

RUCH PEDAGOGICZNY

2

ROK XIV (XLVI) MARZEC — KWIECIEŃ 1972

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

WACŁAW WOJTYŃSKI: Problematyka i metodologia współczesnych badań nad nauczycielem w ZSRR i USA	137
HENRYK SMARZYŃSKI: Środowisko społeczne nieletnich przestępców . . .	154
JERZY MIKULSKI: Szkoła a procesy integracyjne w środowisku lokalnym	168

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

GEORGI MINCZEW: Rozwój systemu kształcenia zawodowego w L. R. Bułgarii	180
--	-----

DYSKUSJE I POLEMIKI

STANISŁAW KACZOR: W sprawie systemu wychowania w uczelniach kształcących nauczycieli	197
--	-----

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

MARIA WALENTYNOWICZ: Różnice sprawnościowe w szybkości czytania młodzieży szkół średnich	207
JÓZEF ZARZYCKI: Kontakt nauczycieli z piśmiennictwem pedagogicznym	215

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

JÓZEF KOZŁOWSKI: Awans naukowy pedagogiki	221
MIROSLAW J. SZYMAŃSKI: Borys Wulfson — Szkoła nowoczesnej Francji	228

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . .	233
--	-----

KRONIKA KRAJOWA

IGNACY SZANIAWSKI: Wspomnienie o prof. Z. Mysłakowskim	237
JÓZEF GALANT: Z dyskusji nad nauczaniem początkowym (Z obrad Zarządu Sekcji Kształcenia Nauczycieli ZNP)	240

KRONIKA ZAGRANICZNA

JÓZEF PÓLTURZYCKI: Międzynarodowe sympozjum na temat nowej struktury kształcenia zawodowego w Bułgarii	244
--	-----

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K**ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO****A R T Y K U Ł Y**

WACŁAW WOJTYŃSKI

**PROBLEMATYKA I METODOLOGIA WSPÓŁCZESNYCH BADAŃ
NAD NAUCZYCIELEM W ZSRR I USA**

Artykuł dany traktuje o problemach i metodach badań pedeutologicznych lat ostatnich w Związku Radzieckim i Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. Kraje te wybrano, ponieważ ich systemy kształcenia nauczycieli osiągnęły wysoce pomyślny stopień rozwoju, cechuje je przy tym większa niż gdzie indziej stabilność. Z tego prawdopodobnie też powodu tamtejsi pedagogowie zdobywają się na śmielsze kroki badawcze.

Nauczyciel nie przestał być centralnym tematem wielu badań i studiów pedagogicznych. Postępująca szybko rewolucja naukowo-techniczna prowadzi do wzrostu znaczenia szkoły i nauczyciela. Wiedza naukowa staje się istotnym komponentem siły wytwórczej, jaką reprezentuje robotnik w warunkach nowoczesnego zakładu przemysłowego.

W Związku Radzieckim z wprowadzeniem obowiązkowego kształcenia średniego, zreformowaniem szkoły ogólnokształcącej, ogłoszeniem jej statutu wprowadzono też istotne zmiany w treści i metodach kształcenia nauczycieli. W roku 1971/72 weszły w życie nowe plany i programy radzieckich instytutów pedagogicznych.

W Stanach Zjednoczonych od 1964 r. za minimum kwalifikacji nauczycielskich uznano czteroletnie studia wyższe wieńczone uzyskaniem stopnia bakałarza, ale znaczna już część nauczycieli posiada stopień magistra, nawet doktora. Studia wyższe nauczycieli poprzedza się starannym badaniem stanu zdrowia kandydatów oraz badaniami logopedycznymi. Przeprowadza się z kandydatami rozmowy na tematy obieranego przez nich zawodu, bada się ich motywacje oraz znajomość specyficznych właściwości pracy nauczycielskiej.

1. Dobór pedagogiczny i przydatność zawodowa

Problematyka doboru pedagogicznego i przydatności zawodowej kandydatów, wchodzących na tory kariery nauczycielskiej, stała się z podniesionych już wyżej względów szczególnie żywa w Związku Radzieckim. Dyskutuje się tam sprawę opracowania metodyki tego doboru opartej na podstawach naukowych. Aby jednak metodyka taka powstać mogła, spełnione być muszą dwa warunki: trzeba, po pierwsze, określić podstawowe wymagania, które stawia zawód nauczyciela-wychowawcy, a po drugie, ustalić czynniki przydatności osób reflektujących na wejście do tego zawodu. Piszący na te tematy stwierdzają, iż pierwszy warunek został już właściwie spełniony, ponieważ wymagania, jakie dyktuje ludziom zawodowa działalność pedagogiczna, znalazły dostateczne uwzględnienie w pracach N. Kuźminy, A. Szczerbakowa, F. Gonobolina i innych. Inaczej natomiast jest z czynnikami przydatności zawodowej.

R. I. Chmieljuk proponuje, aby za takie czynniki uznać zainteresowanie zawodem, i to zainteresowanie niepowierzchowne, następnie szczere pragnienie pracy w tym zawodzie, zdobycie niezbędnej wiedzy, umiejętności i nawyków jako istotnych elementów przygotowania zawodowego, wreszcie określone pozytywne właściwości systemu nerwowego.¹

Tymczasem funkcjonujący aktualnie w uczelniach pedagogicznych system doboru kandydatów opiera się właściwie tylko na jednym parametrze przydatności, bo niemal wyłącznie na ocenie wiedzy ujawnionej wobec komisji na egzaminie wstępnym. Bierze się wprawdzie także pod uwagę oceny na świadectwie dojrzałości, jak również opinie wydane kandydatom przez rady pedagogiczne szkół średnich, ale są to materiały o charakterze tylko uzupełniającym. Oczywiście, na problem przydatności zawodowej trzeba patrzeć jak na coś, co podlega rozwojowi, co można zmienić i udoskonalić. Stwierdza się, iż zainteresowania zawodem nauczycielskim oraz pragnienie dostania się do uczelni pedagogicznej, aby następnie podjąć pracę w określonym zawodzie pedagogicznym, nie są od razu zbyt silne, dynamiczne i konkretne. Są to tylko skłonności, które stać się muszą przedmiotem obróbki w ciągu kilku lat studiów, aby można było je przetworzyć w skryształowane i właściwie ukierunkowane dążenia. Jeśli tak, to trzeba się liczyć z niepowodzeniami, z odpadem osób, które wcześniej lub później dochodzą do wniosku, iż się pomyliły, że nie znalazły się na właściwej dla siebie drodze albo też, że nie zdołają podołać trudom i wymaganiom, jakie zawód ten ludziom na samym progu stawia. Stajemy zatem wobec nieuchronności selekcji. Mimo iż na jej temat bardzo wiele napisano w przeszłości, nie znika ona ze szpalt prasy pedagogicznej także obecnie. Był czas, że upatrywano w niej tylko czynnik negatywny, niehumanistyczny, podchodzono więc do niej

¹ Por. R. I. Chmieljuk: Diagnostika profesjonalnoj prigodnosti maładioży k rabotie ucziitelja. *Sowietskaja Piedadogika* 1971, nr 8, s. 75.

z niemalą obawą i ostrożnością. Tymczasem coraz wyższe oczekiwania wobec dzisiejszego nauczyciela (tym większe wobec jutrzejszego) każą odsłonić także humanistyczne jej oblicze. Polega ono przecież na możliwie wczesnym chronieniu jednostek przed niesłusznym wyborem zawodu oraz przed dalszymi tego wyboru konsekwencjami. Daleko posunięta ostrożność pedagogów w minionych latach nie uchroniła, jak wiadomo, setek i tysięcy już nie kandydatów na studia i nie studentów, ale nauczycieli przed odejściem z tego zawodu. Radzieccy autorzy stwierdzają, iż selekcja w zawodzie nauczycielskim faktycznie istnieje. Nie jest ona zbyt wysoka w instytucjach pedagogicznych, za to później przejawia się w znacznej płynności i niemalym odpływie nauczycieli do innych zawodów.

Badania nad doбором pedagogicznym i zawodową przydatnością prowadzi się w ZSRR w wielu ośrodkach (leningradzkim, iwanowskim, ługańskim, odeskim, saratowskim, uralskim i in.). Nie zamykają się one wyłącznie w ramach uniwersytetów i instytucji pedagogicznych, lecz wychodzą na teren szkół średnich, gdzie prowadzi się szeroko zakrojony proces orientacji zawodowej w stosunku do uczniów dwóch klas ostatnich (IX i X). Sonduje się również różnymi metodami zainteresowania i upodobania pedagogiczne kandydatów w fazie egzaminów wstępnych. Za fazę trzecią uznaje się sam proces studiów, w toku którego można kształtować z dużą skutecznością właściwy stosunek do zawodu i wybranej specjalności. Ogniwem końcowym jest wreszcie proces adaptacji w zawodzie po opuszczeniu uczelni i podjęciu pracy. W tych czterech etapach zamyka się cały diagnostyczny cykl badań nad doбором i przydatnością do zawodu nauczycielskiego.

Specjalnie interesujące są w tym względzie doświadczenia badawcze instytucji saratowskiego. Inicjatorzy eksperymentu zauważyli, iż zawód nauczycielski jest zawodem w zasadniczy sposób opartym na oddziaływaniu osobowościowym, tymczasem instytucje pedagogiczne jako uczelnie wyższe nie mają nieograniczonych możliwości formowania osobowości swoich studentów, ponieważ już w znacznym stopniu zostali uformowani w szkołach średnich. Stąd praca wychowawcza w instytucjach nie zawsze daje oczekiwane wyniki. Trudności mogą być złagodzone, jeśli dzisiejszych uczniów, a potencjalnych studentów, zacznie się poznawać wcześniej, jeszcze na ławie szkolnej, jeśli się na nich odpowiednio wcześniej zacznie oddziaływać. Z tego spostrzeżenia zrodziła się hipoteza robocza przyświecająca pracy preorientacyjnej instytucji z młodzieżą klas IX i X szkół ogólnokształcących obwodu saratowskiego w postaci tzw. „szkoły młodego pedagoga”.² Instytut saratowski postawił sobie zadanie wyłowienie-

² „Szkoły młodego pedagoga” są prowadzone również w innych uczelniach ZSRR. Są to zazwyczaj lektoria, które udzielają uczniom dużej pomocy w podnoszeniu wiedzy matematycznej, fizycznej, filologicznej i innej, wiążąc ją z wyborem zawodu nauczycielskiego. Nie mają one jednak szerszego wpływu na kształtowanie się oblicza studentów danej uczelni pedagogicznej.

nia ze wszystkich szkół średnich obwodu, zwłaszcza ze szkół wiejskich i małomiasteczkowych, tych uczniów, którzy mają zamiar zgłosić się w przyszłości na studia do instytutu. Postanowił pomóc tym uczniom w przygotowaniu się do egzaminu wstępnego, a przy tej okazji także spopularyzować wśród nich szereg problemów pedagogicznych i psychologicznych.

Praktyczna strona tego przedsięwzięcia wyglądała następująco. W roku 1970/71 pracowało w instytucie w ramach „szkoły młodego pedagoga” sześć stacjonarnych i osiem zaocznych wydziałów, obejmujących wszystkie specjalności instytutowe z wyjątkiem muzyczno-pedagogicznej. Szkołą objęto 2890 uczniów ze wszystkich rejonów obwodu saratowskiego, w czym niemałą pomoc okazały wydziały oświaty i dyrekcje szkół. Zajęcia grup stacjonarnych odbywały się w niedziele. Polegały one na wykładach i ćwiczeniach z przedmiotów kierunkowych, obejmowały nadto wybrane zagadnienia z pedagogiki, psychologii, estetyki i nauki o społeczeństwie. Prowadzono też olimpiady z olimpiadą pedagogiczną włącznie. Dzięki olimpiadom udawało się nie tylko podnieść wydatnie poziom merytorycznego przygotowania uczniów, lecz także ujawnić ich zainteresowania, skłonności i zdolności mające istotne znaczenie dla uczelni pedagogicznej. Wydziały zaoczne pracowały inaczej. Uczniowie otrzymywali odpowiednie zadania i instrukcje drogą korespondencyjną (6—7 razy w roku), po ich wykonaniu poprawiano je i oceniano. Do niektórych rejonów wykładowcy instytutu dojeżdżali dla odbycia zajęć bezpośrednich. Studenci lat starszych pomagali swym profesorom w prowadzeniu zajęć praktycznych z uczniami, prowadzili korespondencję, poprawiali zadania. Pracę tę wliczano studentom do ogólnego systemu ich praktyk pedagogicznych, przede wszystkim dla jej wartości samowychowawczych.

Efekty eksperymentu były pokaźne. W roku 1970/71 na pierwszy rok instytutu przyjęto 63% abiturientów „szkoły młodego pedagoga”. Zdała ona w swej pierwszej fazie dobrze egzamin jako forma preorientacyjnej działalności uczelni. Cofnięto jak gdyby o dwa lata możliwość namysłu młodzieży nad jej przyszłym zawodem. O tyle też wcześniej uczelnia zaczęła poznawać swych przyszłych studentów i pomagać im w nauce. Dla uczniów z miejscowości wiejskich i małych miast, gdzie możliwości wyrównywania luk w wiadomościach są minimalne, otworzyła się duża szansa w tej dziedzinie. Za szczególnie cenne organizatorzy badań uznają możliwości długotrwałego poznawania i wychowywania przyszłych pedagogów, bo na całej przestrzeni ich wieku młodzieńczego.

Drugim bardzo cennym doświadczeniem badawczym radzieckich pedagogów są próby wydatnego powiększenia diagnostycznej wartości egzaminów wstępnych na uczelnie kształcące nauczycieli. Możliwie najlepsze poznanie stopnia przydatności kandydatów tak przed, jak i w momencie „pukania” do wrót wyższych uczelni zwiększa oczywiście szanse należytego ich przygotowania do startu z uczelni w życie. Próby tego właśnie

rodzaju podjął Wydział Psychologiczny Uniwersytetu Leningradzkiego oraz Instytut Pedagogiczny w Odessie.

W ośrodku leningradzkim procedura doboru młodzieży na studia obejmuje najpierw badanie stanu zdrowia, przy czym sprawdza się nie tylko ogólną przydatność fizyczną, lecz również funkcjonowanie takich organów, jak ucho, oko, krtań, system nerwowy, aby wyeliminować z udziału w dalszym toku badań osoby z wadami lub chorobami tych organów.

Drugim punktem jest egzamin wstępny. Po egzaminie, który jest przeglądem wiadomości i umiejętności zdających, następują badania specjalne. Kandydaci wypełniają odpowiednie ankiety, które mają rzucić światło na ich zainteresowania i uzdolnienia, następnie piszą wypracowanie na temat motywów wyboru tej, a nie innej szkoły oraz tego, a nie innego kierunku studiów, wreszcie odpowiadają na pytania i polecenia testowe. Test bada istnienie lub brak u zdających niektórych istotnych cech nauczycielskich. Obejmuje on np. przeprowadzenie w ciągu 10 minut (po godzinnym przygotowaniu się) „lekcji próbnej” przed fikcyjnym audytorium. Testy analizuje i ocenia komisja, która wyciąga też z nich odpowiednie wnioski. Poszczególne próby oceniane są wedle określonej skali punktowej, która w końcowym momencie sprowadzona zostaje do pięciu ocen: nieprzydatny do zawodu nauczycielskiego; bardziej nieprzydatny niż przydatny; przydatność ma charakter nieokreślony; bardziej przydatny niż nieprzydatny; w pełni przydatny.

Koncepcję leningradzką weryfikowały instytuty pedagogiczne w Iwanowie i Ługańsku. Autorzy stwierdzają, iż badania wykazały swoją pełną diagnostyczność. Wyniki egzaminu wiadomościowego pokrywały się na ogół z ocenami na świadectwach szkolnych, co świadczy o nikłej ich celowości oraz o tym, iż nie można na nich poprzestawać, że przydatność kandydatów należy sprawdzać w sposób wielostronny.

Podobny, ale jeszcze bardziej rozwinięty charakter mają poszukiwania odeskie. Tu także opracowano nie jedną, a cały kompleks metod. Postawiono sobie zadanie zbadania zainteresowań kandydatów, ich wiedzy o zawodzie nauczycielskim, przyczyn wyboru tego właśnie zawodu. Przeprowadzono różne próby: na myślenie pedagogiczne, na spostrzegawczość, na siłę wyobraźni, na zdolność koncentracji i podzielności uwagi oraz na niektóre pożądane cechy systemu nerwowego. W badaniach odeskich zwrócono uwagę na tych kandydatów, którzy w szkole średniej zetknęli się z jakąś autentyczną formą pracy pedagogicznej, np. z pracą drużynowego pionierów, kierownika kółka zainteresowań i innymi. Okazało się, iż spośród osób, które określiły pozytywnie swoje zainteresowania pedagogiczne, aż 43,4% uczestniczyło w szkołach w jakiejś pracy pedagogicznej i za nią odpowiadało. Godna jest też uwagi zastosowana w instytucie odeskim próba sprawdzania wiadomości pedagogicznych zdających oraz umiejętności robienia użytku z tych wiadomości w konkretnych sytuacjach życiowych. Próbę tę stanowiło zadanie o treści pedagogicznej. Pomyślny wy-

nik to prawidłowa interpretacja sytuacji i znalezienie właściwego pedagogicznie rozwiązania.³ Innym rodzajem próby wiadomości pedagogicznych były w odeskich badaniach polecenia.⁴ Autorzy konkludują, iż zadania i polecenia charakteru pedagogicznego rozwiązywali prawidłowej kandydaci zainteresowani szczerze pracą pedagogiczną. Oni też usiłowali swoje rozwiązania uzasadnić.

Zamykając tę część artykułu, można powtórzyć za inicjatorami omówionych badań, że diagnostykę przydatności do pracy pedagogicznej rozpoczynać trzeba już w szkole średniej, tam też prowadzić dokładne obserwacje. Niezastąpionym elementem procedury doboru pedagogicznego jest preorientacja zawodowa. Dzięki niej można zdobyć do zakładu młodzież wartościową pedagogicznie, psychicznie gotową do podjęcia nauki, a potem pracy w wybranym zawodzie. Taka gotowość uznawana jest za podstawową przesłankę pomyślnego przebiegu studiów i ukształtowania pożądanych cech osobowości przyszłego nauczyciela.

2. Powołanie nauczycielskie — pojęcie, struktura, znaczenie

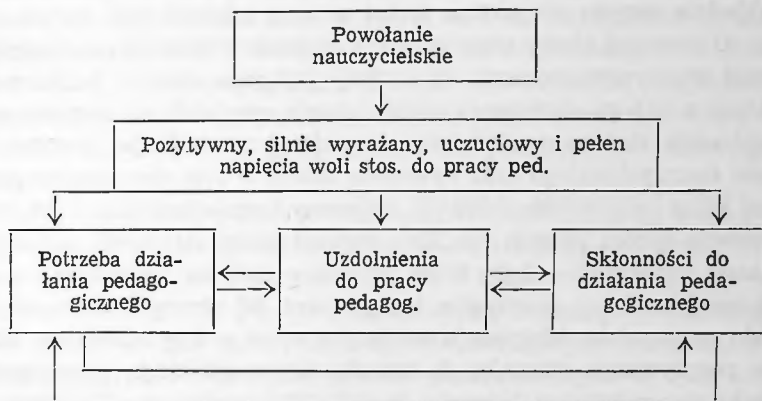
„Powołanie” jest tym słowem, które najczęściej łączymy z wyrazami — społeczne, pedagogiczne, nauczycielskie. Pisarska tradycja pedagogiczna nadała zawodowi nauczyciela znamię służby społecznej, znamię powołania. Może dlatego właśnie powołanie nie należy do pojęć jasnych. Nie jest ono wolne od skojarzeń irracjonalnych. Niektórzy pisarze pedagogiczni utożsamiali je z talentem. Nie jest to jednak słuszne. Na powołanie składają się najcenniejsze elementy osobotwórcze, jak skłonności, dążenia, uzdolnienia. F. Gonobolin powołanie nazywa silnie wyrażanym dążeniem do zajmowania się określonym rodzajem działalności, przy czym dążenie to pojawia się w człowieku dość wcześnie, sama zaś działalność zawodowa daje mu wewnętrzne zadowolenie. Inni autorzy radzieccy obok

³ Oto przykład takiego zadania: „W szkole-internacie w czasie odrabiania lekcji wychowawca spostrzegł zaniepokojenie na twarzy jednej z uczennic klasy V. Dziewczynka była zdenerwowana i zaczęła płakać. Nie mogła rozwiązać zadania z matematyki. Wychowawca zwrócił się do ucznia klasy VI, który nie wyróżniał się wiedzą matematyczną, nie ufał też swym siłom i możliwościom. Z dużym przejęciem zajął się zadaniem koleżanki i z niemalym trudem je rozwiązał. Nigdy jeszcze chłopiec nie przejawiał tyle starań i tyle uporów jak tego dnia.
Odpowiedź na pytania:

- 1) Dlaczego wychowawca zwrócił się o pomoc do ucznia, a nie zajął się sam rozwiązaniem zadania?
- 2) Dlaczego zwrócił się o pomoc do ucznia słabego?
- 3) W jaki sposób wyjaśnisz jego chęć i usiłowanie dopomożenia uczennicy?

⁴ Jedno z poleceń egzaminacyjnych brzmiało: „Uczeń zadał nauczycielowi pytanie, na które nauczyciel nie potrafił odpowiedzieć. Jak powinien postąpić nauczyciel? a) otwarcie powiedzieć, że nie potrafi; b) obiecać odpowiedzieć następnym razem; c) w przybliżeniu, ale odpowiedzieć zaraz; d) polecić uczniowi, żeby sam znalazł odpowiedź i podał ją do wiadomości klasy. (Por. R. I. Chmieljuk: „Dniagnostyka profesjonalnej przigodnosti maładioży k rabotie ucziitelja”, *Sowietskaja Pedagogika* 1971, nr 8, s. 77).

skłonności i uzdolnień akcentują czynnik upodobania do pracy z dziećmi i wśród dzieci. Proszeni o wypowiedź na temat powołania nauczyciele (w liczbie 340) najliczniej podkreślali w powołaniu czynnik zadowolenia z pracy i czynnik miłości do dziecka. Tam gdzie praca stała się potrzebą człowieka, tam można mówić o powołaniu. Uznano też bardzo licznie powołanie za kategorię moralną, bo jeśli jest coś w powołaniu głównego — mówili — to jest nim obowiązek, poczucie odpowiedzialności, głębokie rozumienie roli nauczyciela w życiu społecznym. Schematycznie strukturę tego pojęcia ująć można następująco:⁵



Pierwszym jego elementem jest pozytywny, silny, pełen napięcia woli i uczuć stosunek nauczyciela do swojej pracy. Wyraża się on w miłości do dzieci i swego zawodu oraz do przedmiotu, którego się uczy. Łączy się z poczuciem godności zawodowej, jak również z gotowością osiągania wytkniętych sobie celów i przetrwania trudności. Komponentem drugim w strukturze nauczycielskiego powołania jest odczuwanie potrzeby prowadzenia pracy zawodowej, komponentem trzecim żywa ku niej skłonność, czwartym wreszcie są uzdolnienia mające zasadniczy wpływ na tempo pracy oraz na jakość jej rezultatów.

Dodajmy nawiasem, że N. N. Kuźmina wyróżnia trzy główne rodzaje uzdolnień pedagogicznych, a mianowicie: uzdolnienia konstruktywne, organizatorskie i komunikatywne. Mają one przy tym podwójny zwrot: ku uczniom i ku nauczycielowi. Rozwój tych uzdolnień zależy, jej zdaniem, od ogólnego poziomu człowieka oraz od miary, stopnia tych uzdolnień.⁶

Problem powołania nauczycielskiego stał się przedmiotem badań Ural-
skiego Instytutu Pedagogicznego im. A. Puszkina. W instytucie badano

⁵ Por. L. M. Achmedzjanowa: O pedagogическом призвании. *Советская Педагогика* 1971, nr 2, s. 96.

⁶ Por. N. N. Kuźmina: Очерки психологии труда учителя. Изд. Л. Г. У., 1967. Por. także art. L. M. Achmedzjanowej: O pedagogическом призвании. *Советская Педагогика* 1971, nr 2, s. 97.

przez szereg lat motywy wyboru zawodu nauczyciela. Pytano i nauczycieli, i studentów o pociągające i o niepociągające strony tego zawodu. Obserwowano pod tym kątem widzenia pracę nauczycieli na lekcjach, wykorzystywano sądy o nich innych osób oraz ich samooceny. Stosowano metodę ankiety i wywiadu. Zestawiono również opinie o 50 najlepszych nauczycielach, o mistrzach pracy pedagogicznej, jak się ich w ZSSR nazywa. Po opracowaniu tego całego materiału okazało się, iż u absolutnej większości osób, które zostały nauczycielami i są nimi do dziś, rozwój nauczycielskiego powołania dokonywał się w procesie ich pedagogicznej działalności. Na marginesie tych konkluzji autorzy z Uralu ubolewają, iż w zakładzie samym nie można zrobić w tym zakresie tyle, ile się powinno. U znacznej liczby uczniów szkół średnich obserwują oni obojętny, a nawet negatywny stosunek do profesji pedagoga, choć — mimo to — niektórzy z nich po skończeniu szkoły kierują swe kroki do instytutu pedagogicznego. Badano u młodzieży wstępującej na studia jej stosunek do zawodu nauczycielskiego oraz dynamikę zmian w tym stosunku na przestrzeni kilku lat (1965/66—1969/70), objąwszy łącznie badaniem 1915 osób. W ankiecie oprócz pytania — „Kim chciałeś zostać do chwili wstąpienia do naszej Uczelni?” — były także pytania o motywy wyboru tej, a nie innej specjalności, o pozytywne i negatywne jej strony, o stosunek do zawodu nauczyciela. Motywacje studentów ujęto w trzy zasadnicze kategorie: pozytywnego stosunku do zawodu nauczycielskiego; pozytywnego stosunku do wybranego kierunku (przedmiotu) studiów z równoczesnym brakiem zainteresowania zawodem; i wreszcie braku zainteresowania zawodem, specjalnością, szkołą i pracą z dziećmi. Organizatorzy badań nie bez smutku stwierdzają, iż właśnie grupa ostatnia stanowi dla instytutu dylemat najtrudniejszy.

3. Profesjogram i profesjografia

Mówić o powołaniu, to znaczy dostać się w bezpośrednie pobliże nauczycielskiej problematyki osobowościowej. W czasach ostatnich wzrosło wybitnie w Związku Radzieckim zainteresowanie tą problematyką. Stwierdza się wprawdzie, iż w latach władzy radzieckiej uformował się określony typ radzieckiego nauczyciela, który połączył w sobie światopogląd materialistyczny z szerokim przygotowaniem naukowym i wiedzą pedagogiczną, stając się oddanym pomocnikiem partii w wychowaniu młodzieży i całego społeczeństwa, to jednak okres aktualny, czas gwałtownego postępu w nauce i technice, rosnącego zakresu informacji naukowej, a także przebudowy treści i metod nauczania szkolnego stawia przed nauczycielem niepomiernie wyższe wymagania teoretyczno-naukowe i zawodowo-pedagogiczne, stawia też nowe wymagania wobec jego osobowości. Za jedną z istotnych przyczyn zacofania szkoły, pozostawania jej

w tyle za wspomnianymi przemianami oraz w stosunku do życia i jego potrzeb uważa się brak naukowej koncepcji osobowości nauczyciela każdej specjalności, szerzej zaś mówiąc — brak modelu współczesnego nauczyciela, czyli jego profesjogramu. Dlatego mamy dzisiaj powszechnie do czynienia z rozwiązaniami i podejściami natury czysto empirycznej. Szczególnie szeroka skala empiryzmu występuje w pracach nad rekonstrukcjami planów i programów nauczania szkół wszystkich stopni. Empiryczny punkt widzenia dominuje także w określaniu form i metod kształcenia nauczycieli. Prezydium Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR w swej uchwale z 18. V. 1969 r. „o najpilniejszych problemach kształcenia pedagogicznego” uznało kwestię profili kadr nauczycielskich za jedną z niecierpiących zwłoki. Nawiązując do tej uchwały autorzy — J. S. Alfierow i E. G. Osowsky — podkreślają, iż podstawowym, wyjściowym dokumentem, koncentrującym wszystkie wymagania wobec osobowości nauczyciela i jego zawodu powinien stać się profesjogram radzieckiego nauczyciela.⁷

Opracowanie profesjogramu uważa się za konieczne z wielu względów. Przede wszystkim dlatego, by — opierając się na nim — w prawidłowy sposób ustalać cele szkół różnych rodzajów i typów. Profesjogram — to ważny czynnik inspiracji dla ludzi opracowujących podstawy teoretyczne planów nauczania tych szkół, dla zespołów ustalających wzajemne stosunki pomiędzy poszczególnymi cyklami przedmiotowymi w tych szkołach (zwłaszcza szkołach wyższych) oraz między teorią i praktyką. Profesjogram może pomóc we właściwym określeniu zakresu psychopedagogicznego i metodycznego wykształcenia studentów uczelni nauczycielskich, a także w rozwiązywaniu zagadnień diagnostyki zawodowej, doboru pedagogicznego i profesjonalnej preorientacji młodzieży. Oczekuje się, iż profesjogram spowodować może korzystne zmiany w systemie doskonalenia i podnoszenia kwalifikacji nauczycieli oraz doprowadzić do zmniejszenia się (jeśli nie usunięcia całkowitego) dysproporcji pomiędzy postulowanym a realnie istniejącym przygotowaniem nauczycieli, między zakładanymi a rzeczywistymi cechami ich osobowości.

Jest rzeczą zrozumiałą, iż treść i struktura profesjogramu nie mogą być jednakowe dla wszystkich zawodów pedagogicznych, których jest przecież немало, przy czym nie wszystkie zostały precyzyjnie określone. Wchodzą więc w grę następujące elementy:

- określenie zawodu oraz specjalności w obręb jego wchodzących;
- opis podstawowych czynności pedagogicznych wspólnych i specyficznych dla określonych zawodów pedagogicznych oraz dla poszczególnych specjalności;
- zakresy wiadomości, umiejętności i nawyków, jakie powinien opanować absolwent każdej specjalności;

⁷ Por. J. S. Alfierow, E. G. Osowsky: K woprosu o profesjogramme sowietskowo ucziitelja. *Sowietskaja Piedadogika* 1971, nr 2, s. 84.

- psychologiczne, anatomiczno-fizjologiczne i higieniczno-sanitarne przeciwwskazania wobec osób, które pragną zostać nauczycielami lub już nimi są;
- możliwości podnoszenia kwalifikacji, awansowania służbowego oraz związanego z nimi zespołu bodźców natury moralnej i materialnej;
- wykaz szkół pedagogicznych przygotowujących określone rodzaje specjalistów.

Badania nad problematyką profesjograficzną, których renesans dzisiaj obserwujemy, rozpoczęto w Związku Radzieckim już w latach dwudziestych, wkrótce jednak je przerwano. W tych pierwszych pracach (M. Bielajewa, S. Gusewa) sformułowano wymagania wobec nauczyciela ze stanowiska potrzeb społecznych, pedagogicznych i psychologicznych. Profesjogramem jako takim później się nie zajmowano, opracowywano jedynie szczegółowsze zagadnienia, jak zagadnienie autorytetu, mistrzostwa pedagogicznego, taktu, psychologii nauczyciela i in.

Dopiero lata ostatnie przyniosły wzmoczenie zainteresowań profesjograficznych. Zwraca się uwagę na prace R. I. Muttelmana. Także w USA, Anglii, Włoszech dostrzeżono potrzebę stworzenia bardziej szczegółowych opisów zawodów pedagogicznych, gdyż ich brak staje się hamulcem na drodze podnoszenia zawodowych kompetencji nauczycieli.

4. Efektywność pracy nauczyciela. Analiza interakcji

Skoro dotknęliśmy już niektórych zainteresowań pedagogów zachodnich, możemy przenieść się obecnie na teren Stanów Zjednoczonych, aby omówić, a raczej zasygnalizować charakterystyczne zagadnienia i metody tamtejszych badań pedagogicznych.

Wydajność ludzkiej pracy zawsze należała w tym wielkim i wysoko rozwiniętym kraju do zagadnień ważnych, może najważniejszych. Nie dziwnym się przeto, że i w pedagogice znalazła ona miejsce poczesne. Co więcej, można zaryzykować twierdzenie, iż rzadko który z aspektów działalności nauczycielskiej był i jest tak żywo dyskutowany jak aspekt efektywności pracy pedagogicznej. Z drugiej strony równie rzadko spotkać można problem tak wielostronnie kontrowersyjny.

Nie ulega wątpliwości, iż w szkole nauczyciel i jakościowa wartość jego pracy mają znaczenie największe. Panuje powszechne przekonanie, iż potrzebni są młodzieży nauczyciele o wysokich kompetencjach — niezależnie od klasy i szczebla nauczania. Ale dyskusje na temat kompetencji i efektywności pracy nauczyciela pobudzają raczej emocje, nie prowadząc do oczekiwanych wyników. Przyznają się do tego także Amerykanie. Oceniają oni własną sytuację w tym względzie bardzo krytycznie. Sami nauczyciele nie mają powodu do zadowolenia, kiedy ich oceniają wszyscy (badacze, pracownicy administracji szkolnej, rodzice, uczniowie), a poma-

gają nieliczni. Nie tai się przy tym faktu, iż kraj potrzebuje coraz więcej i coraz lepiej pracujących pedagogów, którzy mogliby udźwignąć rosnący ciężar wymagań, obowiązków i odpowiedzialności. Wizytujący oczekują od nauczyciela systematycznego podnoszenia poziomu nauczania i wychowania. Chce się, aby uczenie się (learning) zdobywało powszechny prymat nad nauczaniem (teaching), gdyż jest owocniejsze. Podniesienie skuteczności wysiłku szkoły, nauczycieli i uczniów podnieść może pozycję amerykańskiej oświaty w świecie.

Ale spory i kontrowersje toczą się nie wokół celowości dynamizowania pracy nauczyciela i uczniów, lecz wokół sposobów „mierzenia” ich wysiłku. Jeżeli trzeba troszczyć się o podnoszenie kwalifikacji nauczycieli, to tym pilniej należy zadbać o wysokie kompetencje osób, które nauczyciela oceniają. W niedostatecznych kompetencjach pracowników nadzoru pedagogicznego należy szukać przyczyny, iż tak mało się naprawdę wie na temat wydajności nauczyciela. Nauczyciel skłonny jest na ogół utożsamiać osiągnięty efekt z sukcesem osobistym, nie docenia wpływu innych czynników. Pracownicy nadzoru zaś przeceniają z kolei własne umiejętności „mierzenia” osiągnięć nauczycielskich i są skłonni odnosić się sceptycznie do wyników badań pracowników naukowych w tej materii.

Poza tym swoistym zamieszaniem, jakie panuje wokół sprawy efektywności pracy nauczyciela oraz sposobów jej badania i mierzenia, na nikłej znajomości tego istotnego zagadnienia ciąży jego szczególnie złożona kompleksowość. Długofalowe efekty dosyć trudno jest przyporządkować w sensie sprawczym tylko jednemu czynnikowi, przy tym nie wszystkie są obserwowalne. Wiele też cennego materiału po prostu wymyka się nam z pola widzenia.

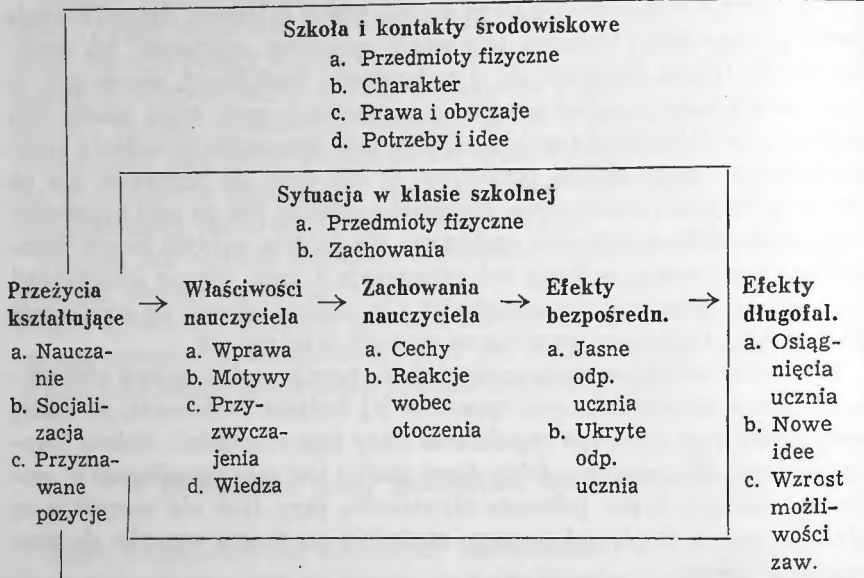
Nie jest żadnym odkryciem, iż centralną sprawą w badaniu efektywności pracy nauczyciela jest uchwycenie wszystkich nici, jakie wiążą zachowania nauczyciela z ich skutkami. Rzecz się jednak niepomernie komplikuje, ponieważ interakcje między nauczycielem i uczniem są uwikłane w liczne konteksty, które współreagują z tymi interakcjami, czyli pośrednio lub bezpośrednio na ich przebieg wpływają.

Można się zgodzić z tym, co mówią Bruce J. Biddle i William J. Ellena we wstępie do swej książki poświęconej współczesnym badaniom nauczycielskiej efektywności, że nie wiemy dotąd, jak określać i mierzyć kompetencje nauczyciela, że masa prac na ten temat napisanych przyniosła rezultaty nieistotne.⁸

Kryteriów kompetencji może być wiele. Które z nich uznać za najważniejsze? Wspomniani autorzy usiłują odpowiedzieć na to pytanie zaproponowanym przez siebie modelem siedmiu zmiennych. Dlaczego proponują aż siedem klas czynników? Wiemy, iż są konieczne przynajmniej dwie klasy zmiennych, by móc ustalić związek przyczynowo-skutkowy

⁸ Por. Bruce J. Biddle, William J. Ellena (ed): *Contemporary research of teacher effectiveness*. New York..., 1964, s. 2.

poniędzy zachowaniami nauczyciela (zmienna niezależna) a efektami tych zachowań (zmienna zależna). Jednakże problem sam jest bardziej złożony, ponieważ interakcje pomiędzy nauczycielem i uczniem są uwikłane, jak już mówiliśmy, w różne konteksty społeczne i inne, które je zniekształcają. Uwzględniając te implikacje autorzy rozszerzyli liczbę zmiennych do siedmiu. Ów model siedmiu klas zmiennych przedstawiony został przez nich w następującym schemacie:⁹



W obwodzie szerszym zaznaczono oddziaływanie szkoły jako środowiska wychowawczego oraz powiązań z nią bliższych i dalszych środowisk społecznych. Wpływy ich rzutują zarówno na to, co dzieje się w klasie szkolnej, jak również na zakres i charakter socjalizacji. W konsekwencji rzutują one na efekty kształcenia i wychowania w skali długofalowej. W obwodzie mniejszym, który zamyka to, co dzieje się w klasie, zaznaczono z jednej strony wpływ na procesy dydaktyczno-wychowawcze doświadczeń nauczyciela i uczniów w środowisku szkolnym i pozaszkolnym, z drugiej skutki cech nauczyciela i jego zachowań na bezpośrednie efekty uczniów, na ujawnione i na nieujawnione ich odpowiedzi w toku nauczania. Dopiero łącznie traktowane wpływy szkoły i współdziałających z nią środowisk społecznych oraz codzienne, bezpośrednie oddziaływania sytuacji dydaktycznych i wychowawczych w klasie szkolnej składają się na długofalowe efekty. Ukazane w tym schemacie zależności i wpływy, zwłaszcza zależności efektów bezpośrednich i długofalowych od sytuacji w klasie szkolnej, od zachowań nauczyciela i uwarunkowań środowisko-

⁹ Jak wyżej, s. 7.

wych, stają się aktualnie hipotezami roboczymi licznych badań szczegółowych.

Sprawy te badano także dawniej, dzisiaj jednakże usiłuje się nadawać różnym procedurom badawczym charakter bardziej obiektywny. Oto kilka przykładowych tematów badawczych już opracowanych. Bruce J. Biddle zajął się zagadnieniem „integracji badań nad efektywnością nauczyciela”, Hazel Davis „ewolucją bieżącej praktyki w dziedzinie oceniania kompetencji nauczyciela”, David G. Ryans — „badaniami nad zachowaniami nauczyciela na tle charakterystycznych jego cech”, R. L. Turner podjął „problem nauczania jako strategii w rozwiązywaniu problemów”. Mitton Meux i B. Othanel Smith zajęli się kwestią „logicznych granic zachowań nauczyciela”. Howard A. Rosencranz i Bruce J. Biddle przeprowadzili badania nad kompetencjami nauczycieli przez podejście od strony pełnionych przez nich ról (The Role Approach to Teacher Competence), a Ned Flanders przedstawił niektóre związki między oddziaływaniem nauczyciela a zachowaniami uczniów i ich wynikami.

