



RUCH PEDAGOGICZNY

6

ROK XIII (XLV) LISTOPAD—GRUDZIEŃ 1971

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

TADEUSZ J. WILOCH: Przesłanki i założenia hipotetycznego modelu szkolnictwa w PRL	653
JÓZEF KOZŁOWSKI: Organizacja pracy i kierowanie szkołą	666
KAZIMIERZ SOŚNICKI: Strukturalizm	678

DYSKUSJE I POLEMIKI

WŁADYSŁAW KOWALCZYK: Kształcenie pedagogiczne nauczycieli w wyższych uczelniach zawodowych	688
--	-----

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

JÓZEF RERUTKIEWICZ: Korelacja między postępami ucznia w nauce a jego zachowaniem się	696
--	-----

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

STANISŁAW MACHETA: Andrzej Werblan — Szkice i polemiki	703
ZYGMUNT WIATROWSKI: Tadeusz Nowacki — Podstawy dydaktyki zawodowej	706
WŁADYSŁAW SAWICKI: Teofil Sosnowski — Zasadnicze szkoły zawodowe przyzakładowe i dokształcające	712
KRZYSZTOF POLAKOWSKI: Theodore M. Newcomb, Ralph H. Turner, Philip E. Converse — Psychologia społeczna	716
WŁADYSŁAW KOWALCZYK: Józef Pieter — Psychologia uczenia się i nauczania	719
MARIA GUTWIŃSKA: Halina Wasyluk-Kuś — O nauce szkolnej uczniów zdolnych	722
MARIA JAKOWICKA: Kazimierz Czajkowski — Wychowanie i nauczanie w klasach niższych szkoły podstawowej	723
KAZIMIERZ BORZĘCKI: Mieczysław Fecherski — Szkoła ogólnokształcąca w Polsce Ludowej	726
PAWEŁ BIERNACKI: Michał Gmytrasiewicz, Jan Kluczyński — Finansowanie i rozwój szkolnictwa w Polsce Ludowej	729
Michał Gmytrasiewicz — Finansowanie kształcenia	729
Kazimierz Podoski, Bohdan Fiasecki — Koszty i efekty kształcenia w Polsce	729

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	733
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	737

KRONIKA KRAJOWA

WW: Prace nad reformą nauczania w klasach I-IV. Zmiany w planach i programach.	741
--	-----

KRONIKA ZAGRANICZNA

IRENA JANISZOWSKA: Węgierski uniwersytet wakacyjny dla nauczycieli	743
WW: Światowy system informacji naukowej. Rok 1972 Międzynarodowym Rokiem Książki	745
Polskie przekłady książek UNESCO	746

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

TADEUSZ J. WILOCH

PRZESŁANKI I ZAŁOŻENIA HIPOTETYCZNEGO MODELU
SZKOLNICTWA W PRL¹

Szansa upowszechniania szkolnictwa średniego

Podobnie jak w wielu krajach świata współczesnego podstawowym problemem polityki oświatowej w Polsce stało się upowszechnienie szkolnictwa średniego. Skutkiem dotychczasowego rozwoju kształcenia w szkolnictwie drugiego stopnia procent absolwentów szkoły podstawowej kształcących się dalej w liceum ogólnokształcącym, w technikach i liceach zawodowych, a także w innych szkołach średnich i w zasadniczych szkołach zawodowych wzrósł z 78,2 w roku 1960 do 87,2 w roku 1970. Przy utrzymaniu takiej

¹ Reprezentując w Komitecie Ekspertów Zakład Organizacji Szkolnictwa Instytutu Pedagogiki miałem możliwość przedłożyć do dyskusji i weryfikacji niektóre wyniki prac zespołu skupionego w tym zakładzie. Są to prace trzech rodzajów: 1) analizy porównawcze szkolnictwa krajów socjalistycznych i wysoko rozwiniętych krajów kapitalistycznych, 2) badania czynników warunkujących dotychczasowy rozwój szkolnictwa polskiego oraz 3) badania warunków kształcenia w różnych środowiskach społecznych kraju.

W artykule tym, stanowiącym próbę zwięzłego ujęcia przesłanek i założeń przeszłościowego modelu szkolnictwa, ograniczę się do zreferowania tej części wyników naszych badań, które uzasadniają podstawowe założenia modelu, jaki można by wdrożyć w ciągu 10 lat. Oczywiście, model ten ma charakter hipotetyczny, podlegający weryfikacji w toku pracy naszego Zakładu i innych instytucji naukowych, a także w działalności Komitetu Ekspertów. Dopóki zaś Komitet nie ustali ostatecznego stanowiska w tej sprawie, za treść tego artykułu może ponosić odpowiedzialność tylko autor. Sądzę jednak, iż bez względu na szansę przyjęcia tego modelu artykuł ten może zainteresować Czytelników *Ruchu Pedagogicznego* choćby dlatego, iż jest pewnym rodzajem sprawozdania z prac dotyczących aktualnej problematyki pedagogicznej.

dynamiki wzrostu wskaźnika przyjęć absolwentów 8-klasowej szkoły podstawowej do szkolnictwa drugiego stopnia można przewidywać objęcie dalszym kształceniem prawie wszystkich absolwentów szkoły podstawowej jeszcze w bieżącym dziesięcioleciu.

Oczywiście nie byłoby to równoznaczne z upowszechnieniem szkolnictwa średniego. Nie wszystkie bowiem szkoły drugiego stopnia zapewniają pełne wykształcenie średnie. Jak wykazuje tabela 1, większość absolwentów szkoły podstawowej wstępuje do zasadniczych szkół zawodowych, które wprawdzie nie zamykają drogi do matury, ale nie wszystkie przygotowują do dalszego kształcenia się w specjalnych 3-letnich technikach i liceach ogólnokształcących. Ich głównym zadaniem jest przecież wykształcenie fachowców zdolnych do podjęcia pracy zawodowej już po trzech lub nawet dwóch latach nauki.

Tabela 1

ABSOLWENCI 8-KLASOWYCH SZKÓŁ PODSTAWOWYCH PRZYJĘCI
DO SZKÓŁ II STOPNIA W ROKU 1970

	Liczba	%	Z miasta		Ze wsi	
			Liczba	%	Liczba	%
Absolwenci szkół podstawowych	649763	100,0	331115	100,0	318648	100,0
Przyjęci do szkół II stopnia	566709	87,2	310913	93,9	255796	80,3
w tym do:						
liceów ogólnokształcących	114164	17,6	78613	23,7	35551	11,2
liceów i techników zawodowych	102204	15,7	64600	19,5	37604	11,8
średnich szkół artystycznych	1891	0,3	1589	0,5	302	0,1
zasadniczych szkół zawodowych	348450	53,6	166111	50,2	182339	57,2
Pozostali poza szkołą	83054	12,8	20202	6,1	62852	19,7

Widoczna w tabeli 1 różnica w stopniu upowszechnienia szkolnictwa drugiego stopnia dla młodzieży ze wsi i z miasta jest skutkiem nie tylko niejednakowej dostępności szkół średnich, lecz również niezupełnie wyrównanych warunków startu szkolnego. Różnica w dostępności szkół średnich polega przede wszystkim na tym, iż szkoły te znajdują się w większości w miastach. Liceów ogólnokształcących na wsi jest tylko 70, a techników i liceów zawodowych jest tam niewiele więcej. Nierzadko zaś duża odległość z rodzinnej wsi do szkoły znajdującej się w mieście zniechęca młodzież do kształcenia się w szkole średniej, w której okres nauki trwa 4 lub 5 lat. Ale i ci, którzy wybierają te szkoły, nie zawsze do nich wstępują. Część ubiegających się o przyjęcie do szkół średnich nie może podolać ich wymaganiom podczas egzaminów wstępnych lub w pierwszym okresie nauki. Odpadają nawet wtedy, gdy w szkole średniej miałoby zapewnione miejsce i pomoc w postaci stypendium, internatu i opieki wychowawczej. W toku naszych badań, w których wzięliśmy pod uwagę następujące czyn-

niki: 1) społeczno-ekonomiczne, 2) kulturowe, 3) szkolne, 4) informacyjne i 5) kompensacyjne (np. stypendium, internat lub dogodna komunikacja) oraz ich rolę w karierze szkolnej na poziomie szkoły podstawowej i szkolnictwa II stopnia, okazało się, iż w warunkach kształcenia młodzieży z różnych środowisk występują jeszcze znaczne dysproporcje. Aby więc wyrównać start szkolny, trzeba przede wszystkim znacznie podwyższyć poziom organizacji pracy szkół w większości osiedli wiejskich oraz w niektórych środowiskach robotniczych. Poza tym znacznie większą niż dotychczas rolę powinny spełniać czynniki informacyjne i kompensacyjne, stanowiące wartościowe instrumenty polityki oświatowej.

Wyrównanie startu szkolnego młodzieży z różnych środowisk staje się wszakże pilnym zadaniem nie tylko ze względów socjalnych — w imię sprawiedliwości społecznej i demokracji — lecz również w celu racjonalnego wykorzystania miejsc w całym szkolnictwie w związku z tzw. falowaniami demograficznymi. Po wyżu demograficznym, powodującym do niedawna przepełnienie szkół podstawowych, a obecnie uniemożliwiającym w niektórych środowiskach objęcie dalszą nauką w szkołach drugiego stopnia wszystkich absolwentów szkoły podstawowej, następuje obecnie niż, który nierzadko wyludnia szkoły podstawowe, a na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych będzie grozić również niedoborem kandydatów do szkół średnich i wyższych. Objęcie całej młodzieży szkolnictwem średnim stanie się wówczas możliwe zarówno ze względów organizacyjnych i ekonomicznych, jak i konieczne w celu wykształcenia odpowiedniej liczby właściwych kandydatów na studia wyższe i przygotowania reszty do czynnego, twórczego uczestnictwa w życiu społecznym. Rozmiary owych falowań demograficznych wynoszą prawie 200 tys. w populacji jednego rocznika.

Zmniejszenie się rocznika szkolnego z prawie 700 tys. w latach sześćdziesiątych do 500 tys. w bieżącym dziesięcioleciu spowoduje, iż już około roku 1980 liczba miejsc w szkołach podstawowych i w całym szkolnictwie drugiego stopnia będzie nawet większa niż liczba młodzieży w wieku od 6 do 18 lat. Zaistnieje więc znakomita okazja do upowszechnienia szkolnictwa średniego dla młodzieży do 18 roku życia po uprzednim wprowadzeniu obowiązku szkolnego dla dzieci od 6 roku życia. Proces ten będzie polegać przede wszystkim na dalszym kształceniu tej części młodzieży, która obecnie opuszcza szkoły w wieku 15 do 17 lat. Tabela 2, wykazująca dotychczasowy postęp w obejmowaniu szkołą młodzieży w wieku 14-18 lat, ujawnia różnice między liczebnością młodzieży uczącej się w różnych szkołach a liczebnością populacji w tym wieku.

Ze względu na przyjmowanie do szkoły dzieci 7-letnich i na niepełną sprawność kształcenia niemalą grupę wśród młodzieży w wieku właściwym dla szkoły średniej stanowią uczniowie szkół podstawowych, a ok. 10% nawet z opóźnieniem szkoły podstawowej nie kończy. W roku szkolnym 1969/70 aż 946 186 osób w wieku 14 lat było jeszcze uczniami zwykłych

Tabela 2

MŁODZIEŻ W WIEKU 14—18 LAT OBJĘTA SZKOŁĄ
w %

Lata szkolne	Wiek młodzieży				
	14	15	16	17	18
1934/35	21,4	13,7	10,0	9,4	7,8
1953/54	66,7	46,4	32,4	20,0	10,9
1957/58	68,4	50,0	37,0	25,8	14,2
1961/62	87,2	76,4	61,7	47,1	30,7
1963/64	87,9	79,2	68,3	52,8	34,3
1968/69	99,9	91,0	82,4	56,9	37,5
1969/70	99,9	92,6	85,6	69,2	45,8

szkół podstawowych, a wśród uczniów szkół drugiego stopnia dla niepracujących było 87 745 osób w wieku powyżej 19 lat, w następnym zaś roku — w związku z przedłużeniem okresu kształcenia w szkole podstawowej — liczba uczniów mających co najmniej 19 lat podwoiła się i nadal ma tendencję zwyżkową. Wobec tego upowszechnienie szkolnictwa średniego dla młodzieży w wieku właściwym dla szkoły średniej wymaga zarówno przyspieszenia przyjęć dzieci do szkoły, jak i osiągnięcia takiej sprawności kształcenia, aby powszechną szkołę kończyła młodzież w wieku 18 lat, uznana za dojrzałą tak pod względem pedagogicznym, jak też i prawnym. W tym właśnie celu konieczna jest jednak bardzo gruntowna reforma całego systemu szkolnego.

Podstawa szkolnictwa powszechnego

W sprawie objęcia obowiązkiem szkolnym dzieci 6-letnich panuje już w Polsce prawie pełna zgodność, gdyż stało się oczywiste, że w okresie zmniejszenia liczebności roczników rozpoczynających naukę przyjęcie dzieci 6-letnich nie spowoduje zbyt wielkich perturbacji w organizacji szkolnictwa. Na pewno zaś jest słuszne ze względów pedagogicznych. Specjalne badania wykazały wystarczającą dojrzałość szkolną prawie ogółu dzieci 6-letnich z miast, a wśród dzieci wiejskich zbliżony poziom dojrzałości można by osiągnąć przez odpowiednio zorganizowane — co najmniej półroczne — cykle wychowania przedszkolnego, mające na celu wyrównywanie braków w rozwoju dzieci, stwierdzonych w toku badań przeprowadzanych podczas zapisów dzieci do szkoły. Upowszechnienie odpowiednio zorganizowanego wychowania w przedszkolach, ogniskach i w klasach wstępnych przy szkołach, a także w domach rodzinnych przyczyni się niewątpliwie do wyrównania poziomu rozwoju dzieci rozpoczynających naukę szkolną w wieku 6 lat, stwarzając podstawy dla głębszej reformy treści i organizacji kształcenia ogólnego.

Ideą przewodnią tych zmian stanie się ustalenie ciągłego programu kształcenia ogólnego, dostępnego i niezbędnego dla wszystkich, ale umożliwiającego także uczniom zdolniejszym rozszerzenie zakresu nauki i pogłębienie wykształcenia w pracy indywidualnej, a w końcowej fazie kształcenia także w ramach zajęć fakultatywnych. Treść tego wykształcenia ogólnego dla wszystkich streszczamy w najogólniejszych kategoriach pedagogicznych w sposób następujący: biegłość w posługiwaniu się językiem ojczystym w wyrażaniu myśli logicznej i w studiowaniu dzieł popularnonaukowych nie tylko z dziedzin specjalizacji zawodowej, możliwość posługiwania się przynajmniej dwoma językami obcymi, rozumienie ogólnych praw życia przyrody i społeczeństwa — niezbędnych w tłumaczeniu zjawisk z życia potocznego, wdrożenie do opanowywania podstaw techniki i popularnych urządzeń cywilizacyjnych, wrażliwość etyczna i estetyczna, sprawność fizyczna i gotowość do ustawicznego intensywnego kształcenia się zarówno w toku studiów akademickich, jak i w powiązaniu z pracą zawodową oraz z aktywnym uczestnictwem w życiu społecznym.

Do osiągnięcia takiego poziomu wykształcenia ogólnego konieczne jest zarówno opanowywanie treści wspólnych dla wszystkich, jak i wdrażanie do pogłębienia wiedzy i umiejętności w wybranych dziedzinach teorii i praktyki, zaprojektowanych w programach zajęć fakultatywnych. Sądźmy, że takie zajęcia fakultatywne, stanowiące szansę ukierunkowania dalszego kształcenia młodzieży oraz wdrażania jej do studiowania według znacznie zróżnicowanych, a nawet zindywidualizowanych programów licealnych, mogą wydatnie uzupełnić końcowy cykl kształcenia ogólnego w dziewiątym i dziesiątym roku nauki. Ale ustalenie 10-letniego ciągłego kształcenia ogólnego w okresie upowszechnienia szkolnictwa średniego nie musi pociągać za sobą włączenia tych klas (IX i X) do szkoły podstawowej. Motywy organizacyjne, ekonomiczne i pedagogiczne nie świadczą przecież tylko na korzyść 10-letniej szkoły podstawowej. Mogą one świadczyć również na korzyść dwóch szkół: 8-klasowej szkoły podstawowej i pierwszego 2-letniego cyklu powszechnej szkoły średniej, tj. szkoły kontynuującej jeszcze kształcenie ogólne, a jednocześnie wdrażającej do innego, zróżnicowanego kształcenia na miarę uzdolnień i zainteresowań młodzieży w sprzyjających warunkach organizacji szkolnictwa średniego. Ten cykl szkoły średniej, orientacyjnie nazywany gimnazjum, w zależności od warunków środowiskowych może być powiązany organizacyjnie z drugim cyklem szkoły średniej, czyli z liceum lub — niekiedy — ze szkołą podstawową. W każdym jednak przypadku to gimnazjum powinno nie tylko wieńczyć obowiązkowe kształcenie ogólne, lecz również przygotowywać wszystkich do dalszego kształcenia zróżnicowanego w kierunkach teoretycznych i praktycznych, czyli zawodowych.

Przy rozstrzygnięciu tej sprawy musimy jednak pamiętać, że pierwszym warunkiem upowszechnienia szkolnictwa średniego jest rozmieszczenie odpowiednio zorganizowanych placówek szkolnych według nadrzędnej zasa-

dy powszechności. Aby szkoły średnie mogły objąć wszystkich absolwentów szkoły podstawowej, muszą przecież stanowić sieć placówek rzeczywiście dostępnych dla wszystkich, a jednocześnie odpowiadających potrzebom społecznym i wymaganiom pedagogicznym.

Nie dysponujemy jeszcze pełnym wykazem placówek szkolnych, które w naszym kraju mogą stanowić podstawę dla przyszłej sieci powszechnego szkolnictwa średniego. Dotąd bowiem nie dokonano niezbędnej w tym celu inwentaryzacji obiektów szkolnych, a zsumowanie liczb liceów ogólnokształcących (858) i szkół zawodowych (ok. 9 tys.) nie wyjaśnia sprawy liczebności placówek szkolnych potrzebnych dla sieci powszechnego szkolnictwa średniego. Ta statystyka obejmuje bowiem liczby szkół jako tzw. jednostek pedagogicznych, nie zawsze posiadających własne obiekty szkolne, które można by potraktować jako placówki przyszłej sieci.

Nierzadko jeszcze w jednym budynku szkolnym mieści się po kilka sztucznie wyodrębnionych „szkół”. Jeśli zaś wziąć pod uwagę i to, że niektóre obiekty szkolne ze względu na zły stan, wadliwe usytuowanie w środowisku lub z jeszcze innego powodu raczej nie nadają się do sieci powszechnego szkolnictwa średniego, to może się okazać, iż ogólna liczba placówek szkolnych, które po zintegrowaniu szkolnictwa średnich szczebli mogłyby stanowić podstawę przyszłego powszechnego szkolnictwa średniego, jest dwu-, trzykrotnie mniejsza niż dotychczasowa liczba szkół jako jednostek pedagogicznych. Dlatego też rozważania na temat modelu szkolnictwa średniego łączą się z rozpatrywaniem możliwości rozmieszczenia szkół średnich.

Nie mając niezbędnych informacji o liczebności placówek szkolnych w całym kraju na razie ograniczyliśmy się do badania dotychczasowego zasięgu szkół średnich szczebli w celu wykrycia luk, które muszą być uzupełnione nowymi placówkami szkolnymi w celu stworzenia sieci powszechnego szkolnictwa średniego. Te badania wykazują, jak bardzo zróżnicowane są potrzeby poszczególnych powiatów i miast co do rozmieszczenia szkół, ich stanu i wyposażenia.

O ile w środowiskach uprzemysłowionych i nowoczesnie zurbanizowanych (jak w niektórych powiatach śląskich) sieć szkolna umożliwiała objęcie kształceniem prawie całej populacji 12 roczników dzieci i młodzieży (od 6 do 18 r.ż.), to w mniej rozwiniętych środowiskach rolniczych w celu pełnego upowszechnienia szkolnictwa średniego trzeba budować 5—10 nowych obiektów szkolnych, gdyż nieliczne szkoły średnie są ulokowane tam tylko w miastach, a szkoły podstawowe z reguły nie nadają się na obiekty dla naprawdę nowoczesnych szkół średnich.

Biorąc zatem pod uwagę taką różnorodność naszego szkolnictwa proponujemy przyjęć jako zasadę tworzenie sieci powszechnego szkolnictwa średniego poza szkołami podstawowymi, aczkolwiek nie wykluczamy też łączenia klas IX i X z wysoko rozwiniętymi szkołami podstawowymi. W każdym jednak przypadku ze względu na omówioną już ich funkcję te

klasy trzeba będzie traktować jako pierwszy cykl powszechnej szkoły średniej.

Pełne szkoły średnie, mające z reguły 4-letni okres kształcenia, mogą się składać z tego 2-letniego cyklu — kończącego obowiązkowe kształcenie ogólne, a jednocześnie realizującego orientację szkolną i przedzawodową — oraz z cyklu licealnego, zróżnicowanego na kierunki ogólnokształcące i zawodowe. Sądzymy bowiem, iż niektóre kierunki zawodowe na tym poziomie słuszniej jest łączyć z kierunkami ogólnokształcącymi niż wyodrębnić w małe szkółki zawodowe. Całą zaś wartościową bazę techniczną dotychczasowego szkolnictwa zawodowego należałoby skoncentrować w większych ośrodkach kształcenia zawodowego, mającego z reguły za podstawę 10-letnie kształcenie ogólne.

Funkcje szkolnictwa średniego

Rozwój szkolnictwa zawodowego, a także selekcja kandydatów na studia wyższe zależy w dużym stopniu od właściwego zorganizowania zajęć fakultatywnych w toku obowiązkowego kształcenia ogólnego. Pozostaje do wyjaśnienia strona organizacyjna tej innowacji. Przede wszystkim trzeba odpowiadać na pytanie, czy wybór tych zajęć powinien jednakowo obowiązywać wszystkich. Biorąc pod uwagę, że część młodzieży z każdego rocznika szkolnego może mieć trudności na tym poziomie kształcenia nawet z opanowaniem programu minimum, wymaganie od wszystkich równego uczestnictwa w zajęciach fakultatywnych nie byłoby słuszne. Zmierzamy przecież do tego, żeby wszyscy uczyli się z pełnym powodzeniem. Chcemy zupełnie wyeliminować drugoroczność.

Dodatkowe więc obciążenia można projektować tylko dla tych, którzy względnie łatwo dadzą sobie radę z wymaganiami minimalnymi, dostępnymi dla wszystkich w normalnym toku pracy szkolnej bądź też przy pomocy zorganizowanych w szkole zajęć wyrównawczych. Właśnie ten czas, który potrzebny będzie jednym na zajęcia fakultatywne, innym się przyda na zajęcia wyrównawcze. Wobec tego w planie nauczania w kl. IX i X, tj. na poziomie gimnazjalnym, trzeba będzie rezerwować co najmniej 3 do 6 godz. tygodniowo na zajęcia fakultatywne lub wyrównawcze, prowadzone w niewielkich zespołach w sposób intensywny. Mamy już dość podstaw do przewidywania, iż tak zaprojektowane zajęcia, prowadzone przez wysoko kwalifikowanych nauczycieli, spełnią wielką rolę zarówno w finalizowaniu obowiązkowego kształcenia ogólnego, jak i we wdrażaniu młodzieży do dalszego, właściwie ukierunkowanego powszechnego kształcenia na poziomie licealnym, tj. w 11 i 12 roku kształcenia.

Spodziewamy się, że zajęcia fakultatywne w kl. IX i X, a tam gdzie to będzie możliwe, nawet w szkołach podstawowych, mogą spełnić wielką rolę w realizacji programu orientacji szkolnej i przedzawodowej, dając młodzieży szansę wypróbowania uzdolnień i trwałości zainteresowań. Nie-

rzadko też będą rozwijać te uzdolnienia i kształtować zainteresowania, aczkolwiek liczymy na to, że już w toku kształcenia podstawowego w nowym szkolnictwie będzie położony większy niż dotychczas nacisk na wykrywanie uzdolnień i rozwijanie zainteresowań. Temu celowi powinien sprzyjać cały system pracy dydaktyczno-wychowawczej w nowoczesnym szkolnictwie już od początków kształcenia. Wychowawcy klas, których kompetencje trzeba by znacznie rozszerzyć, powinni stać się rzeczywistymi przewodnikami uczniów już od początków kariery szkolnej.

Zdajemy sobie jednak sprawę z tego, iż nawet w pełni sprawnym systemie kształcenia podstawowego, przy wydatnej pomocy specjalistów z powiatowych i miejskich poradni wychowawczo-zawodowych, niepodobna w ciągu 8 lat kształcenia podstawowego dokonać takiej orientacji, która by była podstawą słusznej selekcji młodzieży do odpowiednich kierunków znacznie zróżnicowanego kształcenia specjalizacyjnego na poziomie najwyższych klas powszechnego szkolnictwa średniego, tj. na poziomie licealnym. I dlatego też przywiązujemy wielką wagę do tworzenia systemu orientacji szkolnej na poziomie gimnazjalnym.

Sądzymy, iż do realizacji tego zadania trzeba wykształcić i zaangażować w każdej szkole średniej doradców szkolnych o specjalnych kwalifikacjach psychologicznych, pedagogicznych i socjologicznych, aby każdy taki specjalista miał pełne kwalifikacje do realizacji swoich zadań w zakresie tych trzech dziedzin teorii i praktyki społecznej. Wydaje się jednak, iż w przyszłości kształcenie takich specjalistów mogłoby stać się zadaniem jednego specjalnego kierunku studiów uniwersyteckich stanowiącego przede wszystkim syntezę trzech kierunków tradycyjnych. Tymczasem zaś można ich przygotować w toku studiów fakultatywnych na sekcjach psychologii, pedagogiki i socjologii studiów uniwersyteckich. A jest to zadanie pilne, gdyż tylko w wyniku orientacji szkolnej i przedzawodowej, zrealizowanej w pierwszym cyklu kształcenia średniego, tj. w klasach IX i X, można będzie zakwalifikować młodzież do właściwych kierunków kształcenia w dwuletnim liceum i w szkołach zawodowych.

Do liceum mogą być kwalifikowani ci absolwenci szkoły ogólnokształcącej, którzy w toku kształcenia w kl. IX i X z dobrymi wynikami zaliczą nie tylko obowiązkowy zakres programów, lecz również wybrane zajęcia fakultatywne. Jeśli ta grupa młodzieży będzie stanowić jedną trzecią rocznika szkolnego, to z niej można będzie z kolei wyselekcjonować kandydatów na studia wyższe, sprawdzając na tym ostatnim szczeblu kształcenia powszechnego zarówno uzdolnienia i inklinacje do takiego czy innego kierunku kształcenia, jak i stopień wdrożenia do studiowania, czyli gotowość do uczestnictwa w wykładach i zajęciach seminaryjnych, a także do indywidualnej pracy intelektualnej, według osobistego planu, realizowanego w bibliotekach i pracowniach uczelni, a częściowo również poza uczelnią.

Sprawdzianami takiego przygotowania do studiów wyższych mogą być rozprawy maturalne, wykonane przez abiturientów liceów na tematy od-

powiadające wybranym kierunkom kształcenia. Chyba jeszcze za wcześnie na ustalenie liczby i nazw tych kierunków. Można wyrazić tylko przypuszczenie, że w całym szkolnictwie licealnym liczba tych kierunków może być prawie równa liczbie dotychczasowych przedmiotów nauczania, ale poszczególne szkoły mogą mieć tylko po kilka kierunków, zależnie od składu grona nauczycielskiego i stanu urządzeń szkolnych.

Chodzi o to, żeby na tym poziomie kształcenia rolę nauczycieli — organizatorów pracy szkolnej, z zastosowaniem właściwych pomocy naukowych w odpowiednich pracowniach i audytoriach, powierzyć tylko wysoko kwalifikowanym i wyspecjalizowanym kadrom pedagogicznym, zdolnym do wdrażania młodzieży do studiowania. A przyjęcie tego założenia wymaga pewnej koncentracji specjalistów w szkołach o takich czy innych kierunkach. Zresztą tak samo konieczna jest koncentracja w wybranych szkołach odpowiednich pomocy naukowych albo — inaczej mówiąc — środków dydaktycznych, nierzadko bardzo kosztownych, a nawet wprost unikalnych.

Według analogicznych założeń trzeba będzie organizować w nowym systemie całe kształcenie zawodowe na poziomie licealnym. Jeśli podstawą szkolnictwa zawodowego stanie się 10-letnie wykształcenie ogólne, to na tym poziomie kształcenia młodzież, zakwalifikowana w wyniku orientacji zrealizowanej w kl. IX i X, będzie uzupełniać wykształcenie ogólne w zależności od potrzeb kierunku kształcenia zawodowego. Również okres kształcenia musi być uzależniony od wymagań zawodów, zważywszy, iż abiturienti szkoły zawodowej powinni mieć kwalifikacje przynajmniej do podjęcia pracy, wymagającej końcowej specjalizacji przy „warsztacie pracy”, w rozwiniętym systemie specjalizacji przyzakładowej. Ale też kształcenie w średniej szkole zawodowej (lub na kierunkach zawodowych liceum wielokierunkowego) powinno być tak intensywne, żeby nie tylko rzeczywiście przygotowało do zawodu, lecz również wdrażało do dalszego kształcenia. Wszak spośród absolwentów średniej szkoły zawodowej trzeba będzie wyłonić również przyszłych techników w toku uzupełniającego kształcenia, którego charakter i zakres trzeba uzależnić od rodzaju specjalizacji i warunków doksztalcania.

Nie mamy też zamiaru pozbawić absolwentów szkół zawodowych szansy zdobywania wykształcenia wyższego. Niektórzy mogą być zakwalifikowani na wybrane kierunki studiów w dotychczasowym trybie, tzn. w wyniku egzaminów wstępnych, inni mogą też uzyskać uprawnienia do podjęcia studiów wyższych (bez egzaminów wstępnych) po zdobyciu matury licealnej w trybie eksternistycznym. Poza tym można też znacznie rozszerzyć warunki kształcenia w toku pracy zawodowej, aby urzeczywistnić w pełni ideę kształcenia ustawicznego. Przecież ta idea, odpowiadająca podstawowym założeniom polityki oświatowej kraju socjalistycznego, jest również jednym z głównych motywów projektowanych zmian w całym naszym systemie oświaty.

Troszcząc się o przygotowanie młodzieży do kształcenia permanentnego czy też inaczej mówiąc — do kształcenia się przez całe życie, powodujemy się zarówno przekonaniem, iż ludzie w społeczeństwie socjalistycznym będą potrzebowali ciągłego doskonalenia się i obcowania z kulturą, jak i przewidywaniem konieczności niejednokrotnego specjalizowania się i przekwalifikowywania w związku z zachodzącymi przemianami cywilizacji i życia społeczno-ekonomicznego.

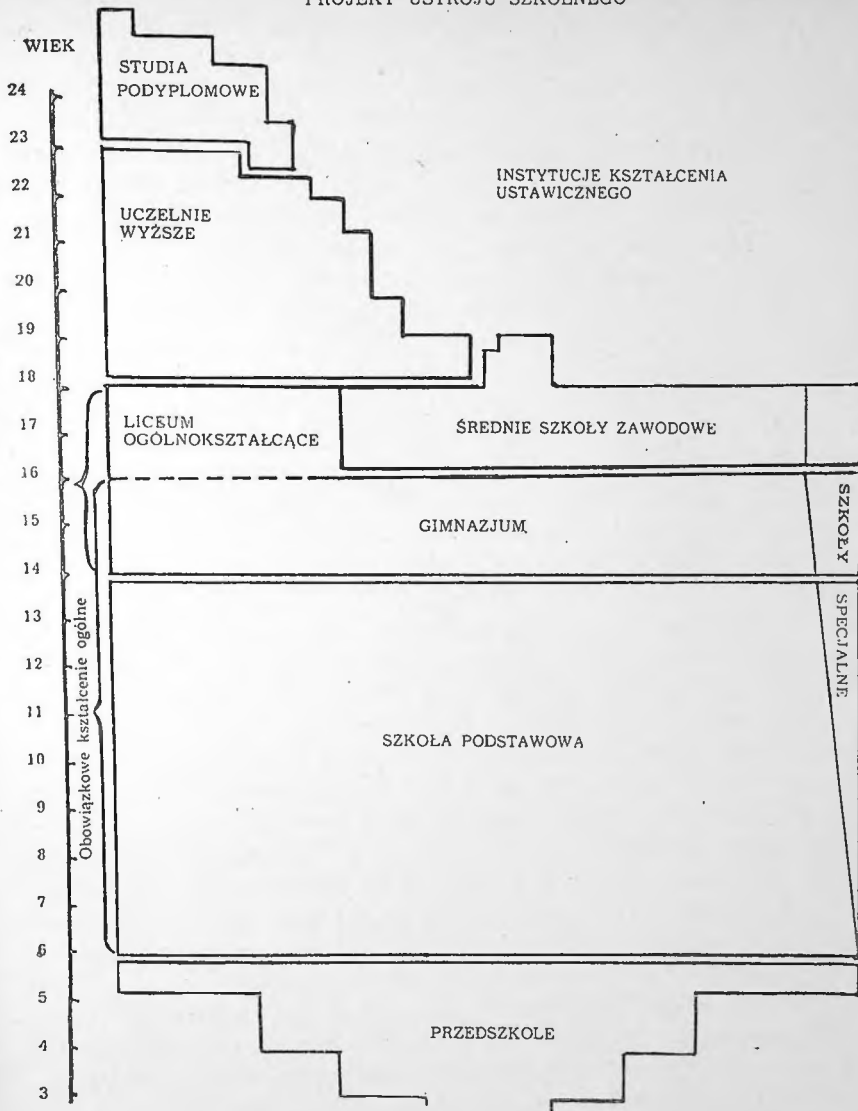
Struktura projektowanego modelu szkolnictwa

Mając już ogólną wizję funkcji szkolnictwa powszechnego możemy teraz ostatecznie wyjaśnić strukturę projektowanego modelu szkolnictwa, począwszy od szkoły podstawowej, a kończąc na studiach wyższych. Pominiemy tylko kwestie struktury instytucji wychowania przedszkolnego, a także kształcenia ustawicznego, do analizy których niezbędne są również dane nie uwzględnione w tej analizie. Wydaje się jednak, iż wystarczy tu tylko deklaracja, że roli tych instytucji w systemie oświatowo-wychowawczym nie ignorujemy. Przeciwnie, od upowszechnienia przedszkoli przynajmniej dla dzieci 5-letnich uzależniamy w dużej mierze wyrównanie startu szkolnego w szkole podstawowej, a licząc na rozwój instytucji kształcenia ustawicznego chcemy podporządkować dobór treści i organizację pracy w szkolnictwie średnim przygotowaniu do dalszego kształcenia poszkolnego.

Wziąwszy pod uwagę zarówno przesłanki organizacyjne i społeczno-ekonomiczne, jak i motywy pedagogiczne postulujemy utrzymanie w strukturze szkolnictwa polskiego 8-klasowej szkoły podstawowej dla dzieci w wieku od 6 do 14 roku życia. Za utrzymaniem takiej szkoły jako pierwszego segmentu w systemie szkolnictwa powszechnego przemawia przede wszystkim to, że ta szkoła ze składem uczniów od 100 do 700 może być z największym powodzeniem i najbardziej ekonomicznie zorganizowana na podstawie dotychczasowych zasobów szkolnictwa podstawowego, mającego przeważnie dostosowane do funkcjonowania w takiej strukturze podstawowe urządzenia i kadry pedagogiczne. A łatwiej uzupełnić pewne braki w tej dziedzinie niż od nowa tworzyć sieć inaczej zorganizowanych szkół.

Oczywiście nie zapominamy o tym, że obecnie ok. 40% szkół podstawowych stanowią szkoły liczące co najwyżej po 100 uczniów. Takie placówki, zatrudniające z reguły mniej niż po 7 nauczycieli, którzy mogą z powodzeniem realizować pełny dotychczasowy program kształcenia podstawowego, trzeba będzie połączyć w szkoły o pełnym składzie personelu nauczycielskiego. Ale organizacja pracy w takich szkołach, mających nawet placówki czasem w dwóch lub trzech miejscowościach, powinna być tak elastyczna, aby szkoły te, funkcjonując jako zintegrowane jednostki, ze wspólną kadrą pedagogiczną i ze wspólnymi zasobami materialnymi, miały pełne warunki do osiągnięcia poziomu równorzędnego z poziomem dobrych szkół miejskich.

PROJEKT USTROJU SZKOLNEGO



Osiągnięcie takich wyników w ciągu 8 lat kształcenia podstawowego stanie się w pełni realne, gdy każda szkoła podstawowa będzie miała warunki do przeprowadzania nie tylko starannie przygotowanych lekcji, lecz również zorganizowanych zajęć pozalekcyjnych, w toku których uczniowie będą mogli wykonać zarówno wszelkie prace obowiązkowe (tzw. zadania domowe), jak i część czynności odpowiadających indywidualnym zainteresowaniom i potrzebom rozwojowym dzieci. W ten sposób chcemy nie tylko wyeliminować takie przeżytki starego szkolnictwa, jak drugoroczność, korepetycje i mało wydajne zadania domowe, lecz również zapoczątkować wdrażanie do samokształcenia i ukierunkować dalsze kształcenie się. A dzieciom nie osiągnięciem dostatecznych wyników w toku tak zorganizowanej pracy szkolnej trzeba będzie zapewnić możliwość kształcenia w warunkach szkoły specjalnej.

Przewidujemy, iż im wyższy szczebel kształcenia, tym większa liczba dzieci będzie potrzebowała takich specjalnych warunków. Dlatego na schemacie, wykazującym nie tylko segmenty ustroju szkolnego, lecz również proporcje liczebności uczniów, szkoły specjalne stanowią trójkąt odwrócony w dół wierzchołkiem z kątem ostrym. Na szczyblu ostatniej klasy 8-klasowej szkoły podstawowej liczba uczniów potrzebujących specjalnych warunków do kształcenia się może wynosić minimum 5% populacji. Jeśli zaś dla tych uczniów zostaną zorganizowane szkoły, klasy i grupy specjalne, to zaistnieje możliwość przekazania po ośmiu latach kształcenia w szkole podstawowej do pierwszego cyklu szkoły powszechnej średniej (gimnazjum) całej populacji młodzieży. A trzeba przekazać zarówno dlatego, że taki awans jest potrzebny młodzieży dla jej dalszego kształcenia, jak i ze względu na racjonalność organizacji szkolnictwa. Do organizacji pracy szkolnej na tym poziomie kształcenia ogólnego i wdrażania do specjalizacji w kształceniu się niezbędne są bowiem inne warunki niż te, które są właściwe dla szkoły podstawowej. Zapewne tylko w wyjątkowych przypadkach celowe będzie związanie tego naszego gimnazjum ze szkołą podstawową, jeśli ta szkoła będzie mieć środki niezbędne do realizacji swoich zasad szkoły średniej.

Powszechna szkoła średnia nie powinna być podobna ani do szkoły podstawowej, ani też do któregośkolwiek typu dotychczasowej szkoły drugiego stopnia. Aby stała się rzeczywiście powszechną bez obniżania poziomu kształcenia, musi być szkołą angażującą wszystkich uczniów do intensywnej pracy, ale jednocześnie regulującą rozmiary tej pracy i jej algorytmy stosownie do uzdolnień i zainteresowań uczniów. Jedynie okres kształcenia w tej szkole powinien być w zasadzie jednakowy: w pierwszym cyklu, gimnazjalnym — tylko dwa, a w drugim, licealnym — z reguły dwa lata, z wyjątkiem niektórych kierunków zawodowych, wymagających nieco dłuższego okresu kształcenia, najdalej jednak do trzech lat. To wykształcenie ogólne, z jakim dobrze zorientowana młodzież po 10 latach nauki — po 8 latach w szkole podstawowej i po 2 w gimnazjum — będzie przystę-

pować do specjalizacji na poziomie licealnym, znakomicie ułatwi opanowywanie wybranych dziedzin teorii i praktyki.

