który wszak będzie te mechanizmy, maszyny i urządzenia uruchamiał, obsługiwał, montował i remontował. Zmaterializowanie nowych projektów i skryształizowanie nowych idei w biurach projektowo-konstrukcyjnych jest antycypacją produkcji jutra. Kształcenie robotników czy techników jutra lub jeszcze lepiej — pojutrze odbywać się więc musi w nowoczesnej szkole na zasadach naukowych, które formułują teoretycy kształcenia zawodowego, tym razem w oparciu o diagnozy i prognozy konstruktorów i wynalazców zatrudnionych w laboratoriach instytutów naukowych czy też w laboratoriach fabryki. Tuż za nimi idą logicy, prakseologowie i cybernetycy.

Podstawowym bowiem założeniem zawodowego kształcenia — to właśnie intelektualizacja, a nie ekstensyfikacja pracy w warunkach postępu technicznego. W perspektywie najbliższych już lat musi tedy dojść do ścisłej współpracy między teoretykami kształcenia zawodowego, logikami, prakseologami i socjologami a projektantami i wynalazcami

¹³ Porównaj Janusz Tymowski: Automatyzacja procesów technologicznych w przemyśle maszynowym. Socjologia pracy i teoretyka kształcenia zawodowego w danym wypadku szczególnie zainteresuje część 1 (wstępna) książki oraz rozdz. 13.

nowych maszyn i urządzeń¹⁴. Projektant bowiem prototypów i wynalazca, konstruktor i innowator, antycypując funkcjonowanie maszyny i mechanizmu, agregatu i narzędzia, przedstawia sobie, a więc wyobraża sobie m. in. także i człowieka, funkcje, rodzaj sprawności manualno-motorycznej robotnika, zakres wiedzy i wykształcenia technika przy obsłudze i eksploatacji nowego agregatu czy nowej maszyny. W ten sposób zasygnalizowana zostaje dziedzina wstępnej współpracy projektanta i teoretyka kształcenia zawodowego, wynalazcy i prakseologa, konstruktora i socjologa na różnych stadiach projektu wynalazku. Tym samym zasygnalizowana zostaje możliwość zmian programowych w kształceniu zawodowym. Mogą one okazać się równie owocne, jak zgodne z kierunkami natarcia postępu technicznego. W takich warunkach słowa i sformułowania: „Kształcenie dla j u t r a”, „kształcenie dla p o j u t r z a”, „system fabryczny — zarodkiem wychowania przyszłości”, nie mają nic wspólnego z fantazjowaniem i z dowolnością, świadczą natomiast o dużym poczuciu rzeczywistości, które cechuje zarówno odkrywcę, jak i teoretyka kształcenia zawodowego. Ta i tylko ta i n t e r d y s c y p l i n a r n a w s p ó ł p r a c a (a mamy na myśli udział w niej także psychologa pracy, socjologa pracy, ekonomisty i cybernetyka) może dać owoce nie tylko w dziedzinie, jaką jest teoria kształcenia zawodowego, lecz może okazać się owocna w dziedzinie naukowego p l a n o w a n i a całokształtu struktury i treści szkoły zawodowej. Taka współpraca jest sprawdzalna nie tylko w swoich wynikach teoretycznych, lecz sprawdzalna i wymierna jako element socjalistycznej reprodukcji rozszerzonej. Na tym tle staje się jasne, że wtajemniczenie i wiedza majstrów i mistrzów techniki wczorajszej i przedwczorajszej już nie wystarczają lub wręcz stają się nieprzydatne dla zawodowego przygotowania robotnika we współczesnej szkole zawodowej. Na tym styku: teorii kształcenia zawodowego, socjologii pracy, ekonomii politycznej, logiki formalnej, wynalazczości i konstrukcji technicznej, mogą być rozstrzygnięte problemy podziału i scalania pracy, integracji zawodowej i specjalizacji, mechanizacji i automatyzacji, pracy fizycznej i umysłowej, stopnia zmniejszania i zwięźniania czynnika ekstensywnego i odpowiednio zwiększania i rozszerzania czynnika intensywnego wszelkiej pracy i produkcji.

13. ...I fakty i możliwości

Wyzwanie: intelektualizacja pracy lub, jeśli kto woli, wskazanie kierunku natarcia pod tą samą nazwą mogło powstać i może nadal urzeczywistniać się pod warunkiem, gdy teoria kształcenia zawodowego znajduje się

¹⁴ W Polsce mamy już konkretne przykłady tego. Porówn. np. prof. J. Dietrych, S. Kocańda, W. Korewa: Podstawy konstrukcji maszyn. Cz. I. Wydawn. Naukowo-techniczne, W-wa 1969. Mowa o wydaniu trzecim, całkowicie zmienionym. Jest rzeczą zmienną, że jednym z opiniodawców dzieła jest logik i prakseolog, doc. dr T. Wójcik. Chodzi nam w tym wypadku o rozdz. I tego dzieła pt. „Konstruowanie”.

tylko istotny element modelu naukowego, lecz umożliwia wprowadzenie do dydaktyki teorii algorytmu oraz wzbogaca, ilustruje i konkretyzuje istotę rzeczy każdego z trzech systemów dydaktycznych.

W szczególności wskazaliśmy, że teoria czynności umożliwia konkretniejszą analizę procesu nauczania:

- a) w systemie klasowo-lekcyjnym,
- b) w systemie zespołowo-laboratoryjnym,
- c) w systemie brygadowo-produkcyjno-usługowym.

Ale na tym nie można było poprzestać. Toteż kolejnym krokiem w tej dziedzinie było sformułowanie zasad tworzenia k a t a l o g ó w czynności¹⁷. Katalogi czynności i katalogi działań, łącznie z katalogami środków i metod, są nowym faktem w dydaktyce. Ich przydatność związana jest nie tylko z nowymi dziedzinami teorii kształcenia, jak modelowanie i prognozowanie, lecz nawet z tak tradycyjnymi, jak egzaminowanie. Albowiem precyzyjne katalogi czynności i działań (intelektualnych czy manualno-motorycznych) są skutecznym narzędziem poznania, a więc i oceny aktualnej wiedzy uczniowskiej, jego sprawności umysłowej oraz sprawności manualno-produkcyjno-gospodarczej. Precyzyjnie ułożony katalog czynności dotyczący aktualnego stanu wiedzy i sprawności intelektualnej oraz sprawności manualno-motorycznej ucznia szkoły zawodowej, w konkretnie wziętym zawodzie, w konkretnie wziętej specjalności, staje się niezawodnym narzędziem egzaminowania, a więc podstawą oceny o s t a t n i e g o etapu przygotowania kadr dla gospodarki narodowej.

Umiejętność wykonywania przez uczniów szkół zawodowych konkretnie wziętej czynności, od najprostszej aż do najbardziej złożonej, jest oczywistym świadectwem ich kultury technicznej, a tym samym — kultury technicznej społeczeństwa, tj. osiągnięć w dziedzinie techniki wczorajszej i dzisiejszej, która także należy do wczoraj. Tym istotniejsze i tym bardziej ważne jest konstruowanie katalogów czynności i działań w związku z p r o g n o z o w a n i e m zawodowym, a więc z techniką jutrzejszą. Takie katalogi czynności i katalogi działań, złożone precyzyjnie dla konkretnych zawodów i konkretnych specjalności, chronią nas zarówno w działalności organizacyjnej, praktyczno-gospodarczej, jak i w naukowo-badawczej przed pragmatyzmem, zachowawczością i dowolnością. Precyzja budowy katalogów, wyrażająca się w układzie merytorycznym czynności, od najprostszych do najbardziej skomplikowanych — a dotyczy to również i środków — pozwala nie tylko na tworzenie aktualnych charakterystyk zawodowych dla techniki jutra, a więc umożliwia wejście w istotę rzeczy danego zawodu i danej specjalności, która stanie się aktualną za 5, 10 czy 15 lat, lecz pozwala dostrzec zamieranie, zanikanie, a więc — zmierzch jednych zawodów i specjalności oraz narodziny i coraz większy zasięg nowych zawodów, z ich specyficznymi

¹⁷ Patrz Ignacy Szaniawski: Model i metoda, PWN, Warszawa, 1965.

nowymi umiejętnościami i specyficznymi środkami. Projektant-konstruktor bowiem i wynalazca-technolog, tworząc nową maszynę, nową technologię czy nowy agregat, nie tylko unowocześniają — generalnie biorąc — myśl, technikę i technologię, lecz poprzez rysunki techniczne i wzory doświadczalne maszyn kształtują nowe umiejętności i sprawności nowych, nielicznych na razie kadr gospodarczych, a więc tych ludzi techniki, którzy nowe mechanizmy i nowe agregaty dziś już obsługują w skali eksperymentalnej i półprzemysłowej, a jutro będą obsługiwali masowo już i za pomocą których jako technicy i robotnicy, jako mistrzowie i nauczyciele zawodu będą gospodarke narodową unowocześniali. Prognozując więc (a nie dowolnie przepowiadając) muszą teoretycy kształcenia zawodowego, łącznie z ekonomistami, ekonomiści łącznie z psychologami pracy, socjologowie pracy łącznie z teoretykami kształcenia, konstruować katalogi nowych czynności i katalogi nowych działań (nowych umiejętności i nowych sprawności) dotąd ogółowi wprowadzić jeszcze nie znanych, ale już teraz dzisiaj znanych wydziałom eksperymentalnym, biurom patentowym, biurom projektowo-konstrukcyjnym, pracowniom wynalazców i technologów, zespołom racjonalizatorów, służbom inżynieryjnym oraz instytutom naukowo-badawczym, gdzie bada się funkcjonowanie maszyn, przyrządów i agregatów w skali półprzemysłowej. Już tylko konsekwencją tego wszystkiego jest zrozumienie doniosłej roli katalogów czynności w konkretnie wziętych metodach nauczania, dowolnie wziętego przedmiotu cyklu humanistycznego, matematyczno-przyrodniczego czy też politechniczno-zawodowego.

W każdym jednak wypadku żelazną regułą tworzenia katalogów czynności czy też środków jest układ uwzględniający zasadę stopniowania trudności działań, a więc układ czynności od najprostszych do najbardziej złożonych. Ta zasada dotyczy także środków, jakimi posługujemy się podczas tych czynności. W ten sposób dochodzimy do empirycznego potwierdzenia założenia, że: modelując, a więc tworząc modele naukowe (m) w dydaktyce, musimy siłą faktu otrzeć się o teorię i praktykę prognozowania (p) oraz o teorię czynności, a zwłaszcza o praktyczną przydatność katalogów czynności (c).

Rzecz tę można sformalizować. Sprowadzając ją do trójkąta o ramionach m, p, c (model, prognoza, czynność), otrzymujemy schemat będący czymś więcej niż unaocznieniem związku wzajemnego między modelowaniem a prognozowaniem i katalogowaniem czynności czy też przeciwnie: między katalogowaniem czynności a modelowaniem i prognozowaniem. Stosując podstawowe twierdzenia geometrii i trygonometrii, możemy dojść do sformułowań równie ścisłych naukowo, co realnych życiowo.

DOJRZAŁOŚĆ SPOŁECZNO-INTELEKTUALNA DZIECI ROZPOCZYNAJĄCYCH NAUKĘ SZKOLNĄ

I. Uwagi wprowadzające

Współczesna literatura psychologiczno-pedagogiczna problematykę dojrzałości szkolnej eksponuje na szczególnie poczesne miejsce tak w zakresie badań empirycznych, jak i opracowań teoretycznych. Problematyka powyższa nabiera szczególnego znaczenia w procesie intensyfikacji poczynań dydaktyczno-wychowawczych, w których problem wychowania człowieka aktywnie działającego dla dobra socjalistycznej ojczyzny, umiającego podporządkować cele osobiste celom społecznym znajduje potwierdzenie w pracy wielu ambitnych szkół i nauczycieli.

Jednym z warunków skuteczności pracy wychowawczej szkoły jest skoordynowanie jej z procesem wzrostu i rozwoju dziecka. Czujność i wrażliwość wychowawcy na sygnały tego procesu jest warunkiem wnikliwego poznawania dziecka, a to z kolei daje podstawę właściwego doboru środków i metod wychowawczych.

H. C. Lindgren¹ uważa, że analiza procesu wzrastania i rozwoju oraz porównywanie form zachowania się jednostki z zachowaniem typowym dla osób w tym samym wieku upoważnia badacza do oznaczenia stopnia dojrzałości badanego w określonej sferze działania.

Szybkość i równowaga procesu dojrzewania zależne są od sił działających wewnątrz jednostki² oraz czynników środowiskowych³. Tak więc czynniki wrodzone, jak i środowiskowe kształtują jednostkę i zależnie od kierunku wpływu (W. Wall) i siły wewnętrznej (H. C. Lindgren) jednostka osiąga określony stopień dojrzałości. Poza wymienionymi czynnikami S. L. Rubinsztejn⁴ podkreśla wpływ wychowania i własnej działalności dziecka na osiągnięcie określonego stopnia dojrzałości.

W naszym systemie oświatowo-wychowawczym dojrzałość szkolna jest zdeterminowana — jak stwierdza K. Tyborowska⁵ — z jednej strony przez wymagania i metody pracy stosowane w szkole, z drugiej — przez właściwości rozwojowe dziecka oraz obowiązujące w tym względzie ustawodawstwo określające wiek przyjęcia dziecka do szkoły. Omawiany problem nasuwa szereg trudności tak w sferze rozważań teoretycznych, jak i badań empirycznych. Do zasadniczych zaliczyć należy: a) trudności w określeniu wieku, kiedy pojawia się moment, że dziecko jest już dojrzałe do nauki szkolnej, b) ustalenie, na ile dojrzałość szkolna łączy się z wiekiem, c) rozstrzygnięcie, jakie kryteria powinny być stosowane przy ocenie dojrzałości szkolnej. Przyczyn powyższego zjawiska należałoby dopatrywać się w róż-

norodności metod stosowanych w pomiarach dojrzałości szkolnej, co utrudnia porównywanie wyników badań.

Badania w powyższej problematyce są w coraz szerszym zakresie wprowadzane do praktyki szkolnej. W procesie tym wyłaniają się jednak różnorodne nieprawidłowości wypaczające i splotające istotę i wartość pedagogiczną dokonywanych pomiarów. Źródeł ich należy dopatrywać się w stosowaniu niejednorodnych metod w pomiarach dojrzałości szkolnej oraz braku metodologicznego przygotowania nauczycieli w stosowaniu określonych technik badawczych.

Dostępna literatura prezentuje wyniki badań empirycznych ujmując problem dojrzałości szkolnej w rozczłonkowaniu na jej elementy składowe. Stwierdza się powszechny brak opracowań o charakterze globalnym, ujmującym całość dojrzałości szkolnej, wraz z jej uwarunkowaniem i współzależnością między jej elementami.

Niniejszy artykuł podejmuje próbę ukazania drogą przeprowadzonych badań wpływ przedszkola na dojrzałość społeczno-intelektualną rozpoczynających naukę oraz ich powodzenie w pierwszym roku pobytu w szkole.

Współcześnie podejmowane są próby klasyfikacji aktualnego dorobku psychologii w zakresie problemu dojrzałości szkolnej. Jedną z nich przedstawia K. Tyborowska⁶ stwierdzając, iż w początkowych badaniach zarysowały się dwa kierunki. Pierwszy z nich reprezentowany przez szkołę niemiecką ześrodkowaną w Lipsku, drugi przez szkołę wiedeńską. Pierwsza z nich, reprezentowana przez F. Krauze, K. Penning, H. Winkler, ujmowała problem dojrzałości szkolnej z punktu wymagań i potrzeb szkoły, kładąc nacisk na poziom rozwoju funkcji intelektualnych dziecka, a nawet — jak zauważa St. Baley⁷ — istniała tendencja identyfikowania dojrzałości szkolnej z pewnym stopniem inteligencji. Przedstawiciele szkoły wiedeńskiej (Ch. Bühler, H. Hetzer, L. Danzinger, Ch. J. Zweigl) rozpatrywali dojrzałość szkolną w aspekcie różnych funkcji psychicznych, szczególnie charakterologicznych i społecznych. Szkoła powyższa stwierdza, iż po osiągnięciu przez dziecko stadium intencjonalności można je uważać za dojrzałe do podjęcia obowiązków szkolnych. Dalszy rozwój badań w powyższej problematyce dokonał się w dziedzinie doskonalenia i opracowywania nowych technik badawczych. Dotyczą one tak badań w zakresie inteligencji, jak i dojrzałości społecznej. Szczególną rolę odegrały testy inteligencji, na podstawie których orzekano o poziomie dojrzałości w zakresie różnych funkcji psychicznych. Do najbardziej rozpowszechnionych w Polsce należały testy inteligencji Bineta-Termana.

Równoległe do badań poziomu inteligencji jako miernika dojrzałości zaczęto zwracać uwagę na zasób wiedzy posiadanej przez rozpoczynających naukę. Do pionierów w tej dziedzinie St. Szuman⁸ zalicza: Hartmana i Polmana w Niemczech, Stanleya i Halla w Stanach Zjednoczonych oraz Dawida i Szycównę w Polsce. Równocześnie z rozwojem testologicznych technik badawczych różnych sfer dojrzałości szkolnej budzą się wątpliwości co

do ich symptomatyczności, diagnostyczności i prognostyczności. Wątpliwości powyższe wyraża między innymi G. Strebel.

Próbie opracowania testów badających stopień przygotowania rozpoczynających naukę w zakresie czytania, pisania i rachunków opracował J. Syska⁹. Skala powyższa oddała w ostatnich latach olbrzymie usługi praktyce, ponieważ jej autor opracował także zestawy ćwiczeń wyrównawczych dla nie osiagających minimum. Zawężenie jednak problematyki dojrzałości wyłącznie do funkcji intelektualnych należy uznać za niewystarczające. Współcześnie coraz większy nacisk kładzie się na ukazanie stopnia rozwoju społecznego¹⁰. W ostatnich latach na terenie naszego kraju rozwija się tendencja do praktycznego wykorzystania wiedzy o istocie dojrzałości szkolnej i technikach jej pomiaru. Konkretnie próby datują się od roku szkolnego 1959/60, kiedy to rozpoczęto eksperymenty w Łodzi¹¹, polegające na pełnym badaniu dojrzałości intelektualnej, społecznej i fizycznej prowadzonych podczas zapisu dzieci do klasy pierwszej. Złożoność i trudność sprecyzowania istoty dojrzałości szkolnej akcentuje również St. Szuman¹². Główną wartość widzi w upowszechnieniu badań kompleksowych polegających na poszukiwaniu korelacji między różnymi aspektami dojrzałości szkolnej. Precyzuje przy tym następującą definicję dojrzałości: „dojrzałością szkolną będę nazywał osiągnięcie przez dzieci takiego poziomu rozwoju fizycznego, społecznego i psychicznego, który czyni je wrażliwymi i podatnymi na systematyczne nauczanie i wychowanie w klasie pierwszej szkoły podstawowej”. Przytoczona powyżej definicja dojrzałości szkolnej wskazuje na bardzo rozległą jej treść, a tym samym na trudności wszechstronnego opracowania. Pociąga to za sobą konieczność wypracowania właściwych metod badań oraz wskaźników, na podstawie których można by orzekać o poziomie dojrzałości. Jest to, jak z powyższego wynika, problem nadał otwarty, a wielką zasługą St. Szumana jest wskazanie jego rozległego zakresu. Ze względu na wagę problematyki dojrzałości szkolnej, a szczególnie takich jej składników, jak dojrzałość społeczno-intelektualna, stała się przedmiotem analizy i badań empirycznych, wstępujących do kl. I na terenie szkoły ćwiczeń SN w Gorzowie Wlkp. w latach 1967—1969.

II. Metody badań

W badaniach nad dojrzałością społeczno-intelektualną rozpoczynających naukę szkolną oraz ich wzajemną zależnością zastosowano następujące metody:

1. Test Kolorowych Progresywnych Matryc w seriach A, Ab, B—J. C. Ravena¹³.
2. Karta mierzenia postępu uspołeczniania się dziecka w wieku 7—14 lat w układzie Jana Konopnickiego¹⁴.

3. Obserwacja ukierunkowana ciąglą¹⁵.

4. Badanie dokumentacji szkolnej¹⁶.

Dane empiryczne uzyskane przy użyciu skali „Matrix”, obserwacji ukierunkowanej ciąglej oraz badań dokumentacji szkolnej ukazują stopień dojrzałości intelektualnej badanych. Karta mierzenia postępu uspołeczniania się dziecka oraz dane dotyczące sprawowania badanych ukazują stopień dojrzałości społecznej.

Współczynniki korelacji danych empirycznych opracowano przy zastosowaniu wzoru Pearsona. Statystyczno-opisowa analiza materiału empirycznego stwarza większe prawdopodobieństwo obiektywności w sformułowaniu wniosków końcowych.

III. Zależność między uspołecznieniem a rozwojem intelektualnym badanych

Poziom dojrzałości społecznej rozpoczynających naukę szkolną w zakresie cech osobistych, społecznych i emocjonalnych, uzyskanych drogą pomiarów „Kartą postępu uspołeczniania się dziecka”, oraz jego efekty w postaci % oceny postępu uspołeczniania się badanej grupy dzieci w rozbiciu na cztery kategorie: A — dziewczynki uczęszczające do przedszkola przed rozpoczęciem nauki szkolnej; B — nie uczęszczające; C — chłopcy uczęszczający do przedszkola; D — nie uczęszczający, ilustruje tabela I.

Tabela 1

ZESTAWIENIE WYNIKÓW POMIARU BADANEJ
GRUPY „KARTA MIERZENIA POSTĘPU
USPOŁECZNIANIA SIĘ DZIECKA” (N = 200)

Katego- ria ba- danych	% ocena postępu uspołec- zniania kolejnych pomiarów				Prze- ciętna ocena % postępu
	1	2	3	4	
A	65	62	67	74	66
B	48	54	52	58	53
A/B	57	58	60	62	60
C	68	73	73	76	73
D	40	48	51	64	53
C/D	54	61	62	70	63
A/C	66	67	70	68	67
B/D	44	51	51	60	51
A—D	56	60	61	66	62

Kolejne pomiary ukazane w powyższym zestawieniu były dokonywane w regularnych dwumiesięcznych odstępach czasu. Osiągnięte rezultaty przyporządkowano poszczególnym kategoriom badanych (A, B, C, D). Okres

czynnej obserwacji w problemie badań prowadzono w kolejnych latach 67/69. Badaniami objęto 200 uczniów kl. I po 50% uczęszczających i nie uczęszczających do przedszkola przed rozpoczęciem nauki szkolnej z zachowaniem analogicznych proporcji w zakresie płci. Chodziło nam w głównej mierze o ustalenie wpływu przedszkola jako instytucji wychowawczej na stopień dojrzałości społeczno-intelektualnej rozpoczynających naukę szkolną i ustalenie wielkości zachodzących różnic między wychowankami przedszkola a dziećmi wychowywanymi jedynie przez domy rodzicielskie.

Osiągnięte rezultaty ukazują, iż przeciętna procentowa ocena wstępnego pomiaru stopnia uspołeczniania się badanej grupy wyniosła 56%. Powyżej przeciętnej znalazły się rezultaty kategorii A/C — 66%, poniżej przeciętnej B/D — 44%. Osiągnięte rezultaty upoważniają do potwierdzenia licznych badań podkreślających, iż dzieci uczęszczające do przedszkola przed rozpoczęciem nauki szkolnej mają ułatwiony proces społecznej adaptacji do warunków pracy szkolnej w stosunku do tych, które nie miały możliwości korzystania z przedszkola. Pomiar wstępny dokonany po jednomiesięcznych zajęciach w kl. I nie odzwierciedla wpływu szkoły w zakresie społecznego rozwoju badanych. Ukazuje jednak w sposób bezsporny aktualny stopień uspołecznienia wyniesiony przez dziecko z domu rodzinnego czy przedszkola. Wpływ szkoły w powyższym problemie ukazują kolejne dalsze pomiary tab. I.

Interesującym zjawiskiem powyższych pomiarów jest utrzymujący się trend wzrostu przeciętnej procentowej oceny uspołecznienia w grupie dzieci nie uczęszczających do przedszkola, podczas gdy w grupie uczęszczających powyższe zjawisko nie występuje w takim nasileniu. Można zatem przypuszczać, iż czynnikiem niwelującym różnice uspołecznienia stała się szkoła dzięki celowemu kierowaniu procesem wychowawczym i bogactwu kontaktów społecznych w grupach rówieśniczych, z którymi nie uczęszczający do przedszkola zetknęli się po raz pierwszy rozpoczynając naukę szkolną. Mimo iż ostateczna ocena uspołecznienia po rocznej nauce w kl. I tej kategorii badanych jest niższa o 16% w stosunku do uczęszczających do przedszkola, to jednak postęp w odniesieniu do pomiaru wstępnego wyniósł 7%, podczas gdy w grupie dzieci przedszkolnych zaledwie 1%. Można przypuszczać, że po pewnym okresie zorganizowanej, planowej i celowej działalności wychowawczej szkoły nastąpi zrównanie poziomu uspołecznienia obu kategorii badanych. Ewentualne zróżnicowanie może posiadać inne źródła tkwiące w warunkach środowiska rodzinnego, poziomu intelektualnego, stanu zdrowotnego itp. Zagadnienie to wymagałoby dalszych badań empirycznych nad niezidentyfikowanymi w naszych badaniach zmiennymi wywierającymi wpływ na osiągnięty stopień uspołeczniania się badanych.

Rozpatrując końcowe rezultaty procentowej oceny postępu uspołeczniania się, stanowiącej iloraz sumy wszystkich pomiarów w zależności od płci, należy stwierdzić, iż chłopcy (kategoria CD) uzyskali lepsze wyniki od dziewcząt (kategoria AB) o 3%. Aczkolwiek żadne badane dziecko nie osią-

gnęło postępu w granicach 100%, należy w powyższym przypadku wziąć pod uwagę, iż „Karta mierzenia postępu uspołeczniania się” dziecka służy do pomiarów dzieci w wieku od 7 do 14 lat, a badana grupa dzieci znajduje się w początkach tego okresu. Porównanie rezultatów pomiarów „Kartą uspołeczniania się” z uzyskanymi w końcu roku szkolnego ocenami sprawowania ukazuje wysoki stopień diagnostyczności i prognostyczności „Karty mierzenia postępu uspołeczniania się”. Problem powyższy ilustruje tabela.

Tabela 2
ZESTAWIENIE POMIARÓW USPOŁECZNIANIA
SIĘ I SPRAWOWANIA W ZALEŻNOŚCI OD
UCZĘSZCZANIA DO PRZEDSZKOLA I PŁCI
BADANYCH

Kategoria	Przeciętna ocena uspołeczniania się	Przeciętna ocena ze sprawowania na koniec roku szkolnego 17
A	66	4,6
B	53	4,0
C	73	4,9
D	53	4,1
AC	69	4,7
B—D	53	4,0
A—D	62	4,4

Ukazane w powyższej tabeli rezultaty pozwalają na uchwycenie wzajemnej zależności obu pomiarów. Lepszym rezultatom uspołeczniania towarzyszą wyższe oceny ze sprawowania. W obu pomiarach lepsze rezultaty uzyskały dzieci uczęszczające do przedszkola przed rozpoczęciem nauki szkolnej.

Celem ustalenia wielkości zachodzącej korelacji między obu pomiarami posłużono się wzorem korelacji Pearsona. Interpretację wielkości współczynnika r_{xy} przyjęto za K. Podoskim¹⁸. W rezultacie dokonanych obliczeń współczynnik r_{xy} dla powyższych pomiarów wyniósł 0,72, jego wielkość zaś wskazuje na wysoką korelację obu pomiarów i znaczną zależność. Statystyczną analizę powyższych zjawisk w pełni potwierdzają rezultaty prowadzonej na przestrzeni całego roku szkolnego obserwacji ciągłej — ukierunkowanej. W zdecydowanej większości przypadków wyższym ocenom uspołecznienia towarzyszą lepsze rezultaty sprawowania i odwrotnie — niższym ocenom uspołecznienia towarzyszyły obniżone oceny ze sprawowania.

Zwróćmy obecnie uwagę na stopień zależności między wynikami pomiarów rozwoju społecznego badanych a ich postęпами w nauce szkolnej. Współczynnik korelacji dla powyższych pomiarów wyniósł 0,70 i mimo iż jest nieco niższy od poprzedniego, wskazuje na istnienie umiarkowanej korelacji między obu pomiarami.

Nieco wyższy współczynnik r_{xy} otrzymaliśmy w zakresie zależności między postęпами w nauce a sprawowaniem badanych. Współczynnik r_{xy} wyniósł dla powyższych pomiarów 0,73, wskazując na wysoką korelację i znaczną zależność. Wstępnie można przyjąć, że im dziecko jest bardziej rozwinięte intelektualnie, tym lepsze czyni postępy w zakresie społecznego przystosowania się, którego liczbowym wskaźnikiem są między innymi szkolne oceny ze sprawowania. Ale z pewnością będzie poprawniej przyjąć wzajemną zależność: uczniowie, którzy nie tylko posiadają lepsze oceny ze sprawowania, ale wyraźniej przeżywają je uczuciowo, w wyniku tego działają odpowiedzialnie, rozwijają w sobie wyraźne motywacje uczenia się, a dzięki lepszej motywacji uczenia się osiągają lepsze wyniki w nauce i sprawowaniu.

W pomiarach dojrzałości intelektualnej badanych zastosowano kolorową wersję skali „Matrix” w seriach A, Ab, B. Oceny uzyskanych wyników przyjęto za J. C. Ravemem¹⁹.

Uzyskana tą drogą ocena wyników badań skali „Matrix” jest przedstawiona w tabeli 3.

Tabela 3

OCENA REZULTATÓW SKALI „MATRIX” W ROZBICIU NA POSZCZEGÓLNE KATEGORIE
BADANYCH

Kategoria badanych	N	Stopnie selekcyjne skali Matrix							
		I-bdb powyżej 95%		II-db powyżej 75%		III-przeciętny powyżej 25%		IV-słaby poniżej 25%	
		L. bez- wzgl.	od- setki	L. bez- wzgl.	od- setki	L. bez- wzgl.	od- setki	L. bez- wzgl.	od- setki
A	50	10	20	34	68	6	12	—	—
B	50	2	4	35	70	8	16	5	10
C	50	12	24	32	64	6	12	—	—
D	50	4	8	36	72	6	12	4	8
Razem	200	28	14	137	68,5	26	13	9	4,5

Wymownym zjawiskiem powyższej tabeli jest fakt znacznej koncentracji ilościowej badanych reprezentujących kategorii (A-C — dzieci, które przed rozpoczęciem nauki szkolnej przez okres trzech lat uczęszczały do przedszkola) w I i II stopniu selekcyjnym, podczas gdy rezultaty kategorii (B-D — uczęszczających do przedszkola) skupiają się głównie w II, III i IV stopniu selekcyjnym skali „Matrix”. W oparciu o powyższe rezultaty można przypuszczać, iż czynnikiem różnicującym je (oczywiście poza czynnikami nie zidentyfikowanymi w naszych badaniach) było uczęszczanie badanych do przedszkola. Pomijając problematykę dyspersji wyników, stopień trudności poszczególnych zadań i serii, problematykę współzależności między seriami oraz wpływu położenia wycinka na odpowiedź przyjmijmy się wielkościom zachodzących korelacji między skalą „Matrix” a pozostałymi pomiarami ukazanymi w poniższym zestawieniu.

Tabela 4

ZESTAWIENIE WSPÓŁCZYNNIKÓW KORELACJI r_{xy} SKALI „MATRIX” Z REZULTATAMI „KARTY USPOŁECZNIANIA SIĘ DZIECKA”, SPRAWOWANIA I POWODZENIA W NAUCE SZKOLNEJ

	Karta uspołeczniania się	Sprawowanie w I roku nauki	Powodzenie w I roku nauki szkolnej
Skala Matrix w seriach A, Ab, B.	$r_{xy} = 0,80$	$r_{xy} = 0,77$	$r_{xy} = 0,85$

Uzyskany współczynnik r_{xy} dla rezultatów skali „Matrix” i „Karty pomiaru uspołeczniania się dziecka” w wysokości 0,80 potwierdza w całej rozciągłości tezę o ścisłej integracji aspektu intelektualnego, społecznego i emocjonalnego w każdym akcie zachowania się dziecka.

Zdarzające się przypadki nierównomiernego rozwoju społeczno-intelektualnego badanych były w wyniku wnikliwie prowadzonej pracy dydaktyczno-wychowawczej niwelowane. Wychodziliśmy z założenia, iż brak ingerencji wychowawczej w powyższe procesy może pogłębiać istniejące dysproporcje między rozwojem intelektualno-społecznym i doprowadzić do tego, iż utalentowane dziecko w sensie intelektualnym opuści świat dzieciństwa, lecz w związku z niedojrzałością społeczną nie znajdzie właściwego miejsca w świecie dorosłych. Wychowanie społeczno-intelektualne winno stanowić integralną część wychowania w ogóle, wszelkie zaniedbania bowiem w tej dziedzinie doprowadzają do zubożenia i dezintegracji osobowości dziecka.

Nieco niższy współczynnik $r_{xy} = 0,77$ otrzymaliśmy między rezultatami skali „Matrix” a sprawowaniem szkolnym za I rok pobytu badanych w klasie pierwszej. Przyczyn tego zjawiska dopatrujemy się między innymi w stosowaniu zróżnicowanej oceny ze sprawowania, o wyostzonych wymaganiach w zakresie poszczególnych kryteriów oraz braku umiejętności i doświadczeń w jej poprawnym stosowaniu. Uzyskany r_{xy} dla powyższych pomiarów wskazuje jednak na istnienie wysokiej korelacji i znacznej współzależności przemawiającej za celowością wprowadzenia zróżnicowanej oceny sprawowania jako elementu obiektywizującego tę sferę działalności dziecka.

Stosunkowo najwyższy współczynnik korelacji uzyskano między skalą „Matrix” a wynikami w nauce szkolnej, wynoszący w naszych badaniach 0,85. Wielkość uzyskanego współczynnika wskazuje na istnienie wysokiej korelacji i znacznej zależności obu pomiarów. Wysoki stopień zgodności przemawia za dużą wartością diagnostyczną i prognostyczną skali „Matrix” oraz jej przydatnością w zakresie pomiarów dojrzałości intelektualnej rozpoczynających naukę szkolną.

Uzyskane wyniki pomiarów zostały w pełni potwierdzone rezultatami obserwacji ciągłej, ukierunkowanej, prowadzonej na przestrzeni całego roku szkolnego. Interesujący jest tym fakt, iż największą zgodność wyników skali „Matrix” z ocenami za naukę szkolną otrzymaliśmy w grupie rezultatów bardzo dobrych i słabych, co w pełni potwierdza postulat wprowadzenia powyższej skali do badań dojrzałości intelektualnej wstępujących do kl. I.

Za wprowadzeniem skali „Matrix” oraz „Karty mierzenia postępu uspołeczniania się dziecka” do pomiarów dojrzałości społeczno-intelektualnej rozpoczynających naukę przemawiają rezultaty tabeli nr 5.

Tabela 5

OCENA DOJRZAŁOŚCI SPOŁECZNO-INTELEKTUALNEJ ORAZ
POWODZENIA W NAUCE I SPRAWOWANIU WYRAŻONA
FORMĄ OCEN PRZECIĘTNYCH ZA PIERWSZY ROK NAUKI
SZKOLNEJ — W ROZBICIU NA POSZCZEGÓLNE KATEGORIE
BADANYCH

Kategoria badanych	Przeciętna % ocena uspołecznienia	Przeciętna ocena skali „Matrix”	Przeciętna ocena postępów w nauce	Przeciętna ocena sprawowania
1	2	3	4	5
A	66	4,0	4,4	4,6
B	53	3,6	3,8	4,0
C	73	4,0	4,5	4,9
D	53	3,8	3,9	4,1
A/C	69	4,0	4,4	4,7
B/D	53	3,7	3,8	4,0

Ukazane w powyższej tabeli wyniki nauczania i sprawowania (kolumna 4, 5) w wysokim stopniu są zbieżne z pomiarami dojrzałości społeczno-intelektualnej (kolumna 2, 3). Przemawiałoby to za celowością stosowania w pomiarach dojrzałości społeczno-intelektualnej zarówno skali „Matrix”, jak i „Karty mierzenia postępu uspołeczniania się dziecka”.

Rezultaty powyższej tabeli ukazują, iż uczęszczający do przedszkola przed podjęciem obowiązku szkolnego osiągnęli we wszystkich pomiarach wyższe przeciętne oceny od nie uczęszczających. Sądzę, iż byłoby celowe i uzasadnione upowszechnienie przedszkola lub klas przedszkolnych przynajmniej w roku poprzedzającym rozpoczęcie nauki szkolnej przez dany rocznik.

Wnioski końcowe

Zamieszczonym poniżej wnioskom końcowym trudno nadać charakter prawa obejmującego swym zasięgiem każde dziecko rozpoczynające naukę

szkolną. Ze względu na wielkość grupy będącej przedmiotem badań oraz ograniczony jedynie do środowiska miejskiego teren.

Stopień miarodajności posiada odniesienie jedynie do badanej grupy uczniów i nie pretenduje do szerszych uogólnień. Problem powyższy wymaga dalszych zgłębnionych badań na większej populacji, obejmując swym zasięgiem także środowisko wiejskie i uwzględniających szerszy wachlarz czynników determinujących zarówno określony stopień dojrzałości, jak i powodzenia szkolnego.

1. Jednym z istotnych czynników wpływających na stopień zróżnicowania dojrzałości społeczno-intelektualnej i powodzenia szkolnego w pierwszym roku nauki jest uczęszczanie do przedszkola.

22% uczęszczających osiągnęło rezultaty w pomiarach kolorową wersją skali „Matrix” mieszczące się w pierwszym stopniu selekcyjnym, podczas gdy w kategorii nie uczęszczających pierwszy stopień selekcyjny osiągnęło zaledwie 6% badanych. W kategorii uczęszczających do przedszkola przed rozpoczęciem nauki szkolnej żadne dziecko nie znalazło się w czwartym stopniu selekcyjnym skali „Matrix”, podczas gdy w grupie nie uczęszczających stwierdzano 9% przypadków z rezultatami słabymi. Zróżnicowany jest również stopień uspołecznienia w obu kategoriach badanych. Uczęszczający do przedszkola osiągnęli wyższe procentowe wskaźniki uspołecznienia (67%) w stosunku do nie uczęszczających (51%).

2. Rezultaty pomiarów dojrzałości intelektualnej przy użyciu kolorowej wersji skali „Matrix” oraz dojrzałości społecznej przy zastosowaniu „Karty mierzenia postępu uspołeczniania się dziecka w wieku 7—14 lat” w układzie J. Konopnickiego, okazały się wysoce diagnostyczne, prognostyczne oraz przydatne do pomiarów dojrzałości społeczno-intelektualnej rozpoczynających naukę szkolną. Rezultaty badań powyższych skal stwarzają możliwości przewidywania powodzenia szkolnego zarówno w zakresie wyników nauczania, jak i sprawowania oraz odpowiedniego profilowania pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasie pierwszej celem niwelowania indywidualnych różnic w tym zakresie.
3. Stwierdzono istnienie stosunkowo wysokiej korelacji i znacznej statystycznie współzależności między rezultatami powyższych skal a wynikami rocznej klasyfikacji. Uzyskane współczynniki korelacji obliczone przy zastosowaniu wzoru Pearsona kształtują się następująco:
 - a) między wynikami skali „Matrix” a „Kartą mierzenia postępu uspołeczniania się” $r = 0,80$;
 - b) między skalą „Matrix” a postępami w nauce szkolnej $r = 0,85$;
 - c) między skalą „Matrix” a zróżnicowaną oceną sprawowania szkolnego $r = 0,77$;
 - d) między „Kartą mierzenia uspołeczniania się dziecka” a zróżnicowaną oceną sprawowania $r = 0,72$;

- e) między „Kartą mierzenia postępu uspołeczniania się dziecka” a postęпами w nauce szkolnej $r = 0,70$;
- f) między postęпами w nauce za pierwszy rok pobytu w kl. I a zróżnicowaną oceną sprawowania $r = 0,73$.
4. Uzyskane rezultaty pomiarów upoważniają do stwierdzenia, iż pięć badanych nie stanowi istotnego czynnika różnicującego określony stopień dojrzałości społeczno-intelektualnej. Statystycznie nieistotne różnice między obu grupami badanych posiadają swój rodowód w niezidentyfikowanych zmiennych wywierających wpływ na osiągnięte wyniki.

PRZYPISY

- ¹ H. C. Lindgren: Psychologia wychowawcza w szkole. PZWS, Warszawa 1962, s. 60.
- ² H. C. Lindgren: tamże, s. 81.
- ³ W. O. Wall: Wychowanie i zdrowie psychiczne. PWN, Warszawa 1960, s. 116—117.
- ⁴ S. L. Rubinsztejn: Podstawy psychologii ogólnej. Książka i Wiedza, Warszawa 1962, s. 511—533.
- ⁵ K. Tyborowska: Wiek przedszkolny, w zbiorze: Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży pod red. M. Żebrowskiej PWN, Warszawa 1966, s. 304.
- ⁶ K. Tyborowska: tamże s. 305.
- ⁷ St. Baley: Psychologia wychowawcza w zarysie, PWN, Warszawa 1958, s. 305.
- ⁸ St. Szuman: Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży. Encyklopedia Wychowania tom I, część pierwsza, NK, ZNP, Warszawa, s. 254.
- ⁹ J. Syska: Dojrzałość do nauki, jej badanie i ćwiczenie. Katowice 1959.
- ¹⁰ M. Pelcowa: Uspołecznienie dzieci rozpoczynających naukę szkolną, PZWS, Warszawa 1968, s. 21.
- ¹¹ W. Okoń: Praca eksperymentalna w szkole. PZWS, Warszawa 1965, s. 233—38.
- ¹² St. Szuman: O dojrzałości szkolnej dzieci siedmioletnich, *Nowa Szkoła* 1962 nr 10, s. 16—24, nr 11, s. 22—31.
- ¹³ B. Hornowski: Analiza psychologiczna skali J. C. Ravena. Warszawa 1970 PWN, s. 229—251.

(Kolorowa wersja testu została opracowana przez J. C. Ravena w 1947 r. Składa się z 36 zadań ułożonych w trzy serie (A, Ab, B), przy czym każda z trzech serii składa się z 12 zadań. Rozwiązanie poszczególnych zadań polega na tym, że badane dziecko ma za zadanie wypełnić wycięcie odpowiednim, kolorowym wzorem, wybrany z sześciu ponumerowanych różnokolorowych wycinków dołączonych do każdego zadania. Zdaniem Stephensona powyższa skala jest „jednym z najlepszych sposobów pomiaru zdolności myślenia, gdyż nie jest zależna od doświadczeń życiowych badanej osoby”. Ocenę uzyskanych rezultatów przyjęto za J. C. Ravenem.

¹⁴ J. Konopnicki: Problem opóźnienia w nauce szkolnej. PAN, Wrocław—Kraków 1961, s. 143—147.