Zatrzymajmy się na dwóch ostatnich typach badań, one bowiem rzucają nowe światło na problematykę i metodologię amerykańskiej pedeutologii. Wspomniani autorzy — Rosencranz i Biddle — twierdzą, iż integralne podejście jest kością każdej teorii, powinno ono więc być też kością teorii o nauczycielu. Nie mają, ich zdaniem, racji ci wszyscy, którzy zalecali badać kompetencje nauczycielskie odcinkowo, „kawałek po kawałku”. Zgodnie z tym stanowiskiem zajęli się oni problemem kompetencji nauczyciela, podchodząc do niej ze stanowiska pełnionej przez nauczyciela roli. Teoria ról stała się w czasie ostatnim w Stanach Zjednoczonych bardzo popularna. Stosuje się ją nie tylko w teoretycznych i empirycznych pracach z psychologii społecznej, socjologii i innych nauk, lecz jest też wykorzystywana chętnie przez praktyków, zwłaszcza wychowawców zainteresowanych stosowaniem dorobku nauk społecznych.

Prace na powyższy temat zapoczątkowano w 1958 r. w Uniwersytecie w Kansas-City. Dotyczyły one ról pełnionych przez nauczycieli szkół publicznych. Postawiono badaniom tym trzy główne cele: a) prześledzić prace teoretyczne na temat teorii ról jako jednego z systemów analizy w psychologii społecznej; b) przeprowadzić szerokie badania nad rolą nauczyciela szkoły publicznej; c) zbadać relację pomiędzy rolą nauczyciela a rekrutacją do tego zawodu.

Badania przeprowadzono w trzech seriach. Pierwsza — pilotażowa — objęła krótką ankietę przeprowadzoną na 100 studentach koledżu uniwersyteckiego. Służyła ona do wstępnej oceny narzędzi badawczych oraz do zorientowania się, czy pytania ankiety umożliwiają odróżnienie własnych opinii respondentów na temat roli nauczycieli szkół publicznych od opinii nabytych, przyswojonych od innych. Drugą serią badań objęło problematykę „tła”, czyli okoliczności towarzyszących nauczycielowi w spełnianiu jego roli. Badania kwestionariuszowe uwzględniły opis szkół publicznych,

środowisk, sytuacji społecznych w szkole i jej otoczeniu, cele i charakter aktywności nauczyciela na tle wielostronnych uwarunkowań społecznych. W tej serii badań uczestniczyło 225 respondentów reprezentujących 8 różnych typów powiązań ze szkołą — od zupełnie luźnego do bardzo ścisłego. Wreszcie seria trzecia stanowiła próbę najszerszą. Przeszło ją ok. 1000 respondentów reprezentujących 10 różnych kategorii. Objęto nią nauczycieli, rodziców, uczniów, pracowników nadzoru szkolnego, studentów i in. Zebrane dane dotyczyły zachowań nauczycieli, ich cech osobowych, motywacji i in. Badano związki pomiędzy oczekiwaniami w stosunku do sylwetki nauczyciela a orientacją opartą na realnych normach. Starano się, aby próbka była reprezentatywna w stosunku do poszczególnych grup społecznych i klas oraz osób zatrudnionych i nie zatrudnionych w szkolnictwie. Dane uzyskane były kodowane, dzięki czemu uchwycono ponad milion różnych kombinacji. Analizę obszernego materiału powierzono maszynom IBM i komputerom.

Do najważniejszych wyników tych badań autorzy zaliczają następujące konkluzje:

a. Istnieją szeroko spopularyzowane stereotypy roli nauczyciela podzielane prawie przez każdego. Dominują wśród ludzi dwa rodzaje stereotypów. Pierwszy dotyczy nieograniczonego rozszerzania roli nauczyciela — prawie na wszystkie rodzaje moralnych kanonów. Zarówno normy pozytywne, jak i oczekiwania w stosunku do sylwetki nauczyciela respondenci skłonni są odnosić do „nauczyciela idealnego”. Stereotyp drugi polega na mniemaniu, iż nauczyciele nie są skłonni do łamania przyjętych i obowiązujących standardów zachowań, nie chcą też wychodzić poza określone ramy, skłonni są żyć jak „złote rybki w akwarium”.

b. Mimo tak szerokich stereotypów istnieją znaczne różnice między respondentami, jeśli idzie o stosunek do nauczyciela. Inaczej wiele rzeczy widzą rodzice, inaczej nauczyciele, jeszcze inaczej pracownicy administracji szkolnej.

c. Występują duże różnice w poglądach na rolę nauczyciela uwarunkowane typem środowiska. Małe społeczności lokalne opowiadają się za ostrzejszymi normami w stosunku do nauczyciela. W ośrodkach miejskich nauczyciel może być bardziej anonimowy, mimo iż mieszkać może tylko o 1 milę od szkoły. W ośrodkach małych zachowanie nauczyciela jest obserwowane jako zachowanie nauczyciela i w czasie szkolnym, i w porze polekcyjnej.

d. Istotne różnice można zauważyć w treści odpowiedzi pomiędzy nauczycielami a np. studentami wydziałów nienauczycielskich. Autorzy wyjaśniają je tym, że nauczyciele poddawani byli w szkołach pedagogicznych efektywnemu procesowi socjalizacji i wychowania. Największe wszakże różnice występują między studentami studiów nauczycielskich i nienauczycielskich. Pierwsi są na ogół przejęci idealnymi normami, jakie powinny regulować stosunki między nauczycielem i uczniem, pragnęliby

dać uczniowi więcej swobody niż nauczyciele i studenci innych wydziałów. Studenci tych wydziałów mają nauczycielom wiele do zarzucenia, widzą w nich ludzi stroniących od współdziałania, od współuczestnictwa, mało od siebie wymagających, hałaśliwych, skłonnych do korygowania nadmiernej swobody uczniów.

Ale procedury badawcze związane z efektywnością nauczycielską przybierają w USA jeszcze inną postać. Uznaje się, iż na efekty pracy ucznia wywiera przemożny wpływ społeczno-emocjonalna atmosfera klasy. Ów klimat społeczny klasy szkolnej jest głównie wynikiem czynnej partycypacji nauczyciela i uczniów, wynikiem ich wzajemnych interakcji.

Interakcje między nauczycielem i uczniami to przede wszystkim różnego rodzaju interakcje werbalne. Stanowią one przytłaczającą ilościowo formę kontaktów nauczyciela z uczniami, na lekcjach zaś dominującą. Interakcje werbalne czyni się zatem przedmiotem badań i analizy naukowej. Analiza interakcji zdobyła sobie prawo obywatelstwa w amerykańskiej metodologii pedagogicznej. Duże zasługi w tej dziedzinie położył Ned Flanders, aktualnie profesor pedagogiki Uniwersytetu w Michigan.

Właściwą analizę poprzedza szczegółowy zapis całego materiału werbalnego na szeregu lekcji wybranego lub wybranych nauczycieli. Następnie dokonuje się podziału tego materiału na jednostkowe całości znaczeniowe, które się koduje, następnie poddaje kategoryzacji. Sam zapis oraz podział na jednostki znaczeniowe pozwalają ustalić, kto na danej lekcji był bardziej aktywny — nauczyciel czy uczniowie, oraz jaki odsetek wypowiedzi przypada na nauczyciela, a jaki na uczniów. Po analizie ilościowej następuje analiza jakościowa, w której zasadniczą rolę spełniają przyjęte przez badacza kategorie.

Szlakiem tym poszły badania Harolda H. Andersona, które doprowadziły do wyodrębnienia „dominacyjnych” i „integracyjnych” oddziaływań nauczycielskich jako dwóch charakterystycznych kategorii zachowań nauczyciela w klasie. Po Andersonie Ronald Lipitt i Ralph White wykonali eksperyment dotyczący wpływu dorosłego kierownika grupy dziecięcej na jej członków. Wyróżnili trzy różne style kierownictwa (demokratyczny, autokratyczny, liberalny) i potwierdzili ogólne konkluzje badań Andersona. John Withall pokusił się o próbę klasyfikacji zachowań werbalnych nauczycieli na siedem kategorii i opracował indeks zachowań nauczyciela w klasie. Withall szedł drogą kolejnych przybliżeń: najpierw wypowiedzi nauczyciela ujął w 25 typów, następnie zredukował ich liczbę do 13, wreszcie do 7. Kategorie te objęły: a) wypowiedzi, które mają na celu rozproszenie wątpliwości lub polecenie czegoś uczniom; b) wypowiedzi akceptujące i wyjaśniające; c) wypowiedzi problemowo-strukturalne albo pytania o tym charakterze; d) wypowiedzi neutralne o charakterze uprzejmościowym, porządkowym, powtórzeniowym (powtórzenie dosłowne czegoś, kto już to raz powiedział); e) wypowiedzi ukierunkowujące, mające na celu skłonienie uczniów do zapowiedzianego toku działania;

f) uwagi strofujące i dezaprobuujące zmierzające do powstrzymania uczniów przed kontynuowaniem nieakceptowanego zachowania; g) uwagi zmierzające do podtrzymania pozycji nauczyciela w toku działania. Podobne badania podjęli — Ned A. Flanders, Morris L. Cogan i inni.

W analizie interakcji zwraca się ze zrozumiałych względów ogromną uwagę na rozwój właściwych technik obserwacyjnych, na szkolenie obserwatorów, na systemy kodowania odpowiedzi uczniów i wypowiedzi nauczyciela. Postęp w tym zakresie osiągnięto poważny. Ale badania nad efektywnością i społeczno-emocjonalnym klimatem klasy szkolnej, mimo rozszerzanego zasięgu i rozwoju procedur badawczych, są jeszcze niepełne. Większość szczegółowych hipotez nie znalazła oparcia w ewidentnych badaniach. U podstaw tych hipotez leży założenie, iż uczenie się uczniów pozostaje w stosunku odwrotnym do stopnia ich zależności od nauczyciela. W warunkach krępującej zależności uczeń jest zbyt zaaferowany swym stosunkiem do nauczyciela, w związku z czym nie może w sposób w pełni obiektywny rozwiązywać względnie naświetlić postawionego mu problemu. Istnieje zatem pożądane z wychowawczego i dydaktycznego punktu widzenia optimum swobody i obiektywizmu, które ma miejsce w sytuacjach nie krępujących zbyt mocno ucznia.

Krąg pedagogów amerykańskich rozwijających badania w zakresie interakcji w klasie szkolnej liczy na to, iż okażą się one również użyteczne w procesie kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Oczekiwanie to zdaje się mieć pełne znamiona prawdopodobieństwa. Analiza interakcji może wykazywać dowodnie, jak trzeba i można kształtować efektywne wzorce zachowań nauczyciela w klasie, jak należy rozwijać i pogłębiać procesy uczenia się uczniów. W niektórych ośrodkach podjęto też pierwsze próby szkolenia studentów — przyszłych nauczycieli, w posługiwaniu się obserwacją i różnymi technikami analizy interakcyjnej. Szkolenie to ma różne niewątpliwe implikacje odnoszące się do przyszłej pracy szkolnej. Uczy ono właściwego modelowania postępowania dydaktycznego na lekcji zgodnie z tendencją do osiągania maksymalnej wydajności pracy ucznia.

L I T E R A T U R A

1. N. N. Kuźmina: Oczerki psychologii truda uczyłelja. Izd. L. G. U., 1967.
2. E. J. Amidon, J. B. Hough (ed.): Interaction analysis — theory, research and application. 1967.
3. B. J. Biddle, W. J. Ellena (ed.): Contemporary research on teacher effectiveness. 1964
4. G. P. Liszczynskij, L. T. Piesoczina: Otbor postupajuszczich i urowien wuzowskoj podgotowki. *Wiestnik Wysszej Szkoły*, 1971, nr 1
5. R. I. Chmieljuk: Diagnostika profesjonalnoj prigodnosti maładoży k rabotie uczyłelja. *Sowietskaja Piedadogika* 1971, nr 8

6. A. A. Lewin: Proforientacjonnaja rabota pedagogiczeskowo instituta w szkole — ważnoje zwieno w sistemie podgotowki uczielija. *Sowietskaja Pedagogika* 1971, nr 8
7. T. A. Vorobiewa: Opyt sozdanja mietodiki profesjonalnowo otbora. *Sowietskaja Pedagogika* 1971, nr 8
8. J. S. Alfierow, E. G. Osowskij: K woprosu o profesjogramme sowietskowo uczielija. *Sowietskaja Pedagogika* 1971, nr 2
9. L. M. Achmedzjanowa: O pedagogiczeskom prizwanji. *Sowietskaja Pedagogika* 1971, nr 2.

ŚRODOWISKO SPOŁECZNE NIELETNICH PRZESTĘPCÓW

Wzrost przestępczości nieletnich w ostatnich latach po drugiej wojnie światowej jest zjawiskiem światowym tak w krajach kapitalistycznych, jak i w krajach socjalistycznych.

Na to zjawisko w dużej mierze ma wpływ rewolucja naukowo-techniczna i na jej tle migracje ludności do wielkich ośrodków przemysłowych oraz zatrudnienie w procesach produkcji coraz większej ilości nie tylko mężczyzn, ale i kobiet — mężatek.

W związku z tym rodzina współczesna ulega ewolucji i przeobrażeniom. Ten proces przemian współczesnej rodziny rozpoczął się już w XVIII wieku, w czasie pierwszej rewolucji naukowo-technicznej, kiedy to dokonano odkrycia maszyny parowej (1769 r.), kiedy powstają wyższe uczelnie techniczne (pierwsza politechnika na świecie w Paryżu w 1794 r.) i następuje na bazie nauk przyrodniczych rozwój nauk stosowanych na czele z rozwojem nowożytnej techniki i mechanizacji produkcji. Z kolei dalsze przemiany w sytuacji rodziny pociągają za sobą XIX wiek, który wprowadza nas w epokę elektryczności, a następnie wiek XX po drugiej wojnie światowej, z drugą rewolucją naukowo-techniczną — w epokę cybernetyki, automatyki, komputerów i nauk interdyscyplinarnych.

Te wielkie przemiany rewolucyjne nauki i techniki pociągają za sobą w czasach współczesnych niebywały rozwój przemysłu oraz wpływają na procesy nie tylko ekonomiczne, ale i społeczne, bo coraz więcej zatrudnia się w produkcji obok mężczyzn także i kobiety-mężatki, co z kolei wpływa na rozluźnienie więzi rodzinnej i obniżenie funkcji wychowawczej rodziny.

Jak wykazują badania w ostatnich latach, w Polsce Ludowej pracuje obecnie w miastach około 70% matek posiadających małe dzieci, co stanowi prawie 4,5 miliona matek. W związku z tym obserwuje się w wielu rodzinach tendencje do uwolnienia się od odpowiedzialności i obowiązku wychowania dzieci, a przrzucania tych obowiązków na państwo i szkołę. Badania naukowe i doświadczenia w krajach socjalistycznych wykazują, że zachodzące na tle rewolucji naukowo-technicznej przemiany ekonomiczno-społeczne nie mogą zwalniać rodziców od obowiązków wychowania dzieci i młodzieży w rodzinie, a więc od pełnienia funkcji wychowawczych w stosunku do potomstwa, ponieważ rodzina ma decydujący wpływ na prawidłowe kształtowanie się procesu wychowawczego i osobowości dziecka. Badania naukowe wykazują również, że środowisko rodzinne jest podstawowym czynnikiem w procesie wychowania i jednocześnie głównym ośrodkiem rozwoju sfery emocjonalnej, postawy moralnej dziecka i ideo-

wego wychowania. Rodzina jest zasadniczą grupą społeczną, w której kształtują się podstawowe formy zachowania się, jak nawyki, przyzwyczajenia i zasady postępowania oraz umiejętność współżycia zespołowego w społeczeństwie.

Obecnie obserwuje się w zasięgu ogólnościwiatowym zainteresowania socjologów, pedagogów, psychologów, prawników rodziną jako podstawowym środowiskiem wychowawczym. Przeprowadzone badania uczonych stwierdzają też, że rodzina współczesna, mimo wielkich przeobrażeń związanych z rewolucją naukowo-techniczną i urbanizacją życia, jest nadal niezastąpioną i podstawową komórką życia społecznego oraz podstawowym środowiskiem wychowawczym. Zapewnia ona nie tylko ciągłość w rozwoju biologicznym, ale także przez wychowanie dzieci i młodzieży ciągłość społeczną i kulturową. Fakt ten potwierdzają w pełni międzynarodowe kongresy socjologów, pedagogów, między innymi w 1970 roku Międzynarodowe Sympozjum poświęcone rodzinie w Warszawie, gdzie dokonano zestawienia i podsumowania wyników badań nad rodziną jako podstawową grupą społeczno-wychowawczą. Rozważania socjologów, pedagogów i psychologów, i uczestników Sympozjum Warszawskiego wykazały na podstawie przeprowadzonych badań w skali światowej, że niesłuszne są twierdzenia pewnej niewielkiej grupy uczonych kapitalistycznych o kryzysie rodziny, spadku jej funkcji i roli wychowawczej. Poglądom tym zaprzecza rzeczywistość i wyniki badań najnowszych nad współczesną rodziną, jak i dyskusje uczonych, w których wykazano, że rodzina jest nadal podstawowym środowiskiem wychowawczym młodego pokolenia i stanowi fundament całego życia społecznego w każdym państwie. Jednak zadania wychowawcze i społeczne współczesnej rodziny są obecnie znacznie trudniejsze niż dawnej rodziny, bo w ostatnich latach jesteśmy świadkami przekształceń społeczeństw uprzemysłowionych, które rekrutują również do pracy matki rodzin. Na tym tle rodzina współczesna, jako instytucja społeczno-wychowawcza, ulegając ewolucji, nie zawsze nadąża za tymi przemianami i stąd powstają niekiedy zaburzenia funkcji wychowawczej rodziny, a zwłaszcza jeśli obydwój rodzice pracują. Stąd też powstaje potrzeba dostosowania rodziny do zmieniających się warunków cywilizacji przemysłowej i głębszego, na podstawach naukowych opartego, przygotowania pedagogicznego rodziców do pełnienia w nowych złożonych warunkach funkcji wychowawczych w rodzinie.

Przemiany zachodzące we współczesnych społeczeństwach w wyniku procesów industrializacyjnych i urbanizacyjnych mają ogromny wpływ na warunki życia i strukturę współczesnej rodziny. W dawnej tradycyjnej rodzinie matka permanentnie przebywała w domu rodzinnym i oddziaływała wychowawczo przez ustawiczne obcowanie z dziećmi na prawidłową postawę młodego pokolenia. Obecnie na skutek zatrudnienia wielu matek mężatek w wielkich miastach i ośrodkach przemysłowych struktura rodziny ulega zmianie. W związku z tym wymaga przebudowy organizacja

życia w rodzinie oraz rodzi się konieczność stosowania nowych form pracy wychowawczej dzieci w rodzinie. Nie wystarcza już obecnie w rodzinie, w której obydwój rodzice pracują, dotychczasowa tradycyjna postawa wychowawcza wobec dzieci, które mogły swobodnie, dowolnie spędzać czas w domu czy poza domem po powrocie ze szkoły, ale całość dnia ma być zorganizowana poprzez regulamin dzienny domowy. Regulamin ten wyznacza dziecku określone zadania do wykonania i pełnienia określonych ról w oznaczonym czasie. Aby swe zadania i wyznaczone role mogło dziecko wypełniać rytmicznie, zachodzi konieczność zorganizowania czynnika kierującego i kontrolującego zastępczo postępowaniem dzieci, w przypadku braku matki w domu na skutek zatrudnienia jej w pracy. Te funkcje mogą pełnić niekiedy sąsiedzi, a najczęściej spełniają je dziadkowie, jeśli tacy są w rodzinie, lub ktoś starszy z rodzeństwa pozostający w domu. W rzeczywistości spotykamy się jednak w wielu rodzinach z brakiem zastępczego czynnika nadzorczego i wychowawczego wobec dzieci w rodzinie, na skutek czego wychowanie w takich środowiskach rodzinnych może ulegać spaczeniu, a rozwój osobowości dziecka zaburzeniu, co z kolei pociąga za sobą niepowodzenia w nauce i załamanie planu życiowego dziecka, a nawet może doprowadzić do wykolejenia się i zejścia dziecka na drogę przestępczości.

Spółczeństwo współczesne, opierające się na rodzinach jako podstawowych grupach społecznych, domaga się od rodzin przygotowania młodego pokolenia do przyszłego samodzielnego uczestnictwa w życiu społecznym przez wychowanie. Uspołecznienie młodego pokolenia jest podstawową funkcją pedagogiczną oddziaływania rodziny i głównym celem wychowania. W środowisku społecznym rodzinnym dokonuje się socjalizacja dzieci i młodzieży oraz kształtowanie więzów łączących ich ze strukturą społeczną szerszą. Rodzina jest pierwszą szkołą przygotowującą do uczestnictwa społecznego w grupie poprzez pełnienie pewnych funkcji społecznych. Na tle środowiska rodzinnego następuje więc podstawowe uspołecznienie młodego pokolenia i włączanie w prawidłowe życie zorganizowanej grupy, w której kształtuje się u dzieci i młodzieży potrzeba poszanowania władzy i przewodztwa, tu kształtuje się więź zewnętrzna i wewnętrzna zespalająca wszystkich członków rodziny w zwarty zespół. Poprzez rodzinę następuje proces integracyjny młodego pokolenia ze społeczeństwem, a zwłaszcza zaznacza się to w pełni u młodzieży w wieku dojrzewania, kiedy to zainteresowania jej zwracają się na świat zjawisk społecznych, ekonomicznych, politycznych, filozoficznych.

W rodzinie dokonuje się proces uspołecznienia dzieci i młodzieży. Rodzina wprowadza młode pokolenie w kulturę danego społeczeństwa i narodu, tu subiektywizują się obiektywne wartości kultury rodzimej i ogólnej. Z kolei rodzina uczy stawiać pierwsze kroki w procesie kształtowania i tworzenia współczesnej kultury młodego pokolenia. W środowisku rodzinnym uczą się dzieci i młodzież języka własnego narodu, w rodzinie

zdobywa młode pokolenie pierwszą wiedzę o otaczającym świecie i tu kształtują się podstawy światopoglądu naukowego. W rodzinie dziecko zapoznaje się ze światem wartości moralnych — co to jest dobro, zło; tu zapoznaje się z dziedziną wartości estetycznych — co to jest piękno; w rodzinie także poznaje dziecko pojęcie prawdy i uczy się odróżniać na drodze poznania prawdę od fałszu. W środowisku rodzinnym przeżywa dziecko wspólne radości i smutki z rodzicami, poznaje zachodzące przemiany ekonomiczno-społeczne i wchodzi we współczesne życie, a w naszych warunkach w Polsce Ludowej włącza się w budowę socjalizmu.

Młode pokolenie w środowisku rodzinnym nie jest biernym odbiorcą kultury od rodziców i starszego rodzeństwa, ale jest współtwórcą rodzącej się, współczesnej kultury socjalistycznej w naszym państwie.

Nie każda jednak rodzina jest prawidłowym środowiskiem wychowawczym, tak w środowisku wielkomiejskim, jak i wiejskim. Badania prowadzone od kilkunastu lat w Katedrze Pedagogiki Ogólnej, a obecnie w Zakładzie Teorii Wychowania, w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie, wykazują, że znaczny procent rodzin, głównie wielkomiejskich, jak i wiejskich, a zwłaszcza w okręgach przemysłowych, nie spełnia swych funkcji wychowawczych, nie troszczy się o kształtowanie prawidłowego planu życiowego dorastającej młodzieży, o właściwy dobór szkoły i zawodu oraz popełnia wiele błędów wychowawczych, a dzieje się to najczęściej w rodzinach zagrożonych moralnie, rozbitych i w rodzinach alkoholików oraz w znacznym stopniu w rodzinach obojga rodziców pracujących. Zjawisko to występuje w skali światowej, a w szczególności ma duże nasilenie w krajach kapitalistycznych, głównie w USA, zachodnich państwach europejskich i w Szwecji.

Również procesy te zachodzą w krajach socjalistycznych, chociaż w znacznie mniejszym stopniu. Owocem tego zagrożenia moralnego współczesnej rodziny jest załamanie planów życiowych i niedostosowanie społeczne młodzieży.

Jak wykazują badania pedagogiczne, w Polsce jest znaczny procent rodzin (około 10%), które nie spełniają należycie i prawidłowo swych funkcji wychowawczych. Następstwem tego jest u nas w kraju pokaźna liczba dzieci i młodzieży o załamanym planie życiowym, która przerwała naukę w szkole i nie chce się dalej uczyć ani pracować (ponad 1 000 000). Spośród tej młodzieży o załamanym planie życiowym Ochotnicze Hufce Pracy objęły swą działalnością wychowawczą i przygotowaniem do pracy w 1966 roku — 700 000, a w roku 1971 w 35 000 Hufców — 1 000 000 młodzieży reedukowanej przez pracę i naukę, co ze strony Państwa jest wielką akcją społeczną. Na tej drodze zmierza się nie tylko do resocjalizacji tej młodzieży, ale jednocześnie oddziałuje się profilaktycznie, a więc zapobiega się wykolejaniu i przestępczości nieletnich.

Spośród tej młodzieży o załamanym planie życiowym — nie uczącej się i nie pracującej, pochodzącej najczęściej z rodzin, które nie wypełniały

należycie swych obowiązków pedagogicznych — rekrutuje się również młodzież wykolejająca się i przestępcza. Zjawisko to w ostatnich kilkunastu latach w Polsce narasta. Jak wykazują badania — liczba nieletnich, którzy weszli w konflikt z prawem, w 1951 r. wynosiła 15 641 osób, w 1961 r. — 33 617 osób, w 1968 r. — 60 805 osób, w 1969 r. — 62 185 osób. Z powyższych danych wynika, że w okresie ostatniego dwudziestolecia prawie czterokrotnie wzrosło wykolejanie się i przestępczość wśród młodzieży w Polsce. Jeżeli teraz przypatrzmy się bliżej danym statystycznym przykładowo z 1968 r. dotyczącym młodzieży karanej, to na 60 805 osób było 56 815 chłopców, a 3990 dziewcząt; 17 919 dokonały czynów przestępczych dzieci do 13 lat, a 42 886 czynów przestępczych młodzież w wieku 13—17 lat, natomiast 47 672 z tej młodzieży (na 60 850 osób) uczęszczało do szkół.

Powyższe dane wskazują także na niepokojące zjawisko, a mianowicie: prawie czternastokrotnie częściej schodzą na drogę wykolejenia się i przestępczości chłopcy (93,4%) niż dziewczęta (6,6%) oraz więcej niż dwukrotnie wzrasta wykolejanie się i przestępczość wśród młodzieży w wieku dojrzenia, tj. w wieku szkoły średniej ogólnokształcącej i zawodowej niż w wieku szkoły podstawowej. Najbardziej niepokojący jest jednak fakt, że na 60 805 młodzieży, która weszła w kolizję z prawem, 47 672 uczniów uczęszczało do szkół. W 1968 r. weszło w kolizję z prawem w samym tylko województwie krakowskim: 2749 nieletnich, a w mieście Krakowie 1017, czyli razem w województwie krakowskim i mieście Krakowie było takiej młodzieży: 3766.

Jak z analizy powyższych danych wynika — środowisko społeczne, głównie rodzinne, jest jednym z podstawowych źródeł wykolejania się i przestępczości nieletnich.

Fakt ten w pełni potwierdzają również szczegółowe badania przeprowadzone nad 130 rodzinami młodzieży niedostosowanej społecznie, reedukowanej i resocjalizowanej w Zakładzie Poprawczym w Tarnowie w roku szkolnym 1969/70. Badania te zostały przeprowadzone pod kierownictwem naukowym kierownika Zakładu Teorii Wychowania Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie przez magistrantów Stefana Bielawskiego i Mieczysława Sanoka. Środowisko społeczne terytorialne 130 rodzin nieletnich niedostosowanych społecznie w świetle powyższych badań przedstawia się następująco:

Pochodziło ze środowiska wielkomiejskiego	— 40 osób, tj. 30,8%
„ „ „miejskiego	— 30 „ „ tj. 23,1%
„ „ „małomiasteczkow.	— 48 „ „ tj. 36,9%
„ „ „wiejskiego	— 11 „ „ tj. 8,4%
Brak danych	— 1 „ „ tj. 0,8%

Jak wskazują powyższe dane, nieletni niedostosowani społecznie pochodzili głównie ze środowiska miejskiego w ponad 90%, a 8,4% ze wsi. Po-

chodzenie społeczne badanej grupy (130 osób) nieletnich niedostosowanych społecznie przedstawiało się następująco:

robotnicze — 116 osób, tj. 89,2%
 robotniczo-chłopskie — 7 osób, tj. 5,4%
 chłopskie — 5 osób, tj. 3,8%
 inteligenckie — 1 osoba, tj. 0,8%
 brak danych — 1 osoba, tj. 0,8%

Powyższe dane wskazują, że młodzież nieletnia, niedostosowana społecznie, miała głównie pochodzenie robotnicze (116 osób, tj. 89,2%).

Struktura badanych 130 rodzin młodzieży nieletniej niedostosowanej społecznie była następująca:

pełnych rodzin było — 77, tj. 59,2%
 rodzin rozdzielonych losowo było — 9, tj. 6,9%
 rodzin zupełnie rozbitych było — 41, tj. 31,6%
 rodzin żyjących w konkubinacie było — 3, tj. 2,3%

Z przytoczonych powyższych danych wynika, że nieletni niedostosowani społecznie pochodzili w 40% z rodzin rozbitych.

Liczebność rodzin grupy badanej 130 nieletnich przestępców przedstawiała się następująco:

Rodzin 2-osobowych było	— 3, tj. 2,3%
„ 3-osobowych „	— 18, tj. 13,9%
„ 4-osobowych „	— 22, tj. 16,9%
„ 5-osobowych „	— 31, tj. 23,8%
„ 6-osobowych „	— 22, tj. 16,9%
„ 7-osobowych „	— 14, tj. 10,8%
„ 8-osobowych „	— 8, tj. 6,1%
„ 9-osobowych „	— 4, tj. 3,0%
„ 10-osobowych „	— 2, tj. 1,6%
więcej niż 10 osob.	— 3, tj. 2,3%
brak danych	— 1, tj. 0,8%

Z powyższych danych wynika, że nieletni przestępcy rekrutowali się głównie z rodzin wielodzietnych.

Jak przedstawiało się zatrudnienie rodziców 130 nieletnich przestępców, obrazują to następujące dane:

pracował zawodowo tylko ojciec — 23, tj. 17,7%
 pracowała zawodowo tylko matka — 24, tj. 18,4%
 pracowali zawodowo obydwój rodzice — 75, tj. 57,7%
 brak danych — 8 rodzin, tj. 6,1%

Z zestawienia powyższych danych wynika, że w 57,7% pracowali obydwój rodzice, a w 18,4% pracowała zawodowo matka, co niewątpliwie wpływało ujemnie na wychowanie dzieci w rodzinie.

Również na środowisko rodzinne mają wpływ kwalifikacje zawodowe

rodziców. Jak się ten problem przedstawia w badanych 130 rodzinach nieletnich przestępców, mówią nam następujące dane:

niewykwalifikowani robotnicy	— 81 osób, tj. 62,3%
kwalifikowani robotnicy	— 40 osób, tj. 30,8%
pracownicy umysłowi	— 1 osoba, tj. 0,8%
rolnicy	— 6 osób, tj. 4,6%
brak danych	— 2 osoby, tj. 1,6%

Z powyższych danych o kwalifikacjach zawodowych rodziców wynika, że zdecydowana większość, bo 62,3% w badanych rodzinach było robotników niekwalifikowanych. Fakt ten mógł wpływać ujemnie na środowisko rodzinne, a zwłaszcza na poziom bytu materialnego rodziny, co nam wyjaśnia z kolei wysokość zarobków miesięcznych przypadających na jedną rodzinę:

zarabiano do 2 000 zł miesięcznie	— 36 rodzin, tj. 27,6%
„ do 3 000 zł „	— 41 „ tj. 31,6%
„ do 4 000 zł „	— 29 „ tj. 22,3%
„ do 5 000 zł „	— 8 „ tj. 6,2%
„ do 6 000 zł „	— 1 „ tj. 0,8%
„ do 7 000 zł „	— 1 „ tj. 0,8%
brak danych o 8 rodzinach	tj. 6,2%

Wysokość dochodów miesięcznych przypadających na 1 osobę w rodzinie przedstawiała się następująco:

poniżej 500 zł	— 56 rodzin, tj. 43,0%
od 500 zł do 750 zł	— 27 rodzin, tj. 20,8%
od 750 zł do 1 000 zł	— 27 rodzin, tj. 20,8%
powyżej 1 000 zł	— 12 rodzin, tj. 9,2%

Z niniejszych zestawień zarobków i dochodów rodziców w badanych 130 rodzinach nieletnich przestępców wynika, że duży procent rodzin (43%) miało warunki materialne niedostateczne, a 20,8% zaledwie dostateczne.

Warunki te mogły też mieć wpływ na atmosferę wychowawczą w rodzinie i oddziaływać negatywnie na proces wychowania.

Z warunkami materialnymi są ściśle związane warunki mieszkaniowe rodziny. Jak przedstawiały się te warunki, świadczą o tym następujące dane 130 rodzin nieletnich przestępców:

mieszkania złe miały	— 82 rodziny, tj. 63,1%
„ dobre miały	— 45 rodzin, tj. 34,6%
brak danych	— 3 rodziny, tj. 2,3%

Nie ulega wątpliwości, że trudne warunki bytowe badanych rodzin pogłębiały także złe warunki mieszkaniowe 82 rodzinach, tj. w 63,1%, co niezawodnie wpływało także ujemnie na atmosferę wychowawczą rodzinną i zaburzenia w procesie wychowania. Na skutek złych warunków mieszkaniowych w 68 rodzinach, tj. w 52,3%, dzieci nie posiadały własnego łóżka i sypiały z rodzeństwem lub rodzicami we wspólnym łóżku. Z po-

wodu złych warunków mieszkaniowych nieletni w 51 rodzinach, tj. w 39,2%, nie miało warunków do nauki i własnego kąta w domu. Spośród 130 badanych rodzin nieletnich przestępców były w rozkładzie moralnym 94 rodziny, tj. 72,3%, w tym rodzin rozbitych było 78, tj. 60%, prostytutka miała miejsce w 5 rodzinach, tj. w 3,8%, a niemoralne jawne prowadzenie się miało miejsce w 42 rodzinach, tj. w 32%.

Z powyższych zagrożonych moralnie rodzin w 88 rodzinach, tj. w 67,6%, miały miejsce ciągle kłótnie, awantury, bójki i kradzieże (kradzież uprawiało 55 ojców, tj. 42,3%, 11 matek, tj. 8,4%, oboje rodzice 15, tj. 11,5%, rodzeństwo 7, tj. 5,4%). Również spośród 130 badanych rodzin nieletnich przestępców w 88 rodzinach, tj. w 67,6%, miał miejsce alkoholizm (w tym było alkoholików: 51, tj. 39,2% ojców: 16, tj. 12,3% matek, 21: tj. 16,1% oboje rodzice).

Wykształcenie obydwójga rodziców wśród badanych 130 rodzin nieletnich przestępców przedstawiało się następująco:

- analfabeci — 5 rodzin, tj. 3,8%
 - wtórni analfabeci — 14 rodzin, tj. 10,8%
 - podstawowe niepełne — 47 rodzin, tj. 36,1%
 - podstawowe pełne — 51 rodzin, tj. 39,2%
 - średnie niepełne — 11 rodzin, tj. 8,4%
 - i zawodowe
 - średnie pełne — 1 rodzina, tj. 0,8%
 - brak danych — 1 rodzina, tj. 0,8%

Z powyższych danych wynika, że ze 130 badanych rodzin nieletnich przestępców duży procent stanowili analfabeci (14,6%), niepełne podstawowe wykształcenie miało 47 rodzin, tj. 36,1% i podstawowe — 51 rodzin, tj. 39,2%, a więc dominantę stanowili rodzice o niskim poziomie intelektualnym. Spośród rodziców tych 130 rodzin nieletnich przestępców w 63 rodzinach, tj. w 48,5%, nie miało miejsca ani czytelnictwo prasy, ani książek. Również 46 rodzin, tj. 35,4%, nie posiadało ani radia, ani telewizji (telewizor posiadało jedynie 12 rodzin, tj. 9,2%), w 67 rodzinach, tj. w 51,5%, brak było jakiegokolwiek rozrywki kulturalno-oświatowej, natomiast w 61 rodzinach, tj. w 49,6% rodzin, brali udział nieletni w libacjach alkoholowych, a w 23 rodzinach, tj. w 17,7%, organizowali zabawy, prywatki z alkoholem, bez opieki i kontroli starszych.

Jak wygląda życie w środowisku społecznym rodzinnym nieletnich przestępców, obrazują nam to najlepiej następujące autentyczne obrazy — fragmenty z życiorysów wychowanków zakładu poprawczego w Tarnowie z roku szkolnego 1969/70:

1. Marek G., lat 16 — „Gdy tatuś przyszedł do domu pijany, brał nóż i mówił, że każdego zarżnie. Wtedy każdy z rodziny z domu uciekał i do samego rana musieliśmy spać w szopie, choć było bardzo zimno nieraz, a zwłaszcza w zimie”.

2. Jerzy S., lat 15 — „W rodzinie były częste awantury spowodowane

przez drugą matkę. Przyczyną tych kłótni był alkoholizm ojca. Dlatego też z domu uciekałem."

3. Jan S., lat 15 — „Ojciec często przychodził do domu pijany, zaczepiał matkę lub bił matkę o byle co. Sąsiedzi często ojca upijali i buntowali go, żeby nas bił. Wtedy uciekałem z matką z domu i sypialiśmy u dobrych ludzi”.

4. Leszek S., lat 16 — „Mama mi zmarła 6 stycznia 1962 r. — otruła się z powodu ojca, który przychodził często do domu pijany, bił mamę, wtedy i mnie. Ojciec miał też kochankę i chodził do niej codziennie”.

5. Zbigniew S., lat 14 — „Ojciec i matka pili wódkę. Dzień w dzień były w domu nieporozumienia. Tato, a właściwie mój ojczym, brał mnie do pomocy na różne kradzieże”.

6. Janusz J., lat 17 — „Ojca nie lubię odtąd, gdy się rozszedł z matką, choć bez powodu. Zostawił matce na utrzymaniu wszystkie dzieci. Potępiam ojca za to, że skrzywdził matkę i dzieci”.

7. Lech G., lat 16 — „Żyło się nam nie najlepiej. Gdy ojciec przychodził do domu z kochanką, były awantury. Niekiedy zdarzało się, że nie mieliśmy nawet co włożyć do garnka. Ojciec pił i przychodził do domu pijany, najczęściej bez pieniędzy. Gdy się położył spać, młodsze rodzeństwo rzucało się na jego ubranie i szukało pieniędzy w kieszeniach na jęzienie”.

8. Zbigniew D., lat 16 — „Do zakładu poprawczego dostałem się za włamanie i kradzież drobnych rzeczy. Pierwszą moją kradzieżą była wędlina i chleb, co ukradłem sąsiadowi, bo nie miałem w domu co jeść”.

9. Bernard C., lat 15 — „Stosunki rodzinne były bardzo złe, ponieważ matka po rozejściu się z ojcem zaczęła pić alkohol i zadała się z obcym facetem”.

10. Józef K., lat 16 — „W mojej rodzinie było źle. Były częste awantury z powodu ojca, który miał kochankę i pił, a potem bił mnie i brata, kiedy chcieliśmy zapobiec kłótni”.

11. Lech S., lat 15 — „Ojciec często przychodził do domu pijany, bił mamę i mnie. Miał też kochankę i chodził do niej codziennie”.

12. Jerzy G., lat 15 — „Stosunki panujące w rodzinie były bardzo złe, gdy ojciec miał pieniądze, przepijał je i w stanie nietrzeźwym bił nas i mamę”.

13. Olek K., lat 17 — „Rodzice bili się wtedy, gdy ojciec przyszedł do domu pijany. Wszczyniał wówczas awantury i powstawała bijatyka. Ja też piłem alkohol i często kradłem”.

14. Tadeusz M., lat 16 — „Mama nie piła alkoholu, ale ojciec, gdy przychodził pijany, robił awantury, bił mamę i znęcał się nad nami”.

15. Mieczysław M., lat 16 — „W domu pił alkohol brat. Pił prawie co drugi dzień. Matka piła także alkohol, gdy miała pieniądze. Chodziła też do miasta na kradzież i zdobycie pieniędzy na alkohol”.

16. Mieczysław C., lat 15 — „W moim domu pije alkohol tatuś, brat

i ja. Alkohol zacząłem pić od piątej klasy, do której chodzę już cztery lata”.

17. Zygmunt R., lat 15 — „W mojej rodzinie były awantury, bo ojciec z matką się nie lubili. Matka nienawidziła ojca, bo często przychodził do domu pijany i robił awantury”.

18. Marek P., lat 16 — „Z domu uciekałem często. Uciekałem, bo bardzo nienawidziłem ojca i nie mogłem patrzeć na niego, bo często mnie bił tak długo, aż sam się nie wyczerpał z sił”.