Jednakże wyniki kształcenia na tym poziomie w dużym stopniu zależą od organizacji pracy, angażującej młodzież i dającej jej satysfakcję z osiągnięć. Jeśli już w szkole podstawowej chcemy wdrażać uczniów do samodzielności i wypróbowywania własnych możliwości, to w szkole średniej te zadatki trzeba znacznie rozwinąć i utrwalić, aby w ostatnim cyklu kształcenia każdy był w pełni przygotowany zarówno do studiowania we właściwym tego słowa znaczeniu, jak i do naprawdę twórczej pracy, wymagającej najbardziej racjonalnego zastosowania wiedzy i umiejętności kształtowanych w szkole. Dlatego już dla gimnazjum oprócz programu obowiązkowego przewidujemy programy fakultatywne, a w organizacji pracy szkolnej chcemy zharmonizować pracę indywidualną z pracą zespołową i zbiorową, kładąc coraz większy nacisk na korzystanie z różnych źródeł wiedzy i doświadczenia w celu przygotowania młodzieży zarówno do odbierania informacji (np. z wykładu, z różnych przekazów audiowizualnych, a także z książek), jak i do samodzielnego lub zespołowego rozstrzygnięcia problemów. Na poziomie licealnym takie kształcenie powinno być już zupełnie zbliżone do prawdziwych studiów wyższych, przypominających nierzadko autentyczny styl pracy naukowej.

Ci, którzy swoją rozprawą maturalną udokumentują wysoki poziom zaawansowania w studiowaniu, mogą być nawet bez egzaminów wstępnych zakwalifikowani na odpowiedni kierunek studiów wyższych. Ale i te studia wyższe dla takich absolwentów liceum powinny być inne niż dotychczasowe studia uniwersyteckie. Na schemacie uczelniami wyższymi zostały nazwane wszelkie instytucje pomaturalne, mimo organizowania przez nie studiów w różnych okresach. Chodzi nam bowiem o podkreślenie, iż na poziomie studiów wyższych okresy kształcenia mogą i powinny być różne, w zależności nie tylko od rodzaju specjalizacji, lecz również od tempa studiowania, a także od dotychczasowych osiągnięć i zamierzeń każdego studenta. W nowoczesnym systemie szkolnym, zasadzającym się na upowszechnienie szkolnictwa średniego, utrzymanie tradycyjnego zunifikowanego szkolnictwa wyższego nie byłoby słuszne. Przeciwnie, uczelnie wyższe powinny stworzyć warunki niezbędne do tego, aby różni ludzie — w zależności od uzdolnień i zainteresowań — mogli się tam przygotowywać do różnych zadań w życiu społecznym. Tylko metoda tego przygotowywania się do zadań powinna być w tych uczelniach ta sama: metoda studiowania. Ona bowiem — a nie okres kształcenia — stanowi najistotniejszą cechę prawdziwej uczelni wyższej.

ORGANIZACJA PRACY I KIEROWANIE SZKOŁĄ ¹

Nie mamy ani dobrej tradycji, ani nawyków w zakresie organizacji pracy. Aczkolwiek możemy pochłubić się tak wybitnymi nazwiskami z zakresu teorii działania, jak Adamiecki, Kotarbiński, Zieleniewski, i całą plejadą młodych, dobrze zapowiadających się teoretyków, to jednak w dziedzinie praktycznego działania znani jesteśmy jako „bałaganiarze”, którym bardziej odpowiada „wielka improwizacja” niż dobra organizacja.

Moglibyśmy oczywiście długo zastanawiać się nad przyczynami takiego właśnie stylu działania i snuć różne domysły na temat naszego niedowładu organizacyjnego — charakter narodowy „takimi już jesteśmy”, nasze bez troskie „jakoś to będzie”, a nawet pewnego rodzaju lenistwo intelektualne — ale te tłumaczenia niewiele wnoszą pozytywnego do naszej sprawy. Sądzę, i to chyba słusznie, że po prostu przechodzimy z jednego etapu rozwoju naszego zbiorowego działania na inny, wyższy, że przeżywamy swego rodzaju kryzys praktyki społecznej.

Do niedawna w wielu zakresach działaliśmy po prostu „od ręki”, sprawy leżały niejako na dłoni i do ich rozwiązania wystarczał zdrowy rozsądek przeciętnego osobnika. Obecnie w szybkim tempie wchodzimy w nowy etap praktyki społecznej, która stając się coraz bardziej złożoną, stawia przed organizatorami działania zbiorowego zupełnie nowe wymagania. Najogólniej można by tę nową sytuację ująć jako bardziej skomplikowaną, w której dokonał się i dokonuje się nadal daleko idący podział pracy, w której pogłębia się proces „profesjonalizacji”, wyodrębniania się różnych funkcji i wyspecjalizowanych działań. Opanowanie tak złożonego mechanizmu praktyki społecznej wymaga coraz sprawniejszej organizacji pracy, a więc uchwycenia i opanowania wszystkich ogniwi i warunków, które mogą przyczynić się do powodzenia sprawy.

Pogłębiająca się nieustannie specjalizacja działania pociąga za sobą konieczność uzgadniania i koordynacji, a tym samym przygotowania, czyli preparacji. Działanie zbiorowe nie może być dziś czymś w rodzaju pospolitego ruszenia, gdzie wystarcza zwykła mobilizacja do ataku. Dziś, prócz mobilizacji i motywacji, niezwykle ważną sprawą jest preparacja, przygotowanie wszystkiego w najdrobniejszych szczegółach, i to z odpowiednim wyprzedzeniem w czasie. Sprawne kierowanie wymaga sterowania przebiegiem działania i jego regulowania w miarę zauważonych odchyłeń od wyznaczonej normy (technologii) lub celu działania.

¹ Artykuł niniejszy jest przedstawieniem założeń, programu i metod realizacji nowego przedmiotu studiów w Wyższej Szkole Nauczycielskiej w Siedlcach.

Kierowanie zbiorowym działaniem stało się dzisiaj taką samą specjalnością zawodową, jak i wiele innych działań. Trzeba się więc uczyć sztuki kierowania w myśl znanego hasła, że „tyle posiadam władzy, ile mam wiedzy”. Z tego wynika prosta zasada, że nie talent organizacyjny, ale odpowiednia wiedza i wyrobienie organizacyjne decydują o powodzeniu kierownika.

Każdy kierownik instytucji, a jest nim również kierownik szkoły, jest organizatorem zbiorowego działania. I dlatego nie wystarczy dziś mianować kogoś kierownikiem, aby działał sprawnie na tym stanowisku, ale trzeba go również szkolić w zakresie organizacji i zarządzania, podobnie jak w każdej innej dziedzinie specjalizacji zawodowej. Podstawą jego nominacji na stanowisko kierownicze powinna być jego kompetencja w zakresie organizowania pracy i kierowania szkołą, a więc jego kwalifikacje teoretyczne i praktyczne.

Wychodząc właśnie z tego założenia, że organizowanie działania zbiorowego, jak i kierowanie instytucją wymaga dziś wysokich kwalifikacji, Wyższa Szkoła Nauczycielska w Siedlcach wystąpiła do Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z propozycją kształcenia kierowników szkół i kandydatów na te stanowiska. Władze oświatowe, przychylając się do tej propozycji, poleciły nam przygotować projekt programu pod nazwą: Organizacja pracy i kierowanie szkołą, i realizować go na razie w ramach studiów zaocznych jako drugi, poboczny przedmiot specjalizacji, przeznaczając na to ogółem 224 godziny zajęć dydaktycznych, w tym wykładów 89 godzin, ćwiczeń 135 godzin.

Program tego przedmiotu zorientowany jest na szkołę i na jej funkcjonowanie, a nie na system (zespół) nauk ergologicznych. Nie staramy się o to, by przekazywać w układzie systematycznym współczesną wiedzę z zakresu poszczególnych nauk o pracy i ludzkim działaniu mogących mieć wpływ na kształtowanie świadomości kierownika szkoły, lecz dążymy do stworzenia programu kierowania szkołą, a więc zestawienia takiego zbioru informacji, który stanowiłby w przyszłości orientacyjną podstawę działania kierownika szkoły. Sądźmy również, że ogólna orientacja grona nauczycielskiego w sprawach organizacyjnych i kierowania może przyczynić się nie tylko do lepszego funkcjonowania szkoły jako instytucji zbiorowego działania, ale należy oczekiwać, że wpłynie ona także na zaszczepianie młodzieży szkolnej pewnych nawyków organizacyjnych, co będzie miało duże znaczenie dla podniesienia ogólnonarodowej sprawności działania.

Opracowanie takiego programu, jak by powiedział T. Kotarbiński, jako racjonalnie uporządkowanego zbioru zasadnych — pozytywnych i negatywnych — zaleceń mających walor w kierowaniu szkołą, może być raczej naszym celem niż punktem wyjścia naszej działalności w zakresie kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej. Zadanie to zamierzamy realizować w toku studiów, wykorzystując w tym celu dorobek teorii działania i kie-

rowania, jak również doświadczenie studentów (kierowników szkół). Będzie to więc wspólne poszukiwanie tych informacji oraz środków usprawniających i ułatwiających pracę kierownika szkoły.

A zatem w programie kształcenia kadry kierowniczej przeznacza się wiele miejsca na ćwiczenia twórczego myślenia i rozwijania wyobraźni, na przełamywanie dotychczasowych stereotypów i schematów działania. Akcent kładzie się na teoretyczne przygotowanie kierowników szkół, na rozwój ich sposobu myślenia, mniej zaś czasu przeznacza się na instruowanie i pouczenia, aczkolwiek obowiązujące przepisy normujące działalność kierownika szkoły muszą być też respektowane.

W związku z tym mniejszy nacisk położony będzie na szkolenie, na przekazywanie wiedzy, a raczej uwzględni się aktywny udział studentów w podejmowaniu zagadnień teoretycznych i projektowaniu różnych rozwiązań praktycznych. Wobec tego zakłada się, że nie tylko przeszkoli się odpowiednią liczbę osób piastujących stanowiska kierownicze, ale że w wyniku wspólnej pracy i starań zjawi się zarazem produkt obiektywny w postaci:

- 1) programu kierowania szkołą,
- 2) modelu struktury organizacyjnej szkoły oraz cyklu jej pracy,
- 3) różnego rodzaju środków pomocniczych i ułatwień usprawniających pracę kierownika szkoły,
- 4) materiałów, pomocy, opracowań i projektów urządzeń służących do lepszej realizacji zadań szkoły.

Zadania stawiane kierownikowi szkoły stale wzrastają i komplikują się. Oczekuje się od niego należytego wywiązywania się z obowiązków i dorównywania wymogom współczesnego życia, dotrzymywania kroku postępowi. A to wszystko wymaga od niego władania pokaźnym zasobem wiedzy teoretycznej i posiadania wielu umiejętności praktycznych, organizacyjnych i socjotechnicznych.

Co jest w ogóle potrzebne do sprawnego i efektywnego kierowania instytucją? Na to odpowiadają teoretycy:

- a) ściśle sformułowanie celu kierowania,
- b) obecności w kierującym systemie ścisłego programu kierowania,
- c) operatywnej i pełnej informacji o położeniu kierowanego systemu, diagnozy trafnie postawionej,
- d) adaptacji systemu kierującego do położenia i właściwości systemu kierowanego, czyli regulacji.

Zgodnie z tymi ogólnymi założeniami, kierownikowi szkoły potrzebne są informacje w zakresie:

- a) celu wychowania i zadań szkoły,
- b) jaką powinna być szkoła, jej idealny wzór, model,
- c) jaką szkoła jest w rzeczywistości, obraz realny (rzeczywisty) szkoły, jej stan i wskaźniki rozwoju,
- d) oraz programu jej reform, ulepszania, doskonalenia.

Wychodząc naprzeciw tym potrzebom kierowników szkół, program nasz — poza wstępem wprowadzającym w problematykę organizacji i kierowania — obejmuje 4 główne działy:

- I. Podstawy prawidłowego działania szkoły.
- II. Struktura organizacyjna szkoły.
- III. Cykl pracy szkoły.
- IV. Zasady sprawnego kierowania szkołą.

Układ ten nieco odbiega od wyłożonych założeń (cel, model idealny, obraz rzeczywisty i program doskonalenia), ale to nie oznacza wcale, jakoby te założenia zostały pominięte. Pierwszy układ treści reprezentuje układ funkcjonalny, tłumaczy mechanizm działania szkoły, a drugi układ, który przedkładamy w niniejszym programie, ma charakter systematyczny, od powiada bardziej potrzebom wykładu.

Propedeutyka organizacji pracy i kierownictwa

Wstęp dotyczy pewnych zagadnień, które mają wzbudzić zainteresowanie tą problematyką i wyrobić u studentów określone nastawienie, jakie powinno cechować nowoczesnego kierownika szkoły. Będzie tu więc mowa o problemie postępu pedagogicznego i dorastaniu szkoły do aktualnych zadań społecznych i oświatowych. Operowanie metodą „luk” otwiera właśnie oczy na podstawowe błędy i zaniedbania w kierowaniu oświatą i szkołą. Na tym tle łatwiej będzie ujawnić problemy kadry kierowniczej, zwłaszcza młodej, której brak doświadczenia i wiedzy, umiejętności myślenia systemowego, uwzględniającego współzależność złożonych zjawisk społecznych.

Warto też wskazać na zależność wyników nauczania i wychowania od sprawnego kierowania szkołą. Niektórzy pedagogowie wręcz ujmują proces wychowania jako dobrze zorganizowaną pracę i współżycie. Nietrudno więc będzie wykazać potrzebę ciągłego kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej. Zaniedbania na tym odcinku dają dotkliwie znać o sobie w życiu współczesnej szkoły.

Czym dla rzemieślnika są narzędzia pracy, tym dla naukowca i organizatora są podstawowe pojęcia i kategorie, którymi trzeba posługiwać się w celu uporania się ze skomplikowanym procesem organizacji i kierowania działaniem zbiorowym. Aż trudno uwierzyć, że taki zamęt i brak dokładności panuje w umysłach kadry kierowniczej, jeśli chodzi o rozumienie takich podstawowych pojęć, jak: cel, zadanie, środek i sposób, warunki, program, system i struktura. Trzeba więc przeznaczyć wiele czasu na przyswojenie słuchaczom tych podstawowych pojęć, bez których trudno będzie korzystać ze współczesnej literatury na ten temat. Temu zadaniu będą służyły takie hasła programowe: Kompleksowe i systemowe ujęcie organizacji pracy i kierowania szkołą; Analiza strukturalno-funkcjonalna szkoły; Schemat analizy systemu szkolnego; Struktura pracy i działania zbiorowego.

Podstawy prawidłowego działania szkoły

Ten dział programu zawiera te wszystkie informacje, które mówią o warunkach funkcjonowania szkoły. Szkoła jest wprawdzie instytucją względnie zamkniętą, ale działa w określonych warunkach społecznych i ekonomicznych. One to wyznaczają niejako kierunek i granice działalności szkoły. Kierownik szkoły i personel pedagogiczny może obracać się tylko w tych granicach, a swoją inicjatywą i zaangażowaniem może najwyżej osiągać lepsze efekty, ale nie jest w stanie przekroczyć tych granic, które narzuca dane środowisko i czas historyczny. Z tych ograniczeń i wpływów często nie zdajemy sobie nawet sprawy i dlatego błąkami się i tracimy czas i energię na rzeczy skazane z góry na niepowodzenie.

Najważniejszym wyznacznikiem działalności szkoły jest ustroj społeczno-polityczny. Szkoła bowiem jest powołana do realizacji określonych zadań politycznych, społecznych, gospodarczych i kulturalnych. W każdym z tych zakresów jej działalność jest zależna od panującego ustroju społeczno-politycznego.

Nie możemy mówić o szkole podstawowej bez jej powiązania z całym systemem edukacyjnym, w którym ona tkwi. On bowiem stanowi układ odniesienia dla niej. System oświatowy współczesny jest niczym innym, jak wyznaczoną przez społeczeństwo drogą rozwoju młodego pokolenia, a dany typ szkoły stanowi zaledwie jeden odcinek tej drogi rozwoju dziecka. Dlatego też w programie uwzględnia się hasła: Ogólne założenia systemu oświatowego. Podstawowe zasady ustroju szkolnego w PRL; Miejsce szkoły podstawowej w systemie edukacyjnym, jej rola w okresie budownictwa socjalistycznego; System społeczny, w którym szkoła działa, jej środowisko lokalne, region, kraj i wspólnota narodów i państw; Ustrój polityczny a społeczny system zarządzania.

Wszystkie te założenia polityczno-społeczne znajdują swój wyraz w aktach normatywnych dotyczących szkoły. Ich treść i moc obowiązująca powinna być dobrze znana kierownikowi szkoły.

Wszelka działalność wymaga bazy materialnej, ona wytycza realne granice i możliwości działania. Rozwój tej bazy musi być troską nie tylko władz państwowych i terenowych, ale i przedmiotem zabiegów kierownika szkoły i grona nauczycielskiego. Znajomość ekonomiki oświaty jest dziś nieodzowna przy planowaniu rozwoju oświaty. System finansowania oświaty, budżet szkoły, racjonalna gospodarka zasobami szkoły oraz planowanie rozwoju bazy materialnej szkoły — to ważne zadania kierownika szkoły.

Nie można w tych ramach pominąć czynnika ludzkiego, jego wydolności i sprawności działania. Przydadzą się więc kierownikowi szkoły podstawowe wiadomości z zakresu fizjologii i psychologii pracy w zastosowaniu do szkoły, a więc znużenie i zmęczenie nauczycieli i uczniów, warunki zdrowotne i higiena pracy umysłowej.

Struktura organizacyjna szkoły

Szkoła stanowi wyodrębniony układ zamknięty, który podlega samoregulacji. Nie może ona tworzyć sztywnego mechanizmu, jest żywym organizmem reagującym prawidłowo na wszelkie impulsy pochodzące z zewnątrz. Szkoła musi nastawić się na optymalną realizację zadań oświatowych i wychowawczych.

W wypracowaniu takiej struktury organizacyjnej szkoły przychodzi nam z pomocą cybernetyka. Podpowiada ona, jak zbudować wzór idealny takiej szkoły, mówi nam, jaką ona być powinna. Model szkoły służy za podstawę organizacyjną, jak również do badania stanu rzeczywistego szkoły, jaka jest ona na co dzień. Różnica między obrazem idealnym a rzeczywistym szkoły wywołuje pewne niezadowolenie, swego rodzaju napięcie psychiczne, co wyzwala chęć i dążenie w kierunku likwidacji owych różnic. Współczesna nauka dostarcza nam szereg metod (modeli idealnych, metoda luk), które można wykorzystać przy modelowaniu struktury organizacyjnej szkoły.

Osobny i ważny rozdział w programie stanowi hasło: Cele i zadania szkoły. Szkoła jako racjonalne urządzenie służy realizacji określonych celów. Niestety, jeszcze wielu kierowników szkół nie rozróżnia celów od zadań i ta niejasność pojęciowa utrudnia bardzo racjonalne planowanie pracy pedagogicznej. Dział teoretyczny, który można by nazwać teleologią pedagogiczną, został ostatnio bardzo zaniedbany na rzecz metod nauczania. A przecież świadomość celów i zadań pozwala prawidłowo organizować zajęcia, kontrolować ich przebieg, a pod koniec ocenić ich wartość, czy nasze działanie było skuteczne, czy osiągnęliśmy wyznaczone cele. Oprócz zagadnień teoretycznych z tego zakresu dużo uwagi poświęci się na zagadnienia konkretne, praktyczne: Ogólne cele szkoły oraz ich konkretyzacja (wzór ucznia, sylwetka absolwenta szkoły). Wszechstronny rozwój osobowości ucznia, jego przygotowanie do dalszego kształcenia, wyboru zawodu i uczestnictwa w życiu społecznym i kulturalnym. Zadania wynikające z celów ogólnych, ich systematyzacja i interpretacja. Analiza programów nauczania w aspekcie celów i zadań kształcenia.

Cele te osiąga szkoła przez organizowanie działalności (procesu nauczania i uczenia się, życia społecznego, prac społecznie użytecznych). Istnieje bardzo złożona zależność między działaniem a powodowanymi przez nie zmianami w osobowości ucznia. Zachodzi więc konieczność rozróżnienia podstawowych pojęć, na przykład: funkcja a czynności szkoły. Szkoła realizując swój program działania, spełnia różne funkcje społeczne: orientacyjno-selekcyjną, kształcącą, wychowawczą. Jak więc organizować proces kształcenia, życie społeczne szkoły, pracę wychowawczą, aby szkoła mogła spełniać swoje funkcje należycie i ku zadowoleniu uczniów i społeczeństwa?

Szkoła przeszła poważną ewolucję, od nauczania indywidualnego do

nauczania zbiorowego i grupowego, stała się złożonym systemem społecznym. Mamy tu do czynienia z podziałem pracy i ustalenia różnych ról, normowaniem pracy, przydzielaniem zadań i obowiązków, zakresu działania i zasad współdziałania. Jak do zaprojektowanych stanowisk pracy dobrać odpowiednich ludzi, jak organizować różne zespoły i grupy robocze, jakie występują w szkole integrujące i dezintegrujące siły organizacyjne, jaka istnieje organizacyjna współzależność ludzi i grup?

Praca wychowawcza opiera się w znacznej mierze na więzi osobistej nauczyciela z wychowankami. Jak ukształtować układ wzajemnych stosunków, czyli system społeczny szkoły, aby służył tym właśnie celom? Jaką rolę spełnia w tym zakresie organizacja formalna szkoły, a jaki jest w tym udział nieformalnych układów personalnych? Co tworzy tzw. atmosferę szkoły i na czym zasadza się autorytet kierownika szkoły i nauczycieli?

Co wiąże wszystkich nauczycieli i uczniów we wspólnym działaniu i dążeniu do celu? Jaki jest system informacyjny szkoły, jakie treści przekazuje się, i to jakimi kanałami, jaką bazą informacyjną o życiu szkoły i jej warunkach dysponuje kierownik szkoły, w jakiej mierze można wykorzystać teorię komunikacji w organizowaniu życia i pracy szkoły?

Nie można pominąć również tak ważnych składników struktury organizacyjnej szkoły, jakimi są warunki bytowania szkoły i pracy nauczycieli. Co można powiedzieć o warunkach obiektywnych i subiektywnych szkoły, jak je wykorzystać, ulepszyć, zmienić? Co szkoła może wykorzystać ze swego środowiska lokalnego? Na czym polega wiodąca rola szkoły w organizowaniu środowiska wychowawczego, jakie jest jej oddziaływanie na środowisko?

Do tego działu programu należy zaliczyć jeszcze oczekiwane wyniki działalności szkoły. Wprawdzie w rozdziale o celach i zadaniach szkoły była już mowa o tym, czego się oczekuje, ale do pomiarów wyników nauczania i wychowania potrzebne są dokładne wskaźniki i mierniki efektywności szkoły oraz procedury badania wyników i oceny.

Cykl pracy szkoły

W poprzednim dziale programu była mowa o strukturze organizacyjnej szkoły, a w tym dziale przedstawiony będzie sposób jej funkcjonowania. Podstawą teoretyczną tego działu będzie prakseologia, nauka o sprawnym działaniu.

Tradycyjnym okresem organizacji pracy szkoły jest rok szkolny. Sądzimy jednak, że lepiej będzie podstawą organizacji pracy uczynić cały ośmioletni pobyt ucznia w szkole, a więc cały okres kształcenia, aby nie pominąć żadnego ważnego ogniwa tego rozwoju. Całość tej drogi można przedstawić w postaci ideogramu, schematu ideowego wszystkich czynności organizacyjnych, poczynwszy od zapisu i przyjęcia ucznia do szkoły aż do skierowania go do innej szkoły lub na drogę życia. Rok szkolny stanowi

bowiem tylko pewien przedział czasowy tej drogi, a ponieważ równocześnie realizuje się wszystkie roczniki uczniów, więc należy całokształt działań powiązać harmonijnie i opracować harmonogram.

Punktem wyjścia do układania planów pracy dydaktycznych i wychowawczych jest oczywiście program nauczania oraz aktualny stan rozwoju uczniów. Badanie rzeczywistości szkolnej w sposób ścisły i dokładny jest konieczne ze względu na racjonalne planowanie i skuteczne działanie. Nie wystarczają już tradycyjne hospitacje, muszą one być uzupełnione dokładnymi badaniami i pomiarami. Potrzebna więc jest kierownikowi szkoły znajomość metodologii badań pedagogicznych, umiejętność stawiania problemów i hipotez, ustalania zmiennych, dobieranie materiału badawczego i stosowania odpowiednich technik badawczych.

Posiadanie możliwie pełnego obrazu rzeczywistości szkolnej daje dopiero podstawę do przeprowadzenia wnikliwej analizy i oceny sytuacji wychowawczej szkoły. Taki dokładny przegląd zagadnień jest konieczny do planowania i podziału pracy. Można tu posłużyć się arkuszem analitycznym, który stanowi swego rodzaju pomoc w postępowaniu analitycznym.

Na tym etapie organizowania pracy muszą być uwzględnione następujące zagadnienia:

1. Programy nauczania, rozumienie i aprobata celów i zadań szkoły.
2. Poziom rozwoju i przygotowanie uczniów do zadań programowych, ich powodzenia i niepowodzenia, poziom umysłowy, stan zdrowotny.
3. Warunki i środki działania nauczycieli i uczniów. Stan wyposażenia szkoły oraz stopień wykorzystania środków.
4. Personel pedagogiczny, obsada stanowisk, kwalifikacje, przydatność poszczególnych nauczycieli do wyznaczonych funkcji, wzajemne oczekiwania nauczycieli i kierownika szkoły, więź z zawodem, motywacja pobudzająca i hamująca, organizacja pracy, stopień aktywności i zaangażowania, tendencje pracowników — granica i obszar tolerancji, konflikty w gronie nauczycielskim i stopień jego zintegrowania.

Dopiero po zebraniu tych wszystkich informacji i ich uporządkowaniu przystępujemy do planowania. Planowanie pojmujemy jako przetwarzanie danych (informacji) w decyzje dotyczące podziału pracy, przydziału zadań. Plan wytycza drogę działaniu zbiorowemu. Nowe metody i techniki planowania mają przyczynić się do usprawnienia planowania, bardziej operatywnego i przydatnego w działaniu. Rozróżniamy różnego rodzaju plany: prognostyczne, perspektywiczne, roczne (dyrektywne, operatywne). Podstawy i zasady planowania oraz koordynowania działań.

Następnym ogniwem w cyklu organizacyjnym jest przygotowanie zasobów materialnych koniecznych do wykonania planu, a więc odpowiednich warunków rzeczowych i potrzebnych informacji, odpowiednie motywowanie i instruowanie.

A potem zaczyna się ciągły tok całorocznej pracy, wykonywania poszczególnych zadań. Plan stanowi jakby idealną wizję roku szkolnego. Mając do

dyspozycji przejrzysty plan działalności szkoły może kierownik czuwać nad systematyczną i prawidłową jego realizacją. Plan spełnia funkcję sterowania, wytyczania kierunku działania, wyznaczania drogi. Kontrola w postaci wizytacji i hospitacji, lustracji, badania dokumentacji i obserwacji uczestniczącej daje kierownikowi szkoły obraz rzeczywistej szkoły, przebiegu jej pracy, a w razie zauważenia różnych odchyłeń pozwala mu ingerować w tok pracy poszczególnych nauczycieli, aby wyregulować nurt pracy szkoły i skierować go na właściwe tory.

Pod koniec roku szkolnego następuje podsumowanie pracy, badanie wyników i rezultatów działalności szkoły. Na to składa się przede wszystkim rejestracja i pomiar efektów szkoły. Po ustaleniu rzeczywistego stanu efektów szkoły przychodzi czas na refleksję, na badanie przyczyn aktualnego stanu i na jego ocenę. Jak te informacje wykorzystać w dalszej pracy szkoły — oto nowe problemy.

Zasady sprawnego kierowania szkołą

Najpierw w ogóle o kierowaniu i zarządzaniu. Na czym polega kierowanie w systemie społecznym szkoły i jakie jest jego znaczenie w działaniu zbiorowym. Kierownictwo jednoosobowe i kolektywne, funkcja zastępcy kierownika szkoły.

Właściwie w każdym większym działaniu zbiorowym mamy szereg stanowisk kierowniczych różnie usytuowanych. Nie od rzeczy więc będzie ustalenie hierarchii stanowisk kierowniczych i podanie ich charakterystyki. Na tym tle wystąpi wyraźnie rola kierownika szkoły, jego podstawowe funkcje i czynności kierownicze. Sprawy jednak nie toczą się gładko i na przeszkodzie stoją zwykle różne trudności, które składają się na opór rzeczywistości. Ma więc kierownik szkoły swoje dylematy do rozwiązania.

Sprawowanie funkcji kierowniczej nie jest więc rzeczą łatwą i trzeba koniecznie kierownikowi zapewnić podstawowe warunki sprawnego działania. Co więc należy zrobić uprzednio, aby kierownik szkoły mógł sprawnie kierować szkołą? Jakie to są zasady sprawnego działania?

Jednak prócz mądrych rad potrzebne mu są jeszcze przestrogi, gdyż i on nie jest wolny od błędów, zwłaszcza w zakresie organizacji pracy i w ocenie ludzi.

Oprócz specjalnych kwalifikacji teoretycznych i praktycznych ważną rolę odgrywa jeszcze osobowość kierownika szkoły. Kto więc nadaje się na kierownicze stanowisko i czy te cechy osobowości są wywiczalne lub do nabycia w czasie sprawowania tej funkcji? Co decyduje o autorytecie kierownika szkoły, o tym, że znajduje on posłuch i uznanie w gronie pedagogicznym i w środowisku?

Kierownik szkoły powinien mieć prawo do zachowania swej indywidualności, ona najbardziej rysuje jego osobowość. Ale istnieją różne style kie-

rownictwa, który więc z nich najbardziej pasuje do charakteru pracy szkoły i typu osobowości jej kierownika.

Najbardziej chyba charakteryzują osobowość i styl pracy kierownika jego budżet czasu i rozkład zajęć. Czy jest on typem reaktywnym, działającym pod wpływem doraźnych impulsów, czy też realizuje swoją myśl przewodnią i jej podporządkowuje doraźne sprawy? Jak przedstawia się jego nominalny czas pracy w stosunku do rzeczywistego czasu pracy, czy znajduje czas na odpoczynek i na odnowę swoich sił fizycznych i duchowych, gdyż musi ciągle inspirować i być promotorem wielu spraw? Z budżetu czasu możemy odczytać stopień zintegrowania czy też rozproszenia działalności kierownika szkoły.

Jedną z ważnych funkcji jego działalności jest przydzielanie zadań poszczególnym pracownikom. Jak formułuje on zadania i czy uwzględnia w nich postulaty realności i konkretności działania. Ważny jest również sposób przekazywania zadań, mobilizujący i dość komunikatywny. Istnieją różne przeszkody w przekazywaniu zadań, brak łączności i porozumienia, niestosowna chwila.

Można też powiedzieć, że rola kierownika szkoły polega na uruchomieniu energii społecznej przy pomocy informacji. Czyni to przeważnie podejmując różne decyzje. W jaki sposób przebiega proces podejmowania decyzji przez kierownika szkoły, w jakim stopniu proces ten jest lub może być sformalizowany, czy istnieją algorytmy podejmowania decyzji? A może wypracowana jest technika optymalizacji decyzji. Jakie są źródła decyzji, jak szeroko sięga pole decyzji? W jaki sposób odbywa się przygotowanie decyzji i jaki jest w tym udział nauczycieli? A sam sposób przekazywania decyzji, czy ma znaczenie dla jej wykonania?

Wprowadzie realizacja decyzji należy przeważnie do kompetencji wykonawców, ale kierownika szkoły interesuje przebieg procesów wykonawczych, ich sprawność i skuteczność — efektywność pracy. W tym celu stosuje on dwa ważne zabiegi: sterowanie i regulowanie. Proces sterowania polega na wytyczaniu drogi zbiorowemu działaniu. Czyni to przeważnie za pomocą planów i instrukcji, a więc są to zabiegi wykonywane niejako przed działaniem. Potem rozwija obserwację, kontroluje przebieg działania, jego zgodność z ustalonym planem lub przyjętymi zasadami postępowania. W wypadku stwierdzenia odchyłań kierownik szkoły ingeruje w dalszy tok działania, starając się wyregulować jego bieg z takim wyliczeniem, by ostatecznie osiągnąć wyznaczony cel. Ta czynność w toku działania nazywa się regulacją. Niektórzy wyróżniają regulację pobudzającą, motywowanie (mobilizowanie) i regulację wykonawczą, instrumentalną.

Niezależnie od powyżej wymienionych cech i walorów osobowości i stylu pracy kierownika szkoły, jego podwładnych interesuje sposób zachowania się kierownika szkoły na co dzień w różnych sytuacjach życiowych. Widzimy tu kierownika szkoły w oczach podwładnych, co oni mówią o dobrym i złym kierowniku.

Kierownik szkoły jest pierwszym wychowawcą w szkole, jego oddziaływanie nie pozostaje bez wpływu na zachowanie się innych osób. Interesuje wszystkich pracowników, jaki ma on cel i metody oddziaływania na innych, do czego zmierza. Personel powinien znać ambicje i aspiracje swego przełożonego. Główna jednak jego rola widoczna jest w stwarzaniu atmosfery współżycia, w zapobieganiu konfliktów lub ich rozwiązywaniu. Atmosfera szkoły stanowi niejako wskaźnik scalenia jej pod względem organizacyjnym, czy funkcjonuje bez zgrzytów i zakłóceń.

Osobny dział stanowi kierowanie innowacjami szkoły, jej doskonalenie. Jeśli szkoła ma naprawdę wspierać rozwój młodzieży, to ona sama również musi rozwijać się i być podatną na przemiany i postęp. Kierownik szkoły musi umieć powodować różne zmiany korzystne dla szkoły, pobudzać nauczycieli do aktywności i nowatorstwa, do rozwijania własnej inicjatywy. Oczekuje się czynnego udziału nauczycieli w rozwijaniu teorii i praktyki pedagogicznej. Rozwijanie twórczej postawy nauczycieli jako ważnego czynnika antyrytyniarskiego.

Jednym ze sposobów aktywizowania nauczycieli jest ich wspieranie w podnoszeniu kwalifikacji. Jest to ważny dział pracy kierownika szkoły — doskonalenie pracowników.

Prócz sprawnego kierownictwa istnieje również jego schorzenie, patologia. Należy w porę zidentyfikować przyczyny niewłaściwych, błędnych decyzji i działań kierownika szkoły, jak na przykład: ograniczenia kompetencyjne, brak informacji, ograniczenia motywacyjne.

Rodzi się potrzeba posiadania miary społecznej efektywności kierownictwa, kryteriów efektywności i psychospołecznej wartości szkoły, oceny jej organizacji i sposobu funkcjonowania. Jaka jest rola oceny w praktyce kierowniczej?

Należy też wspomnieć o wyposażeniu technicznym biura, kancelarii kierownika szkoły. Istnieją różne ułatwienia natury technicznej rejestrujące, komunikacyjne, wykonawcze. Jak powinien wyglądać gabinet nowoczesny kierownika szkoły? Jak usprawnić administrację i dokumentację szkoły?

Jeszcze parę słów na temat kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej. Zaczynamy od kryteriów doboru kandydatów na stanowiska kierownicze — cechy osobowości, sposób zachowania, kwalifikacje, doświadczenie. Podstawą do ustalenia tych właśnie kryteriów jest pojęcie nowoczesnego kierowania.

Istnieje odrębna dziedzina zarządzania kadrami, ale to sprawa władz nadrzędnych: zasady rekrutacji i angażowania, szkolenia i wdrażania (staże), polityka personalna wynikająca z oceny pracownika — nagradzanie, awansowanie.

Z tym wiąże się ściśle program i metody doskonalenia kadr kierowniczych, pogłębianie i uzupełnianie wiedzy teoretycznej, ćwiczenia w rozwijaniu różnych umiejętności (prowadzenia narad, podejmowania decyzji, przekazywania zadań, regulacji działania). Przydatność dla tych celów no-

wych metod szkolenia: metoda przypadków, wnioskowania, praca w grupach, metoda gier, metody symulacyjne.

Zakończenie

Chcielibyśmy wypracować nie tylko racjonalny program kierowania szkołą, który stałby się podstawą szkolenia kierowników i kandydatów na stanowiska kierownicze, ale zarazem stosownie do przyjętych założeń stosować takie formy pracy, które pozwolą aktywizować słuchaczy i wciągnąć ich do współdziałania w osiągnięciu ustalonych celów:

- 1) wykłady wprowadzające, problemowe i monograficzne,
- 2) ćwiczenia wdrażające do opracowania poszczególnych zagadnień,
- 3) praca w grupach problemowych, zagadnieniowych,
- 4) praca indywidualna (studiowanie wskazanej literatury, opracowanie zleconych zagadnień),
- 5) udział studentów w badaniach zespołowych pod kierownictwem odpowiedzialnych pracowników naukowych,
- 6) projektowanie ulepszeń, zgłaszanie propozycji.

Zdajemy sobie sprawę z tego, że spowodowanie skutecznych zmian w stylu pracy kierownika szkoły nie będzie wcale sprawą łatwą, że przekazywanie samej tylko wiedzy teoretycznej nie jest warunkiem wystarczającym. Muszą zaistnieć ogólne warunki skłaniające i zmuszające do zmiany stylu pracy. Jednym z nich jest udział samych kierowników szkół w tworzeniu koncepcji sprawnego kierownictwa oraz różnych warunków dla wprowadzania nowych technik pracy. Szczególnie pożądane są własne inicjatywy i propozycje słuchaczy, które wynikają z ich doświadczenia zawodowego i własnych przemyśleń. Dla poparcia tych inicjatyw i propozycji zapewni się słuchaczom pomoc w postaci konsultacji ze specjalistami oraz warunki wykonania zaaprobowania prototypów, pierwowzorów.

Propozycje nasze oraz pierwsze poczynania w zakresie kształcenia kadry kierowniczej są raczej próbą poszukiwania nowych rozwiązań aniżeli systematycznym przekazem gotowej wiedzy i wypróbowanych doświadczeń. Na pewno w nich jeszcze dużo luk i niekonsekwencji, ale ponieważ jest to propozycja zupełnie nowa, odbiegająca od tradycyjnych programów w tym zakresie, więc poddajemy ją publicznej ocenie i weryfikacji.

STRUKTURALIZM

Strukturalizmem nazywa się prąd umysłowy, który we współczesnej epistemologii zaczyna odgrywać w ostatnich dwóch dziesiątkach lat coraz większą rolę w pojmowaniu myślenia człowieka, a zwłaszcza w dziedzinie myślenia poznawczego i naukowego. Podstawowym pojęciem tego prądu jest pojęcie struktury naszego myślenia. Artykuł ten ma za zadanie bliżej zaznajomić czytelnika z tym pojęciem i charakterem całego prądu.

Pojmowanie jednak struktury myślenia jest dotąd raczej dość ruchome i zmienne. W jego pojmowaniu można dojrzeć różne odcienie zależnie od nauk, do których się je odnosi i od poglądów na istotę kultury. Wydaje się jednak, że możemy uważać na ogół pojmowanie struktury w sposób zbliżony do ogólnego kierunku epistemologicznego określonego jako krytyczny realizm. Główna treść tego pojęcia wychodzi jednak z pewnej zasadniczej jego postaci, która przybiera różne odchylenia i modyfikacje w dziedzinie różnych nauk i ich rozwoju postępującego wraz z rozwojem kultury ludzkości.