(Autor podaje wzór „Karty mierzenia postępu uspołeczniania się dziecka”. Karta obejmuje 50 charakterystycznych cech dziecka, z czego 25 dotyczy cech społecznych, 11 osobistych oraz 14 emocjonalnych i temperamentu. Oceniający dziecko — w naszym przypadku wychowawczynie klas pierwszych — oceniali je w 3-stopniowej skali (2, 0, 1) pomijając całkowicie ocenę pisemną lub słowną. Stało się to możliwe dzięki użyciu w tej karcie prostych pytań nie powodujących nieporozumień co do ich zna-

czenia. Zasady oceny uzyskanych rezultatów oraz sposób organizacji pomiarów znajduje czytelnik w 14 pozycji naszych przypisów).

¹⁵ S. Kowalski: *Rozwój mowy i myślenia dziecka*. PWN, Warszawa 1965, s. 21—22.

¹⁶ S. Nowak: *Metody badań socjologicznych*. PWN, Warszawa 1965, s. 27—31.

¹⁷ *Problemy nowej oceny zachowania uczniów*. KOS, OOM, Zielona Góra 1969

¹⁸ K. Podoski: *Metody statystyczne*. Gdańsk 1967, s. 126.

¹⁹ J. C. Raven: *Guide to using — The Coloured Progressive Matrices Sets A, Ab, B*. London 1963, s. 38 (Aneks).

DRUGOROCZNOŚĆ W SZKOLE JAKO DROGA DO ZAGROŻENIA MORALNEGO MŁODZIEŻY

Niewłaściwe formy zachowania się młodzieży, przybierające często postać chuligaństwa i czynów przestępczych, zwracają w coraz większym stopniu uwagę całego społeczeństwa stając się przedmiotem ogólnej troski. Pomimo licznych dyskusji i narad problem dzieci trudnych, wykolejających się i przestępczych pozostał nadal aktualny, a nawet staje się coraz bardziej ważki i nabrzmiały. Jako główny powód niepokoju wymienia się najczęściej duży udział nieletnich w dokonywaniu przestępstw przeciwko mieniu indywidualnemu, własności społecznej, życiu i zdrowiu ludzi oraz obyczajności. Przestępczość nieletnich różni się na ogół od przestępczości dorosłych. Charakterystyczne są tu: prymitywne działanie, stosunkowo niska średnia strat materialnych oraz inna motywacja czynów. Zjawisko to, badane jednak jako element całej rejestrowanej przez MO przestępczości kryminalnej, okazuje się zjawiskiem znacznym, szczególnie w kategorii przestępstw przeciwko mieniu indywidualnemu (w r. 1968 — 33,7% tego rodzaju przestępstw przypada na nieletnich). Wyjątkowy niepokój budzi także liczny udział nieletnich w rozbojach (w r. 1968 — 27,6% ogółu). Dynamikę tej przestępczości wyraża wysoki współczynnik, tj. liczba nieletnich skazanych przez sądy powszechne na 10 000 mieszkańców naszego kraju, wynoszący w roku 1961 — 8,5, w roku 1964 już — 9,0 a w roku 1968 prawie — 11 osób; wykazując w dalszym ciągu tendencję wzrostową. Przyjmując rok 1961 za podstawę należy stwierdzić, że w ciągu ostatnich 8 lat przestępczość wśród nieletnich (wyroki skazujące) wzrosła o 36,0%, a ilość wykonywanych środków wychowawczych i poprawczych w stosunku do nieletnich aż o 78,1%. Odwrotna sytuacja istnieje wśród dorosłych. Ilość dorosłych skazanych prawomocnie przez sądy powszechne zmniejszyła się obecnie w stosunku do roku 1961 o 25,1% ogółu.

Podkreślenia wymaga tu fakt, że liczba małoletnich odpowiadających przed sądami jest dużo większa od liczby spraw karnych, a ta jest z kolei większa od ilości środków wychowawczych i poprawczych zastosowanych wobec nieletnich przez sądy powszechne.

Jakie wyroki ferują sądy dla nieletnich? W r. 1968 skierowały one do zakładów wychowawczych w skali krajowej zaledwie 1457 młodocianych, tj. 5,8% ogółu młodzieży, wobec której zastosowano środki wychowawcze. Reszta, tj. ponad 23 tys., poszła pod nadzór... kuratorów (49,0%), rodziców (29,6%) czy też udzielono jej napomnienia (15,6%). Jeszcze gorzej przedstawia się sprawa ostrzejszych wyroków przy skomplikowanych przestępstwach, za które nieletni muszą iść do zakładu poprawczego. W 1968 r. skazano na zakład poprawczy 9657 dzieci i młodzieży (do lat 17) — wzrost

w stosunku do r. 1961 o 62,90% — ale z liczby tej wobec 7316 osób, tj. 75,80% ogółu, zastosowano dobrodziejstwo zawieszenia kary. Nie z litości, a z powodu konieczności: braku miejsca. I cóż jest z tymi chłopcami i dziewczętami na wolności? Trafiają pod kontrolę kuratorów lub nadzór... rodziców, a w większości do tych samych środowisk zdemoralizowanej młodzieży i świata przestępczego.

W związku z powyższymi uwagami nasuwa się pytanie: Jak doszło do tego, że wobec 54 400 małoletnich (dane statystyczne z r. 1968) musimy stosować różne środki wychowawcze i poprawcze wskazane przez sądy dla nieletnich?

Ludzie działając podejmują różne czynności m. in. po to, aby zaspokajać potrzeby i wykonywać samodzielnie przyjęte oraz narzucone z zewnątrz zadania. W psychologii mówi się o tym, że zaspokojenie potrzeb i wykonywanie zadań może odbywać się w sytuacjach właściwych — tzw. łatwych, lub sytuacjach niekorzystnych — tzw. trudnych. Na to, czy jakąś sytuację należy traktować jako trudną, składa się kilka czynników. Zależy to: od rodzaju i stopnia natężenia potrzeby lub zadania, od cech posiadanych przez jednostkę zaspokajającą potrzebę lub wykonującą polecone zadania oraz od warunków zewnętrznych panujących podczas realizacji potrzeb i wykonywanych zadań. Jednym ze szczególnych rodzajów sytuacji trudnych są niepowodzenia. Wywołują je zamierzone i podjęte przez jednostkę czynności, które kończą się niepomyślnie, które nie prowadzą do osiągnięcia zaplanowanego wyniku. W psychologii niepowodzenie jest nazwą faktu nieosiągnięcia przez czynność, w określonym czasie i miejscu, właściwego wyniku. Konsekwencje niepowodzenia możemy ujmować z różnych stron. Mogą one rzutować na przebieg procesów fizjologicznych, wywołując zmiany w funkcjonowaniu poszczególnych układów; serce pracuje w innym tempie, przekształca się głębokość i rytm oddechu, zmienia się ciśnienie krwi itp. Innym następstwem niepowodzenia jest pojawienie się pewnego rodzaju stanu emocjonalnego, który charakteryzuje się zazwyczaj poczuciem niepewności, poczuciem zagrożenia, obawą, lękiem, strachem, złością czy wrogością. Wśród czynności występujących po niepowodzeniu należy również podkreślić zmiany występujące w zachowaniu się jednostki. Wyróżniamy tutaj zachowanie się o charakterze korekcyjnym (po którym następuje wyrównanie braków, znalezienie właściwego rozwiązania itp.) lub o charakterze obronnym. Reakcje obronne występują głównie w dwu formach: ucieczce i ataku. Reakcje nazywane ucieczką są kierowane od przedmiotów i ludzi, a reakcje nazywane atakiem są kierowane na przedmioty i ludzi. Formy te mogą uzewnętrzniać się poprzez działalność fizyczno-ruchową lub słowną. Omówione następstwa niepowodzeń mają charakter doraźny. Oznacza to, że pojawiają się bezpośrednio po fakcie niepowodzenia i trwają przez określony czas. Powtarzające się lub jednorazowe, lecz istotne niepowodzenie — to czynnik wpływający na kształtowanie się cech osobowości, na kształtowanie się postawy nadmiernie zależnej albo

agresywnej, a tym samym na powstawanie objawów niedostosowania społecznego¹.

Szczególnym rodzajem niepowodzeń są niepowodzenia szkolne. Pojęcie niepowodzenia szkolnego można najogólniej zdefiniować jako stan, w jakim znalazł się uczeń na skutek niespełnienia wymagań szkoły. Nie trzeba nikogo przekonywać, że niepowodzenie takie to nie nagle przejście od zadowolającego stanu w wiadomościach ucznia do braków w nich. Przed ich ujawnieniem musiały się przez dłuższy czas kumulować. Niepowodzenia szkolne to proces trwający dłuższy okres czasu, proces rozpoczynający się w momencie niezupełnie znanym, na pewno przełomowym w życiu ucznia, a w większości przypadków wywołujący poważne zaburzenia w zachowaniu się ucznia. Proces ten kończy się tym, co nazywamy drugorocznością, odpadem lub odsiewem². W rozwoju niepowodzenia szkolnego możemy wyróżnić kilka podstawowych faz:

- 1) powstanie drobnej luki w wiadomościach ucznia;
- 2) narastanie dalszych braków, połączone z pojawieniem się trudności w nauce, oraz pierwsze objawy niechętnego stosunku ucznia do przedmiotu i szkoły;
- 3) ujawnienie opóźnienia przez nauczyciela; pierwsze oceny niedostateczne i ucieczki z lekcji;
- 4) próby zlikwidowania braków; objawy osłabienia ambicji u ucznia, brak wiary we własne siły, niestałość emocjonalna;
- 5) dalsze oceny niedostateczne; bunt przeciwko autorytetom, przejawy agresywnego stosunku do nauczycieli i rodziców, kolejne ucieczki z lekcji, wagary;
- 6) drugoroczność, przerwanie nauki; w wielu wypadkach objawy wykołowania się, a w każdym razie wyraźne zwichnięcie równowagi życiowej ucznia³.

Rozmiary drugoroczności w naszym szkolnictwie podstawowym i średnim już od wielu lat są sygnałem ostrzegawczym, którego nie wolno lekceważyć. Na koniec roku szkolnego 1967/68 — 433 222 uczniów (7,6% ogółu) w szkołach podstawowych nie uzyskało promocji do klasy następnej. Jeszcze gorsza sytuacja panowała w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym. Tutaj nie promowano 41 886 uczniów, tj. 14% ogółu uczniów. Należy również zwrócić uwagę na różnice pomiędzy liczbą uczniów niepromowanych w roku szkolnym 1966/67 a drugorocznych w roku szkolnym 1967/68, wynoszącą 12 200 uczniów, którzy zrezygnowali z dalszej nauki w liceum ogólnokształcącym. Powyższa analiza nie byłaby pełna, gdybyśmy nie przedstawili tzw. bezwzględnej sprawności nauczania liceów ogólnokształcących, która w roku szkolnym 1964/65 wynosiła 64,7%, a w rok później — 65,8%. Powyższy stan rzeczy nie jest wyjątkowy i wykazuje pewną prawidłowość na przestrzeni ostatnich lat. Wynika z tego, że ponad 34% ogółu uczniów przyjętych do liceów nie kończy szkoły w przewidzianym czasie. Ogółem w szkołach podstawowych, zasadniczych, średnich ogólnokształcących i za-

wodowych dla młodzieży nie pracującej nie otrzymało promocji z końcem roku szkolnego 1967/68 — 605 014 uczniów. Jest to olbrzymia armia potencjalnych kandydatów, z których w większości rekrutuje się młodzież wykolejona i przestępcza.

Na szczególne podkreślenie zasługują również niepożądane następstwa ekonomiczne, społeczne, psychologiczne i pedagogiczne spowodowane przez drugoroczność. Chociaż najbardziej uchwytyny wydaje się aspekt ekonomiczny, to dużo ważniejsze są pozostałe. Nie trzeba udowadniać, że wskutek drugoroczności, a w konsekwencji odpadu i odsiewu, część młodzieży traci możliwość zdobycia określonych wiadomości, umiejętności i nawyków, nie rozwija swoich zdolności poznawczych, własnej osobowości. Utrudnia jej to zrozumienie zjawisk oraz procesów przyrodniczych i społecznych, a także racjonalne wykonywanie pracy zawodowej. Człowiek nie mający odpowiedniego wykształcenia ma dziś poważne trudności z otrzymaniem pracy, gdyż rozwijająca się technika i życie społeczne nie pozwala obsadzać stanowisk ludźmi niewykwalifikowanymi. Braki w wykształceniu w dużym stopniu decydują więc o losie młodego człowieka.

Problem drugoroczności ważny jest również z psychologicznego i pedagogicznego punktu widzenia. Większość uczniów drugorocznych nie tylko nie wykazuje poprawy w nauce i zachowaniu, ale uczy się jeszcze gorzej niż poprzednio, lekceważy pracę szkolną, traci ambicję, zniechęca się do nauki, w ich postępowaniu następują zmiany utrudniające im życie w określonym środowisku społecznym. Nie wdając się w rozważania pojęciowe i spory terminologiczne można z całą pewnością stwierdzić, że stają się uczniami sprawiającymi trudności wychowawcze, które nie likwidowane prowadzą do wykolejania się i sprzyjają przestępczości.

Badania przeprowadzone w czterech krakowskich liceach ogólnokształcących w latach 1965—1968, a obejmujące 200-osobową grupę uczniów drugorocznych, wykazują, że w I okresie powtarzania klasy 70,7% tych uczniów otrzymało oceny niedostateczne, w II okresie aż — 75,4%, w III okresie — 66,3%, natomiast w IV okresie liczba ta spada gwałtownie do 35,0% ogółu tych uczniów. Jeżelibyśmy przyjęli którykolwiek okres oprócz IV za podstawę promowania, to od 66,0—76,0% uczniów drugorocznych pozostałoby na trzeci rok w tej samej klasie. Nawet bardzo liberalna klasyfikacja w IV okresie (która przynosi więcej szkód niż korzyści) nie spowodowała obniżenia wartości wniosku, że pozostawienie uczniów na drugi rok w tej samej klasie nie daje pozytywnych wyników, bo w większości z nich rekrutują się następne szeregi uczniów drugorocznych rezygnujących z nauki w szkole, uczniów trudnych i schodzących na drogę wykolejania. W grupie tej jesteśmy świadkami zjawisk, najczęściej poprzedzających przestępstwo: ordynarne i agresywne zachowanie się wobec kolegów i dorosłych, bójki, niszczenie mienia indywidualnego i społecznego, walenie się, wagary, ucieczki z lekcji i z domu, palenie papierosów, picie alkoholu itp.

Aby dowiedzieć się, w jakim stopniu i nasileniu wyrażają się te zaburzenia, zbadano zachowanie 400 uczniów z wymienionych liceów. Uczniowie ci tworzyli dwie grupy: pierwsza to 200 uczniów drugorocznych, druga to 200 uczniów pozytywnych (z klas VIII, IX, X i XI), którzy przez cały okres pobytu w szkole nie otrzymywali ocen niedostatecznych. Grupa ta składała się z 20% uczniów osiągających bardzo dobre wyniki w nauce (średnia ocen rocznych 5,0—4,5), 40% dobre (średnia ocen rocznych 4,4—4,0) i 40% dostateczne (średnia ocen rocznych 3,9—3,4).

Z zebranego materiału wynika, że 30,0% uczniów drugorocznych (i aż 83,0% uczniów pozytywnych) nie wykazuje żadnych trudności wychowawczych, a jedyną manifestacją wskazującą na istnienie zaburzenia były niedostateczne postępy w nauce: U pozostałych uczniów występują różne manifestacje, które stopniowo przechodzą w stadium zaawansowania.

Niedzyscyplinowaniem na lekcji i w szkole, często ordynarnym zachowaniem się wobec kolegów i dorosłych odznacza się 120 uczniów (60,0%) drugorocznych i tylko 24 uczniów (12,0%) pozytywnych. Największe nasilenie niedyscyplinowania notuje się w odniesieniu do uczniów 16- i 17-letnich uczęszczających do klasy IX i X.

Innym rodzajem manifestacji zaburzenia w zachowaniu się jest złośliwość, kłamstwo i oszukiwanie. Bagatelizowanie tego psychologicznego zjawiska, a przeoczenie go w wypadkach szczególnych prowadzi do coraz śmielszych poczynań w tym kierunku. Zastanowienie musi budzić fakt, że 33,5% uczniów drugorocznych (wobec 4,0% uczniów pozytywnych) nagminnie kłamie i oszukuje. Bardzo często uczniowie ci dotąd nie będą przyznawać się do popełnionego czynu, dokąd nie udowodni im się przy współudziale świadków, że takie przewinienie popełnili.

Dużą trudność wychowawczą sprawiają uczniowie wagarujący. Wagary powodują nie tylko braki w wiadomościach, ale prowadzą najczęściej do nawiązania kontaktu ze zdemoralizowanymi osobnikami i zapoczątkowanie tego trybu życia, który stanowi pierwszy etap procesu społecznego wykołejania się. Z opracowanych materiałów wynika, że systematycznie na wagary chodziło 72 uczniów, tj. 32% ogółu uczniów drugorocznych i 4,0% ogółu uczniów pozytywnych. Jeżeli uznamy dni opuszczone, a nieusprawiedliwione przez rodziców lub lekarza, za wagary, to liczba jest jeszcze większa i wynosi 73,7% ogółu uczniów drugorocznych (przy 23,0% uczniów pozytywnych). Tak duża ilość uczniów z nieusprawiedliwioną nieobecnością w szkole jest też wynikiem częstych ucieczek z lekcji. Ucieczki z lekcji i z domu są zawsze szkołą demoralizacji. Według S. Batawi co trzeci „wagarowicz — uciekinier” staje się dzieckiem wykołejonym lub przestępczym. Ucieczki te są reakcją obronną na niepowodzenia i sygnałem niekorzystnej struktury, w którym uczeń żyje i wychowuje się. Niepokojąco przedstawiają się liczby, z których wynika, że 38,5% uczniów z grupy drugorocznych i 5,5% uczniów z grupy pozytywnych manifestowało zaburzenie w zachowaniu się poprzez ucieczki z lekcji lub z domu.

Innymi manifestacjami, z którymi połączona jest absencja szkolna uczniów, są kradzieże, picie alkoholu i nagminne palenie papierosów. Są to manifestacje wskazujące na daleko zaawansowany proces wykolejania. Chociaż uczniów drugorocznych kradnących jest dosyć mało, to liczba uczniów systematycznie palących czy pijących alkohol w różnych postaciach jest znaczna i wynosi 26,5% ogółu.

Wykładnikiem zachowania się uczniów w szkole, jak i poza szkołą są uzyskane przez nich oceny ze sprawowania w poszczególnych okresach i na koniec roku szkolnego. Chociaż obiektywność, jak i sam przedmiot oceny ze sprawowania są obecnie bardzo dyskusyjne i w sferze eksperymentowania, to nie mając innych możliwości, posłużono się przy opracowaniu tego zagadnienia dotychczas obowiązującymi zarządzeniami Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego.

Z analizy zebranego materiału wynika, że uczniowie nie promowani otrzymali dużo gorsze oceny ze sprawowania niż uczniowie pozytywni. Przeciętnie 40,0%—45,0% tych uczniów miało w każdym okresie obniżoną ocenę ze sprawowania z tym, że co piąty (co szósty) uczeń aż do oceny dostatecznej. Uczniów pozytywnych z obniżoną oceną ze sprawowania jest tylko od 5,0%—9,5% ogółu.

W analizie powyższego zagadnienia bardzo ważne wydaje się pytanie: Jakie oceny otrzymali badani uczniowie drugoroczni rok później, t.j. w okresie powtarzania klasy? Przeciętnie ilość ocen bardzo dobrych w każdym okresie obniżyła się od 3,0%—11,0%. Powiększyła się natomiast liczba uczniów z ocenami dostatecznymi, a zwłaszcza dobrymi. Przy analizie oceny ze sprawowania uczniów drugorocznych z ostatnich trzech lat (rok przed niepromowaniem, w czasie niepromowania i w okresie powtarzania klasy) nauki w liceum daje się zauważyć w poszczególnych latach systematyczny spadek ilości ocen bardzo dobrych (od 71,0% do 45,0%), zwiększa się natomiast ilość ocen dobrych i dostatecznych (od 29,0%—55,0%). Wniosek stąd, że przez pozostawienie tych uczniów na drugi rok w tej samej klasie nie tylko nie poprawiło się ich zachowanie, ale znacznie pogorszyło. Potwierdza to znaną tezę, że drugoroczność przynosi więcej szkód niż korzyści.

Dla ilustracji, uzupełnienia i pewnej weryfikacji dokonanej analizy manifestacji opóźnień w nauce i trudności wychowawczych może służyć następujący przykład:

Michał A., lat 16,10 powtarzał klasę IX opóźniony w nauce o 1 rok. Rodzina składa się z matki, ojczyma, córki (lat 21) oraz Michała. Oboje „rodzice” pracują, mając wykształcenie niepełne średnie. Warunki materialne i mieszkaniowe rodziny są dobre. Wychowaniem syna zajmuje się wyłącznie matka. Chłopiec klasę VIII (w liceum przed reformą) ukończył bez zastrzeżeń. Przeciętna ocena z przedmiotów humanistyczno-przyrodniczo-matematycznych wynosi 3,5 stopnia, w tym z języka angielskiego 3,0 stopnia. W następnym roku w klasie IX Michał ze wszystkich przedmio-

tów otrzymuje oceny dostateczne, oprócz języka angielskiego, z którego ma poprawkę. We wrześniu poprawki nie zdaje i z powodu 1 oceny niedostatecznej pozostaje na drugi rok w klasie IX. Zasadniczą przyczyną oceny niedostatecznej — według nauczyciela przedmiotu — były trudności językowe występujące u chłopca. Należy dodać, że chłopiec zachowywał się w szkole bez zarzutu i przez wszystkie okresy miał ze sprawowania oceny bardzo dobre. W następnym roku szkolnym powtarzał klasę IX. W drugim okresie otrzymał 7 ocen niedostatecznych, w III — 6 ocen niedostatecznych, a w czwartym opuścił szkołę, nie widząc możliwości kontynuowania nauki i otrzymania promocji do następnej klasy. Przez cały czas ze sprawowania otrzymuje oceny dostateczne. Staje się niezdyscyplinowany, arogancki, kłamie, fałszuje papiery państwowe, ucieka z lekcji i wagaruje, aż w końcu odchodzi ze szkoły. Uczeń zdaniem wychowawczyni jest zdolny, ale leniwy. W badaniu testem general ability 14 plus i testem cichego czytania ze zrozumieniem nie wykazał odchylenia od normy. Brak opieki ze strony rodziców oraz zupełnie niezrozumiała postawa szkoły spowodowały niepowodzenie szkolne, trudności wychowawcze, a w dalszej kolejności odpad ucznia ze szkoły i wykołejanie się.

Z przeprowadzonej analizy wynika, że niepowodzenia szkolne, a w konsekwencji drugoroczność w większości przypadków (70%—80%) prowadzą do powstawania trudności wychowawczych i wykołejania się, a stąd już prosta droga do przestępczości.

Gdybyśmy na to samo zagadnienie popatrzyli od strony skutków, tj. przeprowadzili analizę wyników w nauce nieletnich przestępców, to otrzymamy podobne rezultaty. Z przeprowadzonych badań przez Zakład Teorii Wychowania WSP w Krakowie wynika, że 80% nieletnich przestępców posiada oboje rodziców, a aż 78% z ogólnej ilości uczęszcza do szkoły. Pozostali to nieletni, którzy ukończyli szkołę i zrezygnowali z dalszej nauki względnie ją przerwali. Badając wyniki w nauce nieletnich uczęszczających do szkoły stwierdzono, że około 74,3% tych uczniów wykazuje niedostateczne postępy w nauce, a 52% ogółu to uczniowie drugoroczni lub wieloroczni. Podkreślenia wymaga fakt, że w grupie badanych przestępców zupełnie brak uczniów osiągających bardzo dobre wyniki w nauce, uczniowie z dobrymi postępami stanowią 2,6%, a dostateczni 23,1% ogółu⁴.

Akcentując szczególnie mocno niepowodzenia szkolne i drugoroczność jako istotne przyczyny trudności wychowawczych, wykołejania się i przestępczości należy zaznaczyć, że są to przyczyny wtórne. Chcąc ograniczyć proces wykołejania się młodzieży, konieczne wydaje się zmniejszenie ilości niepowodzeń w nauce i drugoroczności poprzez eliminację przyczyn pierwotnych. Nie przedstawiając szczegółowo wyników badań przeprowadzonych w wymienionych liceach, a ujmując je jak najbardziej ogólnie należy stwierdzić, że dominującą przyczyną drugoroczności u 52,0% ogółu badanych uczniów był destrukcyjny wpływ środowiska rodzinnego, u 32,5% — czynniki biopsychiczne, a w 15,5% przypadków — praca dydaktyczno-pe-

dagogiczna szkoły. W szkole podstawowej na sto przypadków uczniów drugorocznych 80%—90% nie otrzymało promocji do następnej klasy w wyniku ujemnie oddziaływającego środowiska wychowawczego, a zwłaszcza rodzinnego.

Wpływy środowiska rodzinnego na przebieg i wyniki w nauce szkolnej zostały w pełni udowodnione z wyraźnym rozgraniczeniem ich stopnia i tak:

- warunki materialno-mieszkaniowe środowiska domowego wykazują prawie nic nie znaczący wpływ na wyniki w nauce uczniów (współczynnik korelacji wg momentu iloczynowego Pearsona wynosi $r = +0,152$);
- natomiast warunki moralno-opiekuńcze, obejmujące atmosferę moralno-wychowawczą w domu oraz opiekę nad uczniem ze strony rodziców, wpływają znacznie na niepowodzenia lub powodzenia uczniów w nauce; zachodzi tutaj zależność istotna przy korelacji umiarkowanej ($r = +0,561$);
- mniejszy wpływ na wyniki w nauce badanych uczniów mają warunki kulturalne środowiska rodzinnego, które obejmują wykształcenie rodziców, stosunek rodziców do szkoły i wychowania i stan kultury technicznej w domu. Zachodzi tutaj zależność wyraźna, chociaż mała ($r = +0,284$).

Niewłaściwa atmosfera moralno-wychowawcza w rodzinie, błędy wychowawcze rodziców, brak lub niedostateczna opieka rodzicielska sprzyjają powstawaniu szeregu trudności szkolnych, które nieprzewyciężane, a przeciwnie — stale pogłębiane na terenie szkoły, potęgują wykołajanie się dzieci i młodzieży.

Wyniki przeprowadzonej analizy wskazują, że ogólny stan zdrowia i rozwój fizyczny uczniów-repetentów jest gorszy niż uczniów uczących się dobrze. Porównanie ogólnego stanu zdrowia i sytuacji życiowej badanych uczniów wskazuje na pewne zależności między tymi zjawiskami.

Stwierdzono również, że między sprawnością umysłową ogólną a wynikami w nauce badanych uczniów zachodzi korelacja niska ($r = +0,333$), to znaczy, że sprawność intelektualna nie jest decydującym czynnikiem niepowodzeń w nauce uczniów. Zachodzi natomiast istotna zależność między wynikami w pracy szkolnej badanych uczniów a ich pozaintelektualnymi cechami osobowości, tj. zainteresowaniami szkolnymi i pozaszkolnymi, wiarą we własne siły, umiejętnością koncentracji uwagi, stałością emocjonalną, ambicją do nauki, wrażliwością na pochwały i nagany.

Pomimo że niewłaściwa praca dydaktyczno-pedagogiczna szkoły stanowi najmniejszy odsetek dominujących przyczyn drugoroczności (15,5% ogółu), nie należy zapominać, że jest to liczba względna. W wielu wypadkach prawidłowo prowadzony proces dydaktyczno-wychowawczy w szkole, pomimo braku opieki ze strony rodziców nad dzieckiem, złego stanu zdrowia czy zaburzeń w zachowaniu się, uchroniłby ich przed drugorocznością. Stwierdzić również należy, że zarówno u większości rodziców, jak i nauczycieli brak jest wszechstronnego i głębszego spojrzenia na przyczyny drugoroczności.

W związku z tym staje się konieczne podejmowanie stałych kontaktów w celu doprowadzenia do ściślej współpracy szkoły z domem, to jest do realizacji wspólnych zadań wychowawczych i konsekwentne posługiwanie się w stosunku do młodzieży podobnymi metodami pedagogicznymi.

Nie chodzi tutaj o stosowanie coraz surowszych środków administracyjnych, rozbudowę zakładów wychowawczych i poprawczych, ale o wytworzenie wśród społeczeństwa pozytywnego klimatu, atmosfery, w której każdy świadek niewłaściwego zachowania się „nastolatka” natychmiast zareaguje. W zbyt wielu przypadkach przypatrujemy się biernie rozwydrzeniu dzieci i młodzieży, a co gorsza, interweniująca osoba spotyka się z obroną „maluczkich” przez innych.

Rozwijanie na szerszą skalę fachowej pomocy rodzinie w wychowaniu dzieci, lepsze poznanie i zrozumienie uczniów i dokładne, gruntowne przygotowanie się nauczyciela do każdej lekcji pod względem metodycznym, przemałanie szkodliwej tendencji do wyolbrzymienia roli oceny niedostatecznej, otwarcie dla młodzieży bram wszystkich obiektów sportowych, organizowanie wykorzystania w sposób pożyteczny wolnego czasu przez młodzież uczącą się, a tę, która nie uczy się i nie pracuje skierowanie do odpowiednich szkół lub OHP, większe zaangażowanie ze strony ogniw społecznych, zakładów pracy — to tylko niektóre (i nienowe) formy walki z niepowodzeniami szkolnymi i drugorocznością, jak również z demoralizacją i wykolejaniem się dzieci i młodzieży.

PRZYPISY

¹ A. Frączek: Niepowodzenia a zachowanie, *Nowa Szkoła* 1965, nr 10.

² J. Konopnicki: Powodzenia i niepowodzenia szkolne, Warszawa 1966, PZWS.

³ Cz. Kupisiewicz: O zapobieganiu drugoroczności, Warszawa 1964, PZWS.

⁴ G. Kosowski, Proces społecznego wykolejania się nieletnich, Kraków 1967, praca magisterska, maszynopis w Archiwum WSP w Krakowie.

ZASTOSOWANIE SOCJODRAMY W WYCHOWANIU

Socjodrama jest jedną z form wychowania zespołowego. Polega ona na inspirowanej dramatyzacji jakiegoś wydarzenia i wspólnym jego przedyskutowaniu w grupie rówieśniczej¹. Ważną cechą inspirowanej dramatyzacji (czyli odgrywania określonych ról bez uprzedniego ich wyuczenia się) jest przysługująca jej spontaniczność². Nie chodzi tu jednak o spontaniczność charakteryzującą się całkowitą impulsywnością i przypadkowością zachowań. J. L. Moreno — twórca socjodramy — nazywa ją spontanicznością twórczą. Rozumie przez nią zdolność właściwego reagowania na nową sytuację lub zdolność „nowego” reagowania na „starą” sytuację³. Jest to spontaniczność leżąca na pograniczu takich przeciwieństw, jak „automatyczność — refleksyjność” i „produktywność — twórczość”. Stanowi ona rezultat przede wszystkim procesów intelektualnych⁴. Jest to, jeśli można się tak wyrazić, spontaniczność „ukierunkowana”, nastawiona na urzeczywistnienie celu, uzasadnionego z punktu widzenia interesów społecznych. Dzięki tak rozumianej spontaniczności jednostka — zdaniem J. L. Moreno — może lepiej dostosować się do wciąż zmieniającego się biegu wydarzeń i sytuacji, w których uczestniczy.

Istotną wartość socjodramy upatruje się powszechnie w diagnostycznym, terapeutycznym i wychowawczym jej znaczeniu⁵. W niniejszym artykule pragnę zwrócić uwagę wyłącznie na wychowawcze znaczenie socjodramy. Znaczenie to omówię w świetle przeprowadzonych przeze mnie badań nad praktyczną użytecznością socjodramy w procesie wychowawczym⁶. Badania te miały miejsce na 14 koloniach letnich w województwie lubelskim. Wśród kolonii letnich, uwzględnionych w badaniach, było 7 kolonii koedukacyjnych, 6 kolonii dziewczęcych i 1 kolonia chłopięca. Dzieci z tych kolonii rekrutowały się przeważnie z miast województwa lubelskiego. Zastosowanie socjodramy odbyło się ogółem w 54 grupach kolonijnych wychowawczych, a w tym 33 grupach dziewcząt i 21 grupach chłopców. Przeciętna ilość w grupach dziewczęcych wynosiła 23 osoby, w grupach chłopięcych 20 osób. Wiek dzieci wahał się w granicach 9—14 lat.

Jako sprawdzian skuteczności socjodramy wybrano w zasadzie jedną tylko zmienną zależną, podlegającą ściślejszej kontroli podczas badań. Była nią opinia uczniów co do możliwości rozwiązywania różnych sytuacji konfliktowych w grupie rówieśniczej. Poznanie tej zmiennej miało umożliwić sprawdzenie hipotezy, według której dzieci opowiadają się za możliwością skutecznych rozwiązań zainscenizowanych i rozważanych problemów z większym przekonaniem po odbytej socjodramie niż przed jej zastosowaniem. Opinię w tej sprawie wyrażały anonimowo w skali pięciostopniowej na początku przeprowadzanej socjodramy i po jej zakończeniu.

Podczas badań usiłowano uchwycić również wpływ socjodramy na integrację grupy za pomocą wyborów i odrzuceń socjometrycznych. Niestety, badania tego rodzaju zastosowano tylko w kilku przypadkach, aby nie przedłużać zbytnio odbywanych spotkań z dziećmi. Obniża to niewątpliwie ogólną wartość metodologiczną przeprowadzonych badań. Prześledzenie wpływu socjodramy na integrację stosunków społecznych wśród dzieci, jakkolwiek wymagające dużo czasu, czyniłoby zadość postulatowi J. L. Moreno, który dopatruje się w tym istotnego sprawdzianu jej efektywności. Ponadto celem sprawdzenia wychowawczej użyteczności socjodramy przeprowadzono wywiad z wychowawcą grupy. Pytano go m. in. o ewentualne zmniejszenie stopnia wzajemnych uprzedzeń wśród dzieci pod wpływem socjodramy oraz o to, jak ogół uczestników danej grupy odniósł się do postulowanych podczas jej trwania sposobów przewycięzania określonych trudności wychowawczych. Zasięgano także opinii dzieci na temat ogólnej ich oceny odnośnie do socjodramy.

Tak przeprowadzone badania odbywały się o różnej porze dnia i w różnym miejscu: przeważnie na wolnym powietrzu. Uczestniczyła w nich cała grupa łącznie z wychowawcą. Odpowiednim ukierunkowaniem i przebiegiem socjodramy zająłem się osobiście.

Opis przebiegu socjodramy

Ogólny przebieg socjodramy w przeprowadzanych badaniach był następujący:

1. Ustalenie w drodze dyskusji problemów (trudności) grupy, domagających się niezwłocznego rozwiązania.
2. Spontaniczne dramatyzowanie wysuniętego i zaakceptowanego przez ogół grupy problemu.
3. Dyskusja na temat szkodliwości nie rozwiązanego dotąd problemu i możliwości znalezienia skutecznych jego rozwiązań.
4. Improwizacja sceniczna różnych rozwiązań danego problemu.
5. Dyskusja na temat korzyści wynikających z proponowanych rozwiązań.

Staranne ustalenie przez dzieci problemów, domagających się szybkich rozwiązań, jest pierwszym warunkiem efektywności zastosowanej socjodramy. Problemy tego rodzaju istnieją na ogół w każdej grupie. Nie wszystkie jednak problemy, które powinny znaleźć swe rozwiązanie w grupie, nadają się do zaimprovizowanego udramatyzowania i wspólnego ich przedyskutowania. Istnieją problemy, które należy odrzucić ze względu na „drażliwy” ich charakter lub na brak doświadczeń w skutecznym ich rozwiązywaniu tak ze strony wychowanków, jak i wychowawcy. Niekiedy odczuwana przez dzieci potrzeba rozwiązania jakiegoś problemu stoi w sprzeczności z normami wynikającymi z formalnych przepisów narzucanych grupie przez czynniki nadrzędne, którym bezpośrednio lub pośrednio

dnio podlegają. Jest to jednak raczej rzadki przypadek. Częstym powodem konieczności odrzucenia czy raczej przesunięcia terminu spontanicznego dramatyzowania i omówienia określonego problemu jest nieodpowiedni nastrój lub nieodpowiednia okoliczność czy sytuacja, w jakich odbywa się socjodrama. Stąd słuszna wydaje się propozycja psychologów, że część problemów, które trudno rozważyć np. w klasie szkolnej, łatwiej byłoby rozwiązać podczas zajęć pozaszkolnych, tj. w czasie wycieczek, biwaku itp.

W wyniku przeprowadzonych badań na koloniach letnich okazało się, że w grupach dziewczynek najbardziej typowymi problemami, wymagającymi niezwłocznych rozwiązań, są kłótnie (45%) i obmawianie (18%). W grupach chłopców natomiast wśród spraw newralgicznych, utrudniających wzajemne współżycie, dominuje brak obowiązkowości w punktualnym zgłaszaniu się na zbiórki (67%). Inne problemy życia kolonijnego wysuwane były przez dzieci sporadycznie.

Celem lepszego zorientowania się w przebiegu pierwszej części socjodramy podaję niżej niektóre wypowiedzi dziewczynek, dotyczących napotykaných przez nie trudności w swej grupie:

- Jak dziewczynki rozmawiają z chłopcem, to inne przedrzeźniają się.
- Niektóre nie chcą rozmawiać z koleżankami, których tatuś lub mamusia pracują fizycznie, np. mamusia jest sprzątaczką, kucharką itp.
- Nie jest dobrze, jak w grupie jest córka pani wychowawczynie. Wtedy ta pani pobiła we wszystkim swej córce...
- Są dziewczynki, które głoszą zawsze te same plotki, nawet gdy początek plotki miał miejsce trzy lata temu...

W grupie powyższej zastanawiano się w trakcie przeprowadzania socjodramy nad zwalczaniem „plotek” i zapobieganiu im. Decyzja w sprawie odpowiedniego problemu — jako przedmiotu dalszych rozważań i przedstawień — leżała najczęściej w gestii wychowawcy lub była rezultatem głosowania.

W pięciu przypadkach podczas przeprowadzania socjodramy spotkano się z wyraźnym sprzeciwem członków grupy. Twierdzili oni, że żadnych trudności u siebie nie napotykają i że wszelka zmiana w grupie pod jakimkolwiek względem wypadłaby na ich niekorzyść. Sytuację często pogarszał fakt, że i wychowawca podzielał niekiedy takie zdanie. Wówczas tłumaczyłem dzieciom, że nie znam zespołów dziecięcych nawet spośród tych najlepszych, w których nie można by już „niczego dodać ani odjąć”.

Dobrze przemyślana zachęta, a zwłaszcza — jak wyraża się J. L. Moreno — tzw. „zagrzewanie” (warm up) grupy do czynnego angażowania się podczas socjodramy stanowi istotny warunek jej powodzeń. Nie ulega też wątpliwości, że zachęta taka w pierwszej części socjodramy ma szczególne znaczenie.

Druga część socjodramy polega na spontanicznym udratyzowaniu wysuniętego uprzednio problemu. Pierwszorzędnym warunkiem jej właściwego przebiegu jest dobrowolne zgłaszanie się dzieci do udziału w peł-

nieniu odpowiednich ról, związanych z dramatyzacją konkretnej sytuacji z życia grupy. Podczas badań dzieci wyrażały swą gotowość czynnego udziału w improwizowaniu określonych zdarzeń lub sytuacji bez specjalnego nalegania w tym kierunku ze strony wychowawcy. Miały jednak miejsce także sytuacje, podczas których trzeba było specjalnie zachęcać i przekonywać, aby skłonić odważniejsze jednostki do wyrażania swej zgody na odegranie określonej roli. Sytuacje takie zdarzały się szczególnie wówczas, gdy wychowawca lub dzieci wymieniali nazwiska osób, nadających się — ich zdaniem — do pełnienia tego rodzaju ról. U osób takich powstają niemal zawsze wyraźne opory, których przełamanie jest raczej trudną sprawą.

Podczas przeprowadzanych technik socjodramatycznych na koloniach letnich okazało się, że wszelki przymus lub nawet jawna sugestia mogą pogłębić wspomniane opory. Stąd dobrze dzieje się, jeżeli wychowawca kieruje się tu zasadą dyskretnej inspiracji. Stwarza to warunki dla prawdziwie twórczej spontaniczności zachowania się dzieci.

Reżyserem odbywanej inscenizacji jest cała grupa. Wszyscy jej członkowie mają prawo wnieść korekturę do przedstawianych ról. Dlatego też jedno wydarzenie można kilka razy inscenizować, uwzględniając za każdym razem coraz to inne poprawki. Niewskazane jest dosłowne powtarzanie odegranych ról. Pozbawiłoby to spontanicznego charakteru przedstawionych inscenizacji.

W przeprowadzonych badaniach większość inscenizacji tego rodzaju składała się z kilku części (aktów). Dzięki temu były one bardziej przejrzyste i zrozumiałe dla „widowni”. Praktycznie odbywało się to w ten sposób, że po zgłoszeniu się chętnych do odegrania ról ustalono wspólnie niektóre szczegóły zapowiedzianej inscenizacji. Osoba kierująca socjodramą podzieliła na poczekaniu całość inscenizacji na poszczególne jej części. Każda inscenizacja odbywała się w ściśle przeznaczonym miejscu, stanowiącym umowną „scenę”. Oto krótki opis takiej inscenizacji w grupie dziewczynek w wieku 10—11 lat (inscenizacja dotyczyła zachowania się dzieci podczas „ciszy poobiedniej” i miała miejsce w lesie):

Część pierwsza:

„Wychowawczynie” bezpośrednio po „obiedzie” zwołuje grupę (złożoną z 5 dziewczynek) na zbiórkę i poleca dziewczynkom myć zęby. Po „myciu” dziewczynki idą do „sypialni”. Tu rozbierają się i kładą do „łóżek”, które symbolizował koc rozłożony pod drzewem. „Wychowawczynie” ogłasza „ciszę poobiednią” i opuszcza „salę”.

Część druga:

Podczas nieobecności swej „pani” dziewczynki za wyjątkiem jednej z nich zachowują się nagannie: krzyczą, popychają i kłócą się oraz skaczą po „łózkach”. Po chwili zjawia się „wychowawczynie”, znajdując „salę” w skandalicznym stanie. Ucisza i następnie wyznacza karę dziewczynkom

najbardziej hałaśliwym. Stawia je do „kąta”. Dziewczynkę zaś dobrze zachowującą się chwali i okazuje swe zadowolenie z tego powodu.

Część trzecia:

„Wychowawczyni” pozwala ukaranym dziewczynkom wrócić do „łóżka” i wychodzi z „sali”. Niestety, dziewczynki nadal zachowują się nagannie, podobnie jak w części drugiej.