19. Andrzej C., lat 15 — „Gdy miałem 10 lat, ojciec pijany zawołał mnie, chwycił za rękę i opalił ją nad gazem. Odtąd uciekałem z domu, kiedy ojciec przychodził pijany, bo się bałem, żeby ta sama historia nie powtórzyła się”.

20. Lech Sz., lat 17 — „Gdy ojciec przychodził do domu pijany, bił mamę, siostrę, brata i mnie. Z tego powodu mama moja otruła się. Gdy zobaczyłem, że ojciec przyszedł do domu pijany, uciekałem zaraz z domu, bo bałem się, że mnie będzie bił”.

21. Roman Ch., lat 16 — „Moja rodzina liczy 8 osób. Ojciec z matką nie żyje. Ojciec pił alkohol dość często i z tego powodu musiałem nieraz uciekać z domu. Gdy ojciec wypił za dużo, rzucał się na matkę i bił ją. Przed kilku laty porzucił matkę i nas”.

22. Krzysztof M., lat 16 — „Moja mama piła często. Nieraz przychodziła do domu brudna, rozczochrana, a nawet niekiedy nie wracała do domu przez kilka dni. Widziano ją wtedy pijaną w restauracjach i wążającą się po mieście. Teraz siedzi za chuligaństwo w więzieniu”.

23. Bernard C., lat 14 — „Gdy mój ojciec odszedł od matki, zaczęła coraz więcej pić alkohol i z tego powodu musiałem się wstydzić za matkę. Matka moja przepijała prawie wszystkie otrzymywane pieniądze, źle się prowadziła, biła swą matkę. Piła najczęściej do nieprzytomności z jakimś przygodnie poznanym mężczyzną, który mnie bił. Gdy przychodził on do matki, uciekałem z domu i nie chodziłem do szkoły”.

24. Grzegorz P., lat 14 — „W domu było nas troje, moja mama, ja i mój brat Rysiek. Tatusz jeździł do pracy i do domu przyjeżdżał tylko raz w tygodniu. Gdy pewnego razu ojciec wrócił do domu, nie zastał matki i wtedy odkrył, że matka żyła z innymi mężczyznami. Z tego powodu tato pobił matkę, zabrał mnie z sobą i więcej do matki nie wrócił”.

25. Zygmunt R., lat 14 — „Moja rodzina liczy pięć osób. Wszyscy piją alkohol. Ojciec pije bardzo często. Brat z powodu picia alkoholu dostał się do więzienia za włamanie się do sklepu. Ostatnim z rodziny, który pije wódkę — jestem ja. Wódkę piłem często, a zwłaszcza gdy byłem na wolności”.

26. Tadeusz G., lat 16 — „Jest nas troje w domu. Ja nie mam ojca, bo zmarł, a matka pracuje jako przewijaczka w zakładzie włókienniczym. Siostra pije alkohol. Ja nieraz też piłem, gdy miałem pieniądze, i piję, już częściej, trzeci rok. Ponieważ nie było pieniędzy na alkohol, trzeba było

włamać się do sklepu i tak się pieniądze zdobywało. Uciekałem z domu dlatego, żebym nie dostał lania za nieuczęszczanie do szkoły i złe zachowanie oraz popełnione kradzieże”.

27. Witold P., lat 14 — „Mój ojciec pije nałogowo, a matka pije od czasu do czasu. Ja piłem trzy lub cztery razy w tygodniu i często koledzy przynosili mnie pijanego do domu”.

28. Zygmunt W., lat 15 — „Moi rodzice piją alkohol, piją również moi bracia, raz lub dwa razy w tygodniu. Ja także piłem wódkę przeciętnie dwa razy w tygodniu, a wino prawie codziennie, piwo zaś kilka razy dziennie. Pierwszy raz zacząłem pić w dziesiątym roku życia. Pieniądze na alkohol miałem z włamań do sklepów, kawiarni i lokali”.

29. Janusz R., lat 16 — „Ojciec pił bardzo często. Ostatnio odszedł ojciec od rodziny. Matka piła rzadziej. Bracia piją raz lub dwa razy w tygodniu. Ja też piłem raz lub dwa razy w tygodniu od 13 roku życia. Gdy poznałem kolegów, z którymi kradłem, piłem jeszcze częściej. Pieniądze na alkohol miałem z kradzieży, które dokonywałem z kolegami w nocy — do kiosków, do sklepów, a nawet wyspecjalizowałem się w kradzieży portmonetek.”

30. Marek S., lat 15 — „Ojciec pił alkohol stale i w domu robił awantury. Bojąc się ojca, uciekałem z domu, a później ze szkoły, za co byłem bity”.

Z całości kształtu powyższych przedstawionych materiałów wynika, że negatywne środowisko społeczne — głównie rodzinne i z nim związane środowisko rówieśników i ulicy — jest podstawowym i centralnym źródłem wykolejania się oraz przestępczości nieletnich. Najczęściej działa kilka przyczyn powodujących załamanie się osobowości oraz zaburzenia w zachowaniu się dzieci i młodzieży, a także zjawisko przestępczości nieletnich. Obok środowiska może wpływać ujemnie na młodzież w wieku dojrzewania właściwość psychiczna — szukania przygody, czyli tzw. robinsonada, czego owocem są wagary szkolne, ucieczki z domu, podróżowanie do portów nadmorskich w celu udania się do krajów egzotycznych. Zjawisko to występuje najczęściej wtedy, jeśli rodzice nie mają czasu dla swych dzieci na zorganizowane przygody w formie wycieczek, turystyki, sportu itp. Nie zaspokojona potrzeba przygody u młodzieży, zwłaszcza w wieku dojrzewania, może prowadzić na drogę wykolejania się i przygody przestępczej w grupie podobnej młodzieży.

Poza tym wśród nieletnich przestępców spotykamy się ze znacznym procentem ociężałości umysłowej, a nawet debilizmu. W badanej grupie w roku szkolnym 1969/70 130 wychowanków Zakładu Poprawczego w Tarnowie było 62 osoby, tj. 47,7%, ociężałych umysłowo, a 17 osób, tj. 13,1%, cierpiało na niedorozwój umysłowy. U tego typu młodzieży występuje słabe hamowanie i panowanie nad sobą, poza tym młodzież upośledzona umysłowo łatwo ulega złym wpływom kolegów zdemoralizowanych i otoczenia.

Również nie wszystkie szkoły, a zwłaszcza podstawowe, są przygotowane na wczesne rozpoznanie negatywnie działającego wychowawczo środowiska rodzinnego dziecka i zaburzeń biopsychicznych wrodzonych czy też związanych z okresem dojrzewania. W związku z tym szkoły zbyt późno dostrzegają zjawisko wykolejania się i najczęściej dopiero wtedy, kiedy młodzież dokonała przestępstwa i stanęła przed sądem dla nieletnich, który podejmuje się reedukacji i resocjalizacji z urzędu w zakładach poprawczych. Efektywność reedukacyjna i resocjalizacyjna zakładów poprawczych jest stosunkowo niska, bo sięga około 50%, a jeszcze niższe efekty reedukacyjne i resocjalizacyjne mamy w działalności opiekunów sądowych. Efektywność reedukacyjna i resocjalizacyjna Ochotniczych Hufców Pracy sięga około 50%, wymaga więc dalszej poprawy poprzez właściwy dobór na wychowawców pełnokwalifikowanych instruktorów i pedagogów.

Pomocnicze funkcje reedukacyjne i resocjalizacyjne spełniają także domy dziecka, pogotowia opiekuńcze, izby milicyjne dziecka.

Jednakże najbardziej efektywna może być profilaktyka, czyli zapobieganie wykolejaniu się i przestępczości nieletnich. Medycyna wykazała w pełni, że choroby epidemiczne nie dały się zlikwidować na drodze terapii, ale zostały opanowane poprzez profilaktykę szczepienną. Podobnie również nie rozwiąże się należycie faktu społecznego — narastania wykolejania się i przestępczości nieletnich na drodze tylko reedukacji i resocjalizacji, a nawet poprzez represje i kary.

Największe bowiem efekty może dać profilaktyka — możliwie wcześnie rozpoczynana, bo już od klasy pierwszej szkoły podstawowej. Najlepszą natomiast formą organizacyjną współczesnej profilaktyki pedagogicznej są półinternaty organizowane przede wszystkim przy szkołach podstawowych, bo dają one około 90% efektywności, a są przy tym tańsze; w naszych bowiem warunkach na jednego wychowanka w półinternacie koszty wynoszą około 500 zł miesięcznie, a w zakładzie poprawczym około 3000 zł miesięcznie. W niektórych krajach socjalistycznych, np. NRD, półinternaty funkcjonują bardzo intensywnie i wzorowo przy szkołach podstawowych w wielkich miastach i w okręgach przemysłowych. Półinternaty te mają etatowych wychowawców, którzy pracują w godzinach popołudniowych po lekcjach do 17 lub 18 godziny, i obejmują dzieci w pierwszym rzędzie obojga rodziców pracujących oraz innych rodziców, którzy nie są w stanie zapewnić prawidłowego wychowania.

Dotychczasowa szkoła tradycyjna, ucząca i wychowująca dzieci i młodzież w godzinach przedpołudniowych, już nie wystarcza w dobie współczesnej w ośrodkach wielkomiejskich i przemysłowych. Na tle nowych potrzeb społecznych, na bazie rewolucji naukowo-technicznej rodzi się nowoczesna szkoła o nowych formach organizacyjnych, zapewniających również opiekę pedagogiczną i dydaktyczną w godzinach polekcyjnych

i popołudniowych jako szkoła półinternatowa z całodziennym pobytom dziecka pod opieką nauczycieli-wychowawców, zapewniająca dożywianie w formie obiadów i podwieczorków.

Tego nowego typu szkoły półinternatowe, jako szkoły profilaktyczne zapobiegające negatywnym wpływom środowiska społecznego, są organizowane zarówno w państwach socjalistycznych, jak i kapitalistycznych, głównie — jak już wyżej wzmiankowano — w ośrodkach wielkomiejskich i przemysłowych. Cechą charakterystyczną pracy eksperymentalnych szkół podstawowych całodziennych, półinternatowych jest położenie silnego nacisku na kształcenie politechniczne. Znajduje to odbicie w programach nauczania tak na terenie szkoły, tj. w pracowniach i warsztatach szkolnych, jak przede wszystkim w zajęciach pozaszkolnych przez wdrażanie młodzieży do pracy wprowadzającej w procesy socjalistycznej produkcji.

Również w Polsce Ludowej powstały już podobne półinternatowe eksperymentalne szkoły o przedłużonym dniu pracy — w Warszawie, w Łodzi, w Szczecinie, Krakowie, bo życie tego się domaga. Na terenie Krakowa, w dzielnicy Grzegórzki, zorganizowano w ostatnich latach w 10 szkołach podstawowych 24 klasy obejmujące 642 uczniów, którzy byli zaniebani wychowawczo i opóźnieni w nauce. Dzięki działalności reedukacyjnej i profilaktycznej nauczycieli w szkołach podstawowych półinternatowych w Krakowie na Grzegórkach około 90% spośród zaniebanych wychowawczo i opóźnionych w nauce uczniów otrzymało z końcem roku szkolnego promocję do następnej klasy. Tego rodzaju szkoły półinternatowe o przedłużonym dniu pracy — to szkoły przyszłości, nie tylko reedukacyjne, ale profilaktyczne przeciw złym wpływom środowiska społecznego, głównie rodzinnego.

Poza półinternatami mogą spełniać funkcje profilaktyczno-wychowawcze poradnie pedagogiczne w szkołach, a zwłaszcza są one niezbędne w wielkich miastach i okręgach przemysłowych. Również w każdej szkole winien działać uniwersytet dla rodziców wprowadzający w poznanie podstawowych zagadnień wychowawczych i znajomość podstawowych metod wychowania. Podobne funkcje wychowawczo-profilaktyczne mogą spełniać poradnie pedagogiczne radiowe i telewizyjne oraz wieczorowy uniwersytet telewizyjny dla rodziców.

Młodzież w wieku dojrzewania szuka przede wszystkim przygody, taką właśnie profilaktyczną przygodę może z pewnością znaleźć w sporcie, w zorganizowanej turystyce, harcerstwie, które po mistrzowsku zapewnia wyżycie się w przygodzie zorganizowanej na podstawach pedagogicznych i dydaktycznych. Również podobne funkcje profilaktyczne pedagogiczno-dydaktyczne mogą spełniać szerzej niż dotychczas wszystkie młodzieżowe domy kultury.

Z całości powyższych przedstawionych materiałów — dotyczących głównie środowiska społecznego nieletnich przestępców — widzimy, że

problem wykolejania się i przestępczości nieletnich jest bardzo złożony i trudny do rozwiązania. Nie wystarczy bowiem tylko stwierdzać fakty przestępczości nieletnich, ale trzeba sięgać do źródeł tego zjawiska oraz likwidować te źródła w pierwszym rzędzie w szkołach podstawowych, a jednocześnie zapobiegać zjawisku wykolejania się i przestępczości nieletnich przez szeroko pojętą profilaktykę społeczną. W wyniku takich zabiegów zmniejszać się będzie zjawisko wykolejania i przestępczości wśród nieletnich.

SZKOŁA A PROCESY INTEGRACYJNE W ŚRODOWISKU LOKALNYM

Wprowadzenie

W socjologii i prakseologii przez „integrację” rozumie się scalanie działań. Przy tym nie chodzi tu tylko o budowanie całości z części, lecz o wykluczenie wszystkiego, co jest przeciwne całości. Warunkiem istotnym racjonalnej integracji działań jest optymalna ich koordynacja, czyli uzgodnienie¹.

W socjologii mówi się głównie o integracji społecznej, która oznacza stan i stopień zgodności i koordynacji elementów składowych i czynników grupotwórczych w danym zbiorze ludzi², innymi słowy, chodzi tu o wytworzenie więzi pomiędzy mieszkańcami danego terytorium. Integrowanie się grup i instytucji w środowisku jest procesem złożonym, długotrwałym, wymagającym wysiłku organizacji i instytucji działających na danym terenie. Mówi się o integracji kulturowej i obyczajowej, występującej coraz częściej na tle upowszechnienia się modelu życia miejskiego. Znane jest również pojęcie integracji ideologicznej na gruncie programu Frontu Jedności Narodu. Literatura psychologiczna³ zajmuje się również pojęciem integracji osobowości, procesami i zjawiskami integracji wewnątrzgrupowej i międzygrupowej.

Niniejszy artykuł zwraca szczególną uwagę na integrację działań wychowawczych, płynących z różnych czynników oddziaływających na dzieci i młodzież w miejscu zamieszkania.

Powstaje pytanie, jakie są psychospołeczne podstawy dla integracji procesów wychowawczych w środowisku lokalnym?

Zgodnie ze współczesnym ujęciem osobowości dziecka przez psychologię stanowi ona dynamiczną, spójną całość, w której poszczególne funkcje i mechanizmy funkcjonują w ścisłym wzajemnym powiązaniu. W psychice dziecka koncentrują się różnorodne wpływy intencjonalne i niekontrolowane. Jeśli wpływy te są sprzeczne lub niezgodne, zostaje zachwiana równowaga psychiczna dziecka. Podlega ono procesowi wewnętrznej dezintegracji, przed czym broni się za pomocą różnego rodzaju mechanizmów obronnych takich, jak: agresja, wycofanie, projekcja bądź własne napięcie zredukowane za pomocą zachowań chuligańskich i przestępczych.

¹ T. Kotarbiński: Traktat o dobrej robocie. Wrocław 1965. Wyd. III, s. 207.

² J. Turowski: Osiedle mieszkaniowe jako podstawa struktury i organizacji społecznej miasta. *Studia Socjologiczne* 1967, nr 4, s. 184.

³ Por. M. Sherif, C. Sherif: *An Outline of Social Psychology*. New York 1956, s. 143—175 i inne.

Z punktu widzenia potrzeb i tendencji rozwojowych współczesnego życia społecznego — integracja procesów wychowawczych jest podstawowym zagadnieniem. Urbanizacja życia wywołuje duże zagęszczenie stosunków międzyludzkich i potrzebę podejmowania wspólnych społecznych działań w mniejszych ośrodkach miasta, np. osiedlach. Naturalną bazą dla tego rodzaju działań mogą stać się, obok zagadnień konsumpcyjno-usługowych, sprawy efektywnego wychowania młodego pokolenia.

Ogólne tendencje integracyjne we wszystkich dziedzinach naszego życia pozwalają na tej bazie budować koncepcję wychowania integralnego, a tym samym włączyć w zagadnienia pedagogiczne, zwłaszcza pedagogiki społecznej, pojęcia, metody i formy działania mające na celu scalanie poczynań wychowawczych płynących z różnych źródeł.

Teza o potrzebie integracji pracy w szkole z działalnością poza szkołą i z planowym kształceniem środowiska życia dziecka formułowana była od dawna zarówno przez socjologów (Znanięcki, Chałasiński), jak i pedagogów (Mysłakowski, Radlińska i Wroczyński). W pedagogice polskiej, dzięki R. Wroczyńskiemu i W. Wyrobkowej-Pawłowskiej, została podjęta za S. Szackim teoria integracji środowiska wokół szkoły. W latach 60 sformułowano dwie zasady, które wskazują na pilną potrzebę integracji wychowania. Oto one:

1. „Dla zapewnienia działaniu wychowawczemu skuteczności, tzn. osiągnięcia zamierzonych rezultatów, należy planowe działanie wychowawcze najściślej sprzęgać z całością wpływów działających na wychowanie.
2. Planowa i metodyczna działalność nauczyciela-wychowawcy oraz funkcjonowanie technik upowszechniania kultury stanowią winny sprzężone układy, działające zgodnie w realizacji tych zadań, które stoją przed wychowaniem”⁴.

Wydaje się, że przy słuszności obu tych zasad integracja poczynań wychowawczych powinna zakreślić szerszy krąg w miejscu zamieszkania, niż na to wskazuje cytowana wypowiedź. Należy tu włączyć również wpływy instytucji i organizacji społecznych oddziaływających pośrednio lub bezpośrednio na dzieci i młodzież. W ostatecznym rozrachunku następujące czynniki wpływają na dzieci i młodzież w miejscu zamieszkania:

- środowisko rodzinne,
- środowisko rówieśnicze,
- środowisko szkolne,
- związki młodzieżowe,
- organizacje społeczne,
- ośrodki usługowe, kulturalne, handlowe,
- instytucje i organizacje kościelne,
- środki kultury masowej lokalne i centralne⁵.

⁴ R. Wroczyński: O strukturze procesów wychowawczych. W: Środowisko i wychowanie. *Studia Pedagogiczne*, t. X, Wrocław 1963, s. 21 i 23.

⁵ Por. A. Kelm: Kręgi środowiskowe w życiu dziecka. W: *Człowiek w pracy i osiedlu*. Biuletyn TWWP. 1970 nr 4, s. 16.

Współczesne tendencje integracyjne obejmujące środowisko wychowawcze w miejscu zamieszkania obejmują koncepcję szkoły środowiskowej. U źródeł inspiracji wiodących ku szkole środowiskowej leżał zbieg dwóch procesów: spontanicznego wiązania się szkoły ze zmieniającym się środowiskiem oraz świadomego i planowego kierowania szkoły ku środowisku. Zespała się z tym dążenie ruchu społecznego, sił społecznych tkwiących w środowisku lokalnym do integralnego wychowawczego oddziaływania na dzieci i młodzież oraz wspierania istniejących instytucji wychowawczych w tym zakresie, a także idea szkoły będącej instrumentem planowego działania na korzyść integracji wychowania środowiskowego.

Spośród szeregu modeli organizowania środowiska wychowawczego w miejscu zamieszkania, takich jak inicjatywy Towarzystwa Przyjaciół Dzieci, ruch wychowawczy Spółdzielni Mieszkaniowych, oddziaływanie na dzieci przez środki masowego przekazu, instytucje wychowawcze, a zwłaszcza szkoła, usiłują one wypracować własny model.

Szkoła środowiskowa w samej istocie swojej zawiera pojęcie modelu środowiska wychowawczego pozaszkolnego. Mówiąc o szkole środowiskowej mamy na myśli warszawski model powstały z inicjatywy Komisji d/s Dzieci i Młodzieży przy Stołecznym Komitecie FJN zrealizowanym w pełni w Szkole Podstawowej Nr 208 w Warszawie. Model ten charakteryzuje się: 1) zespołem pożądaných istotnych elementów systemu opiekuńczo-wychowawczego na terenie szkoły i w osiedlu, 2) aktywizacją dzieci, młodzieży pozaszkolnej i dorosłych. Dalszy ciąg naszych rozważań należy odnosić do szkoły środowiskowej.

1. Zasada wychowania integralnego w środowisku lokalnym

Przejdźmy z kolei do określenia zasady wychowania integralnego i płynących z niej konsekwencji. Dwie zasady stosowane w dydaktyce i wychowaniu przyczynić się mogą do zmniejszenia stopnia izolacji szkoły od środowiska. Są to: zasada więzi szkoły z życiem i zasada wychowania integralnego. Pierwsza jest przedmiotem rozważań S. Kowalskiego w pracy: „Szkoła w środowisku”. Druga będzie podstawą niniejszego artykułu.

Pedagogika społeczna i praktyka pedagogiczna wyszły poza zasadę więzi szkoły z życiem, ujawniając zasadę wychowania integralnego, biorąc pod uwagę płaszczyznę wspólnych celów i wspólnego działania różnych instytucji i organizacji działających w środowisku lokalnym.

Zasada wychowania integralnego formułuje zgodność oddziaływania bodźców wychowawczych i brzmi następująco: „wychowanie moralne staje się wtedy skuteczne, gdy szkoła, dom i najbliższe otoczenie dziecka oddziałują na nie jednokierunkowo, ucząc przestrzegania jednakowych norm moralnych i jednakowej ich motywacji⁶”. Zasada ta w naszych wa-

⁶ K. Kotłowski: Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Wrocław 1964, s. 91, 93.

runkach ustrojowych obejmuje organizowanie wpływów moralnych środowiska pod kątem wymagań szkoły i ideologii socjalizmu⁷. Tak formułowana zasada jest podstawą powodzenia działalności wychowawczej w środowisku. Zakłada ona jednak, że poszczególne instytucje biorące udział w procesie wychowania są wewnętrznie zintegrowane i mają wspólne określone cele. Wskazuje ona również na konieczność rozszerzenia planowej działalności wychowawczej na pozaszkolne środowisko życia dzieci i młodzieży, na kontrolę wychowawczą tego środowiska, na tworzenie w nim zinstytucjonizowanych form oddziaływania wychowawczego⁸.

Wychowanie integralne, którego powyższa zasada jest wymownym efektem praktycznym, w działalności wychowawczej środowiska wymaga nie tylko zjednoczenia wysiłku wszystkich mieszkańców osiedla, celem objęcia warunków oraz utworzenia sytuacji wychowawczych zarówno w szkole, jak i poza nią, ale również koordynacji prac w kierunku budowania bazy materialnej dla pracy wychowawczej. Wychowanie integralne ma na celu podniesienie poziomu pracy wychowawczej w rodzinie i środowisku lokalnym. Chodzi tu głównie o wydzwignięcie na wyższy poziom pracy wychowawczej prowadzonej przez organizacje społeczne.

Jednym słowem, przez wychowanie integralne w środowisku zamieszkania rozumieć będziemy system działań podejmowanych przez ogół składających się nań jednostek, ugrupowań i instytucji podporządkowanych ogólnemu zamierzeniu wychowawczemu.

Zastosowanie zasady wychowania integralnego w stosunku do szkoły oznacza powszechną dziś tendencję do przedłużenia dnia szkolnego, opiekę nad wypoczynkiem i pracą młodzieży po lekcjach, rozbudową internatów i półinternatów z jednej strony⁹. Z drugiej zaś strony został określony punkt widzenia koncepcji wychowania integralnego, który polega na uznaniu szkoły jako głównego inspiratora poczynań wychowawczych w rejonie jej oddziaływania i dostrzegania sił społecznych jako współpartnerów wychowania w miejscu zamieszkania.

Istnieje wprawdzie potrzeba integracyjnych działań wewnątrzszkolnych mających na celu utworzenie systemu wychowawczego w poszczególnej szkole. Tam właśnie powinna nastąpić integracja procesu dydaktyczno-wychowawczego z całokształtem aktywności ucznia z jego pracą, wypoczynkiem i indywidualną działalnością po zajęciach szkolnych. Obecnie przed szkołą staje problem naczelný: rozszerzenie sytuacji, w jakich działają uczniowie, zarazem przez wzbogacenie ich treści, jak i przez większe zbliżenie ich do naturalnych warunków życia społecznego¹⁰. Takie zada-

⁷ Por. R. Wroczyński, jw. s. 22, gdzie pisze: „Przez proces integracji środowiska wokół szkoły należy rozumieć współudział środowiska w osiągnięciu zakreślonych przez szkołę zamierzeń wychowawczych”.

⁸ Por. R. Wroczyński: Placówki wychowania pozaszkolnego a problemy organizowania środowiska wychowawczego. *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 4, 1967, s. 59.

⁹ Por. R. Wroczyński: Wychowanie poza szkołą. Warszawa 1968, s. 46.

¹⁰ H. Muszyński: Wstęp do metodologii pedagogiki. Warszawa 1971, s. 130.

nia wychowawcze chce podjąć nowy typ szkoły — szkoły środowiskowej.

Koncepcja wychowania integralnego postuluje taką organizację procesu wychowawczego w szkole, która by uwzględniała złożony charakter uwarunkowań rezultatów wychowawczych i stwarzała przesłanki dla bardziej skutecznego działania wychowawczego.

Z punktu widzenia pedagogiki społecznej, wychowanie integralne należy rozumieć jako inspirację i koordynację poczynań wychowawczych dając w terenie szerokie możliwości dla bogatszej inicjatywy społecznej niż kierowanie, instruktaż i ujednocianie. Stąd też podnoszenie działalności działaczy społecznych winno się stać jednym z głównych zadań szkoły środowiskowej. Pozostaje nadal problem otwarty, jak scalić, aby nie dominował czynnik instytucjonalny.

Integracja środowiska wychowawczego pozaszkolnego, przy współdziałaniu szkoły środowiskowej i wszystkich organizacji społecznych i młodzieżowych, polega na:

- inspirowaniu coraz to nowych i atrakcyjniejszych działań w ośrodkach społeczno-wychowawczych dzieci i młodzieży;
- koncentrowaniu (koncentracja jest kumulacją, czyli nagromadzeniem) działań w odniesieniu do wspólnego celu;
- koordynowaniu zróżnicowanej działalności, a nie na jej ujednocianiu,
- uruchamianiu wychowawczych poczynań środowiska wychowawczego, które są wprost proporcjonalne do działalności szkoły i komisji d/s dzieci i młodzieży i zależą od wzmocnienia się pozycji inspiratora i koordynatora.

Warunki, które winny być uwzględnione w pracy środowiskowej do kontynuowania procesu wychowania integralnego w środowisku, są następujące:

1) Wychowanie integralne winno organicznie wyrastać z tych sił i czynników, które istnieją w konkretnym środowisku. Na tych elementach trzeba oprzeć swoją pracę.

2) Wychowanie integralne może tylko wtedy osiągnąć pełne wyniki, jeśli nurt opiekuńczo-wychowawczy dorosłych będzie ściśle współpracował z nurtem młodzieżowym (drużyny harcerskie, grupy rówieśnicze, kluby młodzieżowe, kręgi przyjaźni). Jak dotychczas te dwa nurty płyną niezależnie, a czasami w przeciwnym kierunku.

3) Istotną funkcją aktywu pedagogicznego środowiska winno być nie tylko zaspokajanie potrzeby rozrywki, zabaw, spędzania wolnego czasu, lecz również doskonalenie życia w środowisku, podnoszenie poziomu kulturalnego, samopomocy koleżeńskiej, służenie ludziom potrzebującym szczególnej pomocy (starzy, chorzy), przygotowanie młodzieży do działalności społecznie użytecznej. Wynikami tego procesu wychowania integralnego ma być poczucie odpowiedzialności, życzliwości do innych ludzi, postawa uspołecznienia i humanizmu.

4) Wychowanie integralne w środowisku winno uwzględniać zainteresowania i potrzeby samej młodzieży. Nie może ono być oparte na przymusie, lecz na całkowitej dobrowolności i prawie do wyboru oraz współzawodnictwie między poszczególnymi zespołami, nie może polegać na werbalizmie. Nie wolno także narzucać młodzieży treści życia i pracy odległych od jej potrzeb.

Potrzeby środowiska winny przybrać postać własnych potrzeb młodzieży, wówczas prace dla środowiska będą wykonywane z chęcią i przyjemnością.

5) Dzieci nie powinny być uważane przez dorosłych za bierny przedmiot oddziaływań wychowawczych. Przeciwnie, winny stanowić aktywny podmiot samorządowej działalności.

6) Nie należy zbytnio formalizować zespołów dziecięcych i młodzieżowych, struktura grup dziecięcych winna być zmienna i elastyczna w zależności od zadań powierzonych tym grupom.

7) Nie należy sądzić, że którakolwiek z organizacji działających w środowisku jest główną i najważniejszą. W skali całej społeczności lokalnej wszystkie instytucje i organizacje są tylko jako jedno z ogniw w tym systemie.

8) Bardzo często w pracy społecznej najlepsze chęci i pracę niszczą wzajemne waśnie pomiędzy organizacjami, walczącymi o teren swej działalności. W wychowaniu integralnym poszczególne organizacje i instytucje powinny mieć rozdzielone zadania, uzgodnione poglądy i zjednoczone wysiłki przy współpracy. Funkcje koordynatora i rozjemcy w sprawach między organizacjami pełnić winna Społeczna Komisja d/s Dzieci i Młodzieży przy FJN.

2. Rola szkoły środowiskowej w procesie integracji wychowawczej i społecznej w osiedlu wielkomiejskim

Funkcja szkoły jako czynnika integrującego społeczeństwo wynikała z podjętych przez nią w ciągu dziejów zadań społecznych. Współczesna szkoła pełni następujące zadania:

- upowszechnia nauczanie, jest jednym z czynników przekazywania informacji o świecie, o postępowej tradycji i kulturze narodowej;
- prowadzi szeroką akcję polityczno-wychowawczą, wprowadzając wychowanków w demokratyczne stosunki międzyludzkie;
- podejmuje długotrwałą pracę wychowawczo-oświatową i kulturalną w środowisku;
- jest czynnikiem stabilizacji życia społecznego i ośrodkiem wzajemnego zbliżania wszystkich, niezależnie od kryterium pochodzenia klasowego i zawodowego.

Nowe warunki, w jakich żyjemy współcześnie, wzrost technizacji życia i narastanie procesów urbanizacji rozszerzają jeszcze bardziej powyższe zadania i zarazem różnicują środowisko, w jakim szkoła w różnym stopniu i w stosunku do różnorodnych osób i wieku będzie je pełnić. Mam na myśli włączenie się szkoły w realizację nowych funkcji wypływających ze społecznego zapotrzebowania, jak również wykorzystania w procesie wychowania swoich sojuszników i partnerów, których ilość wzrasta w tempie dotąd nie spotykanym. Pomijając szkolnictwo w innych krajach i okresach historycznych, skupimy uwagę na roli integracyjnej szkoły w zróżnicowanych środowiskach Polski Ludowej. Wyróżnić tu można cztery płaszczyzny, będące zarazem przeglądem sytuacji i warunków przemian, jakie dokonały się w Polsce w okresie powojennym. Oto one:

a) Szczególną rolę integracyjną odegrała szkoła na Ziemiach Zachodnich.

Wiązała ona nauczanie szkolne ze specyfiką regionu, przez umożliwienie dzieciom i dorosłym poznania przeszłości historycznej Pomorza Zachodniego, Ziemi Mazurskiej i Śląska, odkrywając i gromadząc pamiątki i dokumenty słowiańskiej i polskiej przeszłości tych ziem. Podejmowano tam również akcje repolonizacyjne w stosunku do autochtonów. Scalanie zbiorowości ludzkiej, która przywędrowała z różnych okręgów Polski w społeczność lokalną, było — jak dowodzą tego badania — powodem traktowania nauczycielstwa i szkoły jako czynnika integracyjnego¹¹.

b) Równolegle do powyższego przeprowadzono badania nad rolą szkoły i nauczyciela na wsi. Szkoła jest tam niejednokrotnie jedyną instytucją oświatową i ogniskiem pracy kulturalnej i społecznej. Następuje tam naturalna integracja ludności dorosłej i młodzieży wokół szkoły.¹² W zakresie oddziaływania szkoły na środowisko wiejskie szczególnie godny uwagi jest eksperyment lubartowski¹³. Jego celem jest uczynienie ze szkoły wiejskiej ośrodka oświaty i kultury w środowisku.

c) Następną płaszczyzną, na której szkoła również odegrała i nadal od-

¹¹ Szereg badań zostało przeprowadzonych głównie przez socjologów. Por. B. Sada: Udział szkoły i nauczyciela w procesach integracyjnych ludności wiejskiej województwa szczecińskiego w l. 1945—60.

T. Musioł: Nauczyciel w środowisku autochtonicznym na Opolszczyźnie. Opole 1960.
A. Kwilecki: Szkoła i nauczyciel na wyzwolonych Ziemiach Zachodnich. *Kultura i Społeczeństwo* 1961, nr 1.

F. Jakubczak: Problemy integracji mieszkańców Ziemi Zachodnich w świetle pamiątek. *Kultura i Społeczeństwo* 1970 nr 2, s. 261.

Temu zagadnieniu jest poświęcony cały numer 7/8 *Nowej Szkoły* z 1969 roku.

¹² Por. E. Pawłowska-Wyrobkova: Zadania opiekuńcze i funkcje społeczne szkoły w środowisku wiejskim na tle badań w pow. płockim. „*Studia pedagogiczne*”. T. XII. Wrocław 1964.

H. Adamczewski: Szkoła na wsi ośrodkiem życia kulturalno-oświatowego. 1963
CPARA. W. Szczerba: Szkoła socjalistyczna na wsi. Warszawa 1965. S. Krawcewicz: Nauczyciel i środowisko, Warszawa 1968.

¹³ Por. E. Machocki, E. Zachajkiewicz: Szkoły wiodące w województwie lubelskim. Warszawa 1967. Eksperyment lubartowski został rozpoczęty w 1960 i trwa do chwili obecnej. Ilość szkolnych ośrodków kulturalno-oświatowych wzrasta z roku na rok. W roku 1960/61 było ich 50, w 1965/66 — 1469, obecnie przekroczyła 2000 takich placówek. Por. Tamże, s. 13.

grywa rolę integracyjną, są rejony uprzemysłowione. W krajach rozwijających się, bądź zniszczonych, takich jak Polska, powstają nowe ośrodki przemysłowe, gdzie buduje się nowe miasta. Środowiska te podlegają szczególnie silnej dynamice zmian społecznych¹⁴.

Tworzenie tam jednolitego społeczeństwa, zbliżenie się młodzieży wychowywanej w różnych warunkach jest znowu zadaniem tamtejszej szkoły.

- d) Ostatnią wytypowaną płaszczyzną domagającą się realizacji funkcji integracyjnej szkoły jest nowe peryferyjne osiedle wielkomiejskie. Dotyczy to zarówno szkół w osiedlach komunalnych, jak i spółdzielczych, a najbardziej mieszanych.

We współczesnych zbiorowiskach wielkomiejskich obserwujemy tendencje zamykania się stosunków towarzyskich w gronie ludzi należących do jednej dynastii zawodowej. Szkoła wyraźnie odcina się od tych tendencji. Dzięki temu dziecko wielkomiejskie znajduje w szkole — przynajmniej na przeciąg lat szkolnych — środowisko społeczne bez zależności klasowych i zawodowych swoich rodziców¹⁵.

Ostatnie zagadnienie — funkcja integracyjna szkoły w nowym osiedlu wielkomiejskim — będzie przedmiotem dalszych rozważań. Ponieważ przedmiotem niniejszego artykułu jest szkoła środowiskowa, zatem na ten typ placówki w odpowiednich zależnościach zwrócimy teraz uwagę.

Należy sobie przypomnieć, iż badana szkoła działała w nowym osiedlu mieszkaniowym, a jej przedmiotem szczególnego zainteresowania były dzieci, młodzież i dorośli w zakresie spędzania wolnego czasu. Szkoła środowiskowa wykorzystywała wszystkie możliwe okazje, sytuacje, metody, siły i środki, aby wspólnie ze swoimi sojusznikami zorganizować środowisko wychowawcze w miejscu zamieszkania.

Proces organizowania środowiska wychowawczego w osiedlu wymagał scalania poczynań wychowawczych, o czym była mowa niejednokrotnie. Zapytajmy się wobec tego, jaką rolę odgrywać winna szkoła środowiskowa w okresie „pionierskim” tworzenia się nowego osiedla w wielkim mieście? Rola szkoły polegała na inspirowaniu do działań wspólnych dla dobra społeczności dziecięcej, a przez nią i razem z nią tworzącej się społeczności lokalnej. Jej oddziaływanie jest skierowane w pierwszym rzędzie na dzieci ze swojego rejonu, następnie na te, które chcą uczestniczyć w jej ośrodkach wychowawczych, a nie mieszkają w osiedlu, potem na młodzieży pozaszkolnej, a wreszcie dorosłych.

¹⁴ Por. W. Marczyk: Wybrane problemy szkoły podstawowej dla pracujących w rejonie uprzemysłowionym. *Studia Pedagogiczne* t. XV. Wrocław 1967, s. 113—133. Por. również St. Nowakowski: *Narodziny miasta*. Warszawa; 1967, wreszcie V. Uher: *Problemy wychowania młodzieży w środowisku przemysłowym. Nauczyciel i Wychowanie* 1968, nr 4, s. 35.

¹⁵ R. Rybicki: *Problematyka środowiska miejskiego. Przegląd Socjologiczny*, t. LXV L.6dz 1960, s. 35.

Rola szkoły środowiskowej w nowym osiedlu polegała poza tym na:

- ukazywaniu kierunków wspólnego działania;
- czuwaniu nad tworzeniem się więzi społecznej przy pomocy społeczności dziecięcej;
- czuwaniu nad niezamykaniem się dobrych inicjatyw i działaniu niektórych instytucji lub organizacji społecznych jedynie tylko na korzyść swoją, czyli niedopuszczanie do tworzenia się placówek o charakterze zamkniętym;
- wiązaniu wczasów kulturalnych szerszego ogółu mieszkańców oraz służeńiu takimi usługami, które zaspokajałyby potrzeby materialne, a zwłaszcza potrzeby społeczne, głównie w zakresie opieki nad dziećmi, i rekreacji. Zasięg usług szkoły jest szerszy i bardziej zróżnicowany w osiedlach będących na drodze rozwojowej i zanika zupełnie w centrum miasta¹⁶.

Jest rzeczą oczywistą, że rola szkoły w środowisku różnicuje się nie tylko w zależności od wielkości, struktury, stanu ekonomicznego, aspiracji i perspektyw rozwojowych danego środowiska, ale również ze względu na jej miejsce w odpowiednio zróżnicowanych systemach szkolnych i powiązaniach międzyszkolnych w całokształcie stosunków ze środowiskiem. W tym aspekcie role szkół konkretnych — poczynając od szkoły w społeczności wiejskiej albo małomiasteczkowej jako jedynej, a kończąc na rozbudowanych systemach szkolnictwa w wielkich miastach — są bogato zróżnicowane¹⁷.

- Skoordynowaniu informacji uzyskanych przez ucznia poza szkołą z tymi, które sama przekazuje¹⁸;
- oddziaływaniu wzorcem na dzieci i młodzież;
- udzielaniu pomocy w zakresie organizowania czasu wolnego i poszerzonej opieki nad dzieckiem, w przystosowaniu się do nowych warunków mieszkaniowych i osiedlowych;
- łączeniu powstałych inicjatyw i działań społecznych i doprowadzenie ich do właściwego efektu;
- wytwarzaniu atmosfery wspólnych kierunków zainteresowań osiedlem i poszukiwaniu potrzeb niezaspokojonych i w miarę możliwości na ich zaspokajaniu;
- kierowaniu ruchem społeczno-wychowawczym bądź też wspieranie tego ruchu, jeśli kierownictwem zajął się ktoś inny (np. Rada Osiedlowa);
- przeciwdziałaniu ujemnym skutkom urbanizacji¹⁹.

¹⁶ Por. Van den Bossche, *Les écoles communantaires...* Hamburg 1963, s. 18. Tezę tę potwierdziła wypowiedź zastępcy Inspektora Szkolnego mgr Stanisława Zaręby w dzielnicy Śródmieście w Warszawie.

¹⁷ Por. S. Kowalski: *Szkoła w środowisku*. Warszawa 1969, s. 64.

¹⁸ St. Dobosiewicz: *Szkoła w jednolitym froncie społecznego wychowania*; *Nowa Szkoła* 1965, nr 7/8.

¹⁹ S. Kowalski, *iw.*, s. 136.

— Realizowaniu zadań ośrodka wspólnoty sąsiedzkiej²⁰.