Mimo jednak tej chwiejności zdaje się, że znaczenie tego terminu coraz bardziej zbliża się do pewnej ustalonej postaci i że coraz wyraźniej możemy okazać zmiany jego treści zależne od dwóch jego zasadniczych składników, zawartych w jego treści. Dlatego też obecny artykuł pragnie zaznajomić czytelnika na razie tylko z zasadniczą treścią pojęcia struktury, aby z kolei w dalszych częściach rozprawy przedstawić jeszcze dwa dalsze zagadnienia związane z pojęciem struktury, a mianowicie zagadnienie „znaku” i modyfikacji pojęcia struktury w niektórych naukach oraz zagadnienie pojmowania jej w podstawowych naukach pedagogicznych w dydaktyce i teorii wychowania.

Termin „struktura” jest pochodzenia łacińskiego i oznacza „budowę” (struere — budować). Przez wieki był on używany dla oznaczenia budowli jako gmachu mieszkalnego dla ludzi, ale też w znaczeniu świątyni, budynku i zabudowania obronnego, jako zamek, twierdza, z czasem przyjął też znaczenie fabryki itp. W pojmowaniu jego zawiera się to, że jest on wznoszony przez człowieka i powstaje przez pewną żmudną pracę zbiorową i jest możliwie trwałe. Stanowi on przy tym określoną całość, złożoną ze składników materialnych, trwałych. Całość ta posiada określony cel, gdyż ma służyć schronieniu człowieka i różni się od schronów ludzkich, jakie stworzyła natura. W ten sposób struktura nabrała znaczenia raczej humanistycznego przez swój cel i swoje powstanie. Ten charakter czynił ją wytworem kulturowej działalności ludzkiej, a zarazem nadawał jej cechy pewnej sztuczności jako tworu tej działalności.

Widocznie ta właściwość struktury prowadziła do łączenia z tym poję-

ciem jeszcze innych cech, a szczególnie wymagania od niej pewnej twórczości pochodzącej od człowieka, a zarazem oryginalności i pomysłowości. Struktura budowy więc nie miała być tylko pospolitym schroniskiem dla człowieka, ale równocześnie okazywać artyzm jej twórcy, wyrażany w jej pięknie i niezwykłości. Pojęcie więc prymitywnej budowy schronienia ludzkiego nabrało nowego znaczenia zawartego w jej treściach szczególniejszej wartości estetycznej, a cecha ta poczęła górować nad ciasnymi cechami użyteczności praktycznej i bezpieczeństwa. Toteż składniki tej struktury stanowiące jej części materialne, jak też sposoby połączenia tych składników w całość musiały być odmienne od zwykłych budowli, nie posiadających cech okazałości, oryginalności i wyraźnego piękna artystycznego.

Dołączenie do pojęcia struktury tych cech powodować musiało modyfikację jego początkowego znaczenia. Tak więc można było zrezygnować z tego, aby strukturą oznaczać całość materialnych składników tworzoną sztucznie przez człowieka dla jego celów wyraźnie utylitarnych. Zaczęto znaczenie tego terminu przenosić na pewne całości organiczne i naturalne i prawdopodobnie krok ten został uczyniony przez C. Linné (Karol Linneusz, 1706—1778, „Systema naturae”, „Genera plantarum”). Za źródło poznania przyrody uważa on obserwację wzrokową i wskazuje na cztery elementy, które stanowią ciało rośliny: na formę jej składowych części, na rozmieszczenie ich w roślinie, na względną wielkość każdego z tych składników, na ich ilość. Elementy te stanowią przedmiot obserwacji, a zarazem strukturę rośliny. Należy je uwzględniać np. w odniesieniu do pięciu części wyższych roślin, a więc: do korzenia, łodygi, liści, kwiatu i owocu. Struktura rośliny jest tu więc rozumiana jako całość złożona ze składników, które mają odpowiednie cechy pozwalające odróżnić jedną z nich od innych. To zmienione pojęcie struktury pomija np. taką cechę, jak celowe tworzenie jej przez człowieka, zarazem rozszerza ją z dziedziny humanistycznej kultury na przyrodę, a ponadto nie wymaga takich cech, jak niezwykłość, oryginalność i artyzm.

Zmieniają się więc w pojęciu struktury pierwotne składniki i razem z nimi stosunki między nimi. Ale i z tego pierwszego prawdopodobnie rozszerzenia jej znaczenia powstają dalsze zmiany, gdy składniki te nie muszą być jedynie materialne, jak w budowlu, maszynie, organizmie. Stają się nimi przedmioty psychiczne, jak procesy i treści umysłowe, uczuciowe i woli. Przypisuje się np. strukturę rozumowaniu np. w dowodzie matematycznego twierdzenia lub rozwiązaniu zadania, dziełu naukowemu lub literackiemu, utworowi plastycznemu lub muzycznemu, mówi się o kulturze, o charakterze lub osobowości jako o przedmiotach posiadających strukturę.

W ten sposób pojęcie struktury rozszerza się do wszelkiej całości, która nie jest jedynie sumarycznym zbiorem przedmiotów, ale polega na związaniu różnych przedmiotów określonymi stosunkami. To rozszerzenie pojęcia struktury obejmuje teraz nie tylko rzeczywistość przyrodniczą i humanistyczną w jej realnych przedmiotach, zjawiskach, właściwościach

i stosunkach, ale wszelkie całości naszego poznania w jego złożonych myślach niezależnie od tego, czy jest ono prawdziwe, mylne lub fikcyjne. Takie rozszerzenie pojęcia struktury pozwala już przyjąć, że wszelkie nasze myślenie jest strukturalne, bez względu na to, czy odnosi się ono do realnego świata rzeczy, czy do jakichkolwiek przedmiotów myślenia. Myślenie nasze operuje w takim razie zawsze jakimiś strukturami. Co więcej, struktury większe — jak np. przedmioty nauki, sztuki, kultury itp. — składają się ze struktur mniejszych, które wchodzą w ich skład wraz z innymi składnikami. Strukturami są więc zarówno przedmioty świata makroskopijnego, jak mikroskopijnego, świata materialnego, jak psychicznego.

Określenie struktury jako całości zawiera jej składniki i stosunki łączące je ze sobą w pewną całość. Nie zawsze jednak podaje się wyraźnie, jakie są stosunki, które te składniki łączą ze sobą w całość. Spotykamy taki wypadek, gdy pojęcia struktury mają stanowić same treści związane w całość nauki. Czasami więc jednak wymienia się same przedmioty, którymi zajmuje się nauka, ale pomija wskazanie, jakie stosunki te treści naukowe ze sobą łączą lub charakteryzuje się je tylko jako formalno-logiczne. Tak np. Z. Cackowski (w pracy pt. „O teorii poznania i poznawania” r. XV) mówiąc o „języku i strukturze nauki” charakteryzuje nauki według ich „przedmiotu” i według stosowanego w nich „porządku logicznego”. Porządek „przedmiotowy” polega na tym, że zdania zawarte w nauce porządkujemy zależnie od tego, czy odnoszą się one do jednego typu zdarzeń, czy też do różnych typów zdarzeń i własności. Porządek logiczny polega na tym, że zdania o pewnych własnościach dają się wyprowadzić z innych zdań, że zdań o innych własnościach świata. Do grupy nauk „przedmiotów realnych” należą nauki przyrodnicze i nauki humanistyczne, do grupy nauk „formalnych” należą nauki, które badane zależności rozpatrują niezależnie od charakteru członów tych zależności. Naukom przedmiotowym idzie o „materialną prawdziwość”, naukom formalnym, jakimi są matematyka i logika, o „prawdziwość poprawności myślenia, tj. zgodności jego z prawdziwością logiczną”. Ponadto nauki charakteryzuje metoda ich badania. Może to być metoda empiryczna, posługująca się doświadczeniem lub aprioryczna, posługująca się jedynie drogą myślenia niezależnego od doświadczenia. Stąd więc są dwie grupy nauk: nauki przedmiotowo-empiryczne i nauki formalno-aprioryczne. Pomijając inne trudności zawarte w tym podziale nauk trzeba zauważyć, że ich struktura jest właściwie charakteryzowana przez dwa rodzaje przedmiotów myślenia: przedmiotów realnie istniejących z ich własnościami, zjawiskami i stosunkami i przedmiotów pomyślanych tylko jako abstrakcyjne pojęcia i prawa jako stosunki logiczne, ilościowo-przestrzenne, niezależne od treści samych członów tych stosunków. Właściwie charakterystyka struktur nauk obejmuje tylko same składniki tych struktur, a na ubocze schodzą stosunki, które te składniki łączą w określone całości. Struktura więc tutaj zdaje się przyjmować tezę,

że charakter składników struktury już równocześnie stanowi o charakterze stosunków łączących te składniki w strukturalną całość. W pierwszym wypadku składniki struktury nauk są „przedmiotami empirycznymi” („rzedzami danymi w doświadczeniu”) w drugim „przedmiotami pomysłanymi” (stosunkami między pojęciami i zdaniem?). Ale jakie związki łączą przedmioty pierwsze między sobą, a jakie przedmioty drugie między sobą? Czy charakterystyka przedmiotów badań naukowych już wystarczy, aby były równocześnie dane stosunków między przedmiotami w pierwszym lub drugim wypadku? Czy może taka charakterystyka przedmiotów nauk charakteryzuje jedynie sumaryczność ich zbiorów, a jeszcze nie mówi o wewnętrznych stosunkach między elementami należącymi do każdego z tych zbiorów?

Przykład łączenia w nauce zarówno składników struktury z ich stosunkami stanowiącymi o całości struktury, jak i charakteryzowania jej tymi obiema stronami stanowi praca E. Nagla („Struktura nauk”, PWN 1970). Na przykładzie przedstawienia struktury biologii pokazano tutaj, jak mimo bardzo wielkiej różnorodności składników i różnych ich powiązań ze sobą w strukturze nauki występują dwie odmiany tych stosunków: odmiana teleologiczna i odmiana organicystyczna. Mogą one jednak łączyć się ze sobą lub też czasem przeważa jedna lub druga. Składnikami tej nauki są organy ciała zwierząt lub roślin i funkcje tych organów stanowiące o życiu organizmu. Powiązanie tych składników materialnych i ich funkcji może być rozpatrywane czasem jako „teleologiczne”, tj. jako rozmieszczane w przestrzeni i spełniające swe zadania w sposób celowy. Idzie wtenczas o cel, któremu ma służyć powiązanie ze sobą pewnych organów jako funkcji, jakie one spełniają. Ale skrajne pojmowanie celowego ich związku nie jest zadowalające choćby dlatego, że wtenczas cel może być rozumiany jako dany z góry dla budowy i życia całego organizmu, a więc jako jeden z warunków dla realnego skutku całości. Drugi pogląd — organicystyczny — uważa, że między organami, ich rozmieszczeniem i ich funkcjami zachodzi jedynie związek przyczynowy i konieczny, a skuteczność rezultatów ich działania nie jest „celem” z góry ustawionym, ale skutkiem właściwości poszczególnych organów, a więc koniecznym rezultatem ich funkcji. Autor przytacza jednak przykłady, które trudno sprowadzić do tak pojmanego „organicystycznego” działania różnych organów cielesnych, i sądzi, że obie interpretacje w pojmowaniu stosunków między składnikami struktury nie są sprzeczne z naukowym wyjaśnieniem życia organizmów. Trzeba chyba jeszcze i to rozważyć, że stosunek celowy nie jest stosunkiem czysto logicznym, ale tylko pewną humanistyczną interpretacją koniecznego stosunku przyczynowego. Budując więc związki między elementami funkcji organów na tym stosunku wchodzi w pojmowaniu struktury w inną dziedzinę niż tylko logiczną, w dziedzinę, która nie jest już tylko mechanistyczna. W każdym razie próba określenia stosunków między składnikami struktury jest oddzieleniem tych stosunków od samych jej składników i wyjściem

poza istotę tych składników, jaką jest ich wygląd, rozmieszczenie i funkcje każdego z nich z osobna. Widocznie dla pojęcia struktury jest konieczne szukanie stosunków, które nie są tylko logiczną konsekwencją wywiedzioną z istoty samych jej składników, ale są także od nich niezależne. Widocznie strukturalistom nie wystarczają stosunki takie, jakie są dane razem z przedmiotami należącymi do nauk, a które Z. Cackowski określa jako „przedmiotowe” — co jeszcze poznamy bliżej przy omówieniu poglądów na strukturalizm w naukach.

Tutaj idzie głównie o to, że dla struktury są nie tylko ważne same treści jej składników brane w ich odłączeniu od siebie, ale też stosunki stanowiące ich całości, które mogą wychodzić poza te samoistne właściwości tych składników.

*

Takie pojmowanie struktury jako całości składników, całości bardzo różnorodnej zarówno w swych składnikach, jak stosunkach, wiążących je w całość, właściwie obejmuje wszystko, co rzeczywiste lub pomyślane, co wytwarza naturalny bieg przyrody lub najbardziej kunsztowna myśl człowieka. Zaczyna ono przypisywać myśleniu pewną formę, dotąd mało badaną, a jednak obecną w myśleniu ludzkim, ogarniającą wszystkie jego dziedziny. Nic tedy dziwnego, że ze wzrostem znaczenia pojęcia struktury zaczynają się pojawiać pewne krytyczne myśli co do jej wszechwładztwa, zwłaszcza w dziedzinie nauki. Wszakże występuje to pojęcie jako nie tylko zgodne z wymaganiem zachowania w nauce praw logiki, ale próbuje sięgać poza ich granice, jak to np. widzieliśmy w odniesieniu do struktury biologii.

Wątpliwości co do potrzeby ograniczenia teorii struktury wystąpiły zwłaszcza wtedy, gdy myślenie strukturalne poczęto uważać za pewną odmianę idealizmu poznawczego E. Kanta. Struktura może łatwo być uważana za pewną „formę” myślenia na wzór kantowskich form spostrzegania, jakie stanowi spostrzeganie świata w przestrzeni i w czasie, oraz przedstawionych przez niego kategorii myślenia i sądów z nich pochodzących, kategorii ilości (sądy ogólne, szczegółowe, jednostkowe), jakości (twierdzące, przeczące, niezupełne), stosunku (kategoryczne, hipotetyczne, rozłączne) i modalności (problematiczne, asertoryczne, apodyktyczne).

To sprowadzanie myślenia strukturalnego do myślenia formalnego na wzór spostrzegania i myślenia Kanta powstało w drugim dziesiątku lat XX wieku w filozofii jednego z neokantystów, a mianowicie u E. Cassirera (1874—1945), twórcy „filozofii symbolicznych form” („Die Philosophie der symbolischen Formen” t. I.: „Die Sprache”, t. II.: „Das mythische Denken”, t. III.: „Phenomenologie der Erkenntnis”, 1929; „Die Philosophie der Aufklärung” 1932, w „Grundriss der philosophischen Wissenschaften” wyd. Fr. Medicus). Nie mamy dostatecznych wskazówek, czy kierunek strukturalizmu opierał się na badaniach Cassirera, jednak zbliżył się do niego głównie przez swe

antropologiczne badania mitów pierwotnych ludów. Badania Cassirera nad myśleniem mitycznym okazywały je jako funkcję poznawczą, posiadającą jednak swą swoistą odmianę. Przedstawia on zasadnicze różnice obu tych funkcji, mitycznej i rozumowej (zob.: H. Buczyńska: „Cassirer” wyd. WP 1963).

W myśleniu mitycznym nie ma różnicy między tym, co rzeczywiste a co tylko przedstawione; to, co przedstawione, jest równocześnie rzeczywiste, a więc sen jest tym samym, co jawa, podobnie słowo i rzecz przez nie oznaczona. Nie ma też różnicy między ilością i jakością, częścią i całością, właściwością i przedmiotem, który ją posiada, stąd gwiazda i konstelacja gwiazd jest tym samym i nie ma osobnej nazwy. W myśleniu tym nie rozróżnia się stopnia ogólności, nie ma też rozróżnienia między nadrzędnością a podrzędnością, między związkiem czasowym a przyczynowym, a skutek jest uważany jako rezultat sił nadnaturalnych, nie jest też znana konieczność i powszechność tego związku, a każdy jednostkowy wypadek przyczyny i skutku jest uważany jako sam dla siebie. Myślenie mityczne jest myśleniem konkretnym, zmysłowym danej rzeczywistości. Przestrzeń nie jest rozumiana metrycznie, a miejsce każdego przedmiotu w przestrzeni jest jego cechą jakościową, a nie metryczną. Podobnie każda liczba jest oddzielona od innych i stanowi cechę zbioru przedmiotów liczonych. Wszystkie zjawiska i przedmioty są albo uświęcone, albo nieuświęcone.

Próbie interpretacji myślenia strukturalnego jako formy apriorycznej analitycznej do form myślenia Kanta wykonał R. B. Ricoeur (zob. Cl. Lévy Strauss: „Mythologiques”, t. I: „Le cru et le cuit” str. 20. Artykuł Receur’a pt. „Symbole et temporalité” w Archivio di Philosophia — Roma, 1963, na 1/2). Przyrównuje on strukturalne myślenie pierwotne do idei Kanta form apriorycznych i wrodzonych, kształtujących myślenie ludzkie. Kant formy te uznał za „architektonikę” umysłu, a więc za strukturę myślenia.

Lévy Strauss odrzuca ten sposób interpretowania myślenia ludzkiego. Nie zmierza on do tego, aby wykazać, że człowiek w strukturalnej budowie mitów okazywał już głębokie warstwy swego myślenia lub że ze sposobu myślenia człowieka pierwotnego wynika już przejście tego myślenia do współczesnego myślenia strukturalnego, naukowego. W badaniu myślenia mitycznego idzie po prostu o doświadczalny fakt, że w mitach, a także w obrzędach, składzie rodziny lub w sposobie rozmieszczenia mieszkań w osadzie istnieje pewien porządek strukturalny. Zresztą jest on zupełnie inny niż współczesne myślenie strukturalne, gdyż podstawą dla mitu nie jest wcale współczesna logika. Mity są wyrazem pewnej samorzutności myślenia we wspólnych treściach opowiadań mających charakter fantazji, konkretności i uczuciowości i nie troszczących się o naszą logikę. Nie są one obrazem tego, jak człowiek pierwotny myślał, a raczej można je uważać za twory niezależne od życiowego, praktycznego myślenia. „Mity same się myślą” — twierdzi Lévy Strauss, w sposób niezależny od naszej rozumowej logiki. W istocie struktura myślenia pierwotnego nie jest taka jak struk-

tura naszego myślenia. Ta druga w różnych bodźcach świata dostrzega coraz wyraźniejszą strukturę logiczną wskutek stopniowego rozwoju inteligencji człowieka. Nie można więc — zdaniem Lévy Straussa — uważać struktury zaznaczającej się w mitach i praktykach człowieka pierwotnego za pewną ogólnoludzką, niezmienną formę, jak to jest w filozofii Kanta.

Mimo to w krytyce współczesnej wystąpiły pewne wątpliwości, czy pojmowanie myślenia strukturalnego we współczesności nie jest pewną odmianą epistemologii neokantystów. Taką wątpliwość znajdujemy we „wstępie” zamieszczonym przez prof. Suchodolskiego w przekładzie dzieła Cl. Lévy Straussa pt.: „Antropologia strukturalna” (Lévy Strauss „Antropologie Structurale”, przeł. K. Pomian, PWN 1970). Wstęp ten wysuwa projekt zakreślenia teorii strukturalizmu pewnego ograniczenia, gdyż koncepcja jej staje się sygnałem przemian w nauce, a więc może oznaczać, że kulturalizm przestaje być nowoczesnym typem myślenia o kulturze i podstawą społecznych przemian przyszłości (str. 4). W szczególności „wstęp” żąda ograniczenia strukturalizmu przez trzy podstawowe warunki:

1. Czy możliwe jest przyjęcie zasady myślenia strukturalnego, która wskazuje na jednorodność i niezmienność myślenia człowieka pierwotnego i współczesnego; czy więc „myślenie współczesne, naukowe i myślenie pierwotne są w swej naturze identyczne”?
2. Czy rozwój naszej cywilizacji i kultury ma tylko jedną granicę, jaką jest stosowanie metody strukturalnej, do której współcześnie zmierza kultura i cywilizacja?
3. Czy naszą kulturę należy traktować, jak to robi teoria strukturalizmu, jako „obiektywną rzeczywistość”, która staje się samorzutnie i jako obiektywna jest narzucona ludzkości, czy też jako wielostronnie rozwijaną przez człowieka?

Odpowiedzi na przedstawione postulaty znajdziemy w różnych miejscach w różnych rozprawach przedstawiających zagadnienie strukturalizmu.

Na postulat pierwszy, który widzi w myśleniu strukturalnym człowieka pierwotnego takie samo pojmowanie struktury jak współczesne, znajdujemy odpowiedź Lévy Straussa łączoną z próbą sprowadzenia strukturalizmu do teorii form myślenia u Kanta. Struktura myślenia współczesnego jest zupełnie inna niż w myśleniu pierwotnym. Ma ona inną logikę niż logika współczesna, kieruje się logiką konkretyzmu, wyobraźni i uczuć, a więc różni się od logiki rozumowej współczesnej. Stąd obecnie nie ma potrzeby stawiać strukturalizmowi ograniczeń, bo logika mityzmu wcale mu nie grozi i nie dąży on do jej powrotu. Przedstawiając rozwój nauk strukturalizm wskazuje na pierwotne zbliżenie myślenia poznawczego do myślenia mitycznego i na ich rozwój właśnie przez przejście stopniowe od myślenia mitycznego do myślenia logicznego. Można by też wskazać, że o takim przejściu myślał A. Comte rozróżniając trzy stadia rozwoju myśli ludzkiej: stadium teologiczne, które w zjawiskach widzi działanie antropomorficzne

nadnaturalnych sił, stadium metafizyczne, w którym zjawiska są wywołane przez siły natury, i stadium pozytywistyczne, które szuka koniecznych praw dla wyjaśnienia zjawisk. Postulat ograniczenia strukturalizmu wymaga chyba, aby obecny wyższy stan myślenia naukowego nie cofnął się do mitycznego stanu niższego i pierwotnego. Obawa taka jest zupełnie bezpodstawna. Strukturalizm wyraźnie przyjmuje, że rozwój struktury jest „synchronistyczny”, a więc że zależy on od rozwoju sposobu myślenia i życia człowieka w zmieniających się epokach czasowych, a nie „diachroniczny”, tj. trwający bez zmiany niezależnie od czasu. Obawa więc przed zastojeń rozwoju kultury wprowadzonym przez strukturalizm lub o powrót do jej stanu niższego nie ma tu uzasadnienia.

Druga wątpliwość odnosząca się do tego, że myślenie strukturalne wyznacza jedną granicę zarówno dla teraźniejszości, jak dla przyszłości nie ma również żadnego uzasadnienia. Jeżeli jest ono „synchroniczne”, a nie „diachroniczne”, a więc zmienne i niestałe, a nie utrwalone bez względu na rozwój nauk, kultury i człowieka, ale ruchliwe zarówno w swoich składnikach, jak stosunkach łączących je w całość, to nie można mówić o „jednej granicy”, jaką ma wyznaczać dla teraźniejszości i przyszłości. Co więcej, pewne odmiany struktur, np. w dziełach sztuki i w języku, wyraźnie rozwijają się w sposób dialektyczny i rozwój ten stanowi ich istotną cechę, o czym będzie jeszcze mowa w związku ze strukturami w naukach i w sztuce w następnej części artykułu.

Wreszcie żądanie postawione teorii strukturalizmu odnosi się do rzekomej samorzutności powstawania struktury. O tej samorzutności wspomina też istotnie Lévy Strauss, ale jedynie w odniesieniu do mitów, gdy twierdzi, że „mity same się myślą”. Idzie tu jednak o to, że jako nie poddane rozumowej kontroli logiki, ograniczone do wyobraźni i uczuć są one naiwne w stosunku do współczesnego myślenia i w myśleniu mitycznym, które jeszcze nie zna logiki rozumowej, nie mają też logicznych podstaw, jakie charakteryzują myślenie współczesne. Diachroniczny charakter struktury obejmuje także tę okoliczność, że zmienia się ona z czasem nie tylko w swoich treściach, ale i w stosunkach charakteryzujących i łączących te treści w całość. Struktura współczesna nie może więc być taka sama wyobraźniowo-uczuciowa jak w mitach, ale musi przybierać postać rozumologiczną, jak cała współczesna nauka i kultura.

*

Z pojęciem struktury jest związane jeszcze inne pojęcie, pojęcie „znaku”, „symbolu” lub „sygnału”. Znaki struktur mogą być bardzo różne, np. znaki głosowe — jak znak dzwonu, trąby, bębna, znaki ruchem ręki, znaki wzrokowe — jak rysunki, drogowe itp., ale najczęstsze i najbardziej rozwinięte w swej różnorodności, a przy tym bardzo powszechne, są znaki ludzkiej mowy. Są to przede wszystkim znaki głosowe o ogromnej różnorodności dźwięków artykułowanych, które przy tym znajdują znów swoje znaki,

jakby drugiego stopnia w druku i piśmie. Poszczególne wyrazy wypowiedziane są znakami najpierw myśli mówiącego, a ponadto pośrednimi znakami samych realnych przedmiotów myślenia. Pojedyncze wyrazy oznaczają jakiś przedmiot, mają „znaczenie”, o ile je rozumiemy, tj. wiążemy z nim ustaloną myśl. Równocześnie oznacza ono pewną strukturę tego przedmiotu: bądź to strukturę jego składników materialnych, bądź też strukturę treści jego cech. Zdanie, które łączy określony podmiot z określonym orzeczeniem, oznacza już bardziej złożoną strukturę. Pewien ciąg zdań, z którymi jest związana jakaś treść o różnych składnikach, np. wypadku drogowego, jest jeszcze więcej złożoną strukturą przedstawiającą „sens” całości tego zdarzenia. W ten sposób operacja językiem jest zarazem operacją strukturami, w których struktury wyższe obejmują jako swe składniki struktury niższe. Stąd strukturalizm uważa znaczenia wyrażane przez język za znaki dla określonych struktur. Nasze myśli nie dają się „przenosić” bezpośrednio do myślenia drugiego człowieka jak tylko przez mowę, która stanowi system znaków dla różnych struktur i dla wiązania struktur zwykle prostszych w struktury bardziej złożone. Ten sposób „przenoszenia się” myśli polega na rozumieniu znaków mowy i stanowi ważny środek komunikacji między ludźmi. Dlatego też strukturalizm zajmuje się nie tylko samymi strukturami, ale również ich znakami, a zwłaszcza językiem jako znakiem głównym wzajemnego komunikowania się ludzi w ich współżyciu.

Stąd też teoria języka wytworzyła dwa działy: leksykologię i semiotykę. Pierwszy z nich zajmuje się znaczeniami znaków językowych, drugi — teorią tych znaczeń. Dają one głębokie wejrzenie w ważność i w funkcję języka i pozwalają określić człowieka już ani jako „człowieka mądrego” (*homo sapiens*), ani też jako „człowieka wytwórcę” (*homo faber*), ale jako „człowieka mówiącego” (*homo loquens*) — jak to określa prof. W. Doroszewski („Elementy leksykologii i semiotyki” str. 151): „*Homo loquens* to nie tylko istota mająca rozum, nie tylko mogąca myśleć, ale i mogąca różnicować rzeczywistość za pomocą słów, tworzyć za pomocą słów przedmioty swoich myśli i i koordynować z treścią swoich nazwanych słowami pomysłów impulsy swojego działania”. *Homo sapiens* i *homo faber* są więc ujęci w określeniu „*homo loquens*”.

*

Problem myślenia strukturalnego wysuwa też pewne zagadnienia dla procesu nauczania. Jeżeli bowiem poznanie świata jest podstawowym celem nauczania i uczenia się, a myślenie strukturalne spełnia tak ważną rolę w tym poznaniu, to zarazem myślenie strukturalne nie może być obojętne dla samego procesu dydaktycznego. Nie znaczy to jednak, aby było ono jedynym środkiem czy celem w tym procesie. Stąd zagadnienie tego myślenia i zagadnienie znaków słownych w nim występujących w języku oraz innych znaków, np. schematów graficznych, ich natury i funkcji

i ich sposobu używania, musi wchodzić w skład poznania procesu dydaktycznego i równocześnie procesu wychowania. Przecież coraz pełniejsze poznawanie świata otaczającego nas i sposobów postępowania w nim są wyraźne w języku mówionym, pisany czy też symbolizowane w inny sposób. Znaki te pozwalają jasno myśleć o rzeczywistym świecie, odróżniać rzeczowo różne jego strony i ich wzajemne stosunki oraz wskazywać nam sposoby korzystania z poznanych treści. Stąd potrzebna jest dla nauczyciela znajomość coraz szerzej rozwijającej się teorii strukturalizmu. Znajomość ta może mu być w wielu zagadnieniach pedagogicznych pomocna dla jego pracy pedagogicznej.

WŁADYSŁAW KOWALCZYK

KSZTAŁCENIE PEDAGOGICZNE NAUCZYCIELI W WYŻSZYCH UCZELNIACH ZAWODOWYCH¹

I. Potrzeby kształcenia pedagogicznego

Problem jakości nauczania wysuwa się na czoło zagadnień pedagogicznych. Na V Zjeździe Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej zwrócono uwagę na konieczność polepszenia pracy pedagogicznej szkół. W uchwałach Zjazdu stwierdza się: „W rozwijaniu systemu oświaty i wychowania należy zwiększać rolę nauk pedagogicznych, koncentrując badania pedagogiczne na pracy ideowo-wychowawczej szkół oraz na doskonaleniu organizacji i środków pracy dydaktyczno-wychowawczej”². Obserwuje się dość znaczny wysiłek w zakresie realizacji Uchwał. Uwidacznia się on przede wszystkim w zrozumieniu i zainteresowaniu sprawami kształcenia pedagogicznego pracowników naukowo-dydaktycznych szkół wyższych oraz nauczycieli szkół zawodowych.

Wielkiemu rozwojowi szkolnictwa zawodowego po II wojnie światowej w naszym kraju nie towarzyszył celowy i zorganizowany wysiłek przygotowania pedagogicznego nauczycieli dla tego szkolnictwa. Przez długi okres czasu bądź bezpośrednio z wyższych uczelni zawodowych, bądź z życia gospodarczego dopływali ich wychowankowie do szkół zawodowych, pracując w nich jako nauczyciele etatowi lub też jako tzw. dochodzący. Nie posiadali oni jednak kwalifikacji pedagogicznych.

Takiemu rozwiązaniu towarzyszyło przekonanie o wystarczalności kształcenia merytorycznego nauczycieli przedmiotów zawodowych w szkolnictwie zawodowym. Sceptycznie przyjmowano krytyczne uwagi pedagogów, że za niską sprawność kształcenia, nie zawsze najlepsze wyniki wychowawcze, objawiające się w braku ukształtowanych postaw społeczno-moralnych, rozwijaniu twórczego stosunku do pracy ponoszą odpowiedzial-

¹ Wypowiedź Autora zamieszczamy w tym dziale czasopisma, mimo iż nie nosi charakteru polemicznego, a tylko informacyjny. Wydaje się nam jednak, iż rzecz zasługuje bardzo na podjęcie dyskusji. Warta krytycznego ustosunkowania się jest szczególnie, zdaniem naszym, koncepcja programowa politechnicznego studium pedagogicznego z 20 godzinami psychologii i innymi mankamentami, z którymi zgodzić się trudno (Red.).

² V Zjazd Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej 15.XI.—16.XI.1968 r. Warszawa 1969, s. 975.

ność również nauczyciele teoretycznych przedmiotów zawodowych, gdyż ich udział w pracy z młodzieżą jest poważny, przewyższający niekiedy ogólny wymiar czasu nauczycieli przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, humanistycznych i społecznych. Jeżeli zważy się jeszcze i ten fakt, że nauczyciele „zawodowcy” mają większe możliwości oddziaływania wychowawczego z racji bezpośredniego przygotowania uczniów szkół zawodowych do pracy, tym bardziej stanie się oczywista konieczność wyposażenia ich w wiedzę pedagogiczną.

Przekonanie to powoli, ale systematycznie toruje sobie drogę do zorganizowania odpowiednich studiów na wyższych uczelniach zawodowych. Widzi się i docenia ich potrzebę. Dziś można już mówić o dokonanym przełomie w przygotowywaniu, a nawet rodzeniu się systemu pedagogizacji nauczycieli specjalistów.

II. Kształcenie pedagogiczne nauczycieli szkół zawodowych w uczelniach technicznych

Kształcenie pedagogiczne nauczycieli szkół zawodowych w uczelniach technicznych budzi coraz większe zainteresowanie zarówno władz oświatowych, jak i władz uczelni oraz samych zainteresowanych, tj. studentów i absolwentów politechnik i wyższych szkół inżynierskich.

W pierwszym okresie na czoło wysunęły się dwie uczelnie — Politechnika Warszawska i Politechnika Śląska w Gliwicach. Ostatnio liczba ich zwiększyła się o dwie dalsze uczelnie, tj. Akademię Górniczo-Hutniczą w Krakowie i Wyższą Szkołę Inżynierską w Rzeszowie. Nie jest to ilość zbyt duża ani w odniesieniu do politechnik, szkół inżynierskich, jak i studiującej w nich młodzieży. Jeżeli jednak zważy się fakt, że pedagogizacja uczelni technicznych rozpoczęła się nie tak dawno i że ostatnie lata przyniosły powiększenie skromnej początkowo liczby, to wynik ten można by uznać za zadowalający tym więcej, że i dalsze uczelnie przygotowują się do wprowadzenia kształcenia pedagogicznego przyszłych inżynierów bądź zatrudnionych już ich absolwentów. Trzeba jednocześnie zauważyć, że uruchomienie studiów pedagogicznych wymaga zgromadzenia odpowiedniej kadry i bazy lokalowej. O tę ostatnią jest chyba najtrudniej wobec wzrastającej liczby studentów przyjmowanych na studia techniczne przy niezmniejszającej się prawie bazie lokalowej.

Widowym wyrazem wzrostu zainteresowania sprawami kształcenia pedagogicznego w uczelniach technicznych jest powoływanie odpowiednich zakładów, które organizują i prowadzą kształcenie pedagogiczne. Są to najczęściej zakłady międzywydziałowe. Politechnika Warszawska i Akademia Górniczo-Hutnicza posiadają Zakłady Pedagogiki działające w ramach Instytutu Nauk Ekonomiczno-Społecznych. Zakłady prowadzą działalność pedagogiczną zarówno w odniesieniu do pedagogizacji młodszych pracowni-

ków naukowo-dydaktycznych uczelni, jak też studentów i inżynierów, nauczycieli szkół zawodowych.

W zakresie studiów pedagogicznych nauczycieli szkół zawodowych da się wyróżnić następujące typy studiów:

- a) studia pedagogiczne dla studentów,
- b) podyplomowe studia pedagogiczne dla inżynierów zatrudnionych w szkołach zawodowych,
- c) doskonalenie kadry kierowniczej szkół zawodowych.

Pierwszy typ kształcenia występuje we wszystkich czterech wymienionych uczelniach. Podyplomowe studia pedagogiczne czynne są w Politechnice Warszawskiej, Politechnice Śląskiej i Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie. Doskonalenie kadry kierowniczej szkół zawodowych występuje tylko w Politechnice Warszawskiej.

Kształcenie studentów w uczelniach technicznych odbywa się w zasadzie według tych samych planów i programów nauczania. Dla zilustrowania tej formy kształcenia wystarczające będzie omówienie jej w Politechnice Warszawskiej. Nosi ono nazwę „Studium Pedagogiczne dla studentów w zakresie szkolnictwa zawodowego”. Są to studia fakultatywne, prowadzone systemem wieczorowym. Przyjmuje się na nie studentów po skończonych sześciu semestrach nauki. Trwają one cztery semestry. Inżynier kończąc uczelnię wraz z dyplomem magistra nauk technicznych otrzymuje świadectwo ukończenia Studium Pedagogicznego, uprawniające do nauczania w szkołach i na kursach zawodowych.³ Liczba wszystkich godzin w Studium wynosi — 215. Średnio w ciągu semestru obciążenie studenta zajęciami na Studium takim wynosi około 50 godzin, tj. przeważnie 3 godziny w tygodniu. Jeżeli uwzględnimy okoliczność, że są to studia fakultatywne i odbywają się poza normalnymi zajęciami, stanowi to bardzo poważne obciążenie.

Cechą charakterystyczną planu nauczania Studium jest przewaga ćwiczeń i hospitacji nad wykładami (51,2%). Umożliwia to wzrost zaktywizowania i zbliżenia studentów do problemów pedagogicznych.

Program studiów poza takimi przedmiotami, jak: psychologia, pedagogika, dydaktyka i organizacja szkolnictwa zawodowego, metodyka teoretycznych przedmiotów zawodowych grupy mechanicznej, elektrycznej i budowlanej, uwzględnia higienę szkolną, bezpieczeństwo i higienę pracy, ekonomikę oświaty oraz laboratorium technicznych środków nauczania. Doboru przedmiotów nauczania, jak też treści programowych dokonano pod kątem potrzeb szkoły zawodowej. Stąd też np. w psychologii akcentuje się problemy ergonomii, problematykę myślenia w nauczaniu i pracy, złudzenia zmysłów i ich związki z wypadkami w czasie pracy, badanie zainteresowań zawodowych i in.

W pedagogice poza działaniami przewidzianymi w teorii wychowania szcze-

³ Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 12 kwietnia 1962 r. (Dz.U. Nr 3. poz. 141).

gólna rola przypada takim działom, jak kształtowanie postaw, wychowanie w czasie pracy, kształtowanie etyki zawodowej oraz roli nauczyciela w szkole zawodowej w zakresie pracy wychowawczej.

Dydaktyka i organizacja szkolnictwa zawodowego uwypukla zależność kształcenia i zatrudnienia kadr gospodarczych od uprzemysłowienia kraju, postępu technicznego, mechanizacji i automatyzacji wytwarzania. Porównanie polskiego systemu kształcenia z systemami kształcenia krajów socjalistycznych i wybranych krajów kapitalistycznych umożliwi lepszą ocenę naszego systemu oraz potrzeby dokonywania w nim dalszych zmian. Dydaktyka kładzie szczególny nacisk na formy i metody nauczania stosowane w zasadniczych szkołach zawodowych i technikach.

Ekonomika oświaty umożliwi przyszłym nauczycielom szkół zawodowych i pracownikom zakładów przemysłowych właściwe spojrzenie na problemy kształcenia i jego rolę w tworzeniu dochodu narodowego.

Laboratorium technicznych środków nauczania wychodzi naprzeciw współczesnym tendencjom w usprawnieniu procesu dydaktycznego przez zapoznanie słuchaczy z rolą środków audiowizualnych. Mają oni okazję do zapoznania się z różnorakimi tablicami, obsługą aparatów, takich jak: rzutniki pisma, epidiaskopy, projektory filmowe, magnetofony, techniką sporządzania przeźroczy i in. Poznanie teoretyczne i praktyczne środków technicznych, ich wartości dydaktycznych umożliwi inżynierom, przyszłym nauczycielom, stosowanie ich w codziennej pracy.

Zbliżeniu studentów do szkoły i pracy pedagogicznej pomagają praktyki. Hospitacje umożliwiają poznanie organizacji, bazy naukowo-dydaktycznej szkół odpowiadających kierunkowi studiów, a także prowadzenie lekcji próbnych.

Obserwuje się stały wzrost zainteresowania studentów Politechniki studiami pedagogicznymi. Przed trzema laty przyjęto ich około stu, w ostatnim około pięciuset. Brak miejsc uniemożliwił przyjęcie dalszych chętnych. Chęci studiowania nauk pedagogicznych towarzyszy również potrzeba wzbogacenia wykształcenia technicznego wykształceniem humanistycznym, przydatnym we współpracy z ludźmi w zakładach produkcyjnych.

Podyplomowe Studium Pedagogiczne dla inżynierów — nauczycieli szkół zawodowych, stanowi następną formę kształcenia pedagogicznego w uczelniach technicznych. Słuchaczami tego Studium są absolwenci wyższych uczelni technicznych, będący już nauczycielami stałymi lub kontraktowymi szkół zawodowych. Politechnika Warszawska przyjmuje kandydatów z m. st. Warszawy oraz miejscowości podwarszawskich. Studium daje uprawnienia do nauczania w szkołach i na kursach zawodowych.