Jako przykład improwizowanej inscenizacji, dotyczącej powtarzających się kłótni w grupie dziewczynek w wieku 12—14 lat, może posłużyć następujący dialog między dwiema „koleżankami”:

- Anka, lubisz tę Grażynę?
- Nienawidzę jej. Popatrz, ona nie ma żadnego gustu...
- Ty jej nie znasz. Ona nie ma gustu, ale ja ją lubię.
- Masz kogo lubić! Ma takie krzywe nogi.
- A ty wcale nie jesteś lepsza. Popatrz tylko na siebie, jak wyglądasz.
- O mnie się nie bój
- Grażyna nie ma gustu, ale ty też go nie masz „za grosz”.
- Co ty tam wiesz! Ja przynajmniej jestem modna, a ty taka staroświecka.
- Ty się ode mnie odczep, bo zapamiętasz sobie.
- O, jak ważna się robi!

W inscenizowaniu wydarzeń z życia danej grupy, mającym za zadanie możliwie wierne ich odtworzenie lub przedstawienie w sposób, w jaki ogół je „widzi”, nie powinno zabraknąć również pewnych elementów karykaturalnych, wykazujących absurdalność odtwarzanych sytuacji. Chodzi o to, aby dzięki inscenizacji scenicznej „widownia”, tj. dzieci, poczuły wyraźną niechęć wobec przedstawionych negatywnych wydarzeń. Nie powinno być również rzeczą przypadku wplatanie w inscenizację pewnych momentów przeciwstawnych destruktywnym przejawom życia grupy. Przebiegająca w ten sposób inscenizacja staje się nie tylko wstępem, ale i podstawą kolejnej trzeciej części socjodramy.

Część ta obejmująca dyskusję na temat ogólnej oceny dzieci odnośnie przedstawionych w inscenizacji wydarzeń może rozpoczynać się od postawionych przez wychowawcę następujących dwóch pytań: 1) czy wiernie odtworzono autentyczne wydarzenie grupy i 2) co traci grupa przez takie sposoby zachowań? Pytania te przybrać mogą formę bardziej skonkretyzowaną w zależności od treści przedstawionych wydarzeń.

Ta część socjodramy nie sprawia na ogół żadnych trudności. Rzeczą jednak bardzo wskazaną jest dbałość o to, aby wypowiedziało się podczas niej możliwie jak najwięcej osób. Chodzi bowiem o to, aby przeprowadzony sondaż opinii był wyrazem postawy zajmowanej wobec określonego problemu przez jak największą ilość członków danej grupy. Trzeba liczyć się tu z tym znamienym faktem, że im więcej osób zabierze głos w dyskusji, tym głębsze wywrze to wrażenie na grupie i tym skuteczniej może wpłynąć na zmianę opinii u tych, którzy dotąd nie podzielali słusznego sta-

nowiska kolegów. Oto przykłady wypowiedzi na temat strat, jakie ponosi grupa wskutek zaistniałych trudności. Są to wypowiedzi dziewczynek w wieku 12—14 lat, których głównym tematem podczas zastosowanej socjodramy było zagadnienie braku wzajemnego i zgodnego współżycia:

- Tracimy honor.
- Otrzymujemy nagany.
- Życie w grupie staje się nieznośne.
- Wytwarza się wroga atmosfera.
- Czujemy niechęć do siebie.
- Dziewczynki patrzą na siebie wilkiem.
- Dziewczynki, przesadzacie w tym wszystkim...
- Na pewno nie!
- Jeszcze gorzej jest u nas. Niektóre mówią na przykład: „Kto cię tu prosił, wynoś się...”
- Tworzą się obozy.
- Dziewczynki zazdroszczą sobie.
- Wcale nie zazdroszczą...
- Tak, zazdrość o chłopców...

Następne i ostatnie zasadnicze pytanie w tej części socjodramy brzmi: „Co należy robić, aby w grupie uniknąć trudności?” Dzieci nie zawsze znajdują właściwą odpowiedź na tak postawione pytanie. Często zdarza się, że dzieci podają zupełnie nie przemyślane sposoby ewentualnych rozwiązań rozważanych problemów. Należą do nich nierzadko propozycje ukarania winnych przez wychowawcę, jak napisanie listu do domu, odmówienie dziecku określonej przyjemności, nie pomijając kar cielesnych. Istnieje również szereg konstruktywnych sugestii. Niemniej jednak w wielu przypadkach nieodzowną rzeczą jest czynny udział wychowawcy we wspólnym poszukiwaniu właściwego wyjścia z napotykaną trudności.

Podczas przeprowadzonej socjodramy pewien kłopot pod tym względem nastęrczało zagadnienie zwalczania i przeciwdziałania przysłowiowym plotkom i różnego rodzaju uprzedzeniom. Niekiedy nawet wychowawca nie był w stanie znaleźć od razu właściwego rozwiązania. Sytuacja taka zmuszała do rzetelnego zastanowienia się nad rozważanym problemem, i to niekiedy z pomocą zasięgania rad u bardziej doświadczonych pedagogów na terenie kolonii. Godną podkreślenia sprawą jest to, że niektóre propozycje dzieci były wprost zdumiewające. Pozostawały w całkowitej zbieżności z najnowszymi zdobyczami pedagogiki i psychologii. Najczęściej jednak nie wybiegają poza tradycyjny i utarty w ich środowisku sposób przeciwstawiania się napotykanym trudnościom. Oto wypowiedzi dziewczynek wymienionej grupy:

- Trzeba wpłynąć na dziewczynki, aby nie kłóciły się.
- Przetłumaczyć im.
- Tak, a czy rozumieją?
- Przeprosić panią i całą grupę.

- Niech wystąpią na apelu.
- Nie, nie!...
- Przenieść jedną do innego pokoju i drugą do innego.
- Nie, to chyba za surowo...
- Mądra dziewczynka powinna wytłumaczyć niegrzecznej dziewczynce...

W przypadku kiedy dzieci, a nawet wychowawcy nie dysponują żadnymi skutecznymi sposobami przeciwstawienia się określonym trudnościom, dobrze jest przejść natychmiast do czwartej części socjodramy, polegającej na spontanicznym udramatyzowaniu właściwych rozwiązań omawianych problemów. W ten sposób można inscenizować różne sposoby rozwiązań, powtarzając najbardziej skuteczne z nich i godne polecenia z punktu widzenia wychowawczego. W sytuacjach, w których podczas dyskusji nie znaleziono właściwego sposobu rozwiązań, improwizacja sceniczna z reguły sprzyjała różnym pomysłom w tym zakresie. Zaimprovizowano wówczas sposoby rozwiązań bez jakiegokolwiek uprzedniego ich omówienia. Sposobów takich poszukiwano w trakcie samej improwizacji niekiedy z pomocą rad zasięganých u ogółu grupy łącznie z wychowawcą.

Omawiana obecnie część socjodramy nie sprawiała nigdy większych trudności ze znalezieniem chętnych do odegrania określonych ról. Spośród dobrowolnie zgłaszających się osób wybierano przede wszystkim te, które dotąd nie brały czynnego udziału w improwizacji napotykaných trudności wychowawczych. Przedstawiona inscenizacja składała się w tym przypadku przeważnie z dwóch części. Pierwsza z nich dotyczyła ponownego odtworzenia wydarzeń lub sytuacji uznanych powszechnie jako zjawiska destruktywne; druga zaś odnosiła się do projektowanych uprzednio lub aktualnie poszukiwanych sposobów zapobiegania i zwalczania niepożądanych przejawów zachowania się dzieci.

Jako najbardziej efektywny sposób pokonywania napotykaných trudności sugerowano wewnętrzne zdyscyplinowanie poszczególných członków danej grupy wychowawczej. Mianowicie podsuwano myśl, że sytuacja grupy zależy od pojedynczych jej członków, poczucia ich odpowiedzialności, przejawianej inicjatywy, gotowości społecznego współżycia i współdziałania. Toteż często inscenizowano sposób rozwiązywania określonego problemu poprzez powtarzanie możliwie wzorowego zachowania się dzieci.

Niżej przytaczam fragmenty dialogu wspomnianých już dziewczynek w wieku 12-14 lat podczas improwizacji, dotyczącej próby znalezienia odpowiedniego sposobu łagodzenia kłótni w grupie:

Część pierwsza:

Spotykają się dwie koleżanki. Jedna z nich jest ubrana nieco ekstrawagancko. To nie podoba się drugiej koleżance. Następuje wymiana zdań:

- Jak ty wyglądasz?! Jak ci nie wstyd wyjść tak na ulicę!?
- Jak ci się nie podobam, to się nie patrz!
- Tylko wstyd przynosisz swej mamie.

— A co to kogo obchodzi?!

Rozchodzą się rozgniewane.

Część druga:

Spotykają się następnego dnia. „Poszkodowana” dziewczynka żywi nadal żal do swojej koleżanki, która zwraca się do niej tymi słowy:

— Zastanów się nad tym, co wczoraj zrobiłaś. Przecież w takim stroju nie powinnaś wyjść na ulicę... Ja może nietaktownie zwróciłam ci uwagę, ale wybacz, wyglądałaś bardzo śmiesznie.

— Już dobrze! Chyba masz rację.

Odtąd żal zniknął i zrodziła się przyjaźń.

Ostatnia część socjodramy obejmuje dyskusję na temat korzyści, jakie pociąga za sobą prawidłowe rozwiązanie napotykanych w grupie problemów. Oto niektóre wypowiedzi dziewczynek, związanych z tą częścią socjodramy:

— Wychowawczynie woli grupę niekłótliwą.

— Unikamy zbędnego hałasu i zamieszania.

— Gdy po kilku dniach skłócone dziewczynki stają się dobrymi koleżankami, inne widząc to, starają się też nie kłócić, bo im przykro, że tamte pogodziły się, a one jeszcze nie...

— Jak się nie kłóćimy — to jest przyjemna atmosfera w grupie, każda drugiej pomaga. Jesteśmy wtedy jakby jedną rodziną.

— Dziewczynki żyją w przyjaźni i współpracy.

— Mamy dobrą opinię.

— Jest nam miło i wesoło. Nikt nas nie zawstydza.

— Mamy większe zaufanie do siebie i żadna się nie wywyższa.

Zastosowanie socjodramy — według zarysowanego wyżej przebiegu — nie wyczerpuje wszystkich możliwych wariantów. Istnieją różne jej formy. Przede wszystkim może obejmować ona więcej niż tylko pięć wspomnianych i omawianych części.

W gruncie rzeczy jednak socjodrama w podanym wyżej ujęciu wyczerpuje ważniejsze jej elementy. W przypadku inscenizowania i omawiania problemów, wymagających bardziej wszechstronnych analiz, zwiększa się zarówno ilość części dotyczących spontanicznej improwizacji, jak i samej dyskusji. Niekiedy zachodzi nawet potrzeba kontynuowania socjodramy w dniu następnym lub po kilku dniach od chwili jej rozpoczęcia, aby uzyskać ostateczne rozwiązanie rozważanego problemu. Podczas zastosowania socjodramy na koloniach letnich przypadek taki miał miejsce dwukrotnie. Chodziło tam o zmianę ustosunkowania się chłopców z młodszej grupy wobec swego grupowego i o znalezienie skutecznego sposobu zwalczania obmowy u dziewczynek starszej grupy.

Najczęstszymi technikami zastosowanymi na koloniach letnich były: tzw. „technika lustrzana” (mirror technique) i „technika zamiany ról” (technique of reversing life rols)⁷. Pierwsza z nich polega na możliwie dokładnym odtworzeniu konkretnych wydarzeń lub sytuacji celem przypo-

mnienia ich tym, którzy kiedyś w nich uczestniczyli. Spełniają oni jakby funkcję zwierciadła w stosunku do konkretnych zdarzeń lub też utartych wyobrażeń grupy o poszczególnych jej członkach. Technika zamiany ról powstaje w ścisłym związku z poprzednią techniką. Polega ona na tym, że powierza się odegranie roli, dotyczącej np. odtworzenia zachowania się osoby skrzywdzonej, temu spośród uczestników grupy, który ją skrzywdził. Osoba poszkodowana zaś odgrywa rolę osoby, którą uważa za źródło doznanej krzywdy. Podczas stosowanych technik socjodramatycznych zdecydowanie częściej korzystano z pierwszej z nich.

Korzyści i niebezpieczeństwa socjodramy

Zastosowane na koloniach letnich techniki socjodramatyczne nie upoważniają na pewno do zbyt ogólnych wniosków. Niemniej jednak dostarczają pewnych przesłanek, umożliwiających pobieżne przynajmniej zasygnalizowanie określonych korzyści i niebezpieczeństw wynikających z socjodramy.

Zebrany materiał podczas badań upoważnia przede wszystkim do stwierdzenia zdecydowanego wpływu technik socjodramatycznych na zmianę opinii dzieci o możliwościach rozwiązań określonych problemów, nurtujących daną grupę. Okazało się mianowicie, że dzieci dzięki swemu uczestnictwu w socjodramie nabierały przekonania co do możliwości zapobiegania różnym sytuacjom o charakterze konfliktowym i łagodzenia wszelkich konfliktów. Tak więc o ile w części wstępnej socjodramy średnia oceny dzieci w sprawie wspomnianych możliwości, wyrażanych w skali pięciostopniowej, wynosiła 2,8 (przy czym sigma = 1,1), to po jej zakończeniu wynosiła ona 4,6 (sigma = 2,1). Świadczy to o pozytywnej zmianie opinii dzieci w tej sprawie.

Nie ulega wątpliwości, że tego rodzaju modyfikacja opinii może z czasem przerodzić się w proces pogłębiania również przekonań dzieci na podobną sprawę, zwłaszcza gdy socjodrama miałaby miejsce w grupie nie tylko sporadycznie, ale w sposób możliwie planowy lub też byłaby ściśle sprzężona z innymi metodami wychowania. Śledząc uważnie wpływ socjodramy, można zaryzykować twierdzenie, że przyczynia się ona do pozytywnych zmian nie tylko w sferze opinii i przekonań, lecz także w dziedzinie kształtowania postaw. W przeprowadzonych badaniach twierdzenie to znalazło niejednokrotnie swe potwierdzenie. Przekonano się o tym szczególnie podczas zastosowania socjodramy poświęconej szkodliwości uprzedzeń grupy wobec poszczególnych jej członków. Wyeliminowanie dzięki socjodramie uprzedzeń pociągało za sobą jednocześnie postawę życzliwą wobec osoby, uprzednio przez dzieci nie lubianej.

Do innych korzyści związanych z socjodramą należą:

- 1) możliwość przekonania się przez dzieci, że trudności napotykan

w grupie skuteczniej rozwiązuje się za pomocą racjonalnych poszukiwań niż przypadkowych działań w tym kierunku;

- 2) lepsze poznanie przez wychowawcę dzieci i siebie samego;
- 3) lepsze poznanie się członków danej grupy i siebie samych;
- 4) możliwość aktywizacji procesów samowychowania dzieci.

Istotną korzyść socjodramy stanowi jej wpływ na aktywizację procesów samowychowania. Jeśli bowiem podczas socjodramy można przekonać się, że sporne sprawy grupy wymagają racjonalnych rozstrzygnięć z udziałem wszystkich jej członków, to oczywiście nietrudno chyba przez analogię uprzytomnić sobie duże znaczenie osobistych przemyśleń dla usprawnienia własnego współżycia i współdziałania z innymi.

Największą z wymienionych korzyści jest niewątpliwie możliwość ujednoczenia opinii grupy w określonych sprawach. Tę szansę powinien wykorzystywać wychowawca ze szczególną troską. Różnorodność stanowisk wśród dzieci jest wprawdzie rzeczą nieuniknioną. Trudno jednak nie dostrzegać w tym czynnika zastoju lub dezorganizacji w życiu społecznym dzieci. Ujednoczenia domagają się przede wszystkim poglądy i przekonania odnośnie wartości społecznych i moralnych. Rozbieżność stanowisk pod tym względem utrudnia znacznie prawidłowy przebieg procesu wychowawczego. W ujednoczaniu opinii przekonań i postaw chodzi o coś więcej niż tylko o formalne przyjęcie ich do wiadomości dzieci. Chodzi tu o wewnętrzne zaakceptowanie ich jako własnych motywów postępowania. Socjodrama wydaje się spełniać nadzieje na tego rodzaju ujednoczanie, zwłaszcza zaś na odpowiednie kształtowanie opinii w niebagatelnych dla wychowania kwestiach.

Wymienione korzyści nie wyczerpują całego rejestru zalet przypisywanych socjodramie przez psychologów.⁸ Podkreślają oni m. in. że socjodrama stwarza dogodne warunki dla uzewnętrznienia swych szczerych uczuć, które ukrywano niejednokrotnie przedtem z obawy przed przykrymi ewentualnie konsekwencjami ich ujawnienia. Zaznaczają również, że socjodrama ułatwia jednostkom lepsze dostosowanie się do różnych niespodziewanych sytuacji oraz pozwala poznać im własne motywów, cele i dążenia. W związku z korzyściami, jakie czerpie z niej wychowawca, dowodzą oni, że przyczynia się ona w dużym stopniu do pozbywania się przez wychowawcę postawy autokratycznej. Dzieje się tak szczególnie wskutek konieczności nawiązania z wychowanekami częstych dwustronnych kontaktów podczas socjodramy⁹. Ważna wydaje się uwaga psychologów dotycząca zdobywania przez dzieci dzięki technikom socjodramatycznym coraz większego zaufania do zdarzeń i sytuacji, które poprzednio budziły uczucia lęku. Pod wpływem socjodramy — wspominają psychologowie — jednostka zaczyna oceniać różne wydarzenia nie tyle z jej osobistego punktu widzenia, ile w aspekcie możliwie szerokim, społecznym.

Zasygnalizowane korzyści socjodramy nie mogą przesłaniać jednak nie-

bezpieczeństw, jakie kryją się w stosowaniu tego rodzaju technik wychowawczych. Należą do nich przede wszystkim:

- 1) zrutynizowane podejście nauczyciela wobec funkcji ukierunkowania przebiegu socjodramy;
- 2) nadużywanie przez wychowawcę swej kierowniczej roli podczas odbywającej się socjodramy;
- 3) nieodpowiedni nastrój podczas spotkania z zastosowaniem socjodramy;
- 4) niewłaściwy dobór problemu jako głównego przedmiotu socjodramy;
- 5) złośliwe eksponowanie przez dzieci niechęci wobec nie lubianego kolegi (koleżanki).

Podczas stosowania socjodramy należy zdawać sobie sprawę z tego, że sztuka wszelkiej pracy twórczej, a także wychowawczej zależy nie tylko od specyficznych narzędzi, lecz przede wszystkim od jej wykonawców. Socjodrama jest tylko narzędziem. Powodzenie jej zależy więc przede wszystkim od właściwego podejścia wychowawcy wobec pełnionej przez niego funkcji podczas trwania socjodramy. Zapominanie o tym jest chyba największym niebezpieczeństwem, jakie grozi prawidłowemu przebiegowi socjodramy. Grozi ono automatycznym wykonywaniem przez wychowawcę swych zadań, jakie stawia przed nim socjodrama. Trudno w takim przypadku mówić o pracy twórczej, a tym samym o stosowaniu socjodramy w ścisłym znaczeniu tego słowa. W przypadku takim pozbawiona elementu twórczości sprzeniewierza się zasadzie spontaniczności twórczej, będącej — jak wiadomo — istotną cechą wszelkiej socjodramy. Tak więc można śmiało powiedzieć, że tam, gdzie nie ma twórczego zaangażowania ze strony wychowawcy i dzieci w przebieg socjodramy, tam trudno dopatrywać się skutecznych jej oddziaływań sensu stricto.

Nie mniej groźnym niebezpieczeństwem jest wspomniane już nadużywanie przez wychowawcę swej kierowniczej roli podczas socjodramy. Wyrażać się może to nierzadko w zbyt dużym sugerowaniu czy wręcz nakazywaniu dzieciom tego, co powinny czynić, uczestnicząc w niej.

Skłonności tego rodzaju przejawiają szczególnie wychowawcy o zdecydowanej postawie autokratycznej. Wyrazem sygnalizowanego tu niebezpieczeństwa może być również zbyt ostentacyjne ujawnianie przez wychowawcę osobistego stanowiska wobec omawianego podczas socjodramy problemu. Dzieje się tak wówczas, kiedy wychowawca zapomina niejako o głównym warunku powodzeń socjodramy, jakim jest spontaniczność twórcza. Spontaniczność taka ma miejsce w inspirowaniu przez wychowawcę określonych sposobów zachowań dzieci, nigdy jednak we wszelkiego rodzaju próbach narzucania im czegokolwiek. Podczas stosowania socjodramy na koloniach letnich błędy tego rodzaju ujawniały się najczęściej w postaci przedwczesnego informowania dzieci o szkodliwości społecznej określonej trudności. W takich przypadkach spotykamy się z reguły od samego początku z wyrażaniem przez dzieci jednolitego stanowiska wobec

omawionej kwestii lub całkowitym milczeniem. Inscenizacja i dyskusja tracą wtedy swój spontaniczny charakter. Najbardziej jaskrawym przykładem nieodpowiedniej ingerencji wychowawcy w przebieg socjodramy jest okazywane przez niego oburzenie wobec zgłaszanych trudności, które łatwo przerodzić się może w przysłowiowe moralizowanie.

Istotnym warunkiem powodzenia socjodramy jest także panujący podczas niej odpowiedni nastrój. Brak takiego nastroju przedstawia poważne zagrożenie dla prawidłowego przebiegu socjodramy. Toteż przeprowadzając techniki socjodramatyczne należy pamiętać, że przebieg ich w atmosferze zbytnej wesołości i radosnego podniecenia może przyczynić się do zbagatelizowania przez dzieci omawianego problemu. Punkt ciężkości zainteresowań uczestników socjodramy szybko przerzuca się z wysuniętego problemu na „aktorów”, od których oczekują wyłącznie improwizacji, nastawionej na efekty zewnętrzne, nie mające nic wspólnego z głównym celem socjodramy. Pewien radosny nastrój podczas stosowania technik socjodramatycznych w grupie dzieci do lat 10—11 jest nieunikniony. Podczas przeprowadzanych prób z socjodramą okazało się, że radosny nastrój w młodszych grupach dzieci może stać się nawet jednym z ważnych czynników, zapewniających jej efektywność. Nie może być to jednak nastrój zbytnej swobody i żywiołowej radości. Zadaniem wychowawcy jest odpowiednie tonowanie tego nastroju. W żadnym razie jednak nie byłoby wskazane jego eliminowanie. W grupach dzieci w wieku 12—15 lat wymagany jest nastrój raczej poważny. Nie znaczy to jednak, aby i tu przebieg socjodramy pozbawiony był zupełnie charakteru zabawowego. W każdej niemal inscenizacji przynajmniej niektóre fragmenty odtwarzanych zdarzeń lub sytuacji wywołują ogólną wesołość „widzów”. Źle dzieje się tylko wtedy, gdy owa wesołość przesłania zasadniczy problem, jaki jest podstawowym przedmiotem socjodramy. Humorystyczne potraktowanie niektórych momentów improwizowanych zdarzeń może niejednokrotnie wpłynąć na lepsze rozumienie bezsensowności czy absurdalności określonych zachowań dzieci. Stanowi to udaną formę ośmieszania sposobów postępowania, sprzecznych z zasadą społecznego współżycia. Tak więc w trosce o odpowiedni nastrój, jaki powinien towarzyszyć socjodramie, nie można przesadzać ani w kierunku stwarzania zbytnej powagi, ani też zbytnej wesołości. W przypadku pierwszym pozbawiamy dzieci spontanicznego zachowania się. W przypadku drugim zaś stwarzamy warunki przeradzania się spontaniczności twórczej w impulsywność, przypadkowość i chaotyczność działania.

Poważnym niebezpieczeństwem jest niewątpliwie również nieodpowiedni dobór problemu, jaki stanowić ma zasadniczy przedmiot rozważań i przedstawień. Wynikają z tego różne przykre następstwa. Jeśli poruszany problem jest mało atrakcyjny dla grupy, socjodrama może robić wrażenie czegoś zupełnie zbytecznego lub wręcz śmiesznego.

Podobnym niebezpieczeństwem socjodramy jest możliwość wykorzysta-

nia jej przez niektóre dzieci jako okazji wyrażenia swych niechęci wobec kolegów lub koleżanek. Nie byłoby w tym nic złego, gdyby nie demonstrowano w ten sposób wobec grupy lub niektórych osób wybitnie wrogich swych postaw. Zwłaszcza w grupach dziewczynek można było niekiedy dopatrzeć się wyraźnych tendencji „robienia na złość” koleżankom, aby je ośmieszyć i upokorzyć. W sytuacjach takich przerywano wypowiedzi dzieci lub inscenizację wydarzeń i ponownie wyjaśniono cele socjodramy. Odnosiło to na ogół skutek pozytywny.

Ponadto psychologowie zwracają uwagę na takie niebezpieczeństwa socjodramy, jak zatracanie podczas omawiania i inscenizowania danego problemu jego aspektu społecznego, koncentrując się na sprawach osobistych poszczególnych dzieci. Przestrzegają również przed wyborem problemu, który dla pewnych członków grupy stanowi zagadnienie nader bolesne, nadające się raczej do omówienia w węższym gronie niż w obecności całej grupy¹⁰. Mówią również o szkodliwości nadużywania socjodramy, co powoduje jej spowszednienie i wskutek tego może okazać się dla dzieci nudna i banalna¹¹.

Uświadomienie sobie zarówno korzyści, jak i niebezpieczeństw socjodramy jest sprawą wielkiej wagi. Pozwala ono na podniesienie efektywności jej zastosowania. Przede wszystkim zaś chroni przed wszelkiego rodzaju zrutynizowanym podejściem do rozwiązywania problemów natury wychowawczej w ogóle.

Uwagi końcowe

Mając na uwadze zasygnalizowane korzyści oraz unikając wspomnianych niebezpieczeństw, można zaryzykować twierdzenie, że socjodrama pozwala na niewątpliwe usprawnienie procesu wychowania społeczno-moralnego nie tylko na koloniach letnich, ale także w szkole i w różnych instytucjach opiekuńczo-wychowawczych. Trudno jednak dopatrywać się w socjodramie podstawowej czy też uniwersalnej formy oddziaływań wychowawczych. Socjodramę należy potraktować jako jedną z wielu form wykorzystania w procesie wychowania wpływów wewnątrzgrupowych. Dzięki wyzwalamu tych wpływów posiada ona zapewnioną rangę wśród innych równie ważnych czy nawet bardziej jeszcze skutecznych sposobów wychowania społeczno-moralnego. Ranga jej pod tym względem znacznie wzrasta wobec niedostatecznego — jak dotąd — wykorzystywania w procesie wychowania bogatego zaplecza dynamiki stosunków społecznych. Socjodrama przyczynia się do integrowania stosunków społecznych w grupie.

Należy zdawać sobie jednak sprawę z wielu jeszcze nieodmówień, jakie związane są z zastosowaniem tego rodzaju formy oddziaływań wychowawczych. W literaturze psychologicznej, dotyczącej socjodramy, brak nadal w zasadzie rzetelnych badań na jej temat. Wciąż jeszcze nie znajdujemy odpowiedzi np. na pytanie: jakie istotne zmiany pociąga za sobą socjodrama

w sferze osobowości¹². Często przypisuje się jej skutki zupełnie nieproporcjonalne do jej rzeczywistych możliwości. Określa się je w terminach zbyt ogólnych, co zresztą nie jest odosobnionym przypadkiem w ocenianiu skuteczności wszelkich niemal metod wychowawczych. Na tym tle istnieje dużo nieporozumień, a jeszcze więcej rozczarowań. Toteż stosując socjodramę, trzeba każdorazowo uświadomić sobie główny cel zastosowania jej w konkretnym przypadku. Trzeba również wyzbyć się złudzeń, że stosując ją kształtujemy osobowość wychowanka pod każdym względem.

ODNOŚNIKI

¹ H. C. Lindgren: *Psychologia wychowawcza w szkole*. Warszawa 1962, s. 354—356.

² Por. J. L. Moreno: *The Theatre of Spontaneity: An Introduction to Psychodrama*. New York 1947.

³ J. L. Moreno: *Psychotherapie und Psychodrama. Einleitung in die Theorie und Praxis*. Stuttgart 1959, s. 34.

⁴ Jane Warters: *Group Guidance. Principles and Practices*. New York 1960, s. 141 i n.

⁵ Por. D. Wildlöcher: *Le psychodrame chez l'enfant*. Paris 1962.

⁶ Teoretyczne założenia socjodramy jako jednej z form oddziaływań wychowawczych zarysowałem w artykule pt.: „Socjodrama na usługach szkoły” (*Ruch Pedagogiczny* 1966, s. 594—599).

⁷ Por. J. L. Moreno: *Psychotherapie und Psychodrama*. Dz. cyt., s. 85—101.

⁸ Por. G. Czapów i Cz. Czapów: *Psychodrama. Geneza i historia. Teoria i praktyka. Próba oceny*. Warszawa 1969, s. 153—211.

⁹ Margaret E. Bennet: *Guidance and Counseling in Groups*. New York 1963, s. 120.

¹⁰ J. Warters. Dz. cyt., s. 153 i n.

¹¹ M. E. Bennet. Dz. cyt., s. 120 i n.

¹² J. A. Mann: *Experimental Evaluation of Role Playing*. *Psychological Bulletin Evaluation* 1956, vol. 53, s. 227—234.

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

WACŁAW WOJTYŃSKI

SZKOŁA I NAUCZYCIEL DZISIEJSZEJ JAPONII

1. Szkoła japońska w ciągu wieków

Kultura i oświata Japonii sięgają swymi początkami trzeciego i czwartego stulecia naszej ery. Wielki wpływ na ich rozwój wywarła cywilizacja chińska. W buddyjskich chramach i klasztorach powstały pierwsze szkoły nauczające religii, czytania, pisania, matematyki. Ale dopiero w wieku XVII pojawił się typ szkoły, do której uczęszczały dzieci warstw biedniejszych i zubożałych samurajów. Uczono w nich zaledwie początków czytania i pisania, bogaci feudałowie natomiast mieli szkoły prywatne utrzymywane na znacznie wyższym poziomie. Uczono w nich konfucjanizmu, zaznajamiano z literaturą i historią chińską oraz z historią i starą poezją japońską.

Dopiero burżuazyjna rewolucja 1868 roku stworzyła szersze możliwości oświatowe. Przed nią nie było w Japonii właściwie żadnego szkolnictwa, które można byłoby nazwać państwowym lub publicznym. W roku 1872 ogłoszono w Japonii nowy system kształcenia, który wprowadził wysoki, bo ośmioletni obowiązek szkolny, przy czym okres ten podzielono na dwa czteroletnie podokresy. Szkoła średnia miała być sześćioletnia. Wprowadzono do niej szereg przedmiotów związanych z gospodarką, zwłaszcza z przemysłem, rolnictwem, handlem, pracą na morzu i in. Wówczas też powołano do życia pierwsze szkoły nauczycielskie. Do organizowanych szkół usiłowano wprowadzać nowe metody nauczania, rugując zarazem stare, scholastyczne sposoby pracy z uczniem. Reforma miała charakter bardzo na owe czasy postępowy, nie mogła być jednak w tamtych warunkach urzeczywistniona. Wysokie opłaty za naukę musiały ograniczyć poważnie dostęp do szkół dzieciom warstw uboższych. Ośmioletni okres stał się w takich warunkach rzeczą mało realną. Dlatego już w 1879 roku skrócono obowiązkowe nauczanie do lat czterech. Usunięto również ze szkoły szereg przedmiotów, naukę uczyniono bardziej praktyczną, nawiązującą do najbardziej elementarnych potrzeb życiowych uczniów. Zniesiono też wprowadzone wcześniej centralne zarządzanie oświatą, ale w siedem lat później znów do tego wrócono. W tym samym roku 1886 wprowadzono do szkoły japońskiej naukę moralności, która w niedalekim czasie odegra poważną rolę w japońskim wychowaniu młodzieży. W roku 1890 cesarz Japonii wydał edykt o wychowaniu i nauczaniu, który stanie się na długie lata podstawą wychowania japońskiego, wychowania w duchu nacjonalizmu i milita-

ryzmu, bezwzględnej podporządkowania się woli cesarza, gotowości do ofiar i poświęcenia na rzecz swego kraju.

Na początku wieku XX, w roku 1908, obowiązek szkolny został ponownie rozciągnięty na okres ośmioletni. System szkolny objął wtedy szkołę podstawową, cztero- lub pięcioletnią szkołę średnią, średnie i wyższe szkoły nauczycielskie oraz szkoły zawodowe. Głównym zadaniem tego systemu szkolnego było przyspieszenie rozwoju Japonii, nadanie jej charakteru nowoczesnego państwa, przewyciężenie pozostałości feudalnych, likwidacja jej kulturalnej izolacji. Japonia poczęła wówczas przejawiać dążenia do zawiadnięcia obcymi terytoriami, do rozszerzenia swego panowania na wielkie obszary kontynentu azjatyckiego.

W trzydziestych latach XX wieku Japonia rozpoczyna energiczne przygotowania do wojny. Zaczął się równocześnie proces faszycyzacji i militaryzacji szkoły. Poczęto propagować ideę rasowej wyższości Japończyków oraz wielką misję cywilizacyjną, jaką miała rzekomo do spełnienia Japonia na terenie Azji. Dalszy bieg wydarzeń jest znany. Japonia przystąpiła do wojny po stronie państw „osi”, stała się członkiem paktu militarnego „Berlin—Rzym—Tokio”. Ona też najpóźniej podzieliła los swych europejskich partnerów.

W roku 1941 na podobieństwo niemieckiej „Volksschule” wprowadzono w Japonii system szkół ludowych.

2. Szkolnictwo japońskie po II wojnie światowej

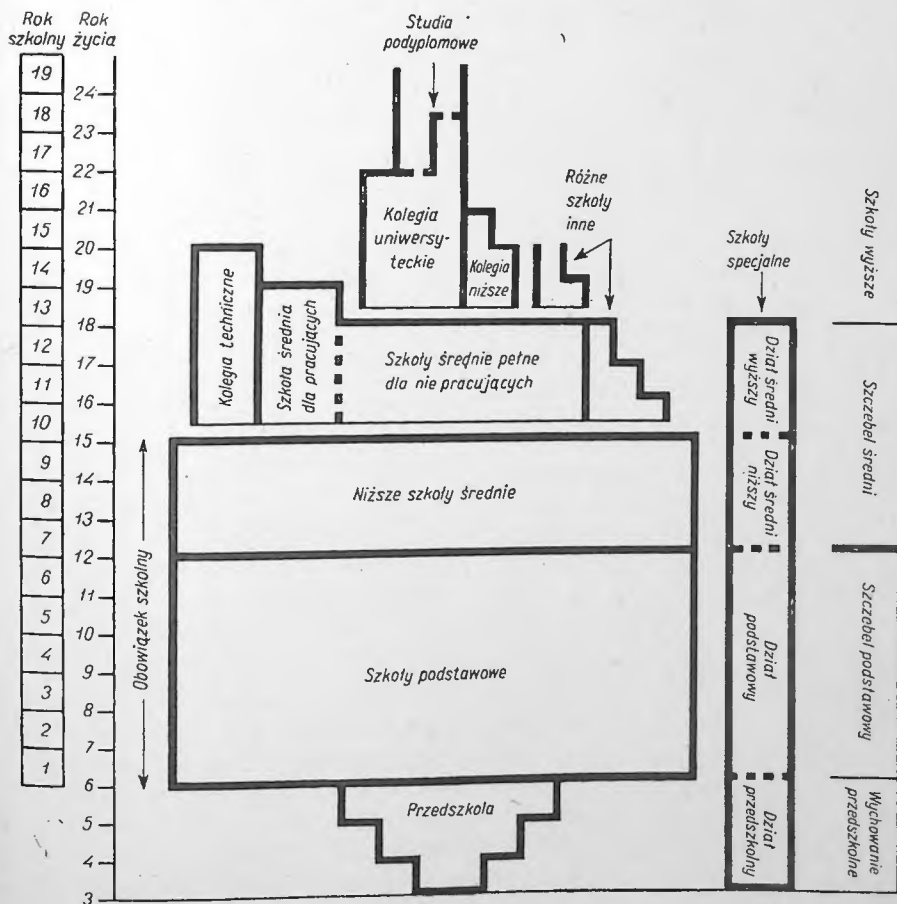
Spoleczno-polityczne zmiany, jakie nastąpiły po zwycięstwie nad faszyzmem w II wojnie światowej, doprowadziły także do poważnych przeobrażeń w systemie nauczania i wychowania. 3 maja 1947 roku weszła w życie nowa konstytucja. Japonia stała się monarchią konstytucyjną. Amerykańska okupacja kraju wycisnęła silne piętno na różnych dziedzinach życia Japonii, w tym również na oświacie. W roku 1947 uchwalona została także nowa ustawa szkolna, która zreorganizowała system szkolnictwa wedle amerykańskiego modelu. Tak zwany „multi-track system”, czyli system wielodrożny został zastąpiony systemem „single-track”, opartym na sześcioklasowej szkole podstawowej („shogakko”). Jej dalszym ciągiem jest 3-letnia niższa szkoła średnia („chugakko”), po czym następuje 3-letnia wyższa szkoła średnia („kotogakko”), nad którą znajduje się obszar szkolnictwa wyższego. Tak więc powołano system stanowiący organizacyjną kopię systemu amerykańskiego, a wyrażający się formułą liczbową 6 + 3 + 3 + 4. Obowiązek szkolny jest dziewięcioletni. Obejmuje on sześcioletnią szkołę podstawową i trzyletnią niższą szkołę średnią. Zaczyna się po szóstym, a kończy po 15 roku życia. Wyższa szkoła średnia posiada dwa zasadnicze rozwidlenia: trzyletnie i czteroletnie. To ostatnie jest organizowane dla młodzieży zawodowo pracującej, odbywa się systemem wieczorowym i korespondencyjnym.

Wedle danych z roku 1966 w 25 687 szkołach podstawowych uczyło się 9 584 tys. uczniów, czyli przeciętnie nieco więcej niż 400 uczniów przypadało na jedną szkołę i ok. 40 uczniów na jedną klasę. Jednakże są szkoły znacznie większe, nawet z tysiącem uczniów, jak również są i takie, gdzie liczba uczniów jest niższa niż 400.

Do szkoły średniej niższej przechodzą absolwenci szkół podstawowych w wieku 11—12 lat. Szkół tego typu miała Japonia w tym samym 1966 roku ok. 11 850, a uczyło się w nich ok. 5 555,7 tys. młodzieży. Szkół średnich drugiego stopnia było ok. 4845.

Nauczanie obowiązkowe jest bezpłatne. Dzieci uboższych rodziców korzystają nawet z bezpłatnych podręczników i innych pomocy naukowych, dożywiania i in. Procent realizacji obowiązku szkolnego jest wysoki. Przekracza on 99%, co oznacza, iż prawie wszystkie dzieci, z wyjątkiem chorych i upośledzonych umysłowo, ten obowiązek wykonują.

SCHEMAT SYSTEMU SZKOLNEGO



SZKOŁA PODSTAWOWA

KLASY	I	II	III	IV	V	VI	
PRZEDMIOTY	JĘZYK JAPONSKI	238 (7)	315 (9)	280 (8)	280 (8)	245 (7)	245 (7)
	NAUKI SPOŁECZNE	68 (2)	70 (2)	105 (3)	140 (4)	140 (4)	140 (4)
	ARYTMETYKA	102 (3)	140 (4)	175 (5)	210 (6)	210 (6)	210 (6)
	NAUKI PRZYRODNICZE	68 (2)	70 (2)	105 (3)	105 (3)	140 (4)	140 (4)
	MUZYKA	102 (3)	70 (2)	70 (2)	70 (2)	70 (2)	70 (2)
	SZTUKA-PRACE RĘCZNE	102 (3)	70 (2)	70 (2)	70 (2)	70 (2)	70 (2)
	GOSP. DOMOWE	—	—	—	—	70 (2)	70 (2)
	WYCH. FIZ.	102 (3)	105 (3)	105 (3)	105 (3)	105 (3)	105 (3)
	WYCH. MORALNE	34 (1)	35 (1)	35 (1)	35 (1)	35 (1)	35 (1)
	OGÓŁEM	816 (24)	875 (25)	945 (27)	1015 (29)	1085 (31)	1085 (31)

Uwagi:

- Liczby oznaczają łączną ilość godzin lekcyjnych w roku. Liczby w nawiasach łączną ilość godzin w tygodniu.
- Godzina lekcyjna trwa 45 min.

NIŻSZA SZKOŁA ŚREDNIA

KLASY	I	II	III		
PRZEDMIOTY OBOWIĄZKOWE	JĘZYK JAPONSKI	175 (5)	140 (4)	175 (5)	
	NAUKI SPOŁECZNE	140 (4)	175 (5)	140 (4)	
	NAUKI PRZYRODNICZE	140 (4)	140 (4)	140 (4)	
	MUZYKA	70 (2)	70 (2)	70 (2)	
	SZTUKI PIĘKNE	70 (2)	35 (1)	35 (1)	
	WYCH. FIZ.-ZDROWOTNE	105 (3)	105 (3)	105 (3)	
	ZAJĘCIA TECHN. ALBO GOSP. DOM.	105 (3)	105 (3)	105 (3)	
	RAZEM	945 (27)	910 (26)	840 (24)	
	PRZEDMIOTY DO WYBORU	JĘZYKI OBCE	105 (3)	105 (3)	105 (3)
		ROLNICTWO	70 (2)	70 (2)	70 (2)
ZAJĘCIA TECHN.		70 (2)	70 (2)	70 (2)	
HANDEL		70 (2)	70 (2)	70 (2)	
RYBOŁÓWSTWO		70 (2)	70 (2)	70 (2)	
GOSP. DOMOWE		70 (2)	70 (2)	70 (2)	
MATEMATYKA		—	—	70 (2)	
MUZYKA		35 (1)	35 (1)	35 (1)	
SZTUKI PIĘKNE		35 (1)	35 (1)	35 (1)	
WYCH. MORALNE		35 (1)	35 (1)	35 (1)	
ZAJĘCIA POZA-PROGRAMOWE	35 (1)	35 (1)	35 (1)		
OGÓŁEM	1120 (32)	1120 (32)	1120 (32)		

Uwagi:

- Liczby oznaczają łączną ilość godzin lekcyjnych w roku. Liczby w nawiasach łączną ilość godzin w tygodniu.
- Godzina lekcyjna trwa 50 minut.
- Na przedmioty do wyboru przeznaczają się łącznie 15 godzin w każdej klasie (np. 70+35).

Oto schemat organizacyjny japońskiego systemu szkolnego (p. str. 591). Widać na nim, że szkoły wyższe, oprócz zrozumiałego samo przez się podziału według specjalności, dzielą się jeszcze wedle czasu trwania studiów na pełnookresowe i krótkookresowe. Pierwsze są czteroletnie, drugie dwu- i trzyletnie. W roku 1962 zostały zorganizowane 5-letnie kolegia techniczne na bazie niższej szkoły średniej. Istnieją też kolegia dwu- i trzyletnie oparte na podstawie szkoły średniej pełnej, stanowią one właśnie te tzw. krótkie formy szkół wyższych.