Szkoła środowiskowa stanowi ośrodek społeczności lokalnej, wskazując na to poszczególne role, jakie pełni szkoła w miejscu zamieszkania.

Szkoła środowiskowa pełniąc wyżej wymienione role uzyskała autorytet w społeczności lokalnej i w stosunku do działalności dzieci stała się ośrodkiem integracji. W stosunku do szkoły odróżniamy dwa stadia integracji:

- a) integracji poczyniń wychowawczych, dokonującej się w scalaniu celów i form, we wspólnym działaniu dla dobra dzieci i młodzieży. Integracja ta obejmuje również wszystkie dzieci i młodzież, również działające wspólnie w sytuacjach wychowawczych specjalnie do tego utworzonych;
- b) integracji społecznej wszystkich mieszkańców, powstałych instytucji, działających dla wspólnego dobra.

Pierwszy stopień integracji dokonał się wpiew na szczeblu wewnątrzszkolnym, a następnie został oparty na stosunkach zinstytucjonalizowanych. Proces integracji wymagał daleko większego wysiłku szkoły i jej sojuszników w powoływaniu do życia specjalnych instytucji integracyjnych.

Instytucje stanowią podstawowy układ więzi społecznej, trwałe i zmaterializowany, wokół którego skupiają się pozostałe elementy więzi, jak wzory oddziaływań, działania, styczności itd.

Drugi stopień integracji dotyczy wewnętrznego zharmonizowania układu instytucji w danym środowisku lokalnym.

Ten proces dokonuje się różnymi sposobami, z których J. Szczepański wymienia trzy²¹. Tymi sposobami są:

- a) osobowość człowieka, gdzie dążenie do zaspokojenia swoich potrzeb zmusza go niejako do uczestniczenia w instytucjach i automatycznie każe mu dążyć do ich harmonizowania;
- b) podział pracy między instytucjami i rzeczowe powiązanie wykonywanych czynności;
- c) dominacja instytucji jednego typu nad innymi.

Obecnie przechodzimy do scharakteryzowania wskaźników integracji wychowawczej i społecznej badanego osiedla, a tym samym odpowiadamy ostatecznie na postawione pytanie na początku tego rozdziału.

Przez proces integracji wychowawczej rozumiemy współdziałanie instytucji i organizacji społecznych w jednolitym merytorycznie od-

²⁰ S. Kowalski, jw., s. 137. Na szkołę jako ośrodek wspólnoty lokalnej zwracało uwagę szereg autorów. Przykładem ośrodka wspólnoty lokalnej (community centers) może być szkoła, ośrodek rekreacyjny bądź kościół. W pracy A. Hillmana (Community organization and planning. New York 1950, s. 139.) przedstawiono dwie funkcje, jakie pełnią community centers:

- a) „są miejscem dla grup politycznych i pełniących funkcje społeczne,
- b) są miejscem aktywności społecznej, rekreacyjnej i innej, których nie można pełnić w domu, a które są konieczne do pełnienia życia kulturalnego i obywatelskiego”.

²¹ J. Szczepański: Elementarne pojęcia socjologii. Warszawa 1970 r., s. 212.

działaniu na dzieci i młodzież. W procesie scalania mieszkańców nowego osiedla szkoła środowiskowa poprzez celowe oddziaływanie na dzieci i młodzież stanowi zasadniczy czynnik w utworzeniu więzi społecznych. Na dzieci bowiem, jako czynnik integracji nieraz zwracano uwagę²².

Konstruktem badawczym w opisywanym eksperymencie pedagogicznym było organizowanie środowiska wychowawczego pozaszkolnego.

Wskaźnikami zintegrowanego środowiska wychowawczego są:

1. Ujednoczenie merytorycznie osiedlowej opinii publicznej w stosunku do programu szkoły środowiskowej; likwidacja alternatywnych konfliktów.
2. Wzrost ilościowy i jakościowy „ośrodków działania wychowawczo-kulturalnych”. Czytelnictwa, a szczególnie wzrost sportu i turystyki w osiedlu.
3. Wzrost liczby uczestników w „ośrodkach działania”.
4. Wzrost ilościowy opiekunów, wychowawców i instruktorów.
5. Wzrost zainteresowania szkołą przez rodziców, zmieniienie stosunku młodzieży do szkoły z negatywnego na pozytywny.
6. Działanie wspólne szkoły z partnerami wychowania, nie wyłączając przedstawicieli żadnej generacji, na płaszczyźnie:
 - imprez środowiskowych,
 - czynów społecznie użytecznych.
7. Powstanie nowych wzorów rekreacji i odpoczynku.
8. Utworzenie pozytywnego systemu kontroli wychowawczej.
9. Zmniejszenie przestępczości w osiedlu.
10. Powstanie elementu nowej tradycji.

Podsumowując, należy podkreślić, iż szkoła środowiskowa dzięki temu, że podjęła się pełnienia zgodnie z zapotrzebowaniem społecznym nowych funkcji, jest jednym z podstawowych czynników integracji wychowawczej. Planowe angażowanie się szkoły w organizowanie środowiska wychowawczego w miejscu zamieszkania przyczynia się do określenia wskazanych zjawisk, które są niewątpliwie wskaźnikami powstania więzi społecznej i integracji społeczności społecznej.

Na zakończenie zapytajmy się, jakie są efekty pracy szkoły środowiskowej? Oto one:

1. Szkoła stała się ośrodkiem codziennych wczasów dziecięcych.
2. Powstały nowe urządzenia i placówki rekreacyjno-kreatywne.
3. Zniesiony został styl pracy szkoły, do stosunku między uczniem a nauczycielem, nauczycielem a rodzicami, gdzie nastąpiła znaczna poprawa, doszły świadome kontakty z organizacjami społecznymi.
4. Treści nauczania zostały wzbogacone o nowe elementy będące wynikiem współczesnej cywilizacji.

²² Por. J. Wałęjko: Współżycie mieszkańców w spółdzielczym osiedlu mieszkaniowym. Warszawa 1965, s. 177.

Por. J. Ziółkowski: Urbanizacja, osiedle, miasto. Warszawa 1968, s. 207,

5. Ujawnione zostały ukryte dotąd siły społeczne tkwiące w środowisku lokalnym.
6. Wypracowane zostały nowe sposoby współpracy ze środowiskiem wzbo-
gacając znacznie metodę środowiskową (community organization).

W ostatecznym rozrachunku w zintegrowanym procesie wychowawczym współdziałając ze szkołą nr 208 brały udział następujące urządzenia placówki:

- 2 szkoły podstawowe
- 1 park wychowania fizycznego
- 1 przedszkole
- 1 biblioteka publiczna
- 1 kino
- 2 kluby młodzieżowe
- 2 rady osiedlowe i ADM
- 2 koła TPD
- 1 księgarnia
- 4 punkty usługowe i 6 handlowych.

Pomijając wciąż jeszcze diskutowane przesłanki i czynniki integracyjne przedstawione przez socjologów²³, jak również argumenty za powstaniem takiej czy innej więzi, jedno jest pewne, że powstał w badanym osiedlu system zależności od placówki, która była najbardziej dynamiczna, to jest od szkoły. Zależności te wytworzyły jednakowe potrzeby, a między innymi współdziałanie w utrzymywaniu środków i urządzeń, jak również wspólne wzory i obyczaje.

Zbliżenie szkoły do tych potrzeb i osiedla oraz nawiązanie bliskich kontaktów z partnerami wychowania było z obopólną korzyścią i jest sprawą wystarczająco uzasadnioną.

Na proces tworzenia adekwatnych samorządowych instytucji wytworzeniu się przywódców i organizatorów pobudzających aktywność społeczności lokalnej, a stosujących odpowiednie metody działania i ukazujących ludności korzyści współdziałania zwróciła uwagę właśnie szkoła środowiskowa. Stanowi ona klucz do rozwiązania wielu problemów osiedla wielkomiejskiego, które winna podejmować dla własnego dobra.

Środowisko lokalne w wyniku zbiorowego wysiłku szkoły, instytucji wychowawczych i kulturalnych, aktywu rodziców i mieszkańców, organizacji społecznych i młodzieżowych może przez utworzenie społecznego frontu wychowawczego przekształcić się w racjonalnie zorganizowane środowisko społeczno-wychowawcze. Ideą scalającą te wysiłki będzie troska o dziecko, o jego wszechstronny rozwój, o rzetelne przygotowanie do przyszłego udziału w życiu społecznym. Środkiem do realizowania tej idei jest właśnie koncepcja wychowania integralnego w środowisku lokalnym.

²³ J. Turowski, jw., s. 194.

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

DOC. GEORGI MINCZEW
WICEDYREKTOR INSTYTUTU PEDAGOGIKI
W SOFII — BUŁGARIA

ROZWÓJ SYSTEMU KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO W L.R. BUŁGARII¹

1. Kształtowanie rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego i systemu oświaty

Dziesiąty Zjazd Bułgarskiej Partii Komunistycznej, który odbył się w kwietniu 1971 r., postawił przed Partią i narodem bezpośrednio zadanie historyczne: ukształtowanie w naszym kraju rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego. Podstawowe cechy tego społeczeństwa zostały przedstawione w przyjętym przez Zjazd programie BPK.

Rozwinięte społeczeństwo socjalistyczne stanowi końcowy etap budownictwa socjalistycznego. Na tym etapie najbardziej przejawia się wyższość socjalizmu nad kapitalizmem w podstawowych sferach życia społecznego, w rzeczywistym wyzwoleniu i wszechstronnym rozwoju człowieka.

Rozwinięte społeczeństwo socjalistyczne daje siłom twórczym człowieka swobodę i umożliwia ich przejawienie się w procesie pracy. Znacznie zwiększa się także czas wolny pracujących. Wzmaga się proces wzajemnego zbliżenia klas i grup społecznych społeczeństwa poprzez stopniowe przezwyciężanie istotnych różnic między ludźmi pracy umysłowej i fizycznej. „Różnice między klasami i grupami społecznymi zmniejszają się do takiego stopnia, że pod względem struktury społecznej społeczeństwo socjalistyczne staje u progu jednorodności społecznej” (Program BPK, S., 1971, 44).

Cechą charakterystyczną społeczeństwa socjalistycznego jest najpełniejsze wykorzystanie zdobyczy nauki i techniki dla doskonalenia produkcji i osiągania wysokiej wydajności pracy, co pozwala na pełniejsze zaspokojenie potrzeb materialnych i duchowych ludzi pracy pod warunkiem przestrzegania socjalistycznej zasady podziału dóbr.

¹ Artykuł niniejszy jest przerobioną i uzupełnioną wersją referatu pod tym samym tytułem, wygłoszonego na Międzynarodowym Sympozjum Kształcenia Zawodowego (5—10 października 1971) w Primorsku — Bułgaria, w którym uczestniczyła m. in. również delegacja polska. Współautorami artykułu są nast. prac. naukowci Instytutu: inż. Stefan Piperkow, kand. nauk ped. inż. M. Mrywkwow, inż. T. Leonidowa, inż. M. Makedonkska. Uzupełnienia i poprawki wprowadzono przed oddaniem maszynopisu, na specjalną prośbę redakcji *Ruchu Pedagogicznego*.

Wysoki poziom rozwoju osiąga socjalistyczna kultura duchowa. Powszecznym staje się wykształcenie średnie. Poważnie wzrasta wykształcenie wyższe. Nauka wiąże się ściśle z produkcją i umacnia się jako bezpośrednia siła wytwórcza. Wzrasta znacznie rola środków masowego przekazu w nauczaniu i wychowaniu dorastających pokoleń.

Poważny postęp w rozwoju sił wytwórczych i stosunków produkcyjnych w procesie dalszego rozwoju społeczeństwa socjalistycznego jest niemożliwy bez dalszego rozkwitu osobowości ludzkiej. Przy tym jednostka jest nie tylko pasywnym produktem środowiska społeczno-historycznego i kulturalnego. W twórczym procesie kształtowania tego środowiska sama osobowość jednostki doskonali się i zmienia.

Członek naszego społeczeństwa, wychowany w duchu komunistycznym, charakteryzuje się harmonijnym rozwojem zdolności duchowych, umiejętności technicznych, a także sił fizycznych. Wychowany w duchu komunistycznym, wierny Partii, aktywnie uczestniczący w walce o wprowadzenie polityki Partii w życie, nowy człowiek z charakterystycznymi dla niego właściwościami ideowymi i moralnymi oraz hartem w pracy, aktywnie uczestniczy w budownictwie socjalizmu i komunizmu.

Jednostka rozwinięta wszechstronnie jest twórczo myślącą osobowością. Przygotowana technicznie, nie tylko włada współczesną techniką, lecz posuwa naprzód rozwój naukowo-techniczny kraju.

Szkoła odgrywa decydującą rolę w kształtowaniu jednostki.

Przebudowa systemu oświaty, dostosowanie go do nowych warunków zrodzonych przez rewolucję naukowo-techniczną i postęp społeczny powinny stworzyć możliwość dla racjonalnego rozwiązania wszystkich zadań postawionych przez Partię i rząd w celu podniesienia poziomu wykształcenia siły roboczej, jej moralności — zadatku dla dalszego rozwoju społeczeństwa komunistycznego.

2. Związek wzajemny między rewolucją naukowo-techniczną, społecznym podziałem pracy a systemem oświaty

Współczesna rewolucja naukowo-techniczna ma ogromny i nieprzemijający wpływ na wszystkie dziedziny życia społecznego. Postęp techniczny, zrodzony i stale podtrzymywany burzliwym rozwojem nauki na przestrzeni kilku ostatnich dziesięcioleci, przenika i ogarnia wszystkie sfery gospodarki narodowej.

Cechą podstawową współczesnej rewolucji naukowo-technicznej jest coraz większe przybliżenie nauki i produkcji oraz ich wzajemne działanie i przenikanie. Coraz bardziej zmniejsza się wyraźna granica między podstawowymi badaniami naukowymi a ich wdrożeniem technologicznym. Nauka coraz bardziej przenika do gałęzi produkcyjnych, a przez to industrializuje się sama.

Cechą charakterystyczną rozwoju techniki we współczesnych warunkach rewolucji naukowo-technicznej jest złożoność konstrukcji obrabiarek, stworzenie kompleksowych systemów technicznych, zwiększanie szybkości, podnoszenie temperatur i ciśnień, stosowanie (niebezpiecznych dla organizmu ludzkiego) substancji chemicznych w procesach technologicznych, kompletowanie systemów technicznych i konstrukcji przy pomocy coraz większej ilości urządzeń i narzędzi sterujących i kontrolnych. Naturalnie, zmiana elementów techniki stawia nowe i wyższe wymagania w kształceniu kadr wytwórczych.

W warunkach rozwijającej się rewolucji naukowo-technicznej kierowanie procesami technologicznymi przez kadrę produkcyjną pozbawioną odpowiedniego przygotowania i szerokiej wiedzy jest niemożliwe nie tylko z uwagi na oddziaływanie na przedmioty pracy i ich rezultaty, lecz również ze względu na samą istotę procesów, jakie zachodzą w samych przedmiotach pracy.

W ostatnim czasie maszyny i mechanizmy z powodzeniem zastępują siłę roboczą w jej funkcjach bezpośredniego oddziaływania przy pomocy narzędzi pracy, we wszystkich operacjach związanych z obróbką przedmiotów pracy. Rozwój techniki i postępu technicznego wyzwoli człowieka od ciężkiej, męczącej pracy, podczas której siła fizyczna odgrywała dotąd decydującą rolę.

Obecnie wdrażanie do produkcji urządzeń automatycznych sprzyja wyzwolaniu się człowieka nie tylko z jego funkcji jako siły napędowej, lecz także w znacznym stopniu również z ogólnej kontroli i kierowania procesami technologicznymi i organizacją produkcji.

Wysokie tempo rozwoju nauki i techniki prowadzi do stałego wzrostu informacji naukowej. Jednocześnie w nauce obserwuje się jakościowe i szybkie odnawianie się informacji naukowej, która rośnie w sposób lawinowy.

Widoczny jest intensywny proces przenoszenia zasad oraz metod badań i realizacji z jednej dziedziny nauki i techniki do drugiej. Rozpowszechniane są szybko metody badawcze charakteryzujące się wysokim stopniem uogólnienia — matematyczne, cybernetyczne, biochemiczne i in.

Zasadnicze zmiany następują w technologii procesów produkcyjnych, które wyrażają się w nowych metodach produkcji. Na przykład tradycyjne technologie obróbki materiałów zastępowane są stopniowo elektrotechnicznymi, elektrofizycznymi, biochemicznymi, energią promieniową, przy pomocy wibracji i innymi rodzajami obróbki.

W produkcji wykorzystywane są nowe rodzaje surowców i materiałów. Tworzy się nowe formy organizacji i kierowania produkcją, jednoczą się przedsiębiorstwa jednorodne, tworzą się kompleksy agroprzemysłowe itp.

W produkcji, w oparciu o postęp naukowo-techniczny, następuje zmiana w charakterze i podziale pracy.

Istniejący społeczny podział pracy (według gałęzi), szczegółowy (we-

wnątrzęgąziowy) i jednostkowy (w poszczególnych przedsiębiorstwach) pogłębia się, przy tym zachodzi jednocześnie proces integracji na zasadzie wspólności techniki, form i metod organizacji i kierowania produkcją.

Szczególne miejsce w systemie społecznego podziału pracy zajmuje podział zawodowy, podczas którego grupa ludzi o jednorodnych funkcjach pracy wyodrębnia się z danego rodzaju produkcji, z danej gałęzi lub z całej produkcji.

W kształceniu zawodowym kadr produkcyjnych wyjątkowego znaczenia nabiera zagadnienie tendencji w zawodowym podziale pracy. Istnieją dwa poglądy w tej kwestii:

- 1) zawodowy podział pracy stopniowo zanika, ponieważ podczas automatyzacji procesów produkcyjnych funkcje pracy unifikują się;
- 2) zawodowy podział pracy pozostaje, przy czym obserwuje się poszerzenie profilów zawodowych.

Analiza tendencji w rozwoju poszczególnych rodzajów technik produkcyjnych i ich technologii potwierdza tezę, że również w przyszłości istnieć będą różne rodzaje działalności produkcyjnej. Działanie prawa podziału pracy w komunizmie zakłada także działanie prawa zamiany pracy. Prawo zamiany pracy w warunkach rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego może być realizowane w trzech kierunkach: a) poprzez zdobycie dodatkowego przygotowania w czasie wprowadzania nowej techniki (przejście od produkcji zmechanizowanej do zautomatyzowanej), b) poprzez przyswajanie i wypełnianie działalności dwoma lub więcej specjalnościami produkcji materialnej; c) poprzez przyswajanie i wypełnianie działalności zawodami z dziedziny nauki i produkcji.

Ogromne możliwości dla zamiany pracy daje wprowadzenie szerokiego profilu zawodów, które charakteryzują się wzbogaconą sferą działalności i zakładają wysokie przygotowanie ogólne, politechniczne i specjalistyczne w powiązaniu z węższą specjalizacją w samej produkcji. Takimi zawodami są na przykład: skrawacz metali, ustawiacz automatycznych linii i systemów, monter — mechanik maszyn i urządzeń, elektromonter w przemyśle z prądem wysokiego napięcia, aparaturowy w produkcji chemicznej, mechanizator w produkcji rolnej i in. Ci, którzy opanowali zawody o szerokim profilu, szybko przystosowują się do zmieniających się warunków produkcji, zdolni są do opanowania kilku specjalności i nowych pokrewnych zawodów. Zamiana jednego zawodu przez drugi i szerokość jego profilu określana jest szeregiem czynników: środkami pracy, technologią, wykorzystywaną energią i materiałami, formami organizacji i kierowania produkcją. Zmiany tych czynników warunkują pojawianie się lub zanikanie tego lub innego zawodu.

Określenie charakteru działalności dla jednego i tego samego zawodu posiada nie tylko aspekt ekonomiczny, lecz także socjalny i osobisty w zależności od przewycięzania jednostronności, monotonności i automatyzmu w procesie pracy. Należy to mieć szczególnie na uwadze przy okreśianiu

profilu nauczanych zawodów i zawartych w nich specjalności dlatego, że przedstawiają one sferę możliwej działalności uczących się. Kształtowanie wszechstronnie rozwiniętej jednostki zakłada prowadzenie kształcenia kadr wytwórczych według zawodów o szerszym zakresie działania i sferze zastosowania, w których wymaganie kwalifikowanego wykonywania czynności na określonych stanowiskach pracy osiągnane będzie drogą specjalizacji w samej produkcji. Specjalizację ustala się w zależności od właściwości czynności w ramach zawodu o szerokim profilu.

Każdy zawód charakteryzuje się w zasadzie dwoma parametrami: a) zakresem wiedzy i umiejętności i b) stopniem ich opanowania.

Wymagany stopień kwalifikacji kadr gospodarczych ustala się w zależności od poziomu technicznego produkcji. Produkcja o niskim poziomie technicznym posiada najwięcej niewykwalifikowanej siły roboczej. Mając na uwadze, że postęp naukowo-techniczny prowadzi do wzrostu poziomu technicznego całej produkcji, do jej pełnej i kompleksowej automatyzacji, to wykorzystanie pracy niekwalifikowanej będzie stopniowo wyłączane z podstawowych procesów i stosowane w minimalnym stopniu przy pracach pomocniczych (u nas liczba robotników niekwalifikowanych zmniejszy się z 52,1% w 1975 roku do 22,6% w 2000 roku).

Omówione przejawy postępu naukowo-technicznego i ich wpływ na zawodowy i społeczny podział pracy prowadzą do zmiany funkcji robotnika w procesie produkcji.

W budownictwie rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego kadry gospodarcze uczestniczą aktywnie zarówno w produkcji dóbr materialnych, jak i w całym życiu społeczno-politycznym. Określa to bogactwo ich funkcji zarówno pod względem rodzaju, jak i treści. Oto dlaczego staje się powszechną tendencją zwiększenia wymagań w stosunku do robotnika, jako twórczej i świadomej jednostki, jako siły kierującej społeczeństwem socjalistycznym.

Funkcje pracy, powstające w zależności od struktury procesu produkcyjnego — planowanie, przygotowanie, wykonanie i kontrola, znajdują się w ścisłej zależności od postępu naukowo-technicznego. Podczas automatyzacji procesów produkcyjnych coraz większa część funkcji kierowniczych, wykonawczych i kontrolnych przekazywana jest urządzeniom automatycznym. W wyniku tego powstają nowe funkcje programowania, ustawiania i remontu systemów automatycznych, w czasie których zmniejsza się wysiłek fizyczny, lecz zwiększa się napięcie psychiczne z uwagi na wzrost wymagań w stosunku do szybkości, dokładności i subtelności motorycznej koordynacji działań. Stawia się nowe wymagania odnośnie dokładności, zakresu i szybkości spostrzeżeń i uwagi, analitycznego i operatywnego myślenia i in.

O ile działalność robotnika obsługującego tradycyjny mechanizm związana jest z myśleniem przedmiotowo-konkretnym — to u robotnika-ustawiacza myślenie jest w zasadzie abstrakcyjne, związane z analizowaniem,

uogólnianiem i rozwiązywaniem zadań. Sfera, w której ustawiacz powinien orientować się, jest obszerna, ponieważ obsługuje on całokształt urządzeń mechanicznych, elektrycznych, elektronicznych, pneumatycznych i hydraulicznych.

W ogólnym zarysie zmiana charakteru pracy przy zautomatyzowanej produkcji idzie po linii uproszczenia funkcji kierowania i kontroli procesu produkcyjnego i skomplikowania funkcji montażu, ustawiania i obsługi maszyn. W rezultacie tego wyodrębniają się następujące funkcje pracy: a) dotyczące realizacji procesu technologicznego — przygotowawcze, wykonawcze (w zasadzie montażowe), i kontrolne (kierowanie maszynami i urządzeniami); b) dotyczące ustawiania maszyn i systemów automatycznych; c) dotyczące utrzymania i remontu maszyn i urządzeń.

Zmiany w funkcjonalnym podziale pracy prowadzą do pojawienia się nowych zawodów i specjalności — ustawiaczy, ślusarzy do remontu systemów automatycznych, operatorów i in. W tych zawodach przeważa praca umysłowa. Zawody takie powstają we wszystkich gałęziach produkcji, a liczba zatrudnionych w nich robotników stale rośnie.

Gruntna zmiana charakteru i treści pracy produkcyjnej, progresywne przekształcenie całej struktury robotnika, przyspieszony rozwój nauki i techniki, pogłębienie podziału pracy i zmiana funkcji produkcyjnych dają podstawy do sformułowania następujących podstawowych wymagań odnośnie kształcenia kadr wykonawczych:

- zdobycie wysokiego przygotowania ogólnokształcącego, politechnicznego, estetycznego i fizycznego;
- występowanie poglądu dialektyczno-materialistycznego i psychologicznej gotowości do pracy;
- przygotowanie w zawodach o optymalnie szerokim profilu i specjalizacji zgodnie z potrzebami produkcji i zainteresowaniami jednostki;
- zdobycie wysokiej, zawodowej kwalifikacji i rozwój cech zawodowych;
- odnowienie, wzbogacenie i poszerzenie wiedzy, umiejętności i nawyków oraz stopnia kwalifikacji po linii zorganizowanego systemu permanentnego uczenia się.

3. Reforma systemu oświatowego i kształcenie kadr wykonawczych

„W warunkach socjalizmu szkolnictwo coraz bardziej utwierdza się jako wyjątkowo ważna gałąź, od jakości której w znacznym stopniu zależy przyszłość ojczyzny; jej zdolność tworzenia dóbr materialnych i duchowych, jej wkład w przyszłość ludzkości”¹.

Takie sformułowanie, które bardzo wyraźnie określa rolę oświaty ludowej, na obecnym etapie podyktowane jest rozwojem życia, przebiegiem w skali światowej i u nas rewolucji naukowo-technicznej. Na tym etapie

¹ Plenum KC BPK w sprawie oświaty. S., 1969 r., str. 17.

oświata przekształca się z elementu rozwoju ekonomicznego w decydujący czynnik podnoszenia jego intensywności. Dzieje się tak dlatego, że wzrost ten zależy nie tylko od określonego poziomu zasobów materialno-produkcyjnych, osiągniętego w rezultacie rozwoju społecznego procesu produkcyjnego, lecz i od jakościowego rozwoju potencjału pracy narodu, osiągniętego w rezultacie określonego systemu oświaty i kształcenia kadr kwalifikowanych.

„Współczesny postęp techniczny, elektryfikacja i chemizacja, wdrażanie do gospodarki narodowej elektroniki i cybernetyki podnosi poziom intelektualny pracy, wymaga szybkich i jakościowych zmian w szkoleniu i kwalifikacjach kadr. Wysokie przygotowanie ogólnokształcące i specjalistyczne całego młodego pokolenia, jego celowość i społeczna aktywność stanowią decydujący czynnik postępu Ojczyzny”¹.

W okresie władzy ludowej przy stałej trosce Bułgarskiej Partii Komunistycznej i rządu ludowego nasz system oświatowy zapewnił coraz wyższe wykształcenie ogólne całemu młodemu pokoleniu, dostarczył socjalistycznej ekonomice tysiące wykwalifikowanych specjalistów. Pozwoliło to pomyślnie rozwiązać podstawowe zadania ekonomiczne i polityczne, doprowadzić ekonomikę do stanu rozkwitu i do wszechstronnego rozwoju kulturalnego naszego narodu. Rokrocznie naszą gospodarkę narodową uzupełniają 35 000 kwalifikowanych robotników w porównaniu z 7000 w 1944 roku, ponad 35 000 specjalistów ze średnim wykształceniem w porównaniu z 1200 w 1944 roku. W okresie naszego budownictwa socjalistycznego technika i szkoły zawodowo-techniczne przygotowały 800 000 dziewcząt i chłopców, a w uczelniach wyższych studiuje ponad 80 000 studentów w porównaniu z 10 000 studentów w 1944 roku.

Ważną rolę w rozwoju oświaty odegrały uchwały historycznego plenum kwietniowego KC BPK, ustawa o „Ścisłej związkach szkoły z życiem i dalszym rozwoju oświaty ludowej w LRB” przyjęta przez Zgromadzenie Ludowe 3 VIII 1959 r. i szereg innych jeszcze środków przedsięwziętych w celu zwiększenia nie tylko liczby samych absolwentów, lecz również i doskonalenia systemu kształcenia, ulepszenia treści, organizacji, form i metod nauczania.

Burzliwy rozwój ekonomiczny w ostatnich latach doprowadził, wprawdzie tylko w niektórych przypadkach, do wyprzedzenia rozwoju bazy materialno-technicznej w porównaniu z przygotowaniem wykwalifikowanych kadr. Powstała u nas na tym etapie pewna sprzeczność między aktualnym systemem kształcenia a potrzebami rozwoju społecznego. Istnieje niebezpieczeństwo pogłębiania się tej sprzeczności w perspektywie, jeżeli nie będą przedsięwzięte odpowiednie środki.

Słusznie zwrócił na to uwagę Komitet Centralny BPK. Uchwały Plenum KC BPK w sprawie oświaty zapoczątkowały u nas przeprowadzenie re-

¹ Plenum KC BPK w sprawie oświaty. S., 30—31 lipca 1969 r., str. 24.

formy szkolnictwa. W referacie, przedstawionym na Plenum w sprawie oświaty, w sposób wyraźny wysunięta została konieczność „zasadniczo nowego podejścia do przygotowywania do życia młodego pokolenia”. Gruntowne, nowe zmiany jakości i treści pracy społecznie niezbędnej stają się koniecznością z uwagi na nowe i szybko przebiegające procesy rozwoju bazy i nadbudowy naszego społeczeństwa, niezmiennych praw życia. Utrzymanie i dalsze poszerzenie obecnych rozmiarów i tempa budownictwa socjalistycznego wymaga przede wszystkim reprodukcji rozszerzonej jakości siły roboczej, odpowiadającej tym rozmiarom i tempu. Bezpośrednia zależność między poziomem wydajności pracy a poziomem wykształcenia narodu nie występowała nigdy tak silnie, jak w warunkach obecnego sposobu produkcji i kierowania procesami społecznymi.

Minione etapy budownictwa socjalistycznego stworzyły nie tylko możliwość, lecz wysunęły, jako konieczność życiową dla przyszłego wszechstronnego postępu, przejście do powszechnego kształcenia średniego. Powszechne kształcenie średnie stanowi ten czynnik, tkórego przestrzeganie stworzy w najbliższej przyszłości możliwość rozwiązania w podstawowym zarysie kompleksu problemów socjalno-ekonomicznych związanych z rozwojem naszego narodu, jako narodu technicznie rozwiniętego, przewyższenia istotnych różnic między miastem a wsią, między pracą umysłową i fizyczną, a także podniesienia wydajności pracy społecznej.

Zasadniczo nowa reprodukcja rozszerzona jakości siły roboczej, jako historycznie powstała konieczność, zależy bezpośrednio od stopnia skutecznej przebudowy struktury i treści kształcenia oraz stopnia doskonalenia organizacji i metod nauczania. Te nowe i odpowiedzialne zadania, postawione przed szkołą, daleko wykraczają poza granice ich czysto pedagogicznego charakteru, w gruncie rzeczy stają się one również zadaniami socjalno-ekonomicznymi.

W projektach perspektywicznego planu rozwoju kraju w szóstej pięcioletce przewiduje się w latach 1970—1975 dokonanie decydującego zwrotu w przyspieszeniu postępu naukowo-technicznego i przeprowadzenia jednolitej rekonstrukcji podstawowych gałęzi opartej na najbardziej współczesnym poziomie technicznym. Przewiduje się koncentrację produkcji materialnej, obsługi i kierowania. Jeszcze szerzej wprowadzi się kompleksową mechanizację i automatyzację.

W rolnictwie przeprowadzona zostanie wielka koncentracja produkcji poprzez tworzenie kompleksów agroprzemysłowych i wdrażania metod przemysłowych we wszystkich jego podgałęziach.

Ten przyspieszony rozwój, realizowany w oparciu o najnowsze i postępowe osiągnięcia nauki i techniki, stawia wobec kadry nowe wymagania. Tym nowym wymaganiom winna odpowiedzieć oświata ludowa poprzez stworzenie obiektywnego, koniecznego, adekwatnego systemu szkolnego, odpowiadającego szybkiemu i wszechstronnemu postępowi naukowemu społeczeństwa socjalistycznego.

3.1. Jednolita średnia szkoła politechniczna (JSSP) podstawą kształcenia zawodowego młodzieży

Istniejący u nas system szkolny składa się z następujących ogniw nauczania (por. schemat Nr 1):

- placówki wychowania przedszkolnego do 6 roku życia włącznie;
- podstawowa, ogólnokształcąca, politechniczna szkoła pracy od 7 do 15 roku życia (8-klasowa), obowiązkowa dla wszystkich chłopców i dziewcząt;
- trzyletnie średnie ogólnokształcące szkoły politechniczne (ŚSP);
- trzyletnie średnie szkoły zawodowo-techniczne (ŚSZT);
- czteroletnie średnie szkoły techniczne (technika);
- dwuletnie szkoły zawodowo-techniczne (SZT);
- półwyższe (dwu- trzyletnie) i wyższe (cztero- pięcioletnie) uczelnie.

W 1970 roku stosunek uczniów w szkołach średnich i szkołach zawodowo-technicznych, które istnieją równolegle ze szkołami podstawowymi, był następujący: ŚSP — 23,8%; technika — 24,7%; ŚSZT — 31,5%; SZT — 20%. Zatem z trzech istniejących kanałów umożliwiających zdobycie średniego wykształcenia największy procent uczniów znajduje się w ŚSZT. Oprócz tego systemu szkolnego istnieją również szkoły i kursy dla pracujących, w których także przygotowuje się robotników wykwalifikowanych.

Z punktu widzenia wymagań rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego taka struktura systemu oświatowego posiada szereg wad:

— Nauczanie w obowiązkowej szkole ośmioklasowej nie zapewnia dostatecznie wysokiego wykształcenia ogólnego i politechnicznego oraz wychowania przez pracę i możliwości dla preorientacji zawodowej.

— Istnienie trojkiego rodzaju szkół dających średnie wykształcenie — ŚSP, ŚSZT i technika, które umożliwiają różne wykształcenie ogólne, politechniczne i specjalistyczne, już nie odpowiada prawidłowemu stopniowemu przybliżaniu w socjalizmie różnych warstw społecznych i klas zaprzyjaźnionych.

— Różne przygotowanie absolwentów szkół średnich utrudnia normalne przeprowadzenie procesu nauczania w uczelniach wyższych.

— Różne przygotowanie robotników kwalifikowanych — w szkołach, na kursach itp. — nie odpowiada współczesnym, jednolitym wymaganiom w zakresie szkolenia.

— Istniejący system nauczania daje przewagę dla pamięciowego uczenia się poszczególnych faktów, zjawisk i prawidłowości, nie rozwija w wystarczającym stopniu myśli twórczej i aktywności uczniów.

Partia stawia obecnie przed systemem oświaty następujące zadania:

— przygotowanie wysoko kwalifikowanych kadr nowego typu, zdolnych do rozwiązywania skomplikowanych zadań budownictwa socjalistycznego i komunistycznego, rewolucji naukowo-technicznej;

— ukształtowanie twórczych jednostek zdolnych do samodzielnego my-

ślenia, orientowania się w powstałych nowych problemach, przewyższania trudności i nabrzmiałych sprzeczności;

— kształtowanie obywateli wychowanych w duchu komunistycznym, wiernych Partii, o wysokiej kulturze duchowej i fizycznej.

W tym celu Partia uważa za konieczne w najbliższych latach „wprowadzenie obowiązkowego powszechnego kształcenia średniego młodzieży w jednolitej politechnicznej szkole pracy nowego typu, w której zbliżyć się będą i stopniowo zlewać dwa historyczne kanały kształcenia młodego pokolenia — ogólnokształcący i zawodowy” (Program BPK, S., 1971 r. str. 82).

Jednym z podstawowych kierunków w reformie systemu oświatowego jest połączenie kształcenia ogólnego z pracą produkcyjną uczniów. Nowa, jednolita średnia szkoła politechniczna powinna dawać nie tylko określoną wiedzę naukową, kulturę ogólną i horyzont politechniczny, lecz i określone nawyki produkcyjne i techniczne.

Oprócz takich szkół tworzone będą uczelnie półwyższe (będące rozwinięciem istniejących techników), wyższe uczelnie w trzech blokach i samodzielne ogniwa szkolne dla przygotowania zawodowego, kwalifikacji i doskonalenia kadr wykonawczych (por. schemat nr 2). Na równi z wymienionymi ogniwami systemu oświatowego tworzy się również ogniwa szkolne dla poddyplomowej kwalifikacji i doskonalenia kadr w tej liczbie i wytwórczych, przy czym kształcenie nabierze permanentnego charakteru.

Istota reformy oświaty polega na: stworzeniu doskonalszego, elastyczniejszego i bardziej dynamicznego systemu, który powinien odpowiadać nie tylko obecnym, lecz i przyszłym potrzebom kraju; urzeczywistnieniu obowiązkowego średniego kształcenia całej młodzieży; głębokiej przebudowie treści nauczania, organizacji procesów nauczania i metod wykładania we wszystkich ogniwach systemu; wysunięciu roli szkoły, półwyższych i wyższych uczelni jako instytucji kształcenia ideologicznego, rozwijaniu uczniowskiej i studenckiej inicjatywy i samorządności.

Jednolita średnia szkoła politechniczna (JŚSP) charakteryzuje się następującymi podstawowymi cechami:

— Dziesięcioletni cykl nauczania — od 7 do 17 roku życia włącznie. Doświadczenie i badania psychologiczne, które były przeprowadzone w związku z opracowaniem modelu tej szkoły, potwierdzają, że wiek ten jest najodpowiedniejszy dla przejścia od przygotowania ogólnego młodzieży do wyspecjalizowanego. Rezultaty badań nie przeczą ideom W. I. Lenina, że przejście od ogólnego kształcenia politechnicznego do zawodo-politechnicznego powinno być dokonane po 17 roku życia (W. I. Lenin, Dzieła t. 12, 1963, str. 322—323).

— Połączenie cech pozytywnych obecnych średnich szkół politechnicznych i średnich szkół zawodo-technicznych.

— Występują w niej trzy związane ze sobą cykle przedmiotów nauczania dla klasy 8, 9 i 10;

a) cykl przedmiotów ogólnokształcących i politechnicznych obowiązkowych dla wszystkich uczniów (w ramach około 22-godzinnego wymiaru tygodniowego);

b) cykl wybranych obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących, orientacyjnie z 4-godzinny tygodniowym wymiarem nauczania i produkcyjno-technicznych z 4-godzinny tygodniowym wymiarem nauczania;

c) cykl wybranych — nieobowiązkowych (fakultatywnych) przedmiotów nauczania, których materiał nauczania nie jest obowiązkowy do otrzymania świadectwa dojrzałości i służyć będzie dla zaspokojenia rozwoju indywidualnych zdolności i zainteresowań.

W projekcie JŚSP przewiduje się do wyboru obowiązkowe następujące profile produkcyjne: obróbka metali, elektrotechnika, technika samochodowa, obróbka drewna, mechanizacja budownictwa, technika obliczeniowa i mechanizacja rolnictwa.

Ogólne politechniczne przygotowanie (rysunek, maszynoznawstwo i automatyka oraz wybrane obowiązkowe przygotowanie w określonym podrozdziale produkcji) powinno dać określone wykształcenie zawodowe młodzieży.

Jeżeli wybrane, nieobowiązkowe przedmioty nauczania zbiegają się z wybranymi w dziedzinie nauczania przedmiotów zawodowych, uczniowie mogą otrzymać określoną wstępną kwalifikację zawodowo-techniczną (w ramach orientacyjnych 8 godzin w tygodniu w 9 i 10 klasie).

Młodzież, która nie wybierze ogólnokształcących obowiązkowych przedmiotów, ma do wyboru możliwość zdobycia kwalifikacji zawodowo-technicznych z niektórych nieskomplikowanych zawodów (w ramach orientacyjnych 8 godzin w tygodniu — obowiązkowego czasu nauki i około 4 godzin w tygodniu nieobowiązkowych). Jednak uczniowie ci kończą JŚSP bez świadectwa upoważniającego ich do studiów wyższych.

W ten sposób JŚSP zapewniać będzie całej młodzieży wysokie wykształcenie ogólne i politechniczne oraz wychowanie przez pracę, a także możliwość rozwijania niektórych indywidualnych zainteresowań, skłonności i zdolności w dziedzinie nauki, sztuki i techniki. Struktura procesu nauczania w tej szkole sprzyjać będzie jeszcze lepszej preorientacji zawodowej młodzieży.