Plan nauczania Podyplomowego Studium Pedagogicznego określa jego czasokres na 2 semestry i liczbę 235 godzin. Występują w nim te same przedmioty nauczania, co i na Studium Pedagogicznym dla studentów. Wyjątek stanowi brak praktyki zorganizowanej, ponieważ słuchacze są już nauczycielami i praktykę taką odbywają w szkołach zawodowych.

Ogólnie należy uznać, że studia pedagogiczne w uczelniach rolniczych są wszechstronne i zapewniają wysoki poziom wiedzy pedagogicznej i socjologicznej ich absolwentom.

IV. Kształcenie pedagogiczne w wyższych szkołach ekonomicznych

Przygotowania nauczycieli do szkół ekonomicznych i handlowych podjęła się przed kilku laty Szkoła Główna Planowania i Statystyki w Warszawie. Istniejąca obecnie katedra pedagogiki prowadzi dwie formy kształcenia nauczycieli:

- a) Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne,
- b) Podyplomowe Studium Ekonomiczno-Pedagogiczne.

Międzywydziałowe Studium trwa pięć semestrów i jest fakultatywne dla tych studentów, którzy ukończą dwa semestry studiów i zamierzają w przyszłości pracować w ekonomicznej szkole zawodowej w charakterze nauczyciela etatowego lub kontraktowego.

Plan studiów zawiera: psychologię, pedagogikę ogólną, proseminarium pedagogiczne, metodykę ogólną nauczania przedmiotów ekonomicznych, ćwiczenia z metodyk nauczania. Studenta obowiązuje 270 godzin zajęć. W pierwszym semestrze studiów pedagogicznych ma on 2 godziny tygodniowo wykładów, natomiast przez pozostałe semestry po 4 godziny wykładów, ćwiczeń czy też hospitacji. Na te ostatnie przeznaczono 15 godzin, a na lekcje próbne 5 godzin. Każdego słuchacza Studium obowiązuje specjalizacja w zakresie metodyki nauczania dwóch przedmiotów ekonomicznych nauczanych w średnich szkołach ekonomicznych.

Higienę szkolną umieszczono w programie nauczania pedagogiki. Brak natomiast programu z zakresu technicznych środków dydaktycznych.

Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne prowadzi również Wyższe Szkoły Ekonomiczne w Krakowie, Poznaniu i Wrocławiu.

Obecnie przygotowuje się zmiany w przedstawionym planie i programach nauczania. Ogólny wymiar będzie wynosił 240 godzin, których realizację rozłoży się na dwa lata.

Podyplomowe Studium Ekonomiczno-Pedagogiczne prowadzi się od roku. Plan studiów obejmuje: podstawowe problemy ekonomii, przedmiot specjalizacji ekonomicznej, podstawowe problemy pedagogiki socjalistycznej, metodykę nauczania przedmiotów ekonomicznych. Okres studiów wynosi trzy semestry i obejmuje 300 godzin zajęć. Przedmioty i program nauczania zbieżne są z poprzednio omówionym Studium Międzywydziałowym. Na Podyplomowe Studium przyjmuje się nauczycieli szkół ekonomicznych, którzy zdobywają na nim kwalifikacje pedagogiczne. W planach i programach Studium dokonuje się również zmian. Przewiduje się m. in. zmiany w wymiarach godzin niektórych przedmiotów nauczania.

V. Uwagi ogólne

Przygotowanie pedagogiczne nauczycieli szkół zawodowych w wyższych szkołach zawodowych jest dość zróżnicowane. Uczelnie techniczne, mimo że są najliczniejsze co do liczby i studiującej w nich młodzieży, posiadają najslabiej rozwiniętą sieć i formy kształcenia. Zaledwie 1/3 politechnik i 1/9 wyższych szkół inżynierskich wprowadziła fakultatywne studia pedagogiczne bądź studia podyplomowe. Jeżeli zważy się fakt, że zasadnicze szkoły i średnie szkoły zawodowe kierunków technicznych są najliczniej reprezentowane i że potrzeby dostarczania kadry technicznej z kwalifikacjami pedagogicznymi do kształcenia wewnątrzzakładowego są znaczne, to okaże się, że dotychczasowe poczynania w zakresie pedagogiki są zbyt skromne.

Nieco lepiej przedstawia się sprawa z przygotowaniem nauczycieli do szkół ekonomicznych. Jednak i tutaj są znaczne regiony kraju, jak np. Śląsk, Szczecińskie, Gdańsk, w których uczelnie nie przygotowują swych absolwentów do pracy pedagogicznej.

Wydaje się, że najlepiej zabezpieczony jest dopływ nauczycieli z kwalifikacjami pedagogicznymi do szkół resortu rolnictwa, leśnictwa, przemysłu spożywczego. Wymaga jednak zastanowienia się, czy nie powinno się obejmować tym kształceniem i nauczycieli szkół przysposobienia rolniczego, które nie mogą szerzej rozwinąć się m. in. z powodu słabej kadry do przygotowania zawodowego.

Dość różnorodnie przedstawiają się plany, programy i czas przeznaczony na przygotowanie inżynierów i ekonomistów pod względem pedagogicznym. Najbogatsze plany i programy są w uczelniach rolniczych. Czy możliwe jest takie rozbudowanie już obecnie kształcenia pedagogicznego w szkołach wyższych innych kierunków? Sprawa wymaga przemyślenia, badań i możliwie szybkiej decyzji.

Najpilniejsze wydaje się zagadnienie wprowadzenia kształcenia pedagogicznego do większej ilości uczelni technicznych i ekonomicznych.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

JÓZEF RERUTKIEWICZ

KORELACJA MIĘDZY POSTĘPAMI UCZNIĄ W NAUCE A JEGO ZACHOWANIEM SIĘ

1. Wyjaśnienia wstępne

Zagadnienie opracowano na podstawie materiałów pochodzących z analizy środowiska małomiasteczkowego. Badaniami objęto wszystkich uczniów od klasy V do XI włącznie szkoły ogólnokształcącej.¹ W ocenie zachowania się uczniów nie brano pod uwagę ich ocen postawionych przez szkołę², lecz zachowanie to określono na podstawie ich manifestacji w stosunku do otoczenia, a sumę ich jakości określono tylko dwoma terminami, tj. dobrego albo złego zachowania się, przy czym jako złe zachowanie się przyjęto odchylenie od normy, którą stanowią zasady moralne, obyczaje i zwyczaje przyjęte w danym środowisku³.

Przy określaniu postępów w nauce wzięto pod uwagę ocenę szkolną w stosowanej przez nią nomenklaturze stopniowej, jednakże dla właściwego rozwiązania zagadnienia zależności między postępami w nauce a zachowaniem się poczyniono tutaj pewne uproszczenia i skutkiem tego oceny: bardzo dobry, dobry, dostateczny, określono razem jako ocenę pozytywną, zaś ocenę niedostateczny jako negatywną. Uproszczenie takie okazało się niezbędne dla uzyskania uogólnień umożliwiających zestawienie szeregów porównawczych, gdyż tylko na ich podstawie możliwe było obliczenie współczynnika korelacji zachodzącej między postępami w nauce a zachowaniem się.

2. Współczynnik korelacji między postępami w nauce a zachowaniem się

Korelacja jest to współzależność istniejąca między dwiema lub więcej cechami np. między pamięcią a inteligencją albo, jak w konkretnym wypadku, między wynikami

¹ Niniejsza praca została oparta o materiały 11-letniej szkoły ogólnokształcącej, jeszcze przed jej reorganizacją. Autor sądzi, że nazwy klas, które dzisiaj są już nieaktualne, nie stanowią przeszkody dla rzeczowego opracowania nakreślonego zagadnienia.

² Szkoły w KOS w Krakowie stawiały ocenę ze sprawowania się na podstawie Dz. Urz. Min. Ośw. z r. 1966 Nr 16 poz. 195, który poleca stawiać ocenę ze sprawowania tylko na podstawie zachowania się ucznia w szkole i poza szkołą. Ocena taka praktycznie jest oceną tylko z zachowania się, a nie ze sprawowania. Zarządzenie KOS w Krakowie KOS Wych. 5/9/69 z dnia 1. VIII. 1969 poleca (zresztą bardzo słusznie) pojęcie sprawowania daleko rozszerzyć, na skutek czego zachowanie się ucznia wchodzi jedynie jako jeden ze składników sprawowania. W danej pracy wyodrębniło samo zachowanie się.

³ Termin zachowania się jest określany przez wielu autorów. Na większą uwagę zasługuje określenie H. Clay Lingren: *Psychologia wychowawcza w szkole*. Warszawa 1962 rozdz. II, s. 33; E. B. Hurlock: *Rozwój młodzieży*. Warszawa 1965, s. 85—86; L. S. Rubinsztein: *Podstawy psychologii ogólnej*. Warszawa 1962, s. 138 oraz J. Konopnicki; *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci i środowisko*. Warszawa 1957, s. 28. Określenie J. Konopnickiego zostało przytoczone w tekście.

w nauce a zachowaniem się. Przeważnie wyraża ona częstość, z jaką zmiana jednej cechy pociąga za sobą zmianę drugiej. Cechy zaś wyrażone są liczbowo. Wyliczenie korelacji polegać zasadniczo będzie na porównaniu tych liczb ze sobą w szeregu jednostek, czyli na porównaniu zmiennych wartości jednej cechy i drugiej. Wyrazem tego stosunku jest tzw. współczynnik korelacji, którego wartość waha się od -1 do $+1$. Obliczenie tegoż pozwala na dokonanie pewnych uogólnień dotyczących praw rządzących badanymi zjawiskami.

W stosunku do aktualnie realizowanych obliczeń współczynnika korelacji zaznaczyć należy, że wstępne zestawienia liczbowe wykazywały, iż efekt poszukiwań jakiegoś ogólnego współczynnika korelacji między postępami w nauce a zachowaniem się byłby mało znaczący, a przez to w praktyce pedagogiczno-dydaktycznej bezwartościowy. Aby tego uniknąć, zdecydowano się na wyszukanie dwóch współczynników korelacji, tj. między oceną pozytywną w nauce a zachowaniem się oraz między oceną negatywną w nauce a zachowaniem się. Nadto oba wymienione współczynniki korelacji postanowiono obliczyć osobno dla uczniów i osobno dla uczennic. Obliczeń dokonano według wzoru Pearsona:

$$r_{xy} = \frac{\sum xy}{\sqrt{(\sum x^2)(\sum y^2)}}$$

3. Korelacja między postępami uczniów w nauce a ich zachowaniem się

Podkładem liczbowym dla rozwiązania podanego wzoru Pearsona będzie ujęcie danych statystycznych dotyczących pozytywnych ocen w nauce na tle dobrego i złego zachowania się oraz ocen negatywnych w nauce na tle dobrego i złego zachowania się. Porządek zresztą takiego podkładu statystycznego jest obojętny. Może on być skonstruowany i odwrotnie, tzn. że dobre i złe zachowania się można umieścić na tle pozytywnych ocen w nauce oraz dobre i złe zachowanie się — na tle negatywnych ocen w nauce. Ostatecznie niezbędne dane dla rozwiązania wspomnianego wzoru zawiera tabela 1.

Na podstawie danych zawartych w tabeli 1 dokonano obliczenia współczynnika korelacji dla uczniów o pozytywnych postępach w nauce, a ich zachowaniem się według wzoru Pearsona

$$\text{Ostatecznie} \quad r = \frac{283,1}{\sqrt{1471,5 \cdot 76,8}} = 0,84$$

Tak więc współczynnik korelacji dla uczniów o ocenie pozytywnej w nauce a ich zachowaniem się wynosi 0,84. Wskazuje on na korelację wysoką, tj. na znaczną wzajemną zależność⁵.

Z kolei zostanie obliczony współczynnik korelacji dla uczniów o negatywnych postępach w nauce a ich zachowaniem się. Przebieg obliczeń ten sam.

$$r = \frac{21}{2 \sqrt{130}} = 0,92$$

Współczynnik korelacji dla uczniów o ocenie negatywnej w nauce a ich zachowaniem się wynosi 0,92. Wskazuje on na korelację bardzo wysoką, na wzajemną zależność bardzo pewną.

⁴ J. P. Guilford: Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice. Warszawa 1960, s. 164.

⁵ Tamże s. 171.

Tabela 1

OCENY POZYTYWNE I NEGATYWNE W NAUCE UCZNIÓW DOBRZE ZACHOWUJĄCYCH SIĘ I OCENY POZYTYWNE I NEGATYWNE W NAUCE UCZNIÓW ŹLE ZACHOWUJĄCYCH SIĘ

Klasa	Og. ilość ucz. w kl.	Og. ilość z oceną pozytywną	Og. ilość z oceną negatywną	Uczniowie dobrze zachowujący się			Uczniowie źle zachowujący się		
				og. ilość	z oceną pozytywną	z oceną negatywną	og. ilość	z oceną pozytywną	z oceną negatywną
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
V	54	48	6	39	38	1	15	10	5
VI	47	33	14	30	28	2	17	5	12
VII	56	43	13	41	39	2	15	4	11
VIII	9	8	1	8	8	—	1	—	1
IX	12	8	4	8	7	1	4	1	3
X	9	8	1	6	6	—	3	2	1
XI	8	5	3	6	5	1	2	—	2
Razem	195	153	42	138	131	7	57	22	35

Klasa	X	Y	x	y	x ²	y ²	xy
V	38	10	19,3	6,9	372,5	47,6	133,0
VI	28	5	9,3	1,9	86,5	3,6	17,6
VII	39	4	20,3	0,9	412,1	0,8	18,3
VIII	8	0	-10,7	-3,1	114,5	9,6	33,2
IX	7	1	-11,7	-2,1	136,9	4,4	24,5
X	6	2	-12,7	-1,1	161,3	1,2	14,0
X	5	0	-13,7	-3,1	187,7	9,6	42,5
	131	22			1471,5	76,8	283,1
śr.	18,7	3,1					

Uczniowie z pozytywną oceną w nauce

xy = odchylenie od średniej

x = X — Xśr.

y = Y — Yśr.

{ X — dobrze zachowujący się
Y — źle zachowujący się

Klasa	X	Y	x	y	x ²	y ²	xy
V	1	5	0	0	0	0	0
VI	2	12	1	7	1	49	7
VII	2	11	1	6	1	36	6
VIII	0	1	-1	-4	1	16	4
IX	1	3	0	-2	0	4	0
X	0	1	-1	-4	1	16	4
XI	1	2	0	-3	0	9	0
	7	35			4	130	21
śr.	1	5					

4. Korelacja między postępami uczennic w nauce a ich zachowaniem się

Tabela 2

OCENY POZYTYWNE I NEGATYWNE W NAUCE UCZENNIC DOBRZE ZACHOWUJĄCYCH SIĘ I OCENY POZYTYWNE I NEGATYWNE UCZENNIC ŹLE ZACHOWUJĄCYCH SIĘ

Klasa	Og. ilość ucz. w kl.	Og. ilość z oceną pozytywną	Og. ilość z oceną negatywną	Uczennice dobrze zachowujące się			Uczennice źle zachowujące się		
				Og. ilość	z oceną pozytywną	z oceną negatywną	Og. ilość	z oceną pozytywną	z oceną negatywną
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
V	32	31	1	30	29	1	2	2	—
VI	37	35	2	33	32	1	4	3	1
VII	36	32	4	30	28	2	6	4	2
VIII	31	26	5	28	24	4	3	2	1
IX	28	19	9	23	18	5	5	1	4
X	22	16	6	16	15	1	6	1	5
XI	17	14	3	12	12	—	5	2	3
razem	203	173	30	172	158	14	31	15	16

WSPÓŁCZYNNIK KORELACJI DLA UCZENNIC O POZYTYWNYCH POSTĘPACH W NAUCE A ICH ZACHOWANIE SIĘ

Klasa	X	Y	x	y	x ²	y ²	xy
V	29	2	6,4	-0,14	41,0	0,02	-0,89
VI	32	3	9,4	0,86	88,4	0,74	8,08
VII	28	4	5,4	1,86	29,2	3,46	10,05
VIII	24	2	1,4	-0,14	2,0	0,02	-0,20
IX	18	1	-4,6	-1,14	21,2	1,30	5,25
X	15	1	-7,6	1,14	57,7	1,30	8,66
XI	12	2	-10,6	-0,14	112,4	0,02	1,48
	158	15			351,9	6,86	32,43
śr.	22,6	2,14					

$$r = \frac{32,43}{\sqrt{351,9 \cdot 6,86}} = 0,66$$

Współczynnik korelacji dla uczennic o ocenie pozytywnej w nauce a ich zachowaniem się wynosi 0,66. Wskazuje on na korelację umiarkowaną, na istotnie istniejącą wzajemną zależność.

WSPÓŁCZYNNIK KORELACJI DLA UCZENNIC O NEGATYWNYCH POSTĘPACH W NAUCE A ICH ZACHOWANIEM SIĘ

Klasa	X	Y	x	y	x ²	y ²	xy
V	1	0	-1	-2,3	1	5,29	2,3
VI	1	1	-1	-1,3	1	1,69	1,3
VII	2	2	0	-0,3	0	0,09	0,0
VIII	4	1	2	1,3	4	1,69	-2,6
IX	5	4	3	1,7	9	2,89	5,1
X	1	5	-1	2,7	1	7,29	-2,7
XI	0	3	-2	0,7	4	0,49	-1,4
	14	16			20	19,43	2,0
śr.	2	2,3					

$$r = \frac{2,0}{\sqrt{20 \cdot 19,43}} = 0,10$$

Współczynnik korelacji dla uczennic o negatywnych postępach w nauce a ich zachowaniem się wynosi 0,10. Wskazuje on na korelację słabą, tj. na wzajemną zależność nic nie znaczącą.

5. Interpretacja otrzymanych współczynników korelacji

Podano już poprzednio, że współczynnik korelacji dla uczniów z pozytywną oceną w nauce a ich zachowaniem się wynosi 0,84. Stosunek wielkości X do wielkości Y każe ów związek interpretować właśnie na korzyść dobrego zachowania się. Zatem należy orzec, że istnieje jednak znaczna zbieżność pozytywnych ocen w nauce uczniów z ich dobrym zachowaniem się. Zachowują się oni dobrze. W dalszym ciągu wielkości X i Y wskazują, że uczniowie z negatywną oceną w nauce, których współczynnik korelacji z zachowaniem się wynosi 0,92 powiązani są bardzo wysoką zależnością ze złym zachowaniem się, czyli że uczniowie ci z reguły zachowują się źle.

Uczennice o pozytywnych ocenach w nauce korelują z zachowaniem się bardzo umiarkowanie (0,66). Zatem uczennice osiągające dobre wyniki w nauce niekoniecznie muszą zachowywać się dobrze. Odchylenia pod tym względem mogą być nawet dość częste. U uczennic o negatywnych ocenach w nauce współczynnik korelacji z zachowaniem się (0,10) wskazuje, że oceny ich zupełnie nie są powiązane z zachowaniem się.

6. Praktyczne znaczenie znajomości współczynnika korelacji między postęпами w nauce a zachowaniem się

Odnosnie wzajemnej zależności między dobrymi postęпами uczniów w nauce a ich zachowaniem się można by zapytać, czy ta zależność jest równorzędna tej, jaka istnieje między uczniami dobrze się zachowującymi a ich postęпами w nauce? Otóż nie jest równorzędna. Wynosi ona 0,69. Zatem wynika z tego, że jeśli oceny pozytywne uczniów w nauce znajdują się w znacznej zbieżności z ich zachowaniem się, to niekoniecznie dobre zachowanie się uczniów pozostaje w takiej samej zbieżności z ocenami w nauce, a to dlatego, że ilość uczniów z oceną pozytywną w nauce dobrze i źle zachowujących się nie musi równać się ilości uczniów dobrze zachowujących się z oceną pozytywną i negatywną w nauce. Zależność ta jest identyczna jak między zdaniem okresu warunkowego, jeżeli a to b, tzn. może się równać, ale nie musi⁶. Mimo więc istniejących, chociaż niewielkich, różnic dla praktycznej wartości procesu wychowawczego wykazano korelację, jaka zachodzi między postęпами w nauce a zachowaniem się, a nie odwrotnie. Szkoła bowiem daleko wnikliwiej klasyfikuje wiadomości aniżeli zachowanie się. Biorąc tedy za punkt wyjścia ocenę postępow w nauce można będzie w wielu wypadkach domniemywać się faktycznego zachowania się, co w procesie kształceniowo-wychowawczym ma niepoślednie znaczenie. Jeżeli w szkole znajdzie się kilkudziesięciu uczniów z oceną negatywną w nauce, to można przypuszczać, iż przeważająca większość z nich będzie zachowywać się źle, chociażby to zachowanie się było przez nich starannie ukryte. W wypadku zaś negatywnych ocen w nauce u uczennic nie należy dostrzegać żadnego związku z ich zachowaniem się.

Należy w końcu podkreślić, że związek zachodzący między postęпами w nauce a zachowaniem się uczniów jest znacznie ściślejszy aniżeli ten sam związek u uczennic. Skutkiem tego wykazanie dla nich wspólnego współczynnika korelacji między tymi zjawiskami staje się bezprzedmiotowe. Praktycznie wynik ten byłby bezużyteczny, a nadto zamazywałby istotę zachodzących tutaj prawidłowości.

⁶ K. Ajdukiewicz: Zarys logiki. Warszawa 1958, s. 88.

7. Geneza tworzenia się wzajemnej zależności między postępami w nauce a zachowaniem się

Rozważając sprawę korelacji między postępami w nauce a zachowaniem się należy zauważyć, że korelacja ta, mówiąc nam o istniejącym związku między tymi zjawiskami, nie mówi jednak nic o przyczynach jego powstawania. Możliwe tu są różne kontrowersje. Np. albo złe zachowanie kształtuje się skutkiem ocen negatywnych w nauce, albo oceny te kształtują się na podłożu złego zachowania się względnie tak złe zachowanie się, jak i negatywne postępy w nauce rozwijają się wspólnie. J. Konopnicki podkreśla, że jedną z przyczyn niewłaściwego zachowania się jest niezrozumienie materiału rzeczowego przez ucznia. Złe zachowanie wówczas zaczynać się będzie nieuwagą na lekcji⁷. Spostrzeżenie to jest bardzo trafne, gdyż nie uważający uczeń z kolei nie będzie mógł przerobić zadanej pracy domowej, co w dalszej konsekwencji może stać się powodem do ucieczki z lekcji, a nawet pójścia poza szkołę, okazją do nowych wykroczeń. Niejednokrotnie jednakże związek ten mieć będzie przebieg odwrotny. Uczeń(nica) na skutek wad organicznych, jak neurastenii, urazów psychicznych, obarczeń dziedzicznych, przebytych chorób, chorób aktualnie istniejących, nie jest w ogóle w stanie skoncentrować uwagi. Mówi się w tym wypadku o objawie nadpobudliwości psychoruchowej, która kształtuje się u typów neuropatycznych, a która objawia się niedostosowaniem do lekcji zachowaniem się⁸. Tak więc u neuropatyków zasadniczą przyczyną złych postępów w nauce, a z tym i tworzenia się związku przyczynowego między zachowaniem się a postępami w nauce będzie niewłaściwe zachowanie się. Wreszcie związek zachowania się i postępów w nauce niekoniecznie musi mieć jakąś jedną wyrazistą przyczynę. Jego kształtowanie się może postępować wolno, okazjonalnie, poczynając raz od postępów w nauce, a raz od zachowania się, czyli wzajemnie na przemian.

8. Uwagi końcowe

Ze stwierdzonej bardzo wysokiej korelacji między negatywnymi ocenami w nauce a złym zachowaniem się uczniów należy wnioskować, że w wypadku poprawy postępów w nauce ulega poprawie i samo zachowanie się lub odwrotnie.

Podobne zestawienie wzajemnej zależności u uczennic nie wykazuje prawie żadnego związku. Dlatego z chwilą skonstatowania u nich negatywnych ocen w nauce lub złego zachowania się oddziaływanie na nie musi dotyczyć jednego i drugiego, tj. postępów w nauce i zachowania się.

U uczniów i uczennic dobrze uczących się możliwość złego zachowania się jest w wielu wypadkach całkowicie realna. Dlatego z chwilą zaistnienia wykroczeń, a zwłaszcza wykroczeń kolektywnych, nie należy głównej winy przypisywać jedynie uczniom i uczennicom o negatywnych postępach w nauce.

⁷ J. Konopnicki: Zaburzenia w zachowaniu się dzieci i środowisko. Warszawa 1957, s. 59.

⁸ K. Dąbrowski: Nerwowość dzieci i młodzieży. Warszawa 1935, s. 7—42.

ANDRZEJ WERBLAN: SZKICE I POLEMIKI

Warszawa 1970, ss. 299, cena 18 zł

„Szkice i polemiki” A. Werblana są cennym wkładem do teorii i praktyki walki z rewizjonizmem w Polsce w latach 1958—1969. Występuje w nich wyjątkowo silne powiązanie teorii z praktyką, widzenie zarówno pozytywnych stron polityki partii, jak i negatywnych zjawisk związanych z realizacją tej polityki. Autor domaga się w tych szkicach długofalowego planu, wizji rozwoju społeczno-gospodarczego jako niezbędnego warunku skutecznej walki z rewizjonizmem o kształtowanie świadomości społeczeństwa, a szczególnie świadomości młodzieży.

„Szkice i polemiki” są wnikliwą publicystyką socjologiczną i polityczną, bardzo konkretną. Konkretność ta wynika z bezpośredniego uczestniczenia autora w życiu politycznym w omawianym okresie. Píše w tej publikacji o konkretnych sytuacjach politycznych, charakteryzuje zjawiska ideologiczne, wiąże je z określonymi osobami, które w nich odgrywały rolę. Nie unika problemów trudnych, kontrowersyjnych, ciągle aktualnych. Autor publikacji we wstępie do książki pisze, że przedstawione czytelnikom prace „... mają wartość dokumentacyjną, gdyż obrazują nurt intelektualny, który wpłynął na kształtowanie się stanowiska partii w dziedzinie ideologii po 1956 r.”. Są one „zarazem autentycznym, chociaż fragmentarycznym, świadectwem walki, które w obronie polityki partii i marksizmu-leninizmu trzeba było toczyć w latach 1958—1969, przede wszystkim z rewizjonizmem, a także i z doktrynerskim dogmatyzmem” (s. 5 i 6).

„Szkice i polemiki” zawierają krytykę pierwszej fali rewizjonizmu z lat 1955—1959 i drugiej, która „wzbierała w latach sześćdziesiątych, a osiągnęła kulminację i poniosła klęskę w 1968 r. w wydarzeniach marcowych” (str. 7).

W polemice z rewizjonizmem autor podejmuje tak ważne zagadnienia, jak: problem państwa, istota demokracji burżuazyjnej i socjalistycznej, kwestia rewolucji socjalistycznej, problem partii nowego typu, marksistowskie pojmowanie kwestii narodowej, internacjonalizm i patriotyzm, problemy nauki i ideologii, „marksizmu intelektualnego” i „marksizmu instytucjonalnego”, na czym polega i do czego zmierza teoria konwergencji itp.

Publikacja składa się z 9 szkiców i wstępu, w którym autor wprowadza w meritum sprawy i zarazem ustosunkowuje się do teorii szkiców z perspektywy grudnia 1969 r. Układ zastosowany w publikacji jest chronologiczny, a nie tematyczny.

Pierwszy szkic „O socjalistyczny kierunek działalności” jest poświęcony polityce kulturalnej partii i analizie sprzecznych z tą polityką tendencji, które wystąpiły w latach 1956—1958. Podtytuły wyodrębnione w tym szkicu informują o jego treści. Są one następujące: „Krytyka wypaczeń czy krytyka socjalizmu”, „Dyktatura proletariatu a demokracja burżuazyjna”, „Antydogmatyzm czy rewizjonizm”, „Polityka a działalność kulturalna”, „Niektóre wnioski”.

Na zajęciach z podstaw nauk politycznych należałoby wykorzystać i przedyskutować problemy zawarte w podrozdziałach: „Dyktatura proletariatu a demokracja burżuazyjna” (str. 32—57), „Antydogmatyzm czy rewizjonizm”, w których autor polemizuje z teorią instytucjonalnego marksizmu i marksizmu intelektualnego reprezentowaną przez Leszka Kołakowskiego (str. 57—65).

Szkic „O socjologii krytycznie (niektóre problemy ideologiczne współczesnej socjologii polskiej)”, opublikowany po raz pierwszy w lipcu 1963 r., dzieli się na następujące podrozdziały: „Trochę historii”, „Socjologia a ideologia i polityka”, „Walka czy też współdziałanie ideologiczne”, „Program działania”. Jest to szkic, który powinien zainteresować przede wszystkim kadre naukową reprezentującą nauki społeczne w wyższych uczelniach.

Autor w tym szkicu pisze o wzrastającej roli marksistowskich nauk społecznych oraz o ujemnych zjawiskach natury politycznej i ideologicznej, które wystąpiły w polskiej socjologii. To ujemne zjawisko — zdaniem autora — wynikało z rozpowszechnianej przez niektórych socjologów, uważających się za marksistów, teorii, że istnieje sprzeczność między nauką a ideologią. „Teoria ta — stwierdza A. Werblan — wyrosła na gruncie rewizjonistycznej, politycznej opozycji wobec linii partii” (str. 97). To stanowisko doprowadziło, o czym autor już pisał w poprzednim szkicu, do głoszenia tezy o dwu marksizmach: marksizmie instytucjonalnym, reprezentowanym przez partię, i marksizmie intelektualnym, którego strażnikami mieli być pracownicy nauki. Z tezy o dwóch marksizmach wynika, że „ideologia marksistowsko-leninowska, jak każda ideologia nie jest instrumentem ujawniania prawdy naukowej i dlatego nie odnoszą się do niej kryteria prawdy i fałszu” (str. 98). A. Werblan zwraca uwagę przy tym, że m. in. J. Hochfeld w swej pracy „Studia o marksowskiej teorii społeczeństwa” wraca do tej myśli i kilkakrotnie ją powtarza. Autor szkiców wskazuje następnie, że takie stanowisko teoretyczne prowadzi do negowania marksistowskiej teorii klas i do zastępowania jej teoriami stratyfikacji, apolegetycznymi wobec kapitalizmu, do traktowania „badań ankietowych jako głównego warsztatowego osiągnięcia socjologii”, do lekceważenia innych źródeł poznania, m. in. statystyki ekonomicznej, praktyki ruchu robotniczego.

Zdaniem autora — obiektywną przyczyną, która doprowadziła do tego stanu rzeczy, „był po części głęboki kryzys ideologiczny związany z krytyką kultu J. Stalina”.

W następnym szkicu „Wprowadzenie do dyskusji nad książką A. Schaffa pt. »Marksizm a jednostka ludzka«,” która odbyła się z inicjatywy Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR i redakcji pisma *Nowe Drogi* w lipcu 1966 r. A. Werblan omawia dokładnie dodatnie i ujemne strony tej pracy. Znaczenie jej widzi w tym, że przedstawiła doniosły problem humanizmu socjalistycznego. Zainteresowanie zagadnieniami humanizmu nie jest reakcją na ahumanistyczne, asocjalistyczne zjawiska związane z tzw. kultem jednostki, lecz oznacza, że socjalizm — przynajmniej w ZSRR i w europejskich krajach demokracji ludowej — osiąga obecnie takie stadium rozwoju, kiedy po przeprowadzeniu zasadniczych przemian ustrojowych, po przebyciu wstępnego etapu industrializacji, po dokonaniu „pierwszego pchnięcia” ekonomiki na drogę dynamicznego rozwoju — społeczeństwa socjalistyczne mogą przystąpić do szerszego niż dotychczas wcielania w życie treści społecznych i ustrojowych socjalizmu” (str. 113 i 114).

A. Werblan krytykuje A. Schaffa za interpretację zjawiska alienacji i próbę przekonania czytelników, że zjawisko to występuje w krajach socjalistycznych. Ta myśl stanowi przesłankę i podtekst wszystkich rozważań politycznych dotyczących socjalizmu i komunizmu. Szczególnie polemizuje z poglądem A. Schaffa, że dokonuje się alienacja państwa socjalistycznego, chociaż przyznaje, że „w okresie stalinizmu mieliśmy do czynienia z przejawami takiego zjawiska” (str. 134). Podważa też pogląd A. Schaffa, że „w społeczeństwach socjalistycznych kształtuje się elita władzy, która w sposób naturalny korzysta z uprzywilejowanej sytuacji społecznej” (str. 136).

W szkicu „Przyczynki do genezy konfliktu”, napisanym w czerwcu 1968 r., autor wykazuje, że w środowiskach uniwersyteckich szczególnie czynnie występowały przy inspirowaniu i organizowaniu zamieszek dwa kierunki: rewizjonizm i syjonizm. Nurt

rewizjonistyczny, zdaniem autora, rozwinął się w pewnych środowiskach partyjnych. Wyjątkowo interesujące są z punktu widzenia nauk społecznych rozważania o rewizjonizmie i dogmatyzmie w ogóle, a w szczególności o rewizjonizmie w partii po 1956 r. (str. 144—176). Autor w kontekście historii KPP i wydarzeń marcowych 1968 r. omawia problem składu narodowościowego KPP. Wskazuje, że „pewna grupa działaczy politycznych, stosunkowo nieliczna, lecz wywierająca istotny wpływ na kierownictwo polityczne KPP i częściowo na kierownictwo aparatu politycznego armii polskiej, okazała się niezdolna do prawidłowego rozumienia nowych potrzeb narodu i nowych zadań partii” (str. 167). Działacze ci czuli się powołani do tego, aby po powrocie do kraju określać linię polityczną państwa ludowego, pretendowali do arbitralnego wyrokowania, co jest patriotyzmem, a co nacjonalizmem.

Szkic „Wewnętrzne i zewnętrzne aspekty walki ideologicznej” z czerwca 1968 r. poświęcony jest zagadnieniu walki z dywersją ideologiczną wewnątrz i na zewnątrz kraju. Autor ponownie wraca do problemu rewizjonizmu. Zwraca uwagę, że stosunkowo mało jest publikacji zwalczających poglądy zawarte w pracy A. Schaffa „Marksizm a jednostka ludzka”. Aby skutecznie można się było przeciwstawiać rewizjonizmowi i kształtować świadomość socjalistyczną, należy, zdaniem autora, opracować problematykę demokracji socjalistycznej, nakreślić nasz socjalistyczny ideał w kwestii podziału dochodu narodowego oraz opracować socjalistyczną koncepcję systemu oświatowego. „Dopiero wokół takich rzutów w przyszłość można skutecznie orientować pracę ideologiczną” (str. 182).

W szkicu „O wysoki poziom pracy ideologiczno-wychowawczej w szkołach wyższych”, który jest głosem w dyskusji na XII Plenum KC PZPR w lipcu 1968 r., autor uzasadnia tezę, że „w istocie rzeczy rewizjoniści w ogromnej większości stanowili w naukach społecznych ugrupowanie polityczne i ideologiczne, a nie szkołę naukową” (str. 185); postulat swobody dyskusji naukowej był jedynie osłoną dla uprawiania przez nich opozycji politycznej.

„Szkolnictwo wyższe i nauka przed V Zjazdem PZPR” — szkic napisany w październiku 1968 r., poświęcony jest problemowi rozwoju nauk społecznych i ich aktualnej słabości. Zdaniem A. Werblana słabości te wynikają m. in. z tego, że „w łonie tych nauk, zwłaszcza w niektórych ośrodkach, zakorzeniły się wpływy rewizjonizmu — innych postaci burżuazyjnej, obcej marksizmowi, ideologii oraz skłonność do hołdowania czemuś, co można by nazwać ogólnościowatym współludźmiństwem akademickim. A. Werblan wskazuje naczelną zadania, jakie powinny spełnić nauki społeczne, a mianowicie: pogłębienie marksistowskiej wiedzy o rzeczywistości społecznej, o gospodarce socjalistycznej i rządzących nią prawach, badanie przemian społecznych zachodzących w naszym kraju i świecie, zmian w świadomości społecznej. Wśród problemów, którymi powinny zajmować się nauki społeczne, wysuwa dwie sprawy na czoło: analizę całości zagadnień związanych z demokracją socjalistyczną i z funkcjonowaniem gospodarki socjalistycznej, bardziej wszechstronne opracowanie dalekosiężnej wizji społeczeństwa socjalistycznego. Wskazuje na niepokojące zjawisko polegające na zmniejszeniu się dynamiki wzrostu szkolnictwa wyższego w porównaniu z innymi krajami (str. 214—215).

W szkicu „O leninowską metodologię w badaniach historycznych” autor wskazuje, że zarówno w publicystyce dotyczącej teraźniejszości, jak też w publicystyce historycznej w odniesieniu do przeszłości brak jest nieraz analizy klasowej. Oceniając wysoko referaty, dyskusję na X Zjeździe Powszechnym Historyków Polskich w Lublinie w 1969 r. pod względem marksistowskiej metodologii, erudycji i zaangażowania w kształtowanie socjalistycznej samowiedzy historycznej naszego narodu, wskazuje na pewne stanowiska, które ujawniły się podczas dyskusji, a mianowicie usprawiedliwienie antyradzieckiej polityki zagranicznej rządów sanacyjnych, która, jak wiemy, prowadziła do izolacji Polski w obliczu napaści hitlerowskiej. Autor polemizuje

także z uproszczoną, doktrynerską interpretacją leninowskiego pojmowania związku między kwestią klasową a narodową.

Ostatni szkic „Lenin wciąż czytany od nowa” poświęcony jest leninowskiej koncepcji partii nowego typu. Autor ukazuje, że nie tylko teoria partii robotniczej zajmuje szczególne miejsce w dorobku teoretycznym Lenina, ale także teoria przerastania rewolucji burżuazyjno-demokratycznej w socjalistyczną, jak również teoria imperiaizmu i teza o możliwości zwycięstwa rewolucji socjalistycznej w jednym kraju. Szkic ten jest historycznym zarysem syntetycznym, obrazującym kształtowanie się partii klasy robotniczej. Sięgając do partii socjaldemokratycznych II Międzynarodówki Werblan pokazuje, jak w walce z rewizjonizmem powstawały program, struktura organizacyjna, strategia i taktyka oraz funkcja społeczna partii leninowskiej w Rosji. Autor stwierdza, że pasjonującym intelektualnie i niezwykle ważnym zadaniem jest analiza specyfiki współczesnego rewizjonizmu. Nie sposób wywiązać się z tego zadania bez odwoływania się do przeszłości, zwłaszcza do leninowskich polemik z klasycznym rewizjonizmem. „Dawny i współczesny rewizjonizm — pisze autor — różni się od siebie znacznie, ale zarówno mechanizm ich wynikania, jak i społeczna funkcja w walce z rewolucyjnym ruchem robotniczym pozostają tożsame” (str. 256). Zarówno tradycyjny, jak i współczesny rewizjonizm występuje przeciw koncepcjom rewolucji proletariackiej i dyktaturze proletariatu, marksistowskiej teorii walki klasowej przeciwstawia tzw. „demokratyczne” lub „humanistyczne” modele socjalizmu, a koncepcję państwa dyktatury proletariatu usiłuje wyrugować na rzecz liberalno-burżuazyjnego systemu wolnej gry sił. A. Werblan stwierdza, że „teoria konwergencji jest współczesną odmianą koncepcji pokojowego wrastania kapitalizmu w socjalizm”. „Teoria ta ma skłaniać do rezygnacji z walki o socjalizm w świecie kapitalistycznym, a w systemie socjalistycznym stymulować takie przekształcenia, które zbliżałyby go do kapitalizmu, czyli w istocie unicestwiały” (str. 259).