W planie nauczania szkoły podstawowej znajduje się dziewięć przedmiotów, wśród których najwięcej miejsca poświęca się językowi japońskiemu i matematyce (ok. 45% czasu). Znajdują się tutaj także: historia i przyrodoznawstwo, muzyka, rysunek, praca ręczna, gospodarstwo domowe i wychowanie fizyczne.

W szkole średniej niższej występują te same przedmioty co i w szkole podstawowej, dochodzą jednak jeszcze przedmioty fakultatywne (języki obce i szereg przedmiotów zawodowych, jak rolnictwo, przemysł, handel, rybołówstwo, matematyka, muzyka i in.). Wychowanie moralne stanowi stały element planu nauczania począwszy od klasy pierwszej aż do dziewiątej w wymiarze jednej godziny tygodniowo. Nowe programy szkolne zostały wprowadzone do szkoły podstawowej i niższej szkoły średniej od roku 1961/62.

Oto przedmioty nauczania i liczby godzin przydzielonych tym przedmiotom w poszczególnych klasach szkoły obowiązkowej (p. str. 592).

W szkole średniej II stopnia występuje osiem przedmiotów ogólnokształcących, w tym język ojczysty, historia Japonii, historia powszechna, historia kultury i socjologia, matematyka, wychowanie fizyczne oraz dwa przedmioty z cyklu przyrodniczego (fizyka-chemia, biologia-geografia). Jako uzupełnienie istnieje przygotowanie zawodowe, przy czym uczniowie wybierają sobie jeden kierunek, jak np. rybołówstwo, handel, technologię i in. Nauka na tym stopniu szkoły średniej jest płatna. Po ukończeniu jej można wstąpić do szkoły wyższej, wpłacając odpowiednie wpisowe i złożony egzaminy wstępne z 4—5 przedmiotów w zależności od specjalności. Istnieją roczne i dwuletnie kursy przygotowawcze dla kandydatów usiłujących dostać się na studia wyższe.

Jak więc widzimy, nauka bezpłatna kończy się na niższej szkole średniej, tzn. na okresie objętym obowiązkiem szkolnym. Istnieje w Japonii podział szkół na państwowe (ogólnopaństwowe, prefekturalne, municypalne) i prywatne. Specjalnie duży odsetek szkół prywatnych występuje w pionie uczelni wyższych. W państwowych szkołach wyższych przyjęcia na studia są ograniczone, corocznie limitowane, w związku z czym egzaminy wstępne są ostrzejsze, a opłaty za naukę 2—3 razy mniejsze niż w uczelniach prywatnych. Osoby kończące uniwersytety państwowe otrzymują tytuł bakałarza. Po dalszych dwuletnich studiach, złożeniu egzaminów i zaliczeniu dysertacji można uzyskać stopień magistra, natomiast dla uzyska-

nia stopnia doktora wymagany jest kilkuletni staż naukowo-badawczy w zakresie wybranej specjalności, złożenie odpowiednich egzaminów i napisanie pracy doktorskiej.

3. Kształcenie nauczycieli

Kształcenie nauczycieli odbywa się w szkołach wyższych. Są to wydziały pedagogiczne uniwersytetów, gdzie nauka trwa lat cztery. Wydają one dyplomy klasy pierwszej, uprawniające do stałego zatrudnienia w szkołach podstawowych i w niższych szkołach średnich. Plany studiów uniwersyteckich obejmują przedmioty obowiązkowe i przedmioty do wyboru. Wśród przedmiotów obowiązkowych wymienić należy: dydaktykę, psychologię pedagogiczną, psychologię dziecka i psychologię młodzieży, praktykę pedagogiczną oraz przedmioty, które występują w planie nauczania szkoły. Przedmioty do wyboru dzielą się na trzy grupy: grupa pierwsza obejmuje metodyki poszczególnych przedmiotów, ustawodawstwo szkolne, socjologię wychowania, historię pedagogiki i in.; grupa druga — eksperymentalne zajęcia z zakresu psychologii, seminarium z zakresu metod poznawania dziecka i psychologii młodzieży; w grupie trzeciej znajdują się przedmioty występujące w szkole, jak literatura, wiedza o społeczeństwie, muzyka, matematyka, przyrodoznawstwo, rysunek, prace ręczne i in. Studenci wybierają jeden z tych kursów. Zaznajamiają się oni ze wszystkimi przedmiotami, jakie znajdują się w planie nauczania szkoły, natomiast specjalizują się głębiej w jednym przedmiocie wybranym.

Poza uniwersytetami działają jeszcze niższe kolegia, które przygotowują nauczycieli przedmiotów zawodowych dla szkół podstawowych i niższych szkół średnich. Nauka trwa w nich tylko dwa lata, a absolwenci otrzymują świadectwa drugiej klasy. Takie dwuletnie kształcenie organizują również niektóre uniwersytety. Świadectwa klasy drugiej są świadectwami tymczasowymi, wydawanymi na określony czas, po upływie którego ich posiadacze muszą poddać się weryfikacji i ewent. podnieść swe kwalifikacje do wymaganego aktualnie poziomu.

Burzliwy rozwój zajęć i kursów o charakterze techniczno-zawodowym w szkołach średnich pierwszego i drugiego stopnia spowodował, iż poza formami wyżej wymienionymi musiano zorganizować od roku szk. 1961/62 w dziewięciu uniwersytetach 3-letnie instytuty dla nauczycieli przedmiotów zawodowych w szkołach średnich drugiego stopnia. Przedmiotów ogólnokształcących w tych szkołach uczą absolwenci czteroletnich studiów uniwersyteckich, dąży się jednak, aby dla tego stopnia szkoły średniej pozyskiwać coraz więcej nauczycieli z dyplomami magisterskimi. Dyplomy bakałarzy traktuje się na tym stopniu szkoły średniej jako dyplomy drugiej klasy, jako tymczasowe.

Podstawę upoważniającą do przyjmowania na pierwszy rok studiów we

wszystkich formach kształcenia nauczycieli stanowi ukończenie wyższego stopnia szkoły średniej. Ażeby uzyskać dyplom nauczyciela, student obowiązany jest do zdania określonej liczby egzaminów z przedmiotów ogólnokształcących i pedagogiczno-zawodowych. Liczba ta jest różna w zależności od charakteru przedmiotu specjalizacji.

M A T E R I A Ł Y

1. Educational Developments in 1961—62. Report presented to the XXV th International Conference on Public Education. Geneva, July 1962.
2. Outline of Education in Japan. Ministry of Education. Japan 1962.
3. Survey of the status of the teaching profession in Asia. Prepared by E. W. Franklin, director, WCOTP Asia Office, New Delhi, India 1963.
4. Sowremiennaja Japonia. Sprawocznik. Akademia Nauk SSSR. Instytut Narodów Azji. Izd. „Nauka”, Moskwa 1968.

ZENON CHRÓSCIEL
KIELCE

„WYCHOWANIE I NAUCZANIE W KLASACH I—IV” W PROGRAMIE WYŻSZYCH SZKÓŁ NAUCZYCIELSKICH

W planach wszystkich kierunków studiów WSN (poza nauczaniem początkowym) wychowanie i nauczanie w klasach I—IV zajmuje ok. 5,5% ogólnej liczby godzin 3-letniego cyklu kształcenia studentów oraz 2-tygodniową praktykę pedagogiczną ciągłą w klasach początkowych.

Zasadniczy cel realizacji treści programowych został określony następująco: „Zaznajomienie studentów z podstawami pracy dydaktyczno-wychowawczej w niższych klasach szkoły podstawowej”¹

Dla jasności sprawy przypomnijmy działy programu nauczania tego przedmiotu:

- Ogólne wiadomości o podstawach nauczania początkowego
- Okres przygotowawczy w klasie I
- Metodyka nauczania języka polskiego w klasach I—IV
- Metodyka nauczania matematyki w klasach I—IV
- Metodyka nauczania wiadomości o przyrodzie
- Metodyka nauczania geografii
- Metodyka zajęć praktyczno-technicznych
- Metodyka wychowania plastycznego, muzycznego i wychowania fizycznego w klasach I—IV.

Dotychczasowe doświadczenia WSN są dość szczupłe, by można było dać pełną ocenę realizacji zadań programowych, jednak wystarczające, by wyrazić sąd o roli przedmiotu w procesie kształcenia pedagogicznego studentów.

W bieżącym roku pierwsi absolwenci wyższych szkół nauczycielskich podejmą pracę w szkołach podstawowych. Jakie będzie ich miejsce w życiu szkoły polskiej, w jakim stopniu spełnią się nadzieje związane z reformą kształcenia nauczycieli, jakie będą rzeczywiste losy absolwentów WSN? Oto pytania, które domagają się pilnej odpowiedzi. Być może uzyskane informacje umocnią obecną koncepcję programową WSN? Bardziej prawdopodobna wydaje się jednak ciągłość zmian struktury studiów, a progra-

¹ Tymczasowy program nauczania — Wychowanie i nauczanie w klasach I—IV. Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Wrzesień 1970.

mów studiów w szczególności. Rzecz nie polega jednak na wprowadzaniu ciągłych zmian, jest to bowiem oczywiste, wątpliwości rodzą się wówczas, gdy zmiany nie wynikają z analizy aktualnej rzeczywistości szkolnej lub gdy nie liczą się z faktami tej rzeczywistości.

Sprawa dotyczy licznych dziedzin szkolnictwa w Polsce, w tym treści kształcenia w wyższych szkołach nauczycielskich, a więc również „wychowania i nauczania w klasach I—IV”.

Układ godzin przedmiotu w planach nauczania WSN (30 godz. wykładów i 114 godz. ćwiczeń) wskazuje wyraźnie na praktyczny charakter realizacji treści programowych. Rozmieszczenie ich zaś od semestru III, a więc wcześniej niż metodyk szczegółowych, stwarza możliwość obserwacji zajęć wychowawczych i dydaktycznych oraz podejmowania przez studentów działań pedagogicznych (lekcji próbnych) w klasach początkowych wcześniej niż w klasach V—VIII. Koncepcja ta nawiązuje do średnich i pomaturalnych zakładów kształcenia nauczycieli w Polsce.

*

Wobec licznych zadań, które winni podjąć absolwenci wyższych szkół nauczycielskich, obserwuje się tendencje do rozszerzania treści wchodzących w zakres kształcenia studentów, co wyraża się bądź w profilowaniu zajęć fakultatywnych, bądź w zwiększaniu liczby godzin przeznaczonych na realizację tematów zawartych w programach studiów. Ponieważ obowiązujący studenta wymiar zajęć dydaktycznych nie może (i nie powinien) ulec dalszemu ilościowemu rozszerzeniu, mogą ulegać zmianom przede wszystkim proporcje godzin między poszczególnymi przedmiotami.

Istota zmian polega na ograniczaniu zajęć obowiązkowych mających charakter bezpośrednich kontaktów studentów z działalnością szkoły, na rzecz tzw. „wiedzy teoretycznej”. Tendencje te ujawniły się w ograniczaniu praktyki asystenckiej, przewidzianej w semestrze III (np. w niektórych WSN ograniczono praktykę asystencką z 2 tygodni do 2, a nawet 1 dnia), hospitacji lekcji pokazowych bądź lekcji próbnych studentów realizowanych w ramach wychowania i nauczania w klasach I—IV. Stan ten musi budzić niepokój wynikający przede wszystkim z niedoceniaenia zasadniczych funkcji, jakie winno spełniać i spełnia wychowanie i nauczanie w klasach I—IV w kształceniu nauczycieli dla szkół podstawowych.

*

* *

Jeśli przyjmiemy, że proces wychowania ma charakter ciągłych zmian prowadzących do nowego, wyższego stanu wartości różnych stron psychiki człowieka², to obserwację dokonujących się zmian oraz warunków, które

² Patrz K. Sońnicki: *Istota i cele wychowania*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1964, s. 7 i n.

te zmiany powodują, powinniśmy rozpocząć od momentu wstąpienia dziecka do szkoły. Od niego bowiem rozpoczyna się, trwający przez szereg lat, proces wychowania, w którym tylko sztucznie można wydzielić „specjalne bariery”. „Istota transpozycji treści zadań wychowania na miarę dzieci polega na umiejętnej konkretyzacji ogólnych sformułowań o szerokim zakresie pod kątem przybliżenia ich do uczniów klas niższych. Inaczej mówiąc, chodzi o to, aby generalne zamierzenia wychowawcze, charakterystyczne dla naszych czasów, przełożyć na kategorie dostępne do zrozumienia i przeżycia przez uczniów tych klas. W ten sposób już od pierwszych kontaktów dzieci ze szkołą zapoczątkowana zostaje realizacja jednolitych zadań wychowania, zadań, które muszą być na każdym poziomie identyczne i prowadzić w tym samym kierunku. W konsekwencji tego stanowiska nauczanie początkowe w swym najważniejszym aspekcie ściśle wiąże się z następnym szczeblem szkoły podstawowej i stanowi jego podbudowę”.³

Czy więc w przygotowaniu kandydata na nauczyciela szkoły podstawowej możemy pominąć lub wyraźnie ograniczyć zakres obserwacji i planowych działań nad przebiegiem procesu wychowania uczniów klas początkowych? Pytanie to rodzi się nie tylko w związku z nowymi poglądami na możliwości rozwojowe dziecka w młodszym wieku szkolnym, ale przede wszystkim ze względu na projektowane zmiany organizacyjno-programowe szczebla początkowego.⁴ Ponadto proces wychowania w młodszym wieku szkolnym charakteryzuje się m. in. tym, że dokonujące się pod jego wpływem zmiany są bardziej uchwytnie, przebiegają w stosunkowo krótkim okresie czasu i obejmują jednocześnie zasadnicze strony psychiki dziecka, że wpływ sytuacji pedagogicznych jest wyjątkowo wyrazisty, natychmiastowy i w zasadzie zgodny z zamierzeniami. Stąd zakres obserwacji i doświadczeń studentów, uzyskiwany w drodze bezpośrednich kontaktów z dziećmi klas początkowych, ma olbrzymie znaczenie poznawcze i kształcące.

Analiza materiałów empirycznych uzyskanych w czasie kontaktu studenta z dziećmi tych klas ułatwia łączenie teorii pedagogicznej z praktyką, ukazuje źródła tej teorii i jej instrumentalny charakter, doprowadza do jakościowo wyższego operowania pojęciami wchodzącymi w jej zakres.

Można powyższej argumentacji zarzucić, iż funkcje te mogą i powinny spełniać inne przedmioty pedagogiczne: podstawy pedagogiki, dydaktyka, psychologia..., rzecz polega jednak nie na samej obserwacji zjawisk lub czynnościach rejestrujących aktualny stan wiedzy, umiejętności etc., lecz na działaniu przyszłych nauczycieli, których celem jest wywołanie z góry zamierzonych zmian. Bardziej „naturalne” i „niezakłamanie” zachowanie się uczniów klas młodszych, niż to ma miejsce w klasach V—VIII, jest

³ J. Walczyna; Integracja nauczania początkowego. PAN 1968, s. 38.

⁴ Patrz T. Wróbel: Nauczanie początkowe w Polsce w ostatnim 50-leciu. *Życie Szkoły* nr 2/1971. Projekt programu nauczania matematyki w klasach I—IV szkoły podstawowej. Ibidem.

szczególnie sprzyjające dla wypróbowania swych „pierwszych kroków” i zarejestrowania pierwszych sukcesów. Czy można więc w przygotowaniu studentów pomijać lub nie doceniać wartości prowadzenia lekcji próbnych w klasach początkowych?

Jeśli tak — pozbowiamy studentów zakresu doświadczeń umożliwiających im poprawne rozumienie funkcji szkoły podstawowej jako całości oraz poszczególnych jej ogniw, ograniczamy sytuacje pedagogiczne o olbrzymim ładunku emocjonalnym, zawężamy horyzont patrzenia na całość procesu wychowawczego dokonującego się w instytucji, w której jest się przecież rzeczywistym pracownikiem współodpowiedzialnym za ostateczny efekt pracy.

Jeśli nie — wszelkie próby pomniejszania roli wychowania i nauczania w klasach I—IV, bądź ograniczania jego funkcji kształcącej w WSN, uznać należy za przedwczesne.

Być może należy zmierzać do poczynienia pewnej próby w wybranej wyższej szkole kształcącej nauczycieli dla potrzeb szkoły podstawowej, sprawdzić skuteczność i trafność podjętego rozwiązania i dopiero wówczas ewentualnie dokonywać szerszych zmian.

ZATRUDNIENIE ABSOLWENTÓW W PIERWSZYM ROKU
PRACY W LATACH 1967—1969

Kierunek kształcenia	Liczba absolw., którzy podjęli pracę w szkole podst.	Liczba absolw. prowadz. zajęcia dydakt. w klas. I—IV	Procent absolw. prowadz. zajęcia dydakt. w klas. I—IV
1	2	3	4
Filologia polska	201	105	52,2
Historia z wych. obyw.	68	52	76,5
Geografia z zaj. prakt. technicznymi	111	83	74,8
Wychowanie muzyczne	72	60	83,3
Zajęcia prakt. technicz. i wych. plastyczne	35	23	65,7
Razem	487	323	66,3

Myślę, że również względy organizacyjne szkół podstawowych przyczyniły się do zapewnienia metodyce nauczania początkowego miejsca w programie kształcenia wyższych szkół nauczycielskich. Liczy się bowiem, że absolwenci tych szkół — niezależnie od kierunku studiów — staną wobec konieczności pracy w klasach młodszych. Najbliższe lata dostarczą odpowiedzi, o ile słuszne są te przypuszczenia. Nim to jednak nastąpi, warto

odwołać się do materiałów zebranych przez autora, a odnoszących się do absolwentów Studium Nauczycielskiego im. Władysława Spasowskiego w Kielcach.

Jak wynika z danych zawartych w tabeli, liczba absolwentów, którzy podjęli pracę również w klasach początkowych, jest znaczna. Nie ma w tym żadnych nieprawidłowości, bowiem od 1. IX. 1957 r. przyjęto zasadę, że studia nauczycielskie winny przygotować studentów do pracy w klasach I—IV oraz w zakresie wybranej specjalności (jednej, a niekiedy dwóch) w starszych klasach szkoły podstawowej.⁵ O charakterze zajęć dydaktycznych absolwentów SN nie decydowały jednak wyłącznie czynniki formalno-prawne. Obok nich, a w każdym razie dość wyraźnie, występowały inne przyczyny, dla których absolwenci „musieli” podjąć pracę z dziećmi klas I—IV.

— W szkołach o małej liczbie nauczycieli nie sposób sprostać zatrudnieniu zgodnemu wyłącznie z pierwszym kierunkiem studiów. Szkoły podstawowe o 7 i więcej nauczycielach stanowiły w roku szkolnym 1968/69 zaledwie 32,7% ogólnego stanu szkół w Polsce (w tym na wsi 20,9%), a przecież sieć szkół podstawowych w naszym kraju nie należała i nie należy do złych.⁶ Wszystko wskazuje również na to, że zamierzenia poprawy sieci szkolnej nie doprowadzą w najbliższej przyszłości do radykalnych zmian. Jeśli więc zakładamy, że absolwenci WSN podejmą pracę w szkołach wiejskich (taki jest przecież sens kształcenia w WSN), to przyjąć musimy również następstwa tej sytuacji, a więc konieczność podjęcia przez nich pracy w klasach początkowych. Sens ten wyraźnie reprezentuje S. Kaczor twierdząc: „Wyższe szkoły nauczycielskie pomyślane zostały jako uczelnie przygotowujące nauczyciela dla szkoły podstawowej, mogącego podjąć pracę zarówno w klasach niższych, jak również nauczanie wybranego przedmiotu w klasach V—VIII”.⁷

— W organizacji szkoły podstawowej coraz częściej spotykamy się z przydziałem przedmiotów dla nauczycieli zgodnym z ich pierwszym ewentualnie drugim kierunkiem studiów już od klasy III, a nawet II. Stan taki obserwowano w grupie absolwentów SN z lat 1967—1969 różnych kierunków studiów. Jest to najkorzystniejszy sposób wykorzystania studiów kierunkowych. Jeśli tak, to należy wyciągnąć wnioski w kwestii treści programowych metodyki wychowania i nauczania początkowego, a być może również metodyk przedmiotów kierunkowych.

— W miastach i większych miejscowościach, a więc tam, gdzie stopień organizacyjny szkół warunkuje przydział przedmiotów w klasach V—VIII,

⁵ Porównaj J. Kulpa: *Kształcenie nauczycieli w Polsce Ludowej*. PWN, Oddział w Krakowie 1969, s. 19—20.

Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego — Program nauczania studium nauczycielskiego. PZWS, W-wa 1969, s. 7.

⁶ *Rocznik Statystyczny 1969*. GUS, W-wa 1969, s. 413 i n.

⁷ S. Kaczor: *Doskonalenie systemu kształcenia nauczycieli*. W zbiorze: *Dydaktyka Szkoły Wyższej*. PWN, W-wa 1970, zeszyt 4(12), s. 20.

zgodnie z zasadniczym kierunkiem studiów zatrudnia się absolwentów SN przede wszystkim w klasach początkowych. Dzieje się tak dlatego, że w obecnej sytuacji szkoły działa szereg mechanizmów określających jej stan organizacyjny, a m. in.: nasycenie rynku pracy, pierwszeństwo wyboru przedmiotu przez nauczycieli pracujących w danej szkole przez dłuższy okres czasu, dążenie czynnych nauczycieli do uzyskiwania kwalifikacji na poziomie akademickim i w związku z tym do przechodzenia ze stopnia propedeutycznego na szczeble wyższe (jedna z realnych i silnie działających dróg awansu zawodowego), niski prestiż zawodowy nauczyciela klas początkowych, wreszcie dość powszechne przeświadczenie (stosowane w praktyce szkolnej), że „w klasach początkowych zdobywa się doświadczenie pedagogiczne bez szkody dla ucznia”.

*

*

*

Podjmując próbę określenia roli wychowania i nauczania w klasach I—IV w procesie przygotowania kandydatów na nauczycieli w WSN wychodziłem z założenia, że przedmiot ten stanowi nieodzowny składnik wykształcenia nauczycieli szkół podstawowych, że stanowi integralną część „bloku” przedmiotów pedagogicznych występujących w planie studiów zakładów kształcenia nauczycieli. Za utrzymaniem tego przedmiotu w planie studiów WSN przemawiają nie tylko przesłanki natury teoretycznej, ale i względy praktyczne. Absolwenci WSN będą bowiem musieli podjąć zajęcia dydaktyczne również w klasach początkowych i muszą być na to w pełni przygotowani. Słusznie więc zauważa J. Kulpa pisząc: „...absolwent wyższej szkoły nauczycielskiej musi dostrzegać i rozumieć konieczność podejmowania pracy we wszelkiego rodzaju ośrodkach, a więc zarówno wiejskich, jak również małomiasteczkowych, nie tylko wielkomiejskich, czyli wszędzie tam, gdzie żyją polskie dzieci i polska młodzież”⁶. Wiadomo także, że wśród przodujących nauczycieli klas początkowych nie brak absolwentów studiów nauczycielskich i wyższych szkół pedagogicznych, którzy ukończyli filologię polską, historię, geografię... Szkoda tylko, że nauczycielom pracującym przez szereg lat w klasach początkowych, będących absolwentami SN, nie stwarza się możliwości uzyskiwania wyższych kwalifikacji naukowych w zakresie nauczania początkowego. Czy jedynie słusznym rozwiązaniem staje się zasada, że nauczycieli klas początkowych można kształcić wyłącznie w obowiązującym dziś systemie studiów wyższych szkół nauczycielskich? Czy powołanie do życia na studiach stacjonarnych kierunku „nauczanie początkowe z...” rozwiązuje problem specjalistów klas niższych?

Zamiast więc zmierzać do ograniczania w obecnym planie studiów liczby

⁶ J. Kulpa: Charakterystyczne właściwości uczelni kształcących nauczycieli. Dydaktyka Szkoły Wyższej. PWN, Warszawa 1970, zeszyt 4(12), s. 41.

godzin na wychowanie i nauczanie w klasach I—IV, WSN powinny zmie-
rzać do rozwiązania następujących problemów:

— Jak pełniej wykorzystać treści programowe przedmiotu, by sprostać
wymaganiom zawodowym przyszłych nauczycieli?

— Jak w obecnych warunkach kadrowych i organizacyjnych (w tym
również dostępnej liczby godzin) dążyć do intensyfikacji procesu kształce-
nia studentów w omawianym zakresie?

— Jakie zmiany poczynić w programie wychowania i nauczania w kla-
sach I—IV, by wyjść naprzeciw rzeczywistym potrzebom kształcenia pe-
dagogów?

— Jaka rolę i jaki poziom powinny spełniać i reprezentować szkoły
ćwiczeń, stanowiące podstawowy teren obserwacji i pierwszych doświad-
czeń studentów?

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

MARIA KUZNIK

ŚRODOWISKO RODZINNE UCZNIÓW SZKOŁY SPECJALNEJ DLA DZIECI UPOŚLEDZONYCH UMYSŁOWO

Uwagi wstępne. Teren i techniki badań. Ogólna charakterystyka dzieci. Charakterystyka rodzin. Warunki mieszkaniowe. Warunki materialne. Warunki rozwoju dzieci. Ocena rozwoju fizycznego i zdrowia badanych dzieci. Atmosfera wychowawcza panująca w rodzinach. Pomiar pomyślnego rozwoju rodzin. Formy planowanej pomocy dla dzieci i ich rodzin. Wnioski.

Uwagi wstępne

W ostatnich latach daje się zauważyć wzmożone zainteresowanie niedorozwojem umysłowym. Wskazuje się, iż pojęcie to „zakreślone jest nie tylko determinantami biologicznymi czy psychologicznymi, ale również warunkami społecznymi, w których żyje człowiek”¹

O ile w przypadku głębszych niedorozwojów prawie zawsze stwierdza się organiczne uszkodzenia mózgu, to w upośledzeniach lżejszych wachlarz przyczyn jest olbrzymi, a część z nich wywodzi się z zaniedbań środowiskowych². Badania psychologiczne wykazują ponadto, że dzieci urodzone jako umysłowo upośledzone są w znacznym stopniu podatniejsze na negatywne wpływy środowiska niż dzieci zdrowe poddane tym samym wpływom.³

Zachodzi zatem konieczność podjęcia wszechstronnych badań dotyczących środowiska dzieci upośledzonych umysłowo. Najistotniejsza jest więc analiza różnorodnych aspektów życia rodzinnego oraz ukazanie możliwości zmiany sytuacji zagrożenia panującej w tym środowisku. Zaznaczyć należy, że ostatnio w pedagogice specjalnej aktualną staje się problematyka wychowania rodzinnego.⁴ O ile literatura ta dotyczy głównie środowiska dzieci niedostosowanych społecznie, niniejsze badania analizują rodziny dzieci upośledzonych umysłowo.

Opracowanie jest wycinkową relacją z badań przeprowadzonych na obozie naukowym przez członków Studenckiego Koła Naukowego Pedagogów Uniwersytetu Łódzkiego. Główną metodą stosowaną w badaniach był indywidualny przypadek, stąd postarano się, zgodnie z zasadami tej metody, aby opracowane materiały nie były tylko socjologicznym opisem, ale zawierały także propozycje form pomocy w stosunku do dzieci i ich rodzin.

¹ Wald I.: Aktualne zagadnienia niedorozwoju umysłowego. *Szkoła Specjalna*, nr 3, 1968, s. 191.

² Tamże, s. 194.

³ Olechnowicz H.: Współczesne kierunki badań psychologicznych nad niedorozwojem umysłowym. *Szkoła Specjalna* nr 3, 1968, s. 201.

⁴ Patrz Han-Ilgiewicz N.: Wiele rodzinna w aspekcie pedagogiki specjalnej. PWN, Wa-wa 1966, a także Wójcik D.: Sytuacja dzieci przestępczych w ich środowisku rodzinnym. Materiały do nauczania psychologii, Seria IV, tom I, PWN, Wa-wa 1965.

Teren i techniki badań

Przedmiotem badań były rodziny dzieci z klas od drugiej do piątej Szkoły Specjalnej dla dzieci umysłowo upośledzonych małego miasta powiatowego. Łącznie objęto badaniami trzydzieści dziewięć dzieci. Rodzin, do których trafiano, było trzydzieści sześć, gdyż zdarzały się wśród uczniów rodzeństwa. Przy wyborze osób badanych stosowano zasadę doboru próbki celowej, kierując się takimi czynnikami, jak:

zainteresowanie się wszystkimi dziećmi danej klasy,
— skupienie uwagi na przypadkach trudnych, wskazanych przez kierownika szkoły.

Główną techniką stosowaną w badaniach był swobodny wywiad środowiskowy⁵. Wywiady przeprowadzały studentki trzeciego i czwartego roku pedagogiki Uniwersytetu Łódzkiego, uczestniczki obozu naukowego w terminie od pierwszego do dziewiątego września 1970 roku. Dyspozycje wywiadu środowiskowego dotyczyły następujących grup zagadnień: danych personalnych (dziecka i członków rodziny), warunków materialnych i mieszkaniowych, warunków rozwoju dziecka, atmosfery wychowawczej w rodzinie. Inną techniką stosowaną w badaniach była analiza dokumentów: zapoznanie się z dotychczasowymi materiałami zawierającymi dane z obserwacji i rozwoju dziecka. Ponadto każdy uczeń poddawany był badaniom lekarskim. Badania te, szczególnie dokładne w odniesieniu do narządów zmysłu i układu nerwowego, przeprowadzali studenci Wojskowej Akademii Medycznej w Łodzi.

Wywiad środowiskowy, będący podstawową techniką, przeprowadzano najczęściej z matką dziecka. Stosunek rodziców do wywiadu był różnorodny. Zdarzało się tak, że trzeba było zrezygnować z rozmów, gdyż współrozmówca był w stanie nietrzeźwym bądź udzielał odpowiedzi lekceważących. Wielką przeszkodą w pracy była trudność zastania rodziców w domu.

Ogólna charakterystyka dzieci

Wiek badanych dzieci przedstawiał się następująco:

Tabela I

Ilość dzieci	W i e k						
	8 lat	9 lat	10 lat	11 lat	12 lat	13 lat	14 lat
2	1	7	10	13	5	1	

Wszystkie dzieci rozpoczynały naukę w szkole normalnej. W większości przypadków skierowania do szkoły specjalnej następowały po pierwszej klasie (13 przypadków) bądź drugiej (12 przypadków). Pozostałe dzieci skierowywano na podstawie decyzji Komisji Selekcyjnej po trzeciej lub kolejnych klasach.

Niezgodność wieku z klasą szkolną wśród badanych dzieci przedstawia się następująco:

- zgodnie — 6 dzieci,
- jeden rok niezgodności — 16 dzieci,
- dwa lata niezgodności — 11 dzieci,

⁵ Te same dzieci badano metodą testów diagnostycznych. Wyniki badań przedstawiono władzom oświatowym i kierownictwu szkoły.

trzy lata niezgodności — 4 dzieci,
cztery lata niezgodności — 2 dzieci.

Skierowanie do szkoły specjalnej następowało na skutek trudności w nauce. Najwięcej kłopotu sprawiała dzieciom nauka w klasie I i II szkoły podstawowej. Przedmiotem szczególnie trudnym była matematyka, kolejno język polski lub wymienione przedmioty razem. W trakcie przeprowadzania wywiadu stwierdzono, że rodzice mają bardzo ograniczoną wiedzę o zainteresowaniach, postępach bądź trudnościach w nauce swych dzieci. Niektórzy twierdzą, że zmiana szkoły bardzo korzystnie wpływała na podołanie obowiązkom uczniowskim. „Syn uczy się teraz bardzo dobrze, zdaje z nagrodami, szczególnie lubi rysować” (p. 15).

Charakterystyka rodzin

W trakcie przeprowadzania badań nie stwierdziliśmy formalnego stanu rozkładu życia małżeńskiego, małżeństw żyjących w separacji, bądź konkubinacie. W zasadzie wszystkie rodziny są pełnymi poza jedną, w której odumarł ojciec (p. 28). Rodzice interesujących nas dzieci to ludzie legitymujący się wykształceniem podstawowym lub niepełnym podstawowym. Główne zawody, jakie reprezentują, to: murarz, pracownik fizyczny, salowa, dozorczyzna itp.⁶ W dwudziestu siedmiu rodzinach pracują zawodowo matka i ojciec. Jedna z matek przebywa poza domem całe tygodnie, przyjeżdża tylko na niedziele z pobliskiego miasta, w którym pracuje (p. 4). Zjawiska bezrobocia wśród ojców nie stwierdziliśmy poza dwoma przypadkami. Mężczyźni ci nie pracowali chwilowo, twierdzili, że w najbliższym czasie podejmą pracę⁷.

Analizowane rodziny to przede wszystkim rodziny wielodzietne. W dwudziestu dwu przypadkach ilość dzieci przekracza liczbę trzy (W tym trzy rodziny, w których jest sześcioro dzieci, jedna, w której jest siedmioro dzieci).

W czterech przypadkach we wspólnym gospodarstwie poza rodzicami i ich dziećmi zamieszkują dodatkowo inni członkowie rodziny, najczęściej babcie.

Niepokojącym zjawiskiem stwierdzonym w czasie badań jest alkoholizm rodziców⁸. W dziewięciu przypadkach pije ojciec, w trzech wspólnie z ojcem matka. Zatem w 30,6% badanych rodzin dzieci są świadkami kontaktów z alkoholem⁹. W rodzinach tych stwierdza się złą atmosferę wychowawczą, zupełny brak opieki nad dziećmi, zanik więzi emocjonalnej między członkami rodziny.

Stosunkowo wysoki jest także wskaźnik zaburzeń funkcjonowania układu nerwowego wśród rodziców. Według danych, wywiedzionych z rozmów z osobami udzielającymi wywiadów, ośmioro z grona rodziców pozostawało bądź pozostaje pod stałą opieką lekarza psychiatry czy neurologa. W dwu innych rodzinach ich członkowie cierpią na epilepsję. Wśród rodziców stwierdza się także zaleconą bądź otwartą gruźlicę (trzy przypadki). Wiele kobiet udzielających odpowiedzi cierpi na różne choroby, sygnalizuje ogólnie, złe samopoczucie. Inne zjawiska napotykanne w czasie badań to: dwa przypadki rodzin, z których wszystkie dzieci uczęszczają do szkoły specjalnej, oraz dwa przypadki analfabetyzmu rodziców.

⁶ W badaniach dotyczących losów absolwentów szkół specjalnych stwierdza się, że rodzice dzieci upośledzonych reprezentują środowisko robotnicze z przewagą rodziców nie posiadających kwalifikacji zawodowych. Patrz Felhorska F., Urbańska B., Wojtaszek Z.; *Losy absolwentów szkół specjalnych dla dzieci upośledzonych umysłowo*. PZWS, W-wa 1964.

⁷ Patrz str. 81.

⁸ W zasadzie zgodnie z badaniami naukowymi alkohol nie jest biologiczną przyczyną niedorozwoju umysłowego. Jego wpływ zaznacza się na drodze oddziaływań środowiskowych. Patrz Wald I.; *op. cit.*, s. 195.

⁹ W badaniach Felhorskiej F., *op. cit.*, alkoholizm rodziców występował w 18,8% przypadków (obliczenia MK).

Warunki mieszkaniowe

W wypowiedziach powywiadowych dominowało zaniepokojenie warunkami lokalowymi, w jakich żyją dzieci i ich rodziny. W 55,5% mieszkania badanych rodzin są bardzo zaniedbane. Wilgoć, ciemność (małe okna), nieporządek — to główne cechy odwiedzanych mieszkań. Często stwierdza się brak podstawowych urządzeń, a nawet elektryczności. W wywiadach czytamy: „mieszkanie domagające się remontu, pozaciekane ściany, wilgoć, fetor z pobliskiej ubikacji”. Ilość osób przypadających na izbę przekracza dopuszczalne granice.¹⁰ W trzynastu przypadkach sytuacja przedstawia się alarmująco. Zdarza się, że na jedną izbę przypada pięć lub siedem osób. Nieporządkowi w izbach towarzyszy brud posesji. Większość rodzin mieszka w budynkach nieskanalizowanych, w pomieszczeniach wymagających kapitalnych remontów. Do wyglądu mieszkań upodabniają się ich domownicy. Zarówno dzieci, jak i ich rodzice ubrani są bardzo niedbale, niestarannie, brudno.¹¹

Warunki materialne

Wskaźniki dochodu na jedną osobę są w analizowanych rodzinach bardzo niskie.¹² Aż w dwudziestu dwu przypadkach dochód ten nie przekracza sumy czterystu złotych (56,3% rodzin). W tej liczbie znajduje się pięć rodzin, w których na jedną osobę przypada miesięcznie dwieście złotych. Dwoje dzieci pochodzi z rodzin, w których stwierdza się brak stałego dochodu. Jedna z tych rodzin utrzymuje się z pracy ujemnej u gospodarzy na wsi lub z wróżb.¹³ Miesięcznie rodzina ta zdoła zarobić pięćset złotych na osobę. W drugiej rodzinie ojciec ze względu na zły stan zdrowia nie pracuje nigdzie na stałe, tylko czasami dorywczo. Matka także nie pracuje. Zarabia „od przypadku do przypadku” dwadzieścia, trzydzieści złotych dziennie. Rodziny te nie otrzymują żadnych zasiłków ani zapomóg. W dziewięciu przypadkach wskaźnik dochodu na jedną osobę wynosi od czterystu do sześciuset złotych. Troje z badanych dzieci znajduje się w stosunkowo dobrych warunkach materialnych. Dochód na jedną osobę w ich rodzinach wynosi od ośmiuset do tysiąca złotych. Domownicy chcąc poprawić swą sytuację pracują dodatkowo. Źródłami dochodu dodatkowego są przede wszystkim:

- korzyści płynące z uprawy ziemi (gospodarstwo własne, bądź dzierżawa — 7 rodzin,
- dorywcza praca u gospodarzy na wsi — 4 rodziny,
- krawiectwo — 1 rodzina,
- pranie, sprzątanie u sąsiadów — 1 rodzina.

Praca dodatkowa charakteryzuje rodziny dysponujące małą ilością pieniędzy. W rodzinach, gdzie na stałe zatrudniony jest tylko jeden z jej członków, pozostali (najczęściej jest to matka) pracują dorywczo w okresie sezonu na wsi. Inne rodziny zarobkują sprzedając kwiaty i warzywa z ogródków przydomowych.

Żadna z badanych rodzin nie pobiera aktualnie zapomóg stałych bądź okresowych. Niegdyś dwie rodziny otrzymywały zasiłek z Polskiego Komitetu Pomocy Społecznej, jedno dziecko zapomogę przyznaną przez Inspektorat Oświaty, pięć rodzin paczki

¹⁰ Badacze francuscy określili zagęszczenie mieszkania powyżej 2—2,5 osoby na izbę jako próg bezpieczeństwa. Przekroczenie go stanowi złą prognozę dla zdrowia. Patrz Butrymowicz B.: Wskaźniki pomyślnego rozwoju rodziny jako środowiska wychowawczego, *Studia Pedagogiczne*, t. XIX, Ossolineum, 1970, s. 268.

¹¹ W badaniach Felhorskiej F., op. cit., ...21,1% dzieci upośledzonych umysłowo wychowywało się w bardzo niekorzystnych warunkach higienicznych.

¹² Podobnie w badaniach Felhorskiej F., op. cit., sygnalizuje się niedostateczne usytuowanie materialne.

¹³ Rodzina cygańska.

żywnościowe z Wydziału Zdrowia i Opieki Społecznej. Tak pomyślana pomoc niesiona była w sytuacji, gdy ojciec danej rodziny chwilowo nie pracował, przebywał w więzieniu lub matka chorowała.

Warunki rozwoju dzieci

Jednym z czynników decydujących o prawidłowym rozwoju dziecka są warunki, w jakich znajduje się matka w okresie ciąży, warunki, jakie stwarza się jej w okresie okołoporodowym oraz dziecku w okresie niemowlęctwa.

Z trzydziestu dziewięciu dzieci jedenaście przyszło na świat jako drugie, dziesięć jako trzecie, siedem jako czwarte. W jednym przypadku jako szesnaste. W większości, według relacji matek, przebieg ciąży był prawidłowy. Siedem kobiet stwierdziło, że na rozwój płodu szkodliwy wpływ mogło mieć: przeziębienie, używanie w nadmiernej ilości lekarstw, choroby, np.: gruźlica. Porody w trzydziestu trzech przypadkach odbyły się bez komplikacji. Sześć było bardzo ciężkich z krwotokami, przy udziale lekarza. Dzieci karmione były zazwyczaj piersią lub początkowo piersią, a następnie sztucznie. Rozwój motoryczny badanych dzieci, a także rozwój mowy był na ogół prawidłowy. Tylko troje dzieci zaczęło mówić ze znacznym opóźnieniem w trzecim roku życia, pięcioro stosunkowo późno zaczęło chodzić.

We wczesnym dzieciństwie siedmioro dzieci ulegało wypadkom. Najczęściej były to upadki ze znacznych wysokości (drzewo, schody, wóz, łóżko), lub porażenie prądem elektrycznym. Z każdym wypadkiem łączą rodzice (przejawia się to w wypowiedziach) pewne anomalie w zachowaniu się dzieci, takie jak: impulsywność, niecierpliwość, nieposłuszeństwo, zwolnienie procesów myślenia, lekką ociężałość w poruszaniu się. Wszyscy rodzice sygnalizują kłopoty wychowawcze, jakie sprawiają im ich dzieci.

Tylko w jednym przypadku dziecko w okresie poniemowlęcym przebywało w żłobku, pozostałe wychowywały się pod opieką rodziców, rodziny bądź starszego rodzeństwa. Czwórka badanych dzieci — to dawne przedszkolaki. Skierowanie, dziecka do przedszkola następowało w szczególnie trudnej sytuacji rodzinnej: choroby matki czy wielozmianowej pracy rodziców. 51,2% dzieci (20 osób) przebywało w szpitalu. W większości były to pobyty dłuższe, trzy lub cztery miesiące. Powodem skierowań do szpitala były: zapalenia opon mózgowych, żółtaczki i inne choroby zakaźne. Regularność posiłków, tak ważna w należyтым funkcjonowaniu i rozwijaniu się organizmu była w przypadku dzieci nieprzestrzegana. Z rozmów przeprowadzonych w czasie wywiadu sądzić należy, że podobnie w przeszłości rodzice nie zwracali na to szczególnej uwagi. Wymiar godzin snu badanych dzieci był prawidłowy: od ośmiu do jedenastu godzin na dobę. Sen dzieci jest na ogół spokojny, choć tylko dziesięć spośród nich ma własne miejsce odpoczynku. Czworo sypia z matką lub ojcem, pozostałe z rodzeństwem. Stan taki wynika z ciasnoty mieszkaniowej i braku odpowiednich sprzętów. W niektórych rodzinach na jednym posłaniu sypia dwoje lub troje dzieci.