Zgodnie ze swym charakterem JŚSP jest:

— jednolita dlatego, że szkoła ta jest podstawą w nauczaniu i wychowaniu całego dorastającego pokolenia;

— średnia, ponieważ zapewnia niezbędne wykształcenie ogólne, politechniczne i wychowanie przez pracę umożliwiające wstąpienie do każdej szkoły stopnia wyższego;

— ogólnokształcąca dlatego, że daje jednolite przygotowanie ogólne, które zawiera podstawowe dziedziny współczesnej wiedzy naukowej i wiedzy o sztuce w zakresie niezbędnym dla każdego obywatela; zapewnia wycho-

wanie ideowo-polityczne, estetyczne, moralne i fizyczne, rozwija indywidualne zainteresowania i zdolności;

— politechniczna dlatego, że daje politechniczną wiedzę i umiejętności, kształtuje zdolności zastosowania wiedzy naukowej w różnych gałęziach współczesnej produkcji; zapewnia system podstawowych umiejętności i nawyków pracy; zapewnia udział w pracy produkcyjnej; orientuje młodzież w najbardziej rozpowszechnionych zawodach i w ten sposób sprzyja przyspieszonemu opanowaniu zawodów po ukończeniu szkoły; przy określonych warunkach stwarza również możliwości dla opanowania niektórych nieskomplikowanych zawodów robotniczych.

3.2. Kształcenie kadr produkcyjnych

Kształcenie zawodwe młodzieży jest kontynuacją wychowania przez pracę i przygotowania politechnicznego w JSSP. Jego zadaniem jest w zasadzie zakończenie przygotowania zawodowego w tych zawodach, które zostały zdobyte w JSSP, i uzyskanie przygotowania zawodowego w tych zawodach, w których szkoły średnie nie dają podstawowego przygotowania.

Podstawowym celem kształcenia kadr produkcyjnych, niezależnie od form nauczania, w jakich ono będzie się odbywać, jest zorganizowanie kształcenia niezbędnych dla gospodarki narodowej kadr produkcyjnych o wysokiej świadomości komunistycznej, harmonijnym rozwoju zdolności do pracy w określonych gałęziach gospodarki narodowej i zdolnych do adaptacji w zmieniających się warunkach procesu produkcyjnego.

Ze sformułowanego celu wypływają następujące zadania dla systemu kształcenia zawodowego:

- pomaganie w kształtowaniu się światopoglądu dialektyczno-materyalistycznego, przekonań komunistycznych i cech moralnych uczących się;
- sprzyjanie rozwojowi umysłowemu i twórczym zdolności jednostki, zapewnienie pełnowartościowego teoretycznego i praktycznego przygotowania do pracy w danej gałęzi produkcji materialnej w oparciu o wykształcenie ogólne i politechniczne;
- sprzyjanie rozwojowi fizycznemu uczących się celem kształtowania specjalnej sprawności ruchowej i koordynacyjnej, które z kolei sprzyjać będą opanowaniu przyswojonych zawodów;
- sprzyjanie wychowaniu estetycznemu w celu rozwiązania zadań estetyki w produkcji materialnej;
- pomaganie w zdobyciu umiejętności samodzielnego wzbogacania wiedzy podczas stałego podnoszenia kwalifikacji;
- zapewnienie niezbędnego przygotowania psychologicznego dla ćwiczeń w danym zawodzie i specjalności.

3.2.1. Treść kształcenia zawodowego

Przy określaniu treści kształcenia zawodowego należy wyjść od wskazanych celów i zadań. Treść nauczania będzie różna pod względem zakresu i głębokości w zależności od tego, w jakim stopniu poprzez nią uzyskuje się przygotowanie zawodowe, kończy się przygotowanie lub podnosi się stopień kwalifikacji. Rodzaj, system i struktura materiału nauczania przyswajanego zawodu (w tej liczbie i w ramach JŚSP) określana jest na podstawie zdobytego wykształcenia ogólnego i politechnicznego w szkole średniej, wymagań zawodów o szerokim profilu i celami permanentnego podnoszenia kwalifikacji i przekwalifikowywania się.

W treści nauczania dla zdobycia przygotowania zawodowego wydzielają się trzy grupy przedmiotów — obowiązkowe dla wszystkich zawodów, obowiązkowe dla danego zawodu i nieobowiązkowe (do wyboru).

W ramach JŚSP przedmioty obowiązkowe są tak dobierane, aby stanowiły one podstawę ogólnoteoretyczną i politechniczną przy opanowaniu zawodu, niezależnie od tego, jaki to rodzaj zawodu i gdzie zakończy się jego opanowanie. W systemie nauczania zawodowego w JŚSP obowiązkowe dla wszystkich zawodów są następujące przedmioty: ekonomika i organizacja produkcji, dokumentacja produkcyjno-techniczna, psychologia pracy, wychowanie fizyczne, szkolenie ideowo-polityczne. Treści tych przedmiotów można się uczyć w różnym zakresie, w zależności od charakteru zawodu. Dla przygotowania zawodowego w szkołach i na kursach obowiązkowe dla danego zawodu są wszystkie przedmioty specjalistyczne (nauka specjalistyczno-teoretyczna i praktyczna).

Obowiązkowymi do wyboru przedmiotami związanymi z kształceniem zawodowym w ramach JŚSP są specjalistyczne przedmioty o profilu produkcyjnym. W szkołach zawodowych wybiórczo-obowiązkowym przedmiotem jest specjalizacja w ramach zawodu o szerokim profilu.

W szkołach stosunek wymiaru godzin dla przedmiotów technicznych i nauczania praktyki wynosi orientacyjnie od 1 : 1 do 1 : 2 w zależności od charakteru i specyfiki zawodu. Na kursach kwalifikacji zawodowej stosunek ten wynosi od 1 : 6 do 1 : 9.

3.2.2. Szkoły i kursy kształcenia kadr produkcyjnych

W systemie kształcenia kadr produkcyjnych centralne miejsce zajmują szkoły i kursy. W projektowanej reformie systemu oświaty stanowią one jedyną formę dla zdobycia kwalifikacji zawodowych poza JŚSP, przy czym wydzielają one i uogólniają funkcje wszystkich istniejących do tej pory form kwalifikacji robotników, w tej liczbie i aktualnych kadr produkcyjnych w przedsiębiorstwach. Pod względem organizacyjnym szkoły i kursy mogą być połączone w centra szkolne lub istnieć samodzielnie.

Szkoły są formą kształcenia kadr wytwórczych w zawodach o szerokim profilu. Są one organizowane: dla młodzieży, która zdobyła wstępne przygotowanie zawodowe w JŚSP; dla młodzieży, u której wstępne przygotowanie zawodowe nie pokrywa się z wybranym zawodem; dla młodzieży, która z tej lub innej przyczyny nie ukończyła JŚSP — w zawodach, które nie wymagają wysokiego przygotowania ogólnokształcącego. Okres nauki w szkołach trwa jeden rok z późniejszą dodatkową specjalizacją.

Nomenklatura zawodów zdobywanych w szkołach określana jest w zależności od rozwoju mechanizacji i automatyzacji zawodów produkcyjnych, mając na względzie wpływ postępu naukowo-technicznego na zmianę w specjalizacji, kooperacji i koncentracji w gałęziach, podgałęziach i rodzajach produkcji. Na tej podstawie obserwuje się zmiany w funkcjach i roli pracownika we współczesnej produkcji i możliwości dla integracji zawodów w tym celu, aby szeroki profil szkolnych zawodów zapewniał wysoką ruchliwość kadr wykonawczych i umożliwiał stałe doskonalenie swego przygotowania zawodowego. Podstawowymi zawodami o szerokim profilu i odpowiednią specjalizacją mogą być na przykład dla budownictwa maszynowego ustawiacz automatycznych maszyn i systemów (ze specjalizacją związaną z automatami i liniami automatycznymi dla obróbki cieplnej, obróbki mechanicznej i montażu), obróbka metali skrawaniem ze specjalizacją — ślusarz, frezer, szlifierz i in., dla przemysłu elektrycznego — elektromonter prądów wysokiego napięcia (o specjalizacji związanej z produkcją i remontem maszyn elektrycznych i aparatury, z zasilaniem elektrycznym przedsiębiorstw przemysłowych, z eksploatacją i utrzymaniem wyposażenia elektrycznego i in.), elektromonter dla przemysłu niskich napięć (o specjalizacji urządzeń radiowych i telewizyjnych technice łączności, technice elektronowej i in.), dla rolnictwa — mechanizator rolnictwa (ze specjalizacją — mechanizator prac polowych, mechanizator hodowli zwierząt itd.).

Krótki stosunkowo okres nauczania w szkołach i na kursach jest możliwy dzięki gruntownemu wykształceniu ogólnemu i politechnicznemu oraz wychowaniu przez pracę, zdobytemu w JŚSP. Z drugiej zaś strony, wykorzystanie różnych form i metod kształcenia zawodowego intensyfikować będzie proces nauczania i pozwoli młodzieży zdobyć wysokie kwalifikacje zawodowe.

Kursy stanowią formę szkolenia przygotowującą kadry robotnicze i techniczne z okresem nauki do 6 miesięcy.

Są one organizowane: a) dla opanowania nieskomplikowanego zawodu o wyższym profilu, b) dla dokończenia szkolenia zawodowego w pewnych zawodach, do których podstawę uzyskano w JŚSP; c) dla podwyższenia kwalifikacji w opanowanych zawodach; d) dla przekwalifikowania w pokrewnych zawodach o szerokim profilu (na przykład, z mechanizatora na monter-mechanika i in.); e) dla doskonalenia kwalifikacji przy wprowadzeniu nowej techniki, nowej technologii lub nowej organizacji pracy.

Czasowo będzie istnieć również forma indywidualnego doskonalenia zawodowego (dla określonego miejsca pracy). Forma ta będzie wykorzystana dla opanowania operacji i czynności, które nie wymagają skomplikowanego przygotowania teoretycznego. Doskonalenie indywidualne organizowane jest bezpośrednio w produkcji. Jednak dla pełnego opanowania zawodu robotnik zobowiązany jest — bez odrywania się od produkcji — uczyć się w szkole lub na kursie.

Szkoły i większość kursów o podstawowych zawodach organizowane są na zasadzie międzyresortowej, międzygałęziowej i międzyzakładowej. Dla wprowadzenia jednolitości funkcjonalnej w kształceniu kadr wykonawczych konieczne jest, ażeby szkoły i kursy znajdowały się w podporządkowaniu centralno-administracyjnym i pod centralno-naukowo-metodycznym kierownictwem. Pozostałe rodzaje kursów w zasadzie dla doskonalenia i przekwalifikowania mogą być podporządkowane resortowo-administracyjnie, lecz pod centralno-naukowo-metodycznym kierownictwem. Z punktu widzenia organizacyjnego szkoły i kursy będą istnieć jako ośrodki nauczania, podporządkowane poszczególnym resortom, przedsiębiorstwom i in.

3.3. Etapowa realizacja przejścia do nowego systemu kształcenia kadr wykonawczych

Przejście od aktualnego systemu szkolenia kadr wykonawczych do projektowanego systemu będzie realizowane stopniowo. Aby nie dopuścić do trudności w zaspokojeniu różnych gałęzi gospodarki narodowej w niezbędną siłę roboczą, przejście do projektowanego systemu będzie realizowane w dwóch etapach. Pierwszy etap jest etapem przygotowawczym i będzie realizowany do 1975 roku. Na tym etapie aktualna rekrutacja do ŚSZT po 8 klasie będzie zachowana, a następnie będzie się stopniowo zmniejszać do 1978 roku, tj. do wyjścia ostatnich absolwentów z JŚSP. Dla szóstej pięcioletki potrzeba będzie minimum 250 000 wykwalifikowanych robotników i ponad 300 000 robotników powinno podnieść swoje kwalifikacje. Zakłada to konieczność wejścia w życie niektórych form nowego systemu jeszcze w roku szkolnym 1971/72. Ci, którzy zdobyli średnie wykształcenie, będą opanowywać niektóre zawody poza zorganizowanymi szkołami i kursami. W tym okresie należy opracować i eksperymentować naukowo uzasadnioną nomenklaturę zawodów przyswajanych w różnorodnych formach przygotowania zawodowego, charakterystyki kwalifikacyjne, plany i programy nauczania dla wszystkich zawodów, ustalić zapotrzebowanie na robotników wykwalifikowanych według gałęzi i rodzajów zawodów, przygotować literaturę naukową, zapewnić przygotowanie wysoko kwalifikowanej kadry wykładowców; opracować zgodne programy dla kształcenia zawodowego w JŚSP, szkołach i na kursach, przy tym

określić stopnie kwalifikacji w każdej formie, okresy dla przejścia z jednego stopnia do drugiego itd.

Zadaniem drugiego etapu jest realizacja projektowanego systemu kształcenia zawodowego młodzieży. Obejmuje ona okres od 1975 do 1980 roku. Przygotowanie zawodowe kadr produkcyjnych po 1975 roku będzie odbywać się w oparciu o projektowane formy. Stopniowo będzie zmniejszać się rekrutacja do obecnych zawodowych zakładów naukowych i będzie urzeczywistniać się coraz bardziej ścisłe zbliżenie się i zlewanie dwóch historycznie powstałych kanałów systemu kształcenia — ogólnego i zawodowego.

Jednolita średnia szkoła politechniczna zapewnia reprodukcję rozszerzoną społeczeństwa. Sprzyja to wzajemnemu powiązaniu między poszczególnymi ogniwami systemu kształcenia, który staje się jednolity i całościowy.

Zapotrzebowanie szkolnictwa wyższego, półwyższych zakładów naukowych i wysokie wymagania stawiane wobec ogólnego i politechnicznego kształcenia kadr wytwórczych wymaga, ażeby około 85% młodzieży kończyło pełną jednolitą średnią szkołę politechniczną z tendencją do objęcia w ciągu następnego dziesięciolecia 95% młodzieży. Przewiduje się, że spośród kończących 10-klasową szkołę 20% będzie wstępowało do wyższych uczelni, 25% — do półwyższych szkół, pozostałe 55% otrzyma lub skończy swoje przygotowanie zawodowe w szkołach i na kursach. Ci, którzy nie ukończyli z tej lub innej przyczyny JSSP, będą otrzymywać przygotowanie zawodowe także w odpowiednich szkołach i na kursach, przy czym jest możliwe zdobycie przez nich średniego wykształcenia drogą wieczorową lub zaoczną.

Młodzież, która uzyskała kwalifikacje robotnika, posiada możliwość drogą wieczorową, zaoczną lub regularną ukończenia w krótszym okresie szkoły półwyższej o odpowiednim profilu, przy czym będzie im zaliczona praktyka i niektóre przedmioty specjalistyczne. Oczywiście prawo wstępu do półwyższych i wyższych uczelni posiadają ci, którzy uzyskali świadectwo ukończenia szkoły. Ta możliwość dla podnoszenia wykształcenia i przejścia od jednego stopnia do drugiego charakteryzuje nasz nowy system kształcenia, jako system drożny i demokratyczny.

Przedstawiony system kształcenia, doskonalenia i przekwalifikowania kadr wytwórczych posiada szereg zalet w porównaniu z obecnym systemem.

Znacznie wzrasta poziom wykształcenia ogólnego robotników, przez co tworzy się warunki dla przewyciężenia różnic socjalnych między klasą robotniczą a inteligencją, między ludźmi pracy fizycznej i umysłowej. Tworzy się przesłanki dla kształtowania zainteresowań zawodowych u jednostki, dla samodzielnego wyboru zawodu, dla doskonalenia mistrzostwa i dla opanowania innych zawodów drogą permanentnego doskonalenia. W rezultacie tego doskonalili się socjalna struktura społeczeństwa.

Projektowany system kształcenia robotników posiada również wysoki efekt ekonomiczny, ponieważ robotnik wykwalifikowany ze średnim wykształceniem zwiększa wydajność pracy w przybliżeniu o 4,3% w roku, a bez średniego wykształcenia w przybliżeniu o 2,2%. Na równi z tym badania wykazują, że robotnicy wykwalifikowani ze średnim wykształceniem uzyskują w ciągu 3—4 lat wyższe zaszerogowanie kwalifikacyjne, przy czym pozostali robotnicy mogą osiągnąć to w przybliżeniu w ciągu 10—12 lat.

Oprócz tego przedstawiony system zawodowego kształcenia jest dynamiczny. Pozwala robotnikom o szerokim profilu szybko przygotować się do innej produkcji po nieznacznym dodatkowym przygotowaniu i przekwalifikowaniu. W ten sposób zapotrzebowanie różnych gałęzi gospodarki narodowej na wysoko kwalifikowane kadry będzie pełniej i szybciej zaspokajane.

Skrócenie okresu nauki do jednego roku zmniejsza wydatki na kształcenie zawodowe jednego ucznia. Oprócz tego skrócenie tego okresu znacznie podnosi dokładność przy planowaniu siły roboczej, stwarza możliwości dla szybkiego i bezbolesnego przegrupowania i zaspokojenia potrzeb różnych gałęzi gospodarki narodowej na wysoko kwalifikowanych robotników.

Rozwój i doskonalenie systemu kształcenia kadr wytwórczych związane jest z poważną i głęboką pracą naukowo-badawczą. Sądzymy, że obecne seminarium międzynarodowe jest jednym z bardzo ważnych i istotnych ogniw w procesie tego naukowego poszukiwania.

STANISŁAW KACZOR

W SPRAWIE SYSTEMU WYCHOWANIA W UCZELNIACH KSZTAŁCĄCYCH NAUCZYCIELI

W dążeniu do ulepszania systemu szkolnego, systemu oświaty i wychowania, poddawane są analizie poszczególne ich składniki i związki zachodzące między nimi. Nieprzypadkowo wypuklana jest opinia, że dobry system szkolny — to przede wszystkim dobry nauczyciel, który potrafi wykorzystać w swojej pracy możliwie najskuteczniej wszystkie środki, które ma do dyspozycji¹. W ślad za tego rodzaju stwierdzeniami wysuwa się szereg postulatów pod adresem szkół kształcących nauczycieli. Dotyczą one m. in.²: lepszego przygotowania kandydatów na nauczycieli pod względem rzeczowym, eksponowania w metodykach nauczania nowych tendencji współczesnej dydaktyki, pełniejszego przygotowania w zakresie wiedzy psychologicznej z jej ukierunkowaniem na pracę dydaktyczno-wychowawczą. Na pierwszym jednak miejscu wymienia się potrzebę pogłębienia przygotowania ideowo-politycznego i podniesienia rangi problematyki wychowawczej.

Żądania te nie są przypadkowe. Od nauczycieli bowiem zależy w znacznej mierze to, na ile wprowadzać będą swoich wychowanków w kulturę. Szusnie tedy pisze B. Suchodolski, że „Działalność wychowawców, wprowadzająca w kulturę i rozwijająca kulturalne uczestnictwo, zwłaszcza w szkole, powinna brać pod uwagę społeczny proces „kulturalnego przebudzenia” mas, powinna uwzględniać mechanizmy rozwoju kulturalnej aktywności, które się tam manifestują, powinna — we własnej działalności — sięgać do tych potrzeb i motywów, które się tam ujawniają”³.

Na przestrzeni ostatnich kilku lat zainteresowanie problematyką wychowawczą na terenie szkół wyższych znacznie wzrosło. Trudno jednak mówić jeszcze o wypracowaniu systemu pracy wychowawczej w uczełni danego typu czy szkole wyższej w ogóle.

Z tego względu pożyteczne będzie, jak sądzę, zintensyfikowanie prac nad tym bardzo trudnym zakresem zagadnień.

¹ Por. Takie będą Rzeczypospolite... Dyskusja, *Miesięcznik Literacki* 1971, nr 7.

² Por. M. Maciaszek: Proces adaptacji zawodowej młodego nauczyciela. *Życie Szkoły* 1971, nr 7/8.

³ B. Suchodolski: Proces kształcenia się ludzi w Polsce a dalszy rozwój pedagogiki. *Nowa Szkoła* 1970, nr 1.

Szkolnictwo wyższe ma niewątpliwie wiele cech wspólnych (opiera się na jednej i tej samej ustawie o szkolnictwie wyższym), ale ma również w zależności od spełnianych funkcji cechy różne.

Wśród szkół wyższych szkoły kształcące nauczycieli mają właśnie wiele cech specyficznych wynikających z zadań, jakie spełniają w systemie edukacji narodowej. Z tego też względu w ramach zabiegów nad tworzeniem i doskonaleniem systemu wychowania⁴ w szkołach wyższych w ogóle pracować winniśmy nad systemem wychowania w uczelniach kształcących nauczycieli.

Celowością pracy wychowawczej z dorosłymi zajmowało się wielu teoretyków i praktyków wychowania zarówno w okresie międzywojennym, jak i w Polsce Ludowej. Szczególnie podkreślana była rola samowychowania, jako zdolności do autoanalizy, samokontroli i samooceny.

Nie znaczy to wcale, aby nie było w tych kwestiach wątpliwości.

Na sesji naukowej w Szczecinie w dniach 27 — 28 X. 1969 r. H. Muzyński zastanawiając się nad problematyką wychowania w szkole wyższej wysunął cztery pytania:

1. Czy szkoła wyższa może odgrywać istotną rolę wychowawczą?
2. Na czym polegają zadania wychowawcze szkoły wyższej?
3. Jakie procesy osobotwórcze przebiegają w uczelni wyższej?
4. W jakim kierunku ma iść działanie szkoły wyższej?

Są to pytania aktualne w każdej szkole wyższej, nas będą interesowały odpowiedzi ukierunkowane na uczelnie nauczycielskie.

Przyjmując jako oczywiste, iż szkoła wyższa może i powinna odgrywać ważną rolę wychowawczą, ponieważ właśnie na jej terenie mogą dopiero zaczynać się niektóre procesy wychowawcze (np. pełniejsza współodpowiedzialność za to, co się dzieje w uczelni, organizacjach młodzieżowych czy grupach nieformalnych), zatrzymajmy się chwilę nad określeniem ogólnym sylwetki absolwenta szkoły nauczycielskiej.

Wydaje się, że warto przypomnieć o konieczności wyniesienia przez absolwentów uczelni kształcących nauczycieli:

- gruntownej wiedzy merytorycznej, przedmiotowej z zakresu głównej i ewentualnie pobocznej specjalizacji;
- gruntownej wiedzy pedagogicznej i niezbędnych umiejętności pedagogicznych gwarantujących poprawne realizowanie programu nauczania i wychowania w szkole lub placówce opiekuńczo-wychowawczej⁵;
- prawidłową postawę ideowo-polityczną, gwarantującą należyte wypełnianie obowiązków nauczycielskich oraz podjęcie pracy nauczy-

⁴ Zajmując się tworzeniem i doskonaleniem systemu wychowania, mam świadomość konieczności przestrzegania zasady jedności nauki, dydaktyki i wychowania w szkołach wyższych.

⁵ Ograniczając się do wymienienia „gruntownej wiedzy pedagogicznej” mam na uwadze powiązanie jej z elementami filozofii, psychologii i socjologii, ukierunkowanymi na pracę nauczyciela.

cielskiej tam, gdzie władze szkolne będą widziały potrzebę zatrudnienia specjalisty z wyższym wykształceniem.

Po tym przypomnieniu można szczegółowiej określić zadania wychowawcze szkoły wyższej kształcącej nauczycieli. Będą to zapewne z jednej strony zadania w zakresie kształcenia i rozwijania inteligencji, zdolności inwencji, umiejętności dotrzymywania kroku postępom nauki i techniki, zdolności do współpracy w społeczeństwie, w którym wzrasta poziom pracy zawodowej i w którym powinna się doskonalić jej jakość. Z drugiej strony będą to cechy niezbędne dobremu wychowawcy dzieci i młodzieży działającemu w społeczeństwie socjalistycznym⁶.

Jako niezmiernie ważną cechę wymienię tu wrażliwość na sytuację ojczyzstego kraju. Posiadanie takiej rozwiniętej cechy pozwoli nauczycielowi czynnie zareagować na bardzo aktualne hasło „Każde polskie dziecko oczekuje nauczyciela o najwyższych kwalifikacjach”. W praktyce znaczy to gotowość podjęcia pracy tam, gdzie się jest potrzebnym. Aktualnie potrzeba ta występuje w znacznej mierze, a może przede wszystkim na wsi. Wydaje się, że wyrównywanie poziomu kulturalnego między poszczególnymi ośrodkami naszego kraju, podnoszenie poziomu nauczania w wielu szkołach może mieć miejsce — jak się to często podkreśla — głównie przez poprawę warunków materialnych tych szkół oraz nasycenie ich wysoko kwalifikowaną kadrą.

Kolejnym zadaniem uczelni nauczycielskich jest wychowanie nauczycieli — przyjaciół dzieci i młodzieży, umiejących codziennym swoim obcowaniem z nimi dawać dowody interesowania się ich radościami i troskami, a przez to uzyskujących zaufanie i możliwość skutecznego oddziaływania na kształtowanie się naukowego poglądu na świat, postaw moralnych i charakteru wychowanków.

Absolwenci szkół wyższych kształcących nauczycieli, pracując w konkretnych środowiskach, nie będą mogli ograniczyć się do kontaktu z dziećmi i młodzieżą. Nie mniej ważne są oddziaływania szkoły na rodziców⁷. Muszą zatem być przygotowani do pracy w środowisku. Na przygotowanie do tego rodzaju działalności, jak do każdej innej, składa się wiedza, umiejętności (czyli kwalifikacje) i motywacja. Nie lekceważąc kwalifikacji, które w dużym stopniu zapewniają skuteczne prowadzenie pracy w środowisku, pragniemy podkreślić wagę „chcenia”. Odczucie potrzeby pracy z rodzicami i szerszym środowiskiem może być bowiem początkiem całego procesu przemian w środowisku, gwarantującym osiągnięcie przez szkoły pełniejszych powodzeń w jej pracy.

Podkreślane są niejednokrotnie niedostatki w działalności szkoły pod-

⁶ Por. B. Suchodolski: Trzy pedagogiki. W-wa 1970, NK.

⁷ Jak ważne to zagadnienie, mogą o tym świadczyć liczne głosy nauczycieli pracujących na wsi wygłaszane na seminarium nt. „Społeczna funkcja nauczyciela na wsi” zorganizowanego przez WSN w Olsztynie w dniu 11. V. 1971 r. Na tym seminarium kierownik szkoły w Wipsowie G. Jurczak stwierdziła m. in., że na wsi wśród rodziców istnieje poczucie niekompetencji w stosunku do wychowania.

stawowej i średniej na polu przygotowania uczniów do wyboru zawodu. W tej dziedzinie rządzi często przypadek, utarte schematy w świadomości rodziców, a nie rzeczywiste potrzeby gospodarki i kultury kraju, rzeczywiste uzdolnienia, zainteresowania i warunki fizyczne młodzieży. Przygotowanie kandydatów na nauczycieli do prowadzenia preorientacji zawodowej musi być wynikiem zarówno procesu kształcenia, jak i wychowania, które traktujemy w jedność, ale nie jako tożsame.

Wiele sporów wśród nauczycieli, lekarzy, psychologów, socjologów, etyków, działaczy oświatowych i publicystów różnych specjalności wywołuje problematyka określona mianem „wychowania seksualnego”. Sprawa ta dla szkół właśnie staje się tym bardziej ważna w świetle uchwały R.M.⁶ o wprowadzeniu tej tematyki do programów wszystkich szczebli kształcenia.

W kontekście sympozjum wiedeńskiego, które odbyło się w dniach 5 — 7. X. 1970 r. i było poświęcone głównie treściom wychowania seksualnego, zdaje się w świecie przeważać stanowisko reprezentowane m. in. przez polskich ekspertów, iż wychowanie seksualne należy traktować jako integralną część wychowania ogólnego, ze szczególnym uwzględnieniem wychowania moralno-społecznego, estetycznego i zdrowotnego. Z tego wynika, iż nie zamierza się iść w kierunku tworzenia odrębnego przedmiotu nauczania, ale prowadzić tę pracę wychowawczą w całokształcie procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Tego rodzaju tendencje wskazują kolejne zadanie, jakie mają wypełnić uczelnie nauczycielskie w stosunku do wszystkich swoich absolwentów. Być może w niejednakowej mierze, ale nikt nie może się na terenie szkoły od tego kręgu zagadnień uwalniać.

Niejednokrotnie wskazywano w przeszłości i czyni się to obecnie, jak wielką rolę w wychowaniu odgrywa kultura fizyczna i sport, turystyka i krajoznawstwo. Do tych dziedzin działalności, podobnie jak do korzystania z różnych dziedzin sztuki, nie można przygotowywać nauczycieli tylko i wyłącznie za pomocą mówienia o wspaniałych wartościach powyższych dziedzin życia człowieka, ale przede wszystkim przez uczestnictwo w nich.

Czy mamy warunki w szkołach wyższych kształcących nauczycieli, żeby wychować nauczyciela na miarę aktualnych i przyszłych potrzeb? Czym dysponujemy dla organizowania skutecznego procesu wychowania? Odpowiedź na pytanie pierwsze, jak sądzę, może być twierdząca, traktując te warunki jako stale rozwijające się i doskonałone. W skład tych warunków wchodzi naszym zdaniem kadra uczelni nauczycielskich, baza materialna oraz najlepsze tradycje dotychczasowych zakładów kształcenia nauczycieli.

Wytwarzanie i rozwijanie właściwej atmosfery wychowawczej oraz prawidłowe organizowanie procesu wychowawczego nie zależy jednak tylko

⁶ Uchwała nr 172/70 Rady Ministrów z dnia 28. X. 1970 r.

od nawiązywania do przeszłości. Obecnie funkcjonujące szkoły nauczycielskie powinny być innymi jakościowo uczelniami. Poziom uzyskanych wyników będzie zależał przede wszystkim od pracowników naukowo-dydaktycznych, studentów, ich organizacji i tego wszystkiego, co nazwiemy umownie sojusznikami szkoły.

Gdy chodzi o odpowiedź na pytanie, czym dysponujemy dla organizowania skutecznego procesu wychowawczego, w części została zawarta w odpowiedzi na pytanie pierwsze. Trzeba jednak pewne zagadnienia rozwinąć, a także wskazać dodatkowe.

Można wskazać na kilka rodzajów organizowania procesów wychowawczych w szkole wyższej. Wpływy wychowawcze może mieć grupa studencka, która ma określone znaczenie dla konkretnej jednostki. Taką znaczącą grupą może być krąg instruktorski ZHP, koła ZMS czy ZMW, koło naukowe, zespół zainteresowań itp. Mamy liczne przykłady pozytywnego wpływu na jednostki grup znaczących.

Wielką rolę w wychowaniu mogą odgrywać i odgrywają niektóre osoby, zarówno spośród pracowników szkoły wyższej, jak i wywodzących się z grona kolegów. Znane są liczne przykłady, gdy utalentowani studenci (czy uczniowie w szkołach średnich) nieraz odgrywają większą rolę w nauczaniu i wychowaniu swych kolegów niż wyładowcy⁹.

Warto wreszcie wspomnieć, iż trwałe efekty wychowawcze można uzyskać przez stawianie ważnych autentycznych zadań przed poszczególnymi studentami, jak i całymi zespołami. Nie odgrywają pozytywnej roli zadania powierzchowne, pozorne. Będą one niosły wręcz przeciwny skutek. Mogą przyczyniać się do wytwarzania postaw braku odpowiedzialności, cwaniactwa, powierzchowności w wykonywaniu zadań.

W organizowaniu procesu wychowawczego oprócz działań na „szerokim froncie” obserwujemy w niektórych uczelniach nauczycielskich dorabianie się tradycji specyficznych. Np. w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Opolu szczególne miejsce zajmuje niewątpliwie różnorodna działalność stosunkowo licznej grupy instruktorów harcerskich, w związku z czym powołano nawet kuratora tego kręgu spośród pracowników naukowo-dydaktycznych. W Wyższej Szkole Nauczycielskiej w Siedlcach czyni się przygotowania do zorganizowania wysiłkiem całej społeczności uczelnianej „muzeum sztuki dziecka”. Wyższe Studium Nauczycielskie UAM w Poznaniu rozbudowało przy czynnym udziale ZMW zajęcia fakultatywne z nastawieniem na pracę w środowisku wiejskim.

W tworzeniu systemu wychowania w szkołach nauczycielskich dorabianie się swoistych tradycji, mocno osadzonych w rzeczywistości swego terenu działania, ma, jak sądzę, wielkie znaczenie.

Przejdziemy teraz do omówienia kierunków działania wychowawczego szkoły wyższej kształcącej nauczycieli w ramach tworzonego i nieustannie doskonalonego systemu wychowawczego.

⁹ Por. P. Kapica: Od fizyki do humanizmu. *Zycie Literackie* 1971, nr 40.

Punktem wyjścia dla pracy wychowawczej, jak wiadomo, są cele i treści wychowania. One powinny być troskliwie i z pełnym znanstwem dobrane. Mamy tu na uwadze cele ogólne i bardziej odległe, jak też bardzo konkretne i bliższe. Doświadczenia dotychczasowe nie są zawsze najlepszym wzorem do naśladowania. Plany organizacji młodzieżowych, rad pedagogicznych czy rad do spraw młodzieży są w wielu wypadkach istnym „bazarem”. Nie ukazują w tej sytuacji, co jest najważniejsze, nad czym się należy skupić, co zaś jest wtórne, pochodne. Jeżeli plany mają spełniać swoje zadanie, ich realizacja musi być poddawana analizie i ocenie, ale od strony osiągniętych efektów rzeczywistych, a nie tylko w sensie zarejestrowania wykonanych czynności (np. zebrania się odbyły, organizowano spotkania czy inne imprezy itp.).

W *Życiu Szkoły Wyższej*¹⁰ Z. Kietlińska pisała, iż najdoskonalsza nawet organizacja systemu wychowawczego i równie doskonałe plany w tym zakresie nie są w stanie zapewnić realizacji zadań wychowawczych. Konieczne jest — zdaniem autorki — powszechne, indywidualne działanie ogółu wszystkich pedagogów. Jest to niewątpliwie postulat słuszny. Bez tego indywidualnego, odformalizowanego, opartego na bezpośrednich kontaktach działania nie można będzie pobudzać aktywności i zwalczać bierności wielu członków studenckiej społeczności. Warto jednak — jak sądzę — prowadzić prace teoretyczne, jak również doskonalić funkcjonowanie poszczególnych elementów, części składowych systemu wychowawczego oraz metod, które zależne są od celów i treści. Jako części składowe systemu wychowawczego szkoły wyższej, obok takich jednostek naukowych i dydaktycznych jak instytuty i zakłady, widzę:

- rady do spraw młodzieży,
- rady pedagogiczne,
- organizacje młodzieżowe,
- koła naukowe,
- koła absolwentów,
- rada społeczna szkoły,
- praktyki studenckie.

Rady do spraw młodzieży traktowane są jako organy doradcze, opiniodawcze dla kierownictwa uczelni czy wydziału. Ostatnio działalność ich poddawana była krytyce, szczególnie w tych uczelniach, w których nie mają dłuższej tradycji istnienia i funkcjonowania. Dla zwiększenia wpływu na to, co się dzieje w uczelni, zaleca się m. in. zwiększenie liczby studentów w tych organach¹¹. Niektóre uczelnie mają pozytywne doświadczenia w działalności rad do spraw młodzieży. Wszędzie jednak wy-

¹⁰ Por. Z. Kietlińska: Organizacja wychowania to jeszcze nie wychowanie. *Życie Szkoły Wyższej* 1971, nr 6.

¹¹ Por. B. Miśkiewicz: Udział rad do spraw młodzieży w życiu szkoły wyższej. *Życie Szkoły Wyższej* 1971, nr 9.

suwa się przestrogę przed nadmierną ilością zebrań, w których uczestniczą te same osoby, zebrań, które nie pomagają w pracy.

Wydaje się, że w oparciu o dłuższe doświadczenie należy indywidualizować działalność rad do spraw młodzieży, głównie chodzi o ich doskonalenie w oparciu o zasady dobrej roboty.

Na poszczególnych latach studiów istnieją rady pedagogiczne. Na ogół zakres ich działania dotyczy osiągnięć i trudności młodzieży w toku studiów. Troszczyć się powinny o to, aby w porę reagować na niepowodzenia poszczególnych studentów, aby sensownie organizować sesje egzaminacyjne itp.¹²

Z radami pedagogicznymi na poszczególnych latach studiów łączy się ściśle „instytucja” opiekuna roku. Dorobek najstarszej w naszym kraju uczelni pedagogicznej — Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie — wskazuje na to, iż „instytucja” ta zdała egzamin życiowy. Od opiekuna i rady pedagogicznej bardzo wiele zależy w kwestii organizowania prawidłowych stosunków międzyludzkich oraz pracy studentów. W poszczególnych grupach studenckich można najlepiej i najpełniej kształtować takie dodatnie cechy moralne, jak gotowość do współdziałania, wzajemną pomoc, zwalczanie zawiści itd.

Organizacje młodzieżowe mają wiele możliwości statutowej działalności ideowo-wychowawczej. Przez swoich przedstawicieli zasiadających w organach doradczych rektora i dziekanów organizacje młodzieżowe mają możliwości rozwijania życia wewnętrznego uczelni. Dysponują one poza tym bogatymi treściami wychowawczymi znajdującymi się w ich programach działania.

To, co można zaobserwować w praktyce dnia codziennego, oraz to, co można przeczytać w listach do różnych instytucji i ankietach zbieranych dla celów naukowych na temat pracy organizacji młodzieżowych, nie zawsze najlepiej świadczy o sytuacji w tych komponentach systemu wychowawczego uczelni.

Do niewątpliwych pozytywów należy zaliczyć to, co wykazały badania przeprowadzone przez ZMS, że aktyw tej organizacji uzyskuje wysokie wyniki w studiach. Daje to poważne możliwości pozytywnego oddziaływania na kolegów. Zbyt dużo jednak w tej organizacji narzekania na niepowodzenia w pracy ze wskazywaniem na przyczyny rzekomo tkwiące poza organizacją (np. domaganie się, aby rektor czy dziekan stosował sankcje w stosunku do członków ZMS nie uczęszczających na zebrania organizacji).

Na podstawie lektury ankiet i listów można przypuszczać, iż u podstaw wielu słabości organizacji młodzieżowych w uczelniach kształcących nauczycieli leży formułowanie mało konkretnych programów i planów pracy lub zupełny ich brak, słabe rozumienie programów i statutów swoich or-

¹² Por. J. Walczyna: Z doświadczeń warszawskiej WSN. *Głos Nauczycielski* 1969, nr 49.

ganizacji, „odwalanie roboty, byle coś było”, „mała odpowiedzialność studentów pełniących funkcje”. Stąd zebrania o małej frekwencji członków i do tego nudne, w konsekwencji zaś brak społecznego zaangażowania członków. Znamienne jest wysuwanie przez młodzież hasła „mniej narad, więcej pracy”, co świadczy o widzeniu niektórych przynajmniej źródeł słabości działalności organizacji młodzieżowych.

Ze względu na istnienie w uczelniach kilku organizacji młodzieżowych warto w świetle doświadczeń zastanowić się, na jakich sprawach powinny się przede wszystkim koncentrować, dokonując koordynacji w ramach Uczelnianych Komitetów Współpracy Organizacji Młodzieżowych.

Wydaje się, że ZMW ma na terenie szkół nauczycielskich wiele do zrobienia w kwestii wyżej wspomnianej, a mianowicie kształtowania gotowości podjęcia pracy na wsi oraz współdziałanie z uczelnią w zakresie możliwości najlepszego przygotowania studentów do rozumienia środowiska, które ich oczekuje. Bardzo płodnymi formami pracy są m. in. kontakty kół ZMW pracujących w uczelniach z organizacjami młodzieżowymi działającymi na wsi, z niemałym często udziałem nauczycieli. Podobne kontakty z organizacjami fabrycznymi ZMS powinny organizować koła uczelniane tej organizacji.

Na terenie uczelni kształcących nauczycieli istnieją mocniejsze lub słabsze, z dłuższą lub krótszą tradycją Harcerskie Akademickie Kręgi Instruktorskie. Powinny one być bardzo ważnym ogniwem w systemie wychowania w szkole wyższej, gdyż przez ich działalność następuje dojrzewanie kadry instruktorów, działaczy i przyjaciół harcerstwa. Praca kręgów instruktorskich ZHP powinna się w dużym stopniu przyczynić do tego, aby wszyscy nauczyciele (absolwenci szkół nauczycielskich) widzieli w zastępach, drużynach i szczeplach ZHP nieodzownego współuczestnika zamierzonych efektów wychowawczych.

Wśród licznych zadań i prac ZSP na czoło działalności wychowawczej w szkołach wyższych kształcących nauczycieli należy, jak się wydaje, wysunąć wprowadzenie studentów w życie kulturalne środowiska. Odsetek młodzieży ze wsi i małych miast w uczelniach nauczycielskich jest przeważnie bardzo wysoki, stąd pomoc w adaptacji w nowym środowisku możliwie szeroko rozumiana może przyczyniać się do szybszego wrastania w społeczność studencką i całe środowisko kulturalne.

Nie chcemy umniejszać zadań ZSP na polu socjalnym, turystycznym czy kół naukowych

Właśnie koła naukowe, jak się wydaje, powinny odgrywać większą niż dotychczas rolę w procesie wychowawczym. Działalność kół naukowych, jak to wynika z doświadczeń również zagranicznych (np. w ZSRR), tym pełniejsze przynosi efekty, im bardziej jest sprzężona z planami naukowo-badawczymi szkoły wyższej. Jest to bowiem autentyczny wkład studentów w rozwój badań naukowych prowadzonych przez ich macierzystą uczelnię, a tym samym w jej znaczenie w kraju czy nawet w świecie.