„Szkice i polemiki” A. Werblana poświęcone są bardzo ważnym i aktualnym problemom naszego życia politycznego i partyjnego. Poruszają sprawy, które w programie podstaw nauk politycznych i opracowaniach z tego zakresu są sformułowane ogólnikowo. Szkice Werblana wysuwają wiele zagadnień teoretycznych i praktycznych, domagają się też sprecyzowania programu rozwoju socjalizmu w Polsce. Problematyka zawarta w książce winna pobudzić dyskusje ideologiczne zarówno wśród pracowników naukowych, jak i w środowiskach młodzieży. Z uwagi na chronologiczny układ szkiców, różnorodność tematyki i wątków, poglądów i osób je reprezentujących byłoby rzeczą bardzo wskazaną, aby Wydawca „Szkiców i polemik” zaopatrzył je w indeks rzeczowy, a przynajmniej w skorowidz nazwisk.

Stanisław Macheta

TADEUSZ NOWACKI: PODSTAWY DYDAKTYKI ZAWODOWEJ

Warszawa 1971, PWN ss. 544

Może wydać się paradoksem, że w sytuacji polskiej, w której szkolnictwu zawodowemu nadaliliśmy wprost zawrotne rozmiary ilościowe i organizacyjno-programowe, w której stosunek szkół zawodowych do liceów ogólnokształcących wyraża się wskaźnikiem 4 : 1, nie było dotychczas podręcznika dydaktyki na użytek tegoż właśnie szkolnictwa. Toteż ukazanie się „Podstaw dydaktyki zawodowej” Tadeusza Nowackiego należy powitać z zadowoleniem.

W dotychczasowych dyskusjach nad problemami kształcenia zawodowego, w tym nad skutecznym funkcjonowaniem szkoły zawodowej, często można było się spotkać

z pytaniem — czy w ogóle potrzebna jest oddzielna dydaktyka zawodowa? Odpowiedzi sformułowano różne. W szczególności:

— zwolennicy kierunkowego podejścia do teorii pedagogicznej wychodzili najczęściej z założenia, że jest jedna dydaktyka, a tylko o różnych nachyleniach i zastosowaniach,

— zwolennicy zaś podejścia wdrożeniowego dostrzegali w sposób jak najbardziej uzasadniony potrzebę odmiennego potraktowania problemów, które na tle teorii i praktyki kształcenia zawodowego zawsze przybierały i przybierać będą odmienny wyraz pod względem swej struktury zakresu i warsztatu badawczego.

T. Nowacki zadał sobie trud nie tylko przedstawienia możliwie zwartego układu treści i problemów dydaktycznych szkoły zawodowej szeroko pojętej, lecz także — i to wyczuwa się na każdym kroku studiów „Podstaw dydaktyki zawodowej” — przekonania Czytelnika o celowości odrębnego potraktowania problemów dydaktycznych szkoły i działalności zawodowej. Bardzo charakterystyczne i wymowne jest przy tym stanowisko autora, wyrażone we wstępie recenzowanej pracy.

„Sam pomysł pisania o kształceniu zawodowym w ogóle — a z zamiarem pomocy dla nauczycieli w szkołach i personelu pedagogicznego w zakładach pracy — zawiera pewną sprzeczność, wywołaną różnicami w procesach przygotowania kadr rolniczych, ekonomicznych, wreszcie przemysłowych. Byłoby o wiele prościej zaprojektować trzy odrębne książki: jedną poświęconą kształceniu rolników, drugą ekonomistów, trzecią — kadr przemysłowych. Byłoby jeszcze lepiej — pisać dalej autor — gdyby każda z tych książek rozpadła się na trzy bardziej szczegółowe, dotyczące: kształcenia na poziomie zasadniczym, przygotowania personelu średniego i kształcenia specjalistów z wykształceniem wyższym” (s. 5). Przytoczony cytat wydaje się przemawiać za odrębnym potraktowaniem jakże bardzo złożonych problemów kształcenia zawodowego. Ta zaś odrębność i złożoność dostrzegalne są już w samym spisie treściowym pracy. Oto kolejne rozdziały:

- I. Proces kształcenia zawodowego
- II. Zasady nauczania
- III. O podstawowych pojęciach motoryki
- IV. Teoretyczne podstawy nauczania praktycznego
- V. Metody nauczania teoretycznego
- VI. Metody nauczania praktycznego
- VII. Metody sprawdzania i oceny wyników pracy dydaktycznej
- VIII. Formy organizacyjne kształcenia zawodowego
- IX. Nauczyciel szkoły zawodowej.

Szczegółowa analiza poszczególnych rozdziałów pracy wykraczałaby daleko poza przyjęte powszechnie ramy tego rodzaju wypowiedzi. Stąd zasygnalizujemy tylko niektóre problemy i proponowane przez autora rozwiązania po to, aby w drugiej części wyrazić opinię o przydatności „Podstaw...” w codziennej pracy nauczycieli i pracowników pedagogicznych szeroko pojętej działalności zawodowej.

Rozdział I wprowadza Czytelnika w system pojęciowy, charakterystyczny dla „procesu kształcenia zawodowego”. A stwierdzić należy, że jest to system z jednej strony poważnie rozbudowany, z drugiej zaś — nie zawsze jednolicie rozumiany i stosowany. T. Nowacki w swoich metodologicznych i miejscami etymologicznych rozważaniach ustala między innymi możliwe rozumienie pojęć: „proces” i „zawód” po to, aby dojść do stwierdzenia, że wyrażenie „proces kształcenia zawodowego” używane być może w dwóch znaczeniach:

- w znaczeniu I, gdy przybiera cechę abstrakcyjności i oznacza ogół zjawisk występujących w procesie przygotowania i doskonalenia zawodowego pewnej populacji,
- w znaczeniu II, dla oznaczenia konkretnego procesu kształcenia grupy uczniów, np. w określonym typie szkoły (s. 12), przy czym w dalszej części omawianego roz-

działu Czytelnik otrzymuje szeroką i dogłębną wykładnię obu znaczeń. Niezmiernie cenną stroną tej części pracy jest ukazanie niektórych osobliwości kształcenia zawodowego. Punktem wyjścia jest przyjęte dużo wcześniej określenie, że „kształcenie zawodowe w najprostszym ujęciu jest przygotowaniem do podjęcia pracy w określonej gałęzi gospodarki narodowej i na określonym stanowisku”, przy czym między tak pojętym procesem kształcenia zawodowego w porównaniu z kształceniem ogólnokształcącym zachodzi wiele podobieństw, ale jeszcze więcej różnic.

Zdaniem autora, a z tym należy się zgodzić, proces kształcenia zawodowego jest bogatszy niż proces kształcenia ogólnego, bowiem oprócz nauczania teoretycznego uwzględnia i realizuje on nauczanie praktyczne przez uczestnictwo w działalności produkcyjnej, a nawet szerzej — przez uczestnictwo w procesach pracy ludzkiej. Kształcenie zawodowe wbrew prezentowanym często błędnym stanowiskom (które określić by można skrajnie produkcyjnym rozumieniem tegoż kształcenia) jest kształceniem wszechstronnym, uwzględnia ono bowiem w harmonijnym układzie kształcenie umysłowe, politechniczne, moralne, estetyczne i fizyczne (s. 53). Wreszcie korzystnym dopełnieniem wyżej scharakteryzowanych wywodów jest ustalenie faz przygotowania do uruchomienia procesu kształcenia zawodowego w celu wykształcenia pracowników określonej specjalności. Ale oddajmy w tym przypadku głos samemu autorowi (s. 54—55).

W rozdziale II autor omawia zasady nauczania, przy czym analizę tychże poprzedza ogólniejszymi rozważaniami na temat zasad. Punktem wyjścia jest wyróżnienie dwóch rodzajów układów działaniowych — układów zamkniętych i otwartych. Według prof. Nowackiego nauczanie zaliczyć trzeba do dynamicznych układów otwartych, gdyż wszystkie warunki konieczne dla organizacji procesu nauczania (uczeń, nauczyciel, program wiedzy i umiejętności) przybierają postać nie oznaczoną. W tymże zaś układzie proponować można różne zasady. I rzeczywiście — autor zestawia różne stanowiska (s. 69), z tym że kierując się potrzebami nauczania w szkole zawodowej i wymogami materializmu dialektycznego wyróżnia: 1) zasadę świadomej aktywności, 2) zasadę związku teorii z praktyką, 3) zasadę pogładowości, 4) zasadę przystępności, 5) zasadę systematyczności, 6) zasadę trwałości wiedzy i umiejętności, 7) zasadę indywidualizacji i zespołowości. Jak z powyższego wynika, autor wprowadza nieco inny układ zasad niż ten, którym przyjęło się dotychczas posługiwać.

Na podkreślenie zasługuje analityczne, pogłębione, wsparte na wynikach rozległych badań, omówienie poszczególnych zasad, a na tym tle podjęcie wielu ważkich problemów i ukazanie ich w nowej, współczesnej interpretacji. Tak np. przy omawianiu zasady pierwszej autor wiele miejsca poświęca problemom motywacji, wyboru i samodzielności, przy czym samodzielność traktuje jako cechę osobową, przejawiającą się w odpowiedzialnych decyzjach. Zgodnie z powyższym „samodzielne postępowanie to postępowanie nasycone decyzjami” (s. 100). Warunkiem zaś dojrzałej decyzji jest: przygotowanie intelektualne, przygotowanie moralne i psychiczne oraz przygotowanie praktyczne.

Przy analizowaniu zasady pogładowości autor wyróżnia cztery jej funkcje określając między innymi drogę dochodzenia do pojęć (f. reprezentatywna — polegająca na znajomości faktów, f. symbolizująca — prowadząca do ułatwienia zrozumienia i zapamiętania, f. czynnościowa — ułatwiająca zrozumienie istoty i sposobu działania, i f. przyśpieszeniowa — w zakresie pełnej informacji). W każdym zaś przypadku rozważania poparte są najnowszymi wynikami badań prowadzonych tak w kraju, jak i za granicą, co zastosowany przez autora wywód czyni układem intelektualnie bogatym i przekonującym.

Rozdział III, traktujący o podstawowych pojęciach motoryki, stanowi wykładnię podstawowych problemów współczesnej psychologii na gruncie dydaktycznym. Autora interesują przede wszystkim umiejętności. Ten dział pracy zainteresuje za-

pewne każdego Czytelnika, gdyż problem umiejętności w dotychczasowej literaturze psychologiczno-pedagogicznej budził najwięcej zastrzeżeń albo z racji nazbyt powierzchownego ukazywania go, albo też na skutek przedawnionego sposobu widzenia tegoż. T. Nowacki znany jest powszechnie jako pedagog i psycholog zarazem, a przy tym honorujący ustalenia prakseologii, stąd też przedstawione w tym rozdziale wywody uczynił szczególnie czytelnymi i przekonującymi.

Rozdział IV omawia teoretyczne podstawy nauczania praktycznego. Punktem wyjścia w tym przypadku jest zagadnienie transferu pojmowanego jako wpływ jednej umiejętności na kształtowanie się innej lub szerzej — jako wpływ nabytego doświadczenia na postawę wobec nowych sytuacji i rozwiązywania nowych zadań. Po szczegółowym przeanalizowaniu literatury zagadnienia autor doprowadza Czytelnika do problemu intelektualizacji nauczania praktycznego, a więc do problemu podstawowego w dzisiejszym i perspektywicznym rozumieniu przygotowania zawodowego. Teza, jaka w tym względzie okazuje się być przewodnią, brzmi następująco: „Angażowanie czynności intelektualnych przyspiesza proces opanowania umiejętności praktycznych, a ponadto sprawia, że wytworzone umiejętności są bardziej plastyczne” (s. 242).

Zgodnie z powyższym autor szeroko omawia kierunek i etapy intelektualizacji nauczania praktycznego po to, aby w końcowej części rozdziału podjąć zagadnienie świadomości, mistrzostwa i twórczości.

W rozdziale V autor omawia metody nauczania praktycznego. W oparciu o analizę literatury, własne doświadczenia i przemyślenia T. Nowacki przeprowadza szereg ciekawych klasyfikacji, w tym klasyfikację ze względu na źródła wiedzy i umiejętności uczniów czy też ze względu na zadania dydaktyczne (s. 299). Oprócz systematycznego przeglądu metod tradycyjnych i informacyjnego przedstawienia nauczania problemowego praca sugeruje także możliwość stosowania metody przypadków i metody sytuacyjnej.

W rozdziale VI przedstawione zostały metody nauczania praktycznego, z tym że ich omówienie poprzedzono ustaleniami terminologicznymi, dotyczącymi rozumienia pracy ludzkiej, pracy produkcyjnej czy też operacji produkcyjnych. Głównym zadaniem kształcenia praktycznego — pisze T. Nowacki — jest rozwijanie umiejętności, gdyż wykształcenie zawodowe w każdym przypadku jest po prostu układem umiejętności wykonywania czynności charakterystycznych dla danego zawodu (s. 355). W tym miejscu na szczególne podkreślenie zasługuje wyróżnienie czynności sensorycznych, intelektualnych i motorycznych, gdyż podział taki odpowiada cybernetycznemu schematowi odbioru informacji, przetwarzania informacji i reakcji, a więc jest podziałem odpowiadającym współczesnemu stanowi wiedzy naukowej. Na rozwój umiejętności zasadniczych — zdaniem autora — wpływają następujące czynniki: 1) opanowanie nauczonej wiedzy, 2) zainteresowanie uczniów w osiągnięciu sukcesu, 3) efektywność uprzedniego i bieżącego instruktażu, 4) aktywny charakter działalności ucznia, 5) samokontrola i ocena, 6) ilość ćwiczeń, 7) wymagania co do poziomu umiejętności, 8) osobliwości różnych umiejętności i 9) rozwijanie oraz indywidualizowanie cech osobowych uczniów, przy czym płaszczyznę wyjściową dla projektowania rozwijania umiejętności stanowi między innymi charakterystyka zawodowa.

Autor wyróżnia i omawia trzy metody rozwijania umiejętności i sprawności podczas praktycznej nauki zawodu: 1) wyjaśnianie i omawianie, 2) pokaz, 3) powtarzanie czynności przez uczniów, przy czym centralną metodą jest powtarzanie poprawnie wykonywanych czynności, zwane ćwiczeniem. Uwieńczeniem rozważań zawartych w tym rozdziale jest teza i jej uzasadnione przedstawienie, że „uczestnictwo w pracy jest metodą najbardziej charakterystyczną dla przygotowania zawodowego” (s. 413).

Rozdział VII ukazuje zagadnienie metod sprawdzania i oceny wyników pracy dydaktycznej. Autor opierając się na licznych w tym zakresie badaniach prowadzonych przez różne osoby i zespoły ustala 3 ważne dla szkolnictwa zawodowego główne

rodzaje sprawdzania i oceniania. Są to: a) badanie przydatności zawodowej, które pozwala na odkrywanie braków zarówno w programach nauczania, jak i w metodach ich realizacji, b) badanie wyników nauczania połączone z próbą uchwycenia zależności między wynikami a rozmaitymi czynnikami znaczącymi w procesie dydaktycznym, c) bieżąca i okresowa kontrola pracy uczniów stosowana przez nauczycieli, pobudzająca w różny sposób uwagę uczniów, mobilizująca ich energię, a ponadto także pozwalająca zarówno nauczycielowi, jak i uczniom określić wyniki i poziom własnej pracy (s. 459—60).

W tym rozdziale autor omawia również zagadnienie nauczania programowanego, z tym że rozważa je głównie w aspekcie kontroli i oceny wyników.

W rozdziale VIII przedstawione i omówione są formy organizacyjne kształcenia zawodowego. W funkcjonowaniu współczesnej szkoły zawodowej T. Nowacki dostrzega możliwość współistnienia trzech systemów organizacji zajęć dydaktycznych: systemu gabinetowo-lekcyjnego, systemu zespołowo-pracownianego i systemu warsztatowo-produkcyjnego, oraz wyróżnia różne typy zajęć teoretycznych i praktycznych. Skromnym dopełnieniem tegoż rozdziału jest podjęcie niektórych form stosowanych w oświacie dorosłych.

Ostatni, tj. IX, rozdział pracy T. Nowacki poświęca nauczycielowi szkoły zawodowej. Podtematy tegoż rozdziału najlepiej określają zawarte w nim treści. Oto one:

- niektóre zagadnienia osobowości nauczyciela,
- umiejętności i przygotowanie dydaktyczne nauczyciela,
- klasyfikacja grup nauczycielskich,
- główne trudności w kształceniu pedagogicznym nauczycieli szkół zaw.,
- funkcje dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół zawodowych.

Uwadze Czytelnika polecić można dostrzeżenie wyróżnionych przez autora trzech funkcji dokształcania i doskonalenia: funkcji wyrównawczej, funkcji wdrożeniowej i funkcji renowacyjnej. Nowacki wychodzi z założenia, że realizacja tych funkcji w szkolnictwie zawodowym nastrocza ogromne trudności, toteż ciekawa wydaje się propozycja, aby dążyć do włączenia nauczycieli w powszechną pracę stwarzania metodycznych podstaw własnego działania. Byłaby to praca nad konstruowaniem doświadczenia pedagogicznego. Pracę taką z powodzeniem prowadzi się w Związku Radzieckim i w NRD.

* * *

Całościowe spojrzenie na recenzowaną pracę pozwala stwierdzić, że:

1) jest to praca, która zgodnie z tytułem podejmuje i rozwiązuje najistotniejsze problemy dydaktyczne współczesnej szkoły zawodowej oraz współczesnych działań zawodowo-oświatowych,

2) zawiera ona krytyczny, ale i czytelny przegląd literatury zagadnień podejmowanych oraz stanowi zestaw stanowisk i wyników z zakresu kształcenia zawodowego,

3) spełnia ona długoletnie oczekiwania ogółu nauczycieli szkolnictwa zawodowego, a także pracowników i organizatorów działań pedagogicznych związanych z kształceniem zawodowym,

4) na pewno stanie się podstawową pozycją w studiach nad problemami dydaktycznymi współcześnie rozumianego kształcenia zawodowego, przy czym z racji pogłębionego ujęcia i dobrej czytelności oddać ona może usługi na różnych poziomach kształcenia.

Dodatkowymi walorami pracy są: wzbogacenie licznymi ilustracjami, wykresami i zestawieniami oraz ustalenie po każdym rozdziale bogatego zestawu bibliograficznego.

Ogólnie zatem stwierdzić można, że „Podstawy dydaktyki zawodowej” Tadeusza Nowackiego stanowią pozycję dobrą — i co ważniejsze — odpowiadającą w zasadzie współczesnemu stanowi wiedzy pedagogicznej i psychologicznej oraz technicznej.

Dostrzeżone braki względnie punkty dyskusyjne są raczej nieliczne, przy tym rangi drugorzędnej. Oto niektóre z nich:

1. Przy omawianiu osobliwości kształcenia zawodowego autor słusznie stwierdza, że swoista wszechstronność kształcenia zawodowego wyraża się w uwzględnieniu kształcenia umysłowego, politechnicznego, moralnego, estetycznego i fizycznego. Niemniej w tej części rozważań dopatrzeć się można niewystarczającej precyzji pojęciowej w szczególności w zakresie rozróżnienia pojęć — wychowanie i kształcenie. Odnosi się wrażenie, że te procesy potraktowane zostały tożsamościowo, gdy tymczasem odróżnienia są tu konieczne. Mówi o tym szeroko H. Muszyński we „Wstępie do metodologii pedagogiki”. Możliwe, że w grę wchodzi szeroko rozumiane kształcenie, lecz Czytelnik może nie wiedzieć, dlaczego autor z jednej strony mówi o wychowaniu umysłowym, estetycznym i fizycznym, z drugiej zaś strony — o kształceniu moralnym. Można by też wzmiarkować przynajmniej o kształceniu politechnicznym, jeśli wyróżniono je w szeroko pojętym kształceniu zawodowym. Wprawdzie autor poświęcił temu zagadnieniu oddzielną pracę w ramach Biblioteki Nauczyciela, lecz przeciętny Czytelnik nie musi szukać zagadnień po wszystkich możliwych pracach i publikacjach, tym bardziej gdy dane zagadnienie stanowi element zastosowanej struktury.

2. W dwóch miejscach autor podejmuje problemy świadomości — w rozdziale II przy omawianiu zasad nauczania (s. 81) i w rozdziale IV przy omawianiu teoretycznych podstaw nauczania praktycznego (s. 275). W obu jednak przypadkach pominięto chociażby informacyjne ujęcie problemu w aspektach: filozoficznym i psychologicznym. W następstwie Czytelnik może odnosić wrażenie, że pojęcie świadomości nie nasuwa już żadnych wątpliwości. Stwierdzenie, że świadomość stanowi pojęcie centralne dla pojmowania zarówno osobowości, jak i rodzaju uczestnictwa uczniów w procesie uczenia się (s. 81), jest jak najbardziej słuszne, lecz nie wyjaśnia istoty samej świadomości. Konieczne jest tu przynajmniej odesłanie Czytelnika do odpowiednich rozpraw i opracowań.

3. Szeroko i ciekawie omówił autor zagadnienie intelektualizacji nauczania praktycznego. Odczuwa się jednak brak odpowiedzi na pytania: czy owa intelektualizacja jest procesem absolutnie koniecznym w każdym rodzaju i w każdym etapie nauczania praktycznego i czy rzeczywiście nie ma działania praktycznego, któremu nie towarzyszyłyby procesy myślowe (s. 267), wreszcie jak wobec powyższego traktować działania nawykowe i procesy automatyzacji?

Wydaje się, że są i będą nadal występowały sytuacje działań ludzkich, w których tendencje intelektualizacyjne mogą stawać się czynnikiem utrudniającym, a nie ułatwiającym samo działanie. Chciałoby się zaprezentować następujące stanowisko: procesy intelektualizacyjne są nieodzowne w etapie nauczania praktycznego, bowiem warunkują one realizację współcześnie pojętego procesu dydaktycznego, natomiast w szeroko pojętych działaniach praktycznych widzieć należy również możliwość działań nawykowych czy też tego, co nazywamy treningiem.

4. Przegląd metod nauczania w odróżnieniu od innych rozdziałów recenzowanej pracy wydaje się być nazbyt tradycyjnym. Dotyczy to szczególnie metod teoretycznej nauki zawodu. Wyraźnie odczuwa się tu brak szerzej potraktowanego nauczania problemowego, nauczania programowanego i pracy w zespołach uczniowskich. Brak jest też chociażby wzmiankowego ukazania zagadnień strukturyzacji i algorytmizacji. Dziwne jest to o tyle, że autor tym właśnie problemom dydaktycznym poświęcił wiele prac i doniesień. Można by też założyć, że ogólna literatura z powyższych zakresów jest już dostatecznie bogata, lecz Czytelnik ma prawo oczekiwać możliwości wglądu w te jakże ważne problemy w pozycji dla siebie podstawowej, z którą pracuje na co

dzień. Sprawa o tyle wydaje się istotna, że nauczanie problemowe i praca w zespołach jak dotychczas stanowią najbardziej realną możliwość aktywizowania uczniów w procesie nauczania.

5. Rozważając funkcjonowanie współczesnej szkoły autor wyróżnia 3 systemy organizacji zajęć dydaktycznych, z tym że pomija system klasowo-lekcyjny. Wydaje się, że tego systemu w naszych polskich warunkach długo jeszcze pominąć nie będzie można. Dysponujemy nazbyt ubogą bazą, a do tego nasze szkoły są nadal przeciążone, toteż system klasowo-lekcyjny niekiedy staje się jedynie możliwym.

6. Pewne zastrzeżenia nasuwa rozdział końcowy, mówiący o nauczycielu szkoły zawodowej. Przy omawianiu przygotowania nauczycieli do pracy zawodowej w miejscach wyróżnionych przez autora dwóch zakresów umiejętności, określających to przygotowanie: wiedzy i umiejętności z dziedziny stanowiącej treść kształcenia oraz wiedzy i umiejętności ściśle dydaktycznych, można by zaproponować wyszczególnienie umiejętności: intelektualnych, pedagogicznych, organizacyjnych i praktycznych (M. Godlewski — Z. Wiatrowski: *Kształcenie nauczycieli szkół zawodowych* Warszawa 1971, BKZ), aby w następstwie dojść do nakreślenia pełniejszej sylwetki nauczyciela przedmiotów zawodowych. Także przeprowadzona klasyfikacja grup nauczycielskich wydaje się dyskusyjna. Zastosowane w recenzowanej pracy kryteria nie stwarzają możliwości przeprowadzenia klasyfikacji ogólnej i dostatecznie czytelnej. Nie ma też chyba potrzeby mnożyć grupy w nieskończoność. Próbę wyjścia w powyższym zakresie prezentują autorzy wyżej wymienionej pracy (która wprawdzie ukazała się później, lecz stanowiąca w niej przedstawione sygnalizowano dużo wcześniej).

7. I sprawa ostatnia, dotycząca Wydawcy. Plusem wydawnictwa jest zastosowanie sztywnej, płóciennej okładki, przyjemnego zestawu czcionek i dobrej reprodukcji ilustracji oraz wykresów. Słabą natomiast stroną jest niski gatunek papieru, do tego w dwu odcieniach.

Zygmunt Wiatrowski
Bydgoszcz

TEOFIL SOSNOWSKI: ZASADNICZE SZKOŁY ZAWODOWE PRYZAKŁADOWE I DOKSZTAŁCAJĄCE Warszawa 1971. Wydawnictwo CRZZ

W naszej literaturze pedagogicznej jest niezwykle mało opracowań dotyczących szkolnictwa zawodowego. Odnosi się to zarówno do szkół prowadzonych przez resort oświaty, jak też podległych resortom branżowym. W szczególności brak ten odnosi się do szkół przy zakładach pracy.

Brak jest także zbiorczego wydania licznych przepisów prawnych dotyczących poszczególnych typów szkół zawodowych. Wprawdzie jest wydany przez PWSZ zbiór przepisów prawnych dotyczących szkół zawodowych, ale w zbiorze tym problemy różnych typów szkół są rozproszone w wielu aktach prawnych, co utrudnia posługiwanie się nimi. Ponadto problematyka poszczególnych typów szkół nie jest w nich ujęta kompleksowo, podbudowana teorią pedagogiczną i pozbawiona jest niezbędnego tła naukowego oraz porównawczego.

W tej sytuacji przedstawiciele różnych warstw społeczeństwa, tj. działacze oświatowi, polityczni, związkowi i społeczni są stosunkowo fragmentarycznie poinformowani o działalności naszego systemu szkolnego — szczególnie zaś w zakresie szkolnictwa zawodowego.

Dlatego też palącym problemem staje się konieczność opracowania monografii róż-

nego typu szkół zawodowych w naszym kraju, tym bardziej że pod względem tym ustępujemy wielu innym krajom, szczególnie zaś wysoko uprzemysłowionym. Najpilniejszą zaś sprawą w tym zakresie jest opracowanie metodyk dotyczących zasadniczych szkół zawodowych dla młodzieży pracującej, które to szkoły są określane mianem szkół przyszłości.

W tej sytuacji ukazanie się książki dra Teofila Sosnowskiego pt. „Zasadnicze szkoły zawodowe przyzakładowe i doksztalające. Zarys monograficzny” należy powitać z dużym zainteresowaniem. Podjętą problematykę autor opracowania zawarł w dziewięciu rozdziałach.

Opracowanie poprzedza wstęp, w którym autor przedstawił swoje poglądy na zagadnienia terminologiczne. Jest to sprawa bardzo istotna ze względu na fakt, że istnieją różne poglądy i stanowiska co do głównych terminów występujących w oświacie zawodowej, tj. kształcenie, nauczanie i szkolenie. Autor wbrew niektórym poglądom twierdzi (nie bez słuszności), że konieczne jest jednak w praktyce stosowanie wszystkich tych terminów. Postuluje w związku z tym, aby nauki pedagogiczne nie dążyły do wyrugowania ze swej literatury tych terminów, „po pierwsze — dlatego że powinna odzwierciedlać adekwatnie rzeczywistość, a po drugie — ponieważ wraz z usunięciem tych terminów pozbawiliby się układu pojęć, które są niezbędne w badaniu stosunkowo nowych dla niej terminów działalności pedagogicznej, do jakich należy kształcenie zawodowe w szkołach, zakładach pracy i innych środowiskach.”

W I rozdziale pracy „Kształcenie zawodowe młodzieży pracującej w niektórych krajach wysoko uprzemysłowionych” autor przedstawia systemy oświaty zawodowej w kilku krajach europejskich — zarówno socjalistycznych, jak i kapitalistycznych. Wśród krajów socjalistycznych wymienia Związek Radziecki, Czechosłowację, Niemiecką Republikę Demokratyczną, zaś wśród krajów kapitalistycznych: Wielką Brytanię, Niemiecką Republikę Federalną, Danię, Szwajcarię, Francję i Holandię. Zawarty tu materiał autor przedstawia na szerokim tle porównawczym i historycznym, co w konsekwencji daje możliwość zapoznania się czytelnikowi z różnymi systemami i kierunkami rozwoju występującymi w tym typie oświaty. Tak więc danie tła porównawczego ułatwia zrozumienie istoty tych szkół oraz tendencje rozwojowe kształcenia robotników i kadr równorzędnych, których przyszłość wyznaczana jest przez postęp techniczny i coraz bardziej skomplikowane i kosztowne wyposażenie współczesnego przemysłu.

W drugim rozdziale zatytułowanym: „Geneza zasadniczych szkół zawodowych dla młodzieży pracującej w Polsce” autor przedstawia historię zasadniczego szkolnictwa zawodowego dla pracujących w omawianych tu formach w naszym kraju. Rozważania te dotyczą głównie szkół przyzakładowych i doksztalających w okresie międzywojennym, takich jak: publiczne szkoły zawodowe doksztalające oraz powojenne publiczne szkoły zawodowe i szkoły przemysłowe, oraz istniejące od kilkunastu lat zasadnicze szkoły zawodowe przyzakładowe i doksztalające.

W toku przedstawionych rozważań autor bardzo często powołuje się na liczne akta normatywne zarówno z okresu międzywojennego, jak też wydane już w okresie Polski Ludowej.

Z analizy tych akt czytelnik dowiaduje się, że ustrój i organizacja szkolnictwa doksztalającego zawodowego zostały prawnie uregulowane na dwa lata przed drugą wojną światową. Do tych wzorów nawiązano także przy odbudowie i rozbudowie szkolnictwa doksztalającego po wojnie w Polsce Ludowej, przystosowując je jednak do nowych warunków gospodarczych i społecznych oraz do zmian ustrojowych w innych dziedzinach oświaty. Największym w tym zakresie osiągnięciem, jak to słusznie podkreśla autor pracy, było oparcie programowe wszystkich szkół doksztalających zawodowych na podbudowie siedmioletniej, a następnie ośmioletniej szkole podstawowej.

W rozdziale III pt. „Miejsce zasadniczych szkół zawodowych dla młodzieży pracującej w systemie edukacji i gospodarki handlowej” autor położył głównie nacisk na scharakteryzowanie roli tych szkół jako czynnika rozwoju gospodarczego, społecznego i kulturalnego kraju. Stwierdza dalej, że nauczanie techniczne powinno być organizowane odpowiednio do potrzeb gospodarki narodowej i byłoby bezcelowe, gdyby decyzje w tym zakresie podejmowali jedynie specjaliści w dziedzinie oświaty. Konieczne natomiast jest, aby się wypowiedzieli w tych sprawach także ekonomiści. Równocześnie obie grupy — tj. ekonomiści i pedagodzy — muszą znać cele i wytyczne oficjalnej polityki ekonomicznej, ponieważ polityka w dziedzinie oświaty technicznej powinna być włączona do ogólnej polityki ekonomicznej.

Następnie autor przedstawia czytelnikowi szereg akt prawnych, które stwarzały podstawy do organizacji i działalności m. in. zasadniczych szkół zawodowych przyzakładowych. I tak wśród tych dokumentów wymienia: ustawę z dnia 2 lipca 1958 r. o nauce zawodu, przyuczeniu do określonej pracy i warunkach zatrudnienia młodocianych w zakładach pracy oraz wstępny staż pracy. Ponadto omawia inne akta prawne, wśród których ostatni regulujący w sposób zasadniczy miejsce szkoły przyzakładowej w gospodarce narodowej i jej stosunku do macierzystego zakładu pracy. Aktem tym jest uchwała nr 394 Rady Ministrów z dnia 13 grudnia 1962 r. w sprawie finansowania szkół zawodowych przyzakładowych (MP z 1962 r. nr 88, poz. 412).

Następnie autor podjął bardzo interesujące zagadnienie dotyczące tzw. kształcenia ustawicznego. W toku podjętych rozważań stwierdza, że nasze zasadnicze szkolnictwo zawodowe dla pracujących znajduje się już na etapie zapewniającym dalszy rozwój zarówno kwalifikacji robotniczych (wstępny staż pracy, tytuły kwalifikacyjne), jak również osiągnięcie pełnego wykształcenia średniego (Technika i licea zawodowe oraz licea ogólnokształcące na podbudowie ZSZ i SPR), co z kolei otwiera drogę do studiów wyższych, a potem podyplomowych.

Tak więc zasadnicze szkoły zawodowe przyzakładowe i doksztalające przestają być ślepych ulicami w naszym ustroju szkolnym, stają się wyższym ogniwem jednolitego systemu szkolnego i ustawicznego kształcenia.

W końcowym fragmencie tego rozdziału T. Sosnowski omawia rolę i znaczenie związków zawodowych w rozwoju ZSZ przyzakładowych i doksztalających. Stwierdza, że wielki wkład w rozwój tego typu szkolnictwa wniosły i wnoszą związki zawodowe, bowiem niemal wszystkie akta ustawodawcze i normatywne dotyczące zatrudnienia młodocianych, ich warunków pracy i zasad wynagradzania, ochrony zdrowia, szkolenia i doksztalania — są wydawane w porozumieniu z Centralną Radą Związków Zawodowych. Rola Związków Zawodowych nie ogranicza się jednak tylko do biernego opiniowania oraz akceptacji tych akt; najczęściej są one ich inspiratorami i inicjatorami, jak też współorganizatorami ich wykonania. Stwarzają także dla poczynań w zakresie rozwoju tego działu oświaty zawodowej przychylną atmosferę w zakładach pracy i wpływają na kształtowanie się właściwej polityki oświatowej.

W rozdziale IV poświęconym założeniom programowym ZSZ przyzakładowych i doksztalających została omówiona współczesna problematyka rozwoju zawodów — w szczególności zaś omówiono zawody występujące w taryfikacjach kwalifikacyjnych, nomenklaturze zawodów i specjalności ustalone przez Komitet Pracy i Płac, oraz w nomenklaturze zawodów i specjalności szkolnictwa zawodowego. Równocześnie autor dokonał charakterystyki tych trzech nomenklatur i ich wzajemnego stosunku do siebie.

Natomiast charakterystyki zawodowe zostały omówione w dwóch głównych aspektach: a) jako podstawy opracowania planów i programów nauczania; b) jako dokumenty stanowiące podstawę działalności służb preorientacji i poradnictwa zawodowego.

W rozdziale V autor skoncentrował się na bardzo istotnym problemie występują-

cym w kształceniu zawodowym, a mianowicie „Praktycznej nauce zawodu”. W rozważaniach tych jest mowa o programach zajęć praktycznych, organizacji i kontroli praktycznej nauki zawodu oraz wybranych nowoczesnych metodach szkolenia przywarsztatowego.

Jeśli idzie o to ostatnie zagadnienie, to pomimo szybkiego rozwoju szkolnictwa zawodowego i nieszkolnych form kształcenia zawodowego mało jest jeszcze naukowych opracowań problematyki nauczania działania w rzeczywistych sytuacjach, tj. czynności praktycznych, szczególnie działalności produkcyjnej. W literaturze pedagogicznej i psychologicznej znacznie więcej spotykamy opracowań dotyczących kształtowania umiejętności umysłowych niż praktycznych. Wynika to z ogólnej sytuacji w naukach pedagogicznych, które od dawna zajmują się teorią kształcenia ogólnego i umysłowego, natomiast teoria kształcenia zawodowego dopiero staje się przedmiotem żywego ich zainteresowania.

Niemniej jednak obserwuje się ostatnio dwa nurty w opracowaniu dydaktyki kształcenia zawodowego. Jeden polega na próbach przystosowania wykładu dydaktyki ogólnej do specyfiki kształcenia zawodowego¹, drugi na rozwijaniu metodyki kształcenia produkcyjnego.²

W tym kontekście autor przedstawia tu różne sposoby i możliwości opracowania materiałów przeznaczonych do wykorzystania w toku kształcenia. Rozważania te stanowią bardzo istotny fragment opracowania ze względu na fakt, że umiejętność opracowania syntetycznych metod prac — powinna wejść w zakres treści wykształcenia pracowników służb szkoleniowych, gdyż stanowi ona ważny element postępu pedagogicznego w szkoleniu przywarsztatowym.

Rozdział VI pt. „Dokształcanie młodocianych pracujących” traktuje o teoretycznym dokształcaniu młodocianych, zarówno ogólnym, jak i zawodowym oraz o organizacji tego dokształcania. Rozważania te autor przedstawia na tle historycznego rozwoju stwierdzając, że problem kształcenia ogólnego w szkole zawodowej, zwłaszcza typu zasadniczej szkoły zawodowej, ma długą historię. W przeszłości istniało ostre rozgraniczenie pod tym względem między szkołami ogólnokształcącymi i zawodowymi. Wszelkie zaś usiłowania, by wprowadzić w szerszym zakresie do planów nauczania szkół zawodowych przedmioty ogólnokształcące, uważano wprost za szkodliwe.

Miało to swoje przyczyny zarówno w ówczesnym poziomie techniki, jak i ustroju społecznym. W tych warunkach szkoła zawodowa miała być szkołą gorszą niż szkoła ogólnokształcąca.

Obecnie tego rodzaju poglądy są już zdecydowanie przestarzałe. Rozwój współczesnej techniki i form życia społecznego sprawiły, że powiązanie wykształcenia zawodowego z wykształceniem ogólnym jest obiektywną koniecznością nie tylko dla rozwijania współczesnej cywilizacji, lecz również dla jej utrzymania.

Kolejny rozdział pracy (VII — „Zakład pracy jako środowisko wychowawcze”) został poświęcony bardzo nowoczesnemu, a zarazem słabo opracowanemu problemowi w literaturze pedagogicznej, tj. problemowi zakładu pracy jako instytucji wychowawczej. Jest to problematyka bardzo rozległa i złożona, wykazująca duże odrębności w stosunku do ujęć dostosowanych do warunków szkolnych. Jej opracowanie naukowe jest dopiero zapoczątkowane. Niemniej jednak już na obecnym jego etapie byłoby pożyteczne dorobienie się syntezy tych zagadnień, mimo że tylko niektóre jej fragmenty byłyby sprawdzone i uzasadnione naukowo. Dokonanie syntez na różnych etapach opracowania naukowego określonych kompleksów zagadnień jest godne za-

¹ Nurt ten reprezentowany jest przez Zakład Kształcenia Politechnicznego i Zawodowego na Uniwersytecie Warszawskim.

² Ten kierunek reprezentują: Zakład Kształcenia Zawodowego Instytutu Pedagogiki oraz katedry i instytuty kształcenia zawodowego wyższych uczelni technicznych, rolniczych i ekonomicznych.

lecenia, gdyż stwarzają one obraz całości, zwracają uwagę na luki w badaniach naukowych i wyznaczają ich kierunek.

Autor opracowania zdając sobie sprawę z różnorodności występującej w tym zakresie problematyki w swoich rozważaniach skupił się głównie na omówieniu tylko problematyki związanej z nieformalnym (naturalnym i formalnym — intencjonalnym) wychowaniem w zakładzie pracy.