Zaden z badanych uczniów nie ma swojego domowego kąpaka do zajęć. Najczęściej dzieci uczą się przy stole kuchennym, gdzie cała rodzina równocześnie wykonuje różne czynności. Niektórzy rodzice twierdzą, że nie widzą potrzeby zorganizowania kąpaka, gdyż ich dzieci nie uczą się w domu i niczym się nie interesują.

Ocena rozwoju fizycznego i zdrowia badanych dzieci

W skład badań lekarskich przeprowadzanych przez studentów szóstego roku Wojewódzkiej Akademii Medycznej w Łodzi wchodziło: badanie neurologiczne, stomatologiczne, ocena wagi i wzrostu dziecka oraz rozwoju układu kostnego i mięśniowego, ponadto funkcjonowanie układu krążenia i poszczególnych zmysłów.

Wnioski z przeprowadzonych badań są następujące: Dzieci są bardzo zaniedbane pod względem higienicznym. Brud skóry, nieświeżość ubioru, dziury w bieliźnie są charakterystyczne dla każdego dziecka. W siedmiu przypadkach sytuacja przedstawiała się alarmująco. Powszechne jest również zaniedbanie w stanie uzębienia. Daleko posunięta próchnica stwierdzona została w pięciu przypadkach. Sześcioro dzieci ma wyraźny niedobór wagi i wzrostu. Zmiany pokrzywiczne stwierdzono także w sześciu przypadkach. Najczęściej notuje się skrzywienie kręgosłupa w okolicy piersiowej. Skrzywienie to jest jednostronne. Jeden z chłopców (p. 3) obok niedoboru wagi i wzrostu, charakteryzuje się według oceny lekarzy nadmierną pobudliwością ruchową. Ruchy przez niego wykonywane są zbliżone do ruchów płasawicznych.

Zaburzenia narządu wzroku stwierdzono w pięciu przypadkach. Jest to najczęściej oboczne osłabienie wzroku bądź upośledzenie ostrości widzenia. Przyszli lekarze stwierdzili także pewne anomalie w mówieniu, powodowane najczęściej nieprawidłowym zgrzysem. Kontakt z badanymi dziećmi był poprawny, choć w sześciu przypadkach występowały trudności w porozumiewaniu się. „Siabo rozumie polecenia”, „Trzeba mu powtarzać kilka razy to, co ma wykonać” — to najczęstsze uwagi pobażniowe.

Atmosfera wychowawcza panująca w rodzinach

Określenie atmosfery wychowawczej jest bardzo trudne. Często w relacjach mówi się o sytuacji obecnej lub z różnych względów ukrywa prawdę przed osobami obcymi przeprowadzającymi wywiad.

Według relacji rodziców stosunki panujące w rodzinie w dwudziestu przypadkach wyglądają poprawnie. Jedenaście osób stwierdza, że w ich domach brak jest więzi łączącej współmałżonków. Ciągłe awantury (stan ten dotyczy zwłaszcza osób nadużywających alkoholu) dezorganizują życie rodziny, przykład rodziców wpływa niekorzystnie na stosunki między rodzeństwem.¹⁴

Opiekę nad dziećmi sprawuje najczęściej jedno z rodziców lub bywa tak, że o opiece nie ma w ogóle mowy. Młodsze dzieci „wychowywane są” przez starsze. Kontakt ze szkołą wygląda bardzo różnie. W jedenastu przypadkach rodzice sporadycznie interesują się losami dziecka w szkole. W pozostałych przypadkach rodzice przypominają sobie o szkole na wyraźne życzenie jej nauczycieli.

Dzieci w większości nie mają zorganizowanego dnia pracy i nauki. Jedne mają nadmiar obowiązków domowych, inne nie mają ich wcale. Główne prace wykonywane przez dzieci to: dokonywanie drobnych zakupów, dbanie o czystość izb mieszkalnych. Częstszą formą oddziaływań wychowawczych jest kara niż nagroda. O tej ostatniej nikt nie wspominał. Najczęściej dzieci są bite lub umieszczane w osobnych (odosobnionych) pomieszczeniach. Kary cielesne wymierzają najczęściej ojcowie.

Pomiar pomyślnego rozwoju rodzin

Przy analizie niniejszego materiału nasunęła się myśl, aby w stosunku do analizowanych rodzin zastosować pomiar ich pomyślnego rozwoju. W tym celu wykorzystano propozycję pomiaru Aleksandra Kamińskiego, zawiera ona bowiem takie wskaźniki, które były przedmiotem uwagi w trakcie przeprowadzania wywiadów.¹⁵ Wskaźniki

¹⁴ Na niekorzystne oddziaływanie tego typu rodzin wskazuje Maria Wesołowska. Patrz Wesołowska M.; *Stosunek rodziny do dzieci debilnych przebywających w zakładzie wychowawczym. Szkoła Specjalna*, nr 1, 1969, s. 7.

¹⁵ Patrz Kamiński A.: *Elementy pedagogiki empirycznej*. Praca przygotowywana do druku.

te to: spójność rodziny, wykształcenie ojca lub matki, gęstość zaludnienia na jedną izbę, dzietność, zgodność wieku z klasą szkolną. Skala według propozycji autora jest pięciostopniowa.

Po dokonaniu pomiarów na uzyskanym z wywiadów materiale określono:

- w siedemnastu przypadkach stan pomyślnego rozwoju rodziny jako niski — stanowi to 47,2% badanej próbki,
- w piętnastu przypadkach stan średni — co stanowi 41,6%,
- w czterech przypadkach stan zadowalający — co stanowi 11,2%.

Zatem połowie badanych rodzin rokuje się nikłą nadzieję pomyślnego rozwoju, jeśli zastana sytuacja nie ulegnie zmianie.

Formy planowanej pomocy dla dzieci i ich rodzin

Po przeprowadzeniu wywiadów i konfrontacji z innymi zastosowanymi technikami¹⁶ ustalono w stosunku do każdego dziecka i jego rodziny plan pomocy lekarskiej, wychowawczej i społecznej, który przedłożono władzom oświatowym i kierownictwu szkoły specjalnej miasteczka. Najczęściej powtarza się w tym planie konieczność udzielania pomocy lekarskiej. Dotyczy to w dwudziestu sześciu przypadkach dzieci, w jedenastu przypadkach rodziców. Dzieci zaleca się najczęściej kierować do: neurologa (7 przypadków), dentystry (5 przypadków), logopedy (3 przypadki), chirurga, internisty. W dwu przypadkach konieczna jest gimnastyka korekcyjna.

Rodzice najczęściej wymagają opieki i porady ze strony Poradni Przeciwkołoholowej oraz Poradni Zdrowia Psychicznego.

W opiece wychowawczej proponuje się częściowe przejęcie funkcji opiekuńczych nad dziećmi, przez nauczycieli, poprzez nadzór po zakończeniu nauki w szkole (pobył w świetlicy). Łączy się to w piętnastu przypadkach z pomocą indywidualną w nauce oraz organizowaniem czasu wolnego dzieciom. Wzmoczenie opieki rodzicielskiej i jej kontroli ze strony szkoły proponuje się w jedenastu przypadkach. Instytucje korygujące te poczynania to przede wszystkim: Poradnia Wychowawczo-Zawodowa oraz Uniwersytet dla Rodziców.

W zakresie pomocy społecznej wymaga się współpracy takich instytucji, jak: Ośrodek Opiekuna Społecznego, PKPS, Inspektorat Oświaty, Wydziały Zatrudnienia i Kwaterunkowy PPRN. Koniecznością są zasiłki stałe bądź okresowe (13 przypadków) oraz bony żywnościowe (9 przypadków) dla rodzin.

Poprawa warunków lokalowych konieczna jest w siedemnastu przypadkach. Zachodzi też potrzeba zdopingowania rodziców bądź rodzeństwa do natychmiastowego podjęcia pracy (3 przypadki). Sytuacją w niektórych rodzinach należy zainteresować organa Milicji Obywatelskiej. Dotyczy to zwłaszcza rodzin, w których istnieją meliny pijackie.

Wnioski

Prezentowany materiał upoważnia do następujących stwierdzeń:

- zachodzi konieczność natychmiastowego zorganizowania na terenie miasteczka Poradni Wychowawczo-Zawodowej,
- należy wzmocnić zainteresowanie terenowych organów społecznych warunkami bytowymi i lokalowymi rodzin,
- konieczna jest ściślejsza współpraca między szkołą a domem w zakresie instruowa-

¹⁶ Patrz str. 76.

- nia rodziców o wychowaniu i opiece nad dzieckiem; celowi temu może służyć Uniwersytet dla Rodziców¹⁷,
- należy rozszerzyć formy pracy pozalekcyjnej w szkole; oddziaływaniem tym objąć dzieci znajdujące się w szczególnie złej atmosferze wychowawczej,
 - konieczna jest współpraca szkoły z psychologiem, logopedą i lekarzem.

BIBLIOGRAFIA

- Butrymowicz B.: Wskaźniki pomyślnego rozwoju rodziny jako środowiska wychowawczego. *Studia Pedagogiczne*, tom XIX, Ossolineum 1970.
- Borzyszkowska Halina: Współpraca z domem szkoły dla dzieci umysłowo upośledzonych w Gdańsku-Wrzeszczu. *Szkoła Specjalna* nr 2, 1968.
- Felhorska Felicja, Urbańska B., Wojtaszek Z.: Losy absolwentów szkół specjalnych dla dzieci upośledzonych umysłowo. PZWS, W-wa 1964.
- Han-Ilgiewicz Natalia: Więź rodzinna w aspekcie pedagogiki specjalnej. PWN, W-wa 1966.
- Kamiński Aleksander: Elementy pedagogiki empirycznej. Praca przygotowywana do druku.
- Olechnowicz Hanna: Współczesne kierunki badań psychologicznych nad niedorozwojem umysłowym. *Szkoła Specjalna* nr 3, 1968.
- Wald Ignacy: Aktualne zagadnienia niedorozwoju umysłowego. *Szkoła Specjalna* nr 3, 1968.
- Wójcik Dobrochna: Sytuacja dzieci przestępczych w ich środowisku rodzinnym. Materiały do nauczania psychologii. Seria IV, tom I, PWN, W-wa 1965.
- Wesołowska Maria: Stosunek rodziny do dzieci debilnych przebywających w zakładzie wychowawczym. *Szkoła Specjalna* nr 1, 1969.

MARIAN POLESKI
KRAKÓW

ZAJĘCIA DYDAKTYCZNE W BADANIU OPINII STUDENTÓW

Postulat zwiększenia efektywności nauczania we wszelkich typach szkół ma szczególne znaczenie w uczelniach wyższych, które muszą dostarczyć odpowiednio przygotowanych absolwentów. Aby ten postulat mógł być spełniony należy w pełni zdać sobie sprawę z możliwie wszechstronnej oceny poziomu dydaktycznego uczelni. Umiejętności i efekty prowadzonych zajęć przez pracowników naukowo-dydaktycznych są oparte najczęściej o wiarę w swe doświadczenie i przygotowanie merytoryczne w zakresie swej specjalności. Rzadziej uzupełnia się braki w umiejętności przekazu informacji nielicznymi i sporadycznymi kursami wiedzy pedagogicznej. Dotąd w zbyt małym stopniu dokonywano poznania motywów studiujących i ich recepcji wiadomości, zwykle forma i organizacja zajęć dydaktycznych była oceniana na drodze samooceny i samokontroli przez prowadzących zajęcia. Wprawdzie studenci nie są predystynowa-

¹⁷ Wiele ciekawych form współpracy szkoły z domem proponuje Halina Borzyszkowska. Patrz Borzyszkowska H.: Współpraca z domem szkoły dla dzieci umysłowo upośledzonych w Gdańsku-Wrzeszczu. *Szkoła Specjalna* nr 2, 1968 r.

ni do wydawania ocen o walorach pracowników dydaktycznych, to jednak studenci jako jedyni odbiorcy są najbardziej zainteresowani współdziałaniem w modyfikacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Stąd dla przeprowadzenia badań uznano formę ćwiczeń jako szczególną sytuację dydaktyczną kształtowania aktywnej postawy studentów.

Przeprowadzone badania miały na celu doprowadzić do możliwie obiektywnego i wszechstronnego poznania oceny i opinii studentów o prowadzonych ćwiczeniach. Chodziło więc o ustalenie stopnia przydatności tych zajęć w opinii studentów i zwyryfikowanie swego przekonania o poziomie prowadzenia zajęć przez pracowników dydaktycznych. Badaniom¹ w roku akad. 1969/70 objęto grupy studentów uczelni technicznych: Akademii Górniczo-Hutniczej; Wyższej Szkoły Rolniczej i kierunków technicznych w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie. W metodologii badań posłużono się obserwacjami podczas hospitacji zajęć, kwestionariuszem-ankietą oraz wywiadami. Studenci mieli możliwość anonimowego dokonania oceny zajęć wg określonej skali ocen oraz podanie wszelkich uzasadnień, opisów i przykładów.

Do ogólnych założeń interpretacji wyników badań należało ustalenie:

1. Które elementy organizacji lub metody prowadzenia ćwiczeń studenci oceniają jako pozytywne, a które negatywne.
2. Jakże można przytoczyć uzasadnienia, które przyczyniły się do najniższej lub najwyższej średniej oceny zawartych problemów w prowadzonych zajęciach.

Z zebranych materiałów badawczych wynika, że na zadanych 15 pytań studenci udzielili średnio biorąc w ok. 84% odpowiedzi. Z tych pytań ocena zrozumiałości celu zajęć i uporządkowania treści podawanej na zajęciach nie budziła wątpliwości, otrzymano bowiem 100% odpowiedzi. Ok. 40% respondentów nie odpowiedziało na pytanie, które dotyczyło oceny organizacji i metod prowadzonych zajęć poza uczelnią. Jak się okazało, przyczyną wstrzymujących się wypowiedzi studentów było to, że zajęcia poza uczelnią należą do nielicznych.

Studenci mieli możliwość wyrażenia swej opinii o zajęciach dydaktycznych poprzez zakwalifikowanie ich wartości według przyjętej 5-stopniowej skali ocen: dostateczna, dobra, bardzo dobra oraz słaba i przykładowa. Spośród otrzymanych od studentów ocen zajęć najwięcej, bo 39%, przypada na oceny b. dobre, 30,0% — na oceny dobre, 17,1% — na oceny przykładowe, 9,4% — na oceny dostateczne, a 4,5% — na oceny słabe.

Studenci kwalifikujący zajęcia dydaktyczne na stopień b. dobry preferują szczególnie organizację zajęć w uczelni (najwięcej, bo 52% odpowiedzi, na pytanie nr 1). Najmniej ocen b. dobrych (20%) przypadło na pytanie nr 5, które dotyczy oceny zajęć prowadzonych poza uczelnią.

Zajęcia, które uzyskały u studentów ocenę dobrą, są wyróżnione szczególnie w pytaniu nr 10 — obejmującym przydatność treści zajęć w konfrontacji ze sprawdzianami, kolokwium i egzaminami (47% wypowiedzi). Najmniej w tej grupie ocen, bo 10%, uzyskało pytanie nr 15 o autorytecie i postawie prowadzącego zajęcia. Zajęcia, które studenci aż w 53% uznali jako przykładowe, dotyczą oceny autorytetu prowadzącego zajęcia i jego postawy wobec studentów. W najmniejszym stopniu (8% odpowiedzi) jednak ta ocena obejmuje ilość i rodzaj pracy przygotowawczej do zajęć, wywoływanie dyskusji, kontrowersyjnych poglądów, pobudzenia zainteresowań przedmiotów i oddziaływanie wychowujące.

W grupie ocen dostatecznych w największym stopniu dotyczą one zajęć poza uczelnią (w 18%). Najmniej tych ocen zaś dotyczy organizacji zajęć oraz dbałości o obowiązkowość i dyscyplinę studentów.

Oceny przyjęte jako słabe studenci w największym stosunkowo procencie swych

¹ Artykuł niniejszy stanowi doniesienie z badań prowadzonych przez Zakład Pedagogiki Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie.

wypowiedzi (22%) określili dla problemu wywoływania dyskusji i kontrowersyjnych poglądów w czasie zajęć. W stosunkowo małym stopniu (pojedyncze te oceny) dotyczyły oceny określania obowiązków studenta, organizacji zajęć oraz metod. Uwzględniając w analizie skrajne, przeciwstawne przypadki, największą ilość (53%) wypowiedzi oceniających zajęcia jako przykładowe przypadała na pytanie nr 15, które zmierzało do oceny autorytetu prowadzącego zajęcia i jego postawy wobec studentów. Jednocześnie można zauważyć, że największy procent (22%) ocen zajęć jako słabych dotyczy wywoływania dyskusji oraz kontrowersyjnych poglądów.

W założeniu metodologicznym został przyjęty współczynnik obliczeń i określony umownie jako średnia arytmetyczna ocen zajęć. Wartość tej średniej oceny wynika z następującego wzoru empirycznego odnoszącego się do poszczególnych z 15 pytań — odpowiedzi, np.:

Pytanie — odp. nr 1: $\frac{\text{ilość odpow.} \times \text{ocena}}{\text{ilość osób w grupie}} = \text{średnia arytm.}$

ocena wg liczbowej skali wartości: 1 — słabe, 2 = dostat.
3 — dobre, 4 = b. dobre
5 — przykładowe

Z analizy obliczonych wyników badań wynika, że najwyższa wartość średniej arytm. ocen wynosi 3,8. Dotyczy ona oceny odp. nr 3, w której to studenci ocenili jako prawie b. dobry poziom uwzględniania celu i uporządkowania treści w czasie zajęć. Do innych uzyskanych najwyższych wartości średniej arytm. ocen zajęć zaliczyć można: (3,7) — dla pyt. — odp. nr 15 oraz jeszcze (3,5) — dla pyt. — odp. nr 13. Oceny te dotyczą autorytetu prowadzącego zajęcia, jego postawy wobec studentów oraz dbałości o dyscyplinę i obowiązkowość na zajęciach, a także sprawdzenia zaleceń.

Można także stwierdzić, które elementy zajęć otrzymały najniższe wartości średniej arytm. ocen. Do takich należą: (1,3) — czyli słabe — dla pyt. — odp. nr 5 o ocenie organizacji i metod prowadzonych zajęć poza uczelnią, co się znowu potwierdza. Są jeszcze i inne niskie wartości ocen, jak np. (2,2 = dostat.) dla pyt. — odp. nr 10 oraz (2,4 = więcej niż dostat.), dla pyt. — odp. nr 12. Te najniższe wartości średnich arytm. ocen odnoszą się do przydatności treści zajęć w konfrontacji ze sprawdzianami, kolokwiami i egzaminami oraz do działania wychowującego i stosowania treści wychowawczych w toku zajęć.

Studenci mieli możliwość uzasadnienia swych opinii o zajęciach, co większość z nich uczyniła. W uzasadnieniu niskiej oceny organizacji i metod prowadzenia zajęć poza uczelnią w pracowniach laboratoryjnych, w zakładach doświadczalnych studenci na ogół wręcz oświadczały, że tego typu zajęć z nimi nie prowadzono. Zgłaszają też i postulują konieczność organizowania odpowiednich wycieczek celem porównania teorii z praktyką. Niektórzy studenci zwracają uwagę na stosunkowo małą przydatność do egzaminów, a zwłaszcza podkreślają pełną słuszność tych zajęć, gdzie nie ma rozbieżności pomiędzy wykładem a ćwiczeniami w czasie i w treści. Chwalą zajęcia nacechowane wyjaśnieniami, zmierzające do utrwalenia informacji, poszerzające treść materiału, a oparte o przykłady. Stosunkowo niskie oceny dotyczące działania wychowującego studenci uzasadniają swą dorosłością albo tłumaczą oni sobie brakiem czasu u prowadzących z nimi zajęcia dydaktyczne. Te grupy studentów, których opinie przyczyniły się do wyższych wartości średnich arytmetycznych, wyrażają w swych uzasadnieniach uznanie dla utrzymania dyscypliny i obowiązkowości. Podkreślają oni rolę, jaką odgrywa egzekwowanie terminów zaleceń i prac domowych uznanych za wnikliwe i obiektywnie ocenianych. Jak ważne jest oddziaływanie osobowości prowadzącego zajęcia dydaktyczne, okazuje się z wypowiedzi tych studentów, którzy uzasadniali swe b. pozytywne opinie o postawie prowadzącego zajęcia wobec studentów. Studenci określają pracownika naukowo-dydaktycznego jako sympatycznego,

obowiązkowego, starającego się pomagać w ich wysiłkach, ale i wymagającego. Podkreślają też jego wiarę w dobre chęci studenta, doceniają rolę osobistego autorytetu prowadzącego zajęcia, wynikającego z dużej i wszechstronnej wiedzy oraz doświadczenia.

Część wypowiedzi studentów, które odnosiły się do oceny zrozumienia celu zajęć i usystematyzowania przekazywanej treści uzasadnia określoną stosunkowo niską ocenę tym, że czasem są podawane elementy treści mniej ważne z trudnym rozeznaniem dominanty, ale też potwierdzają i podkreślają znaczenie podawania informacji w sposób chronologiczny oraz dokonywanie rekapitulacji drogą syntezy.

Podsumowując zebrane materiały badawcze, z których znakomita większość pochodziła od studentów jako jedynych i bezpośrednich odbiorców informacji w procesie dydaktyczno-wychowawczym w wyższej uczelni technicznej, można je uważać za pomocne, jeśli nie dość zasadnicze w ocenie stanu i efektywności nauki w uczelni. Nie można jednak pominąć pewnych zastrzeżeń, które umożliwiłyby sformułowanie wniosków odnoszących się do części metodologicznych badań i części dydaktycznej.

Wydaje się, że większe uściślenie problematyki zawartej w jednoznacznych pytaniach do studentów, staranniejszy dobór grup i ich liczebność dałoby większą rekojmię w uzyskaniu reprezentatywności wyników. Ponadto wszechstronne i powszechne zestawienie hospitacji zajęć, obserwacje i wywiady przeprowadzone z grupami studentów doprowadziłyby do pełniejszej weryfikacji.

Dotychczasowe podjęcie badań opinii studentów o zajęciach dydaktycznych pozwoliły na wyciągnięcie następujących wniosków:

1. Organizacja zajęć, jak i stosowane metody w czasie zajęć w uczelni oceniane są jako dobre, jeśli podkreśla się zrozumienie celu zajęć i prawidłowej chronologii przekazywanej treści programowej. Natomiast prawie 1/3 poddanych badaniu studentów oceniło zajęcia poza uczelnią, bądź w laboratoriach czy zakładach pracy, jako nieistniejące.

Wypowiedzi studentów ponadto wskazują, aby jeszcze w szerszym stopniu niż obecnie pracownicy prowadzący zajęcia dydaktyczne w organizacji zajęć uwzględniali rekapitulację przekazywanych wiadomości bądź umiejętności oraz wdrażali studentów do wydobywania z treści informacji istotnych problemów i odpowiedniego wnioskowania. Postulaty zmierzają do konieczności organizowania zajęć poza uczelnią, w laboratoriach współcześnie wyposażonych dla bardziej skutecznego powiązania teorii z praktyką.

2. Z pozytywną oceną spotkały się zajęcia dydaktyczne rozpoczynające się punktualnie, ale także bez tendencji do ich przedłużenia w czasie. Studenci chcą być aktywowani w różnych formach choćby poprzez podjęcie się wygłoszenia tematycznych referatów, ale oczekują liczenia się z pracochłonnością przygotowania się do zajęć i koniecznością budzenia ich zainteresowań.
3. Opinie studentów wskazują na to, że pracownicy dydaktyczni powinni w większym stopniu wziąć pod uwagę przydatność treści przekazywanych informacji do wszelkich kolokwium i egzaminów, a także do podjęcia przez nich później pracy zawodowej.
4. Oddziaływanie wychowawcze pracowników dydaktycznych zostało ocenione przez studentów jako słabo widoczne. Doceniają oni natomiast dodatnie cechy osobowości prowadzącego zajęcia podkreślając ich znaczenie.

Reasumując można stwierdzić, że udoskonalona metodologia badań z pełniejszym zakresem i wykorzystaniem opinii studentów o zajęciach dydaktycznych pozwoliłaby na większe sprecyzowanie wniosków — postulatów. Realizacja zaś wniosków wpłynęłaby na poprawę organizacji nauki i stosowania skuteczniejszych metod, co może przyczynić się do lepszej percepcji wiedzy u studentów.

Badania tego rodzaju i wyniki stanowią jedną z prób znalezienia przyczyn jeszcze

niezadowalającego poziomu dydaktyczno-wychowawczego w wyższej uczelni i dokonania modernizacji zasadniczych elementów studiów, zmierzając do podniesienia efektywności we współczesnej szkole wyższej.

FELIKS BUDZISZ
GDANSK-OLIWA

EFEKTYWNOŚĆ NAUCZANIA TECHNIKA SYTUACYJNA W OPARCIU O TEKSTY TECHNICZNE

Truizmem jest już bez wątplenia sformułowanie, że jednym z głównych zadań nauczania języka obcego na poziomie wyższych studiów technicznych jest przygotowanie studentów do czerpania informacji ze źródeł obcojęzycznych, zwłaszcza tekstów, oraz wyrobienie umiejętności formułowania nieskomplikowanych, prostych wypowiedzi na tematy związane z uczelnią techniczną, przyszłym zawodem, praktyką, a także gałęzią przemysłu, z którą student jest związany poprzez swoją specjalność.

Takie ukierunkowanie nauki, zwłaszcza w odniesieniu do języka rosyjskiego, jest uzasadnione i konieczne z kilku względów:

- a. Rozszerzają się i pogłębiają kontakty międzynarodowe o charakterze naukowym, zawodowym, specjalistycznym. Co roku setki studentów wyjeżdża do ZSRR i innych państw socjalistycznych na praktyki, obozy, wycieczki, również w celu zwiedzenia zakładów produkcyjnych, zapoznania się z procesami produkcyjnymi, technologicznymi, organizacją przedsiębiorstw itd. Nieznajomość elementarnej leksyki specjalistycznej i struktur składniowych po prostu uniemożliwia celowe wykorzystanie pobytu za granicą.
- b. Stale wzrasta w kształceniu kadry inżynierskiej rola informacji naukowej i technicznej, zawartej w wydawnictwach radzieckich w języku rosyjskim.
- c. Trzeba wyraźnie podkreślić, że nauka języka rosyjskiego w wyższej uczelni jest już ósmym rokiem nauki (będzie dziewiątym) i młodzież jest na tyle przygotowana, że może i powinna przystąpić do opanowywania podstaw języka nauki i techniki stosownie do potrzeb kierunku studiów.

Wątkowanie w uczelni wyższej tego, co zostało przerobione w szkole średniej, zwłaszcza gramatyki w tradycyjnym układzie i „restauracyjnych” rozmówek, jest pozbawione głębszego uzasadnienia.

Konieczne jest natomiast kontynuowanie nauki języka, utrwalanie i doskonalenie zdobytych w szkole średniej nawyków i umiejętności w oparciu o materiał językowy (leksyka specjalistyczna i struktury syntaktyczne) związany z kierunkiem studiów. Praca z tekstem technicznym i w oparciu o tekst, zwłaszcza za ostatnim semestrze nauczania języka, powinna być dominującym rodzajem zajęć ze studentami.

Jednak doświadczenie z lat ubiegłych wskazuje, że w pracy z tekstem specjalistycznym sprowadzano często naukę języka do tłumaczenia przede wszystkim na język polski i opanowywania bezużytecznych reguł i paradygmatów gramatycznych.

By przekonać się, że zarzut ten nie jest bezpodstawny, wystarczy zapoznać się z niektórymi skryptami do nauczania języka rosyjskiego. Skrypty te w większości zawierają teksty jednej lub kilku specjalności i — w najlepszym razie — zadania polegające na wyszukiwaniu w tekście odpowiednich części mowy lub ich form gramatycznych oraz tłumaczeniu zdań na język obcy.

A przecież w nauczaniu języka w oparciu o tekst specjalistyczny nie o to tylko powinno chodzić.

Aby zapobiec podobnym błędom metodycznym, konieczny jest nie tylko dobór odpowiednich tekstów, lecz również racjonalny, skuteczny system ćwiczeń późniejszych, potekstowych. Wprowadzenie ćwiczeń wprawdzie ograniczą rozmiary przerabianych tekstów, ale za to — co jest bardzo istotne — umożliwią trwalsze i pełniejsze opanowanie języka, a przede wszystkim gwarantuje wyrobienie umiejętności i nawyków wypowiedzania się na tematy związane z kierunkiem studiów.

Wiadomo, że nie wszystkie ćwiczenia prowadzą do czynnego opanowania języka. Ćwiczenia, które można by umownie nazwać tradycyjnymi, mają w większości na celu wyszukiwanie w tekście lub tworzenie form gramatycznych, uzupełnianie braków, wybór form, leksyki itp. Ujemną stroną tego typu ćwiczeń, rzadko dostrzeganą, jest również to, że zadanie wykonania ćwiczenia jest formułowane w postaci apodyktycznego polecenia, nie liczącego się z aktualnymi psychicznymi potrzebami słuchaczy. Ćwiczenia takie rzadko wpływają dodatnio na pobudzenie właściwych motywów uczenia się, a zadawane do domu w nadmiarze w formie pisemnej zniechęcają do języka i prowadzą najczęściej do bezmyślnej pisaniny, szczególnie gdy nie są wykonywane samodzielnie.

Nie oznacza to, że ćwiczenia tego typu są pozbawione wartości dydaktycznej, zwłaszcza gdy chodzi o bierne opanowanie języka, o umiejętność czytania i rozumienia tekstów.

Skutecznym ćwiczeniem prowadzącym do czynnego opanowania części struktur składniowych leksyki i również na poziomie wyższych studiów technicznych jest ćwiczenie sytuacyjne, stanowiące podstawowy element tzw. techniki nauczania sytuacyjnego.

Technikę tę można określić jako zasób celowych, racjonalnych ćwiczeń, umożliwiających organizownie i wykorzystywanie umownych sytuacji dydaktycznych, w których coś trzeba nazwać, określić, zakomunikować przy pomocy znanych środków językowych. Istota techniki sytuacyjnej polega więc na wykorzystaniu umownego układu warunków, okoliczności jako czynników budzących i wzmagających motywację (uświadamianie potrzeby) mówienia.

Umowna sytuacja dydaktyczna (ćwiczebna) nie tylko budzi i uświadamia potrzebę mówienia, lecz wysuwa i konkretyzuje problem językowy (zadanie), przez co skłania uczącego się do odegrania wyobrażonej roli, angażuje emocjonalnie w proces czynnego posługiwania się językiem obcym, urozmaica i uatrakcyjnia naukę.

Problem (zadanie) w sytuacji w zasadzie sprowadza się do wyboru odpowiednich środków językowych i sformułowania wypowiedzi adekwatnej do zarysowanej, wyobrażonej sytuacji. Przy czym problem (zadanie) nie jest postawiony wprost, jak to ma miejsce w wielu ćwiczeniach typu tradycyjnego, lecz wynika pośrednio z umownej sytuacji ćwiczebnej.

Zależnie od zasobu środków językowych, potrzebnych do rozwiązania problemu językowego, sytuacje można podzielić na sytuacje proste i sytuacje kompleksowe. Dla uproszczenia można przyjmąć i odpowiedni podział ćwiczeń sytuacyjnych — na proste i kompleksowe.

Ćwiczenie sytuacyjne proste wymaga użycia najczęściej jednej struktury syntaktycznej, złożone — nawet kilkunastu. Ćwiczenia proste służą do wprowadzenia modeli składniowych, złożone — do powtarzania, utrwalania materiału językowego, zwłaszcza w pracy domowej, ale po uprzednim przygotowaniu na zajęciach.

Kolejność pracy z zastosowaniem ćwiczeń sytuacyjnych powinna być zgodna z zasadą stopniowania trudności: od ćwiczeń prostych do złożonych.

Do głównych elementów ćwiczenia sytuacyjnego należałoby zaliczyć:

- a) informację o danej sytuacji, np. zawartą w przerabianym tekście, ilustracji bądź udzieloną przez lektora, odtworzoną z taśmy magnetofonowej itp.,
- b) instrukcję określającą, charakteryzującą sytuację, z której niedwuznacznie wynika zadanie do wykonania,
- c) materiał językowy poznany uprzednio, np. w pracy z tekstem.

Psychicznymi czynnikami sprzyjającymi wykonaniu ćwiczenia jest zdolność wyobrażenia sobie sytuacji i dodatni stosunek emocjonalny do niej, który z kolei zależy w olbrzymim stopniu od zainteresowań słuchaczy.

Jeżeli w ćwiczeniu występują wszystkie podstawowe elementy, a uczeniu się towarzyszy wyobrażnia i zainteresowanie, to ćwiczenie takie ma większą wartość motywacyjną i umożliwia trwalsze przyswojenie materiału językowego. Ćwiczenie wówczas nie tylko skłania do mówienia, lecz i je ułatwia.

Wiadomo bowiem, że w procesie posługiwania się językiem ojczystym zasadnicza trudność wiąże się głównie z programowaniem treści, natomiast w przypadku mówienia w języku obcym dochodzi jeszcze ogromna trudność, związana z doбором i użyciem odpowiednich struktur składniowych, leksyki i form gramatycznych.

Zatem dobre ćwiczenie sytuacyjne to takie, które w największym stopniu redukuje te trudności i pozwala maksymalnie koncentrować się na produkowaniu wypowiedzi.

Uwaga ta z całą pewnością dotyczy i innych ćwiczeń, których celem jest rozwijanie nawyków i umiejętności mówienia. Zaletą ćwiczeń sytuacyjnych jest również to, że niektóre z nich mogą być wykonywane w parach, co znacznie intensyfikuje proces kształtowania umiejętności i nawyków konwersacyjnych.

Praca w parach znacznie „wydłuża” czas aktywnego treningu każdego uczestnika. W ciągu dziesięciominutowego ćwiczenia w parach każdy słuchacz trenuje połowę czasu, tj. przez pięć minut. Mnożąc liczbę studentów grupy, np. 15 przez czas treningu, otrzymujemy 75 minut aktywnej pracy mięśni artykulacyjnych, umysłu i emocjonalnego zaangażowania. Ten prosty rachunek jest tym bardziej przekonujący, gdy weźmiemy pod uwagę fakt, że ćwiczenie w parach wyrabia u słuchaczy aktywną postawę do języka — ośmiela do mówienia, przynosi satysfakcję z pokonywania trudności, zdobytych umiejętności i nawyków.

W tradycyjnym toku lekcji u słuchaczy, którzy są wyrzynani zniechęca do odpowiadania, występuje często przykre przeżycie: trema, obawa przed negatywną oceną, co hamuje funkcjonowanie niezwykle precyzyjnych, czułych narządów artykulacyjnych i aktywność myślową.

Zjawisko crescendo (stopniowo narastający gwar) towarzyszące pracy w parach nie musi prowadzić do rozluźnienia dyscypliny. Dobrze zorganizowane zajęcia zawsze pozwolą przejść w odpowiednim momencie do innego ćwiczenia bez najmniejszego uszczerbku dla atmosfery pracy w grupie.

Krótkie i niepełne rozważania należałoby zakończyć dwoma istotnymi wnioskami: 1) technika sytuacyjna nie jest odrębną, samowystarczającą metodą nauczania języka, ale na pewno jest techniką, która w znacznym stopniu aktywizuje i intensyfikuje proces nauczania; 2) nie jest również infantylizowaniem procesu nauczania, zwłaszcza na pierwszym roku studiów; 3) może być z powodzeniem stosowana również w nauczaniu języka rosyjskiego w oparciu o teksty techniczne popularnonaukowe i naukowe.

Wnioski te nie opierają się głównie na przesłankach teoretycznych i przypuszczeniach. Znajdują one potwierdzenie także w wynikach eksperymentu, który został przeprowadzony w ubiegłym roku w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Politechniki Gdańskiej.

Celem eksperymentu było właśnie zorientowanie się we wpływie poszczególnych elementów sytuacji dydaktycznej na wyniki nauczania języka. W eksperymencie kon-

centrowano się na głównych i jednocześnie bardziej uchwytnych elementach sytuacji, a więc na:

- 1) roli motywacyjnej informacji zawartej w tekście i ilustracji;
- 2) zadaniu (problemie) do ilustracji;
- 3) ćwiczeniu sytuacyjnym;
- 4) pracy w parach.

W eksperymencie przeprowadzonym w II semestrze uczestniczyło sześć grup studenckich:

- 2 grupy Wydziału Elektroniki (11 i 14 osób),
- 3 grupy Instytutu Bud. Okręgowego (12, 15 i 14 osób),
- 1 grupa Wydziału Budowy Maszyn (15 osób).

Grupy pracowały w oparciu o specjalnie spreparowane teksty techniczne, związane z kierunkiem studiów, ćwiczenia oraz ilustracje — schematy, odpowiadające pod względem treści tekstom. Aby bardziej zsynchronizować tekst z ilustracją, przy każdym nowym terminie w tekście umieszczono w nawiasie numer, oznaczający odpowiedni desygnat na ilustracji. Ilustracje pochodzą z ilustrowanego słownika „Bild-Wörterbuch”. Deutsch und russisch. Leipzig 1959. Ilustracje zostały powielone w dostatecznej ilości na kserografie.

Zajęcia w ramach eksperymentu były przeprowadzone techniką grup równoległych i rotacji (krzyżowanie grup), zgodnie z podstawowymi zasadami eksperymentowania pedagogicznego, kanonem jedynej różnicy i zmian towarzyszących. Zasadniczą sprawą przed przystąpieniem do eksperymentowania było określenie zmiennych niezależnych, którymi w danym przypadku były wymienione wyżej elementy sytuacji, i przeprowadzenie tak zajęć, by eliminować inne możliwe istotne czynniki, mogące mieć znaczny wpływ na zmienne zależne, tj. wyniki nauczania.

W tym celu przed przeprowadzeniem eksperymentu zostały dobrane grupy w przybliżeniu jednakowe pod względem poziomu opanowania języka. Podstawą doboru były wyniki z języka rosyjskiego, osiągnięte w pierwszym semestrze i w badaniach wstępnych, przeprowadzonych przy pomocy testów wymagających tłumaczenia zdań na język rosyjski. Ponieważ eksperyment miał charakter cykliczny (w każdym cyklu badano wpływ w jednej zmiennej niezależnej), dlatego i przed każdym cyklem stosowano badania wstępne.

Jeżeli chodzi o wyniki nauczania — to uwzględniano tutaj tylko ilość materiału leksykalnego użytego poprawnie w zdaniach tłumaczonych na język obcy.

Okazało się bowiem, że na poziomie bardziej zaawansowanym znajomość leksyki technicznej idzie zasadniczo w parze z umiejętnością jej poprawnego zastosowania w tłumaczeniu. Dowiodły tego wielokrotne badania testowe przeprowadzone w trakcie eksperymentowania.

1. Motywacyjna wartość informacji zawartej w tekstach

Badania nad wpływem informacji, treści tekstu na zapamiętanie leksyki, przeprowadzono w dwóch grupach Wydziału Elektroniki (10 zajęć 45-minutowych). Grupa eksperymentalna pracowała z tekstami technicznymi, kontrolna — z tekstami z podręcznika J. Brzozonia i innych. („Uczebnik rosyjsko języka”, cz. II). W badaniach dystansowych, tzn. przeprowadzonych dwa tygodnie po powtórzeniu materiału eksperymentalnego, grupa kontrolna osiągnęła wskaźnik zaledwie 51%, eksperymentalna aż 81%. Potwierdzałyby to zdecydowanie hipotezę, że informacja ma znaczny wpływ na zapamiętanie materiału językowego, zawierającego tę informację. Możliwe, że tak wysoki wskaźnik w grupie eksperymentalnej należałoby częściowo przypisać nowości i atrakcyjności tekstów technicznych, wprowadzonych po pracy nad tekstami literackimi pierwszego semestru. Takie przypuszczenie sugerowałyby i wypowiedzi

studentów w ankiecie przeprowadzonej bezpośrednio po badaniach wyników: „Teksty przerabiane w ramach eksperymentu były bardzo interesujące. Metody były ciekawe”. „Wprowadzone w II semestrze teksty oceniam pozytywnie — umożliwiły poznanie słownictwa, jakiego nie zawierał podręcznik. Ponadto były one urozmaiceniem w pracy”. „Treści tekstów technicznych bardziej mi odpowiadały niż podręcznik”.

2. Wpływ ilustracji na przyswajanie materiału leksykalnego

Badania prowadzono w tych samych grupach Wydziału Elektroniki (z tym, że nastąpiła zamiana ich funkcji — grupie, będącej poprzednio eksperymentalną, przypadała funkcja grupy kontrolnej i odwrotnie) oraz w grupach Instytutu Budownictwa Okrętowego.

Grupa eksperymentalna do tekstu otrzymała ilustrację, kontrolna pracowała tylko z tekstem (obie Wydz. Elektr.). W badaniach końcowych (po 6 zajęciach) grupa eksperymentalna uzyskała wskaźnik 76%, kontrolna 75%.

Natomiast w grupach Instytutu Budownictwa Okrętowego grupa eksperymentalna otrzymała zadanie wymagające opisu ilustracji i użycia podanej leksyki. Grupa kontrolna wykonywała te same zadania, ale bez ilustracji. Po dziesięciu godzinach zajęć grupa eksperymentalna uzyskała wskaźnik 72%, grupa kontrolna — tylko 53%.

Z danych wynikałoby, że ilustracja sama przez się nie ma wpływu na trwałe przyswajanie materiału językowego. Decydującym czynnikiem jest — jak w każdej sytuacji dydaktycznej — świadomy, aktywny stosunek do materiału ilustracyjnego. Czy nie należałoby zatem podać w wątpliwość wartości dydaktycznej ilustracji w podręczniku języka obcego, do której nie ma odpowiedniego zadania, wymagającego aktywności?

3. Wartość dydaktyczna ćwiczeń sytuacyjnych opartych na przerobionym tekście i ilustracji

Wpływ ćwiczenia sytuacyjnego na przyswojenie materiału językowego okazał się wyjątkowo duży. Badania zostały przeprowadzone w dwóch grupach (Instytut Budownictwa Okrętowego i Wydział Budowy Maszyn). Grupa eksperymentalna (B.O.) po przerobionym tekście otrzymywała ćwiczenia typu sytuacyjnego (proste i kompleksowe), dostosowane do ilustracji, kontrolna wykonywała ćwiczenia wyłącznie typu tradycyjnego. W badaniach (po 7 zajęciach) uzyskano wyniki następujące; dla grupy eksperymentalnej — 77%, dla kontrolnej — 61%. W następnym cyklu role tych grup zostały zamienione. Grupa eksperymentalna (Wydz. B.M.) pracowała na ćwiczeniach sytuacyjnych w parach, kontrolna — wykonywała te same ćwiczenia, ale indywidualnie. Uzyskane wyniki wyraźnie przemawiały na korzyść pracy grupy eksperymentalnej, która uzyskała wskaźnik 74%, kontrolna — 59%.