Każda uczelnia, a tym bardziej nauczycielska powinna systematycznie doskonalić swoją pracę naukową, dydaktyczną i wychowawczą. Jednym z ważniejszych instrumentów ciągłego rozwoju może być kontakt z absolwentami. Opinie ich zgłaszane w drodze korespondencyjnej, w kontaktach indywidualnych z pracownikami szkoły macierzystej, na zjazdach absolwentów czy w innych formach mogą służyć doskonaleniu programów, metod i form pracy dydaktyczno-wychowawczej, atmosfery naukowej i wychowawczej itp. Niemalą też rolę w wychowywaniu przyszłych nauczycieli, w przygotowaniu ich do podjęcia przyszłych obowiązków mogą spełniać spotkania studentów z absolwentami pracującymi w różnych środowiskach. Z powyższych i innych względów dobrze pracujące koło absolwentów może być istotnym składnikiem systemu wychowania w szkole wyższej. Wychowanie kandydatów na nauczycieli (tak jak dla innych zawodów) nie może się odbywać wyłącznie w murach uczelni. Musi być połączone licznymi niemi z całym życiem społecznym środowiska bliższego, regionu i kraju, a w wielu przypadkach wychodzić jeszcze szerzej.

Elementami systemu wychowawczego, mogącymi zagwarantować w sposób skuteczniejszy te więzi, oprócz wspomnianych kół absolwentów mogą być (i niejednokrotnie są) rady społeczne szkoły oraz wszelkie praktyki studenckie, a szczególnie pedagogiczne. Do rad społecznych szkół wyższych wchodzi przedstawiciele instancji partyjnych, związkowych, administracji państwowej, zakładów przemysłowych i innych instytucji. Ludzie ci reprezentują wielkie doświadczenie polityczne i społeczne, a także dysponują wiedzą zawodową i „mądrością życiową”. Organizowanie różnorodnych kontaktów członków rad społecznych ze studentami może mieć doniosłe znaczenie wychowawcze.

Szczególnie cenne mogą się okazać — jak wynika z doświadczeń — kontakty przedstawicieli komitetów partyjnych, Kuratora Okręgu Szkolnego i inspektorów wydziału oświaty rad narodowych oraz przedstawicieli zarządów Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Żywy, naturalny kontakt z życiem zapewniają studentom uczelni nauczycielskich różnorodne praktyki pedagogiczne, a szczególnie organizowana po pierwszym roku studiów obozowo-kolonijna i na trzecim roku miesięczna w szkołach podstawowych, na latach wyższych (studiach magisterskich) w szkołach średnich. Jak dodatni wpływ na pozytywną zmianę motywacji do zawodu mają praktyki pedagogiczne, wskazują liczne doświadczenia uczelni kształcących nauczycieli¹³. Praktyki te mogą być szczególnie efektywne wychowawczo, gdy będą organizowane nie tylko przez odpowiednie zakłady dydaktyczno-naukowe, ale również przez organizacje młodzieżowe, a szczególnie przez ZHP.

Istnienie, a nawet funkcjonowanie wymienionych wyżej elementów

¹³ Por. W. Dyhlik, Z. Kościelniak: Rola pouczelnianych ogniw w systemie wychowawczym szkoły wyższej. *Życie Szkoły Wyższej* 1971, nr 6, oraz Stanisław Kaczor: WSN po 3 latach. *Głos Nauczycielski* 1971, nr 45.

systemu wychowawczego nie musi automatycznie dawać właściwych, pożądaných wyników. Muszą one bowiem realizować sobie właściwymi metodami i formami w sposób świadomy te same cele. Konieczny jest tu ośrodek kontrolujący i korygujący działalność całego mechanizmu. Ten ośrodek widzimy w organizacji partyjnej współdziałającej z kierownictwem uczelni, odpowiadającej wspólnie za wyniki pracy szkoły wyższej kształcącej nauczycieli.

W tworzeniu i doskonaleniu systemu wychowawczego w uczelniach nauczycielskich napotykamy liczne trudności, których przezwyciężenie jest możliwe i konieczne. Wynikają one w znacznym stopniu z tego, iż jesteśmy w początkowej fazie rozwoju tych szkół. Warto jednak spróbować sformułować niektóre trudności, aby lepiej je poznać i skuteczniej pokonać.

Wydaje się, że jedną z ważniejszych trudności jest niedostatek teorii pedagogicznej. Znane zaniedbania w teorii wychowania dotyczą szczególnie szkolnictwa wyższego. Nieprzypadkowo Członek Biura Politycznego Sekretarz KC PZPR S. Olszowski pisał¹⁴: „Zarówno zabierający głos nauczyciele, jak też pracownicy naukowcy zwracają uwagę na niedostateczny wysiłek w dziedzinie badania procesów wychowawczych..., na ostrą dysproporcję między potrzebami praktyki i wynikami badań naukowych”.

Nie mniej ważną trudnością jest to, iż nie wszyscy pracownicy uczelni nauczycielskich opanowali w wystarczającym stopniu sztukę wychowania dorosłych, wykonywaną w duchu demokratyzmu wychowawczego. Nie wszyscy zdołali siebie przekonać o konieczności odejścia od stylu autokratycznego czy liberalnego.

W tych szkołach, gdzie znaczna liczba pracowników naukowo-dydaktycznych dojeżdża do pracy na jeden, dwa czy trzy dni w tygodniu, pozostali — miejscowi pracownicy — obarczeni są nadmierną ilością obowiązków natury wychowawczej. Nie są oni w stanie temu podołać z punktu widzenia jakości pracy, a nawet jej ilości.

Pozwalamy sobie sądzić, iż niewystarczająca jest dotychczas koordynacja między organizacjami młodzieżowymi na szczeblu centralnym i wojewódzkim w sprawach pracy w uczelniach nauczycielskich. Stan taki zmniejsza efektywność wyników wychowania.

Wymienione, jak i inne trudności — jak zostało powiedziane — mogą i powinny być przezwyciężone. Jednym z narzędzi dla pokonywania trudności i stałego doskonalenia systemu wychowawczego powinna być organizowana w różnych formach wymiana doświadczeń w pracy wychowawczej między uczelniami oraz wyników badań nad procesami wychowania w tych uczelniach.

¹⁴ S. Olszowski: „Wszyscy jesteśmy wychowawcami”. *Sprawy młodego pokolenia. Trybuna Ludu* 1971, nr 171.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

MARIA WALENTYNOWICZ
POZNAŃ

RÓŻNICE SPRAWNOŚCIOWE W SZYBKOŚCI CZYTANIA MŁODZIEŻY SZKÓŁ ŚREDNICH

Jednym z przejawów kryzysu oświaty w świecie jest fakt, że szkoła nie budzi w dostatecznym stopniu zamiłowania do czytania, nie wyrabia chęci i umiejętności uczenia się w ciągu całego życia. To oskarżenie szkoły niepokoi szczególnie ze względu na to, że dobre opanowanie sztuki czytania ma coraz większe znaczenie w życiu jednostkowym i społecznym. Umiejętność sprawnego odbioru i przekazywania informacji służy nie tylko dla celów szkolnych, lecz również w późniejszym życiu zawodowym. Różne potrzeby życiowe wymagają wartościowania książek i czasopism w poszukiwaniu informacji — problemy pracy zawodowej, pielęgnacja urody, uzupełnianie interesujących nas wiadomości przekazywanych przez inne środki masowego przekazu, sport, turystyka czy innego rodzaju hobby, szeroko pojęte uczenie się poszkolne wymaga sprawnego czytania i rozumienia tekstu.

Przydatność sztuki szybkiego czytania zaznacza się szczególnie w uczeniu się szkolnym, zwłaszcza w nauce własnej, która na wyższych szczeblach kształcenia odgrywa coraz większą rolę. W postulatach modernizacji szkoły podkreśla się jednomyślnie konieczność odciążenia ucznia od balastu encyklopedycznego materiału na rzecz bardziej pogłębionego i samodzielnego uczenia się. W niektórych koncepcjach dydaktycznych samodzielne zdobywanie wiedzy przez ucznia ma analogiczną pozycję do pracy nauczyciela. Eksperymentalny plan Trumpa w USA bazuje na założeniu, że 40% materiału przerabianego na lekcjach w szkole tradycyjnej uczniowie mogą opanować sami, jednak pod kierunkiem nauczyciela-konsultanta. Na wszystkich szczeblach nauczania istotne jest więc nabywanie wprawy w korzystaniu z różnych źródeł informacji, a przede wszystkim w posługiwaniu się książką. Umieć czytać szybko, łatwo, ze zrozumieniem — to również podstawowy warunek pozaszkolnego i poszkolnego uczenia się. Dopiero łatwe i szybkie czytanie daje człowiekowi przyjemność obcowania z książką, zamiłowanie do tej czynności.

Czy nasza młodzież ma dostatecznie opanowaną sztukę czytania? Zasadniczą sprawę w złożonym procesie czytania stanowi szybkość i rozumienie. Międzynarodowe badania nad poziomem osiągnięć szkolnych trzynastolatków (r. 1960) wykazały, że nasza młodzież wypadła dobrze w zakresie matematyki, poniżej poziomu średniego w zakresie przyrodoznawstwa i zdolności niewerbalnych, a najslabiej w czytaniu ze zrozumieniem.¹ W rozważaniach nad przyczynami niskiego poziomu umiejętności czytania naszej młodzieży w świetle badań porównawczych wydaje się, że jedną z nich stanowi zbyt wolne tempo czytania. Wprawdzie słusznie podkreśla B. Zachrisson, że szybkie czytanie jest umiejętnością złożoną i nie zależy wyłącznie od techniki,² jednak większość pedagogów przypisuje istotne znaczenie wprawie, dosko-

¹ W. Okoń: O postępie pedagogicznym. Warszawa 1970, s. 92.

² B. Zachrisson: Studia nad czytelnością druku. Warszawa 1970, s. 33.

naleniu szybkości czytania. Dwa elementy złożonego procesu czytania — szybkość i rozumienie — można badać oddzielnie i doskonalić zarówno łącznie, jak i odrębnie.

Ze względu na wielkie znaczenie umiejętności docierania do potrzebnych informacji oraz możliwość doskonalenia tej sprawności wydaje się konieczne większe niż dotychczas zwrócenie uwagi na różnice indywidualne w szybkości czytania uczniów.

Badania nad przebiegiem psychofizycznego procesu czytania mogą mieć różne aspekty. Z punktu widzenia fizjologii istotną sprawą jest wielkość pola postrzegania, ruchy oka przy czytaniu: psycholog obok tych zagadnień bada zjawiska psychiczne towarzyszące czytaniu od spostrzegania znaków graficznych do przyswojenia wyrażonej przez symbole treści, z punktu widzenia typografii można badać warunki czytelności druku zależnie od kroju, wielkości czcionki czy układu graficznego tekstu; z punktu widzenia higieny czytania ustala się optymalne warunki zdrowotne przy pracy z książką itd. Pedagog stawia pytania: jaką optymalną szybkość można osiągnąć w czytaniu ze zrozumieniem, z jaką szybkością czytać uczniowie na różnych szczeblach kształcenia, jaki jest związek między rozumieniem i szybkością czytania, jakie czynniki warunkują biegłość w czytaniu itd.

Badania nad szybkością czytania można prowadzić w warunkach laboratoryjnych, np. przy pomocy tochtoskopu (ustalając, ile liter czy wyrazów można przeczytać przy jednorazowej ekspozycji) czy specjalnego przyrządu — oftalmografu, który nastawia się na dowolny bieg, mierząc szybkość czytania. W warunkach naturalnych stosuje się różnego rodzaju testy badające bądź to szybkość czytania i rozumienie jednocześnie, bądź też ocenia się oddzielnie szybkość czytania i osobno rozumienie. W warunkach naturalnych narzędziem pomiaru może być standaryzowany test (np. opowiadanie składające się z wielu małych części połączone z możliwością kontroli rozumienia każdej partii testu albo test zawierający szereg akapitów, z których każdy zawiera jedno słowo niewłaściwe — czytający podkreśla je, jeśli zrozumie dany fragment itp.). Sprawdzanie rozumienia utrudnia w tym przypadku kontrolę szybkości czytania. W warunkach laboratoryjnych (badania indywidualne) eliminuje się czas poświęcony na sprawdzenie rozumienia przy pomocy chronoskopu, co pozwala na dokładne ustalenie szybkości czytania. Taki pomiar jest trudny do przeprowadzenia w toku pracy szkolnej. Najprostszą metodą pomiaru szybkości czytania stosowano w badaniach H. Radlińskiej. Próba polega na tym, że grupa badanych osób czyta jednocześnie ten sam test pod kierunkiem eksperymentatora w ciągu dwóch minut.³ Po zaznaczeniu ołówkiem ostatniego przeczytanego wyrazu i odłożeniu tekstu badani otrzymują 3 pytania odnoszące się do kolejnych partii tekstu w celu kontroli rozumienia. Kryterium szybkości czytania stanowi liczba przeczytanych wyrazów na minutę.⁴

Przy pomocy tej metody przeprowadzono w 1969 r. badania sondażowe nad szybkością czytania tekstu popularnonaukowego w różnych typach poznańskich szkół średnich. Przebadano grupami 250 dziewcząt, w tym 100 z kl. X liceum ogólnokształcącego oraz 150 uczennic III klasy technikum o kierunku handlowym, gospodarczym i przemysłu spożywczego.

Podstawę badań stanowił tekst popularnej broszury J. Markiewicza: „Z truciznami na co dzień” (Kraków 1966). Tekst spełniał zasadnicze warunki, gdyż był dostatecznie długi, by wykazać indywidualne różnice, nie znany młodzieży przed badaniem oraz odpowiadał poziomowi danego wieku i wykształcenia ze względu na zasób słownikowy i ogólny stopień trudności. Z analogicznymi tekstami popularnonaukowymi młodzież spotyka się często w codziennej pracy szkolnej. Zasadniczym celem było ustalenie szybkości czytania, natomiast rozumienie kontrolowano głównie w tym celu, by nie dopuścić do bezmyślnego czytania. Po dwuminutowym czytaniu badane

³ Przy obliczeniach bierze się pod uwagę wszystkie wyrazy, a więc i spójniki.

⁴ H. Radlińska: Zagadnienia bibliotekarstwa i czytelnictwa. Wrocław 1961, s. 30.

otrzymały kartki z trzema pytaniami, na których pisano odpowiedzi w ciągu 15 minut. Jak się przedstawia szybkość czytania młodzieży licealnej, ukazuje tab. 1.

Tabela 1

SZYBKOŚĆ CZYTANIA TEKSTU POPULARNONAUKOWEGO
(klasy licealne)

L. wyrazów na minutę	Lic. A kl. X		Lic. B				Razem		
	1.	%	klasa Xa		klasa Xb		1.	%	
			1.	%	1.	%			
do 100	—	—	1	3,35	1	2,95	2	2	27%
101 — 130	1	2,75	2	6,65	3	8,80	6	6	
131 — 160	9	25,00	3	10,00	7	20,60	19	19	
161 — 190	7	19,45	9	30,00	9	26,45	25	25	50%
191 — 220	8	22,20	8	26,65	9	26,45	25	25	
221 — 250	4	11,10	3	10,00	4	11,80	11	11	
251 — 280	5	14,00	3	10,00	—	—	8	8	23%
281 — 310	1	2,75	1	3,35	1	2,95	3	3	
311 — 340	1	2,75	—	—	—	—	1	1	
Razem	36	100	30	100	34	100	100	100	

Przedstawione wskaźniki szybkości czytania obrazują znaczne różnice indywidualne. Rozpiętość wynosi od 99 do 336 wyrazów na minutę, a więc występuje tu więcej niż trzykrotna różnica. Nie wiadomo, czy w następnych minutach czytania wystąpiłoby także tak silne zróżnicowanie, niemniej jednak już na podstawie tego sondażu można stwierdzić, że na przeczytanie tego samego tekstu niektórzy uczniowie potrzebują trzykrotnie mniejszą ilość czasu i wyprzedzają znacznie innych. W badanej populacji 50% uczennic czyta z szybkością 160—220 wyrazów na minutę. Jeśli przyjmiemy to umownie za normę, to 27% w klasie X czyta poniżej normy, a 23% wyprzedza grupę w szybkości czytania, a więc i w szybkości uczenia się.

Różnice w tempie czytania zaznaczają się nie tylko między jednostkami, lecz również między klasami i szkołami. Najlepiej obrazują to przeciętne szybkości czytania poszczególnych grup.

	Lic. A kl. X	Lic. B kl. Xa	Lic. B kl. Xb	średnia
Przeciętna				l. wyr./min.
l. wyr./min.	194,52	188,20	178,11	186,94

Znamienne jest, że ogólna opinia o poziomie dydaktycznym klas i szkół wykazuje pewną zgodność z poziomem szybkości czytania. Liceum A oraz klasa Xa w liceum B są stawiane wyżej w opinii nauczycieli. Szybkość czytania może więc być jednym ze wskaźników ogólnego poziomu wyuczalności danej grupy czy danej jednostki. Teza ta wymaga jednak pogłębionych badań na szerszej populacji.

Odpowiedzi na pytania pozwoliły ustalić, że młodzież czytała na ogół ze zrozumieniem, gdyż tekst był łatwy. Większość badanych odpowiedziała na dwa pytania (większość też czytała z szybkością 160—220 wyrazów na minutę), przy tym w liceum A o najwyższej przeciętnej 44% uczennic dało odpowiedź na 3 pytania, podczas gdy w pozostałych 20% i 17,6%.

Odpowiedzi na pytania wskazują na to, że szybkie czytanie łączy się z lepszym rozumieniem tekstu (co potwierdzają poprzednie badania H. Radlińskiej, G. L. Ander-

son i H. Dobrowolskiej); łączy się też z przekazywaniem większej liczby informacji na podstawie lektury. Obliczono, że w klasie X o najwyższym wskaźniku szybkości czytania przypadało na 1 osobę 10,03 przekazanych informacji, w kl. Xa przeciętnie 8,3, a w kl. Xb 8,1 informacji.⁵

Jeżeli porównamy osoby osiągające więcej niż przeciętną i mniej niż przeciętną szybkość czytania oraz liczbę podanych informacji, to możemy stwierdzić następujące zależności: Na 100 osób badanych:

czyta szybko i podaje dużą ilość informacji	— 27%
czyta wolno, ale podaje dużą ilość informacji	— 17%
czyta szybko, ale podaje mało informacji	— 10%
czyta wolno i podaje mało informacji	— 46%

Można więc przyjąć, że szybkie czytanie sprzyja uczeniu się, zdobywaniu i przekazywaniu informacji, choć są też uczniowie, którzy stosując wolne tempo pracy z książką wydobywają maksimum zawartych w tekście wiadomości. Prawie połowa uczennic czyta zbyt wolno i nie wykorzystuje możliwości uczenia się z książki. Z tekstu przeczytanego w ciągu dwóch minut niektóre wydobyły 3—5 informacji (18%), podczas gdy inne zawarły w swoich odpowiedziach 10 i więcej (38%) aż do maksymalnej ilości 23 informacje w tym samym czasie i tych samych warunkach pracy. Podane wskaźniki obrazują znaczne różnice w wyuczalności badanych osób, ich tempie uczenia się, co rzutuje na pracę dydaktyczną nauczyciela. Na tym tle stają się zrozumiałe próby dzielenia klasy na grupy zależnie od sprawności czy projekty dwupoziomowego nauczania w klasach licealnych w obrębie grupy przedmiotów fakultatywnych.⁶ Szybkie czytanie rzadziej łączy się z niebezpieczeństwem słabego wykorzystania tekstu niż czytanie powolne prawdopodobnie ze względu na większą koncentrację i większą wprawę czytającego.

Powstaje pytanie, jak się przedstawia szybkość czytania młodzieży szkół technicznych w porównaniu z młodzieżą liceum ogólnokształcącego? Porównanie obu grup przedstawia tab. 2.

Tabela 2
SZYBKÓŚĆ CZYTANIA MŁODZIEŻY SZKÓŁ ŚREDNICH
(tekst popularnonaukowy) w %

Wyrazów na min.	Licea N = 100		Technika N = 150		Razem	
	l.	%	l.	%	l.	%
do 100	2	2	—	—	2	0,8
101 — 130	6	6	6	4,0	12	4,8
131 — 160	19	19	35	23,3	54	21,6
161 — 190	25	25	55	36,7	80	32,0
191 — 220	25	25	26	17,3	51	20,4
221 — 250	11	11	19	12,7	30	12,0
251 — 280	8	8	4	2,7	12	4,8
281 — 310	3	3	2	1,3	5	2,0
311 — 340	1	1	3	2,0	4	1,6
Razem	100	100	150	100,0	250	100,0

⁵ Podstawę obliczenia stanowią poszczególne wiadomości, np. „Słowo trucizna kojarzy się z etykietką na butelce; znajomość różnych własności ziół była wykorzystywana w starożytności przez władców, którzy truli swoich przeciwników, m. in. Neron” — było oceniane jako 4 informacje.

⁶ „Jaspis”, Nauczanie dwupoziomowe. *Nowa Szkoła* 1971 nr 2.

Wskaźniki szybkości czytania uczennic szkół technicznych mają wyraźną zbieżność ze wskaźnikami szybkości czytania młodzieży licealnej, co wskazuje na prawie wyrównany poziom obu grup. Przyjmując umownie normę 160—220 słów na minutę przy tekście popularnonaukowym można stwierdzić, że 27,3% młodzieży szkół technicznych czyta poniżej normy, 54% w normie przeciętnej, a 18,7% (w klasach licealnych 23%) wyprzedza grupę w sprawności czytania. Przy porównaniu liczby osób czytających do 190 słów na minutę okazuje się, że w klasach licealnych jest ich 52%, podczas gdy w technikum grupa ta liczy 64%. Większy odsetek młodzieży licealnej szybciej pracującej z tekstem w porównaniu z uczennicami technikum wydaje się zrozumiały ze względu na przewagę humanistycznego kierunku kształcenia w pierwszej grupie.

Wyrównany ogólny poziom młodzieży szkół ogólnokształcących i technicznych obrazują przeciętne szybkości czytania.

PRZECIĘTNA SZYBKOŚĆ CZYTANIA BADANYCH GRUP

(ilość wyrazów na min.)
Tekst popularnonaukowy

Liceum kl. X	L. wyrazów na min.	Technikum kl. III	L. wyrazów na min.
Liceum B kl. Xb	178,11	gospodarcze (żywienie)	167,40
Liceum B kl. Xa	188,20	przemysłu spożywczego	192,20
Liceum A kl. X	194,52	handlowe	195,50
średnia	186,94		185,03

Jak wynika z tabeli, mniejsze różnice zachodzą między dwoma typami szkół: ogólnokształcącej i technicznej niż między poszczególnymi grupami tego samego typu szkoły. Opinie dyrekcji szkoły o badanych klasach i obserwacje w toku badań potwierdzają fakt, że w technikum gospodarczym (o najniższej szybkości czytania) uczy się młodzież raczej o uzdolnieniach praktycznych.

Ogólnie można powiedzieć, że zróżnicowanie tempa pracy w obrębie pozornie jednorodnej grupy jest znaczne, skoro w ciągu dwóch minut czytania można je zaobserwować w tak szerokiej skali. Około 27% czyta tekst popularnonaukowy z szybkością 160 wyrazów na minutę, 52,4% utrzymuje się w granicach 161—220 wyrazów, a piąta część badanej populacji wyprzedza znacznie swoją grupę wieku szkolnego czytając szybciej. Wiele dziewcząt w czasie cichego czytania porusza wargami albo wymawia szeptem słowa, co świadczy o małej zaawansowanej sprawności czytania.

Badania obejmujące populację 250 uczennic szkoły średniej wyłącznie przy pomocy metody nieskomplikowanego tekstu mogą nasuwać pytania, jakie wyniki uzyskano by w innych warunkach. Warto więc porównać uzyskane wskaźniki z wynikami innych sondażowych badań. W lic. A I. Chmielewska prowadziła w roku 1968 analogiczne badania przy pomocy innego tekstu. Był to tekst beletrystyczny Oskara Wilde „Szczęśliwy książę” oraz tekst popularnonaukowy J. Bohdanowicza „Jak chronić dziecko przed chorobami zakaźnymi” (Rozdział — Płonica).⁷

Porównanie wyników obu sondaży badawczych przedstawia tab. 3.

Zestawienie sygnalizuje, że szybkość czytania przy zastosowaniu tekstu nr 1, jak i tekstu nr 2 jest podobna. Przy czytaniu tekstu popularnonaukowego nr 1 o większym

⁷ J. Chmielewska: Szybkość czytania ze zrozumieniem wśród uczniów szkół średnich. Praca magisterska pod kier. M. Walentynowicz.

Tabela 3

Szybkość czytania tekstu beletrystycznego
i popularnonaukowego⁶

Szybkość czytania wyr./min.	Tekst bele- trystyczny	Tekst popularno- naukowy nr 1		Tekst po- popularno- naukowy nr 2
	kl. X	kl. X	kl. repe- tentek	
do 100	—	—	10,7%	—
101—160	6,6%	46,6%	75,0%	27,75
161—220	68,0%	40,1%	14,3%	41,65%
221 i więcej	26,4%	13,3%	—	30,60%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%	100%

stopniu trudności więcej jest osób czytających wolno (46,6% : 27,75%) oraz mniej liczna grupa wyprzedzająca innych szybkością czytania (13,3% : 30,6%). Tekst dotyczący płonicy zmuszał do zastosowania nieco wolniejszego tempa czytania niż w przypadku tekstu nr 2 („Z trucznymi na co dzień”) pozbawionego w tej partii trudniejszych terminów.

Charakterystyczne wskaźniki uzyskano przy czytaniu tekstu nr 1 w klasie repentek. Szybkość czytania jest tu wymownym symptomem wyuczalności, gdyż w klasie repentek występuje około 10% czytających z szybkością mniejszą niż 100 wyrazów na minutę (w drugim badaniu jedynie dwa przypadki na 250 osób), trzy czwarte czyta poniżej umownie przyjętej normy (101—160 wyr./min.), zaledwie 14,3% czyta w granicach normy i brak osób czytających powyżej 220 wyrazów na minutę.

I. Chmielewska postawiła również pytanie, jaka jest korelacja między wynikami w nauce a szybkością czytania. Korelacja między tempem czytania tekstu beletrystycznego a ogólną oceną postępów ucznia na podstawie dokumentacji szkolnej przedstawia się następująco:

OGÓLNE WYNIKI W NAUCE A SZYBKOŚĆ CZYTANIA

Szybkość czyta- nia wyr./min.	Liczba uczniów w %		
	b. dobrych i dobrych	dostate- cznych	niedostate- cznych
do 100	—	2,1	5,7
101—160	4,1	35,1	48,1
161—220	56,1	42,2	40,4
powyżej 220	39,8	20,6	5,8
Razem	100	100	100

Jak wynika z tabeli, uczniowie czytający szybko uzyskują pozytywne wyniki w nauce, a zaledwie 4,1% tej grupy czyta stosunkowo wolno, wśród uczniów dostatecznych jest znacznie mniej osób szybko czytających, a bardzo dużo czytających do 160 wyrazów na minutę. Najwięcej osób wolno czytających (do 160 wyr./min.) jest wśród uczniów uzyskujących oceny niedostateczne (48,1 : 4,1), a tylko nieliczni

⁶ Tekst beletrystyczny — O. Wilde: Szczęśliwy książę. Tekst popularnonaukowy nr 1 — J. Bohdanowicz: Płonica. Tekst popularnonaukowy nr 2 — J. Markiewicz: Z trucznymi na co dzień.

z ocenami niedostatecznymi czytają szybko. Między szybkością czytania a dobrymi wynikami w nauce zachodzi więc sprzężenie zwrotne, choć zdarzają się wyjątki w zależności od typu czytelnika. H. Radlińska stwierdza na podstawie badań, że szybkość czytania zależy od wprawy, jak też od typu psychicznego odbiorcy informacji, zwłaszcza od jego zdolności postrzegania i kojarzenia.⁹ Mogą więc być osoby, które mimo wprawy zachowują zgodnie ze swym typem postrzegania wolne tempo pracy osiągając dobre wyniki. Należą one jednak do rzadkości.

W badaniach wyżej opisanych ustalono również, że szybkość czytania wyraźnie koreluje z nasileniem czytelnictwa uczniów. Osoby mało czytające na terenie biblioteki szkolnej (do 10 książek rocznie) znajdują się w przeważającej liczbie wśród osób wolno czytających, natomiast ci, którzy czytają więcej (powyżej 16 książek rocznie), osiągają też szybkie tempo czytania. Wśród grupy osób o najwyższym tempie czytania nie znalazł się ani jeden, który by czytał poniżej 20 książek rocznie.¹⁰

Pedagodowie badający przebieg procesu czytania wyrażają opinię, że „czytanie biblioteczne” kształci lepiej dla potrzeb czytelnictwa niż przygotowanie filologiczne w szkole średniej.¹¹ Lektura pozaprogramowa jest podejmowana z własnej inicjatywy. Swoboda wyboru książki, przyjemność czytania pobudzają do częstszego kontaktu ze słowem drukowanym, dają łatwość i wprawę w czytaniu.

Powstaje jeszcze pytanie, czy zaznaczają się różnice między szybkością czytania dziewcząt i chłopców na tym samym poziomie wykształcenia.

W badaniach zagranicznych lansuje się opinię, że dziewczęta zwłaszcza na niższych szczeblach nauczania wyprzedzają chłopców w rozwoju tej sprawności. Badania Frankella w Szwecji (1956) wykazały, że dziewczęta w kl. I—IV coraz bardziej przyciężają chłopców w umiejętności czytania. Dahllöf (1960) przytacza dane wykazujące, że dziewczęta przed okresem dorastania są bardziej biegłe w czytaniu niż chłopcy. Smith i Dechant (1961) stwierdzają, że dziewczęta osiągają lepsze wyniki w tym zakresie. Jako grupa opanowują umiejętność czytania wcześniej, a ponadto rzadziej występują wśród nich przypadki niezdolności do czytania.¹² Uwagi te odnoszą się głównie do wczesnego dojrzewania. W latach licealnych pod wpływem nauki szkolnej i rozwoju psychicznego chłopców różnice w czytaniu wyrównują się. Sondaż badawczy w dwóch klasach męskiej i żeńskiej (dwa licea o dobrym poziomie) pozwala przypuszczać, że chłopcy osiągają w dalszym rozwoju większe tempo czytania zarówno w tekście popularnonaukowym, jak i beletrystycznym.

SZYBKOŚĆ CZYTANIA CHŁOPCÓW
I DZIEWCZĄT¹³ KL. X LICEUM

Ilość wyrazów na minutę	Tekst beletr.		Tekst pop. nauk.	
	chł.	dz.	chł.	dz.
101—130	3	—	9,3	3,2
131—160	10,5	6,7	13,9	43,3
161—220	33,5	66,6	46,2	40,1
powyżej 220	53	26,7	30,6	13,3

L. chł. = 65

L. dz. = 30

⁹ H. Radlińska: Zagadnienia bibliotekarstwa... s. 33.

¹⁰ I. Chmielewska: Szybkość czytania ze zrozumieniem wśród uczniów szkół średnich. Praca magisterska pod kier. M. Walentynowicz.

¹¹ H. Radlińska: Zagadnienia bibliotekarstwa... s. 28.

¹² Wyniki badań przytoczone na podstawie książki B. Zachrisson: Studia nad czytelnością druku. Warszawa 1970, s. 28.

¹³ Na podstawie badań I. Chmielewskiej. W okresie prowadzenia badań oba licea nie były koedukacyjne.

Z tabeli wynika, że wśród chłopców jest więcej osób szybko czytających zarówno przy pracy z tekstem beletrystycznym, jak i popularnonaukowym. Badania sondażowe dają jednak tylko ogólną orientację, gdyż różnice w szybkości czytania mogą być wynikiem zróżnicowania poziomu nauczania dwóch liceów, a niezależne od płci.

Badania polskie i obce sygnalizują, że szybkość czytania jest znacznie zróżnicowana na wszystkich szczeblach nauczania.

W badaniach M. Grzywak-Kaczyńskiej zaznaczyły się różnice 7 „lat czytania” już u dzieci ośmioletnich, z których trzecia część czytała w granicach normy, trzecia część powyżej normy, a w kilku przypadkach ośmiolatki osiągały poziom czytania czternastoletków. Wśród dzieci czternastoletnich około 40% reprezentowało wyższy wiek czytania niż wiek życia¹⁴.

Psychologowie amerykańscy stwierdzili, że w wieku lat 12 różnice indywidualne wynoszą co najmniej 12 lat czytania.

Badania H. Radlińskiej nad szkolną umiejętnością czytania wśród dzieci wykazały różnice tempa czytania najpowolniejszego i najszybszego w stosunku 1 : 9¹⁵. Analogiczne różnice występują na wyższych szczeblach kształcenia. Wśród studentów i nauczycieli warszawskich w okresie międzywojennym notowano różnice od 75 do 554 ze środkową 260 słów na minutę¹⁶.

Wielu pedagogów przyjmuje założenie, że tempo czytania można przyspieszyć bez szkody dla zrozumienia tekstu. Ćwiczenia w osiąganiu większej szybkości czytania nie są dopuszczalne przed definitywnym opanowaniem techniki czytania, a więc do okresu dojrzewania, ze względu na niebezpieczeństwo utrwalenia się błędów. Doświadczenia współczesnych klinik czytania za granicą pracujących nad doskonaleniem tej niezbędnej umiejętności dzieci i młodzieży sygnalizują, że pod wpływem systematycznych ćwiczeń można zwiększyć tempo czytania licealistów od 209 do 457 słów na minutę i z 60% do 80% zrozumienie tekstu. Jeden ze studentów zwiększył szybkość czytania z 303 do 1050 słów na minutę i jednocześnie osiągnął wyższy stopień rozumienia z 75% do 90%¹⁷.

Szybkie czytanie nie pokrywa się z czytaniem niedokładnym, małowartościowym. Na wyższych szczeblach nauki począwszy od klas licealnych coraz większego znaczenia nabiera czytanie selektywne, przebieganie wzrokiem dużych partii tekstu. Przegląd prasy, orientacyjne poznawanie książki, poszukiwanie w podręcznikach, słownikach, encyklopediach ściśle określonej informacji, syntetyczne opracowanie jakiegoś zagadnienia na podstawie różnorodnych materiałów wymaga selektywnego, szybkiego czytania. B. Zachrisson stwierdza: „Przebieganie wzrokiem jest metodą, która niesłusznie ma złą opinię. Myli się ją często z powierzchownością i zamiast uczyć tego sposobu czytania, co byłoby bardzo pożyteczne w wyższych klasach i na studiach, traktuje się go często jako niedbalstwo”. Autor zainteresowany sprawą czytelności druku popiera swój pogląd opinią wielu pedagogów amerykańskich stwierdzających, że „inteligentne przebieganie wzrokiem stanowi rozwiązanie zwiększonego zapotrzebowania na selektywne i konstruktywne czytanie”¹⁸.

Szybkie czytanie jest umiejętnością złożoną. Wchodzi tu w grę ogólna zdolność rozumienia tekstu, zasób słownikowy czytelnika, wprawa w czytaniu szkolnym i w lekturze pozaprogramowej, nawyki samodzielnej pracy z książką, rodzaj tekstu, jego układ graficzny itd. Tempo czytania, określone przy pomocy naturalnego eksperymentu — testu, może być wskaźnikiem ogólnego poziomu ucznia. Nieskomplikowana metoda pomiaru szybkości czytania i ustalenie różnic indywidualnych mogą

¹⁴ M. Grzywak-Kaczyńska: Testy w szkole. Warszawa 1960, s. 235.

¹⁵ H. Radlińska: Książka wśród ludzi. Wyd. 4, Warszawa 1946, s. 135.

¹⁶ H. Radlińska: Zagadnienia bibliotekarstwa... s. 33.

¹⁷ Education et Bibliothèque 1962, no 3, s. 19.

¹⁸ B. Zachrisson: Studia nad czytelnością druku. Warszawa 1970, s. 35.

być bardzo pomocne przy tzw. nauczycielskim poznawaniu ucznia. Zwłaszcza obecnie przy nastawieniu na wykrywanie uczniów wybitnie zdolnych oraz otoczenie opieką nie nadążających w nauce zbadanie tempa czytania może oddać wielkie usługi w pracy dydaktycznej nauczyciela. Przez wyuczalność, charakterystyczną dla uczniów zdolnych, rozumiemy „zdolność przyswajania materiału szkolnego w krótszym czasie, na jak najwyższym poziomie i przy minimalnym nakładzie energii psychofizycznej”.

Szybkość czytania połączona ze zrozumieniem tekstu może być adekwatnym wskaźnikiem nadprzeciętnych uzdolnień względnie opóźnień ucznia. Pomiar szybkości czytania powtarzany systematycznie w pewnych odstępach czasu może się przyczynić do lepszej znajomości uczniów, a jednocześnie uwrażliwić młodzież na znaczenie tempa pracy w procesie uczenia się.

W badaniach psychofizycznego procesu czytania stwierdzono, że wzrok nasz może przebiegać stroną druku z około dziesięciokrotnie większą szybkością, niż to zwykle czyni¹³, a więc ćwiczenia wzrokowe, praktyka, powtarzanie i inne środki mogą przyczynić się do poprawy umiejętności czytania. Wielkie znaczenie ma również dowolna, pozaprogramowa lektura uczniów. Popularne w wielu krajach kliniki czytania (Szwecja, Stany Zjednoczone, Anglia) szkolą nie tylko młodzież szkół średnich, ale nawet i wyższych. Diagnoza dotycząca trudności w czytaniu uwzględnia tu nie tylko szybkość czytania i tempo rozumienia, lecz również inteligencję, wzrok, środowisko domowe, czynniki emocjonalne, zainteresowania, rozpoznawanie słów w tekście, zasób słownikowy, rozumienie tekstu, nawyki i sprawności uczenia się. W zależności od wykrytych braków ustala się indywidualne sposoby korygowania wad czytania, akcentując szczególnie rozszerzanie słownictwa, poprawianie rozumienia tekstu, zwiększanie tempa czytania oraz doskonalenia nawyków i sprawności uczenia się. Umiejętność czytania nie zależy wyłącznie od techniki, gdyż decydującym czynnikiem jest tu rozumienie, wszystkie elementy tej złożonej umiejętności mogą być jednak doskonalone.

W poszukiwaniu sposobów modernizacji szkoły średniej, trafnej diagnozy uzdolnień oraz ulepszenia pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły warto zwrócić większą niż dotychczas uwagę na szybkość czytania, tak istotną w XX wieku, w wieku „eksplozji informacji”.

Sztuka czytania ma znaczenie wykraczające daleko poza cele szkolne. E. Javal określił perspektywiczne cele kształcenia tej umiejętności słowami: „ułatwić i zwiększyć tempo czytania i pisanie — to ulepszyć porozumienie między ludźmi”.

JÓZEF ZARZYCKI
BIAŁYSTOK

KONTAKT NAUCZYCIELI Z PIŚMIENICTWEM PEDAGOGICZNYM

Praca dydaktyczno-wychowawcza wyróżnia się wieloma właściwościami spośród innych zawodów. Wymaga ona — między innymi — od każdego nauczyciela stałego pogłębiania i uzupełniania naukowych podstaw swojej dziedziny działalności. Tę podstawę stanowią nauki o wychowaniu — pedagogika, psychologia, socjologia. Ocena opanowania osiągnięć pedagogiki przez kadre nauczającą nie wypada w pełni

¹³ B. Zachrisson: *Studia nad czytelnością druku*. Warszawa 1970, s. 33.

zadowalająco. Zwracają na to uwagę autorzy artykułów zamieszczanych w czasopismach pedagogicznych.¹

Za jedną z głównych przyczyn niedoskonałości form i metod pracy naszych szkół uważa się niewystarczający zakres bezpośredniego kontaktu nauczycieli z piśmiennictwem pedagogicznym. Autorami tych sądów i ocen są najczęściej osoby posiadające własny dorobek pisarski. Natomiast nauczyciele prawie wcale nie wypowiadają się na tematy przystępności i przydatności tekstów pedagogicznych.

Niniejszy artykuł jest sprawozdaniem z badań nad piśmiennictwem pedagogicznym jako bezpośrednią pomocą w realizacji celów i zadań dydaktyczno-wychowawczych oraz źródłem informacji o najnowszych osiągnięciach nauk o wychowaniu. Badania te stanowiły wycinek szerokich poczynań związanych z ustaleniem zakresu kontaktu nauczycieli z publikacjami pedagogicznymi, zastosowaniem treści tych publikacji w pracy dydaktyczno-wychowawczej i skutecznością lektur pedagogicznych. Badania przeprowadzono w 1970 roku. Terenem badań były szkoły podstawowe województwa białostockiego.

Do nauczycieli dobranych drogą losowania zwrócono się z pytaniami:

1. „Jakie cele i zadania Kolega realizuje w swej pracy dydaktyczno-wychowawczej ze szczególną uwagą w bieżącym roku szkolnym?