Ostatnie dwa rozdziały zostały poświęcone kolejno uczniowi i nauczycielowi ZSZ dla młodocianych pracujących. W rozdziale VIII pt. „Uczeń ZSZ przykładowej i doksztalającej” autor omawia prawne i pedagogiczne aspekty zatrudniania i wynagradzania młodocianych oraz socjologiczną i psychologiczną charakterystykę uczniów tych szkół. Takie omówienie zagadnienia stanowi istotny element książki, gdyż jest to problem bardzo złożony i mało zrozumiały, nawet dla nauczycieli pracujących w szkołach tego typu. W rozdziale IX pt. „Nauczyciel zawodowej szkoły przykładowej i doksztalającej” T. Sosnowski omówił zagadnienia dotyczące: a) nauczycieli przedmiotów teoretycznych ZSZ przykładowych i doksztalających; b) instruktorów praktycznej nauki zawodu.

W rozważaniach tych autor starał się przedstawić i scharakteryzować stanowiska w tych sprawach zgodnie z toczącymi się obecnie dyskusjami na ten temat, a w których wypowiadają się nauczyciele, działacze gospodarczy i związkowi, pedagodzy, psycholodzy, socjologowie, prawnicy i przedstawiciele innych nauk, oraz określić kierunek ewentualnych reform.

Podsumowując przedstawiony powyżej układ treściowy książki należy stwierdzić, że autor w niniejszym opracowaniu podjął próbę monograficznego przedstawienia całości problematyki zasadniczego szkolnictwa zawodowego dla młodocianych, pracujących — w jej uwarunkowaniu technicznym, społecznym, gospodarczym i kulturalnym. Równocześnie należy stwierdzić, że jest to pierwsza w literaturze pedagogicznej praca monograficzna poświęcona określonemu typowi szkoły zawodowej.

Przy opracowaniu książki autor posługiwał się w znacznym stopniu zagranicznym, jak i krajowym dorobkiem naukowym w tym zakresie. I choć jest to dorobek dość skromny, niewspółmiernie szczupły w stosunku do rozwoju i znaczenia kształcenia zawodowego w epoce współczesnej, to jednak udało mu się dokonać pewnych uogólnień i przedstawić syntetycznie wielce złożoną problematykę tego działu oświaty zawodowej.

Równocześnie zasygnalizowane przez autora problemy mogą odegrać rolę inspirującą w ukierunkowaniu badań naukowych w tej dziedzinie, dokonania wyboru zagadnień wymagających szczególnie szybkiego opracowania przy zastosowaniu współczesnej metodologii naukowej i odpowiadającej bieżącym potrzebom racjonalnie zaplanowanej pracy badawczej.

Władysław Sawicki

**THEODORE M. NEWCOMB, RALPH H. TURNER,
PHILIP. E. CONVERSE:
PSYCHOLOGIA SPOŁECZNA
Warszawa PWN, 1970, ss. 600**

Różnima historia psychologii społecznej ostatnich lat wskazuje na zjawisko osobliwe: mimo szeregu ważnych prac i badań opublikowanych w minionym dziesięcioleciu nie pojawiła się właściwie żadna próba syntezy¹. Być może dlatego, że podejmo-

¹ Pewnym wyjątkiem jest tu praca A. Malewskiego pt. „O zastosowaniach teorii zachowania”, PWN, Warszawa 1962.

wane tematy badań były próbami rozwiązań pojedynczych, wyizolowanych problemów, a być może dlatego, że dokonanie uogólnienia doświadczeń w tej dziedzinie, przy wyraźnym rozproszeniu wysiłków i braku określonego programu badań w zakresie psychologii społecznej w Polsce — nie jest jeszcze możliwe. Dlatego też należy żałować, że pierwsza próba syntezy osiągnięć psychologii społecznej jest przekładem z literatury obcej. Trzeba przy tym dodać, iż jest próbą udaną. Mowa tu o wydanej niedawno przez PWN książce „Psychologia społeczna” Theodore M. Newcomba, Ralpha H. Turnera i Philipa E. Converse’a. Najważniejszym walorem tej pracy jest wszechstronne stawianie problemów i precyzyjna interpretacja faktów. Podstawą jakiegokolwiek syntezy musi być zawsze wiarygodny rejestr wszelkich zjawisk społecznych, nie obciążony założeniami apriorycznymi, a swoboda w penetrowaniu tych właśnie zjawisk powinna być zawsze niezbędnym elementem każdego programu badawczego.

Prawdę tę potwierdza w pełni omawiana książka. Znajdujemy w niej: 1) gruntowną analizę społecznych uwarunkowań ludzkiego postępowania, a więc psychospołecznych czynników rozwoju osobowości (postawy), 2) omówienie konsekwencji tych uwarunkowań, czyli analizę interakcji ludzkich (stosunków międzyosobniczych) 3) zagadnienia struktury i właściwości grup ludzkich oraz stosunków międzygrupowych. Wyodrębnione zagadnienia stanowią w zasadzie ogólne ramy, w jakich mieści się cała problematyka psychologii społecznej. Imponująca jest przy tym właśnie ilość faktów empirycznych, jakie autorzy przytaczają dla potwierdzenia i zilustrowania swoich wywodów. Czynią to, stosując, jak zauważył w przedmowie Heliodor Muszyński, „słuszne kryteria rzetelności naukowej”. Dzięki tym cechom podręcznik Newcomba, Turnera i Converse’a oferuje tę pożądaną syntezę wiedzy z psychologii społecznej, która daje czytelnikowi obraz dotychczasowych jej osiągnięć i podstawowych ustaleń. Jest to jednak synteza faktów pochodzących głównie ze środowiska amerykańskiego, opierająca się o modele stosunków typowych dla tamtejszego społeczeństwa. Stwierdzając to, zawsze stawiamy pytanie o poziom ogólności głoszonych twierdzeń zalecając jednocześnie czytelnikowi konieczną ostrożność w dokonywaniu analogii z sytuacją społeczeństwa naszego kraju. O tym oczywiście trzeba pamiętać. Podobieństw jest jednak znacznie więcej niż różnic, ponieważ treść związków interpersonalnych, jak i funkcjonowanie jednostki jako członka grupy (zwłaszcza małej grupy społecznej, opiera się wszędzie na podobnych zasadach. Sprawia to, że od strony przydatności zawartej w niej wiedzy, książka prezentuje się wyjątkowo korzystnie, tym bardziej że na interpretacji zaobserwowanych faktów nie ciąży „schematyczne uleganie jakiemuś kierunkowi czy doktrynie”, jak się wyraził w przedmowie cytowany już Heliodor Muszyński. Autorzy nie ulegają bezkrytycznie sposobowi tłumaczenia złożoności ludzkich zachowań modnymi teoriami, jak np. zdającą się już przebrzmiewać teorią dysonansu poznawczego Festingera. Dociekliwie wyluskują z różnych, często skrajnych stanowisk wartościowe myśli i nie popadając w eklektyzm przedstawiają krytycznie i rzeczowo osiągnięcia psychologii społecznej w świecie.

Książka składa się z 15 rozdziałów, poświęconych omówieniu wspomnianych już trzech głównych problemów: postaw jednostek (5 rozdziałów), procesów interakcji (4 rozdziały), struktury i właściwości grup (3 rozdziały) oraz interakcji w grupie (3 rozdziały). Prócz tego na końcu znajdujemy trzy dodatki, zawierające: metody pomiaru postaw, metody przeprowadzania badań sondażowych i badań opinii publicznej oraz opis techniki Balesa służącej analizie procesu interakcji. Ponieważ omówienie całości książki przekroczyłoby ramy krótkiej recenzji, ograniczę się do dwóch części: dotyczącej postaw ludzkich oraz struktury grup.

Autorzy traktują postawy jako motywacyjno-poznawcze wyznaczniki pewnych stałych właściwości zachowania się człowieka. Oznacza to, że stałymi składnikami postaw są: 1) sądy wartościujące, dzięki którym określone osoby, przedmioty czy

sytuacje mogą mieć wartości od zdecydowanie negatywnych poprzez wszelkie możliwe odcienie ujemnych, obojętnych, dodatnich do zdecydowanie pozytywnych oraz 2) motyw działania. Wartości te mają zdolność wywoływania umotywowanego zachowania się, ukierunkowanego na dążenie lub unikanie określonych osób, sytuacji czy przedmiotów. Pojawienie się zaś motywów działania traktują autorzy jako rezultat uczenia się zachodzącego wskutek redukcji popędu bądź zastosowania kary. Wytworzona postawa jest zatem mniej lub bardziej trwałą gotowością do „ulegania określonemu rodzajowi motywacji”, co jest równoznaczne ze skłonnością do określonych zachowań. Postawy wpływają także na całokształt procesów psychicznych człowieka decydując o charakterystycznej dla każdej jednostki wybiórczości spostrzegania, zapamiętywania, skuteczności uczenia się itp. Stwierdzenia te, skądinąd powszechnie znane od dawna, znajdują jednak w omawianej książce niezwykle przekonujące i pełne uzasadnienia teoretyczne poparte zawsze dowodami z badań eksperymentalnych. Ważnym zagadnieniem, zwłaszcza z punktu widzenia praktycznej pedagogiki szkolnej, jest kwestia zmienności postaw. Autorzy stwierdzają, iż „postawy jednostki zorganizowane są w wielu układach”. Większość z nich jest wewnętrznie powiązana, tworząc stan pewnej równowagi. Pojawienie się nowych informacji często prowadzi do zakłóceń tej równowagi. Jest to tym bardziej prawdopodobne, im mniej dany układ postaw jest wewnętrznie scalony i zharmonizowany. I odwrotnie, tym trudniej jest zmienić istniejącą postawę lub postawy, im bardziej zwarty i wewnętrznie powiązany jest dotychczasowy ich system. Omawiając ten problem autorzy powołują się na założenia teorii dysonansu poznawczego Festingera, przyjmując niektóre jej wyjaśnienia.

Część książki poświęcona grupom społecznym jest właściwie pierwszym w naszej literaturze naukowej pełniejszym przedstawieniem tzw. „nauki o małych grupach”, choć przyznać trzeba, że programowe założenia tej nauki, sformułowane niegdyś przez Cartwrighta i Zandera nie znajdują u autorów książki jednoznacznego poparcia. Nie znajdujemy nawet wzmianki o ich twórcach, a sam problem definicji grupy traktowany jest z wyraźnym dystansem. Autorzy mówiąc o strukturze i właściwościach grup społecznych zwracają uwagę na mnogość możliwych tu podziałów. Przyjmują zaś jeden z nich mówiący, że przedmiotem ich zainteresowań są ... „grupy osób, pomiędzy którymi w ciągu dłuższego czasu istnieją kontakty bezpośrednie typu »face-to-face«”.

Szczegółowe kwestie, jakie autorzy poruszają, dotyczą m.in. klasyfikacji postaw interpersonalnych w najprostszych układach osób (diada, triada itp.), struktury grup opartych na wzajemnej atrakcyjności, stosunki ról w różnych warunkach (m.in. w warunkach współpracy i współzawodnictwa) oraz podstawowe cechy formalne grupy (jej liczebność, sposoby komunikowania się, determinanty integracji grupy itp.).

Wszystkie informacje, jakie zawarte są w poszczególnych rozdziałach, są wielce przydatne także praktycznie, zwłaszcza tam, gdzie zależy nam szczególnie na właściwym kształtowaniu stosunków międzyludzkich. Książka jest bogatym źródłem opisów nie tylko badań, ale i szczegółowych metod ich przeprowadzania. Z tego względu powinna stać się lekturą nauczycieli, dyrektorów szkół, wychowawców, nie mówiąc już o psychologach-praktykach, studentach psychologii i dziedzin pokrewnych.

Krzysztof Polakowski

JÓZEF PIETER: PSYCHOLOGIA UCZENIA SIĘ I NAUCZANIA

Wydawnictwo „Śląsk”. Katowice 1970, ss. 552.

Książka J. Pietera „Psychologia uczenia się i nauczania” ukazała się w okresie szczególnie odpowiednim, ponieważ na wszystkich poziomach nauczania poszukuje się dróg polepszenia sprawności i jakości kształcenia. Może więc przynieść znaczną pomoc w osiągnięciu tych nader istotnych celów.

Omawiana książka — jak autor zaznacza w przedmowie — stanowi przeróbkę jego pozycji „Psychologia uczenia się” (PZWS 1961 r.) Znalazł się w niej również skrót innej pracy na temat wiedzy osobistej. Nowa książka została jednak wzbogacona wynikami badań, prowadzonymi przede wszystkim w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Katowicach oraz innymi badaniami, jakie ukazały się w tym czasie na ten temat. W sumie jest to dzieło nie tylko obszerne, ale i gruntowne.

„Psychologia uczenia się i nauczania” (psychodydaktyka) składa się z dwudziestu rozdziałów oraz wyboru ćwiczeń. Treść jej da się podzielić na kilka części, a mianowicie: część wstępna (rozdziały I — IV), część podstawowa (rozdziały V — XIII oraz wiążące się z nimi rozdziały XVII i XVIII), część trzecia (rozdziały XIV, XV i XVI) oraz część czwarta zawierająca rozdziały XIX i XX.

Na część wstępną składają się wyjaśnienia podstawowych problemów i terminów z zakresu psychologii uczenia się i nauczania oraz metody badań. Interesujący szkic historyczny ukazuje rozwój psychologii uczenia się i nauczania, akcentując jej postęp „... w kierunku od zagadnień abstrakcyjnych, opartych na asocjacionizmie ku zagadnieniom, dotyczącym konkretnych form i warunków uczenia się, jako swoistego działania, w pierwszym rzędzie uczenia się szkolnego” (s. 88).

Przedmiotem rozważań autora jest przede wszystkim dwustronny i korelatywny proces uczenia się i nauczania, polegający na przekazywaniu wiadomości i umiejętności (s. 16), a ponadto cały szereg zagadnień pogranicznych takich, jak: problemy egzaminowania, rola wyników nauczania w całości doświadczenia i wiedzy osobistej uczniów, znaczenie postaw nauczyciela w uczeniu się uczniów i nauczaniu, pogląd na sprawę uzdolnień do pracy nauczycielskiej, błędy i wypaczenia w pracy nauczyciela, praktyczne stosowanie zasad nauczania i ich podbudowa psychologiczna.

Część podstawowa stanowi nie tylko najobszerniejsze opracowanie, ale w niej skupiają się zasadnicze problemy zawarte w omawianej pracy. „Uczenie się i nauczanie staje się więc coraz częściej jedną z najbardziej doniosłych spraw życiowych, a zarazem społecznych” (s. 90). Jemu też przeznaczają się bowiem coraz więcej lat kształcenia ogólnego i dlatego człowieka — jak słusznie zaznacza autor — można rozpatrywać jako istotę uczącą się. Stąd też w książce położono nacisk na uczenie się szkolno-obowiązkowe, które jako „swoista, przeważnie poznawcza działalność, polegająca się przyswajaniu sobie dzięki swoistym wysiłkom umysłowym i przy dostatecznych motywach fragmentów społecznie wypracowanej wiedzy i praktyki — w postaci wiadomości, umiejętności i sprawności, głównie przy pomocy pracy nauczycielskiej, przystosowanej do celów tej to działalności” (s. 121).

W uczeniu się nader istotną rolę odgrywają motywy uczenia się, czyli „mniej lub więcej złożone przeżycie, skłaniające, poruszające do działania” (s. 148), które w wielu wcześniejszych psychologiach uczenia się nie były uwzględniane.

J. Pieter jest zdania, i słusznie, że pięcioma rodzajami motywów w sposób mniej lub więcej świadomy kierują się uczniowie na różnych poziomach nauczania w zdobywaniu wiedzy. Są to motywy: lękowe, ambicyjne, praktycznego wyrachowania, zainteresowania i motywy ideowe. Autor obszerne ukazał szkodliwość wpływu na psychikę ucznia wielopostaciowego lęku, który jest przyczyną powstawania trudno wyleczalnych różnorakich nerwic, a ponadto przyczynia się do wychowywania egoistów, ludzi

pozornie uległych, którzy w sumie nie są zdolni do „solidarnej i radosnej współpracy i w złym sensie indywidualistów” (s. 155).

Negatywny charakter motywów lękowych w zestawieniu z udowodnionymi, na podstawie badań, pozytywnymi wpływami pochwały, jako podniety motywacyjnej, jest tym bardziej dostrzegalny.

Rozdział kończy się trafnymi uwagami na temat rozwoju motywów uczenia się, ich defektów, jakimi są np. niewłaściwe i nadmierne ambicje, osiąganie słabych wyników przez uczniów „leniwych” oraz położeniem nacisku na konieczność poznawania motywów uczenia się i kompleksowego wykorzystania ich w pracy szkolnej.

W kilku kolejnych rozdziałach (VII — XIII) autor omawia różne rodzaje uczenia się uczniów w powiązaniu z rolą inteligencji i intelektualnymi wymaganiami szkoły. Jest więc mowa o uczeniu się pamięciowym przez rozumienie, myśleniu problemowym i samodzielności uczenia się, uczenie się przez obserwacje i przez praktykę.

Rozpoczęcie omawiania rodzajów uczenia się od pamięciowego uczenia się nie jest przypadkowe. Ono bowiem było obowiązujące przez najdłuższy okres w dziejach oświaty, a i obecnie „... rola pamięci jest pierwszoplanowa. Od pamięci uzależnione są procesy wyobrażeniowe i spostrzeżenia, a nawet czynność skupiania uwagi na przedmiocie uczenia się” (s. 167). Autor, uznając konieczność uczenia się pamięciowego, podkreśla potrzebę stosowania umiaru w zadawaniu materiału programowego do opanowania pamięciowego: „... trzeba w każdym przypadku i przed każdą decyzją dydaktyczną zastanowić się wnikliwie nad pytaniami: Czy warto zlecać uczniom recytacyjne opanowanie danego układu słów, tj. danego tekstu? Z jakich względów warto to zrobić?” (s. 188).

Podkreślając trudności wyjaśnienia biologicznej natury pamięci, autor akcentuje aspekty psychologiczne, tj. nastawienie na świadome zapamiętywanie i przypomnienie sobie, motywacyjne warunki pamięciowego uczenia się, rozumienia tekstu oraz o prawach efektywności uczenia się pamięciowego. Uczenie się przez rozumienie to — zdaniem autora — kapitalna forma uczenia się, gdyż: „Nawet w szkole najlepiej zorganizowanej część wiadomości uczniowie przejmują od nauczyciela lub z książek, bez samodzielnego ich przemyślenia” (s. 191). Również niewiele angażują się uczuciowo, dopóki nie natrafiają na jakąś trudność czy wątpliwość. Można mówić o różnych formach rozumienia, „od poczucia swojskości (...) — ku coraz to wyraźniejszym operacjom umysłowym, w miarę jak zbliżamy się do myślenia mniej lub więcej aktywnego” (s. 195). Uczenie przez rozumienie odgrywa więc nader poważną rolę w pracy szkolnej, ponieważ tylko część wiedzy uczniowie zdobywają dzięki uczeniu samodzielnemu. Szczególnie ważną rolę odgrywa zasada systematyczności, która jest nie tylko „kręgosłupem” w nauczaniu w ogóle, ale i w uczeniu się przez rozumienie.

Interesujące są rozważania na temat myślenia problemowego i samodzielności w uczeniu się. Autor akcentuje potrzebę narastania samodzielności w cywilizacji technicznej. Uważa jednak, że uczenie się przez powtarzanie stanowi niezbędny warunek uczenia się problemowego, które w praktyce musi być ograniczone do węzłowych problemów w realizacji programów szkolnych. „Metoda nauczania problemowego jest w zasadzie słuszna, jest jednakże raczej niepraktyczna, jeśli wprowadzić ją do uczenia się lub nauczania całości materiału naukowego” (s. 258). Dlatego zachodzi konieczność starannego doboru materiału programowego do przemyślenia samodzielnego. „Samodzielność myślenia powinna sprzyjać wyrabianiu moralnej niezawisłości w myśleniu”.

Rozważania rozdziału XII koncentrują się wokół dwóch problemów: „w jakiej mierze i w jakim sensie osobiste doświadczenie zmysłowe wyniesione z obserwacji zjawisk i przedmiotów (...) jest niezbędne lub potrzebne w procesie skutecznego uczenia się” (s. 288) oraz jaką rolę w tym procesie spełnia pogłębliwość. Wybija się

w tym względzie obserwacja przygotowana i obserwacja recepcyjna. Ta ostatnia z trzema jej funkcjami dydaktycznymi (potwierdzenie wiadomości werbalnych, korekty błędów w wiadomościach i wzbogacanie „świata przedmiotów”) służy do wypełniania naturalnego cyklu procesów poznawczych. Wielką rolę w procesie dydaktycznym ze względu na „zwiększony ładunek uczuciowy w postaci zainteresowania, obawy, niepewności, niekiedy przestrachu (...), lęku itp.”, który „stanowi środek aglomeracyjny do późniejszych wspomnień i refleksji”, odgrywa obserwacja samodzielna i twórcza. Istnieją jednak ograniczenia czasowe, wyposażeniowe do szerokiego jej stosowania w nauczaniu (s. 295).

Odnosnie zasady pogładowości, która nie jest stwierdzeniem faktu, prawem naukowym i gdzie jeszcze wiele spraw czeka na pogłębione badania, największą wartość dydaktyczną spośród pięciu jej rodzajów ma upogładowienie modelowo-schematyczne, nieco gorsze upogładowienie konkretnymi, a najmniejszą — upogładowienie z wyobraźni.

W uczeniu się przez praktykę (rozdział XIII) występują dwa jego rodzaje: nabywanie praktycznych sprawności i umiejętności przy pomocy „wiedzy teoretycznej” i uzupełnienie „wiedzy teoretycznej” działaniem praktycznym. Słowo stanowi „podniętę” dodatkową do wykazu danej czynności. Dlatego powinno ono zawsze towarzyszyć pokazowi. Trafne są uwagi na temat rozmiaru i jakości teorii potrzebnej w uczeniu się przez praktykę.

Część trzecia książki ukazuje problematykę związaną z nauczaniem. Na wstępie autor stwierdza, że dotąd zbadano fragmenty, i to w nierównej mierze. Zajmowano się przede wszystkim przygotowaniem i prowadzeniem lekcji szkolnych, recepcji wykładów. „Znikome są — jak dotąd — stwierdzenia faktów na odcinku problemów postaw nauczyciela względem uczniów i odwrotnie, w czasie lekcji, wykładu itp.” (s. 323). Pod tym kątem ukazane zostały problemy związane z nauczaniem „żywym słowem”, przy pomocy lektury, stosowaniem środków technicznych.

W odniesieniu do tych ostatnich autor stawia trzy pytania, a mianowicie: Czy i w jakiej mierze ułatwiają względnie umożliwiają osiągnięcie ogólnych i konkretnych celów nauczania i uczenia się?; Czy cele te można osiągnąć bez tych środków i czy stosowanie ich nie pociąga ubocznych, niekorzystnych skutków dla procesu dydaktycznego? Wnikliwa analiza różnych środków technicznych doprowadza do wniosku o celowości ich stosowania pod warunkiem, „o ile suma odpowiednich korzyści psychodidaktycznych przeważa nad sumą defektów” (s. 388). O ile chodzi o maszyny dydaktyczne, autor widzi ich miejsce w procesie dydaktycznym jako „środek dodatkowy”, szczególnie w odniesieniu do celów powtórkowych i egzaminacyjnych.

Część czwarta, ostatnia, zajmuje się wiedzą jako wynikami uczenia się oraz poznawaniem wyników uczenia się i nauczania. Część ta jest nie mniej interesująca od poprzednich, a ponadto wprowadza czytelnika w niezmiernie aktualne zagadnienia, jakimi są egzaminy, potrzeba ich obiektywizacji. Zagadnienie obiektywizacji nabiera jeszcze wyrazistszego wydźwięku po ukazaniu zagadnień wpływających na „uzależnienia ocen” oraz typów nauczycieli według ocen szkolnych.

Praca kończy się wyborem ćwiczeń z zakresu psychologii uczenia się i nauczania oraz egzaminowania.

Wartość tej niezmiernie ciekawej i gruntownej pracy podnosi bogata i starannie dobrana literatura.

Książka J. Pietera ukazuje nie tylko to, co już zostało zbadane w uczeniu się i nauczaniu, ale również ogrom zadań, jakie stoją przed nauką z tego zakresu.

HALINA WASYLUK-KUŚ: O NAUCE SZKOLNEJ UCZNIÓW ZDOLNYCH

PZWS, Warszawa 1971

Literatura poświęcona przyczynom niepowodzeń szkolnych uczniów ma kilkudziesięcioletnią historię i jest już dziś bardzo bogata. Zagadnienie to jest wciąż poważnym problemem pedagogicznym i społecznym, stąd niesłabnące nim zainteresowanie. Przykładem tego może być między innymi praca Haliny Wasyluk-Kuś „O nauce szkolnej uczniów zdolnych”, wydana przez PZWS. Tytuł tej książki należy oczywiście czytać łącznie z podtytułem: „Przyczyny niechęci do nauki i niepowodzenia w nauce”, wówczas bowiem wyraźniej wystąpi dokonany wybór problemu.

Autorka zajęła się badaniem czynników wpływających na powstawanie niechęci do nauki szkolnej i niepowodzeń w nauce u uczniów zdolnych. Stanowi to pewne novum w naszej literaturze, bowiem do tej pory zagadnieniem niepowodzeń w nauce uczniów zdolnych nikt się szerzej nie zajął.

Omawiana książka składa się z siedmiu rozdziałów. Poprzedza je przedmowa. Ponadto zawiera ona bogatą bibliografię i załączniki w postaci kwestionariuszy zastosowanych w badaniach.

Rozdział pierwszy poświęca się omówieniu czynników wpływających na kształtowanie stosunku dziecka do nauki szkolnej we współczesnej literaturze polskiej i obcej. Poza tym w rozdziale tym Autorka dokonała krótkiego przeglądu literatury na temat uczenia się dzieci zdolnych.

Wyszła Ona z założenia, iż główną przyczyną niechęci uczniów zdolnych do nauki jest niewłaściwie ukształtowany stosunek do nauki, tkwiący zarówno w środowisku rodzinnym, jak i szkolnym oraz w właściwościach psychicznych i stanie zdrowia dziecka. W celu dokładnego poznania wpływu tych czynników zastosowała Autorka w badaniach szereg technik, o których pisze w rozdziale drugim.

Niepowodzenia szkolne dzieci zdolnych są uwikłane w cały kompleks przyczyn. Głównie jednak są konsekwencją nieodpowiedniego wychowania domowego i przestarzałych, antypsychologicznych i niepedagogicznych metod wychowawczych w szkole. Temu zagadnieniu poświęca się w książce sporo miejsca.

Analizując sytuację rodzinną badanych uczniów, na którą składają się warunki ekonomiczne, kulturalne i społeczno-wychowawcze, Autorka stwierdziła, iż spośród wielu czynników wpływających na wyniki dziecka w nauce istotne znaczenie mają warunki kulturalne, opieka nad dzieckiem, atmosfera rodzinna i wychowawcza.

W książce zwraca się także uwagę na potrzebę daleko idącej indywidualizacji pracy nauczyciela z dzieckiem zdolnym, na wykorzystanie w pełni jego potencjalnych możliwości intelektualnych, tego bezcennego kapitału, który jest często zaprzepaszczone. Programy szkolne dostosowane są do przeciętnych możliwości ucznia. Dzieci zdolniejsze nudzą się w szkole, bo programy są dla nich nieciekawe. Nie mają one okazji wykorzystania w pełni swych możliwości intelektualnych.

Paradoksem wydaje się twierdzenie, które wypowiada Karol Kotłowski, że zbytnia łatwość w przyswajaniu wiedzy przez dziecko może stać się czasami przyczyną jego klęski życiowej¹. Z praktyki znamy przypadki, że wiele dzieci dobrze zapowiadających się ustępuje potem w wyższych klasach mniej zdolnym, lecz pracowitym. Same zdolności okazują się niewystarczające, jeśli nie towarzyszą im takie postawy i cechy charakteru, jak dokładność, systematyczność, pilność w pracy, sumienność i obowiązkowość oraz wewnętrzna dyscyplina moralna. Stąd zachodzi potrzeba indywidualizacji nie tylko w pracy z uczniami nie nadążającymi za programem, lecz i z uczniami zdolnymi.

¹ Karol Kotłowski: Problemy wychowania w rodzinie. Warszawa 1966.

Sytuacja ucznia w szkole wywiera duży wpływ na ukształtowanie stosunku dziecka do nauki. Wśród wielu czynników określających tę sytuację ważną rolę odgrywają stosunki interpersonalne między uczniami a nauczycielami, sposób postępowania nauczycieli z uczniami w procesie pracy szkolnej. Niestety — jak wynika z przeprowadzonych badań — wielu nauczycieli ocenia młodzież jedynie z punktu widzenia jej ukladności, często ślepego posłuszeństwa i bezwzględnej wykonywania poleceń. Główną metodę wychowawczą stanowi operowanie siłą i strachem. Prowadzi to do wielu konfliktów, kształtuje u młodzieży postawy obronne, często agresywne, cyniczne, bierne, konformistyczne.

Wymienione przykłady nie stanowią jedynych błędów nauczycieli w pracy z uczniami. Autorka omawia ich znacznie więcej. Wskazują one na liczne braki i niedociągnięcia w pracy wielu naszych szkół.

W końcowej części pracy znajduje się podsumowanie ogólnych wyników badań. Autorka wysunęła szereg postulatów „praktycznych” zmierzających przede wszystkim do polepszenia obecnej sytuacji w szkole. Wydaje się, że nie wszystkie są realne, nie wszystkie dadzą się w najbliższym czasie wprowadzić w życie. Tak na przykład postulat, aby w każdej szkole pracował co najmniej jeden psycholog, przez długi jeszcze czas pozostanie w sferze marzeń wielu szkół.

Takt pedagogiczny, samokrytyczne podejście, refleksja, odkrywanie siebie, umiejętność uznania swej pomyłki, chęć jej naprawienia i gotowość wycofania się z błędnej pozycji — to cechy dobrego pedagoga, które powinny charakteryzować każdego nauczyciela.

Wielość materiału, rzeczowa argumentacja, psychologiczna interpretacja faktów i zjawisk, ilustrowanie ciekawymi przykładami, czynią z omawianej pracy rzecz wartościową i inspirującą.

Wątpliwości budzić może zbyt niska populacja badanych dzieci, zwłaszcza przy wy-suwaniu szczegółowych wniosków.

Aczkolwiek książka napisana jest z myślą o nauczycielach, stanowić może interesującą lekturę również dla rodziców. Wśród wielu bowiem czynników determinujących szkolną karierę uczniów zdolnych, jednym z decydujących jest całokształt sytuacji rodzinnej ucznia, któremu Autorka poświęca cały rozdział.

Maria Gutwińska

**KAZIMIERZ CZAJKOWSKI: WYCHOWANIE I NAUCZANIE
W KLASACH NIŻSZYCH SZKOŁY PODSTAWOWEJ
PWN, Warszawa 1971**

Książka Kazimierza Czajkowskiego zawiera próbę adaptacji pracy grupowej do klas I—III. Autor dokonuje syntezy dwu prezentowanych w literaturze propozycji pracy grupowej: dydaktycznej (J. Bartecki, W. Okoń) oraz wychowawczej (A. Kamiński). Zmierza do globalnego traktowania procesu pedagogicznego poprzez stałe grupy dydaktyczno-wychowawcze. Jest to cenna tendencja celem wszechstronnego oddziaływania na osobowość uczniów, co jest szczególnie istotne w nauczaniu początkowym, zgodne ze współczesnymi prawidłowościami. Istnieje więc duże zapotrzebowanie na skuteczne metody pracy z uczniami, które posłużą wyposażeniu ich w twórczą i operatywną wiedzę, umiejętności i nawyki, a jednocześnie wdrażaniu do racjonalnego, społecznego działania i moralnego zachowania.

Książka ta, co podkreśla Autor, jest jakby drugą częścią pozycji wydanej w 1967 r.

pt. „Szkoła 19 na nowej drodze”. Z doświadczeń szkoły eksperymentującej, w której zawarty jest opis szczegółowych form pracy i rozwiązań metodycznych. W aktualnie recenzowanej dokonuje Autor opracowania eksperymentu prowadzonego w Szkole 19 w Warszawie. W tym świetle na pierwszy plan nasuwa się problem metodologiczny.

Czytając książkę trudno odpowiedzieć jednoznacznie, czy Autor dokonuje w niej opracowania eksperymentu, czy opisu nowatorstwa pedagogicznego, gdyż zaznacza się wyraźny brak zarysowanej koncepcji całego eksperymentu, ze sprecyzowaniem hipotez, zmiennych i metod kontroli. Wprawdzie w różnych miejscach tekstu Autor wymienia wywiady, obserwacje, ankiety itp., ale nie precyzuje tych metod w konkretnym zastosowaniu, nie przedstawia ich w sposób bardziej precyzyjny.

Wydaje się, iż zbyt mało uwypuklony jest problem badań skuteczności stosowanej metody. Jest to zagadnienie zasadnicze we wdrażaniu nauczycieli do stosowania nowych metod, przenoszenia (twórczego) różnych koncepcji z literatury do codziennej praktyki. Nauczycielowi potrzebne są nie tylko propozycje poczynań metodycznych wg określonych koncepcji, lecz również sposoby analizy skuteczności, stwierdzania zmian, jakie u uczniów zachodzą. Dostrzeganie pozytywnych zmian u „swoich uczniów” jest czynnikiem mobilizującym do innowacji, pogłębiającym chęć działania. Dlatego warto przy tego rodzaju opracowaniach, jakie prezentuje Autor, uwzględnić i ten postulat.

Prowadzony eksperyment winien doprowadzić do wyraźnego stwierdzenia przejawów zmian, dla których warto lub nie próbowane metody rozpowszechniać. Wyniki te, jak wskazują prawidła eksperymentu, ujmuje się porównawczo nie tylko między klasą eksperymentalną a kontrolną, lecz także między okresem wstępnym a końcowym. Autor nie czyni tego. Analiza choćby wybiórczo potraktowanych różnych aspektów rozwoju uczniów, np.: rozumowania, samodzielnej pracy, poziomu uspołecznienia itp., we wstępnym i końcowym okresie eksperymentu wskazałaby na bardziej czy mniej znaczące wpływy na uczniów poprzez grupy dydaktyczno-wychowawcze. Wprawdzie Autor przy końcu trzeciej części, zawierającej uogólnienia eksperymentu, poświęcił jeden podrzdział (s. 238—246) wynikom nauczania i wychowania, dane te nie zastępują jednak wyników całego eksperymentu. Na wstępie tego podrzdziału umieszczona jest tabela 5 (s. 239), zawierająca rezultaty badań poziomu inteligencji uczniów klas eksperymentalnych i kontrolnych. Jest ona jednak oderwana od innych wyników, nie przeprowadza się żadnych korelacji, brak jej interpretacji w zestawieniu z problemem książki, co budzi pytanie o cel jej umieszczenia. Wyniki nauczania ujmuje Autor poprzez zestawy błędów w sprawdzianach z różnych przedmiotów ujęte w liczby bezwzględne. Takie przedstawienie wyników nie jest jasne dla czytelnika. Opracowanie przedziałów błędów w relacji do ocen wzmocniłoby wyrazistość sprawy. W konkluzji części III Autor stwierdza, że największe różnice w poziomie między klasami eksperymentalnymi a kontrolnymi zachodzą w języku polskim, niewielkie w matematyce, a dość duże w wychowaniu muzycznym. Odnosnie ostatniego przedmiotu Autor stwierdza, że jest to zasługą nauczyciela specjalisty, mającego wyższe wykształcenie muzyczno-pedagogiczne, który uczył w klasie eksperymentalnej. Nasuwa się pytanie, czy zaznaczył się wpływ metody grupowej na ten przedmiot, bo to właśnie nas interesuje w książce. Odpowiedzi na to pytanie nie precyzuje Autor, ma z tym także trudność czytelnik.

W wyniku treści analizowanego rozdziału trudno jest wydobyć przejawy skuteczności propagowanej metody. Nasuwają się zasadnicze pytania: czy ma ona wpływ na rozwój intelektu klas młodszych, na czym ten wpływ polega, jakie są niebezpieczeństwa jej stosowania w klasach I—IV? Wydaje się, że odpowiedzi na te pytania są konieczne, a na podstawie treści książki nie można ich sprecyzować.

Podobnie jak wyniki nauczania, opracowane są wyniki wychowania (jedna strona 242/243). Wyraźnej oceny metody pod kątem wychowawczym również brak. Wyniki

te, tak dydaktyczne, jak i wychowawcze, opracowane są fragmentarycznie, nie dają pełnego obrazu efektywności przeprowadzonego eksperymentu. Jednym z argumentów Autora uwypuklonym w książce, przemawiającym za nauczaniem grupowym w klasach początkowych są opinie uczniów wypowiedane po czterech latach przerwy w pracy tym systemem. Obecni uczniowie klas ósmych mówią o nauczaniu grupowym, gdy byli uczniami klas I—IV. Takie badanie wydaje się metodologicznie wątpliwe.

Jednym z zagadnień, które dominuje w systemie pracy grupowej, którego Autor nie uwypukla, a jest ono konsekwencją po nowemu stawianych zadań nauczycielom, to „rola nauczyciela w nauczaniu grupowym”. Rola ta z przekazującej wiedzę przekształca się w kierowanie wysiłkiem uczniów, organizowanie warunków wyzwalających aktywność. Tak pojęta rola nauczyciela potęguje się w nauczaniu grupowym. Generalnie można określić ją jako kierowanie grupami uczniowskimi. Kierowanie to stanowi cały system odpowiednio zharmonizowanych sposobów oddziaływania na grupę, „manipulowania nimi”, celem zapewnienia skuteczności procesu pedagogicznego. Jest to nowy, bardzo istotny problem i przy badaniach nauczania grupowego wymaga pryncypialnego postawienia.

Kierowanie grupami wymaga między innymi szczególnej pracy nad grupowymi, wdrażania ich do zrozumienia swej roli. Obserwacje grupowych w toku lekcji, przy mniejszej trosce nauczyciela o te sprawy, wykazują dość częste wykonywanie zadań samemu lub przy współudziale bardziej aktywnych kolegów, a pozostała część uczniów uczestniczy w pracy biernie. Grupy winien stopniowo pogłębić zrozumienie, na czym polega kierowanie zespołem. Jak go jednak do tego doprowadzać, jak zapewnić realizację takiej roli na szczeblu nauczania początkowego? Trudno więc bez uzasadnienia wynikami badań przyjąć stwierdzenie Autora, że „dzieci mniej zdolne są aktywizowane przez dzieci zdolniejsze” (s. 209) — nie zawsze, na tym poziomie często wyłączają się z pracy. Budzą się wątpliwości, czy istnieje tu tak prosta zależność. Dlatego bez koncentracji na zagadnieniu kierowania pracą grup przez grupowych, co jest szczególnie ważne na szczeblu nauczania początkowego, nie można wyraźnie przedstawić metodyki stosowania pracy grupowej. Jest to poważny brak omawianej książki.

Część III książki pt. „Rola klasowych grup dydaktyczno-wychowawczych w wychowaniu i nauczaniu w klasach I—IV” zawiera dość cenny materiał dla nauczyciela praktyka. Porusza w niej Autor szeroki zakres zagadnień metodycznych, które wymagają modyfikacji w wypadku chęci zastosowania pracy grupowej w praktyce. Znajdzie tu nauczyciel takie zagadnienia, jak: elementy aktywnej postawy uczniów, techniki tworzenia grup w oparciu o socjogram klasy, organizację współzawodnictwa w klasie, wyposażenie klasy pod kątem potrzeb nauczania grupowego, zadania dydaktyczne i wychowawcze stałych grup uczniowskich, nauczanie grupowe a struktura lekcji, nauczanie grupowe a zadania grupowe itp. Propozycje rozwiązań powyższych zagadnień zawarte w książce mogą nasunąć nauczycielom kierunek analizy swojej dotychczasowej pracy.

Cenne byłoby uwypuklenie trudności, jakie przejawiały się u nauczycieli i uczniów w procesie przeprowadzania eksperymentu. Autor pomija tę sprawę, co stwarza pozory łatwości pracy systemem grupowym w nauczaniu początkowym. Zaakcentowanie trudności ukazuje proces wdrażania bardziej dynamicznie, realnie i ukierunkowuje nauczycieli, którzy chcieliby stosować podobne rozwiązania, ucula na trudniejsze problemy, mobilizujące do zapobiegania nie zamierzonym skutkom.