Należy podkreślić, że obie grupy były słabe pod względem opanowania języka, zwłaszcza grupa B.O. W dodatku w trakcie eksperymentu kilka zajęć w tych grupach nie odbyło się ze względu na badania lekarskie, imprezę sportową i z innych powodów, co znacznie obniżyło motywację uczenia się języka.

Z tych względów ostatni cykl zajęć trwał sześć tygodni zamiast zaplanowanych czterech. Dlatego istotna jest tutaj różnica uzyskanych rezultatów przez obie grupy w badaniach końcowych. Wynosi ona dla pierwszego cyklu 16% i 15% dla drugiego, co stanowi wystarczający dowód efektywności ćwiczeń sytuacyjnych i pracy w parach. Dodatkowym plusem pracy grup eksperymentalnych był znaczny wzrost zainteresowania językiem, czego dowodem były liczne pytania studentów o terminologię rosyjską i struktury syntaktyczne.

O dużym zainteresowaniu nowymi treściami i ćwiczeniami świadczą również wypowiedzi studentów w ankiecie. „Druga część lektoratu była bardziej atrakcyjna i przydatna niż pierwsza. Wprowadzone teksty techniczne i ćwiczenia były interesujące. Umożliwiły zapoznanie się z terminologią rosyjską, która będzie nam potrzebna w przyszłości”. „Treści lektoratu były bardziej związane z naszymi przyszłymi potrzebami i zainteresowaniami — mówiły o budowie okrętów, pracy w stoczni itp.”. „Dzięki tekstom technicznym poznałem terminy naukowe używane na co dzień, co może się przydać w porozumiewaniu się, gdy pojedą za granicę”.

O dużej efektywności pracy w parach mówią również wyniki uzyskane dwa lata temu w kilku grupach Instytutu Budowy Okrętów. Słuchacze otrzymywali serię pytań do tekstów lub sami je układali, a następnie przez 10—15 minut prowadzili półgłosem dialogi. Po ćwiczeniu jedna lub dwie pary „rozmawiały na ocenę”. Praca w parach budziła zainteresowanie, urozmaicała zajęcia i już po kilkunastu takich ćwiczeniach był widoczny postęp w nauce języka, zwłaszcza w formułowaniu wypowiedzi na tematy przeczytanych tekstów.

Zdaję sobie sprawę, że eksperyment nie dostarczył w pełni autorytatywnych wniosków chociażby ze względu na zbyt małą liczbę słuchaczy objętych badaniami, krótkie cykle eksperymentu, usterki w przygotowywanych tekstach i ćwiczeniach oraz czynniki, które w mniejszym lub większym stopniu decydowały o wynikach nauczania języka, np. kolokwia, egzaminy itp.

Mimo to dane uzyskane w eksperymencie upoważniają do powtórzenia i podkreślenia następujących wniosków:

1. Informacja, treść zawarta w tekście ułatwia w znacznym stopniu zapamiętywanie materiału językowego, zawierającego tę informację.
2. Ilustracja do tekstu ma również znaczny wpływ na przyswajanie materiału językowego, zwłaszcza leksyki, ale pod warunkiem, że odpowiednie zadanie, ćwiczenie skoncentruje uwagę na treści ilustracji i wzbudzi większą aktywność słuchaczy.
3. Ćwiczenie sytuacyjne jest skutecznym środkiem wyrabiania umiejętności i nawyków konwersacyjnych również na poziomie szkoły wyższej w oparciu o teksty i ilustracje techniczne.
4. Praca w parach z ćwiczeniami sytuacyjnymi znacznie intensyfikuje proces nauczania języka obcego, budzi żywe zainteresowanie i uatrakcyjnia naukę.

TADEUSZ MĄDRZYCKI: PSYCHOLOGICZNE PRAWIDŁOWOŚCI KSZTAŁTOWANIA SIĘ POSTAW PZWS, Warszawa 1970

Praca dra T. Mądrzyckiego zasługuje na szczególną uwagę. Nie tylko dlatego, że jest jak dotychczas jedyną u nas pracą monograficzną poświęconą zagadnieniom postaw, ich kształtowaniu się i zmianom, jakim mogą ulegać, ale również ze względu na specyficzne warunki i okoliczności, w jakich się ukazuje. Istniejące w naszej literaturze, zresztą dość nieliczne, prace (głównie artykuły) poświęcone podstawom omawiają pewne ich aspekty i fragmenty. Temat postaw przewija się także na marginesie niektórych prac z zakresu psychologii, socjologii czy pedagogiki. Monografia T. Mądrzyckiego, oparta o bardzo bogatą literaturę przedmiotu, zwłaszcza zagraniczną, daje dość wszechstronny obraz postaw w ujęciu różnych autorów, głównie amerykańskich, którzy poświęcili im najwięcej prac.

Praca składa się z wstępu i sześciu rozdziałów. W pierwszym omawia T. Mądrzycki definicje i podział postaw, w którym przytacza pojęcie postaw występujące u różnych autorów, podając również definicję własną, zgodną na ogół z przyjętymi przez innych „jako względnie stałą i zgodną organizację poznawczą, uczuciowo-motywacyjną i behavioralną podmiotu, związaną z określonym przedmiotem czy klasą przedmiotów” (s. 19). W rozdziale tym omawia również stosunek, jaki zachodzi między postawami a potrzebami, komponenty i cechy postaw oraz wymienia specyficzne klasy postaw. W rozdziale drugim analizuje zagadnienie powstawania postaw, w szczególności ich zasadniczych komponentów (poznawczego, emocjonalnego i behavioralnego) oraz problem ich integracji. Rozdział trzeci poświęca utrwaleniu się postaw i roli, jaką w tym odgrywają procesy percepcji, pamięci, różnego rodzaju myślenia i działania. W rozdziale czwartym Autor omawia, niezwykle dziś aktualne, zagadnienia zmiany postaw, zwłaszcza procesy ich integracji i dezintegracji oraz źródła, jakie je powodują. W rozdziale piątym rozpatruje zasadnicze czynniki kształtujące postawy, wśród których wyróżnia społeczne (wpływy kultury, grup społecznych i osób znaczących) oraz indywidualne (wiedzę, inteligencję, płeć, wiek i in.).

W ostatnim szóstym rozdziale przedstawia Autor podstawowe, jego zdaniem, metody zmiany postaw, do których zalicza przekazywanie informacji (wpływ ich treści, formy źródła), dyskusję oraz odpowiednią formę działań.

Praca, jak wyżej wspomniano, opiera się przede wszystkim na bogatej literaturze, której obfity wykaz przytacza Autor po każdym rozdziale, wykazując dużą erudycję w omawianym przedmiocie, niemniej jednak oparta jest częściowo również na własnych obserwacjach i badaniach przeprowadzonych przez Autora w szkołach na najstarszej młodzieży licealnej i studentach SN i WSP. Praca ta może oddać cenne usługi nie tylko wychowawcom młodzieży, ale również tym wszystkim, którzy mają do czynienia z urabianiem postaw osób dorosłych w naszym społeczeństwie (zwłaszcza obecnie), wśród załóg robotniczych w zakładach pracy, żołnierzy w wojsku itp.

Niewątpliwie praca nie pozbawiona jest pewnych braków, niejasności czy niedomówień, z których niejedne mogą mieć charakter dyskusyjny. Za zbyt przeladowany i dlatego często zawily uważam rozdział pierwszy, którego czytanie wymaga już niejakiego przygotowania i znajomości pewnych pojęć z zakresu psychologii i socjo-

logii, co dla przeciętnego nauczyciela czy studenta może być powodem poważniejszych trudności w pełnym przyswojeniu sobie jego treści. W ewentualnym następnym wydaniu książki rozdział ten należałoby bardziej sprecyzować i przedstawić nieco jaśniej. Pozostałe rozdziały napisane są przejrzysto, zawierają przekonującą na ogół argumentację i odznaczają się poprawnością języka i stylu. Nieco więcej uwagi należałoby poświęcić również ukazującym się ostatnio pracom autorów polskich i radzieckich poświęconych zagadnieniom postaw.

T. Nowogrodzki

MIECZYŚLAW PECHERSKI: OŚWIATA I SZKOLNICTWO W LUDOWEJ REPUBLICIE BUŁGARII PWN, Warszawa 1970

Wzrost zainteresowania społeczeństwa polskiego problemami oświaty i szkolnictwa świata współczesnego jest faktem godnym odnotowania. Dobrze się wobec tego dzieje, że naukowcy polscy wychodząc naprzeciw takiemu zainteresowaniu publikują opracowania systemów oświatowych poszczególnych krajów. Jest oczywiste, że nasze społeczeństwo ze względu na wspólnotę ustrojową interesują szczególnie opracowania z zakresu rozwoju oświaty i szkolnictwa w krajach socjalistycznych.

Zapotrzebowaniu na wiedzę w tym zakresie odpowiada między innymi monografia Mieczysława Pecherskiego.

Autor w książce o oświacie i szkolnictwie bułgarskim postawił sobie zadanie przedstawienia współczesnych problemów oświatowych już rozwiązanych bądź będących przedmiotem dalszych wysiłków w tym kierunku ze strony organów partyjnych i rządowych, pedagogów i całego społeczeństwa, ukazując je na tle historii oświaty w Bułgarii ze szczególnym uwzględnieniem okresu rządu ludowego, działającego w kierunku powiązania działalności szkoły z życiem społecznym i potrzebami gospodarczymi kraju. Monografia obejmuje wszystkie instytucje szkolne i oświatowe.

Tak nakreślone zadania Autor realizuje poprzez odpowiedni układ 10 rozdziałów tej książki.

Pierwszy rozdział poświęcony jest ogólnym informacjom o kraju.

Przedmiotem rozważań w drugim rozdziale są problemy rozwoju oświaty w Bułgarii. Rozważania obejmują ogólne zagadnienia oświaty do roku 1944, jej rozwój w latach 1944—1959, reformę szkolną z 1959 r. i jej realizację oraz rozwój oświaty w latach 1959—1960. Ukazany jest olbrzymi skok, jaki dokonał rząd i społeczeństwo w likwidacji zaniedbań raz w upowszechnieniu szkolnictwa średniego. Fakty te ilustrują bogate dane statystyczne. Ekspozując osiągnięcia Autor nie ukrywa trudności, które im towarzyszyły. Wiedza o przewyżczeniu trudności i błędów, jakie ujawniły się w realizacji poszczególnych reform w szkolnictwie Bułgarii, może być wielce przydatna i pomocna dla pozostałych krajów socjalistycznych.

Rozdział trzeci poświęcony jest założeniom polityki oświatowej, podstawom prawnym i materialnym oraz problemom narodowościowym. Polityka oświatowa Bułgarii opiera się na podobnych zasadach, jak w innych krajach socjalistycznych. Natomiast z dużym zainteresowaniem wśród ogółu nauczycieli i działaczy oświatowych spotyka się porównanie warunków materialnych szkół i nauczycieli z naszymi. Problem narodowościowy występujący w Bułgarii jest szerszy niż u nas, gdyż dotyczy około 12% ludności różnych grup narodowościowych. Między innymi duże trudności w realizacji obowiązku szkolnego następczą jeszcze dzieci cygańskie ze względu na tryb życia ich rodzin.

Rozdział czwarty nosi tytuł — „System szkolny”. Autor przedstawia aktualnie obowiązującą organizację szkolnictwa w Bułgarii w pionowym i poziomym układzie. Mamy tu scharakteryzowane poszczególne szczeble i struktury szkolne systemu oświatowego w Bułgarii, a więc: wychowanie przedszkolne, szkoła ogólnokształcąca, szkoła ogólnokształcąca zadaniami specjalnymi, szkoły specjalne, kształcenie zawodowe i szkoły wyższe. Ponadto omówione są tu reformy i projekty reform w szkolnictwie oraz ocenione znaczenie poszczególnych typów i szczebli szkolnych w zaspokajaniu potrzeb gospodarczych, społecznych i politycznych Ludowej Republiki Bułgarii.

Opis systemu szkolnego w Bułgarii zawiera się w następujących działach: obowiązków szkolny, formy, metody i organizacja nauczania, praca wychowawcza w szkole i poza szkołą oraz praca wychowawcza organizacji młodzieżowych. Obok nich przedstawione zostały plany nauczania w szkole ogólnokształcącej wraz z nowym projektem nauczania w ogólnokształcącej politechnicznej szkole pracy oraz plan nauczania w szkole zawodowo-technicznej.

Wymienione zagadnienia tego rozdziału są dla Czytelnika ciekawe, pozwalają bowiem porównać nasz system oświaty i strukturę szkolnictwa z systemem bratniej Ludowej Republiki Bułgarii.

W rozdziale piątym — zatytułowanym „Opieka nad dziećmi i młodzieżą” — poznajemy różnorodne formy tej opieki, jak: domy dziecka, pensjonaty, internaty i szkoły. Zwłaszcza rola opiekunów-wychowawców szkoły jest duża. W tej dziedzinie Bułgaria ma poważny dorobek, z którego mogliśmy i my korzystać.

Rozdział szósty przedstawia kształcenie pracujących. Autor zapoznaje nas z drogą, jaką kroczyło społeczeństwo od likwidacji analfabetyzmu do szeroko rozbudowanego systemu szkolnictwa wieczorowego — średniego i wyższego. Rozwój kształcenia pracujących łączył się z bardzo szybkim procesem industrializacji.

W rozdziale siódmym omówione zostały kolejne szczeble kierowania i zarządzania oświatą i szkolnictwem, począwszy od Ministerstwa Oświaty z jego poszczególnymi departamentami poprzez okręgowe wydziały oświaty aż do dyrektorów, którzy bezpośrednio kierują pracą szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych. Autor podkreśla przy tym, że kierowanie szkołą jest kolektywne. Kolektywem tym jest rada pedagogiczna, której uchwałąm podporządkowuje się dyrektor. Rada pedagogiczna ma zapewnioną pomoc ze strony organizacji partyjnej, związku nauczycielskiego i organizacji młodzieżowych.

Następny rozdział, ósmy, traktuje o sprawach samych nauczycieli i wychowawców oraz o systemie ich kształcenia. Zgodnie z ustawą z 1959 r. tylko wychowawczynie przedszkoli i nauczycielki dla klas I—IV kształciły się w 3-letnich pomaturalnych instytutach nauczycielskich. Wszystkich pozostałych nauczycieli obowiązuje wyższe wykształcenie. W tym miejscu mówi się także o sprawach socjalno-bytowych nauczycieli i formach rozwijania ruchu umysłowego wśród nich.

W rozdziale dziewiątym pt. „Bezpośredni udział społeczeństwa w wychowaniu młodego pokolenia” pokazana jest wielowiekowa tradycja troski o oświatę i wychowanie. Autor ilustruje ją m.in. następującym przykładem: „Bezpośredni udział społeczeństwa bułgarskiego wyraża się w publicznym rozważaniu spraw oświaty i wychowania. Przejawem tego była ogólnonarodowa dyskusja nad projektem ustawy z 1959 r. Na około dziewięć tysięcy zebraniach wzięło udział w dyskusji ponad 425 tys. osób, zgłoszono przeszło 40 tys. wniosków i uzupełnień. Spośród wielu artykułów i uwag nadesłanych do czasopism i gazet opublikowano 229 artykułów na temat reformy szkolnej” (s. 157).

Ostatni rozdział omawia dotychczasowe osiągnięcia i perspektywy rozwoju oświaty i szkolnictwa w Bułgarii. Osiągnięcia są ukazane na tle porównawczym z innymi krajami socjalistycznymi. I tak na przykład Bułgaria wyprzedza Polskę w zasięgu średniego i wyższego wykształcenia ogółu pracujących.

Praca Mieczysława Pęcherskiego należy do bardzo przystępnych i klarownych. Każdy rozdział ma bardzo syntetyczną, ale wyczerpującą podbudowę historyczną, co ułatwia przyjmowanie treści i kojarzenie faktów.

Monografia opiera się na bogatej bibliografii, czerpanej ze źródeł w języku bułgarskim, niemieckim, rosyjskim, polskim i z materiałów UNESCO. Materiały źródłowe zostały dobrane wyczerpująco tym bardziej, że Autor z autopsji zna temat i problematykę oświaty i szkolnictwa Bułgarii. Warto przy tym wspomnieć, że dobór materiału źródłowego był dla Autora niełatwy, gdyż nie ma żadnej poważniejszej pracy bułgarskiej na omawiany temat.

W monografii Autor zastosował trzy metody: opis, interpretację faktów oraz porównania. Fakty są reprezentatywne i sugestywne oraz budzące zainteresowanie.

Monografia Mieczysława Pęcherskiego pt. „Oświata i szkolnictwo w Ludowej Republice Bułgarii” jest ważną pozycją wypełniającą lukę w naszej literaturze z zakresu pedagogiki porównawczej. Jest bardzo przydatna dla studentów oraz tych, którzy zajmują się zagadnieniami polityki i planowania oświatowego oraz powinni ujmować te zagadnienia na szerszym tle i w zestawieniu z innymi krajami socjalistycznymi.

Józef Chabik
Kielce

JANUSZ ŁOPUSKI: NAUCZYCIEL A PROBLEM ALKOHOLOWY

Warszawa 1970, Społeczny Komitet Przeciwalkoholowy — Zarząd Główny

Książka stanowi poszerzone i znacznie rozbudowane opracowanie w stosunku do dotychczas wydanej pracy tegoż autora, która ukazała się w dwu kolejnych wydaniach pod tytułem „Nauczyciela walka z alkoholizmem”. Znaczna różnica, która zaistniała między tymi edycjami, wynika z faktu, że obecnie istnieje dość obszerna bibliografia problemu, a wykorzystanie jej w pracy pozwala dać czytelnikowi, głównie nauczycielowi, zwięzłego informatora-poradnika.

Zmiana tytułu opracowania wydaje się bardzo korzystna ze względu na fakt, że tytuł poprzedni: „Walka z alkoholizmem” — to określenie, które obejmuje wprawdzie szeroki zakres zagadnień, ale szczególny akcent stawia na problemie choroby alkoholowej. W obecnie przygotowanej książce autorowi idzie głównie o profilaktykę, która zapobiega wszelkim formom nadużywania alkoholu.

Już we wstępie do swojej książki autor przedstawia w ogólnym zarysie problem alkoholizmu w naszym kraju. Stwierdza dalej, że obok alkoholizmu szczególnie niepokojącym zjawiskiem jest alkoholizowanie się młodzieży, a nawet dzieci.

Wprawdzie mamy akty normatywne i prawne dotyczące walki z pijaństwem i alkoholizmem, które ograniczają i ustalają szereg środków ograniczania nałogu. Niemniej jednak coraz częściej pojawiają się głosy sceptyczne odnoszące się do skuteczności automatyzmu działania aktów prawnych. Doceniając ich potrzebę oraz rolę hamującą, coraz bardziej powszechna opinia uznaje konieczność szerokiego frontu społecznej działalności przeciwalkoholowej. W związku z tym wzrasta zapotrzebowanie na gruntowną informację o problemie, na propozycję sposobów i metod skutecznego przeciwdziałania nadużyciom alkoholu.

W tej sytuacji najważniejszym zadaniem jest opracowanie różnorodnych form profilaktyki, bowiem nadmierne picie można i należy likwidować przede wszystkim przez odpowiednie wychowanie młodego pokolenia.

Na tak postawionym zadaniu obowiązków wychowawczych różnych instytucji społecznych — należy podkreślić wiodącą rolę szkoły. Wynika to z faktu, że nauczyciel-wychowawca z racji swojego przygotowania, zawodowych zainteresowań i obowiązków oraz możliwości i okazji stosowania zabiegów dydaktyczno-wychowawczych zajmuje przodującą pozycję wśród tych, od których zależą lepsze niż dotychczas wyniki profilaktyki przeciwalkoholowej.

Rozważając skuteczność oddziaływania szkoły w zakresie profilaktyki przeciwalkoholowej wśród dzieci i młodzieży należy stwierdzić, że powinno ono przebiegać według określonego programu, z uwzględnieniem odpowiednich zasad i metod dydaktyczno-wychowawczych. Równocześnie należy stwierdzić, że ograniczenie zabiegów wychowawczych wyłącznie do terenu szkoły z góry skazuje tę działalność na mało skuteczną. Konieczne jest bowiem współdziałanie nauczycieli z rodzicami i tymi ludźmi, pod których opieką znajduje się uczeń w trakcie spędzania czasu wolnego, tj. w różnorodnych formach zorganizowanego czasu pozaszkolnego.

Przedstawione powyżej podstawy przeciwalkoholowej profilaktyki wychowawczej zdecydowały niewątpliwie o tematyce wymienionej w tytule książki, która ma spełniać rolę merytorycznego i metodycznego poradnika dla nauczycieli w ich pracy dydaktyczno-wychowawczej nad kształtowaniem i utrwalaniem postawy uczniów w stosunku do problemu nadużywania alkoholu przez dzieci i młodzież.

W części pierwszej zatytułowanej „Podstawowe informacje z dziedziny problemu alkoholowego” autor w wstępie omawia podstawowe wiadomości z dziedziny chemii dotyczące produkcji i właściwości alkoholu. Następnie rozważania zostały skupione wokół wiadomości dotyczących działania alkoholu na organizm ludzki, reakcję układu nerwowego na alkohol itp. Ponadto zostały przedstawione przez autora pewne fałszywe opinie, jakie są często wypowiadane wśród społeczeństwa — zarówno dorosłych jak też wśród młodzieży. Wiąże się one często z przekonaniem, że alkohol może zastąpić pokarm, lub też, że alkohol posiada znaczne wartości energetyczne. Są to opinie bardzo szkodliwe, z którymi należy prowadzić zdecydowaną walkę.

Następnie J. Łopuski omawia zagadnienia związane z problemem abstynencji, gdzie słusznie zostało podkreślone, że w odniesieniu do młodzieży i małoletnich (do 18 roku życia) jest koniecznością wynikającą ze względów zdrowotnych, moralno-wychowawczych i społecznych oraz usankcjonowanej odpowiednimi przepisami prawa, a szczególnie ustawy o zwalczaniu alkoholizmu.

Dalsze rozważania skoncentrowane zostały wokół spraw związanych z fazami nadużywania alkoholu, które w konsekwencji prowadzą do ostrego zatrucia. Ponadto autor stara się przedstawić czytelnikowi różnice występujące między pojęciem — pijaństwo a alkoholizm. W końcowym fragmencie została przedstawiona problematyka związana z niektórymi skutkami wynikającymi z nadużywania alkoholu przez dzieci i młodzież. Ponadto wiadomości te zostały przedstawione w odniesieniu do rodziny, skutków prawnych, problematyki seksualnej i skutków ekonomicznych.

W drugiej części zatytułowanej „Wychowanie przeciwalkoholowe w szkole” na wstępie autor prezentuje kilka podstawowych zasad, wśród których wymienia: potrzebę wiązania działalności szkoły w środowisku oraz korelacji zachodzących między nauczaniem i wychowaniem w procesie kształtowania i utrwalania pożądanej postawy uczniów w stosunku do problemu używania napojów alkoholowych. Ponadto zwraca uwagę na kształtowanie czynnej postawy ucznia przez nauczyciela, na grupy koleżeńskie oraz na podanie właściwych przykładów.

W końcowych rozważaniach autor stara się przedstawić kilka propozycji dydaktycznych zmierzających do rozwijania i uzupełniania treści propagandowych. Konkretny postulat autora zmierza w kierunku, aby nauczyciele mogli łączyć wiadomości z dziedziny alkoholologii nie tylko z nauczaniem przyrody i higieny, ale i niektórych innych przedmiotów. Może się to odbywać nie tylko w ramach lekcji w kla-

sie, ale również przy okazji innych ćwiczeń i zajęć. W tym zakresie przedstawia omawianą problematykę w toku nauczania początkowego w klasach I—IV oraz klasach starszych.

Przedstawione w tym fragmencie opracowania treści autor podał zgodnie z podstawową zasadą pedagogiczną dotyczącą ścisłego związku nauczania i wychowania. Podkreślić należy, że we wszystkich przedstawionych propozycjach chodzi nie tylko o sferę poznawczą, o określoną sumę wiadomości, ale również, a nawet przede wszystkim — o utrwalenie przekonań i kształtowanie postawy ucznia w stosunku do problemu alkoholowego.

W końcowej części książki pt. „Społeczna działalność przeciwalkoholowa nauczycieli” autor na wstępie nawiązuje do wartościowych tradycji w dziedzinie walki z alkoholizmem, szczególnie zaś uwypuklając teren naszego kraju. Następnie omawia w krótkim zarysie działalność Społecznego Komitetu Przeciwalkoholowego — jego zadania i cele.

Znaczny fragment opracowania w tej części został poświęcony przez autora problematyce wspólnej działalności rodziców i nauczycieli w zakresie ochrony dzieci przed wciągnięciem do picia alkoholu, słusznie zwracając uwagę, że podstawą wspólnie ustalonych wniosków wychowawczych powinna być rzeczowa informacja merytoryczna.

Końcowe fragmenty zostały poświęcone działalności wśród młodzieży w środowiskach pozaszkolnych, tj. świetlic, klubów oraz różnorodnych imprez rozrywkowych dla tej grupy naszego społeczeństwa. Jeśli idzie o działalność społeczną nauczycieli w zakresie walki z alkoholizmem, to zdaniem autora powinna się ona opierać na ustawie z dnia 1 grudnia 1959 roku o zwalczaniu alkoholizmu.

Z przedstawionej powyżej zawartości treści książki można wysnuć wniosek końcowy, że wychowanie przeciwalkoholowe dzieci i młodzieży, wpływ wychowawczy na ograniczenie spożycia alkoholu przez starsze społeczeństwo, stopniowa likwidacja pijaństwa i alkoholizmu wśród dorosłych — to kwestia świadomej, pozytywnej działalności, to określona suma poczynań o charakterze społecznym. To także organizacja, program i metody pracy społecznego frontu przeciwalkoholowego. Granice tego frontu przebiegają poprzez szkołę, rodzinę, organizacje społeczne, związki zawodowe, gastro-nomię, zakłady pracy, lecznictwo i wymiar sprawiedliwości.

Władysław Sawicki

ZYGMUNT PUTKIEWICZ: MOTYWY SZKOLNEGO UCZENIA SIĘ MŁODZIEŻY

Warszawa 1971, PZWS

Pomimo stosowania nowoczesnych metod dydaktycznych przez nauczycieli wyniki nauczania w niektórych szkołach przedstawiają się jeszcze nisko, czasami niepokojąco. A decydują o nich głównie nauczyciele i uczniowie. Prezentowana praca jest oparta na badaniach empirycznych, analizuje skomplikowany mechanizm efektów nauczania i wychowania. Problematyka jest opracowana w 10 rozdziałach.

Rozdziały I i II wyjaśniają terminologię motywu oraz przeprowadzone badania. Motyw — według Autora — to czynnik psychiczny warunkujący postępowanie ludzi. Rodzi się z dobrowolnych lub narzuconych zadań. Motyw uczenia się stanowi układ podnieć, siły dynamicznej, mobilizujący ucznia do nauki i osiągnięcia zamierzonego

celu. Siła motywu decyduje o niskich lub wysokich wynikach nauki. Zagadnienie motywów uczenia się opracowali J. Pieter, J. Zborowski, S. L. Rubinsztejn i inni.

W rozdziałach III i IV Autor omawia organizację własnych badań w liceach ogólnokształcących w Warszawie i innych miastach kraju. Podczas badań stosował on 4 podstawowe metody: rozmowy z uczniami, wypracowania, obserwacje oraz inwentarz motywów uczenia się. W następnych rozdziałach V—VI Autor analizuje motywy uczenia się uczniów klasy VIII szkół warszawskich, miast powiatowych i wiejskich. I miejsce zajęły motywy praktyczne, zawodowe (25%):

„Uczę się, bo chcę przygotować się do zdobycia zawodu”.

II miejsce zdobyły motywy poznawcze (20%):

„Uczę się, bo chcę dobrze opanować wiadomości szkolne”.

III miejsce zajęły motywy społeczno-ideowe (15%):

„Uczę się, ponieważ interesuje mnie nauka szkolna”.

Motywy uczenia się uczniów małego i dużego miasta oraz wsi nie wykazują zasadniczych różnic, są bardzo minimalne. W klasach X występują następujące motywy uczenia się:

1 — „Chcę dostać się na wyższe studia” (55% uczniów).

2 — „Chcę się przygotować do zdobycia zawodu” (40,5% uczniów).

3 — „Chcę mieć zapewnioną przyszłość” (38,5% uczniów).

4 — „Bez wykształcenia trudno o dobrą pracę” (35% uczniów).

5 — „Chcę pożytecznie pracować dla społeczeństwa” (26% uczniów).

Prymat zdobyły więc motywy społeczno-życiowe.

Rozdziały VII i VIII omawiają czynniki wpływające na uczenie się oraz związek motywów uczenia się z oddziaływaniem szkoły. We wszystkich badanych grupach uczniów dominuje kategoria motywów życiowych.

Ostatnie dwa rozdziały omawiają związek motywów i efektów nauki. Nauka szkolna stanowi tylko etap realizacji własnych planów życiowych. Najistotniejszym motywem pracy uczniów jest osiągnięcie wybranego zawodu. Uczniowie uczą się pilniej, jeśli rodzice i nauczyciele wyjaśnią im sens każdej pracy. Rodzi się wówczas zaufanie do szkoły. Czynnikiem mobilizacji jest stosowanie metody problemowej, rozwijającej aktywność uczniów. Po roku oddziaływania nauczycieli 3 pierwsze miejsca zajęły następujące motywy:

I miejsce — motywy praktyczne,

II miejsce — motywy ambicyjne,

III miejsce — motywy poznawcze.

Oddziaływanie szkoły rozwija zainteresowania i ambicje do pracy. Według badań Autora u dziewcząt I miejsce zajmują motywy społeczno-ideowe, II — motywy praktyczne zawodowe, III — motywy poznawcze, a IV — motywy ambicyjne.

Badania empiryczne uczniów pozwoliły na wysuniecie następujących wniosków:

1. Szkoła wpływa na rodzaj i siłę motywów uczenia się.
2. Ukształtowane motywy można wykorzystać w szkole i życiu dorosłym.
3. Ukierunkowane motywy rodzą bodźce aktywizujące pracę uczniów.
4. Motywy wpływają na poziom efektów w szkole i społeczną postawę.
5. Każdy uczeń posiada indywidualny mechanizm psychiczny pobudzający jego aktywność.
6. Poznane cele i potrzeby wyzwalaają odpowiednie siły działania mobilizujące do wysiłku.
7. Dużą rolę w wzmacnianiu motywów uczenia się odgrywają: sprawiedliwa ocena, pochwała oraz szacunek nauczyciela wobec uczniów.
8. Wielkość zadania wymaga motywów w innej skali.

Należy wyjaśnić uczniom, że dobrze wykonana praca buduje lepszą przyszłość jednostki oraz społeczeństwa. Tylko jasne, silne i praktyczne motywy wpływają na

podejmowanie wielkich wysiłków. Pracę wzbogacają liczne wykresy oraz bibliografia w językach polskim i obcym.

Książka oparta na badaniach empirycznych wyjaśnia skomplikowany mechanizm motywów uczenia się decydujących o efektach pracy szkolnej. Z tych względów praca powinna stać się lekturą nauczyciela szkoły podstawowej i średniej.

*Stefan Szajdak
Sroda Wlkp.*

O PODSTAWACH PROGNOZOWANIA

**Komitet Radia i Prognoz „Polska 2000” Polskiej Akademii Nauk
Zakład Narodowy im. Ossolińskich — Wydawnictwa PAN, Wrocław —
Warszawa — Kraków, 1970**

Badania prognostyczne wzbudzają w naszym kraju coraz większe zainteresowanie. Szczególnie dotyczy to tych prac, które wiążą się z oświatą — z jej zadaniami i kształtem organizacyjnym.

Najpoważniejszym ośrodkiem badającym perspektywy rozwoju kraju jest niewątpliwie Komitet Badań i Prognoz „Polska 2000” powołany w Polskiej Akademii Nauk w maju 1969 r. W skład Komitetu wchodzi 53 członków, a współpracuje z nim wielu specjalistów z różnych dziedzin wiedzy i praktyki. Prace prowadzone są przez zespoły skupione w 4 następujących Komisjach: w Komisji Demografii, Struktury Przestrzennej i Spożycia, w Komisji Rozwoju Społecznego (Socjologii), w Komisji Oświaty, Kultury i Wychowania (pod przewodnictwem prof. B. Suchodolskiego) oraz w Komisji Zasobów Surowcowych. W ramach wspomnianej Komisji Oświaty, Kultury i Wychowania działają 4 zespoły: Zagadnień Nowego Człowieka, Badań i Prognoz w Zakresie Funkcjonowania Systemu Oświatowego, Badań i Prognoz w Zakresie Działalności i Uczestnictwa Kulturalnego (funkcjonowanie placówek kulturalno-oświatowych), Badań i Prognoz w Zakresie Upowszechnienia Nauki i Techniki.

Przedstawiona struktura organizacyjna adekwatnie oddaje rozległy program badań Komitetu. Warunkiem powodzenia prowadzonych prac jest zarówno realizowanie gruntownych badań specjalistycznych, jak i ciągła wymiana wyników i refleksji między specjalistami zajmującymi się różnymi dziedzinami nauki. Podkreślić przy tym należy znaczenie istniejącego w krajach socjalistycznych związku, między pracami prognostycznymi i planistycznymi. Prezydium Komitetu w prezentowanej książce zwraca przy tym z naciskiem uwagę, iż „w ewolucyjnym ciągu historycznym raz prognoza jest przesłanką planu, a innym razem realizacja planu stwarza przesłanki budowania nowych prognoz. Z tego punktu widzenia trafne odgadnięcia ważniejszych efektów społecznych planów gospodarczych jest warunkiem tworzenia dobrych prognoz” (s. 7). Myśl ta znajduje w pełni uzasadnienie w rozważaniach Kazimierza Secomskiego poświęconych podstawowym elementom studiów prognostycznych. Rozważania te są szczególnie interesujące, a to ze względu na zarysowaną w nich koncepcję badań prognostycznych i wstępny szkic prognoz — także i w dziedzinie oświaty. Autor zaznacza, iż dalekie prognozy ograniczać się muszą do analizy tylko tych elementów, którym przypisuje się decydujące znaczenie dla ukształtowania ogólnego obrazu czy też podstawowego układu strukturalnego przyszłości. Niezbędne przy tym jest równoczesne ujmowanie w perspektywie roku 2000 wizji nowego człowieka i nowego społeczeństwa oraz nowej gospodarki narodowej i nowego układu świato-

wego, zwłaszcza zaś funkcjonowania i rozwoju systemu socjalistycznego. „Zmiana sylwetki człowieka pod koniec bieżącego stulecia, nowe warunki bytowe człowieka, jego zachowanie się oraz motywy i bodźce kształtujące jego postępowanie — muszą być jak najściślej powiązane z prognozami co do skali głębokich zmian i przekształceń strukturalnych, jak też radykalnie zmienionych warunków rozwoju społeczeństwa socjalistycznego w perspektywie następnych 30 lat” (s. 9).

Autor rozpoczyna rozważania od przedstawienia przewidywanej sytuacji demograficznej. Podkreśla przy tym potrzebę przejścia w badaniach od zjawisk wielkiej eksplozji ludnościowej do zjawisk stabilizacji ludnościowej, z czym wiąże się sprawa liczby ludności w wieku produkcyjnym. Sytuacja wygląda niezmiernie interesująco. Oto po okresie wielkiej dynamiki przyrostu ludności w wieku produkcyjnym — trwającym w czasie najbliższego piętnastolecia — nastąpi okres niemal dwukrotnego zmniejszenia się tej dynamiki. Gwałtowny ubytek przyrostów siły roboczej wysuwa z całą ostrością problem wydatnego podniesienia kwalifikacji pracowników, co z kolei — rzecz jasna — uwypukla potrzebę dostatecznie wyprzedzonego wymodelowania systemu oświaty i szkolenia kadr. Nie bez znaczenia jest przy tym fakt szybszego dojrzewania młodzieży i dzieci, co pociągnąć za sobą musi radykalne zrewidowanie poglądów na wychowanie w wieku przedszkolnym oraz w wieku szkolnym.

Najistotniejszą jednak część badań prognostycznych stanowią problemy wiążące się z sytuacją człowieka na tle rozwoju ekonomicznego. W planach perspektywicznych z tym związanych koncentruje się uwagę przede wszystkim na ukazaniu wysokiej dynamiki wzrostu ekonomicznego — punktem wyjścia staje się tu więc planowanie ekonomiczne. Zmiany ekonomiczne przewidywane dla okresu perspektywicznego są zarazem wyznacznikami kierunków zapotrzebowania na kadry wykwalifikowane oraz jej poziomu i charakteru ich szkolenia. Kazimierz Secomski zwraca uwagę, iż zachodzi potrzeba przejścia w studiach prognostycznych „od nadrzędności prognoz ekonomicznych w okresie perspektywicznym do kluczowego znaczenia prognoz społecznych w okresie ponadperspektywicznym” (s. 19).

Szczególnie wiele miejsca autor poświęcił w swoich rozważaniach analizie sytuacji człowieka w warunkach rewolucji naukowo-technicznej. Wychodząc z założenia, iż „o obliczu rozwoju społeczno-ekonomicznego grupy najbardziej rozwiniętych krajów decydują współcześnie w pierwszym rzędzie osiągnięcia naukowo-techniczne” — podkreślił on jednocześnie z naciskiem, iż wraz z dodatkimi efektami rozwoju nauki i techniki występują zjawiska ujemne, które mogą okazać się tym bardziej szkodliwe i groźne ze względu na ich przyszłe konsekwencje, że brak jest szerszych studiów pozwalających podjęcia w porę środków zapobiegawczych i ograniczających ich skutki socjalne.

Rewolucja naukowo-techniczna z jednej strony pociąga za sobą zmianę struktury kosztów produkcji (w których coraz mniejszy udział stanowią nakłady pracy żywej) i szybkie zużycie się maszyn i urządzeń, z drugiej zaś — powoduje gwałtowny proces „moralnego zużywania się uprzednio uzyskanych kwalifikacji i poziomu przygotowania do zawodu.” Spowodowane to jest dwiema przyczynami. W strukturze ekonomicznej, a szczególnie w przemyśle, następują gwałtowne przekształcenia, z czym wiążą się przeobrażenia i w strukturze społeczno-zawodowej. W efekcie w niektórych działach gwałtownie maleje zapotrzebowanie na kadry, w innych zaś wzrasta. Szybkie przekwalifikowanie pracowników nie zawsze jest możliwe i efektywne. Dotyczy to zwłaszcza ludzi w wieku 50—60 lat. Drugą przyczyną procesu „starzenia się” kwalifikacji jest gwałtowny postęp w tej samej dziedzinie przemysłu, co wymaga szybkiej adaptacji i dalszego podniesienia kwalifikacji pracowników. Wyłania się związany z tym problem ciągłości szkolenia zawodowego czynnych kadr i szybkiego ich adaptowania do nowych warunków stworzonych przez rewolucję naukowo-techniczną. Kazimierz Secomski zwraca jednak uwagę na poważne trud-

ności wynikające przy realizacji tego zadania. Adaptacja do zmienionych warunków przedstawia różne skale trudności dla wielu osób, a w efekcie musi to pociągnąć za sobą powstawanie grup osób czynnych zawodowo, których przeszkolenie może być niecelowe lub nieopłacalne ze społecznego punktu widzenia. Te aspekty postępu naukowo-technicznego są przejawem ujemnych skutków społecznych rewolucji naukowo-technicznej, których ograniczenie winno znaleźć się wśród celów prac prognostycznych.

Jednym z najistotniejszych elementów prac prowadzonych przez Komitet „Polska 2000” jest badanie problemu sytuacji człowieka w warunkach radykalnych przeobrażeń systemu oświaty. W przeprowadzonych rozważaniach nad perspektywami rozwoju życia społecznego i gospodarczego znajduje potwierdzenie teza, iż „budując perspektywiczny, a zwłaszcza ponadperspektywiczny model nowoczesnej gospodarki oraz model rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego, musimy dla zapewnienia ich realizacji z dużym wyprzedzeniem w czasie najpierw modernizować kierunki, założenia i podstawy systemu oświatowego” (s. 29). Wprawdzie rozwinięte są już badania nad zapotrzebowaniem kadr wykwalifikowanych szczególnie dla nowych i szybciej rozwijających się gałęzi i branż gospodarki narodowej, ale prace te muszą być jeszcze poszerzone o potrzeby kadrowe wynikające z przyjętego modelu rozwoju socjalnego w okresie ponadperspektywicznym.

O pilnej potrzebie przystąpienia do reformy oświaty przemawia fakt, iż fakty nowoczesnego systemu oświatowego dają o sobie w pełni znać dopiero po 15 latach. Konieczność profilowania nowoczesnego systemu oświatowego na tak odległe lata nastrożać musi szczególnych trudności, już dziś trzeba bowiem przewidzieć taki model systemu, który winien zapewnić należyte funkcjonowanie życia ekonomicznego i społecznego w latach 1985—2000, a nawet i w latach dalszych. Przyszły system oświatowy oprzeć się więc powinien m. in. na następujących przesłankach. Po pierwsze — system ten musi uwzględniać kompleksowo ujmowaną ciągłość szkolenia i wychowania, obejmującą kolejne fazy życia człowieka, co jest tym bardziej możliwe, im szerzej przechodzi się do powszechności szkoły średniej i jej politechnizacji oraz szeroko rozwiniętego wykształcenia wyższego i szkolenia podyplomowego. Po drugie — niezbędne jest porzucenie idei statycznego systemu oświatowego, reformowanego okresowo. Trzeba założyć bardziej dynamiczne ujmowanie zmian zarówno w całym systemie oświatowym, jak i w poszczególnych jego elementach — przy uwzględnieniu specyficznych potrzeb poszczególnych zawodów występujących w działach gospodarki narodowej oraz przy uwzględnieniu przeobrażeń społeczno-kulturalnych. Pamiętać jednak należy o konieczności zachowania postulatu kompleksowości i jednolitości systemu oświaty i wychowania. Godzenie obu tych założeń nastrożać musi wiele trudności.

Po trzecie — niezbędne jest nasilenie prac nad postępowaniem w dziedzinie nauczania i wychowania za granicą. Prace te winny w szczególny sposób uwzględniać sprawy efektywności metod szkolenia i szybkości osiągania wyników. Prof. K. Secomski zwraca uwagę, iż „ostatecznym wykładnikiem osiągnięć staje się element czasu. (...) Skracanie cykli naukowo-badawczych i wdrożeniowych stanowi powszechnie uznawany wskaźnik istotnego postępu w zakresie realizowania rewolucji naukowo-technicznej. W konsekwencji trzeba przenieść w pewnym stopniu powyższe ustalenia na odcinek efektywności i sprawności systemu oświaty i wychowania” (ss. 30—31).