Prosimy wymienić:

- a) cele i zadania wysunięte przez Radę Pedagogiczną, podane przez Kierownictwo szkoły i administrację oświatową,
- b) cele i zadania podjęte z własnej inicjatywy”.

2. „Od kogo Kolega uzyskuje lub uzyskiwać będzie największą pomoc (rzeczową i metodyczną) w realizacji wyżej wymienionych celów i zadań? (podkreślić)

- | | |
|---|---|
| a) kierowników szkół | f) doskonalenia zawodowego organizowanego przez ZNP |
| b) pracowników ośrodków metodycznych | g) jest zdany na własne siły |
| c) pracowników administracji oświatowej | h) jestem zdany wyłącznie na własne siły |
| d) szkół wiodących | i) inne (jakie?)” |
| e) od zakładów kształcenia nauczycieli | |

3. „Skąd Kolega uzyskuje pierwsze (oznaczyć znakiem „+”) oraz najpełniejsze (podkreślić) informacje o najnowszych osiągnięciach teorii i praktyki pedagogicznej?

- | | |
|---------------------------------------|---|
| a) z zakładów kształcenia nauczycieli | f) na spotkaniach z wybitnymi przedstawicielami nauk o wychowaniu |
| b) od kierowników szkół | g) w ramach kształcenia organizowanego przez ZNP |
| c) administracji oświatowej | h) z radia i telewizji |
| d) z ośrodków metodycznych | i) inne (jakie?)” ² |
| e) ze szkół wiodących | |

Udzielenie odpowiedzi było całkowicie dobrowolne i anonimowe.

Odpowiedzi nadesłało 639 nauczycieli ze szkół podstawowych całego województwa. Respondenci zostali podzieleni na następujące grupy:

I grupa

— nauczyciele specjalnie usytuowani w zawodzie — kierownicy i zastępcy kierow-

¹ Patrz np. Kulpa J.: Pogłębiać wiedzę pedagogiczną, *Głos Nauczycielski* 1971, nr 43.

² Pierwszy punkt kwestionariusza składa się z pytań typu otwartego. Drugi i trzeci punkty są złożone z pytań zamkniętych. Pytaniom zamkniętym przyporządkowane są alternatywy, z których każda nie rości pretensji do całkowitej wyłączności odpowiedzi. Wprowadzenie rubryki „Inne, jakie?” jest zabiegiem zmierzającym do skrócenia kwestionariusza.

ników szkół, pracownicy ośrodków metodycznych, nauczyciele szkół wiodących i szkół ćwiczeń oraz przewodniczący konferencji rejonowych organizowanych przez ZNP . . . 121 respondentów

II grupa

— nauczyciele studiujący na studiach dla pracujących . . 89 respondentów . . respondentów

III grupa

— nauczyciele biorący udział w pracach przedmiotowych zespołów samokształceniowych 72 respondentów

IV grupa

— nauczyciele ustabilizowani w zawodzie i nie zaliczeni do wyżej wymienionych grup 226 respondentów

V grupa

— nauczyciele w początkowym okresie pracy zawodowej 131 respondentów

Razem 639 respondentów

Zebrany materiał ujęty został w niżej zamieszczonych zestawieniach:

1. Cele i zadania dydaktyczno-wychowawcze realizowane ze specjalną uwagą w roku szkolnym 1970—71 przez nauczycieli objętych badaniami

LICZBA RESPONDENTÓW, KTÓRZY PODALI CELE I ZADANIA DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZE REALIZOWANE ZE SPECJALNĄ UWAGĄ W ROKU SZKOLNYM 1970 — 71.

	liczba nadesłanych odpowiedzi	cele i zadania podane nauczycielom do realizacji	brak odpowiedzi	cele i zadania podjęte z własnej inicjatywy	brak odpowiedzi
Ogółem:	639	594	45	531	108
w tym:		(93%)		(83%)	
I grupa	121	115	6	108	13
II grupa	89	81	8	72	17
III grupa	72	69	3	65	7
IV grupa	226	209	17	182	44
V grupa	131	120	11	104	27

Z zestawienia wynika, że 93% nauczycieli objętych badaniami wymieniło podane cele i zadania dydaktyczno-wychowawcze, które realizowali ze specjalną uwagą, natomiast 83% z nich również sami sobie takie cele i zadania stawiali.⁸

Z zamieszczonego zestawienia wynika, że teksty o treści pedagogicznej jako bezpośrednie źródło pomocy w realizacji celów i zadań dydaktyczno-wychowawczych wymieniło 16% respondentów, w tym:

— 22,3% respondentów zaliczonych do grupy nauczycieli specjalnie usytuowanych w zawodzie — kierowników i zastępców kierowników szkół, pracowników ośrodków metodycznych, nauczycieli szkół wiodących i szkół ćwiczeń oraz przewodniczących konferencji rejonowych organizowanych przez ZNP (I grupa),

⁸ W zestawieniu podane są tylko liczby respondentów, którzy wymienili realizowane przez siebie cele i zadania dydaktyczno-wychowawcze. Przeprowadzenie analizy tych zadań wykracza poza ramy tematu niniejszego artykułu.

2. Skąd (od kogo) nauczyciele uzyskują największą pomoc w realizacji celów i zadań dydaktyczno-wychowawczych.

LICZBY PRZYPADKÓW PODANYCH PRZEZ:

Źródło pomocy	121 res- ponden. I grupy	89 res- ponden. II grupy	72 res- ponden. III grupy	226 res- ponden. IV grupy	131 res- ponden. V grupy	Ogółem 639 res- ponden.
— kierownicy szkół	47	39	35	116	70	307
— pracownicy ośrodków metodycznych	68	41	42	133	72	356
— pracownicy administracji oświatowej	27	4	17	43	10	101
— szkoły wiodące	10	5	4	13	9	41
— zakłady kształcenia nauczycieli	14	46	10	15	15	110
— doskonalenie zawodowe zorganizowane przez ZNP	30	14	21	42	18	125
— respondent jest zdany na własne siły	41	16	17	44	20	138
— respondent jest zdany wyłącznie na własne siły	2	3	2	14	2	23
— inne	46	19	27	48	23	163
— w tym piśmiennictwo pedagogiczne	27	13	18	32	12	102 (16%)
— brak odpowiedzi	1	4	1	12	2	20

- 14,6% nauczycieli studiujących na studiach dla pracujących (II grupa),
- 25,3% nauczycieli biorących udział w pracach zespołów samokształceniowych (III grupa),
- 14,1% nauczycieli ustabilizowanych w zawodzie i nie zaliczonych do wyżej wymienionych grup (IV grupa),
- 9% nauczycieli w początkowym okresie pracy (V grupa).

Powyższe dane świadczą o niedocenianiu przez nauczycieli przydatności piśmiennictwa pedagogicznego w realizacji celów i zadań dydaktyczno-wychowawczych.

Uporządkowanie zebranego materiału wykazało, że 25,4% respondentów bezpośrednio wymieniło piśmiennictwo pedagogiczne jako źródło najnowszych informacji o osiągnięciach teorii i praktyki pedagogicznej. Zakres oddziaływania tego piśmiennictwa umieszczony został po zakresach oddziaływania:

- pracowników ośrodków metodycznych — wskazanym przez 50,9% respondentów,
- radiu i telewizji — wskazanym przez 40% badanych nauczycieli,
- i doskonaleniu zawodowym organizowanym przez ZNP wskazanym przez 29,1% respondentów.

Natomiast zasięg oddziaływania innych dróg upowszechniania znajomości najnowszych osiągnięć pedagogiki jest mniejszy od bezpośredniego oddziaływania publikacji pedagogicznych.

Z ogólnej liczby 639 nauczycieli, którzy nadesłali wypełnione odpowiedzi, tylko 288 respondentów, tj. 35,7%, podało, skąd uzyskuje pierwsze informacje o najnow-

3. Źródła informacji o najnowszych osiągnięciach teorii i praktyki pedagogicznej.

LICZBA PRZYPADKÓW PODANYCH PRZEZ:

Źródło informacji	121 res- ponden. I grupy	89 res- ponden. II grupy	72 res- ponden. III grupy	226 res- ponden. IV grupy	131 res- ponden. V grupy	Ogółem 639 res- ponden.
— kierownicy szkół	31	13	15	66	37	162
— pracownicy ośrodków metodycznych	60	47	36	133	49	325
— pracownicy admini- stracji oświatowej	30	6	22	38	18	114
— szkoły wiodące	7	2	5	8	8	30
— zakłady kształcenia nauczycieli	11	54	8	29	27	129
— doskonalenie zawo- dowe organizowane przez ZNP	41	21	26	67	31	186
— spotkania organizo- wane z wybitnymi przedstawicielami nauk o wychowaniu	26	12	15	33	8	94
— radio i telewizja	42	26	30	92	63	253
— inne	37	22	21	81	35	196
— w tym piśmiennictwo pedagogiczne	30	19	19	68	26	(25,4%) 162
— brak odpowiedzi	1	1	—	12	3	17

4. Źródła pierwszych informacji o najnowszych osiągnięciach teorii i praktyki pedagogicznej.

LICZBY PRZYPADKÓW PODANYCH PRZEZ:

Źródło pierwszych informacji	121 res- ponden. I grupy	89 res- ponden. II grupy	72 res- ponden. III grupy	226 res- ponden. IV grupy	131 res- ponden. V grupy	Ogółem 639 res- ponden.
— kierownicy szkół	12	7	1	21	13	54
— pracownicy ośrodków metodycznych	17	8	11	35	9	80
— pracownicy admini- stracji oświatowej	9	—	5	17	6	37
— szkoły wiodące	2	—	1	1	1	5
— zakłady kształcenia nauczycieli	2	15	3	8	12	40
— doskonalenie zawo- dowe organizowane przez ZNP	9	6	6	18	11	50

Źródło pierwszych informacji	121 responden. I grupy	89 responden. II grupy	72 responden. III grupy	226 responden. IV grupy	131 responden. V grupy	Ogółem 639 responden.
— spotkania organizowane z wybitnymi przedstawicielami nauk o wychowaniu	5	5	6	7	3	26
— radio i telewizja	14	14	1	40	34	103
— inne	4	3	2	4	1	14
— w tym piśmiennictwo pedagogiczne	2	3	2	2	1	10
— brak odpowiedzi	69	42	48	142	50	351

szych osiągnięciach pedagogiki. Wyższy od przeciętnej dla całej próby wykonał to odsetek nauczycieli studiujących zaocznie (62,9% — III grupa) i nauczycieli w początkowym okresie pracy (54,2% — V grupa).

Na piśmiennictwo pedagogiczne jako na bezpośrednie źródło informacji o najnowszych osiągnięciach teorii i praktyki pedagogicznej wskazało zaledwie 10 respondentów, tj. 1,5% udzielających odpowiedzi.

Uporządkowanie odpowiedzi nauczycieli wykazało, że przeważająca część nauczycieli nie uświadamia sobie znaczenia piśmiennictwa pedagogicznego jako bezpośredniej pomocy w realizacji celów i zadań dydaktyczno-wychowawczych oraz źródła pierwszych i najpełniejszych informacji o osiągnięciach pedagogiki.

Tę sytuację może zmienić pełniejsze niż dotychczas skoordynowanie na różnych drogach upowszechniania osiągnięć nauk o wychowaniu z wszechstronnym inspirowaniem nauczycieli do bezpośredniego kontaktu z piśmiennictwem pedagogicznym.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

AWANS NAUKOWY PEDAGOGIKI

Spór o naukowość pedagogiki nie jest bynajmniej zakończony. Oponenti podtrzymują nadal, że pedagogika nie jest nauką, gdyż nie ma własnego przedmiotu badań i że raczej żyje z zapożyczeń aniżeli z własnego dorobku badawczego i teoretycznego. Nie mieści się ona zupełnie w modelu nauk przyrodniczych, a jedynie ten model może być uznawany za obowiązujący.

Zwolennicy naukowości pedagogiki zdobyli ostatnio nową i mocną pozycję w swej argumentacji, a mianowicie książkę Heliodora Muszyńskiego pt. „Wstęp do metodologii pedagogiki” — wydaną przez Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Książka ta przechyla niejako szalę zwycięstwa na stronę proponentów, zwolenników naukowości pedagogiki. Skoro można było napisać wstęp do metodologii pedagogiki i niejako stworzyć model tej nauki, to oznacza zarazem, że można w sposób ścisły i naukowy uprawiać tę dyscyplinę wiedzy. A tym samym dany został zasadniczy punkt widzenia do oceny tej książki, a mianowicie, czy autor rzeczywiście wywiązał się z podjętego zadania i czy stworzył bazę teoretyczną do uprawiania pedagogiki w sposób naukowy.

Dojrzałość metodologiczna jest jednym z zasadniczych kryteriów oceny naukowości określonej dyscypliny wiedzy. Na tę świadomość metodologiczną składa się przede wszystkim bogata i jednoznacznie ustalona terminologia danej dyscypliny, wydzielony przedmiot badań i dociekań teoretycznych, zespół problemów, hipotez i twierdzeń, a co najważniejsze — skryształizowane strategie badawcze prowadzące do wiarygodnych wyników, wzbogacające zakres wiedzy z danej dziedziny naukowej.

Spis treści tej książki zapowiada wysokie aspiracje autora, zbudowania modelu naukowego pedagogiki, dający zupełnie nowe spojrzenie na możliwości uprawiania pedagogiki w sposób naukowy. Zaczyna od metodologicznej charakterystyki pedagogiki, co jest jej przedmiotem badań i w jaki sposób go poznawać. W następnym rozdziale mówi o wynikach tych badań, a mianowicie o twierdzeniach pedagogiki i ich systematyzacji. Kamieniem węgielnym tego modelu pedagogiki jest rozdział o metodologii ustanawiania celów w pedagogice. Nie można przecież uprawiać pedagogiki w oderwaniu od celów wychowania. Dalsze dwa rozdziały mówią o problemach i hipotezach badawczych oraz o strategii badań w pedagogice, mają więc charakter wybitnie praktyczny, użytkarny. Ostatni rozdział, zatytułowany: Metodologia badań innowacyjnych nad działalnością instytucji wychowawczej (na przykładzie szkoły), stanowi interesującą próbę przeniesienia badań pedagogicznych na grunt praktyki, aby praktycy mogli opierać się w swej działalności na przesłankach teoretycznych i w ten sposób pracować w sposób świadomy i kontrolowany, a więc w sposób bardziej skuteczny.

Spróbujmy jednak wniknąć głębiej w treść tej książki. Czynimy to z pozycji czytelnika i użytkownika, gdyż na rozważania merytoryczne i na dyskusję naukową może jeszcze za wcześnie. Książka musi wpierw sprawdzić się w działaniu, a na razie możemy tylko czytając poszczególne rozdziały powiedzieć, czy spełnia ona nasze oczekiwania i czy odślania nam nowe aspekty naszej pracy i możliwości jej doskonalenia.

Zaczynamy od wstępu, w którym zwykle autor ujawnia motywy napisania pracy i podaje najogólniejsze założenia, które przyjmuje za fundament swoich rozważań.

H. Muszyński mówi wprost, że książka ta powstała z potrzeby przemyślenia oraz uporządkowania i wyjaśnienia wielu kwestii, które musi poprzedzać samo badanie naukowe. Podkreśla wyraźnie, że dokonuje jedynie wyboru niektórych zagadnień, kierując się własnymi zainteresowaniami, że przedstawia własny sposób pojmowania nauki pedagogiki markistowskiej oraz sposobu jej uprawiania. Cały swój tok rozumowania opiera na podstawach filozofii markistowskiej, która zakłada koncepcję takiej nauki, która z praktyki wyrasta i do praktyki się odnosi. Wiedza o wychowaniu może zatem powstawać jedynie w drodze empirycznego badania i analizy konkretnych zjawisk i procesów wychowawczych. Wiemy już dokładnie, jaki będzie tok rozumowania autora.

Charakterystykę metodologiczną pedagogiki ujmuje autor w trzy hasła: 1) społeczne funkcje pedagogiki, 2) przedmiot pedagogiki i jej zakres, 3) pedagogika jako nauka praktyczna i teoretyczna.

Nauka spełnia wiele funkcji społecznych już przez sam fakt, że jest uprawiana, rozwijana, upowszechniana i stosowana w danym społeczeństwie. Do najważniejszych funkcji nauki zalicza autor jej funkcję diagnostyczną (ustalenie stanu rzeczy), funkcję przewidywczą (wyjaśnianie stanu rzeczy w taki sposób, aby można było na tej podstawie przewidywać przyszłe zjawiska i wydarzenia), funkcję poznawczą (dostarczanie orientacji w świecie), psychologiczną (powodowanie zmian w psychice ludzkiej, kształtowanie motywów, poglądów, uczuć i różnych form zachowania) oraz funkcję techniczną (wykorzystywanie dla realizacji ustalonych celów).

Autor opowiada się głównie za funkcją techniczną pedagogiki, gdyż stwierdza: „Podstawowym zadaniem pedagogiki jest wyposażenie tych, którzy zajmują się organizacją procesów dydaktycznych lub wychowawczych w wiedzę o skuteczności różnego rodzaju zabiegów. Wyjaśnianie mechanizmów urabiania psychiki ludzi, a nie samo urabianie, jest przedmiotem tej nauki”.

Dalszym kłopotliwym problemem dla pedagogiki jest wyraźne określenie jej przedmiotu badań i zarazem zakresu badań. Każda samodzielnie istniejąca nauka musi legitymować się własnym przedmiotem poznawania i swoistą problematyką badawczą. Pedagogika pod tym względem jest jeszcze niedostatecznie opracowana. Autor próbuje w tej kwestii wnieść trochę światła. Rozróżnia on proces socjalizacji jako ogólniejszy i proces wychowania jako specjalny rodzaj ludzkiej działalności, który polega na zamierzonym wywoływaniu zmian w osobowości ludzkiej. Dla pogłębienia pojęcia wychowania zestawia je z pojęciem nauczania. Układem odniesienia do odróżnicowania tych dwóch pojęć jest osobowość ludzka i w związku z tym zapytuje, jakie zmiany powoduje w człowieku wychowanie, a jakie przeobrażenia powoduje nauczanie. Odpowiedź jest kategoryczna, a mianowicie, pod wychowanie autor podciąga wszystkie działania, które kształtują kierunkowe cechy osobowości, a pod nauczanie te wszystkie zabiegi, które rozwijają cechy instrumentalne, sprawnościowe człowieka.

Wprawdzie autor dopuszcza i inne podziały, na przykład B. Suchodolskiego, który rozróżnia działy wychowania na podstawie przedmiotowej (wychowanie przez naukę, przez pracę, przez technikę, przez sztukę). Muszyński uważa jednak, że tylko podział na zasadzie podmiotowej jest uzasadniony. „Tylko wyraźna świadomość zmian, które mają zostać wywołane w osobowości ludzi, może stanowić podstawę doboru i organizowania sposobów wychowawczego działania, a także kontroli ich efektywności” (s. 42). Czytelnik nie jest tego pewny i problem ten na pewno wymaga dalszej dyskusji.

Pedagogika jest nauką ideologiczną, staje na gruncie określonego systemu wartości, z którego wyprowadza cele wychowania, a następnie wykrywa drogi skutecznej ich realizacji. Na gruncie pedagogiki następuje ścisłe zespolenie filozoficzno-normatywnych dociekań, obejmujących problematykę aksjologii wychowania oraz empiryczno-indukcyjnych badań swoistych dla każdej nauki zajmującej się rzeczywiście

ścią. Sens uprawiania naukowej pedagogiki polega na tym, że rozwiązuje ona problemy praktycznej realizacji tych ideałów w konkretnych warunkach społecznych.

Podstawowym zadaniem pedagogiki jest gromadzenie, porządkowanie i uogólnianie faktów dotyczących procesów wychowania i ich społecznych uwarunkowań. Obowiązują w niej zasady uogólnionego i przyczynowego myślenia.

Z tej więc racji badania pedagogiczne mają często charakter innowacyjny, łączą próby przeobrażania rzeczywistości z ich weryfikacją. Innowacyjne podejście, jak to określa autor, polega na projektowaniu celów, środków lub technik wychowawczego działania, które nie weszły jeszcze w skład wiedzy pedagogicznej, a co następuje po ich empirycznym sprawdzeniu.

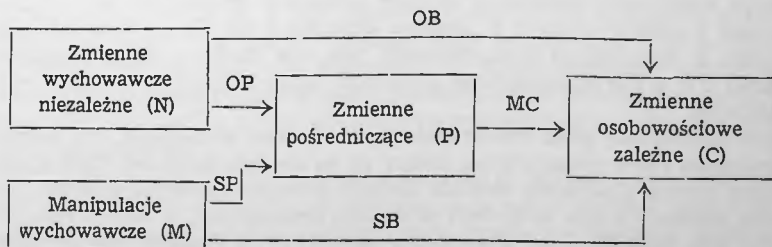
O nauce mówi się raz jako o zespole czynności badawczych, a więc jako o procesie, a to znowu jako o wytworze tych czynności, jako o produkcie. W tym drugim sensie występuje nauka jako zbiór uporządkowanej wiedzy o rzeczywistości. W tym znaczeniu mamy w nauce do czynienia z trzema grupami problemów: 1) rodzaje twierdzeń głoszonych przez pedagogikę, 2) zasady porządkowania i systematyzowania tych twierdzeń oraz 3) język pedagogiki — zasady wprowadzania terminologii i posługiwania się nią.

Podstawową wartością pedagogiki są twierdzenia o zależnościach. Tylko takie zdania pozwalają skutecznie realizować wartościowe stany rzeczy nazywane celami wychowania. Tak zbudowana wiedza pozwala przewidywać zdarzenia i wywierać zamierzony wpływ na ich przebieg.

Rozróżnia się wiedzę o stanach rzeczy (zdania teoretyczne) oraz wiedzę o sposobach wywoływania pewnych stanów rzeczy (wiedza praktyczna). Stosownie do tego, mamy wersję twierdzeniową pedagogiki i wersję dyrektywalną (praktyczną). Między wiedzą teoretyczną a praktyczną zachodzi ścisła łączność, nie można rozwiązywać problemów praktycznego działania bez określonych podstaw teoretycznych.

Przedmiotem twierdzeń pedagogiki są cele wychowania, działania wychowawcze i zależności rządzące wychowaniem. Możemy je ująć w grupy twierdzeń dotyczących zmiennych i zależności między nimi. A więc: 1) wartościowane ideologicznie autoteliczne cele wychowania (cechy osobowości składające się na ideał wychowawczy) tzw. zmienne osobowościowe, zmienne zależne; 2) wartościowane prakseologicznie heteroteliczne cele wychowania, pośrednie (wszelkie stany rzeczy, których wywołanie warunkuje lub sprzyja dokonywaniu odpowiednich zmian w osobowości wychowanka, czyli sprzyja realizacji celów właściwych, finalnych); 3) wychowawczo niezależne czynniki środowiska mające wpływ na rozwój i kształtowanie osobowości wychowanka oraz na przebieg i wyniki procesów wychowania; 4) wszelkiego typu działania wychowawcze odnoszące się bezpośrednio do osobowości wychowanków.

Przedstawienie tych 4 grup zmiennych w sposób graficzny pozwoli nam uchwycić wszystkie zależności zachodzące w procesie wychowania, a mianowicie:



OB — zależności obiektywne bezpośrednie, OP — obiektywne pośrednie, MC — zależności międzycelowościowe, SP — zależności sprawcze pośrednie, SB — sprawcze bezpośrednie,

Zasadnicze zależności są typu sprawczego, przy ich pomocy opisujemy manipulacje wychowawcze i zmienne osobowościowe.

Następny problem dotyczy usystematyzowania tych twierdzeń. Zabieg ten związany jest zwykle z ujmowaniem twierdzeń w określoną teorię. Prakseologiczny typ systematyzacji twierdzeń polega na określaniu warunków realizacyjnych danego zespołu celów. Teorie eksplikacyjne i generalizujące stanowią podstawę teorii prakseologicznych.

Każda teoria posiada pewną wartość informacyjną i praktyczną. Wartość informacyjna teorii wzrasta ze stopniem jej ogólności, ale zarazem maleje jej wartość praktyczna. Działalność praktyczna opiera się na konkretnych wskazaniach, a zbyt daleko idąca uogólnienia przestają mieć wartość praktyczną. Istnieje zatem osobny problem procedury uszczegółowienia wiedzy na użytek praktyki.

Każda nauka musi posiadać własną aparaturę pojęciową i posługiwać się ustalonymi terminami. Pod tym względem pedagogika pozostaje w tyle w stosunku do innych nauk. Cechuje ją ubóstwo terminologiczne i niedoskonałość języka. Powinien to być język odpowiednio bogaty i zróżnicowany, zawierający trzy grupy terminów: 1) terminy służące do określania celów wychowawczych (język psychologii osobowości) i celów pośrednich (język psychologii społecznej); 2) terminy określające warunki osiągalności celów (diagnoza sytuacji i wpływów — sprawcza wartość działań i wpływów); 3) terminy do określania działań wychowawczych oraz ich skuteczności.

Jedną z cech specyficznych pedagogiki jest to, że uwzględnia ona problematykę celów wychowania, wprowadza do kręgu swoich rozważań teleologię wychowania, t.j. naukę o celach wychowania. Zwolennicy tzw. obiektywnej naukowości eliminują te zagadnienia z kręgu swoich zainteresowań, traktując je jako pozanaukowe zagadnienia.

Pedagogika jest nauką, która za punkt wyjścia bierze określony system naczelných celów wychowania, postulowany wzór człowieka. Odpowiada na pytanie, jakie warunki muszą być spełnione i jakie działania przedsięwzięte, aby wzór ten realizować. Wynika stąd ściśle związek empirycznej wiedzy o wychowaniu z celami, wokół których została ona zbudowana. Teleologia wychowania stanowi nieodłączny składnik pedagogiki. Twierdzenia pedagogiki dotyczą skuteczności, wartości sprawczej działań. Jej badania są zorientowane na wykrywanie sposobów i warunków z góry założonych i zaakceptowanych stanów rzeczy.

Mówiąc o celach wychowania mamy na myśli określone stany rzeczy, których osiągnięcie uważamy za pożądane. Właściwe cele wychowania odnoszą się do osobowości jednostek i mogą być określane jedynie w kategoriach zmiennych osobowościowych. Muszą one jednak uwzględniać możliwości i poziom rozwojowy wychowanka. Postulaty nasze mogą dotyczyć stanów rzeczy (standardy) lub czynności (reguł działania). Normy pedagogiczne obejmują klasę standardów i klasę dyrektyw.

Celem wychowania (pożądanym zmianom osobowości) przypisujemy wartość. Różniamy 3 rodzaje wartości: 1) właściwe (inherentne) autoteliczne, jako cele same w sobie, 2) uczestniczące (kontrybutywne), jako cele składowe, części ogólniejszej wartości oraz 3) cele instrumentalne, pomocnicze, będące środkiem do osiągnięcia celów właściwych.

Cele ustanawiamy przez odwoływanie się do wartości nadrzędnych. Ten łańcuch uzasadnienia sądów normatywnych kończy się na ideologii społecznej. Ideał wychowawczy stanowi nieodłączny składnik ideologii społecznej i praktyki społecznej. Nie można odrywać rozwoju osobowości od rozwoju społeczeństwa, w którym dana jednostka żyje. Autoteliczny cel wychowawczy zawarty jest w ideologii społecznej socjalizmu. Człowiek ma osiągać doskonałość ze względu na własny rozwój i własne szczęście. Humanizm socjalistyczny pojmuje człowieka konkretnie, a nie abstrakcyjnie, ujmuje go w obrębie społecznych warunków życia i jako wiodącego realną egzystencję.

Procedura ustalania celów wychowania jest następująca: Z naczelnych założeń ideologii społecznej wyprowadza się ideał wychowawczy, który obejmuje naczelne cechy pożądane w odniesieniu do człowieka w ogóle. Następuje redukcja ideału wychowawczego na bardziej szczegółowe, na dyspozycje globalne i składowe, na proste zmienne osobowościowe. Chodzi o wyodrębnienie szczegółowych, elementarnych cech, które mają bezpośrednie zastosowanie w praktyce wychowawczej, są nadto mierzalne i dlatego spełniają funkcję wskaźnika skuteczności wychowania.

Przy ustalaniu celów wychowania (od ogólnego do szczegółowych) zaleca się uwzględnianie dodatkowych przesłanek, które determinują wybór i hierarchie celów. Chodzi o przesłanki psychologiczne, które uwzględniają możliwości rozwojowe wychowanka i przesłanki socjologiczne, uwzględniające warunki życia społecznego.

Oprócz tych kryteriów jakościowych w grę wchodzi także kryteria ilościowe, stopień i zakres, w jakim mają być owe cechy rozwinięte (stopień nasilenia dyspozycji, zakres rzeczywistości, do której się ona odnosi), liczba i stopień złożoności dyspozycji wchodzących w skład danego zespołu celów wychowania.

Następne dwa z kolei rozdziały, czwarty i piąty, dotyczą można by rzec „rzemiosła naukowego”, gdyż omawiają podstawowe narzędzia i procedury badań naukowych, a mianowicie: problemy i hipotezy badawcze w pedagogice oraz strategię badań.

Autor słusznie podkreśla wagę wstępnego etapu prac badawczych, postawienia i należytego sformułowania problemu. Od tego bowiem zaczyna się ruch myśli, rozpoczęcie procesu myślenia, który obejmuje dalsze kroki: wysunięcie hipotezy roboczej, wyłonienie zmiennych zależnych i niezależnych, dobór odpowiednich wskaźników, opracowanie technik badawczych, zgromadzenie materiału, jego opracowanie oraz analiza, wyprowadzenie wniosków.

Racjonalnie uprawiana nauka musi wypełniać luki w dotychczasowej wiedzy. Postawienie problemu jest logicznym i merytorycznym określeniem tej naszej niewiedzy. Poprawnie postawiony problem musi orientować dokładnie o zakresie naszej niewiedzy oraz musi określać, jakiego rodzaju dane mogą ją wypełniać.

Głównym celem pedagogiki jest wykrywanie zależności typu sprawczego i w związku z tym wyróżnia się 3 typy problemów badawczych: 1) skuteczności działań wychowawczych (jakie elementy muszą występować w działaniu, aby osiągnąć wyniki wychowania), 2) stosowności działań (dociekanie warunków, w jakich działanie wychowawcze może osiągać maksymalną skuteczność), 3) zakresu (zasięgu) działania wychowawczego (w jaki sposób można włączyć do procesu wychowania nowe czynniki i nowe warunki, które dotąd nie podlegały manipulacjom wychowawczym).

Na tej podstawie i wyodrębnionych form pracy wychowawczej przedstawia autor bardzo interesującą, zróżnicowaną i uporządkowaną klasyfikację problemów badawczych.

Naukowe badanie problemu polega na rozpatrzeniu wszystkich możliwych rozwiązań, jakie zawierają się w jego założeniu. Prowizoryczne rozwiązanie problemu stanowi hipotezę. Spełnia ona rolę eksplikatywną i heurystyczną zarazem. Hipoteza jest płodna, kiedy wysuwa fakty, które dobrze wyjaśniają zjawiska, o jakie pytamy. Wysunięcie hipotez badawczych wskazuje dopiero na drogę empirycznych poszukiwań i pozwala ustalić, jakimi danymi doświadczenia należałoby dysponować, aby rozwiązać postawiony problem.

W naukach pedagogicznych hipoteza znaczy tyle, co twierdzenie lub zbiór twierdzeń nadających się do rozwiązania problemu. A rozwiązać problem praktyczny, to znaczy znaleźć takie techniki działania, które zapewniają realizację określonych celów.

Osiąganie większości celów wychowania możliwe jest bowiem tylko przez całe zespoły różnorodnych, złożonych i rozciągniętych w czasie działań, które muszą nadto zachodzić w określonych warunkach. Hipotezy robocze to właśnie opisy mniej lub

bardziej złożonych działań wychowawczych, co do których zachodzi uzasadnione przypuszczenie, iż za ich pomocą można efektywnie realizować pewne cele.

Ponieważ jakoś i twórczy charakter hipotez badawczych w nauce zależne są od trafności i docieklivosti problemów, od których wychodzą, więc autor poświęca wiele uwagi procedurze stawiania i formułowania problemów. Są to uwagi bardzo konkretne i operatywne.

Dopiero po postawieniu problemów i sprowadzeniu ogólnych i złożonych problemów bezpośrednio nierozstrzygalnych, do problemów prostych — możliwe jest przejście do gromadzenia materiałów danych empirycznie.

Jaki tok postępowania obowiązuje w badaniach pedagogicznych — oto zasadnicze pytanie dotyczące strategii badań. Autor proponuje taki tok pracy:

1. Postawienie i sformułowanie problemu. Badacz musi zdawać sobie sprawę z tego, jakich zależności poszukuje i w obrębie jakiej kategorii zjawisk kryje się niewiadoma problemu.
2. Sprezycowanie hipotezy roboczej. Często niemożliwe jest rozwiązanie problemu bez przyjęcia jakiejś hipotezy. Hipoteza robocza może polegać na zaprojektowaniu pewnego typu działań wychowawczych.
3. Wyłonienie i zdefiniowanie zmiennych. Sporządzenie listy zmiennych, które to są zmienne zależne, niezależne, interweniujące, pośredniczące. Te same zmienne mogą w tych badaniach występować w różnej roli, trzeba je zatem zdefiniować, redukując treść danych pojęć do określonych zjawisk obserwowalnych. Często zmienne mają charakter globalny, są właściwie całymi syndromami cech i wymagają redukcji do cech szczegółowych, których występowanie i stopień nasilenia można wyrazić jakąś wartością na skali.
4. Dobór wskaźników do określania poszczególnych zmiennych. Orzekamy, na podstawie obserwowalnych danych, o występowaniu i stopniu nasilenia poszczególnych zmiennych. Np. zmienne osobowościowe badamy na podstawie charakterystycznych zachowań i reakcji wychowanków, uzyskiwania od nich wypowiedzi o sobie, relacji wychowanków o sobie nawzajem, wytworów ich działania, danych zawartych w dokumentach.
5. Wybór odpowiednich metod badawczych i opracowanie technik badawczych. Konstatowanie zjawisk i ich pomiar. Techniki badawcze służą nam do określenia, czy występują zjawiska przyjęte we wskaźnikach i w jakim stopniu nasilenia (dokładny plan obserwacji zmiennych, konkretny kwestionariusz ankiety lub wywiadu, dobór sytuacji testowych), określenie próby, której wskaźnikiem jest odpowiednia reakcja. Zestaw technik oraz ich wstępne wypróbowanie.
6. Opracowanie procedury badań. Organizacja i struktura badań, zakres, próba, grupa badawcza, w jaki sposób poddać je wpływowi czynników różnicujących, kiedy dokonać pomiarów.
7. Zgromadzenie materiału badawczego. Opracowanie statystyczne. Teoretyczna analiza zebranego materiału.

Na zakończenie tej problematyki autor podaje przegląd podstawowych modeli badań pedagogicznych i rozpatruje takie szczegółowe kwestie, jak na przykład: określanie typu zależności pedagogicznych, modelu weryfikacji zależności w pedagogice. Czyni to w sposób jasny i bardzo instruktywny.

Ostatni rozdział pt. Metodologia badań innowacyjnych nad działalnością instytucji wychowawczych stanowi chyba najbardziej oryginalny dorobek autora. Rozpatruje w nim działania wychowawcze na tle instytucji wychowawczej, na przykładzie szkoły. Chce przyjrzeć się dokładniej temu, według jakich zasad metodologicznych organizować działalność wychowawczą szkoły oraz określać efekty tej działalności.

Wprowadza do swoich rozważań podstawowe pojęcia cybernetyczne i rozpatruje szkołę jako układ. Szkołę zalicza do układów celowych, tworzonych i przeznaczonych do wykonywania określonych czynności. Charakteryzuje szkołę jako układ otwarty,

powiązany z innymi układami społecznymi, jako układ probabilistyczny, w którym nie ma ustalonego związku między zmianami zachodzącymi na wejściu a efektami uzyskiwanymi na wyjściu i dlatego nie ma podstawy do dokładnych przewidywań.

Po dokładnej charakterystyce szkoły jako układu autor podaje dość szczegółowy tok postępowania w konstruowaniu takiego układu oraz warunki jego działania.

Na tym tle interesujące są jego wywody dotyczące organizacji pracy wychowawczej w szkole. Zastanawia się nad tym, czy szkoła jest dostosowana do realizacji sytuacji wychowawczych, poprzez które realizuje się zadania wychowawcze. Autor wyraźnie przeciwstawia sytuacje dydaktyczne sytuacjom wychowawczym i dlatego twierdzi, że szkoła dla realizacji swych zadań wychowawczych powinna przyjąć zupełnie odmienną strukturę organizacyjną. Jak sam mówi, realizacja procesu wychowania wymaga tworzenia całego ciągu sytuacji, w których wychowankowie są wdrażani do takich pożądaných działań, którym towarzyszą pożądané emocje i pożądané motywacje. Konieczne są ćwiczenia i sytuacje angażujące w realizację określonych celów, wdrażające w autentyczne problemy życia społecznego i stosunków międzyludzkich.

Ustalanie struktury wychowawczej szkoły powinno zaczynać się od wyłonienia zadań wychowawczych. Toteż procedurze ustalania zadań wychowawczych szkoły poświęca autor wiele miejsca. Podaje tok postępowania, który obejmuje następujące kroki:

1. Wyprowadzenie z przyjęte ideologii społecznej określonego wzoru osobowego i ideału wychowania.

2. Sformułowanie tego ideału w kategoriach pedagogiki teoretycznej, sprowadzenie go do pewnego zestawu zmiennych osobowościowych.

3. Po dokonaniu analizy składowych elementów wzoru osobowego, proponuje przystąpić do formułowania celów wychowania (jakie cechy, w jakim stopniu i w jakim wieku należy kształtować i rozwijać). Określić cele wychowania, to znaczy ustalić pożądané osiągnięcia na danym etapie pracy wychowawczej.

4. Ustalenie dyspozycji, jakie należy formować w procesie wychowania, oraz określenie typu sytuacji. Organizacyjne zabezpieczenie sytuacji danego typu nazywa autor formą wychowania.

5. Określenie form pozwala przejść do rozwiązań praktycznych i ustalić, jakie zadania wychowawcze muszą być podjęte dla zapewnienia zaproponowanych form pracy wychowawczej.

Dokonano więc dokładnego rozróżnienia poszczególnych etapów postępowania redukcyjnego. Teraz pozostało już tylko przyporządkowanie wyłonionych zadań wykonawczych poszczególnym elementom układu. Tutaj autor próbuje skojarzyć strukturę organizacyjną szkoły z jej zadaniami wychowawczymi. Pierwszeństwo ma program wychowania i do niego musi dostosować się struktura szkoły. A oto dokładna procedura tworzenia struktury wychowawczej szkoły:

1. Określenie, jakiego rodzaju cele oraz przy jakich standardach osiągnąć będzie realizowała szkoła.

2. Wyznaczenie określonych celów działania, jakimi formami pracy będzie szkoła realizowała założone cele oraz jakie zadania w związku z tym będzie wykonywała.

3. Podjęte decyzje w sprawie form pracy i zadań składają się na plan pracy wychowawczej szkoły.

4. Rozwiązania realizacyjne ustalone na pewnym poziomie ogólności składają się na metodykę pracy wychowawczej. Opracowanie efektywnego planu pracy jest uwarunkowane bogactwem propozycji, jakich dostarcza metodyka, oraz dostosowaniem tych propozycji do warunków, w jakich szkoła działa.

5. Dysponując danymi, jakiego rodzaju zadania powinna szkoła wykonywać, możemy wyłonić odpowiednie elementy wykonawcze. Każdy odrębny układ zadań prostych wymaga odpowiednio do niego dostosowanej organizacji elementów wykonawczych.

Przez system wychowawczy szkoły rozumie autor określoną strukturę organizacyjną szkoły dostosowaną do form i zadań, które ma ona realizować ze względu na przyjęty program wychowania.

Dokonałiśmy więc szczegółowego przeglądu treści książki Heliodora Muszyńskiego. Uczyniliśmy to językiem możliwie zbliżonym do autorskiego języka, by nic nie uronić z tego, co Autor chciał nam powiedzieć.

Przede wszystkim z książki tej promienieje optymizm Autora, jego głębokie przekonanie o możliwości zbudowania modelu uprawiania pedagogiki w sensie naukowym. Mając dobre przygotowanie z zakresu metodologii nauk w ogóle, mógł Autor pokusić się o to, by wykazać cechy pedagogiki wspólne z innymi naukami, a więc to, że podpada pod rodzajowe pojęcie nauki, oraz z drugiej strony, wysilił się w kierunku pokazania specyfiki gatunkowej pedagogiki, czym różni się ona od innych nauk. Sądzę, że ten obraz jest dość wyraźnie zarysowany.

Nie wdając się na razie w dyskusję nad meritum sprawy, należy stwierdzić, że propozycja zawarta w tej książce stanowi wyraźny model, jak można uprawiać naukowo pedagogikę. Autor poruszył zasadnicze kwestie przedmiotu i zakresu badań, problematyki i strategii badań oraz dał próbkę zastosowania tych osiągnięć na przykładzie zbudowania struktury wychowawczej szkoły.