Być może, że zbyt duża rozpiętość zagadnień poruszanych w książce wpłynęła na krótkie poruszanie ich przez Autora, sygnalizowanie zaledwie niektórych wytwarza luki oraz zbyt powierzchowną interpretację ważnych spraw. Na przykład: na s. 208 Autor pisze, iż nie udało się ciekawie organizować metodą grupową nauczania matematyki. Nasuwa się pytanie — dlaczego? Jakie próby zawiodyły? Oczekuje się wnikliwszej analizy problemu, czego Autor nie czyni. Wypowiada tylko jedno zdanie, że

abstrakcyjność tego przedmiotu stwarzała poważne trudności. Cecha ta stwarza trudności nie tylko w systemie grupowego nauczania, nie jest więc dla niego typowa. Co jest wobec tego przyczyną trudności grupowego organizowania lekcji matematyki? Analizy tej sprawy brak. Na s. 57 Autor wskazuje na negatywne przeżycia bardziej ambitnych uczniów po wprowadzeniu pracy grupowej. Wynika więc, że system grupy może być źródłem negatywnych postaw jednostek bardziej ambitnych. Brak jednak wskazań, jak ten problem przejawiał się w eksperymencie, czy wystąpiły trudności w tym zakresie, jakimi sposobami niwelowano je?

Wątpliwości budzi propozycja dotycząca stopniowego wdrażania uczniów do pracy grupowej. Przedstawione zasady limitowania lekcji tego typu są zbyt schematyczne: w kl. I jeden do dwóch razy w tygodniu, w II — dwa razy w tygodniu po dwie lekcje, w III — co drugi dzień jedna do dwóch lekcji (s. 202). Zgadza się ze stwierdzeniem Autora, że nie wszystkie tematy mogą być przeprowadzone grupowo, jednak możliwość organizowania ich zależy od związku z innymi lekcjami w cyklu tematycznym. Tu wyłania się ważny metodyczny problem, to proporcje między nauczaniem grupowym a innymi formami pracy z uczniami, związek lekcji prowadzonej grupowo z innymi, szczególnie w cyklu tematycznym. Metodyka stosowania grup w nauczaniu początkowym wymaga odpowiedzi na to pytanie, jest to bowiem warunek zgłębiania zagadnienia.

Mimo innych jeszcze, dyskusyjnych zagadnień w książce, pobudza ona do analizy, mobilizuje do rozwiązywania wątpliwości. Może więc spełnić rolę pobudzającą do wdrażania proponowanej koncepcji przy twórczej modyfikacji szczegółowych rozwiązań w zależności od środowiska i warunków pracy. Książka ta może także posłużyć, ze świadomością jej braków, jako podstawa do dyskusji w zespołach samokształceniowych nauczycieli klas I—IV.

Maria Jakowicka
Stupsk

MIECZYŚLAW PECHERSKI: SZKOŁA OGÓLNOKSZTAŁCĄCA W POLSCE LUDOWEJ

Wrocław—Warszawa—Kraków 1970. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, ss. 254, zł 45

W listopadzie ub. roku ukazała się nowa praca M. Pęcherskiego: „Szkoła ogólnokształcąca w Polsce Ludowej”. Jest to jeszcze jedna z kilku wydanych w ostatnich latach cennych opracowań poświęconych najnowszej historii naszego szkolnictwa¹. Odróżnia ją jednak od innych tego rodzaju prac to, że stanowi ona zwarte i wyczerpujące studium monograficzne dotyczące wyłącznie szkolnictwa ogólnokształcącego, oraz to, że obejmuje cały okres 25-lecia.

Moim zamierzeniem nie jest pełna i wyczerpująca ocena tej książki, lecz jedynie jej zasygnalizowanie i przedstawienie ogólnie zawartej w niej problematyki oraz wskazanie niektórych ważniejszych kwestii podjętych przez Autora rozprawy.

Przedmiot analizy stanowił rozwój szkół ogólnokształcących (podstawowych i śred-

¹ M. in.: Osiągnięcia i problemy rozwoju oświaty i wychowania w XX-leciu Polski Ludowej. Zbiór studiów pod red. B. Suchodolskiego. Warszawa 1966; Oświata i wychowanie w Polsce Ludowej. Praca zbiorowa pod red. W. Okonia. Warszawa 1968.

nich) dla młodzieży nie pracującej w okresie 25-lecia Polski Ludowej. Głównym zaś jej celem — jak informuje Autor we wstępie — było przedstawienie rozwoju tego szkolnictwa od jego strony organizacyjnej, aczkolwiek rozważania Autora wybiegają daleko poza sprawy czysto organizacyjne.

Na całość pracy składa się 10 rozdziałów. Jej konstrukcja opiera się w zasadzie na podziale chronologicznym, niemniej w zakresie poszczególnych rozdziałów zastosowano podział rzeczowy, co nadaje pracy bardziej przejrzystą strukturę.

Tak więc rozdz. I poświęcony jest szkolnictwu w okresie międzywojennym oraz sytuacji szkolnictwa podczas okupacji. W rozdz. II omawia M. Pęcherski kształtowanie się koncepcji oświatowych w różnych ugrupowaniach politycznych i w lewicy nauczycielskiej w okresie okupacji, ukazując w ten sposób szerzej i pełniej genezę i źródła polityki oświatowej po wyzwoleniu.

Następne trzy rozdziały dotyczą szkolnictwa ogólnokształcącego w latach 1944—1948. Przedstawia w nich Autor jego odbudowę oraz rozwój na tle całokształtu ówczesnych warunków kraju, ukazując trudny w tym początkowym okresie jego start oraz najważniejsze zadania w zakresie oświaty i wychowania, jakie narzucała ówczesna sytuacja kraju młodej władzy ludowej. Wiele uwagi poświęca Autor pierwszej reformie szkolnej w 1945 r. i jej realizacji, ukazując przy tym ambitne zadania narzucone przez Ogólnopolski Zjazd Oświaty w Łodzi, głównie w zakresie upowszechniania wysoko zorganizowanej szkoły na wsi. Sprawie tej zresztą poświęca wiele miejsca w całej pracy, uważając ją słusznie za jeden z najważniejszych odcinków oświaty demokratycznej i podstawowy warunek upowszechnienia kultury i budowy nowego ustroju społecznego.

Rozdziały VI—IX obejmują lata 1948—1969. Przeprowadził w nich Autor w sposób bardzo wnikliwy, na tle ogólnych przeobrażeń w kraju, analizę przyczyn, źródeł oraz założeń istniejących w tym okresie dwóch następnych reform w szkolnictwie ogólnokształcącym, ukazując dalszy jego rozwój tak pod względem organizacyjnym, jak i programowym.

Wreszcie rozdz. X (ostatni) stanowi syntetyczny przegląd najważniejszych osiągnięć w szkolnictwie ogólnokształcącym w ciągu 25-lecia oraz przegląd jego najistotniejszych aktualnych problemów i bolączek.

Spśród wielu interesujących kwestii na szczególną uwagę w pracy zasługuje ukazanie przez Autora funkcji szkoły ogólnokształcącej, eksponując zwłaszcza jej funkcje kształcącą i wychowawczą. Czyni to wielokrotnie, konfrontując każdorazowo jej funkcje założone z rzeczywistymi, wynikającymi z coraz to nowych zadań, jakie wyrastały z każdym niemal rokiem przed naszym szkolnictwem.

W związku z tym wiele miejsca poświęcił M. Pęcherski kształtowaniu się programów nauczania, tak pod względem ich struktury, jak i treści, przedstawiając ich linię rozwojową w ciągu 25 lat i ukazując każdorazowo ich genezę, myśl przewodnią i coraz lepsze dostosowanie do aktualnych potrzeb życia społecznego.

Niezwykłe interesujące są rozważania, jakie prowadzi Autor nad procesem kształtowania się oblicza wychowawczego szkoły oraz postaw ideowo-politycznych nauczycieli. Ukazując w sposób ewolucyjny drogę, jaką przebyło szkolnictwo ogólnokształcące na odcinku wychowania młodzieży, oraz podkreślając niewątpliwe w tym zakresie osiągnięcia, w konkluzji stwierdza jednak, że „realizacja wychowawczej funkcji szkoły pozostawia jeszcze nadal dużo do życzenia” (s. 197). Ten słuszny zarzut pod adresem naszego szkolnictwa, dotyczący zachwiania równowagi jej pracy w kierunku przerejestrowania dydaktyzmu kosztem jej funkcji wychowawczej, nie jest zresztą głosem odosobnionym. Zjawisko to sygnalizują liczni pedagodzy, a niektórzy stwierdzają, nawet z niepokojem, iż w ostatnich latach zjawisko dewaluacji wychowawczej funkcji szkoły przybiera na ostrości.

Innym poważnym zarzutem, jaki wysuwa się dziś pod adresem szkoły ogólnokształ-

całej w Polsce, to niespełnianie przez nią funkcji diagnostycznej. „Niewiele wiemy o uczniach, ciągle jeszcze raczej w sferze propozycji niż realizacji pozostaje — stwierdza M. Pęcherski na s. 197 — system ich poznawania i opartego na obiektywnych danych poradnictwa zawodowego”. Szkoda jednak, że Autor ograniczył się tylko do lakonicznego stwierdzenia faktu, nie rozwijając szerzej tego — niebagatelnego przecież dziś zagadnienia. Zważywszy, jak wielką wagę przywiązuje się obecnie w szkolnictwie wielu krajów europejskich do problemu preorientacji szkolnej, wyłławianiu i pielęgnowaniu talentów i szczególnych uzdolnień, problem ten zasługuje na większą uwagę.

Rozprawa M. Pęcherskiego to naukowe studium, oparte na wnikliwej analizie licznych materiałów faktograficznych i statystycznych, czego zresztą wymowny wyraz stanowi załączone do pracy 60 tabel — jako materiał ilustracyjny — oraz obszerna bibliografia.

Charakterystyczny dla omawianej pracy jest jednak nie tyle może szeroki wachlarz omawianych przez Autora problemów, ile raczej ich głęboka analiza i ocena podstawowych zjawisk zachodzących w szkolnictwie, a polega ona między innymi na tym, że chronologię ważniejszych wydarzeń w szkolnictwie wiąże Autor z dokonującymi się zmianami w innych dziedzinach życia, osadzając te wydarzenia na tle ogólnej sytuacji w kraju, czym umożliwia czytelnikowi pełniejsze zrozumienie rozwoju tego szkolnictwa i dynamiki jego przemian, z jednoczesnym poznaniem przyczyn i czynników określających jego rozwój.

Przedstawienie w pracy poszczególnych problemów i zjawisk z zakresu omawianego szkolnictwa, ich dialektyczne powiązanie z dokonującymi się jednocześnie przemianami politycznymi, demograficznymi i urbanizacyjnymi oraz ich rzeczowa analiza i wysnucie z tego odpowiednich wniosków — świadczy o wartości naukowej rozprawy.

Na uwagę zasługuje także obiektywizm Autora. Ukazując niezaprzeczalny dorobek i osiągnięcia w omawianym przez siebie szkolnictwie, dając wnikliwy przegląd jego najistotniejszych problemów, poddaje on jednocześnie słusznej i rzeczowej krytyce niektóre posunięcia polityki oświatowej oraz wskazuje na trudności w realizacji poszczególnych jej założeń. Konkretna informacja splota się więc z ujęciem problemowym i krytycznym, co skłania również i czytelnika do refleksji i zmusza do zajęcia odpowiedniego stanowiska w wielu kwestiach.

Tak więc można sądzić, że zamierzony przez Autora cel został w zupełności osiągnięty. Świadczy o tym zarówno bogata i złożona problematyka rozprawy, umiejętna hierarchizacja omawianych problemów i odpowiednie rozłożenie akcentów z wyeksponowaniem kwestii pierwszoplanowych, przejrzysta struktura książki, jak również jasność i zwięzłość w formułowaniu myśli i poglądów, co sprawia, że książka — mimo niełatwej problematyki — jest przystępna i czytelna. Świadczy o tym również i to, że prócz spraw ogólnie znanych ukazuje Autor i odpowiednio naświetla wiele kwestii szczegółowych, związanych z kształtowaniem się modelu szkolnictwa ogólnokształcącego, słabo do tej pory naświetlonych, w wyniku czego uzupełnia wiedzę czytelnika o te mało znane, lecz ważne fakty.

Należy chyba żałować tylko, że Autor wyłączył z zakresu pracy szkolnictwo ogólnokształcące specjalne i dla pracujących, co z uwagi na wspólne cele, zadania i pełnienie przez nie jednakowych funkcji byłoby wskazane przedstawienie łącznie tego szkolnictwa.

Do pracy wkradło się pewne przeoczenie (może błąd drukarski) mianowicie Zjazd ZNP w Bytomiu odbył się nie w 1946 r. (s. 98), lecz w roku 1945. Te marginalne uwagi w niczym nie pomniejszają jednak wartości omawianej pracy.

O ile jednak z satysfakcją odnotować należy fakt ukazania się tej cennej pozycji, o tyle żałować należy, że wyszła ona w tak skromnym nakładzie (1000 egzemplarzy). Wątpliwość budzi, czy ten mały nakład zaspokoi społeczne zapotrzebowanie na tę

potrzebną pozycję. Już bowiem książka od kilku miesięcy jest niedostępna w sprzedaży. A szkoda. Z uwagi na wartości naukowe i poznawcze, jak również wychowawcze (sic), pozycja ta powinna znaleźć się w każdej bibliotece nauczycielskiej.

W związku z 25-leciem Polski Ludowej daje się ostatnio zaobserwować pozytywne zjawisko wzrostu zainteresowania wśród nauczycielstwa problematyką oświatowo-wychowawczą. Wielu nauczycieli, zwłaszcza studiujących, nie zadowolają już tylko prace o charakterze wyłącznie informacyjno-sprawozdawczym, mające na celu głównie popularyzowanie dorobku w zakresie szkolnictwa i oświaty. Pragną oni i mają ambicje sięgać do głębszych studiów naukowo-badawczych. Dowodzi tego między innymi zainteresowanie, jakie wywołały wśród nauczycieli i pracowników oświatowych dwie wydane wcześniej prace zbiorowe poświęcone również szkolnictwu i oświacie w Polsce Ludowej (zob. przypis 1).

Przy okazji warto zasygnalizować osobom interesującym się sprawami oświaty i szkolnictwa w innych krajach dwie napisane również przez M. Pęcherskiego książki: „Oświata i szkolnictwo w Ludowej Republice Bułgarii”, PWN, Warszawa 1970 oraz „Oświata i szkolnictwo w Niemieckiej Republice Demokratycznej” PWN, Warszawa 1970.

Kazimierz Borzęcki
Olsztyn

MICHAŁ GMYTRASIEWICZ, JAN KLUCZYŃSKI: FINANSOWANIE I ROZWÓJ SZKOLNICTWA W POLSCE LUDOWEJ

Wrocław—Warszawa—Kraków 1969, Zakład Naukowy imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, ss. 205, cena 36,—

MICHAŁ GMYTRASIEWICZ: FINANSOWANIE KSZTAŁCENIA

Warszawa 1969, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, ss. 235, cena zł 20

KAZIMIERZ PODOSKI, BOHDAN PIASECKI: KOSZTY I EFEKTY KSZTAŁCENIA W POLSCE

Warszawa 1971, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, ss. 299,
cena zł 32,—

Trzy prezentowane poniżej książki wydane w okresie ostatnich dwóch lat tworzą pewien ciąg tematyczny, poruszając zagadnienia z dziedziny ekonomiki kształcenia od najbardziej ogólnych po szczegółowe — stąd łączne ich omówienie wydaje się być celowe.

Książka Michała Gmytrasiewicza i Jana Kluczyńskiego poświęcona jest zagadnieniom finansowania i rozwoju szkolnictwa w Polsce na tle wybranych krajów socjalistycznych oraz wysoko rozwiniętych gospodarczo krajów kapitalistycznych. Rozważania swe Autorzy rozpoczęli od omówienia rosnącego zapotrzebowania na kadry wykwalifikowane w Polsce i w świecie w powiązaniu ze wzmocnionymi zadaniami, jakie wynikają stąd dla szkolnictwa średniego i wyższego. Następnie wykazali zmiany w strukturze zawodowej i poziomie wykształcenia ludności w Polsce w latach 1958—1964 oraz omówili obecne i przyszłe potrzeby gospodarki i kultury narodowej w dziedzinie kadr wykwalifikowanych w latach 1964—1975. Jednocześnie ocenili możliwości zaspokojenia tych potrzeb w najbliższym czasie przy obecnym tempie i kierunkach rozwoju szkolnictwa wszystkich typów w naszym kraju.

Przy omawianiu problemów finansowania szkolnictwa Michał Gmytrasiewicz i Jan Kluczyński wykazali rosnący udział wydatków na kształcenie w dochodzie narodowym i w budżetach poszczególnych państw.

Dwa rozdziały pracy poświęcone są zagadnieniom ogólnym kosztów w procesie kształcenia oraz źródłom finansowania kształcenia. Uzupełnieniem tych rozważań są wyniki badań empirycznych dla okresu 1951—1965. Na podstawie tych badań Autorzy wykazali rozmiary wydatków, przeznaczonych w naszym kraju na kształcenie — zarówno ze źródeł społecznych, jak i indywidualnych dochodów ludności. Opierając się na tych samych badaniach Autorzy omówili dalej zagadnienia finansowania i podali koszty kształcenia w szkolnictwie ogólnokształcącym, zawodowym oraz w szkolnictwie wyższym.

Zaletą wyżej omawianej książki jest oparcie jej na wynikach rzetelnych badań empirycznych, jak również prezentowanie problematyki finansowania i rozwoju szkolnictwa w Polsce na tle światowego dorobku ekonomiki kształcenia.

Szczegółowe ujęcie problematyki finansowania kształcenia zawarte jest w książce Michała Gmytrasiewicza. Autor prezentuje wyniki studiów prowadzonych nad różnymi aspektami finansowania kształcenia, a mianowicie nad istotą i efektami nakładów na kształcenie, źródłami finansowania, wydatkami oraz metodami finansowania. Bogaty materiał statystyczny służy Autorowi do dokonania oceny systemu finansowania kształcenia w Polsce oraz sformułowania własnych wniosków w tym zakresie.

Autor przedstawia również możliwe do zastosowania metody analizy wydatków na kształcenie; dużo uwagi poświęca rozważaniom i wnioskom dotyczącym kwestii kosztów kształcenia.

Lektura omówionych wyżej książek Michała Gmytrasiewicza i Jana Kluczyńskiego może być — z uwagi na ogólność poruszonych w nich zagadnień ekonomiki kształcenia — dobrym wstępem do ostatniej książki Kazimierza Podoskiego i Bohdana Piaseckiego poświęconej zagadnieniom szczegółowym — a mianowicie kosztom i efektem kształcenia.

Autorzy — z których prof. Kazimierz Podoski jest znanym specjalistą z dziedziny ekonomiki kształcenia i inicjatorem wielu cennych badań naukowych — postawili sobie za zadanie systematyczne przedstawienie wyników badań z zakresu kosztów i efektów kształcenia w Polsce, łącznie z wnioskami z nich płynącymi. Oparli się przy tym na badaniach empirycznych prowadzonych w ośrodku gdańskim pod kierunkiem Kazimierza Podoskiego przy współpracy Bohdana Piaseckiego.

Główną zaletą książki, którą należy wyeksponować, jest próba zebrania w jedną całość i uporządkowanie wyników badań empirycznych rozproszonych, jak dotąd, w wielu publikacjach. Prace badawcze prowadzone pod kierunkiem Autorów charakteryzują się stosunkowo szczegółowym zakresem — a mianowicie dotyczą różnego rodzaju szczebli i typów szkół w skali województw, powiatów czy nawet analizy pojedynczych szkół jednakowego typu. Nie podważając słuszności i niezbędności ujmowania ogólnych aspektów finansowania kształcenia i efektywności szkolnictwa Autorzy słusznie zwracają uwagę na konieczność analizy poszczególnych szczebli i typów szkół ze względu na występowanie znacznych zróżnicowań między nimi w zakresie kosztów i efektów kształcenia. Ze swej strony pragną wychwycić wiodące czynniki, od których zależna jest wysokość kosztów i efektów kształcenia.

Koszty kształcenia rozumieją przy tym w szerokim tego słowa znaczeniu, zarówno jako tzw. koszty społeczne, jak i instytucjonalne, tj. związane z działaniem instytucji organizującej proces kształcenia. Autorzy przestrzegają przy tym przed identyfikacją kosztów z wydatkami budżetowymi; tego rodzaju błędne ujęcie często występowało w naszym kraju.

Rozdział pierwszy poświęcony jest omówieniu metod badań kosztów i efektów kształcenia. Autorzy podają szereg niezbędnych definicji ze szczególnym podkreśle-

niem metod stosowanych w badaniach UNIWERSYTETU GDAŃSKIEGO — posługiwano się następującymi rodzajami analizy kosztów: strukturalną, dynamiki oraz jednostkowych kosztów kształcenia i wykształcenia. Ustalenie przyczyn kształtowania się kosztów jednostkowych było szczególnie istotne we wszelkich analizach z zakresu kosztów kształcenia. Dalej Autorzy słusznie podkreślają, iż określenie efektów kształcenia, jak również bezpośrednie lub pośrednie powiązanie ich z kosztami należy do trudniejszych zadań z zakresu ekonomiki kształcenia, z uwagi na to, iż mamy tutaj do czynienia raczej z kategoriami społeczno-pedagogicznymi. Szkolnictwo — oprócz funkcji zaspokojenia potrzeb gospodarki w zakresie kadr wykwalifikowanych — spełnia również funkcję społeczno-polityczną, w której mierzenie efektów jakościowych jest niesłychanie trudne. Stąd wstępnie wyróżniamy efekty w sensie pedagogicznym, jak również efekty społeczno-ekonomiczne.

Przy badaniach z zakresu efektów wewnętrznych szkolnictwa koncentrowano się w pierwszym rzędzie na analizie tzw. sprawności nauczania.

Zdaniem autora recenzji istotniejsze znaczenie posiadają relacjonowane również badania związane z tzw. efektywnością zewnętrzną szkolnictwa, a mianowicie jego związkami z potrzebami gospodarki narodowej czy poszczególnych zakładów pracy w przypadku szkół zawodowych, gdzie uwzględniono „zgodność kierunków kształcenia z potrzebami gospodarki narodowej. Badano, czy i w jakim stopniu szkoły zaspokajały potrzeby gospodarki narodowej w zakresie kadr wykwalifikowanych, uwzględniając w tym problem rozmieszczenia szkół. Pamiętajmy, że wszelkie kształcenie nie odpowiadające potrzebom gospodarki powoduje w efekcie straty społeczne i zatrudnienie ludzi niezgodne z ich kwalifikacjami”¹.

Poważną część zawartości omawianej książki wypełniają dwa rozdziały poświęcone wynikom licznych badań empirycznych. Cechą wspólną problematyki tych badań jest ich koncentracja wokół zagadnień kosztów kształcenia i wykształcenia, jak również efektów kształcenia. Badaniami objęto szkoły podstawowe, licea ogólnokształcące, różne typy szkół zasadniczych i techników zawodowych, szkoły medyczne oraz kształcenie nauczycieli, kursy zawodowe i inne placówki oświatowo-wychowawcze. Niepodobna dokonać syntetycznego omówienia wyników badań tych zróżnicowanych szczebli kształcenia i typów szkół; każdy z zainteresowanych ekonomiką kształcenia czytelników znajdzie przydatne dla siebie materiały z dotychczasowych ustaleń badaczy polskich.

Książka może więc pełnić rolę znakomitego źródła z uwagi na prezentowanie bogatego materiału statystyczno-ekonomicznego. Jednak, jak większość materiałów źródłowych, jest dosyć trudna w lekturze, aczkolwiek trud jej przestudiowania jest opłacalny zarówno z poznawczego, jak i metodologicznego punktu widzenia.

Pewnym mankamentem tej książki jest marginesowe potraktowanie badań kosztów i efektów kształcenia na różnego rodzaju kursach doskonalących umiejętności zawodowe czy służących pogłębieniu indywidualnych zainteresowań. Sprawa optymalnej organizacji kursów z uwagi na ich koszty i efekty będzie miała w niedalekiej przyszłości duże znaczenie z uwagi na szybki rozwój i poważne zadania stawiane przed tzw. kształceniem ustawicznym, jak również tzw. kształceniem równoległym.

Rozdział czwarty poświęcony jest regionalnym różnicowaniom kosztów i efektów kształcenia. Autorzy wychodzą od stwierdzenia znacznych różnic między regionami na wszystkich szczeblach kształcenia naszego szkolnictwa.

Jednocześnie słusznie podkreślają dwustronny charakter związków pomiędzy stanem szkolnictwa a ogólnym zagospodarowaniem regionów oraz ich rozwojem społeczno-ekonomicznym. Specyfika zagospodarowania poszczególnych regionów, a także ich sytuacja demograficzna determinuje rozwój szkolnictwa; jednocześnie szkolnictwo, zwłaszcza szczebla ponadpodstawowego, wpływa na sytuację gospodarczo-społeczną

¹ K. Podoski, B. Piasecki: Koszty i efekty..., s. 43.

poszczególnych regionów poprzez zaspokajanie ich potrzeb w zakresie zapotrzebowania na kadry wykwalifikowane.

Zasadniczy podział naszego kraju na regiony wysoko, średnio i słabo zurbanizowane zbiega się z ustaleniami badań dotyczących kosztów i efektów kształcenia. Zdaniem prof. Mariana Falskiego „wiąże się to z różnicami gospodarczego rozwoju i poziomu techniki na różnych obszarach, stawia nas jednak przed problemem podniesienia zarówno gospodarki na terenach bardziej w oświacie zaniedbanych, jak i jednoczesnego podniesienia na nich poziomu wykształcenia ludności — częściowo przez uzupełnienie bardziej intensywne wykształcenia, jakie posiada ludność pracująca, i głównie — przez zwykłą poziom wykształcenia młodych pokoleń na tych terenach”.²

Autorzy ze swej strony proponują z uwagi na warunki upowszechnienia średniego wykształcenia oraz ze względu na koszty i efekty kształcenia pięć szczebli w strukturze rozmieszczenia szkół — duże szkoły podstawowe byłyby lokowane w miejscowościach o większej liczbie dzieci, ponadpodstawowe natomiast w zależności od kadrowych potrzeb terenu w miastach powiatowych, ośrodkach podregionalnych oraz miastach wojewódzkich.

Trzy omówione wyżej książki zainteresują pedagogów, ekonomistów i socjologów, którym bliskie są problemy ekonomiki kształcenia; szczególnie przydatne mogą być dla osób zajmujących się prognozowaniem i planowaniem przyszłego rozwoju szkolnictwa.

Paweł Biernacki

² M. Falski: Wykształcenie ludności Polski. *Nauczyciel i Wychowanie* 1967, nr 2, s. 21.

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

O nauczycielu mówi się dużo, ocenia się jego pracę chętnie, z pretensjami i żalami występują powołani i niepoważni. Naukowych studiów o nauczycielu jest niewiele, z chęcią więc odnotuję w sprawozdaniu artykuły, które głębiej wnikają w istotę pracy nauczyciela czy kandydata na nauczyciela.

O sprawnym kierowaniu szkołą

Tegoroczny zeszyt 1 *Chowanny* jest prawie w całości poświęcony sprawom doskonalenia pracowników nadzoru pedagogicznego, pracy wizytacyjnej, kierowaniu szkołą. Piszą o tym S. Baścik, L. Wojnar, Z. Rabicki, P. Hulek, K. Wygaś, S. Papla. Jakkolwiek wszystkie zagadnienia są interesujące i ważne, a także aktualne, do szerszego mówienia wybieram artykuł S. Papli „O sprawnym kierowaniu szkołą”, gdyż wyraża, że problem kierownika szkoły ma znaczenie najbardziej decydujące w rozwoju szkoły i doskonaleniu pracy dydaktycznej i wychowawczej.

Autor wychodzi z założenia, że kierowanie szkołą staje się coraz trudniejsze. Dążąc o unowocześnienia pracy, metod nauczania i wychowania zwiększa się ilość funkcji zadań szkoły, wzrasta tym samym rola kierownika. Tymczasem nie jest łatwo dobrać ludzi na stanowiska kierownicze. Ilustruje to liczbami z województwa katowickiego: w roku szkolnym 1970/71 w szkołach i zakładach wychowawczych podległych Ministerstwu Oświaty i Szkolnictwa Wyższego pracowało 3139 osób na stanowiskach kierowniczych, w tym 1658 kobiet; wyższe wykształcenie posiadało 697 osób, SN lub ówznorządne 1658, średnie 784. Z tego 780 osób pracowało pierwszy rok na stanowisku kierowniczym. Mimo że odsetek kobiet w szkolnictwie podstawowym wynosi 85,5%, a na stanowiskach kierowniczych jest tylko 486 kobiet, a 964 mężczyzn. Zjawisko to wyjaśnia, że nauczycielki zdają sobie sprawę z tego, iż trudno im będzie pogodzić obowiązki kierownika szkoły z obowiązkami rodzinnymi. Tymczasem praktyka wyraża, że wiele z nich radzi sobie doskonale na stanowisku kierowniczym, umie kierować szkołą sprawnie.

A sprawne kierowanie szkołą nie jest łatwe. Autor stawia kierownikom wysokie wymagania. Na pierwszym miejscu — znajomość głównych założeń systemu kształcenia i wychowania oraz umiejętność doskonalenia szkoły według ogólnokrajowego modelu. Ważne również, ażeby kierownik umiał koordynować pracę wszystkich zatrudnionych we własnej szkole: podział zadań, korelacja, kontrola wykonania; prócz tego: uczciwość, zaufanie, współdziałanie.

Wielki nacisk kładzie autor na kwestię znajomości celu, do którego wszyscy zdążają. A więc — podkreśla — świadomość, do jakiego wykształcenia i wychowania pragnieły dojść, jakich wypuścić absolwentów, by mogli podjąć pracę zawodową i społeczną, by dalej kształcić we właściwym kierunku osobowość... Świadomość celu uchroni nauczycieli od działania w odosobnieniu, od konserwatyizmu i rutyny”.

Autor cytuje tu charakterystyczną wypowiedź Heleny Stępień na Plenum Zarządu Głównego ZNP: „W gąszczu prac administracyjno-biurowych i społecznych zagubiliśmy już inspektora. Obecnie zaczyna gubić się w tym wszystkim kierownik szkoły,

który przestaje być pedagogiem i pierwszym mądrym doradcą nauczyciela, a raczej zamienia się w administratora i działacza społecznego”.

Co robić, ażeby kierownik pozostał mądrym doradcą nauczyciela? Wykazywanie inicjatywy własnej, twórczy niepokój, stałe doszukiwanie się lepszych metod pracy, wysokie poczucie własnej odpowiedzialności za wyniki całej szkoły, umiejętność rozwiązywania sprzeczności, własny styl pracy, unikanie dyktatorstwa, gadulstwa, celebrowania swej władzy, stosowanie rozsądnych wymagań itd. Określiwszy model kierownika, autor kończy: „Trzeba nie tyle jakiego talentu i nie tyle jakiej wiedzy, by wielu obowiązkom sprostać. Trzeba mieć też odpowiednie cechy charakteru, odpowiedni stosunek do ludzi, do pracy, do obowiązków. Trzeba doświadczenia. I trzeba zrozumieć, że kierownik szkoły musi się stale dokształcać, inaczej po kilku latach ulegnie rutynie, a w konsekwencji straci autorytet w szkole i środowisku”.

Chciałoby się powiedzieć na zakończenie: artykuł S. Papli może być doskonałym przewodnikiem dla młodych kierowników i również doskonałym materiałem dla reedukacji wielu już zrutyinizowanych.

Konflikty między nauczycielami a kierownikami szkół

Pisząc tę notatkę jestem pod wrażeniem artykułu Wandy Falkowskiej w nrze 27 *Polityki* pt. „Ucho”. Tym uchem — podśluch w jednej ze szkół zawodowych, zorganizowany za pomocą głośników radiowych. Na tym tle konflikty w gronie, ucieczka nauczycieli ze szkoły, przyjazd dziennikarza itd. A poza tym szkoła wzorowa, dzielny dyrektor, porządek bez zarzutu.

Jan Poplucz pisze w nrze 3 czasopisma *Nauczyciel i Wychowanie* o konfliktach w zespołach nauczycielskich. Materiał zebrał w kilku województwach, udział w badaniach wzięło 1258 nauczycieli i kierowników szkół, pracujących w 277 radach pedagogicznych. Pisze o konfliktach rozgrywających się między nauczycielami i między nauczycielami a kierownikami szkół. Ze względu na krótkość notatki wybieram tylko ten drugi rodzaj konfliktów, tj. między nauczycielami a kierownikami.

Autor podaje tabelę z przyczynami konfliktów. Wymienia ich aż 41. Najczęstsze w relacji nauczyciel-kierownik — to krzywdzące opinie i ocena pracy (65%). Na miejscu drugim — nieodpowiedni stosunek do nauczycieli (60%); potem kolejno: narzucanie decyzji przez kierownika (45,7%); chaos organizacyjny (23,6%); wygórowane wymagania formalne (22,3%); nieszczerłość i podejrzliwość (21,8%); nierówny podział pracy (21,7%); różnica wykształcenia (20,8%). A dalej tego rodzaju konflikty, jak wnikanie w życie osobiste, obawa kierownika o swój autorytet itd. Są nawet takie przyczyny, jak zbyt duża poufałość, donosicielstwo, nienawiść i pogarda.

Wyliczając te różnorodne przyczyny i podając ich częstotliwość, autor zdaje sobie sprawę, że konflikty w każdej sytuacji są niepożądane, gdyż przeszkadzają w pracy, a tym bardziej utrudniają pracę w szkole, gdyż wychowanie wymaga sprzyjającego klimatu psychicznego i moralnego.

Oceny wywołują tak częste konflikty, gdyż — jak wskazywali badani — „wydawanie opinii jest często miejscem wygrywania osobistych niechęci kierowników do pewnych nauczycieli”, a także i to, że „często u podstaw opinii leży lojalność i stosunek bezkrytyczny wobec kierowników lub osobiste powiązania”. Groźnym zjawiskiem jest, podkreśla autor, nieposzanowanie godności osobistej nauczycieli. Atmosfera szkoły przesiąknięta jest wówczas rozgoryczeniem lub lekaniem przed osobami kierującymi.

Przy analizie przyczyn, nazwanych „wygórowanymi wymaganiami formalnymi”, autor charakteryzuje zjawisko oceniania pracy nauczyciela pobieżnie, na podstawie czysto zewnętrznych cech pracy, gdyż analiza gruntowna wymaga wysiłku i czasu. „Stąd dość rozpowszechnione zjawisko szukania niedokładności w zapisach lekcji-

nych, braków dokumentacji". A co w takiej sytuacji robią nauczyciele? Sprzeciwiają się takiej kontroli lub „podporządkowują się tego rodzaju wymaganiom i całą energię kierują na wypełnienie wymagań formalnych”.

Są to objawy pewnych schorzeń, które obniżają możliwości skutecznej pracy szkoły i sprawiają, że coraz więcej jest narzekań i coraz częściej pojawia się temat szkoły na łamach dzienników i tygodników — jak wspomniany artykuł „Ucho”, jak artykuły o egzaminach maturalnych i inne. Jakie wnioski wysnuł autor z badań? Stwierdza: „Wyniki badań udowodniły szczególną rolę kierowników szkół w stwarzaniu odpowiednich warunków współżycia w zespołach pedagogicznych. Stwierdzone przyczyny konfliktów upoważniają od wysunięcia sugestii, by poprzez poprawę stylu kierowania doprowadzić do zmniejszenia nasilenia konfliktów we wzajemnych stosunkach, zarówno między samymi nauczycielami, jak też między nauczycielami a kierownikami szkół”.

Postuluje też, ażeby do programów zakładów kształcenia nauczycieli oraz kursów dla kadry kierowniczej wprowadzić elementy wiedzy z zakresu psycho- i socjotechniki, a także zwiększać selekcję na stanowiska kierownicze w szkołach. Widzi również potrzebę doskonalenia nauczycieli pod względem ich kultury ogólnej, szczególnie moralnej. Kończy stwierdzeniem, że „na rangę szkoły składają się... nie tylko osiągnięte efekty dydaktyczne, ale i klimat, w jakim młodzież się znajduje i w jakim możliwy jest jej wszechstronny rozwój. A klimat pozytywny jest zarazem podstawą systematycznej poprawy jakości pracy pedagogicznej w szkole”.

Na pewno jest to tak zwana „święta” prawda. Tylko że nawet świętymi prawdami nie uzdrowi się klimatu szkoły. Stanisław Papla wymienił cały rejestr koniecznych zabiegów, które by mogły edukować i reedukować, wskazując tego rodzaju lekarstwa inni autorzy artykułów w wymienionym numerze *Chowanny*, poświęconych analizie pracy i poziomu nadzoru pedagogicznego. Problem, wydaje się, zaczyna dojrzać do gruntownego rozpatrzenia.

Przemiany światopoglądowe przyszłych nauczycieli

Mieczysław Sidor pisze w nrze 2 *Kwartalnika Pedagogicznego* o kształtowaniu się światopoglądu studentów. Badania przeprowadził na Uniwersytecie Wrocławskim, „który przecież — zaznacza — kształci i wychowuje przyszłych nauczycieli niemal wszystkich typów szkół”. Cytat ten wyjaśnia tytuł notatki.

Badaniami było objętych 557 studentów. Przynależność społeczna = 36,3% — robotnicza, 12,4% — chłopska, inteligencja pracująca — 51,3%. Przeważająca większość otrzymała w domu wychowanie religijne. W świetle wypowiedzi badanych światopogląd rodziców był następujący: zdecydowani ateści — ojciec 16,3%, matka 5,6%; niezdecydowani ateści — ojciec 6,8%, matka 3,0%; wierzący a nie praktykujący — ojciec 22,0%, matka 21,0%; praktykujący ojciec 54,9%, matka 70,0%. Dane te autor tak komentuje: „Powyższe zestawienie wykazuje, że mimo różnych poglądów rodziców stary system wychowania każe wychowywać dzieci w duchu religijnym. Bo jakże inaczej rozumieć fakt, iż 16% ojców i 6% matek to zdecydowani ateści, a 96,8% dzieci w wieku szkolnym otrzymywało wychowanie religijne. Nasuwa się przypuszczenie, że niektórzy ateści dają wychowanie religijne swoim dzieciom w wieku szkoły podstawowej po prostu „dla świętego spokoju”. Do takiego wniosku doszedłem po dokładnej analizie niektórych wypowiedzi ankietowych, odchodzących już w wieku szkoły podstawowej od wierzeń religijnych.”

Ankieta była objęta trzy etapy ewolucji światopoglądowej: pierwszy — okres 13—14 roku życia, drugi — okres szkoły średniej, trzeci — okres pobytu na studiach.

Autor charakteryzuje każdy okres, dokonując analizy zebranych wypowiedzi. Przyjmując, iż dziecko w wieku 10—14 lat zaczyna mieć wątpliwości dotyczące wierzeń

związane z rozwijającym się myśleniem przyczynowym i krytycyzmem, dostrzega te zjawiska w wypowiedziach studentów. Studentka II roku tak napisała: „Od czternastego roku życia często zastanawiałam się nad swoim światopoglądem, wątpliwości pojawiły się dlatego, że brak mi jest konkretnych dowodów na wytłumaczenie tego, w co wierzę”. Inna pierwszego roku: „Czy Bóg istnieje, czy nie istnieje, tego rozstrzygnąć się nie da. Reszta elementów wiary katolickiej jest do podważenia i w to nie wierzę”. Charakterystyczny jest w tych zjawiskach wpływ wychowania domu. Autor wykazuje, że na wpływy laicyzacyjne są te dzieci podatne, których rodzice nie mają jednolitej postawy religijnej. „Gdy oboje z rodziców są praktykującymi wyznawcami, to w szkole średniej na naukę religii nie uczęszczało 11,8% badanych, natomiast tam, gdzie ojciec jest niezdecydowanym ateistą, a matka wierząca — 38%”.