Przedstawione powyżej niektóre myśli zawarte w rozprawie K. Secomskiego rzucają światło na skomplikowany charakter prac Komitetu Badań i Prognoz „Polska 2000”, ukazując jednocześnie czynniki kształtujące charakter perspektywicznego planowania systemu oświaty i wychowania. Wielość czynników, jakim odpowiadać musi ów system, pociąga za sobą szczególnie trudne i odpowiedzialne zadania, których rozwiązanie wymaga nie tylko dobrej znajomości kierunków rozwoju życia gospo-

darczego i społecznego — ale także śmiałości myśli i czynu. Powodzenie prac prognostycznych zależy od współdziałania wielu dyscyplin i wykorzystania badań różnokierunkowych.

Na problemie integracji w badaniach naukowych skupił uwagę prof. Bogdan Sucho-dolski w kolejnej rozprawie przedstawianego tomu. Autor podkreśla, iż „integracja nie powstaje jako suma różnych osiągnięć, lecz jako wynik badań zintegrowanych, to znaczy prowadzonych wspólnie przez różnych specjalistów” (s. 41). Niestety, organizacja pracy w PAN i w szkolnictwie wyższym nie sprzyja tak rozumianym wysiłkom naukowym. Także badania nad nowym człowiekiem wymagają współpracy wielu specjalistów. Zweryfikować również należy pod kątem zagadnień integracyjnych programy działalności wychowawczych, mających na celu kształtowanie nowej świadomości społecznej — zwłaszcza u młodego pokolenia. Istniejące w tej dziedzinie niedostatki wynikają z zaniedbań i błędów w naszych naukach społecznych.

Zasygnalizowane wyżej rozprawy K. Secomskiego i B. Sucho-dolskiego stanowią nierozłączną całość, obrazującą skomplikowane zagadnienia związane z założeniami teoretycznymi i organizacyjnymi badań prognostycznych, prowadzonych przez Komitet „Polska 2000”.

W tomie zamieszczona została także rozprawa K. Romaniuka pt. „Prognoza ludności Polski na lata 1970—2000” oraz A. Sicińskiego pt. „Główne tendencje we współczesnej literaturze prognostycznej”.

Wspomnieć też należy o części informacyjnej książki, w której przedstawiony został m.in. skład Komitetu i zarys jego organizacji.

Tom zamyka bibliografia prac prognostycznych dostępnych w księgozbiorach warszawskich.

Inicjatywa Komitetu „Polska 2000” publikowania materiałów stanowiących odzwierciedlenie prowadzonych prac spotka się z niewątpliwą aprobatą także w kręgach pedagogów. Szeroko zakreślony program Komisji Oświaty, Kultury i Wychowania oraz Komisji Rozwoju Społecznego pozwala oczekiwać, iż wyniki prac Komitetu w tej dziedzinie przyczynią się do istotnego wzbogacenia naszej teorii i praktyki oświatowej, do wypracowania najwłaściwszego modelu polskiego systemu szkolnictwa i wychowania.

Maciej Świątek

MIECZYŚLAW ŁOBOCKI: GODZINY WYCHOWAWCZE W SZKOLE PODSTAWOWEJ

Warszawa 1970, PZWS

Problematyka godzin do dyspozycji wychowawcy klasowego, wprowadzonych do szkół podstawowych (w klasach V—VII (VIII) na mocy zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 17 kwietnia 1958, znajduje się nadal w centrum zainteresowania władz oświatowych i szerokich rzesz nauczycieli-wychowawców. Podjęcie tej decyzji poprzedzone było licznymi dyskusjami o szerszym zasięgu. Obok zwolenników byli i oponenti (ilość tych drugich stopniowo malała). Nikt w zasadzie nie kwestionuje samej potrzeby wprowadzenia tego typu godzin do planów zajęć, zwłaszcza dziś, w obliczu poważnych zadań, jakie stoją przed szkolnictwem w zakresie realizacji programów wychowawczych i przewycięzania trudności oraz zaniedbań w tym zakresie. Problem polega przede wszystkim na tym, co i jak realizować na godzinach wychowawczych,

gdyż jak wiemy, program nauczania 8-letniej szkoły podstawowej nie przewiduje (i moim zdaniem słusznie) tematyki zajęć na tych godzinach. Wychowawcom jest więc potrzebna pomoc metodyczna i fachowa literatura pedagogiczna, której odczuwa się brak, zwłaszcza jeśli chodzi o dobrze opracowane przykłady i propozycje konkretnych tematów. Nauczyciele — jak wynika z moich obserwacji pedagogicznych i kontaktów ze studiującymi nauczycielami — chętnie posługiwali się już dawno wyczerpaną pracą Haliny Kowalewskiej „Godziny wychowawcze”, która to praca zawierała właśnie (w oparciu o przeprowadzone badania potrzeb i zainteresowań uczniów) projekt programu godzin wychowawczych. Cenne też okazały się uwagi metodyczne. Kilka lat wstecz ukazywało się wiele interesujących przykładów godzin do dyspozycji wychowawcy klasowego na łamach czasopism pedagogicznych, a głównie *Wychowania i Problemów Opiekuńczo-Wychowawczych*.

Z tym większym zainteresowaniem sięga czytelnik po nową pozycję książkową na temat godzin wychowawczych. Jest to praca Mieczysława Łobockiego — „Godziny wychowawcze w szkole podstawowej”, wydana przez PZWS. Myśl przewodnią, jaką Autor rozwija w pracy, stanowi założenie, że głównym ogniwem procesu nauczania i wychowania powinno być planowe organizowanie współżycia i współdziałania uczniów na godzinach wychowawczych. M. Łobocki kładzie główny nacisk na problem aktywizacji wychowanków w poznaniu i działaniu przez racjonalne organizowanie ich współżycia i współdziałania, przy czym Autor zwraca uwagę na potrzebę szerszego wykorzystania przez nauczycieli możliwości wychowawczych, jakie kryją się w stosunkach między poszczególnymi uczniami, zespołami i klasami w szkole.

Interesująca nas książka składa się ze wstępu, czterech rozdziałów oraz wniosków i uwag końcowych. Część teoretyczną wypełniają dwa pierwsze rozdziały (i częściowo trzeci), część badawcza zaś, weryfikująca wysunięte hipotezy robocze, zawarta jest w rozdziale czwartym.

Rozdział I zatytułowany jest: „Współżycie i współdziałanie jako fakt i jako problem”. Autor analizuje w nim wychowawcze walory działalności społecznej oraz czynniki warunkujące aktywizację wychowanków w zespole uczniowskim; wskazuje także na przyczyny zastoju i niepowodzeń w zakresie współżycia i współdziałania uczniów (hołdowanie tradycyjnym metodom wychowawczym, wadliwe rozumienie przez wielu nauczycieli istoty wychowania społeczno-moralnego, zbyt długi dystans w stosunku do uczniów itp.). Wiele miejsca poświęca Autor wyjaśnieniu podstawowych pojęć takich, jak: „współdziałanie”, „współżycie”, „grupa społeczna”, „postawa demokratyczna nauczyciela”, opierając się o trafnie dobraną literaturę socjologiczno-psychologiczną. Tego typu rozważania znajdują uzasadnienie i z tego względu, że M. Łobockiemu chodzi głównie o zwrócenie uwagi na grupę szkolną jako podstawową formę, dzięki której możemy wykorzystać organizację współżycia i współdziałania uczniów dla celów wychowawczych.

Problemy organizacji współżycia i współdziałania uczniów w świetle literatury przedmiotu zostały omówione w rozdziale II, zatytułowanym: „Teoretyczne problemy organizacji współżycia uczniów oraz hipotezy robocze”. Są to dość obszerne rozważania teoretyczne, uwzględniające także poglądy i wyniki dorobku badań znanych psychologów radzieckich i amerykańskich, zwłaszcza jeśli chodzi o czynniki regulacji zachowania człowieka oraz więzi społeczne i fazy rozwoju moralnego dzieci. Autor dokonał analizy istniejących teorii osobowości i motywacji, podkreślając znaczenie zaspokajania potrzeb w życiu dziecka, wskazał także na wychowawcze wartości pracy w związku z organizacją współżycia i współdziałania uczniów. Przedstawieniem hipotez roboczych zamyka Autor rozdział II. „Formy organizacji współżycia i współdziałania na godzinach wychowawczych oraz ich wpływ na społeczną aktywizację uczniów” — to kolejny III, a zarazem zasadniczy rozdział pracy. W oparciu o przedstawione w poprzednich rozdziałach założenia teoretyczne wychowania szkolnego M. Łobocki wyróżnia trzy zasadnicze typy narad uczniowskich (produkcyjne,

wychowawcze i ideowo-społeczne) i kolejno omawia je, przytaczając przykłady rozwiązywania bieżących problemów z życia klasy. Na czoło wysuwają się tu trzy podstawowe grupy zagadnień związanych z organizacją pracy i życiem uczniów — działalność społeczna uczniów, ich nauka i zachowanie się. W odniesieniu do narad produkcyjnych Autor wyróżnia: a) narady o ogólnej problematyce klasy szkolnej, podając poszczególne ich części, sformułowanie i uzasadnienie problemu narady, wypowiedzi uczniów na temat dodatkich i ujemnych stron życia w klasie, zgłoszenie propozycji dotyczących zmian w klasie, ogólne podsumowanie oraz próba usystematyzowania omawianych w naradzie problemów — str. 78; b) narady o szczegółowej problematyce klasy szkolnej, zwoływane — jak zaznacza Autor — celem omówienia negatywnych przez uczniów trudności w nauce i działalności społecznej (sformułowanie problemu, podjęcie wspólnej decyzji).

Ze szczególnym zainteresowaniem czyta się rozważania i przykłady dotyczące uczniowskich narad wychowawczych, które są nastawione na rozwiązywanie problemów wychowawczych i przeciwstawienie się bieżącym trudnościom w tym zakresie. Wobec wychowanków nie przystosowanych do wymogów życia zbiorowego Autor zastosował — jako środki wychowawcze w toku narad — sądy koleżeńskie. Każda narada wychowawcza dotycząca zachowania się jednego ucznia składała się z trzech części: 1) zauważone błędy i braki w zachowaniu się poszczególnych uczniów w klasie, 2) ocena zalet omawianych wychowanków, 3) wnioski z narady i wskazania praktyczne. Podane przykłady są interesujące, ale szkoda, że tylko fragmentaryczne, a tę część pracy — moim zdaniem — należałoby rozbudować i poprzeć liczniejnymi przykładami konkretnych narad i zajęć na godzinach do dyspozycji wychowawcy klasowego.

W odniesieniu do narad całej klasy, M. Łobocki wykorzystał rzadko jeszcze u nas w Polsce stosowane techniki socjodramatyczne i techniki decyzji grupowej. Trzeci typ narad (problematyka ideowo-społeczna, polityczna, filozoficzno-światopoglądowa) to narady mające za zadanie kształtowanie odpowiednich postaw społeczno-moralnych wychowanków oraz oceniania i wartościowania zjawisk społecznych.

Przedstawiona tematyka i przebieg narad wskazują na celowość zastosowania tego typu form pracy wychowawczej, zwłaszcza jeśli nauczyciel będzie reprezentował sobą postawę demokratyczną. Narady uczniowskie przyczyniały się — jak to wynika z pracy — do aktywizowania całej społeczności uczniowskiej, wyrabiały w niej prawidłowe cechy współzycia i współdziałania; wyzwały samodzielną inicjatywę u wychowanków i były zgodne z demokratycznym duchem czasu i z nowoczesnym wychowaniem. Podstawę działalności społecznej stanowił zespół (klasy dzielone były na 4-osobowe zespoły przy zastosowaniu m. in. technik socjometrycznych).

Wyniki badań eksperymentalnych weryfikujące hipotezę roboczą przedstawione zostały w czwartym — końcowym rozdziale pracy. Tak zwany eksperyment globalny nad funkcjonowaniem oraz skutecznością organizacji współzycia i współdziałania objął uczniów klas starszych Szkoły Podstawowej Nr 18 w Lublinie. W badaniach wyodrębniono klasy eksperymentalne, półeksperymentalne i kontrolne. Zastosowano szereg metod badawczych — obserwacja, wywiady i rozmowy, techniki socjometryczne (rejestrowanie zmian w układzie stosunków społecznych w klasie za pomocą m. in. techniki „zgadnij kto?”). Autor, opierając się na przedwojennych doświadczeniach Janusza Korczaka, zastosował też plebiscyt życzliwości i niechęci, by zbadać zmianę postaw uczniów wobec poszczególnych kolegów i koleżanek. Natomiast zmiana opinii nauczycieli o zachowaniu się uczniów została zbadana za pomocą zamieszczonej skali ocen (str. 167—169). Wyniki badań zostały ukazane według przedstawionych przez Autora zmiennych zależnych oraz według poszczególnych trzech typów narad.

Jest to rozdział oparty o dość dokładne i szczegółowe analizy zebranych materiałów (także z badań uzupełniających). Zamieszczone liczne tabele i diagramy oraz ujęcia statystyczne stanowią dodatkową wartość pracy i nadają jej większą przejrzystość. Pracę zamykają wnioski i uwagi końcowe.

Książka M. Łobockiego jest niewątpliwie cenną publikacją dla pedagogów, pobudza do refleksji i twórczych poszukiwań w zakresie intensyfikacji pracy wychowawczej w szkole. Praca ma dostateczną ilość walorów, by być z pożytkiem czytana przez wielu nauczycieli-wychowawców szkół głównie podstawowych, jednakże chciałoby się, by zawarte w niej wnioski i postulaty były bardziej komunikatywne dla tych, którzy w toku codziennej praktyki najbardziej jej potrzebują: opiekunowie klas prowadzący zajęcia na godzinach do dyspozycji wychowawcy klasowego oraz słuchacze zakładów kształcenia nauczycieli. Oni właśnie zgłaszają zapotrzebowanie na pracę, które by jednocześnie dostarczały szeregu przykładów praktycznych i rozwiązań metodycznych w zakresie realizacji tematyki godzin wychowawczych. Pożądanym byłoby także zestaw propozycji programu tych godzin. Ponadto niezbyt starannie dokonana została korekta książki. (Są potknięcia językowe, np. str. 13, interpunkcyjne, a nawet ortograficzne — str. 19 w. 16 od góry).

W sumie recenzowana publikacja jest pożyteczna i przydatna, zachęca do dyskusji i samodzielnych poszukiwań wychowawczych, co dobrze świadczy o jej wartości.

Jan Żebrowski
Gdańsk

KILKA UWAG W SPRAWIE RECENZJI KSIĄŻKI O WŁ. SPASOWSKIM

W numerze 6/1970 *Ruchu Pedagogicznego* ukazała się recenzja książki Wł. Ozgi, Ł. Kurdybacy i St. Dobosiewicza pt. „Władysław Spasowski i jego oddziaływanie na postępowe oblicze szkoły i nauczyciela w Polsce”. Jako jednego z działaczy „Koła Spasowiaków”, szczególnie zainteresowała mnie część książki napisana przez Władysława Ozgę. Część ta nosi tytuł — „Udział uczniów Władysława Spasowskiego w walce o postępowe oblicze szkoły i nauczyciela”. Nie mogę zgodzić się z niektórymi poglądami Recenzenta na temat tej właśnie części książki.

Wacław Wojtyński stawia Ozdze zarzut, że „nie pokazał szerszego zespołu osób z grona uczniów Spasowskiego, a operuje kilku nazwiskami ściśle kilkunastu) nauczycieli komunistów, lewicowych pepesowców i radykalnych ludowców”. Dalej Autor recenzji pisze: „O Spasowiakach należałoby zatem mówić jako o zorganizowanej (Koło Uczniów) gromadzie wychowanków Kursów im. W. Nałkowskiego, która miała w swym składzie przecież nie tylko zdeklarowanych komunistów i nie tylko radykalnych ludowców, lecz również ludzi politycznie niezdeklarowanych, a nawet przeciwników komunizmu”.

Jak z powyższego widać, recenzent podchodzi do sprawy działalności Spasowiaków bardzo formalnie. Skoro Ozga nadał swojemu szkicowi tytuł; „Udział uczniów Władysława Spasowskiego w walce o postępowe oblicze szkoły i nauczyciela” — to niech trzyma się tematu i niech pisze o całej grupie uczniów Spasowskiego, a nie o garstce komunistów czy lewicowych pepesowców, czy też o radykalnych ludowcach.

Oczywiście, można by o wielu Spasowiakach pisać, i to pisać dobrze. Pisać o ich wielkim oddaniu sprawie postępu w szkole. Można pisać choćby, jak to się mówi, o osiągnięciach na odcinku ich pracy zawodowej. Na konto postępowej działalności można by zaliczyć eksperymentowanie i wprowadzanie do szkoły nowych metod nauczania. Np. Zofia Wendrychowska próbowała modnej wówczas metody daltonskiej. Stanisław Żemis, jako kierownik szkoły RTPD, lansował w tej szkole metodę projektów. Można by mówić też o kształtowaniu postępowego oblicza nauczycieli, kiedy

b. uczniowie Spasowskiego na konferencjach rejonowych występowali z postępowymi poglądami na wychowanie.

Ale nie to decydowało o charakterze „Koła Spasowiaków” w okresie przedwojennym. O charakterze „Koła Spasowiaków” decydowała jego rewolucyjna działalność prowadzona właśnie przez nauczycieli komunistów, lewicowych pepesowców, radykalnych ludowców i bezpartyjnych nauczycieli komunizujących. O wadze politycznej działalności „Koła Spasowiaków” świadczy fakt, że nim kierowała KPP. Jako jeden z działaczy b. KPP z całą odpowiedzialnością mogę to potwierdzić. KPP wiązała też tę grupę nauczycieli z klasową walką mas pracujących.

Wystarczy uważnie przeczytać to, co napisał w swoim szkicu Ozga, aby przekonać się, że takie oświetlenie działalności Spasowiaków jest słuszne. Ozga na szeregu faktów wykazał, że rewolucyjny charakter Koła dobrze rozumiały ówczesne władze państwowe, władze oświatowe, kler, prasa reakcyjna i niestety, również władze związkowe, które wówczas wysługiwały się sanacji. Ozga wskazuje na fakty przesładowania komunistów i skomunizowanych nauczycieli grupujących się w „Kole Spasowiaków”. Były zwalniania z pracy, przenoszenia „dla dobra szkoły”, przenoszenia przedwcześnie na emeryturę, wydalanie ze Związku. Były nawet fakty aresztowań nauczycieli, o czym, co prawda, Ozga nie pisał. Kto jednak czytał choćby ostatni numer *Biuletynu Spasowiaków* — ten wie o takich faktach. Były też aresztowania nauczycieli z grupy spasowiackiej, o których *Biuletyn* ani inne pisma nie wspominały. Można tu wymienić chociażby H. Szulca, odpowiedzialnego przed władzami KPP za kierunek działalności Spasowiaków. Tak więc Ozga zupełnie słusznie nie gubił się w szczegółach i nie dociekał, jakie mieli poglądy poszczególni członkowie Koła Spasowiaków. Natomiast zupełnie słusznie Ozga pokazał te fakty, które charakteryzowały tę organizację.

Wojtyński w swojej recenzji zarzuca Ozdze, że *Biuletyn* stawia na jednej płaszczyźnie z *Miesięcznikiem Nauczycielskim* i *Nowymi Torami*, nazywając go pierwszym pismem lewicy nauczycielskiej. Zarzut niesłuszny. Ozga bowiem udowodnił swoje twierdzenie, wskazując, że żadne z istniejących w tym czasie pism — tej roli nie spełniało. Żadne z tych pism nie było pismem zorganizowanej lewicowej opozycji w stosunku do prosanacyjnego zarządu związku nauczycielskiego. Do nazwania *Biuletynu* pierwszym pismem lewicy nauczycielskiej upoważnia Ozgę zarówno treść *Biuletynu*, jak i fakt, że był on biuletynem zorganizowanej lewicy nauczycielskiej w organizacji nazwanej „Kolem Spasowiaków”.

Natomiast W. Wojtyński na poparcie swojego stanowiska przytacza dwa argumenty: pierwszy, że *Biuletyn* odbijany był na powielaczu, a drugi, że nakład jego był nieduży. *Biuletyn Koła Uczniów W. Spasowskiego*, mimo swej niewinnej nazwy, był „pierwszą w okresie międzywojennym próbą stworzenia pisma lewicy nauczycielskiej”. Początki zawsze są trudne. Mimo to, jeżeli chodzi o zasięg oddziaływania *Biuletynu*, to zasięg ten był z całą pewnością przynajmniej kilkakrotnie większy, niż to wynikało z liczby uczniów Spasowskiego. Tak więc, najpierw był *Biuletyn*, potem *Miesięcznik Nauczycielski*, a jeszcze potem *Nowe Tory*. Tak właśnie wyglądała historia pism lewicy nauczycielskiej.

Jerzy Woźnicki

ODPOWIEDŹ RECENZENTA

Wątpliwości, jakim dałem wyraz w swej pozytywnej recenzji o szkicu Władysława Ozgi pt. „Udział uczniów Władysława Spasowskiego w walce o postępowe oblicze szkoły i nauczyciela”, obudziły, jak widać, ku memu żalowi, niezadowolone J. Woźnickiego — jednego z czołowych działaczy Koła Uczniów i naczelnego redaktora *Biuletynu* Koła.

J. Woźnicki zarzuca mi formalizm w podejściu do działalności Koła. Czy rzeczywiście, wypowiedziawszy swe sugestie na ten temat, popadłem w formalizm? Wyrażony przeze mnie postulat, aby na działalność Koła spojrzeć całościowo, nie ma nic wspólnego z formalizmem, przeciwnie, jest to przejaw odczuwanej potrzeby obiektywizmu, pragnienia poszerzenia i pogłębienia naszej wiedzy o przeszłości. Formalistyczna jest natomiast tendencja do powtarzania od lat znanych, nie kwestionowanych zasług dynamicznego „trzonu kierowniczego „Koła Spasowiaków” (takiego określenia używa Wł. Ozga w swym szkicu na s. 24). Od Autora opracowania można było oczekiwać wszechstronnejszej analizy składu uczniowskiego „Kursów im. W. Nałkowskiego”, skoro podjął trud napisania o ich udziale „w walce o postępowe oblicze szkoły i nauczyciela”. Była to przecież gromada niemała, złożona z wielu roczników i niecałkowicie jednolita pod wielu względami. Nie moim zadaniem było rzuć pełnego światła na tę sprawę. Z odpowiednim zarzutem trzeba się wybrać w inną stronę, a może też do Siebie, że się tyle lat przetrwało, nie napisawszy nic bliższego na temat tak społecznie i pedagogicznie frapujący. Dla dzieła wychowania młodych pokoleń nauczycielskich, dla tych zwłaszcza, którzy się temu dziełu poświęcają, jest to rzecz bardzo ważna. Trzeba ją jednak przedstawić bez subiektywnych przejawów.

Na ile udało się Kursom im. W. Nałkowskiego przeobrazić duchowo nie tylko niektóre jednostki, ale całe grupy wychowanków? Na ile Kursy stanowiły pod tym względem fenomen w skali kraju, a na ile zbliżyły się do innych ówczesnych zakładów kształcenia nauczycieli? Przecież seminaria nauczycielskie miały także w kręgach swych absolwentów radykalnych ludowców, lewicowych pepesowców, nierazko też autentycznych komunistów. Nie miały one jednak, o tym jesteśmy przekonani, takich sylwetek na stanowiskach dyrektorów, jakim był Władysław Spasowski. Dodam jeszcze, iż mój szanowny polemista niepotrzebnie tak szeroko uzupełnia Wł. Ozgę, gdyż ten z dostateczną wyrazistością przedstawił karty zasług wymienionych z nazwiska i imienia Spasowiaków.

Reakcja J. Woźnickiego na moją drugą wątpliwość jest jeszcze mniej zrozumiała. Był redaktorem *Biuletynu* i zdaje się nie wiedzieć, co naprawdę redagował. Czy *Biuletyn* Koła Uczniów Wł. Spasowskiego, czy pismo Lewicy Nauczycielskiej jako takiej? Przecież nie można popadać w przesadę i sądzić, iż młodego absolwenta Kursów obdarzono by tak trudnym i odpowiedzialnym zadaniem. Lewica Nauczycielska i opozycja wobec ówczesnego Zarządu Głównego ZNP — to pojęcia znacznie szersze. Składały się na nie siły rozsiane także w wielu środowiskach nauczycielskich pozawarszawskich. Nie muszę wymieniać nazwisk ich najwybitniejszych przedstawicieli, są one wszystkim rówieśnikom Spasowiaków dobrze znane. *Miesięcznik Nauczycielski* i *Nowe Tory* zdołały wyłonić i skupić faktycznych przywódców Lewicy Nauczycielskiej. W tym sensie miałem i mam wątpliwość, czy *Biuletyn* „Koła Spasowiaków” na tak odpowiedzialnie brzmiące miano zasługuje. Jestem świadom roli, jaką spełniał on wśród młodych i bardzo młodych jeszcze działaczy nauczycielskich, wśród wychowanków Spasowskiego. Nie neguję postępowego charakteru tego, co publikował. Nie upoważnia to jednak jeszcze do przesadnego określania tak zakresu, jak i zasięgu *Biuletynu* oraz jego rzeczywistej roli.

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W przeglądzie dominuje zagadnienie modelu polskiej szkoły — i to zarówno podstawowej, jak średniej i zawodowej. Zbiegiem okoliczności o modelu szkoły pisze również w artykule publicystycznym *Życia Warszawy* („Życie i nowoczesność”) prof. Marian Falski. Sprawa staje się tym bardziej aktualna w okresie, gdy różne komisje przygotowują raport o stanie polskiej oświaty.

Model szkolnictwa powszechnego

Przewidywany proces reformy szkolnictwa skłania do zastanawiania się nad modelem szkoły — i to zarówno powszechnej w szerokim tego słowa znaczeniu, jak średniej. Zarys wstępny modelu szkolnictwa powszechnego kreśli na łamach czasopisma *Nauczyciel i Wychowanie* (nr 2/71) Tadeusz Wiloch. „Powszechne” rozumiane jest przez autora jako takie, które stanowi podstawę wszelkiego dalszego kształcenia i wprowadzenie do tego kształcenia. Obejmuje zatem zakres kształcenia różnicowanego powyżej szkoły początkowej, nie jest więc identyczne ze szkołą podstawową.

Autor oblicza, że w Polsce już prawie 90% absolwentów obowiązkowej 8-klasowej szkoły podstawowej kształci się dalej, więc mianem szkolnictwa powszechnego objąć można nie tylko szkołę podstawową, lecz w równym stopniu różne szkoły ponadpodstawowe, które jednak są powszechne w różnym stopniu i na różnych poziomach. Na podstawie analizy tej rzeczywistości buduje hipotetyczny model szkolnictwa powszechnego — jako przyczynek do kształtowania perspektyw rozwojowych tego szkolnictwa.

System oświaty, który by urzeczywistniał demokratyzację kształcenia, wiąże w sobie dwie strony kształcenia: programową i organizacyjną. W zakresie programów powinno to być łączenie procesu poznawania z kształtowaniem nawyków, aktywnego życia społecznego, w zakresie organizacyjnym zaś — zapewnienie wszystkim równych szans w dostępie do wszelkich szczebli szkolnictwa. „Chodzi nie tylko o jednolitą strukturę szkolnictwa, lecz również o rzeczywistą dostępność szkół odpowiadających uzdolnieniom, zainteresowaniom i perspektywom życiowym wychowanków. Możliwości takie stwarza szkolnictwo, gdy dzięki właściwym powiązaniom organizacyjnym i programowym umożliwia w końcowej fazie kształcenia powszechnego zdobywania swobodnie wybranych dziedzin wiedzy i umiejętności, których podstawą jest wykształcenie ogólne”.

Jednolitość systemu szkolnego jest warunkiem podstawowym i nie stwarza większych trudności, natomiast kłopotliwa jest jednolitość programów, gdyż uczniowie szkół ogólnokształcących niejednakowo sobie radzą z przyswajaniem wiedzy przepisanej w programach kształcenia ogólnego. Potrzebne jest zróżnicowanie programów. Autor wymienia trzy sposoby takiego różnicowania: wyrównujące — głównie w niższych klasach szkoły początkowej, rozszerzające — zwykle w wyższych klasach szkoły podstawowej i w szkolnictwie średnim, gdy przewiduje się przedmioty fakultatywne i indywidualizację nauczania (wykonywanie przez uczniów dodatkowych, trudniejszych zadań, używanie różnych podręczników i pomocy naukowych). Zróżniczkowanie specjalizujące — to na przykład nauczanie tych samych przedmiotów według różnych

programów, różny wymiar czasu, odrębne kierunki (klasyczny itd.). Autor uzupełnia wywody te refleksją: „W Polsce takie różnicowanie zapoczątkowano niedawno w niektórych liceach mających sprzyjające temu warunki. Ale charakter i zakres tego zróżnicowania można przewidywać na przyszłość głównie w zależności od struktury całego systemu oświaty. W dotychczasowym bowiem podziale szkolnictwa ponadpodstawowego na odrębne typy techników, liceów ogólnokształcących i zawodowych oraz zasadniczych szkół zawodowych i przysposobienia rolniczego, daleko posunięte różnicowanie liceum nie byłoby celowe, gdyż sam podział szkół na typy raczej nadmierne różnicuje kształcenie naszej młodzieży”.

Ukazując model, autor widzi konsekwencje tego w postaci potrzeby zmiany personelu szkolnego i urzędzeń szkolnych. „Oprócz nauczycieli — prowadzących wykłady i seminaria oraz czuwających nad samodzielną pracą uczniów w pracowniach i czytelnicach szkolnych — konieczne jest zaangażowanie personelu technicznego i porządkowo-administracyjnego. Te zadania, których w nowoczesnej organizacji pracy przybiera w związku z rozszerzeniem opiekuńczo-wychowawczej funkcji szkoły, nie mogą być dalej traktowane jako po prostu dodatkowe obowiązki nauczycieli bezpośrednio pracujących z młodzieżą. Do ich wykonywania powołuje się w szkolnictwie nowoczesnym odrębną kategorię pracowników pedagogiczno-technicznych, z reguły odpowiednio do tego wykwalifikowanych”.

To w przyszłość sięgające spojrzenie na szkołę wiąże się z potrzebą wprowadzenia wielu innowacji, dziś jeszcze mających charakter nieosiągalnych marzeń. Znaczenie prac badawczych zespołu Zakładu Organizacji Szkolnictwa Instytutu Pedagogiki, których wyrazem jest artykuł T. Wilocha, polega na tym, że ukazując model wskazuje jednocześnie potrzebę modernizacji tego, co dzisiaj tkwi korzeniami swymi w przeszłości, niejednokrotnie w bardzo dalekiej.

Liceum przyszłości

Interesującą ankietę rozpisala *Nowa Szkoła*. Pytanie: „Zróżnicowanie liceum ogólnokształcącego — czy i jakie?”. W numerze 4/71 drukuje 5 wypowiedzi. Rewelacyjnych koncepcji — powiedzmy od razu — nie ma; na wszystkich ciąży wiekowa tradycja dotychczasowych szkół średnich. Przy wnikliwym przeglądzie znajdują się jednak pomysły ciekawe, które warto by wziąć pod uwagę przy tworzeniu modelu przyszłego liceum. W wypowiedzi pierwszej autor przyjmuje za podstawę projekt I. Szaniawskiego o trzech typach klas: humanistycznym, matematyczno-przyrodniczym, technicznym. „Wykształcenie humanistyczne — pisze ten autor (Agawa) — ma dla mnie dzisiaj nieco inny sens, niż miało dawniej. Jeśli dawniej kładło się przede wszystkim nacisk na wyrabianie szacunku i umiłowania kultury antycznej, renesansowej z ich wspaniałymi dziełami wielkiej literatury, malarstwa, sztuki, to dziś, nie zapominając o tych tradycyjnych kierunkach, należy pójść dalej. Należy kształcić umiejętność rozumienia i przeżywania wspaniałego dorobku minionych epok, ale zarazem trzeba kształcić umiejętność rozumienia współczesności. Trzeba dostarczyć młodzieży narzędzia, za pomocą którego mogłaby poznać i zrozumieć tę współczesność. Narzędziem tym mogą się stać z powodzeniem elementy nauk społecznych, w skład których weszłyby takie dyscypliny, jak: socjologia, psychologia i pedagogika”.

Jest to niewątpliwie koncepcja unowocześniona, chyba jednak jeszcze nie przyszłościowa. Dobitym tego wyrazem jest niezbyt szczęśliwa koncepcja metod nauczania. Pisząc o typach klas humanistycznych i niehumanistycznych, autor ten pisze: „O ile w klasach humanistycznych — ze względu na znacznie zwiększoną siatkę godzin — można uprzywilejować bardziej czasochłonne, lecz zarazem wartościowsze metody, jak praca w zespołach uczniowskich, dyskusja kierowana i swobodna, o tyle w klasach niehumanistycznych dominować muszą metody oparte na przekazie słownym,

jak wykład, informacja, pogadanka". Chyba nieporozumienie. O doborze metod decyduje nie czas, lecz przewidywana skuteczność nauczania. Uprzywilejowanie klas humanistycznych wartościowszymi metodami byłoby degradowaniem klas niehumanistycznych. Słuszne natomiast jest położenie nacisku na kształcenie umiejętności, bo one — jak podkreśla autor — decydują i o poziomie wyników nauczania, i o przydatności absolwentów na studiach wyższych czy później w zakładach pracy.

Inny autor (Witold) widzi 5 kierunków w liceach przyszłości: humanistyczny, matematyczno-fizyczny, biologiczno-chemiczny, geograficzno-ekonomiczny i filologiczny; dla każdego po 34 godziny zajęć tygodniowo. I ten autor widzi wartość zróżnicowanego liceum w możliwości doboru lepszych metod nauczania. Píše: „Różnicowane liceum ogólnokształcące lepiej przygotowuje młodzież do studiów wyższych dzięki zmianie metod nauczania, która będzie możliwa przy dokonaniu odpowiednich zmian programowych. Zwiększenie ilości godzin nauki wybranych grup przedmiotów w różnych wydziałach pozwoli bowiem na szersze stosowanie metod kształcących aktywność i samodzielność ucznia w zdobywaniu wiedzy. Pozwala to również zdobyć umiejętność samokształcenia”.

O klasach sprofilowanych, czyli zróżnicowaniu specjalistycznym, píše „Jangru”. Punkt wyjścia koncepcji jest udana — jak píše — próba w roku szkolnym 1969/70. W klasie, o poszerzonym programie matematyki i fizyki, skupili się najlepsi nauczyciele, utrzymywano też kontakt z katedrą fizyki na Uniwersytecie Gdańskim. Wyselekcjonowana młodzież nie tylko pogłębia materiał nauczania, lecz może otrzymać materiał bogatszy i w pewnych częściach wybiegający poza aktualnie obowiązujący program. Autor jest przeciwnikiem jednorocznych zajęć fakultatywnych, zadawała o natomiast okres dwuletni. Chciałby też, ażeby tworzyć w większych ośrodkach odrębne szkoły o określonych profilach, które będą przygotowywać szczególnie uzdolnioną młodzież do studiów na określonych kierunkach. Twierdzi, że „licea specjalizujące się w organizowaniu klas sprofilowanych powinny mieć nauczycieli o pełnych kwalifikacjach i wysokim poziomie przygotowania naukowego”. Można tu zauważyć, że postulując nowe koncepcje, łatwo zejść na pozycje elitaryzmu. Lepszy nauczyciel, lepsze metody, lepsi uczniowie... Można by odwrócić żądania: właśnie ci mniej zdolni uczniowie powinni mieć najlepszych i najlepsze warunki, ażeby podnosić ich poziom i nierówności usuwać.

Jest jeszcze artykuł z wezwaniem: „Więcej miejsca dla nauk ścisłych” i ostatni: „Trzy etapy kształcenia uzdolnionych”. Koncepcja etapów jest gruntownie przemyślana: etap pierwszy — klasy I—IV szkoły podstawowej, drugi — V—VIII, specjalne szkoły średnie we wszystkich kuratoriach. „W wyniku dobrze zorganizowanego i poprawnie przeprowadzonego kształcenia wybitnie uzdolnionych na trzech kolejnych szczeblach szkolnych wszyscy uczniowie z klas i szkół średnich o rozszerzonym programie winni w zasadzie znaleźć się w najbardziej ich kierunkowi uzdolnień odpowiadających szkołach wyższych”.

Z przeglądu problemów zawartych w kilku konkursowych artykułach widać, że model przyszedłego liceum jest w wyobraźni zainteresowanych tak różny, iż tylko specjalne studia, o jakich píše T. Wiloch, mogą rzecz rozwikłać i szkołę średnią ukształtować według potrzeb rzeczywistych społeczeństwa polskiego. Doświadczenia i na nich oparte koncepcje indywidualne będą zawsze tworem subiektywnym mniej lub bardziej żywej wyobraźni piszącego.

Problemy kształcenia zawodowego

Rejestrując zagadnienia pedagogiczne, nie sposób nie sięgać do czasopisma z innego zakresu, a nawet do pism codziennych. Marian Falski, pisząc w „Życiu i nowocześnieści” (*Zycie Warszawy* 20/V 1971) o modelu przyszłej szkoły, wypowiada się na

przykład za mniej ostrym podziałem między szkołą ogólnokształcącą i szkołą zawodową, daleką od ciasnej zawodowości i otwierającą swym absolwentom drogę do różnych dziedzin pracy lub dalszego kształcenia się. Drogę taką ukazuje w gruntownie udokumentowanej rozprawie prof. I. Szaniawski zamieszczonej na łamach tomu XIV *Kultury i Społeczeństwa*. Tytuł rozprawy: „Kultura techniczna społeczeństwa a swistości niektórych form pracy produkcyjnej”. Jej treść wiąże się bezpośrednio z problemem modelu szkoły, z modelem kształcenia, z kształceniem w teraźniejszości i przyszłości.

Autor dostrzega istotną lukę w debatach współczesnych na tematy rozwoju mechanizacji, racjonalizacji, elektroniki. Luką tą jest pominięcie roli szkoły zawodowej, „...przeoczenie, by nie rzec — przekreślenie znaczenia wykształcenia zawodowego w przejściu z ekstensywnych metod pracy na intensywne”. To tak jakby zapomniano przy konstrukcji nowej budowli o fundamencie. Autor sądzi, że również pedagogika „dotąd nie dostrzegła rozstrzygającej roli szkoły zawodowej w nowych, nieodwracalnych przeobrażeniach kultury technicznej i nowej polityki gospodarczej społeczeństwa”.

Analizując współczesność, nasuwa się takie pytanie: kształcić z punktu widzenia techniki dzisiejszej czy też jutrzejszej? Pytanie na pozór istotne, tymczasem rzeczywistość jest inna, taka, iż współlistnieją w niej jednocześnie technika przeszłości z techniką nową: koegzystencja techniki wczorajszej z jutrzejszą. Twierdzenie to autor ilustruje przekonującymi przykładami z krośnieńskich hut szkła, Przedsiębiorstwa Automatyki Przemysłowej w Falenicy, fabryk porcelany i z Mennicy Warszawskiej. Podobnie jest zresztą w pracy małopolskiego chłopca. Oto opis pracy chłopskiej żony: „O świcie wyrusza ona w pole i towarzyszy w pracach żniwnych, w sianokosacli, wykopkach swemu mężowi, który właśnie na okres sezonu żniwnego zwolnił się z fabryki. Ale do niej należy poza tym dopilnowanie własnych dzieci i dojenie krów. Jest więc wychowawczynią i dojarką. Do niej należy wypiek chleba i wyrób płótna. Do niej należy gotowanie strawy i pranie bielizny. Jest więc kucharką i praczką. Do niej należy pilnowanie ogrodu i sadu oraz hodowla zwierząt domowych i ptactwa, zwłaszcza cieląt, świń, kaczek i kur. Do niej należy pielienie zagonów i hodowla kwiatów. Jest więc ogrodnikiem i zootechnikiem. Jest także mleczarzem. Jest żoną i matką. Świt letniego poranka budzi ją z małżeńskiego łóża do pracy. Późna noc zimowa — czy to pod lampą naftową, czy pod żarówką — trzyma ją przy łataniu, cerowaniu, kroju, tkactwie i przędzeniu. Jest i dzisiaj wciąż jeszcze szwaczką i krawczynią. Oto dziedziny tych czynności, które w roku 1968 i 1970 bynajmniej nie dezaktualizują się w chłopskiej chacie, wszystko jedno, czy pod dachówką. Może tylko rzadziej piecze się chleb i wyrabia płótno. Rzadziej lub wcale. Czynności te nie zdezaktualizowały się pod chłopskim dachem Francji, Włoch czy też Niemiec Zachodnich.

Ilustrując w ten sposób pracę wsi, autor pyta: Jaka szkoła jest dziś konieczna dla polskiej wsi? Jaka szkoła zawodowa, rolnicza? Odpowiada, iż koncepcja musi polegać na dostrzeganiu tendencji rozwojowych rolnictwa, a tendencje te — to mechanizacja, chemizacja, nowoczesna organizacja pracy, nasycenie procesów wytwórczych czynnikiem matematyczno-przyrodniczym, słowem — intelektualizacja pracy produkcyjnej w polu, ogrodzie, w sadzie, w produkcji rolnej i w produkcji zwierzęcej.

Myśl o intelektualizacji pracy produkcyjnej jest podstawowym założeniem koncepcji modelu szkoły zawodowej. Autor cytuje przy tym zdanie prof. Szczepana Pieniążka: „Gospodarstwo rolne jest daleko bardziej złożonym warsztatem pracy niż większość stanowisk fabrycznych, które obsługiwać muszą ludzie ze średnim wykształceniem”, i powołuje się przy tym na „Młode pokolenie wsi Polski Ludowej”, którego tom VII „Nowe zawody” zawiera wezwanie do intelektualizacji zawodów i do intelektualizacji pracy produkcyjnej na wsi.

Głęboko uzasadnione analizy rozprawy rzutują na kształt modelu polskiej szkoły zawodowej. Autor widzi ją jako nasycenie cechami ogólnotechnicznymi, ekonomicznymi, matematycznymi, przyrodniczymi i organizacyjnymi podstawami pracy, przy jednoczesnej wszechstronnej sprawności manualnej, techniczno-motorycznej. Wszystkiemu temu musi patronować scalanie zawodów, ażeby nie było „rozczłonkowania pracy aż do absurdu”.

Model przyszłej szkoły polskiej wiąże się integralnie z modelem przyszłego nauczyciela. Mniej o tym w prasie pedagogicznej. Wspomina w jasnym sformułowaniu prof. M. Falski, gdy postuluje (w wymienionym na wstępie artykule): „Nie wypracowaliśmy też do dziś właściwego modelu kształcenia przyszłych nauczycieli, który objąć chyba winien dla wszystkich szczebli nauczania 12-letniego formę jednakowych poziomo odgałęzień pedagogicznych pełnego szkolnictwa wyższego różnych kierunków, przy należyтым wykorzystaniu praktyki szkolnej i być uzupełniony jeśli nie specjalną Akademią Nauk Pedagogicznych, to przynajmniej specjalnymi studiami poddyplomowymi dla wybitniejszych teoretyków wychowania i nauczania. I tutaj wyraźne stanowisko zająć winni pedagogowie i nauczycielstwo, biorąc pod uwagę, iż szybkie tempo postępu naukowego i technicznego coraz większe wymagania stawia nauczycielstwu”.

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W związku z wprowadzeniem w roku szkolnym 1970/71 w szkolnictwie polskim (w ostatnich klasach liceów ogólnokształcących) zajęć fakultatywnych, zainteresują zapewne Czytelnika *Ruchu Pedagogicznego* doświadczenia i spostrzeżenia pedagogów radzieckich na temat podobnych zajęć prowadzonych w Związku Radzieckim.

W niniejszym przeglądzie czasopism radzieckich zasygnalizujemy trzy artykuły poświęcone tej problematyce. Pierwszym z nich jest artykuł akademika I. D. Zwieriewa¹. Celem tego artykułu było przedstawienie aktualnego stanu prowadzonych zajęć fakultatywnych i nakreślenie kierunków pracy badawczej w tej dziedzinie. Autor na wstępie swego artykułu stwierdza, że zajęcia fakultatywne zostały wprowadzone do szkoły średniej na podstawie uchwały KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR „O sposobach dalszego polepszenia pracy średniej szkoły ogólnokształcącej” (1966), celem rozwoju zainteresowań i zdolności uczniów, pogłębienia ich wiedzy w wybranej dziedzinie.

Jak wynika z informacji zawartej w artykule I. D. Zwieriewa, zajęcia fakultatywne w Związku Radzieckim wprowadzone zostały już od klasy VII i trwają do ukończenia szkoły średniej. Zajęcia fakultatywne obejmują takie przedmioty, jak: język rosyjski, literaturę, matematykę, geografę, fizykę, chemię, biologię, astronomię, historię, estetykę, naukę o społeczeństwie, wychowanie przez pracę, rysunek, języki obce, muzykę, plastykę, wychowanie fizyczne.

Z danych statystycznych Ministerstwa Oświaty ZSRR (według stanu na dzień 1. X. 1969 r.) — cytowanych przez I. D. Zwieriewa — wynika, że na ogólną liczbę uczniów 13 719 937 — zajęciami fakultatywnymi objętych było 5 361 002 uczniów, tj. 39%. Jeżeli chodzi o poszczególne republiki — to stosunek liczbowy uczniów klas VII—XI objętych zajęciami fakultatywnymi do ogólnej liczby uczniów tych klas jest różny i wynosi np. w Estońskiej SRR — 76,4%, Litewskiej SRR — 64,5% ogółu

¹ Por. I. D. Zwieriew: *Problemy fakultatywnych zaniatij w sriedniej szkole, Sowietzkaja Piedadogika* 1971, nr 4, s. 43—49.

uczniów, natomiast w Łotewskiej SRR — jedynie 17,4% i Turkmeńskiej SRR — 19,0%

Spośród uczestników zajęć fakultatywnych najwięcej uczniów wybrało matematykę — 24,1%, literaturę — 12,8%, fizykę — 11,1%, język rosyjski — 10,2%, chemię — 9,1%, historię — 5,8%. Najmniej uczniów wybrało naukę o społeczeństwie — 0,8%, rysunek — 0,5% i astronomię — 0,06%.

Poważną rolę w uogólnieniu doświadczenia w masowym prowadzeniu zajęć fakultatywnych odegrała — według Zwieriewa — Wszeczhwiązkowa narada, która odbyła się w Moskwie w 1968 r. Na naradzie tej poddano ostrej krytyce wiele programów zajęć fakultatywnych. W wyniku narady przepracowano i udoskonalono szereg programów. Wniesione zostały do nich nowe momenty sprzyjające pogłębieniu materiału naukowego i pozwalające uniknąć dublowania treści kursów przedmiotowych.

Masowe rozpowszechnienie zajęć fakultatywnych — zdaniem autora — możliwe jest jedynie pod warunkiem ich dostępności dla uczniów. Szkoła powinna zapewnić każdemu uczniowi wybór odpowiednich zajęć fakultatywnych, które byłyby dla niego obowiązkowe. Jednak zrealizowanie tego zadania jest możliwe jedynie w tym przypadku — pisze Zwieriew — gdy określimy wachlarz zajęć fakultatywnych, z którego każdy uczeń będzie mógł wybrać kurs odpowiadający jego zainteresowaniom i możliwościom.

Problematyka zajęć fakultatywnych w szkolnictwie średnim jest zagadnieniem nowym i skomplikowanym. Zawiera ona w sobie zagadnienia metodologiczne i metodyczne, zagadnienia treści i organizacji nauczania, stworzenia i wykorzystania wyposażenia naukowego i wiele innych zadań o charakterze teoretycznym i praktycznym, których rozwiązanie wymaga kompleksowych badań z udziałem instytucji akademii, organów oświaty ludowej i szerokich rzesz nauczycielstwa. Trudności związane z przeprowadzeniem zajęć fakultatywnych w szkole uwarunkowane są szeregiem przyczyn o charakterze naukowo-pedagogicznym i organizacyjnym. Autor artykułu wymienia niektóre z nich. Przede wszystkim — zdaniem Zwieriewa — to niewystarczające przygotowanie teoretyczne i metodyczne znacznej części nauczycielstwa do prowadzenia zajęć fakultatywnych. W szkołach istnieje słaba baza naukowo-materialna do zajęć fakultatywnych, często brak jest pomocy naukowych i materiałów dydaktycznych. Szkoły nie są wyposażone w specjalne pomoce naukowe dla uczniów i nauczycieli z szeregu zajęć fakultatywnych. W rzadkich przypadkach w wykazie literatury dla nauczycieli i uczniów figurują pozycje opracowane specjalnie dla zajęć fakultatywnych. Występuje określona niezgodność między obfitością programów i wariantów zajęć fakultatywnych a brakiem literatury naukowo-metodycznej i pomocy naukowej. Oto dlaczego — pisze autor — wysuwane są propozycje ograniczenia liczby zajęć fakultatywnych, które można byłoby rekomendować dla każdej klasy.

Na zakończenie swego artykułu autor stwierdza, że doświadczenia przodujących nauczycieli wskazują na ogromne możliwości zajęć fakultatywnych zarówno w planie ogólnego rozwoju uczniów, jak i w planie ich przygotowania do działalności praktycznej w określonej sferze produkcji społecznej. Dalsze badania — zdaniem Zwieriewa — winny zapewnić stworzenie najdoskonalszych programów, pomocy naukowych i metodycznych, jak również rozpracowanie zasadniczych problemów odkrywających pedagogiczne warunki optymalnego rozwoju zainteresowań poznawczych, skłonności i zdolności uczniów poprzez zajęcia fakultatywne.

Drugi artykuł, którego autorem jest L. I. Reznikow, poświęcony jest zajęciom fakultatywnym z fizyki².

² Por. L. I. Reznikow; *Sistiem fakultatiwnych zaniat'ij po fiziki w sriedniej szkole. Sowietskaja Piedadogika* 1971 nr 4, s. 50-57.

Na zajęciach tych — pisze autor — rozwiązywane są takie ważne zadania pedagogiczne, jak poszerzenie u uczniów ich ogólnego horyzontu, kształtowanie światopoglądu dialektyczno-materialistycznego, rozwój myślenia, politechniczne ukierunkowanie wiedzy, rozwój nawyków badawczych, preorientacja zawodowa uczniów.

W ubiegłym roku szkolnym — kontynuując Reznikow — zorganizowano w Związku Radzieckim około 35 tys. grup fakultatywnych z fizyki obejmując nimi 600 tys. uczniów. Według liczby uczestniczących w zajęciach fakultatywnych — fizyka zajmuje trzecie miejsce po matematyce i literaturze.

Powodzenie szkół w rozwoju zajęć fakultatywnych w poważnym stopniu zależy od prawidłowego rozwiązania problematyki ich treści. Doświadczenia okresu opracowywania programów i praktyka szkół wskazują — zdaniem autora — na to, że metodycy i nauczyciele, konstruując te kursy, w szeregu przypadkach przekształcają je w modele małych rozmiarów uczelnianych kursów fizyki. Nie odpowiada to zadaniom zajęć fakultatywnych i właściwościom rozwojowym uczniów.

Zadaniem zajęć fakultatywnych — pisze Reznikow — jest pogłębienie i poszerzenie wiedzy zdobytej w czasie kursu podstawowego, rozwój zainteresowań i zdolności do poszczególnych dziedzin wiedzy. Potrzebne są do tego zajęcia fakultatywne o charakterze ogólnokształcącym z nachyleniem politechnicznym, orientujące uczniów w wyborze ich przyszłego zawodu i będące bezpośrednio związane z szerokim zastosowaniem wiedzy fizycznej.

W dalszej części swego artykułu autor przedstawia ważniejsze charakterystyczne właściwości takich zajęć fakultatywnych.

Kończąc swój artykuł Reznikow pisze, że praktyka wskazuje na możliwość i celowość przeprowadzenia międzyszkolnych zajęć fakultatywnych. W takim przypadku z uczniami dwóch-trzech szkół średnich prowadzone są wspólne zajęcia fakultatywne w jednej ze szkół, gdzie pracuje najbardziej kwalifikowany nauczyciel fizyki i gdzie jest dobrze wyposażony gabinet fizyczny.

Ostatnim artykułem poświęconym również zajęciom fakultatywnym jest artykuł G. G. Masłowej i W. M. Monachowa³.

Autorzy niniejszego artykułu postawili sobie za cel przedstawienie podstawowych tendencji rozwoju treści fakultatywnych zajęć z matematyki.

Do zajęć fakultatywnych z matematyki wchodzi — ich zdaniem — szersze, niż w kursie obowiązkowym, zapoznanie uczniów z ważniejszymi współczesnymi pojęciami i ideami matematyki, rozwój u uczniów zainteresowań do pogłębionych zajęć samodzielnych.

W dalszej części swego artykułu autorzy informują, że dla zajęć fakultatywnych z matematyki były opracowane dwojakiego rodzaju programy:

- 1) Kurs pt. „Uzupełniające rozdziały i zagadnienia matematyki”. Jest to program zawierający wyższy poziom wiedzy matematycznej.
- 2) Drugą grupę programów stanowią specjalistyczne kursy (35—70 godzin każdy) poświęcone studiowaniu określonych rozdziałów matematyki.

Masłowa i Monachow szczegółowo analizują oba programy wykazując ich cele i zadania dydaktyczne i naukowe. Następnie przedstawiają w formie skrótowej inne projekty programów do zajęć fakultatywnych, których opracowywanie zostało już rozpoczęte.

Kończąc część swego artykułu autorzy poświęcają sprawom podręczników i pomocy naukowych do zajęć fakultatywnych z matematyki. Zastanawiając się nad tym, jaki winien być podręcznik do tych zajęć — piszą oni, że nie może być on kopia podręcznika szkolnego ani też broszury popularnonaukowej. W takim podręczniku w większym stopniu niż podręczniku szkolnym winien być odzwierciedlony proces

³ Por. G. G. Masłowa, W. M. Monachow: O perspektywach rozwoju fakultatywnych zajęć z matematyki, *Sowieckaja Pedagogika* 1971 nr 4, s. 58-63.

rozwoju nauki i podejście problemowe do studiowanego materiału. Podejście problemowe powinno sprzyjać tworzeniu na zajęciach fakultatywnych sytuacji poszukiwań naukowo-poznawczych, podczas których postawiony przez nauczyciela problem będzie rozwiązywany przez uczniów sposobem logicznym lub odpowiednimi dowodami względnie intuicyjnie.

W podręczniku do zajęć fakultatywnych na nowo powinno być rozwiązane zagadnienie logiki i systemu przekazywania materiału naukowego, bardziej wyraźnie należałoby wyodrębnić węzłowe momenty tego przekazywania: problem — hipotezę — eksperyment — dowód. Autorzy uważają, że podręcznik do zajęć fakultatywnych powinna cechować bardziej zakończona systematyczność przedstawienia materiału, przy czym można wykorzystać inną kolejność przedstawienia i kształtowania pojęć matematycznych aniżeli w kursie podstaw nauk.

Należałoby uwzględnić również specyfikę pracy z uczniami różnych klas: na zajęciach w klasach VII-VIII więcej uwagi należałoby poświęcić atrakcyjności przedstawienia materiału naukowego, szerzej wykorzystywać materiał lekturowy. Podręczniki do zajęć fakultatywnych w tych klasach powinny do pewnego stopnia mieć charakter wypisów (chrestomatii). W klasach IX-X przedstawienie materiału powinno nosić zupełnie inny charakter: należy znacznie podnieść poziom ścisłości i złożoność zadań stosowanego charakteru.

W swym założeniu zajęcia fakultatywne muszą sprzyjać większej indywidualizacji procesu nauczania. W pierwszym rzędzie powinno to się przejawiać w zwiększeniu roli samodzielnej twórczej pracy uczniów. Przesłanki takiej indywidualizacji procesu nauczania winny leć u podstaw podręcznika do zajęć fakultatywnych.

Jednym z poważnych pedagogicznych problemów organizacji zajęć fakultatywnych z matematyki — stwierdzają autorzy — pozostaje nadal zagadnienie oceny wiedzy uczniów. Praktyka wskazuje, że system ocen powinien być bardzo elastyczny; nagradzać dobrze pracujących uczniów i zachęcać do intensywnej pracy tych, którzy interesują się matematyką, lecz nie władają jeszcze niezbędną wiedzą, umiejętnościami i nawykami samodzielnej pracy twórczej. System ocen nie powinien „odstraszać” uczniów od trudnej i skomplikowanej pracy, w której zaczęli oni brać udział.

W wielu szkołach — piszą autorzy — na zajęciach fakultatywnych nie stawiano uczniom ocen niższych aniżeli „4”, gdyż gorsze oceny ujemnie wpływały na nich, gwałtownie obniżały zainteresowanie tymi zajęciami. W wielu zespołach zajęć fakultatywnych tworzyły się niewielkie grupy swego rodzaju „wolnych słuchaczy”, systematycznie uczestniczących w zajęciach, lecz nie zawsze mających możliwości wypełnienia wszystkich zadań. Tym uczniom oceny „2” i „3” nie były wystawiane, a za pozytywną odpowiedź lub wykonanie zadania stawiano im oceny dobre. Takie podejście — zdaniem Masowej i Monachowa — jest prawidłowe, gdyż dla szerokiego przyciągnięcia uczniów do udziału w zajęciach fakultatywnych celowe jest, ażeby wszystkie oceny posiadały charakter pozytywny i były zachętą do dalszej pracy.

Józef Zalewski

MAŁA ENCYKLOPEDIA PEDAGOGICZNA dwutygodnika *Wychowanie*

1. Pierwsza encyklopedia pedagogiczna w Polsce Ludowej

W maju br., w numerze 10 *Wychowania* opublikowane zostały ostatnie dwie wkładki Małej Encyklopedii Pedagogicznej z zamieszczonymi w nich końcowymi artykułami, zaczynającymi się od litery Z, w ramach alfabetycznego układu, oraz z następującym po nich ogólnym spisem treści do całości encyklopedii, uzupełnionym, ze względu na prowadzoną wymianę zagraniczną, analogicznymi kolejnymi spisami treści w językach: rosyjskim, angielskim, francuskim i niemieckim. Artykuły, zaczynające się od litery A do Z, opublikowane zostały we wcześniejszych wkładkach encyklopedycznych, dołączanych do poszczególnych numerów *Wychowania*, które się ukazywały w okresie od stycznia 1970 roku do połowy maja 1971 roku. Czytelnicy przeto, prenumerujący wymienione pismo w ubiegłym i bieżącym roku, przy tym składający razem otrzymywane wkładki w jedną całość, znaleźli się, na miesiąc przed tegorocznymi wakacjami, w posiadaniu pierwszej polskiej powojennej encyklopedii pedagogicznej o objętości ok. 100 ark. wyd.

Encyklopedia, o której tu jest mowa, zrealizowana została w rekordowym tempie, gdyż od momentu, w którym wysunięta została myśl podjęcia jej opracowania i wydania, do chwili opublikowania ostatnich jej artykułów wraz ze spisami treści upłynęło zaledwie półtora roku.

Całością prac, organizacyjnych i merytorycznych, związanych z realizowaniem tej encyklopedii, kierowali: jej inicjator, redaktor naczelny dwutygodnika *Wychowanie*, mgr Wojciech Pomykała, oraz jej konsultant i recenzent, a od czwartej wkładki naukowy redaktor, doc. dr habil. Feliks Korniszewski, który z dniem 1 marca 1970 roku przejął całość redakcji naukowej MEP. Autorami artykułów, opublikowanych w encyklopedii, są reprezentatywni przedstawiciele nauk pedagogicznych i nauk pokrewnych z nimi związanych i stanowiących ich teoretyczne podstawy.

2. Zadanie MEP

Mała Encyklopedia Pedagogiczna przeznaczona jest dla ogółu pracowników oświatowych, tak praktyków, jak i teoretyków, w szczególności zaś dla nauczycieli szkół ogólnokształcących i zawodowych oraz dla pracowników administracji szkolnej i nadzoru pedagogicznego. Jej zadaniem jest ułatwić wymienionym pracownikom rozszerzenie i pogłębienie swego przygotowania pedagogicznego oraz przyczynić się do podniesienia jakości ich codziennej pracy.

Powinna ona pomóc:

politykom oświatowym we właściwym zakreślaniu zadań wychowania i oświaty w kraju;

pracownikom administracji szkolnej i nadzoru pedagogicznego — w stwarzaniu niezbędnych warunków dla realizowania aktualnej polityki oświatowej oraz w poprawnym ukierunkowywaniu działalności instytucji szkolnych i placówek oświatowych;

nauczycielom szkół różnych typów i stopni — w skutecznym nauczaniu i wychowywaniu dzieci i młodzieży;

pedagogom teoretykom natomiast — w prowadzeniu racjonalnych badań pedagogicznych i przygotowywaniu przystępnych, praktycznie przydatnych i utrzymanych na naukowym poziomie, publikacji pedagogicznych.

3. Ogólny charakter oraz zawartość treściowa MEP

Aby osiągnąć ten cel, Mała Encyklopedia Pedagogiczna, mając charakter zagadnieniowy, rozpatruje w odpowiednich artykułach w sposób zwięzły, komunikatywny i należycie pogłębiony ważniejsze problemy nauk pedagogicznych i ich teoretycznych podstaw, a mianowicie: wybrane zagadnienia polityki oświatowej, organizacji szkolnictwa, teorii nauczania i teorii wychowania, jak również związane z tymi zagadnieniami, a zarazem niezbędne dla ich naukowego naświetlenia, zagadnienia ideologiczne, społeczno-ekonomiczne, polityczne, socjologiczne, psychologiczne, logiczne i metodologiczne. Jednym i drugim zagadnieniom, tym, które są ściśle pedagogiczne, oraz tym, które są z nimi merytorycznie związane i stanowią ich teoretyczną podbudowę, poświęca się w Małej Encyklopedii Pedagogicznej podobną ilość miejsca. Jedne i drugie ujmowane są w sposób uwzględniający aktualny stan oświaty i najnowsze osiągnięcia nauk pedagogicznych i pokrewnych, zatem ujmowane są one w aspekcie współczesnym, a nie historycznym. Tematyka historyczna nie stanowi przedmiotu osobnych artykułów w encyklopedii, lecz omawiana jest jedynie okolicznościowo w artykułach poświęconych współczesnej problematyce pedagogicznej i pokrewnej.

4. Geneza MEP

Myśl opracowania i możliwie szybkiego udostępnienia ogółowi pracowników oświatowych Małej Encyklopedii Pedagogicznej zrodziła się w redakcji *Wychowania* w następstwie przeprowadzenia w 1969 r., w 18 kolejnych numerach tego czasopisma, szerokiej dyskusji nad sytuacją w naukach pedagogicznych. W dyskusji tej, w której wzięło udział kilkudziesięciu pedagogów teoretyków oraz praktyków z całego kraju, poddano ostrej krytyce aktualne piśmiennictwo pedagogiczne, podkreślając różne jego słabości i braki, jak, na przykład, niepotrzebną rozwlekłość wywodów, mgławicowość pojęć, arbitralność twierdzeń i zaleceń, brak uzasadnień i małą przydatność praktyczną.

Przyczyniwszy się do ujawnienia tego rodzaju słabości i braków bieżącego piśmiennictwa pedagogicznego, redakcja *Wychowania* uznała za potrzebne pokazanie również swym czytelnikom tego, co stanowi niewątpliwie osiągnięcie teorii pedagogicznej i może być z powodzeniem wykorzystane przez nich w ich działalności dydaktycznej, wychowawczej i oświatowej. Wydawnictwem, najbardziej nadającym się do zrealizowania tego zamiaru, wydała się być encyklopedia pedagogiczna. Encyklopedia bowiem musi wyrażać treść zwięzłe, komunikatywnie, odznaczać się ładem, przejrzystością, być publikacją, pozbawioną tych wszystkich braków, słabości i wad, które w dyskusji wytykano bieżącemu piśmiennictwu pedagogicznemu.

5. Realizacja pierwszej wersji MEP

Powziąwszy postanowienie wydania Małej Encyklopedii Pedagogicznej w terminie możliwie najkrótszym, na wstępie zdecydowano, w gronie najbliższych współpracowników czasopisma *Wychowanie* i zarazem aktywnych uczestników w dyskusji nad sytuacją w naukach pedagogicznych, że będzie to encyklopedia zagadnieniowa, która obejmie ok. 200—300 artykułów o objętości przeciętnie kilkunastu stron maszyno-

pisu każdy, poświęconych najważniejszym problemom pedagogicznym i pokrewnym oraz publikowanych w kolejności alfabetycznej tematów omawianych.

Następnie, po przyjęciu prowizorycznego projektu siatki haseł, zaczynających się na początkowe litery alfabetu, zamawiano, opracowywano i redagowano pierwsze artykuły encyklopedii oraz dyskutowano w dalszym ciągu, przy udziale pedagogów i przedstawicieli nauk pokrewnych z różnych ośrodków naukowych kraju, nad doбором tematyki encyklopedii, który to dobór, w wyniku prowadzonych dyskusji, ulegał odpowiednim zmianom w trakcie publikowania zamawianych artykułów w kolejnych wkładkach encyklopedycznych do poszczególnych numerów czasopisma, jakie się ukazywały od stycznia 1970 r. do końca maja br.

W okresie tym, obejmującym 17 miesięcy, opublikowano 217 artykułów MEP w układzie alfabetycznym. W ich opracowaniu wzięło udział 129 autorów, przedstawicieli nauk pedagogicznych i nauk pokrewnych, w większości samodzielnych pracowników nauki, wśród których znajdują się członkowie PAN, b. prezes PAN, dyrektorzy instytutów pedagogiki i psychologii uniwersytetów warszawskiego, krakowskiego, katowickiego, gdańskiego, kierownicy katedr i zakładów szkół wyższych, profesoria, docenci, doktorzy habilitowani. Pozostali autorzy są znanymi specjalistami, posiadającymi stopnie naukowe doktora, ci zaś spośród nich, którzy mają dyplomy magistra, są na drodze do uzyskania stopnia doktora. Na ogólną ilość 217 opublikowanych w encyklopedii artykułów, 135 artykułów (62%) zostało napisanych przez profesorów i docentów, a pozostałe 82 artykuły (38%) — przez doktorów, magistrów i 3 działaczy młodzieżowych, wśród których wszelako większość to autorzy ze stopniem doktora.

6. Prace nad edycją książkową MEP

Zrealizowana encyklopedia pedagogiczna w formie dodatku do dwutygodnika *Wychowanie* jest wstępną wersją MEP. Jej wersja druga, książkowa, ukaże się w Wydawnictwie „Książka i Wiedza” w najbliższym roku. Powiększona ona zostanie o kilkadziesiąt dodatkowych artykułów, poświęconych tematyce pominiętej w obecnej jej wersji.

Dla zapewnienia Małej Encyklopedii Pedagogicznej w jej wydaniu książkowym należytej jakości postanowiono odbyć w kraju, w różnych ośrodkach uniwersyteckich, wśród pedagogów teoretyków i pedagogów praktyków, przed wakacjami, podczas wakacji letnich i po wakacjach, specjalne dyskusje nad dotychczasową realizacją MEP. Celem tych dyskusji, przeprowadzanych na należycie przygotowanych konferencjach, jest poddanie rzeczowej ocenie poszczególnych artykułów i całości encyklopedii oraz zdobycie odpowiedniego ukierunkowania w dalszej pracy nad rozbudowaniem i ulepszeniem MEP. W dyskusjach tych postanowiono rozważyć dwie główne sprawy, a mianowicie:

a) czy dokonano właściwego doboru tematyki w dotychczasowej realizacji Małej Encyklopedii Pedagogicznej, jakie tematy zostały w niej pominięte, a jakie są zbędne i powinny być zastąpione innymi; oraz

b) czy tematyka, uwzględniona w dotychczasowej wersji encyklopedii, została właściwie opracowana, w sposób odpowiadający zakreślonemu zadaniu, a więc: poprawnie pod względem naukowym, wyczerpująco, zwięźle, przystępnie, czy też wadliwie i niezadowalająco, oraz dlaczego wadliwie i pod jakim względem niezadowalająco.

Skonfrontowanie opinii różnych pedagogów w kraju w wymienionych wyżej sprawach oraz wysłuchanie najróżnorodniejszych dezyderatów zainteresowanych przyszłych czytelników Małej Encyklopedii Pedagogicznej, wskazujących na to, jaka powinna być ta encyklopedia, by mogła służyć najlepiej szkole i nauczycielstwu, pomoże redakcji wywiązać się lepiej z podjętego przez nią odpowiedzialnego zadania.

W zakończeniu należy dodać, że zarówno obecna wstępna wersja MEP, jaka została opublikowana w kolejnych wkładkach do *Wychowania* i jaka się już znajduje w rękach prenumeratorów tego pisma, jak i jej wersja książkowa, powiększona i poprawiona, jaka zostanie wydana w przyszłym roku przez „Książkę i Wiedzę”, uzupełnione zostaną opracowaniem odpowiednich indeksów nazwisk i rzeczy do całości tekstu encyklopedii. Indeksy takie do tekstu obecnej wersji MEP ukażą się, jako uzupełniające wkładki do *Wychowania*; w okresie powakacyjnym.

F. J. K.

FESTIWAL PEDAGOGIKI FREINETA W NICEI. 6—10 kwiecień 1971 XXVII Kongres Międzynarodowej Federacji Ruchów Nowoczesnej Szkoły

Podczas ferii wiosennych, od 6 do 10 kwietnia br., odbył się w Nicei XXVII Kongres FIMEM*, w którym wzięło udział około 2000 uczestników z Francji i delegacje z 18 innych krajów, w których pedagogika Freineta ma sporą liczbę oddanych zwolenników. Polskę reprezentowały trzy osoby z zarządu podsekcji nauczania początkowego, Komisji Pedagogicznej ZG ZNP: kol. mgr Maria Marek, zast. dyrekt. Okr. Ośr. Metodycznego woj. warszawskiego, doc. dr Aleksander Lewin z Instytutu Pedagogiki w Warszawie i niżej podpisana.

Kongresy „Nowoczesnej Szkoły Francuskiej” i „Międzynarodowej Federacji Ruchów Nowoczesnej Szkoły” odbywają się regularnie od 1927 r. (z kilkuletnią przerwą w okresie II wojny światowej) w coraz to innym mieście departamentalnym, przy czym Instytut Departamentalny École Moderne jest organizatorem i gospodarzem tej imprezy, która jest nie tylko zewnętrzną manifestacją tego niezmiernie żywotnego ruchu pedagogicznego, który bodaj jedyny spośród różnych kierunków Nowego Wychowania przetrwał do naszych czasów i przejawia tendencje dalszego rozwoju, ale ponadto jest to szczególna forma kształcenia nauczycieli, werbowania nowych członków do Spółdzielni Nauczania Świeckiego i środków nawiązywania szerokich kontaktów ze społeczeństwem — z pedagogami naukowcami, lekarzami, psychologami, artystami i rodzicami.

Tegoroczny Kongres miał szczególny charakter, wyrażający się już w jego nazwie: Festiwal Pedagogiki Freineta, ponieważ był on w jakiś sposób związany z pięćdziesiątą rocznicą rozpoczęcia pracy pedagogicznej przez Celestyna Freineta w małej wiosce Bar-sur-Loup oddalonej o 60 km od Nicei. Na szkole tej odsłonięto w ciągu trwania Kongresu tablicę pamiątkową dla uczczenia pamięci wielkiego pedagoga, myśliciela, pisarza i bojownika społecznego.

Całe życie Kongresu toczyło się w nowoczesnych budynkach Uniwersytetu Nicejskiego, malowniczo rozrzuconych wśród urzekającej roślinności śródziemnomorskiej. Tylko zebranie sprawozdawczo-wyborcze CEL (Spółdzielnia Nauczania Świeckiego) odbyło się w sali teatru miejskiego.

Organizacja obrad Kongresu odbiegała od wszelkich, znanych nam z innych imprez tego rodzaju schematów. Nie było żadnych długich referatów, przemówień i dyskusji typu zgadzania się lub niezgadzania się ze swoim przedmówcą. Wszystkie zajęcia miały charakter narad roboczych, w których po krótkim zagajeniu ilustrowanym często materiałem faktycznym ze szkół (nagrania wypowiedzi uczniów, filmy z pracy klas, pomysły nowych pomocy dydaktycznych itp.) od razu przystępowano do rzeczowej dyskusji mającej na celu wymianę i upowszechnienie doświadczeń, podsumowanie osiągnięć, wykrycie i przezwyciężenie trudności i wytyczenie nowych kierunków dalszych poszukiwań. Program tych obrad, ustalony na wiele miesięcy przed Kongresem i poddany szerokiej dyskusji na łamach czasopism CEL: dwutygodnika *Educateur* i miesięcznika *Techniques de Vie*, skupiał się wokół sześciu problemów:

* FIMEM — FÉDÉRATION INTERNATIONALE DES MOUVEMENTS DE L'ÉCOLE MODERNE.

1. **Swobodna ekspresja oraz poznanie dzieci i młodzieży** (wartości terapeutyczne swobodnej ekspresji słownej, plastycznej, dramatycznej i muzycznej — twórczość dziecka w ujęciu psychologii i pedagogiki — pedagogika Freineta i psychologia — psychologiczne przygotowanie nauczycieli).

2. **Metody naturalne w nauczaniu i wychowaniu** (czy dzieci mają prawo do całej prawdy o powstawaniu życia — wychowanie seksualne i miłość — szkoła poza szkołą — obrona języka ojczystego — dziecko i ortografia).

3. **Poznanie środowiska** (kształcenie ekonomiczne w szkole — zbliżenie dzieci do środowiska przyrodniczego — sposób życia zgodny z naturą a zdrowie — ochrona przyrody — wykorzystanie osiągnięć nauki i techniki w swobodnych poszukiwaniach dzieci).

4. **Organizacja środowiska wychowawczego** (spółdzielczość drogą do samorządności — stosunki między rodziną i szkołą — praca zespołowa nauczycieli tej samej szkoły — ciągłość pracy w klasopracowni — architektura szkolna).

5. **Poszukiwanie nowoczesnych form nauczania matematyki** (swobodne poszukiwania dzieci w zakresie liczb — organizacja i wyposażenie pracowni matematycznych — wykorzystanie korespondencji międzyszkolnej i wywiadów środowiskowych do nauczania matematyki — indywidualne plany pracy uczniów i sprawności matematyczne — dostosowanie taśm programowanych i fiszek autokorekcyjnych do programu nauczania matematyki).

6. **Informacja i dokumentacja** (programowanie i taśmy nauczające — układanie planów pracy — wykorzystanie materiałów pomocniczych — biblioteczka pracy i środki audiowizualne — wykorzystanie w nauczaniu gazetki szkolnej i korespondencji międzyszkolnej).

Debaty toczyły się od g. 9 do 17 jednocześnie w sześciu amfiteatrach (wielkich salach wykładowych) i brało w nich udział przeciętnie 300 do 400 osób.

Po godzinie 17 organizowane były różnego rodzaju spotkania ze społeczeństwem Nicei. Były tam przedstawienia teatralne, kontakty z artystami, rolnikami, lekarzami i rodzicami. Odbywały się też w tym czasie spotkania w mniejszych zespołach specjalistycznych, takich jak esperantyści, spółdzielcy szkolni, rodzice, a nawet było spotkanie młodzieży szkół średnich i wyższych. Wszystkie te różnorodne działania w obrębie Kongresu świadczą o tym, iż coraz mocniej zaznacza się w ruchu freinetowskim tendencja do jak najszerszego otwierania drzwi szkoły na to wszystko, co we współczesnym świecie może skutecznie współdziałać z pedagogiem w wychowaniu młodego pokolenia, a także że sama młodzież powinna zabrać głos na temat szkoły, jakiej pragnie, i swoich problemów i potrzeb.

O godzinie 23, już po spektaklach teatralnych czy filmowych, odbywały się zebrania, a właściwie spotkania międzynarodowe organizowane przez delegacje różnych krajów. Zebrania te przeciągały się do późnych godzin nocnych. Wieczór polski na przykład, na który złożyły się: prezentacja naszych poszukiwań, doświadczeń i osiągnięć w pracy oświatowej i kulturalnej, koncert z płyt muzyki szopenowskiej i zespołów ludowych Mazowsza i Śląska, urozmaicony skromnym przyjęciem herbatą i siodyczami polskimi przywiezionymi z kraju, skończył się przy niesłabnącym zainteresowaniu około dwustu osób dopiero o godzinie 4 rano!

Ostatnie dwa dni Kongresu poświęcone były całkowicie na zebrania robocze, mające na celu dokonanie próby zebrania wyników obrad w poszczególnych komisjach. Skończył się gwar festiwalowy, część uczestników wyjechała, pozostali tylko delegaci grup departamentalnych, członkowie Spółdzielni Nauczania Świeckiego i Instytutu Wydawniczego École Moderne, oraz goście zagraniczni.

Odbiło się uroczyste, a jednocześnie sprawnie, zebranie sprawozdawczo-wyborcze Spółdzielni CEL, która stanowi swoistą formę związku zawodowego nauczycieli freinetowskich, ustalono główne kierunki dalszego działania, wyznaczono miejsce przyszłego kongresu, który odbędzie się w Lille i będzie miał charakter roboczy. Kongresy po-

łączone z festiwalem, otwarte dla szerokiej publiczności zainteresowanej myślą pedagogiczną Freineta, postanowiono organizować co dwa lata.

Trudno dziś w kilku słowach przedstawić wyniki tego Kongresu-Festiwalu, którego pełna synteza wymaga wielu miesięcy pracy i zostanie stopniowo publikowana w czasopiśmie Nowoczesnej Szkoły Francuskiej. Najogólniej jednak można stwierdzić, posługując się sprawozdaniem Michel Barré, sekretarza Instytutu Wydawniczego CEL, przygotowanego dla korespondentów prasy codziennej, że Kongres Nicejski odbywał się pod znakiem przełamywania tradycyjnych barier między różnymi szczeblami szkolnictwa i otwierania szerokich perspektyw zmierzających do unowocześnienia zarówno treści, jak i form organizacyjnych szkoły wszystkich stopni.

Poziom dyskusji podczas wszystkich zebrań był bardzo wysoki, uderzała swoboda, z jaką bardzo nieraz młodzi i niedoświadczeni nauczyciele wypowiadali spontanicznie, na gorąco swe myśli, i kultura audytorium, które z uwagą i szacunkiem te wypowiedzi przyjmowało. Nawet wówczas gdy dyskusja przybierała formy polemiki, co zdarzało się zwłaszcza gdy najstarsi członkowie Ruchu wypowiadali poglądy nieco przebrzmiałe w kontekście szybko idącego naprzód życia, a młodzi stawiali swe problemy na ostrzu noża, zawsze dochodziło w końcu do porozumienia w sprawach tak istotnych, jak dobro dziecka, wszechstronny rozwój jego osobowości, stworzenie mu w szkole optymalnych warunków poczucia bezpieczeństwa dla jego swobodnych wypowiedzi i poszukujących doświadczeń, dla pracy zindywidualizowanej i opartej na samorządności uczniów.

Po zakończeniu Kongresu delegacja polska złożyła wizytę żonie Freineta, Elizie, którą z powodu złego stanu zdrowia nie mogła osobiście uczestniczyć w festiwalu. Wizyta ta miała między innymi na celu zaczerpnięcie u źródeł pewnych wyjaśnień i informacji związanych z dziełem pisarskim Freineta, ponieważ jesteśmy w trakcie przygotowywania polskiego wydania „Wyboru pism pedagogicznych” tego wielkiego pedagoga francuskiego. Ukazanie się tej tak bardzo oczekiwanej przez nauczycieli polskich pozycji spodziewane jest, zgodnie z umową z Ossolineum, na rok 1973/74.

Zainteresowanie pedagogiczną myślą Freineta wzrasta w naszym kraju z każdym rokiem i zaczyna przybierać charakter oddolnego ruchu nauczycielskiego, popieranego przez wiele komórek nadzoru pedagogicznego, ośrodki metodyczne i ostatnio również przez ogniwa związkowe. Stanowi to wyraz twórczych poszukiwań naszych nauczycieli w dziedzinie najskuteczniejszych metod wychowania i nauczania.

Myśl pedagogiczna Freineta, który przez całe życie uparcie dążył do stworzenia optymalnych warunków dla nauczania i wychowania dzieci proletariatu, do ugruntowania szkoły świeckiej opartej na zasadach spółdzielczości, szkoły zintegrowanej z środowiskiem robotniczo-chłopskim i wyposażonej w nowoczesne narzędzia pracy i kadrę nauczycieli twórczych, zaangażowanych całym sercem w kształtowaniu pokolenia dla przyszłości — jest szczególnie bliska naszym wysiłkom przy wypracowywaniu modelu szkoły socjalistycznej.

Ostatnim aktem naszej delegacji był wyjazd do Gars, małej wioski zagubionej wśród gór, 70 km od Nicei, w której urodził się Celestyn Freinet i gdzie na maleńkim cmentarzu, przylegającym do starej, romańskiej kaplicy, odpoczywa po swym trudnym, pracowitym i pożytecznym życiu. Z głębokim wzruszeniem złożyliśmy na jego grobie wiązanek biało-czerwonych kwiatów w imieniu polskich nauczycieli, którzy w naszym kraju korzystają z jego dorobku pedagogicznego i próbują jego „pedagogikę ludową”, „pedagogikę zdrowego rozsądku” włączyć do swej codziennej pracy z dziećmi.

Halina Semenowicz

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ: Профессия и труд между диагнозом и прогнозом	529
ЗДЗИСЛАВ ЯКОВИЦКИ: Общественно — интеллектуальная зрелость детей начинающих школьное обучение	554
ЭМИЛЬ ШЕВЧИК: Второгодничество в школе — путь к моральной опасности молодежи	566
МЕЧИСЛАВ ЛОБОЦКИ: Приленение социодрамммы в воспитании	575

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ВАЦЛАВ ВОЙТЫНСКИ: Школа и учитель современной Японии	589
--	-----

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

ЗЕНОН ХРУСЬЦЕЛЬ: Воспитание и обучение в I—IV классах в программе высших учительских школ	596
---	-----

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

МАРИЯ КУЗЬНИК: Семейная среда учащихся специальной школы для умственно отсталых детей	603
МАРИАН ПОЛЕСКИ: Дидактические занятия в исследовании мнения студентов	610
ФЕЛИКС БУДЗИШ: Эффективность обучения ситуационной техникой на основе технических текстов	614

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ТАДЕУШ НОВОГРОДЗКИ: Тадеуш Монджицки — Психологические закономерности формирования облика	620
ЮЗЕФ ХАВИК: Мечислав Пенхерски — Просвещение и школьное дело в Народной Республике Болгарии	621
ВЛАДИСЛАВ САВИЦКИ: Януш Лопуски — Учитель и проблема алкоголизма	623
СТЕФАН ШАЙДАК: Зигмунт Путкевич — Мотивы школьного обучения молодежи	625
МАЦЕЙ СВЕНТЕК: Об основах прогнозирования. Комитет Исследований и Прогнозов „Польша 2000” Польской Академии Наук	627
ЯН ЖЕБРОВСКИ: Мечислав Лобоцки — Воспитательные уроки в начальной школе.	630
ЕЖИ ВОЗНИЦКИ: Некоторые замечания по поводу рецензии книги о Владыславе Спасовском	633

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати	636
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати	640

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

ФЕЛИКС КОРНИШЕВСКИ: Завершение работ над первой версией Педагогической Энциклопедии	644
---	-----

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

ХАЛИНА СЕМЕНОВИЧ: XXXVII Конгресс Современной школы	648
---	-----

CONTENTS

ARTICLES

IGNACY SZANIAWSKI: Professions and work between diagnosis and prognosis	
ZDZISŁAW JAKOWICKI: Social and intellectual maturity of the children beginning the schooling	529
EMIL SZEWCZYK: Being left in the same class for the next year as the way to the moral threat of the youth	554
MIECZYŚLAW ŁOBOCKI: Adaptation of the sociodrama in the education . .	575

SCHOOL IN THE CONTEMPORARY WORLD

WACŁAW WOJTYŃSKI: School and the teacher in Japan of today	589
--	-----

DYSCUSSIONS AND POLEMICS

ZENON CHRÓŚCIEL: Education and schooling in I—IV classes in the program of the higher teacher's schools	596
--	-----

PEDAGOGICAL EXPERIENCES, TEST AND EXPERIMENTS

MARIA KUŹNIK: Family environment of the pupils from the special schools for the feeble-minded children	603
MARIAN POLESKI: Dydactic lessons in exploring the student's opinion . .	610
FELIKS BUDZISZ: Efectivness of the schooling by the situational technic texts	614

BOOK CRITIQUES AND REPORTS

TADEUSZ NOWOGRODZKI: Tadeusz Mądrzycki — Psychological regularities in self-creation of the statures	620
JÓZEF CHABIK: Mieczysław Pęcherski — Eudcation and schooling in People's Republic of Bulgaria	621
WŁADYSŁAW SAWICKI; Janusz Łopuski — Teacher and the alcoholic problem	623
STEFAN SZAJDAK: Zygmunt Putkiewicz — Motifs of youth's school-learning	625
MACIEJ ŚWIĄTEK: On the basis of forecasting. Researches and Forecasts Committee „Poland 2000” of the Polish Academy of Sciences	627
JAN ZEBROWSKI: Mieczysław Łobocki — Educational lessons in the prelimi- nary school	630
JERZY WOŹNICKI and WW: On ahe critique of the book about Władysław Spasowski	633

PERIODICALS REPORTS

STANISŁAW NOWACZYK: Review of the polish pedagogical periodicals . .	636
JÓZEF ZALEWSKI: Review of the russian pedagogical periodicals	640

COUNTRY CHRONICLE

FELIKS KORNISZEWSKI: The end of working on the first version of the Pedagogical Encyclopaedia	644
--	-----

ABROAD CHRONICLE

HALINA SEMENOWICZ: XXVII Congress of the Modern School	648
--	-----