Komentarz odautorski do tych danych: „Wychowawca powinien zdać sobie sprawę, że światopogląd, który ma kształtować, nie znajduje się w podręcznikach szkolnych, lecz w umyśle i sercu wychowanka, że on nim żyje. Powinien wiedzieć, że emocjonalna droga oddziaływania na dziecko 10—14-letnie przestaje być skuteczna. W wieku tym bowiem uczucia wyraźnie ustępują miejsca rozumowi. Należy więc traktować dziecko i jego sprawy światopoglądowe poważnie, prowadzić z nim dyskusje na powstały temat i wątpliwości. Argumenty stosowane przez wychowawcę powinny być oparte o dotychczasową wiedzę poznawczą wychowanka i poszerzać ją w oparciu o naukowy pogląd na świat, odpowiadający celom wychowania socjalistycznego”.

W okresie drugim zmniejsza się wpływ domu na rzecz czynników zewnętrznych. Największe nasilenie w zakresie samodzielnego zastanawiania się nad własnym światopoglądem przypada na 15—16 rok życia. Czynniki, które wpływają na wątpliwości i konflikty światopoglądowe, są różne, najczęściej występujące motywy wynikają ze sprzeczności przy porównywaniu głoszonych dogmatów religijnych z naukami świeckimi (14,5%); inne często występujące motywy: wpływ zdobytej wiedzy w szkole, wpływ literatury popularnonaukowej, naukowej i politycznej, własne indywidualne dociekania prawdy. Autor zauważył przy analizie wypowiedzi wielce charakterystyczne zjawiska: „Jedno wydaje się być pewne, że aby takie wątpliwości powstały, człowiek musi osiągać określony stopień dojrzałości psychicznej oraz zdobyć określoną wiedzę i doświadczenie życiowe. Niekiedy w wieku dojrzewania pogłębiają się uczucia religijne, wiara religijna jest wówczas utrwalona. Zależy to od konkretnych warunków i systemu wychowania. Zaobserwowałem to również w moich badaniach. W wyniku przeżyć psychicznych na tle światopoglądu oraz innych czynników wewnętrznych i zewnętrznych 6 studentek i 1 student utwierdził się w wierze i światopoglądzie religijnym. Część stanęła w obliczu konfliktu, tkwiąc w dalszym ciągu w swych wewnętrznych sprzecznościach. Wreszcie część spośród badanych w wyniku pierwszych wątpliwości do światopoglądu religijnego, w jakim byli wychowani, zaczęła myśleć racjonalistycznie o życiu i świecie kształtując podstawy swej materialistycznej życiowej filozofii”.

Autor wnioskuje również, że wiedza ogólna, otrzymywana w szkole średniej, ma duży wpływ na kształtowanie światopoglądu, lecz potrzebne są jeszcze podstawy filozoficzne i problematyka religioznawcza.

Okres trzeci — to już zajęcia na uniwersytecie. Dane i wynikające z nich wnioski są interesujące i warte przestudiowania przez wszystkich stykających się z młodzieżą. Tu zwrócę jedynie uwagę na dane o wpływie pracowników dydaktycznych na kształtowanie naukowego światopoglądu. Otóż 52,3% badanych wypowiedziało się, że nie wywierają oni żadnego wpływu, 22,5% — że wywierają, 16,0% — że wpływ jest bardzo mały. Wypowiedź studentki II roku: „Absolutnie nie. Za duży dystans dzieli nas od wykładowców. Zresztą te sprawy nigdy nie są poruszane, w ogóle nasz kierunek można nazwać »zakutym«, gdzie poza ramy wykucia i minimalnej znajomości literatury nie wykracza się” (filologia rosyjska).

Wniosek ogólny na podstawie zebranych danych jest ten, że w okresie studiów proces światopoglądowy jest w dalszym ciągu intensywny i idzie wyraźnie w kierunku materialistycznym. Mógłby być większy, gdyby organizacje polityczne i pracownicy dydaktyczni, posługując się argumentacją naukowo uzasadnioną i przekonaniem o słuszności naukowych twierdzeń w dziedzinie światopoglądu, bardziej niż dotychczas angażowali się do tej pracy.

I uwaga końcowa: u młodego nauczyciela, przechodzącego z uniwersytetu do pracy zawodowej, proces kształtowania się światopoglądu nie jest zakończony. Ukształtuje go często w sposób trwały środowisko, w które się dostanie i w którym będzie trwał.

I

Zakończeniem sprawozdania może być postulat, wysuwany niejednokrotnie i ciągle aktualny, może nawet w okresie kształtowania się nowego typu uczelni nauczycielskiej tym bardziej aktualny: nie żałować czasu na kształtowanie charakteru i światopoglądu kandydata, znaleźć czas na uczenie podstaw samowychowywania się młodego człowieka. Badania i zdrowy rozsądek wykazują, że sama wiedza nie wystarczy.

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W niniejszym przeglądzie radzieckich czasopism pedagogicznych przedstawiamy artykuł Wiceministra Oświaty ZSRR F. G. Panaczina na temat naukowego kierowania systemem oświaty¹.

Partia Komunistyczna i Rząd Radziecki — pisze autor — przedsięwzięły w ostatnim czasie szereg kroków w dziedzinie dalszego doskonalenia systemu zarządzania i podnoszenia kwalifikacji aparatu kierowniczego. Nastąpiła stabilizacja i znaczne umocnienie gałęziowej zasady kierowania gospodarką i kulturą; utworzono szereg nowych związkowych i związkowo-republikańskich ministerstw, w tej liczbie również Ministerstwo Oświaty ZSRR; w wielu uczelniach kraju wprowadzono kurs „Naukowe podstawy kierowania produkcją”. Na początku 1971 roku utworzono Instytut Zarządzania Gospodarką Narodową przy Państwowym Komitecie Nauki i Techniki Rady Ministrów ZSRR.

Szereg istotnych przedsięwzięć wprowadzono — według Panaczina — również do systemu Ministerstwa Oświaty ZSRR. Na Białorusi, w Uzbekistanie, Kazachstanie, Azerbejdżanie i innych republikach umocniono aparat ministerstw oświaty. W Kirgizji, Turkmenii i Kazachstanie utworzono nowe obwodowe oddziały oświaty ludowej. Na Ukrainie restaurowano służbę metodyczną w miastach i rejonach. Na Litwie realizuje się obecnie 10-letni perspektywiczny plan przekwalifikowywania kadr pedagogicznych. W RFSSR utworzony został nowy Instytut Naukowo-Badawczy Szkół. W Instytucie Pedagogiki Ogólnej ANP ZSRR utworzono pododdziały ekonomiki oświaty ludowej, kształcenia i przekwalifikowywania kadr pedagogicznych. Przeprowadzono szereg konferencji naukowo-teoretycznych dot. różnorodnych problemów kierowania. Wszystko to — jak pisze Minister — należy jednak rozpatrywać jedynie jako pierwsze kroki na drodze polepszenia struktury kierowania systemem oświaty.

Organy oświaty ludowej prowadzą szeroką i wieloraką działalność. Wpływa ona

¹ Por. F. G. Panaczina: Problemy nauczynego uprawlenija sistiemoj proswieszczenija. *Sowietskaja Piedadogika* 1971 nr 5, s. 29—39.

pozytywnie na rezultaty procesu naukowo-wychowawczego w szkołach i instytucjach wychowania przedszkolnego i pozaszkolnego. Jednak niezależnie od tych osiągnięć organy oświaty — zdaniem autora — popełniają szereg niedociągnięć. „Pięta Achilleusza” niektórych władz oświatowych jest powierzchowne wnikanie w treść reformy szkoły. Niestety — pisze Panaczin — administracyjne metody kierowania i zarządzania nierzadko przeważają nad metodami programowo-metodycznymi; papierkowość i administrowanie często przysyłają istotę sprawy — przekonywanie i wyjaśnianie, instruktaż i zachętę. Do tej pory nie przewyciężono jeszcze zjawiska subiektywizmu i woluntaryzmu. W szeregu ogniwach aparatu słaba jest dyscyplina i odpowiedzialność pracowników za powierzoną im sprawę. W niedostateczny sposób rozpowszechnia się przoduące doświadczenie organów oświaty ludowej.

Centralnym organem państwowego zarządzania, kierującym systemem oświaty ludowej — pisze autor — jest Ministerstwo Oświaty ZSRR. W swojej działalności opiera się ono na ministerstwach oświaty republik związkowych, a te z kolei na organach oświaty ludowej republik autonomicznych, krajów, obwodów, okręgów, miast i rejonów. Wszystkie instytucje oświaty ludowej cechuje dwojaki charakter podporządkowania. Z jednej strony są one podporządkowane rządowi związkowych i autonomicznych republik oraz komitetom wykonawczym lokalnych Rad Delegatów Ludu Pracującego, z drugiej zaś strony — wyżej stojącym instancjom, kierującym i zarządzającym systemem oświaty.

W dalszej części swego artykułu F. G. Panaczin zastanawia się nad przyczynami warunkującymi konieczność opracowania naukowej teorii kierowania systemem oświaty i dalszego doskonalenia stylu pracy organów oświaty ludowej. Autor wymienia 5 takich przyczyn. Oto one:

1. Najważniejsze w nauce zarządzania — to kierowanie ludźmi, a w systemie Ministerstwa Oświaty ZSRR pracuje obecnie ponad 5 mln nauczycieli, wychowawców, metodyków i innych pracowników. W Związku Radzieckim istnieje ponad 200 tys. szkół, 80 tys. placówek wychowania przedszkolnego i ponad 7 tys. placówek wychowania pozaszkolnego, 600 wyższych i średnich pedagogicznych zakładów naukowych, prawie 5 tys. różnych ośrodków metodycznych. Nie tylko we wszystkich miastach i rejonach, lecz w każdej radzie wiejskiej, przy wszystkich większych przedsiębiorstwach, we wszystkich kolchozach i sowchozach stworzone zostały te lub inne ogniska oświaty. W szkołach i przedszkolach ZSRR wychowuje i uczy się 60 mln dzieci, czyli więcej niż cała ludność Anglii lub Francji.

Obecnie — kontynuuje Minister — w systemie oświaty Kraju Rad pracuje 274 tys. organizatorów oświaty ludowej. Z liczby tej ok. 5 tys. stanowią kierownicy oddziałów oświaty ludowej, 11,5 tys. — inspektorzy tych oddziałów, 255 tys. — to kierownicy szkół (wszyscy oni są jednocześnie nauczycielami i wychowawcami).

2. Nie tylko ilościowy aspekt sprawy wymaga doskonalenia naukowego kierowania i zarządzania systemem oświaty. Najważniejszym zagadnieniem jest zasadniczy i jakościowy postęp, jaki odbywa się obecnie w dziedzinie nauczania i wychowania dorastających pokoleń. Celem radzieckiego systemu oświaty jest przygotowywanie młodzieży do życia i pracy, przekazywanie z pokolenia na pokolenie nagromadzonego doświadczenia i wiedzy, osiągnięć nauki, kultury i sztuki, rewolucyjnych tradycji narodu. Szkoła radziecka odpowiedzialna jest przed społeczeństwem za to, aby jej mury opuszczali doświadczeni politycznie i przekonani ideowo bojownicy o sprawę komunizmu, a to — jak twierdzi autor — zależne jest bezpośrednio od jakości kierowania oświatą.

3. W działalności organów oświaty ludowej szczególne znaczenie posiada programowo-metodyczne kierowanie kadrami nauczycielskimi. Pracę programowo-metodyczną prowadzą obecnie wyspecjalizowane zarządy, oddziały i sektory utworzone przy wszystkich ministerstwach oświaty, krajowych i obwodowych oddziałach oświaty

ludowej. Pracą tą zajmują się instytucje naukowo-badawcze, instytuty doskonalenia nauczycieli, gabinety metodyczne. Pierwotnym i najbardziej masowym ogniwem pracy metodycznej są szkolne i międzyszkolne zrzeszenia przedmiotowe nauczycieli. W Ministerstwie Oświaty ZSRR — kontynuuje Panaczin — powołano Naukową Radę Metodyczną do kierowania daną pracą w szkołach i Naukową Radę Metodyczną dla pedagogicznych zakładów naukowych.

4. Rozwój nauki kierowania podyktowany jest koniecznością opracowania szeregu problemów ekonomicznych. Ekonomia oświaty stanowi mało zbadaną dziedzinę pedagogiki. Do liczby pierwszoplanowych zagadnień socjalno-ekonomicznych — zdaniem autora — należy zaliczyć: uporządkowanie sieci szkół; poszukiwanie optymalnej wielkości szkoły w zależności od rejonów kraju; doskonalenie prac architektoniczno-planowych i projektowanych; opracowanie nomenklatury; ulepszenie produkcji i dostaw mebli szkolnych, wyposażenia, pomocy naukowo-poglądowych, technicznych środków nauczania.

5. W obecnych warunkach bardzo ważnym zadaniem jest podniesienie roli i odpowiedzialności miejscowych organów oświaty ludowej — bezpośrednich przewodników polityki szkolnej partii i rządu. Należy wyraźniej określić ich funkcje i zadania, polepszyć styl, formy i metody pracy. Dokumenty normatywne dot. działalności miejscowych organów oświaty są — zdaniem autora — przestarzałe i wymagają aktualizacji. Kierownicza kadra systemu oświaty, instytucje naukowo-badawcze i uczenie wyższe winny przejawiać większą inicjatywę w poszukiwaniu nowych form pracy oddziałów oświaty.

Liczebność aparatu bezpośrednio zatrudnionego w organach oświaty ludowej — kontynuuje Minister — stanowi obecnie około 25 tys. osób, tj. 0,5% ogólnej liczby pracowników systemu oświaty. Jest rzeczą charakterystyczną, że przy znacznym wzroście liczby nauczycieli i wychowawców aparat oddziałów oświaty w istotny sposób nie uległ zwiększeniu.

Wychodząc z przyczyn przedstawionych wyżej autor artykułu postuluje opracowanie pedagogicznego kursu kierowania całym systemem oświaty. Głównym zadaniem kursu naukowego zarządzania oświatą, jako dyscypliny pedagogicznej, winno być:

- a) studiowanie leninowskich zasad budownictwa systemu oświaty i ważniejszych postanowień partii i rządu odnośnie zagadnień oświaty ludowej w ZSRR;
- b) doskonalenie stylu, form i metod kierowania i zarządzania przez organy oświaty ludowej systemem zakładów i instytucji naukowych;
- c) naukowe uogólnianie i rozpowszechnianie przodującego doświadczenia w dziedzinie doskonalenia organizacji i ekonomiki oświaty, a także doświadczenia innych (szczególnie zbieżnych) gałęzi gospodarki narodowej i kultury;
- d) studiowanie systemów kierowania oświatą za granicą, w szczególności w krajach socjalistycznych, i krytyka burżuazyjnych teorii zarządzania oświatą.

W końcowej części swego artykułu F. G. Panaczin przedstawia w szczegółowej formie projekt naukowego kursu kierowania i zarządzania systemem oświaty (zainteresowanym polecamy — str. 37—38) stwierdzając jednocześnie, że kurs taki winien być wieloplanowy. Treść i metody poznania takiego kursu powinny zawierać następujące zagadnienia:

1. Problemy organizacyjno-pedagogicznego zarządzania i kierowania systemem oświaty.
2. Aktualne problemy ekonomiki oświaty.
3. System oświaty i masowe organizacje pracujących.
4. Rozwój nauki zarządzania w innych krajach.

Na zakończenie artykułu Wiceminister Oświaty ZSRR stwierdza, że ogromne zadania wysuwane przez partię i rząd w stosunku do oświaty wymagają dalszego doskonalenia systemu i metod kierowania tą oświatą. Opracowanie teorii i naukowego

kursu kierowania stanowi — jego zdaniem — jedno z palących zadań pedagogiki i organów oświaty ludowej.

L. I. Breżniew — pisze autor — występując na XXIV zjeździe KPZR stwierdził m. in.; „Doskonalenie systemu zarządzania — to nie jednorazowe przedsięwzięcie, lecz dynamiczny proces rozwiązywania problemów wysuwanych przez życie”.

Józef Zalewski

PRACE NAD REFORMĄ NAUCZANIA W KLASACH I—IV

W miesiącu lipcu br. społeczeństwo polskie zostało poinformowane o wysoce znaczącym wydarzeniu. Oto Biuro Polityczne KC PZPR uczyniło przedmiotem swego posiedzenia sprawę nauczania początkowego, polecając po dyskusji nad przedstawionymi przez Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego materiałami wspólne prowadzenie badań i przygotowań do reformy tego szczebla nauczania przez Ministerstwo i Komitet Ekspertów. Podkreślono w ten sposób podstawowe znaczenie tego szczebla szkolnego dla całego procesu edukacji narodowej.

Nie znaczy to, iż do reformy zapowiedzianej dojść może zaraz. Dobre jej przygotowanie wymagać będzie jeszcze sporo czasu, jeśli się uwzględni nie tylko przygotowanie nowych planów i programów nauczania, ale także podręczników, pomocy naukowych, no i — oczywiście — nauczycieli. W numerze 4 *Ruchu Pedagogicznego* podaliśmy dość szeroką informację o „problemach przebudowy nauczania początkowego we współczesnych reformach szkolnych” (artykuł T. Wróbla). Jest to więc zagadnienie nie tylko polskie, ale ogólniejsze. Czego się poszukuje? Co chce się przez owe reformy zmienić na lepsze, co osiągnąć? Powszechna staje się świadomość, iż klasy początkowe zbyt niskie dotychczas stawiały wymagania intelektualnym i fizycznym możliwościom uczniów tych klas, nie stwarzały tym samym wystarczającej podbudowy pod to, co ich czekało i czeka na następnym, wyższym etapie szkolnego kształcenia. Tymczasem rozwój społeczny staje się coraz gwałtowniejszy, stawia on zwiększone wymagania szkole, ale i dzieci rosnące i wychowywane w nowym świecie postępu technicznego i cywilizacyjnego rozwijają się szybciej, szkoła ze swym przesadnym niekiedy infantylizmem początkowego nauczania nie zaspokaja ich ciekawości i nie rozwija na miarę ich możliwości. Badania radzieckie, niemieckie (NRD) i w innych krajach prowadzone dowiodły, iż dziecko w początkowym stadium swej edukacji szkolnej może opanować znacznie więcej treści niż dawniej, przychodzi bowiem do szkoły z większymi zasobami wiadomości.

Stają zatem przed początkowym szczeblem nauczania dwa główne postulaty: intensyfikacji i modernizacji. Odnotujemy pierwszą oficjalną wypowiedź na ten temat dyr. dep. programów nauczania w Ministerstwie Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, M. Maciaszka (*Trybuna Ludu* 1971, nr 193 — „Wyższe wymagania nowocześniejszej metody”). Daje on ogólny zarys zamierzeń Ministerstwa w tej dziedzinie. Stwierdza się i u nas istnienie znacznej dysproporcji pomiędzy pierwszymi czterema klasami a wymaganiami, jakie stawia przed uczniem klasa piąta. Znajduje to wyraz w zwiększonej poważnie drugoroczności. W roku 1969/70 drugoroczność w klasie IV wyniosła 5,4%, a w klasie V szkoły podstawowej aż 8,7%. Z drugiej strony mówi się o zjawisku akceleracji w rozwoju psychofizycznym współczesnej młodzieży, co ujawnia się szczególnie w młodszym wieku szkolnym i co z kolei stwarza możliwość wcześniejszego rozpoczynania nauki w klasie I, jak również daje możliwość wprowadzenia do programów nauczania większych partii treściowych, czyli intensyfikacji nauczania na tym szczeblu.

Najdalej posunęły się naprzód sprawy z matematyką. Został już opracowany nowy program tego przedmiotu w klasach I—IV. W roku ubiegłym był on eksperymentowany w znacznej liczbie szkół i wyszedł z próby zwycięsko. Nowy program matema-

tyki zawiera wszystkie podstawowe elementy programu dotychczasowego, ale rozbudowane i rozszerzone. Nowum polega na tym, iż od klasy pierwszej proponuje się w sposób stopniowy wprowadzanie elementów teorii mnogości, elementów geometrii, ułamków, nierówności, pojęcia funkcji, symboliki literowej oraz pojęcia pola i objętości, a w klasach III i IV wprowadza się ułamki dziesiętne, liczby ujemne i pojęcie potęgi. Dla gruntowniejszego poznania układu dziesiętnego dzieci zapoznają się z przykładami zapisywania liczb także w innych układach niedziesiętnych, np. w układzie piątkowym, trójkowym, dwójkowym (ten ostatni ma, jak wiemy, zastosowanie w maszynach cyfrowych).

W zakresie nauczania języka polskiego zmierza się do skrócenia do możliwych granic okresu nauczania elementarzewego i możliwie wczesnego przechodzenia do właściwego czytania, aby w ten sposób szybciej opanowywać z dziećmi technikę czytania, mówienia i pisania.

Także nowe programy przyrody i geografii mają być nastawione na przyśpieszony rozwój dzieci, powinny one rozbudzać ich ciekawość poznawczą. Przewiduje się ograniczenie propedeutycznego nauczania przyrody z lat trzech do lat dwóch i wcześniejsze wprowadzenie systematycznego kursu biologii.

Nowa koncepcja wychowania fizycznego na tym poziomie zakłada stosowanie wcześniejsze elementów sportu i ściślejsze powiązanie poczynai szkoły z ośrodkami prowadzącymi zajęcia pozaszkolne i organizującymi czas wolny uczniów.

Dla wyrównywania startu i dojrzałości szkolnej dzieci przewiduje się szerokie stosowanie zabiegów kompensacyjnych, przede wszystkim w postaci wcześniejszych zapisów dzieci do klasy I połączonych z badaniami lekarskimi i organizowanie dla części ich ognisk przygotowawczych.

ZMIANY W PLANACH I PROGRAMACH

W nowym roku szkolnym Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego wprowadziło szereg zmian natury programowej. Oto wszystkie klasy wyższe szkoły podstawowej (V—VIII) oraz wszystkie klasy szkół średnich (liceów i techników) realizują w tym roku zweryfikowane programy języka polskiego. W technikach wprowadzono nadto nowe wersje programów historii i geografii oraz zajęcia fakultatywne. Godzinami na te zajęcia dysponuje dyrektor szkoły, który ma je wykorzystywać zgodnie z potrzebami szkoły i uczniów. W planach nauczania zasadniczych szkół zawodowych wprowadzono od września nowy przedmiot (odrębny) pod nazwą — bezpieczeństwo i higiena pracy.

Przesunięć i komasacji niektórych przedmiotów dokonało Ministerstwo w planach studiów wyższych szkół nauczycielskich.

W.W.

IRENA JANISZOWSKA

WĘGIERSKI UNIWERSYTET WAKACYJNY DLA NAUCZYCIELI

Akcja Uniwersytetów Letnich jest prowadzona w Węgierskiej Republice Ludowej już od wielu lat, w niektórych miastach nawet od lat kilkudziesięciu (np. w Debreczenie od 44 lat). Organizatorem jej jest instytucja będąca węgierskim odpowiednikiem naszego Towarzystwa Wiedzy Powszechnej (skrót Węgierski TIT), z siedzibą w Budapeszcie. Towarzystwo to zostało założone 130 lat temu i do dziś rozwija ożywioną działalność.

Letnie Uniwersytety są organizowane przez oddziały terenowe TIT, centrala buda-peszteńska pozostawia im w tym zakresie całkowitą swobodę, służąc tylko pomocą np. w zdobyciu wykładowców, zwłaszcza zagranicznych, oraz sprawując ogólną opiekę nad całą akcją. I tak w czasie mego pobytu w Szegedzie bawił tam przez 3 ostatnie dni zajęć Uniwersytetu pracownik centrali TIT w charakterze obserwatora.

W roku 1971 zostało zorganizowanych na Węgrzech 12 Letnich Uniwersytetów w różnych miastach, z reguły takich, które posiadają różne wyższe uczelnie. Program zajęć jest tak układany, by zapewnić możliwość studiowania i pogłębiania własnej wiedzy oraz udziału w życiu kulturalnym. Uczestnicy Uniwersytetu zapoznają się z życiem gospodarczym, społecznym i umysłowym Węgier, ich zabytkami archeologicznymi, historycznymi i artystycznymi, miejscowymi zwyczajami i sztuką ludową. Każde miasto, w którym jest zlokalizowany Uniwersytet Letni, chce zaprezentować się z jak najlepszej strony, pokazać piękno przyrody Węgier, bogactwa naturalne, inwestycje przemysłowe i rolnictwo, instytucje kulturalne i naukowe.

Obok zajęć naukowych i kulturalnych uczestnicy mają wiele okazji do odpoczynku i rozrywki. Koncerty, występy artystyczne, zespoły ludowe, filmy, wieczory muzyczne i taneczne, degustacja win — wszystko to sprawia, iż program pobytu jest bardzo urozmaicony. Zapewnione jest korzystanie ze świetlicy, biblioteki, płytoteki.

Kto uczestniczy w zajęciach Uniwersytetów Letnich na Węgrzech? W roku ubiegłym obok Węgrów brali w nich udział przedstawiciele 30 krajów: Algieria, Argentyna, Austria, Belgia, Bułgaria, Czechosłowacja, Dania, Finlandia, Francja, Hiszpania, Holandia, Japonia, Jugosławia, Kanada, Kuwejt, Liban, Norwegia, NRD, NRF, Polska, Rumunia, Stany Zjednoczone Am. P., Szwajcaria, Szwecja, Syria, Wenezuela, Wielka Brytania, Zjednoczona Republika Arabska, Związek Radziecki.

Tematyka zajęć jest różnorodna, dotyczy specyfiki regionu, w którym Uniwersytet został zlokalizowany, zagadnień gospodarczych, artystycznych (np. muzyka), historycznych. W niektórych miejscowościach odbywa się regularny kurs np. języka węgierskiego, esperanto, etnografii itp. Czas trwania zajęć na Uniwersytecie nie jest jednakowy, od 7 dni do miesiąca, najczęściej 2 tygodnie. Wykłady są wygłaszane w języku węgierskim, ale zależnie od składu uczestników są przekładane na inne języki — niemiecki, angielski, francuski i inne. W dwóch przypadkach (Uniwersytet

Komitetu Międzynarodowego Roku Książki, a w roku 1972 planuje się zorganizowanie międzynarodowego kolokwium na temat wzmożenia wymiany książek. Sugeruje się, aby do różnorodnych akcji, jakie zostają podjęte w poszczególnych krajach, wciągnąć zainteresowane organizacje społeczne i zawodowe, biblioteki, wydawnictwa, organizacje autorskie i in.

Polskie przekłady książek UNESCO

Nakładem PZWS ukazały się w przekładzie polskim dwie książki UNESCO: „O nauczaniu geografii” („UNESCO source book for geography teaching”) w tłum. J. Barbaga oraz „Wychowanie i kształcenie” pod red. R. Dottrensa („Eduguer et instruire”) w tłum. E. Chłapowskiej.

WW



693

СТАТЬИ

ТАДЕУШ ЯН ВИЛЁХ: Предпосылки и предположения гипотетической модели школьного дела в ПНР	653
ЮЗЕФ КОЗЛОВСКИ: Организация труда и управление школой	666
КАЗИМЕЖ СОСЬНИЦКИ: Структурализм	678

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

ВЛАДЫСЛАВ КОВАЛЬЧИК: Педагогическое образование учителей в высших профессиональных школах.	688
--	-----

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ЮЗЕФ РЕРУТКЕВИЧ: Корреляция между успехами ученика в науке и его поведением	696
---	-----

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

СТАНИСЛАВ МАХЕТА: Анджей Верблян — Очерки и полемики	703
ЗЫГМУНТ ВИАТРОВСКИ: Тадеуш Новацки — Основы профессиональной дидактики	706
ВЛАДЫСЛАВ САВИЦКИ: Теофиль Сосновски — Основные профессиональные школы фабрично — заводские и усовершенствования	712
КШИШТОФ ПОЛЯКОВСКИ: Theodore M. Newcomb, Ralph H. Turner, Philip E. Converse — Общественная психология	716
ВЛАДЫСЛАВ КОВАЛЬЧИК: Юзеф Петер — Психология учения и обучения	719
МАРИЯ ГУТВИНЬСКА: Галина Васылюк — Кусь — О школьной науке способных учащихся	722
МАРИЯ ЯКОВИЦКА: Казимеж Чайковски — Воспитание и обучение в младших классах основной школы	723
КАЗИМЕЖ ВОЖЕНЦКИ: Мечислав Пенхерски — Общеобразовательная школа в Народной Польше	726
ПАВЕЛ БЕРНАЦКИ: Михал Гмытрасевич, Ян Ключиньски — Финансирование и развитие школьного дела в Народной Польше	729
Михал Гмытрасевич — Финансирование образования	729
Казимеж Подоски, Богдан Пиасецки — Издержки и эффекты образования в Польше	729

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати	733
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати	737

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

В. В.: Работа над реформой обучения в классах I—IV. Изменения в планах и программах	741
---	-----

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

ИРЕНА ЯНИЦОВСКА: Венгерский каникулярный университет для учителей	743
В. В.: Всемирная система научной информации. Год 1972 Международным годом книги.	745
Польские переводы книг ЮНЕСКО	746

KOZŁOWSKI JÓZEF: Praktyka pedagogiczna w wyższych szkołach nauczycielskich	183
KRAWCZYK MIRON: O teorii wychowania moralnego	193
RATAJ MAŁIAN: O nowoczesny system oświaty i wychowania	451
SZUREK JAN, KRAWCZYK MIRON: Dwugłos w sprawie książki — „Z badań nad społeczno-moralną postawą młodzieży wiejskiej”	46

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

BUDZISZ FELIKS: Efektywność nauczania techniką sytuacyjną w oparciu o teksty techniczne	614
CZECH FRANCISZEK: Uczniowskie żarty, figle i psoty	489
KASPRZYK MARIA: Próba programowania struktur gramatycznych języka angielskiego	343
KAWULA STANISŁAW: Próba pedagogicznej typologii rodzin	469
KUZOWA JÓZEFA: Problem współzależności aktywności ucznia i nauczyciela	53
KUŹNIK MARIA: Środowisko rodzinne uczniów szkoły specjalnej dla dzieci upośledzonych umysłowo	603
MATUSZCZYK ALOJZY: Szkolne komisje wychowawcze	482
ORYL MIECZYŚLAW: Wpływ znajomości środowiska rodzinnego uczniów szkół wiejskich na efekty dydaktyczno-wychowawcze	312
PAJKA STANISŁAW: Praca domowa w opinii uczniów	73
PASTUSZAK MARTA: O niektórych możliwościach pogłębienia treści i form zajęć z wychowania obywatelskiego w szkole średniej	211
PETER MARIA: Wzory osobowe i ich kształtowanie u uczniów kończących szkołę podstawową	332
POLESKI MARIAN: Zajęcia dydaktyczne w badaniu opinii studentów	610
RERUTKIEWICZ JÓZEF: Korelacja między postępami ucznia w nauce a jego zachowaniem się	696
SAWICKI WŁADYSŁAW: Współczesne środowisko wielkomiejskie a postawy młodzieży	207
WIATROWSKI ZYGMUNT: Przyczyny niepowodzeń szkolnych pracujących	61

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

BANDURA LUDWIK: Józef Pieter — Psychologia nauki	82
BIERNACKI PAWEŁ: Michał Gmytrasiewicz, Jan Kluczyński — Finansowanie i rozwój szkolnictwa w Polsce Ludowej	729
Michał Gmytrasiewicz — Finansowanie kształcenia	729
Kazimierz Podoski, Bohdan Piasecki — Koszty i efekty kształcenia w Polsce	729
BORZĘCKI KAZIMIERZ: Mieczysław Pęcherski — Szkoła ogólnokształcąca w Polsce Ludowej	726
CHABIK JÓZEF: Mieczysław Pęcherski — Oświata i szkolnictwo w Ludowej Republice Bułgarii	621
CIECHANOWICZ ANNA: Tadeusz Tomaszewski — Z pogranicza psychologii i pedagogiki	
GUTWIŃSKA MARIA: Kazimierz Kotarski — O szkole dla rodziców	225
GUTWIŃSKA MARIA: Halina Wasyluk-Kuś — O nauce szkolnej uczniów zdolnych	722
JAKOWICKA MARIA: Kazimierz Czajkowski — Wychowanie i nauczanie w klasach niższych szkoły podstawowej	723

KAMEDUŁA EUGENIUSZ: Leon Leja (red.) — Film skuteczną pomocą dydaktyczną	368
KOWALCZYK JOANNA: Maciej Demel, Alicja Skład — Teoria wychowania fizycznego	362
KOWALCZYK JOANNA, IGNACY SZANIAWSKI: Zygmunt Mysłakowski — Proces kształcenia i jego wyznaczniki	358
KOWALCZYK WŁADYSŁAW: Józef Pieter — Psychologia uczenia się i nauczania	719
KOZIŃSKI FRANCISZEK: Mirosław Nowicki — Kształcenie i pierwsza praca wykwalifikowanych robotników	85
KRUPOWA ZOFIA: Stanisław Krawcewicz — Zawód nauczyciela	503
MACHETA STANISŁAW: Andrzej Werblan — Szkice i polemiki	703
MALICKA MAŁGORZATA: Irena Słońska — Psychologiczne problemy ilustracji dla dzieci	83
NALEPIŃSKI WIESŁAW: Słownik wiedzy obywatelskiej	215
NIEDOŚPIAŁ BARBARA: Maria Bolechowska — Znajomość i stosowanie metod nauczania	222
NOWOGRODZKI TADEUSZ: Tadeusz Mądrycki — Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw	620
POLAKOWSKI KRZYSZTOF: System psychoanalityczny Ericha Fromma	496
POLAKOWSKI KRZYSZTOF: Theodore M. Newcomb, Ralph H. Turner, Philip E. Converse — Psychologia społeczna	716
POSPISZYL KAZIMIERZ: Maurice J. Tyerman — Truancy	380
RACZKOWSKA JANINA: Halina Spionek — Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych	501
RADLIŃSKI HENRYK: Hanna Świda — Osobowość jako problem pedagogiki	507
SAWICKI WŁADYSŁAW: Janusz Łopuski — Nauczyciel a problem alkoholowy	623
SAWICKI WŁADYSŁAW: Teofil Sosnowski — Zasadnicze szkoły zawodowe przyzakładowe i doksztalcające	712
SCHULZ ROMAN: Alfred Yates (ed.) — Current Problems of Teacher Education	376
SCHULZ ROMAN: Harold J. Noah, Max A. Eckstein — Toward a Science of Comparative Education	227
ŚWIĄTEK MACIEJ: Henryk Król — Postęp techniczny a kwalifikacje	213
ŚWIĄTEK MACIEJ: O podstawach prognozowania. Komitet Badań i Prognoz „Polska 2000” PAN	627
SZAJDAK STEFAN: Jerzy Kram — Praca w grupie humanistycznej. Zajęcia fakultatywne, próby i propozycje	373
SZAJDAK STEFAN: Zygmunt Putkiewicz — Motywy szkolnego uczenia się młodzieży	625
WIATROŃSKI ZYGMUNT: Tadeusz Nowacki — Podstawy dydaktyki zawodowej	703
WOJTYŃSKI WACŁAW: A. S. Klewczenja — Mirowozrenienie Władysława Spasowskiego	374
WOŹNICKI JERZY: Kilka uwag w sprawie recenzji książki o Władysławie Spasowskim	633
ZIENKIEWICZ TADEUSZ: B. B. Komorowski — Russkaja pedagogiczeskaja terminologia	87
ZIĘCINA MARIA; Aleksander Hulek — Teoria i praktyka rehabilitacji inwalidów	366
ŻEBROWSKI JAN: Mieczysław Łobocki — Godziny wychowawcze w szkole podstawowej	630

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

BANDURA LUDWIK: Z badań nad efektywnością pracy nauczycieli w NRD	388
JANISZOWSKA IRENA: Cahiers Pédagogiques	391
NOWACZYK STANISŁAW: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	636 i 733
RADWIŁOWICZ RYSZARD: O stosunku psychologów i pedagogów anglosaskich do kształcenia zdolności	237
ZALEWSKI JOZEF: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	640 i 737

KRONIKA KRAJOWA

JANICKI JAN: XIV Ogólnopolski Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych	254
KACZYŃSKA MARIA-GRZYWAK: Z pierwszej ogólnopolskiej konferencji naukowej na temat psychohygieny szkolnej	396
KIREJCZYK KAZIMIERZ: II Kongres Międzynarodowego Stowarzyszenia do Badań Naukowych nad Upośledzeniem Umysłowym	112
KORNISZEWSKI FELIKS: Zakończenie prac nad pierwszą wersją Encyklopedii Pedagogicznej	644
KRAWCZYK MIRON: Wychowawcze funkcje rodziny w świecie współczesnym (Z obrad międzynarodowego sympozjum w Warszawie)	250
LEWANDOWSKI STANISŁAW: Kadra robotnicza decydująca siłą postępu (Z obrad XVIII Plenum CRZZ)	99
ORYL MIECZYŚLAW: Jan Amos Komeński a problemy współczesnej pedagogiki (Z obrad Konferencji Naukowej w Lesznie Wielkopolskim)	252
POLAKOWSKI KRZYSZTOF: XXI Zjazd Polskiego Towarzystwa Psychologicznego	105
RYBARCZYK MARIA: Jak lepiej pracować i wychowywać (Z obrad Plenum ZG ZNP)	245
SZAJDAK STEFAN: Sejmik wielkopolskich nauczycieli-nowatorów	403
SZYMKAŁ MARIA: Dwudziestopięciolecie Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie	522
W. H.: Wielkopolska Szkoła Edukacji Narodowej	115
WOJCIECHOWSKI KAZIMIERZ: Realizacja reformy systemu kształcenia nauczycieli	107
WW: Prace nad reformą nauczania w klasach I—IV. Zmiany w planach i programach	741
ZIENIUK JÓZEF: Srebrny jubileusz „Życia Szkoły”	524

KRONIKA ZAGRANICZNA

GRZEŚNIAK STANISŁAW: Formy doskonalenia nauczycieli radzieckich	406
JANISZOWSKA IRENA: Węgierski uniwersytet wakacyjny dla nauczycieli	743
SEMENOWICZ HALINA: XXVII Kongres Szkoły Nowoczesnej	648
WW: Konferencja ministrów szkolnictwa wyższego krajów socjalistycznych w Berlinie. Światowy Kongres Socjologów w Warnie	118
WW: Konferencje i seminaria międzynarodowe	526
WW: Światowy system informacji naukowej. Rok 1972 Międzynarodowym Rokiem Książki. Polskie przekłady książek UNESCO	745

KOMITET REDAKCYJNY

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

RADA REDAKCYJNA

Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chałasiński, Władysław Choma, Wincenty Czerwiński, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol Kottowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski, Kazimierz Maj, Stanisław Ncwaczyk, Wincenty Okoń, Tadeusz Farnowski, Mieczysław Pęcherski, Bogdan Suchodolski, Mieczysław Ziernowicz

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

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

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

Warunki prenumeraty

	rocznie	zł 48
w kraju:	półrocznie	zł 24
	cena pojedynczego numeru	zł 8

Za granicą prenumerata kosztuje o 40% drożej. Zamówienia na wysyłkę za granicę przyjmuje Przedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch” Warszawa, ul. Wronia 23. Konto PKO Warszawa 1-6-100021.

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



INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1971 r.

Nakład 4779 egz. Ark. wyd. 9,3. Ark. druk. A1 - 8,31. Papier druk. sat. kl. V, 70 g. 70×130/16. Oddano do składania w sierpniu 1971 r. Podpisano do druku i druk ukończono w grudniu 1971.