Nie taję, że książka nie jest łatwa w czytaniu, ale trud ten całkowicie się opłaca, gdyż czytelnik zdobywa jasny pogląd, jak prowadzić autentyczne badania pedagogiczne. I to chyba stanowi największą wartość tej książki, że pobudza do myślenia i zachęca na pewno do działania.

Józef Kozłowski
Stalce

BORYS WULFSON: „SZKOŁA SOWREMIENNOJ FRANCJI”

Moskwa 1970, Pedagogika, ss. 318

Problematykę szkolnictwa francuskiego mogliśmy dokładniej poznać głównie dzięki książce Bogdana Nawroczyńskiego „O szkolnictwie francuskim”, wydanej w 1961 r. przez Państwowe Wydawnictwo Naukowe. W niewielkiej monografii francuskiego systemu szkolnego autor ten zdołał bardzo wyraziście ukazać najważniejsze idee przewodnie oraz główne założenia struktury szkolnictwa we Francji w okresie tzw. IV Republiki.

Jednakże od czasu wydania książki Bogdana Nawroczyńskiego minęło ponad 10 lat. W tym czasie we francuskim systemie szkolnym dokonały się bardzo istotne zmiany organizacyjne, które sprawiły, iż stan przedstawiony w pracy „O szkolnictwie francuskim” należy już w znacznej części do historii szkolnictwa w tym kraju. Wobec tego warto zwrócić uwagę na nowsze opracowania naukowe problematyki oświatowej współczesnej Francji. Należy do nich niedawno wydana w Moskwie praca Borysa Wulfsona: „Szkoła sowremiennoj Francji”.

Borys Wulfson, pracownik naukowy Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR w Moskwie, ma za sobą wieloletnie, gruntowne studia dotyczące szkolnictwa współczesnej Francji, zwłaszcza szkolnictwa ogólnokształcącego. Na podstawie wnikliwych badań porównawczych przygotował on w ubiegłych latach wiele różnorodnych opracowań na temat aktualnych nurtów francuskiej myśli pedagogicznej oraz rozwoju oświaty we Francji. Opracowania te były sukcesywnie publikowane, najczęściej w postaci artykułów na łamach radzieckich pism pedagogicznych. W książce „Szkoła

sowieńskiej Francji" Borys Wulfson bilansuje swój bogaty dorobek naukowy w zakresie badań nad stanem i perspektywami rozwojowymi szkolnictwa francuskiego.

Uzasadniając celowość prowadzenia badań naukowych na temat rozwoju szkolnictwa w wysoko rozwiniętym kraju kapitalistycznym, autor książki zwraca uwagę na dwa zasadnicze aspekty. Jednym z nich jest niewątpliwa korzyść z poznawania źródeł niektórych osiągnięć oświatowych danego kraju, umożliwiającą w pewnej mierze projektowanie szczegółowych zmian we własnym szkolnictwie. Jest to więc walor praktyczny. Oczywiście to „przenoszenie doświadczeń” między systemami o zasadniczo odmiennych warunkach i zasadach funkcjonowania nie może dokonywać się w sposób mechaniczny. Tym bardziej są więc potrzebne analizy naukowe. Ale studia porównawcze nad problematyką szkolnictwa w krajach kapitalistycznych mają też uzasadnienie ideologiczne. Pozwalają one wykryć zasadnicze rysy i niekonsekwencje systemów szkolnych, stojące w zasadniczej sprzeczności z dość często oficjalnie głoszonymi w tych krajach deklaracjami o jakoby rzeczywistej demokracji i równości społecznej w dostępie do oświaty.

Tak sformułowane stanowisko metodologiczne jest charakterystyczne dla marksistowskiej koncepcji pedagogiki porównawczej. Przyjęcie tego stanowiska przesądza, iż autor starać się będzie w sposób obiektywny poznać wszystkie zasadnicze uwarunkowania rozwoju szkolnictwa w wybranym kraju, a równocześnie nie będzie bynajmniej ideologicznie neutralny, bowiem neutralność „beznamiętnego obserwatora” wcale nie sprzyjałaby ani poznawaniu rzeczywistego stanu szkolnictwa, ani tym bardziej wartościowaniu jego dróg rozwojowych.

W pierwszej części książki Wulfson zajmuje się rozpatrywaniem wzajemnych relacji między rozwojem ekonomicznym, polityką i szkolnictwem współczesnej Francji. „W rozwoju szkoły — pisze Wulfson — odbijają się blaski i cienie współczesnego francuskiego życia społecznego, jego kontrasty i sprzeczności, relacje między starym i nowym, między zjawiskami kryzysowymi i tendencjami postępowymi. I — być może — w żadnym z silniejszych krajów kapitalistycznych walka prowadzona wokół szkoły nie osiąga takiego rozognienia jak we Francji” (s. 6).

Na podstawie różnorodnych danych autor książki wykazuje, iż rozwój ekonomiczny Francji w ciągu ostatnich lat przewyższa tempo średniego rozwoju państw kapitalistycznych, a udział przemysłu francuskiego w światowym rynku gospodarczym wykazuje tendencję rosnącą. Równocześnie w przemyśle współczesnej Francji dokonują się przemiany strukturalne. Coraz większe znaczenie ma tu przemysł elektrotechniczny, chemiczny, lotniczy i samochodowy, maleje natomiast rola dawniej dominujących gałęzi produkcyjnych, opartych w znacznej części na pracy ręcznej. Powoduje to znaczny wzrost zapotrzebowania na kadry o wysokich kwalifikacjach. W tej zmianie zapotrzebowań gospodarki Wulfson słusznie dostrzega przyczynę gwałtownego wzrostu liczby uczniów w szkołach wszystkich szczebli. Pod tym względem tempo rozwoju szkolnictwa we Francji należy obecnie do najwyższych w świecie kapitalistycznym.

Jednakże na temat kierunków rozwoju i zadań szkolnictwa w każdym kraju, a w kraju kapitalistycznym w szczególności, istnieją odmienne poglądy. Dlatego też Wulfson przedstawia, jak przebiegała i jak przebiega walka francuskich sił postępowych z kołami zachowawczymi o dokonanie reformy szkolnej. Omawia najbardziej nowoczesne koncepcje rozwoju szkolnictwa francuskiego — od planów organizacji wyzwolenczych z czasów wojny i słynnego planu Langevina-Wallona po najnowsze projekty Francuskiej Partii Komunistycznej. Ukazuje równocześnie działanie sił społecznych uniemożliwiających przyjęcie tych projektów, które sprawia, iż postęp oświatowy we Francji dokonuje się nie przez radykalne reformy szkolne, a drogą kolejnych, cząstkowych, a przy tym kompromisowych innowacji. Takie ścieranie się przeciwstawnych sił społecznych szczegółowo przedstawia Wulfson na konkretnym przykładzie walki o świecki lub wyznaniowy charakter szkoły. Choć szkol-

nictwo publiczne od wielu lat zostało we Francji wyłączone spod wpływów Kościoła, zwolennicy szkoły wyznaniowej, mający oparcie w dość rozpowszechnionych w tym kraju szkołach prywatnych, nie znajdują się bynajmniej w defensywie i — jak to dostrzega autor książki — w niektórych sprawach nadal odnoszą wprawdzie drobne, ale istotne zwycięstwa.

W drugiej części książki Wulfson omawia strukturę i charakter szkoły ogólnokształcącej. Zasadnicze rozważania na temat funkcjonowania poszczególnych ogniw szkolnictwa ogólnokształcącego autor poprzedza ogólną charakterystyką całego systemu szkolnego oraz administracji szkolnej, stanowiącej we Francji niemal klasyczny przykład jednolitej, centralistycznej w układzie hierarchicznym, władzy oświatowej.

W rozdziale poświęconym szkołom początkowym, które tworzą jedyny we francuskim systemie szkolnym szczebel jednolitego kształcenia ogółu dzieci, Wulfson przedstawia szczegółowe dane o rozwoju organizacyjnym tych szkół, następnie przeprowadza analizę ich funkcjonowania. W tej analizie francuska szkoła początkowa jawi się jako szkoła tradycyjna o programie praktycystycznym, w którym główną uwagę poświęca się opanowywaniu technik czytania, pisania i elementarnego liczenia oraz poznawaniu elementów historii, przyrodoznawstwa i geografii. Ten program jest jednak realizowany bardzo solidnie. „W tym zakresie — stwierdza Wulfson — doświadczenie francuskiej szkoły początkowej jest bardzo pouczające. Odpowiedni materiał jest precyzyjnie dobrany, dydaktycznie dobrze przedstawiony i jego przyswojenie niewątpliwie daje pożądaną efekt nie tylko kształcący, ale i wychowawczy” (s. 103). Jednakże w całym świecie następuje przewyżczenie tradycyjnego modelu w nauczaniu początkowym, a typowego dla szkolnictwa francuskiego uporu w kształtowaniu elementarnych sprawności pamięciowych — w szczególności. Dlatego też Borys Wulfson przedstawia próby radykalnej, choć jednostronnej modernizacji kształcenia początkowego (C. Freinet, R. Cousinet) jako tendencje nieuniknione w warunkach zbyt długiego utrzymywania się schematyzmu francuskiego szkolnictwa początkowego.

Jak wiadomo, po pięcioletnim okresie kształcenia w szkołach początkowych następuje we Francji różnicowanie dróg kształcenia młodzieży. Najlepsi uczniowie podejmują naukę w liceach, część młodzieży kierowana jest do kolegów ogólnokształcących, pozostali kontynuują naukę w tzw. klasach końcowych szkół początkowych. Nie są to, oczywiście, drogi równoważnościowe. Najmniej korzyści daje kształcenie w wyższych klasach szkoły początkowej. Zdarza się tu, iż uczniowie powtarzają tę samą klasę wyłączenie z przyczyn organizacyjnych, podobnie jak to się działo w polskich przedwojennych szkołach powszechnych. Absolwenci klas końcowych mają ściśle określoną drogę dalszego kształcenia, prowadzącą do szkół zawodowych nie mających statusu szkół średnich, mogą też kształcić się na różnego rodzaju kursach zawodowych. Oficjalnie twierdzi się, iż klasy końcowe szkoły początkowej są przeznaczone dla młodzieży o tzw. zdolnościach praktycznych. Z danych zebranych przez Wulfsona wynika, iż w rzeczywistości są one przeznaczone dla młodzieży robotniczej i chłopskiej.

Spośród szkół średnich najbardziej interesują Wulfsona licea, szkoły o chlubnej tradycji, do dziś uchodzące we Francji za główny tor kształcenia elity społecznej. Aby znaleźć rzeczywiste źródła wysokiego poziomu liceów francuskich, autor szczegółowo bada system doboru młodzieży do tego typu szkół, a następnie ich funkcjonowanie od klasy VI (najniższej) do klasy końcowej, przygotowującej młodzież do egzaminu państwowego — bakałareatu. Wulfson charakteryzuje francuskie licea jako szkoły bardzo wysokich wymagań, dotyczących jednak głównie intelektu, a nie pamięci. Są to równocześnie szkoły bardzo selekcyjne, w których niepowodzenia uczniów powodują niemal automatycznie ich degradację, najpierw wewnątrz szkoły, na kierunki obdarzone mniejszą popularnością, potem do innych typów szkół. Ucz-

niowie liceów muszą ciągle zabiegać o uzyskanie pozytywnych wyników sprawdzianów, a przede wszystkim o pomyślny wynik najważniejszego z nich — baka-laureatu. Egzamin ten, zdawany poza murami szkoły przed specjalnie powołowaną komisją, stanowi sprawdzian jakości wykształcenia otrzymywanego w liceum w równej mierze dla ucznia i dla szkoły. Otwiera on także możliwość podjęcia kształcenia w szkołach wyższych, które z reguły nie przeprowadzają egzaminów wstępnych.

Trzecią część książki poświęcił autor problemom różnicowania organizacyjnego i programowego liceów we Francji. W odróżnieniu od szkół amerykańskich i angielskich, gdzie uczniowie w sposób dość dowolny wybierają własne plany uczenia się, w liceach francuskich obowiązuje ściśle określony w rozporządzeniach ministerialnych, jednolity dla całego kraju, podział na różne profile kształcenia. Wulfson przedstawia rys historyczny profilowania liceów we Francji, a następnie szczegółowo zajmuje się sposobami różnicowania obowiązującymi w latach powojennych. Nie negując słuszności i celowości samej idei różnicowania średnich szkół ogólnokształcących. Wulfson wypowiada wiele krytycznych słów pod adresem rozwiązań stosowanych we Francji. Szczególnie ujemnie ocenia te zasady różnicowania kształcenia, które nie są oparte na kryteriach naukowych. Dziwi go przesadny kult, jakim Francuzi przez większość lat powojennych obdarzali kształcenie typu humanistycznego, a przede wszystkim kształcenie klasyczne. Słusznie kwestionuje zasadność kierowania zdolniejszej młodzieży na tory kształcenia humanistycznego, a mniej zdolnych — na kierunku techniczne. Tym bardziej musimy przyznać rację Wulfsonowi, gdy krytykuje utrzymywanie społecznie elitarnych dróg kształcenia ogólnego, które sprawia, iż selekcja szkolna młodzieży jest równocześnie selekcją o charakterze klasowym.

Ustosunkowując się do zmian wprowadzonych we francuskich liceach w 1965 r., Wulfson wykazuje, iż przewidywany wówczas zakres różnicowania programowego w liceach osiągnął zbyt daleko idące rozmiary. Podając dane z przyjętych wówczas planów nauczania, dowodzi, iż profile liceów nie mające dostatecznej liczby godzin matematyki, albo np. historii, tracą ogólnokształcący charakter. Argumenty przytoczone przez Wulfsona były również wysuwane we Francji. Spowodowało to, iż w latach 1968—70, o czym już w książce nie ma informacji, znacznie zmniejszono skalę różnicowania liceów. Obecnie pierwsze trzy lata stanowią okres jednolitego kształcenia ogólnego, następne trzy — fazę profilowania, ale z zachowaniem niezbędnej wymiaru wszystkich grup przedmiotów ogólnokształcących. Tylko klasa końcowa zachowała bardzo wąską specjalizację. Jest to jakby propedeutyczny kurs studiów wyższych.

Czwartą część książki traktuje o problemach treści kształcenia w szkołach ogólnokształcących. Wulfson charakteryzuje tu, na czym polegało wieloletnie zafascynowanie pedagogów francuskich teorią kształcenia formalnego. Na tym tle przedstawia zmiany dokonujące się po roku 1950, szczegółowo rozpatrując je na przykładzie poszczególnych przedmiotów. Zmiany te ogólnie można ująć w trzech grupach: 1) modernizacja treści przedmiotów od dawna nauczanych w liceach, 2) wprowadzanie do planów nauczania nowych przedmiotów („wstęp do ekonomii politycznej i socjologii”, „prace naukowo-eksperymentalne”, „technika” itp.) i 3) zmiana przydziału godzin dla różnych przedmiotów na korzyść przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i technicznych. Zdaniem Wulfsona, wszystkie te innowacje, mające na celu zmniejszenie przepaści między tradycyjnie werbalnym charakterem szkoły a rzeczywistością pozaszkolną, są zaledwie wstępem do nowoczesnej reformy programów nauczania, wskutek czego do dziś francuska szkoła średnia nie może zaspokoić w pełni wymogów stawianych jej przez rozwój nauki, techniki i życia społecznego.

W ostatniej, piątej, części pracy Wulfson rozpatruje kompleks problemów związanych z sytuacją nauczyciela w szkole i społeczeństwie. W analizie tej wykazał on krainowo różne warunki pracy nauczycieli w szkołach początkowych i w szkołach średnich. Nauczyciele szkół początkowych (instituteurs) otrzymują przeważnie przy-

gotowanie w średnich szkołach pedagogicznych, podczas gdy nauczyciele szkół średnich (professeurs) z reguły są absolwentami uczelni wyższych. Różnicom w zakresie wykształcenia odpowiadają różnice w zakresie sytuacji materialnej i prestiżu społecznego, wskutek czego nauczyciele szkół początkowych i nauczyciele szkół średnich tworzą w istocie dwie odrębne grupy zawodowe.

Omawiając system kształcenia nauczycieli we Francji, autor książki wyodrębnia jego dodatnie i ujemne strony. Do pierwszych zalicza wysoki poziom tzw. wyższych szkół normalnych, przygotowujących nauczycieli szkół średnich, związaną z tym wysoką jakością wiedzy specjalistycznej nauczycieli poszczególnych przedmiotów oraz przemyślaną organizacją stażów w zawodzie nauczycielskim. Negatywnie natomiast ocenia Wulfson kształcenie nauczycieli szkół początkowych w średnich szkołach pedagogicznych, ogólnie niewystarczający udział systematycznego kształcenia pedagogicznego w całym procesie przygotowywania nauczycieli oraz brak zorganizowanego systemu podwyższania ich kwalifikacji.

Bardzo dokładnie charakteryzuje Wulfson warunki pracy nauczycieli francuskich, ich uprawnienia i obowiązki. Na tym tle wyjaśnia przyczyny niedoboru personelu nauczającego, występującego zwłaszcza w szkołach prowincjonalnych. Wykazuje, iż od poprawy sytuacji społecznej nauczycieli we Francji w dużym stopniu zależy możliwość dalszej demokratyzacji szkolnictwa ogólnokształcącego.

Rozważania zawarte w książce uzupełniają podane w załączniku dane statystyczne o rozwoju szkolnictwa francuskiego. Autor podaje też obszerną bibliografię publikacji dotyczących problematyki przedstawionej w książce.

Praca Borysa Wulfsona zawiera bardzo dużo informacji o francuskim szkolnictwie ogólnokształcącym. Autor zgodnie z postulatami pedagogiki marksistowskiej przedstawił rozwój szkolnictwa we Francji na szerokim tle ekonomiki, polityki i życia społecznego. Z analiz prowadzonych w książce widać, jak dalece zmienia się szkoła w kraju kapitalistycznym pod wpływem wzrastających wymagań współczesnej nauki i techniki oraz przemian społeczno-kulturowych. Autor obiektywnie ocenia osiągnięcia szkolnictwa we Francji, nie szczędi jednak także krytycznych uwag pod adresem francuskiego systemu szkolnego, obnażając głównie niektóre anachroniczne dziś przejawy tradycjonalizmu szkoły francuskiej, a także wciąż klasowy charakter wyższych szczebli szkolnictwa. Stwierdzenia Wulfsona są bardzo starannie udokumentowane. Autor książki wykazuje się pogłębioną znajomością francuskiej literatury naukowej podejmującej rozważania w zakresie problematyki oświatowej, dokładnie orientuje się w obowiązującym ustawodawstwie szkolnym, wykorzystuje liczne materiały statystyczne, sięga też do różnorodnych wypowiedzi publicystycznych.

Przedstawiona w książce charakterystyka szkolnictwa ogólnokształcącego we Francji jest konsekwentna i w zasadzie wyczerpująca. Szkoda tylko, iż autor nie zwrócił większej uwagi na istniejący we Francji system orientacji szkolnej i zawodowej, jego zasady, organizację, funkcjonowanie i osiągnięcia. W książce „Szkoła współczesnej Francji” tylko epizodycznie czytamy o selekcji szkolnej, przeważnie w związku z rozważaniami o nierównym dostępie młodzieży z różnych grup społecznych do liceów, a następnie do szkół wyższych. Na podstawie niektórych uwag zawartych w książce można sądzić, iż autor z tego powodu dyskwalifikuje również istniejące w szkołach francuskich sposoby prowadzenia orientacji szkolnej i zawodowej. Tymczasem żaden system orientacji nie może zlikwidować oświatowych skutków rzeczywistych nierówności społecznych, które występują w krajach kapitalistycznych, nie rekompensuje też ogólnych wad systemu szkolnego, choć w indywidualnych przypadkach może znacznie pomagać młodzieży w dokonywaniu właściwych wyborów dalszych dróg życiowych. Zapewne to, co postuluje się i częściowo urzeczywistnia we Francji w zakresie orientacji szkolnej i zawodowej młodzieży, można by ze znacznie większymi efektami realizować w szkolnictwie krajów socjalistycznych.

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W czasopiśmie ostatnich miesięcy tematy są różnorodne. W przeglądzie zwrócić uwagę na dwa podstawowe zagadnienia: na sprawy systemów oświatowych i sprawy wychowawcze, o których pisze się coraz więcej, a których w praktyce szkolnej jest ciągle za mało.

System kształcenia nauczycieli

Jednym z czasopism regionalnych jest *Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego*, którego numer 50 ukazał się w roku 1971. Wprawdzie zagadnienia pedagogiczne nie są wyłączną treścią pisma, jednak przeważają. W numerze 2 z roku 1971, a z rzędu 50, interesujący jest artykuł Teodora Musioła pt. „System kształcenia nauczycieli w Polsce Ludowej”. Na tle informacji o obecnym stanie kształcenia nauczycieli autor snuje refleksje natury ogólniejszej. Tak na przykład zauważa, że studia nauczycielskie w zakresie dwóch specjalności, jak jest w WSN, nie są najlepsze: „Nie pozwalają na głębsze ujęcie przedmiotów, zwiększają przeładowanie programów, nie pozwalają na zapewnienie pełnej drożności w dalszej nauce, ponieważ jednak większość absolwentów pójdzie do pracy w szkołach wiejskich, często niżej zorganizowanych, utrzymanie dwuprzedmiotowego profilu kształcenia jest uzasadnione”.

Bardziej zdecydowane uwagi odnosi autor do kształcenia pedagogicznego w uniwersytetach. Zauważa, iż jest ono bardzo ogólne, powierzchowne, elementarne i w kształceniu nauczycieli uniwersytety nie zajmują przodu miejsca. Pewną formą złagodzenia tego stanu rzeczy jest — zdaniem autora — wprowadzanie dwustopniowego ciągu nauczycielskiego studiów. W związku z powstawaniem na niektórych uniwersytetach instytutów pedagogicznych autor uważa, iż czyni się tak, ażeby zlikwidować dysproporcje w naukach pedagogicznych, polegające na wyprzedzaniu dydaktyki wobec innych dziedzin pedagogiki, zwłaszcza wychowania. „Wychowanie — uogólnia autor — stało się dzisiaj słabym punktem pracy naukowo-dydaktycznej nie tylko uniwersytetów, ale całego systemu oświatowo-wychowawczego”. Autor stawia przy tym wielkie zadanie całej teorii pedagogicznej, gdy pisze: „Wiąże się z tym sprawa likwidacji bariery pomiędzy wielką pedagogiką celów i małą pragmatyczną pedagogiką szkolną, która w praktyce zredukowana była do dydaktyki, tj. procesów wszechstronnego uczenia się i organizacyjnych problemów oświatowych. Chodzi o to, aby nauki pedagogiczne w pełni zaangażowały się w konkretne rozwiązywanie wielu nabrzmiałych zagadnień systemu oświatowo-wychowawczego w Polsce Ludowej”.

Z zadowoleniem odnotowuje autor fakt postępów w pedagogizacji procesu kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych typu zawodowego, przyjmuje również, że najlepszy nawet system kształcenia nauczycieli nie potrafi wyposażyć absolwentów w wiedzę, która by wystarczała w pracy zawodowej całego życia. Kształcenia tego „nie należy pojmować jako przygotowania do życia, lecz jako ramy całego życia, charakteryzujące się nieustannym zdobywaniem wiedzy i doświadczenia i stałym rewidowaniem ustalonych koncepcji nauczania i wychowania”.

Autor kończy rozprawę wyrażeniem przekonania, że od szkoły w ostatecznym rachunku „zależy wartość postępu i nowy model człowieczeństwa”.

W rozprawie, zauważę na zakończenie, interesujące są przede wszystkim owe krytyczne uwagi rzucone na tło systemu kształcenia nauczycieli: zwięźle, trafne, sygnalizujące doniosłą problematykę.

Praca wychowawcza szkoły

W numerze 7/8 miesięcznika *Wychowanie Obywatelskie* czytamy wiele interesujących artykułów na tematy wychowawcze. Tadeusz Morawski i Sefan Garwacki mówią o wychowawcy klasy, jego roli w osiągnięciu pozytywnych wyników pracy. Formułują postulaty, które są niewątpliwie wynikiem ich doświadczeń w konkretnych sytuacjach pracy szkolnej. Oto niektóre z nich:

Ujednolicić wymagania (szkoła, dom, organizacje). Z postulatem tym są związane takie sprawy, jak zaznajamianie rodziców z planami wychowawcy klasowego, wciąganie rodziców do współpracy w realizacji planu, współpracy z kierownikami organizacji itd. „Jeśli młody człowiek widzi — zauważa autor — iż wiele osób zwraca się do niego stawiając pewne problemy w identyczny sposób, normy reprezentowane przez te osoby zaczyna uważać za swoje”.

Troska o dobre samopoczucie uczniów na terenie klasy. Autor sądzi, że postulat ten należy uświadamić szczególnie młodym nauczycielom. Idzie o to, ażeby stwarzać taką atmosferę, iżby młodzież czuła się dobrze w szkole, gdyż tylko wówczas będzie przejmowała te wartości, które szkoła stara się jej przekazać. Jednym ze sposobów stworzenia takiej atmosfery jest — zdaniem autora — taki układ stosunków między nauczycielem a uczniem, by uczeń widział w nauczycielu wymagającego, ale sprawiedliwego kierownika jego pracy. „Młodzież żąda od nauczyciela obiektywizmu oceny, zrozumienia dla trudności, jakie może napotkać podczas nauki”. Wymaganie to dotyczy również rodziców.

Autorzy postulują też, ażeby nauczycielowi przyznać prawo do ryzyka, by mógł być „zwyczajnym” człowiekiem, a nie wiecznie moralizującym kaznodzieją; ma być postacią autentyczną, prezentującą zawsze tę samą postawę, ma spotykać się indywidualnie z rodzicami uczniów sprawiających kłopoty wychowawcze lub zagrożonych niedostatecznymi ocenami. Jeden z autorów sądzi, że „najskuteczniejszą metodą pracy nad podniesieniem wyników nauczania w klasie jest systematyczne i częste informowanie domu o wynikach młodzieży, a zwłaszcza o pojawiających się trudnościach”. Postulat nieco ryzykowny, gdyż przesuwą odpowiedzialność za wyniki pracy szkoły na dom rodzinny. Praktyka taka może być wygodna, nie może jednak być uzasadnionym postulatem.

Nauczyciel „pozytywny” i nauczyciel „negatywny”

W tym samym numerze *Wychowania Obywatelskiego* dr Janina Maciaszkowa omawia zagadnienie wzorców zachowań i ich roli w pracy wychowawczej szkoły. Na podstawie badań przeprowadzonych w 18 klasach liceów ogólnokształcących autorka wyróżnia dwa rodzaje wzorców: konstruowanych przez nauczycieli i konstruowanych przez uczniów. Pierwszy świadczy przede wszystkim o wymaganiach stawianych uczniom, drugi — o możliwościach akceptacji, o gotowości do uznania i przyjęcia norm zachowań ujętych we wzorcu.

Autorka gromadziła oceny wzorców zachowań ucznia w dwóch grupach nauczycielskich: jedna grupa — to nauczyciele budzący zaufanie młodzieży, rozumiejący jej potrzeby; tę grupę autorka określa mianem nauczycieli pozytywnych; grupa

druga nazwana negatywną — to nauczyciele, z którymi kontakty uczniowie oceniali dość negatywnie.

We wzorcu zachowań zostały wyróżnione dwa rodzaje zachowań ucznia: aktywne i formalnie podporządkowane; pierwszy rodzaj — to zachowania wyróżniające się wyrażaniem własnych poglądów i śmiałością ich wypowiedziania, kulturalnym zachowaniem się itd.; rodzaj drugi — to zachowanie się na lekcjach w sposób zdyscyplinowany, punktualne uczęszczanie na lekcje i inne zajęcia szkolne, posiadanie dużego zasobu wiedzy itd. Charakterystyczny jest stosunek nauczycieli pozytywnych i negatywnych do poszczególnych zachowań; tak na przykład zachowanie własnych poglądów uzyskało 95% wypowiedzi nauczycieli pozytywnych, a tylko 70% negatywnych, kulturalne zachowanie się 90% i 70%; własne projekty — 90% i 80% itd. Odwrotnie jest w zachowaniach formalnie podporządkowanych. Autorka w ten sposób komentuje oceny: „Nauczyciele pozytywni większą wagę przykładają do tych zachowań, które wymagają od ucznia aktywności i pełnego zaangażowania się, nie ograniczającego się do deklaracji słownych, ale działania związanego z daną normą. Ponadto nauczyciele ci akcentują te zachowania, które świadczą o pewnej dojrzałości ucznia do samokierowania i samokontroli. Można przypuszczać, że uważają za konieczne doprowadzenie ucznia do tego etapu procesu wychowania, który znamionują procesy aktywności własnej ucznia także w odniesieniu do samoregulacji własnego zachowania. I ten etap uznają za sprawdzian efektów”.

Z badań nad efektywnością kształcenia

Na tle szerokiej dyskusji na temat przesunięcia wieku szkolnego dzieci warto odnotować artykuł K. Fodoskiego i B. Piaseckiego pt. „Z badań nad kosztami działalności przedszkoli”, zamieszczony w numerze 10, 1971 *Nowej Szkoły*. Badaniem objęto 4 przedszkola: dwa w Gdańsku, jedno w Poznaniu i jedno w Lubaniu Śląskim. Z badań wynika, że grupa „przedszkolna” uzyskiwała w klasie I 178% minimum punktów wyliczeniowych, a grupa kontrolna — 166%; w klasie II — przedszkolna 187%, kontrolna 168%; w klasie III — przedszkolna 181%, kontrolna 172%. W tych trzech klasach widać wyraźną różnicę. Inaczej było w klasie IV; tu klasa przedszkolna 160%, a kontrolna 159%. Widoczne jest wyrównanie. Wniosek z tego może być ten, że efekty kształcenia przedszkolnego były widoczne w ciągu klas I—III i powoli się wyrównywały.

Podobne wyniki uzyskano w badaniach w Lubaniu Śląskim. Dla charakterystyki porównawczej interesujące są również opinie nauczycieli. Otóż — jak informują autorzy artykułu — uczniowie uczęszczający do przedszkola wykazywali większą aktywność i samodzielność, a także umiejętność współzycia w zespole, natomiast mniejsze było ich zdyscyplinowanie, bardziej regularne uczęszczanie do szkoły, mniejsza zachorowalność. „W sumie wszystkie badania potwierdzały lepsze wyniki nauczania dzieci uczęszczających do przedszkola”.

Szkolnictwo i wzrost dochodu narodowego

Maria Kuskowska w *Szkole Zawodowej* (nr 7/8, 1971) zapytuje we wstępie swego artykułu, dlaczego warto zapoznać się z japońskim systemem oświatowym, i wyjaśnia, że z długofalowym planem podwojenia dochodu narodowego w latach 1961—1970 był związany dziesięcioletni Plan Kształcenia Ludzi i że ten właśnie system był jednym z najważniejszych czynników wzrostu gospodarczego w Japonii. Jaki to system?

Obecny system szkolny jest oparty na ustawie uchwalonej w roku 1947. Wprowa-

dziła ona 6-letnią szkołę podstawową, 3-letnią szkołę średnią pierwszego stopnia i 3-letnią drugiego stopnia, szkolnictwo wyższe przeważnie 4-letnie. Obowiązek szkolny trwa 9 lat, jednak już obecnie 8% młodzieży kontynuuje naukę w szkole II stopnia. W istocie powszechność przesuwają się do 12 lat nauki szkolnej.

Szkoła średnia pierwszego stopnia daje uczniom niepełne wykształcenie średnie i pewne przygotowanie przedzawodowe. W jej planie do przedmiotów obowiązkowych należą: język japoński, matematyka, nauki przyrodnicze, muzyka, sztuki piękne oraz zajęcia politechniczne lub prace domowe oraz etyka. Prócz tego, co jest bardzo charakterystyczne, w szkole tej jest przedmiot nazwany „wychowaniem społecznym”, na który przeznaczają się w trzech klasach po 13 godzin tygodniowo (4, 5, 4). W szkole średniej drugiego stopnia jest etyka i wychowanie obywatelskie, jednak w mniejszym wymiarze, bo tylko po 2 lub 3 godziny tygodniowo w ciągu jednego roku. Jest tu jednak „polityka i ekonomika” — również po 2 i 3 godziny — w trzecim roku nauki.

Szkoły średnie drugiego stopnia dzielą się na trzy kierunki: akademicki, zróżnicowany na humanistyczne, matematyczno-przyrodnicze i inne, kierunek ogólny o nastawieniu bardziej praktycznym i zawodowym. „Na kierunkach profesjonalnych — pisze autorka — przedmioty zawodowe pochłaniają od $\frac{1}{3}$ do $\frac{2}{3}$ godzin nauki tygodniowej, a mianowicie: w klasie I — 12 godzin, w klasie II — 19 godzin i w klasie III — 23 godziny. A więc w japońskiej szkole średniej drugiego stopnia występuje znacznie większe zróżnicowanie kształcenia ogólnego na poszczególnych kierunkach, niż to jest w naszych ZSZ i odpowiednich rocznikach szkół ogólnokształcących. Nasza szkoła zawodowa jest w znacznie wyższym stopniu jednocześnie szkołą ogólnie kształcąca niż szkoły kierunku zawodowego w Japonii. Trzeba sobie z tego zdać sprawę, porównując obydwie systemy szkolne”.

Wniosek końcowy: „Japoński system oświatowy w części ogólnokształcącej należy uważać za jeden z najbardziej przodujących w świecie. Realizuje się tam niemal w 100% dziewięcioletni obowiązek szkolny i bliskie zrealizowania jest wprowadzenie dwunastoletniego obowiązku szkolnego. Przedszkola obejmują już 40% dzieci w wieku przedszkolnym, a szkolnictwo wyższe jest dobrze rozbudowane”.

W okresie reformowania szkoły u nas warto zwrócić uwagę na to, jak jest gdzie indziej i w jakim stopniu przypisuje się szkolnictwu dobrze zorganizowanemu wpływ na wzrost dochodu narodowego.

* * *

Przegląd uwzględni tylko niektóre omawiane w czasopismach zagadnienia. Uważny czytelnik znajdzie dla siebie wiele innych artykułów. Tak na przykład w numerze 11 *Życia Szkoły* jest cykl wypowiedzi o kształceniu w wyższych szkołach nauczycielskich, w *Nowej Szkole* (nr 10) — o nauczycielskich normach etycznych (prof. dr A. Kamiński), o humanizmie jako podstawie zawodu nauczycielskiego (M. Nijkowski). A oto cztery sformułowane i omówione przez prof. Kamińskiego normy moralne: 1. Dobrze uczyć. 2. Bądź życzliwy dla dzieci. 3. Zachowuj się tak, jak byś chciał, aby zachowywali się twoi uczniowie. 4. Wprowadzaj w wartości kultury.

Stanisław Nowaczyk



ZYGMUNT MYŚLAKOWSKI
1890—1971

U progu roku akademickiego 1971—1972 otrzymałem telegram, że odszedł profesor Zygmunt Mysłakowski — na zawsze. Ale jeszcze kilka miesięcy wcześniej otrzymałem dramatyczny list Pani Profesorowej Alicji Mysłakowskiej. List powściągliwy, surowy, suchy, ale zapowiadający pięknym pismem kobiecej ręki rychły zgon Profesora. I wzywający mnie, do Krakowa.

Wcześniej jednak, gdy z moją młodszą koleżanką przygotowywałem dla *Ruchu Pedagogicznego* recenzję książki „Proces kształcenia i jego wyznaczniki”, gdy współautorka wysiłała się, by precyzyjnie oddać treść i nowatorstwo recenzowanej książki, ja wprowadziłem do recenzji szereg akcentów i momentów faktycznie już wykraczających poza przedmiot „Procesu kształcenia”: wiedziałem, że dla mnie przynajmniej i dla większości Czytelników starszej generacji jest to recenzja-wspomnienie, recenzja-nekrolog. Bo profesor Zygmunt Mysłakowski umierał długo, bardzo długo. Odchodził długo, bardzo długo. W rzeczywistości klątwa, która na niego padła, połączona z nieszczęśliwym złamaniem kości biodrowej, zamroziła Go, odizolowała od gwaru i wrzawy, które towarzyszyły naszemu ruchowi pedagogicznemu ostatnich lat 20—25, i nie wiem doprawdy, kim był ten bogaty, utalentowany, sceptyczny i twórczy uczonec: Syzyfem? Arachne? Don Kichotem? Był po trosze i jednym, i drugim, i trzecim. I aby nie wyglądało, że przypomnieniem tych mitów chcę usprawiedliwić nieróbstwo profesora, bezpłodność uczonego, brak talentu badacza, od razu dodam, nie siląc się na pedanterię bibliografa, że cierpiąc jak Syzyf, nieszczęśliwie żyjąc jak Arachne, tragicznie brnąc zatraconymi drogami i zagubionymi śladami Don Kichota, Zygmunt Mysłakowski, od najwcześniejszych lat Swjej działalności naukowej aż po ostatnie dni Swego życia, pisał, badał, publikował wcale pokaźnie i wcale poważnie.

Zygmunt Mysłakowski — mój Promotor — były nauczyciel fizyki w szkole średniej, malarz niepośledni i zamiłowany filozof (we Francji uczył się malarstwa, przez lat wiele studiując systematycznie filozofię w Paryżu), profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego i redaktor *Ruchu Pedagogicznego*, członek-założyciel Polskiej Akademii

Nauk (który nawet na pierwsze zebranie założycielskie nie przybył) i zawołany fotografik-portrecista — nie żył z honorów, waporów i splendorów. Pracował dużo, w trudzie, ale owocnie. Ze studiów filozoficznych i bezpośrednich kontaktów z Bergsonem urodziła się praca pt. „Intuicjonizm Bergsona” (1924). Dziś czyta się ją z przyjemnością i z zaciekawieniem. W 1925 roku ukazała się już następna rzecz pt. „Rzecz naturalny i czynniki wychowania”. Rok 1926 przynosi kolejną rozprawę „Funkcja socjalna wychowania i jej stosunek do tzw. celów wychowawczych” (rzecz ukazała się rok później w przekładzie włoskim).

Koncentrując się na pedagogice ogólnej i na podstawach pedagogiki, Zygmunt Mysłakowski coraz bardziej oddala się — choć niecałkowicie i nie na zawsze — od filozofii, a równocześnie zbliża się ku socjologii. To przesunięcie w myśleniu i w pisarstwie Profesora ma znaczenie nie tylko metodologiczne, nie tylko epistemologiczne, lecz, podkreślmy to — polityczne. Styk pedagogiki z socjologią, zwłaszcza z polską socjologią, która biła tętnem żywym i wiązała się z postępem polskim i europejskim, która brała na warsztat badań wieś polską owych lat i szkołę wiejską, klasę robotniczą Polski okresu międzywojennego i dziecko proletariackie owych lat, okazał się ożywczy, płodny i owocny dla Mysłakowskiego. I tu, właśnie tu szukać należy i znaleźć można uzasadnienie, jak to się stało, skąd i dlaczego, że ów nobliwy i piękny pan, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, znalazł się po wyjściu w 1939 roku z hitlerowskich obozów, jako jeden z pierwszych, w szeregach PPR, a potem PZPR. Tu właśnie, na styku socjologii polskiej i pedagogiki ogólnej (a mamy na myśli m. in. twórczość Czarnowskiego i Chałasińskiego, Ossowskiego i Rychlińskiego, Znanieckiego i Szczurkiewicza), zrodziły się w latach 30 książki autorstwa i współautorstwa Mysłakowskiego, które zbliżyły go do socjalizmu, do swej socjalistycznej myśli pedagogicznej, do marksistowskiej socjologii wychowania.

W 1931 roku wyszła „Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze”, w 1938 antyfaszystowska książka wskazująca wiry faszystu i niebezpieczeństwa — brunatnego socjalizmu: „Totalizm czy kultura”. Wreszcie, wspólnie z Grossem studium „Robotnicy piszą” — również w 1938 r. Ta ewolucja Mysłakowskiego nie dokonała się w sposób prosty i bezpośredni, metodą: „tu umarł Gustaw, a narodził się Konrad”. Łączy ją książka, wydana kilka lat wcześniej, bo w 1935, pt. „Państwo a wychowanie”. Jak wielu innych Polaków okresu międzywojennego, tak Mysłakowski w „Państwie i wychowaniu”, porzuciwszy nacjonalistyczno-reakcyjne pozycje, przez pewien czas nosił się z przeświadczeniem, że dobrze służy Ojczyźnie i ojczystej myśli wychowawczej, podzielając założenia i złudzenia zawarte w „wychowaniu państwowym”. W istocie rzeczy, zwłaszcza w pierwszym swym stadium, „wychowanie państwowe” głosił szereg haseł, zasad i postulatów postępowych (m. in. — walkę z nacjonalizmem, propagowanie liberalizmu w stosunku do mniejszości narodowych, neutralizację antysemityzmu), a w porównaniu z wychowaniem nacjonalistycznym i faszystowskim z całą pewnością było zjawiskiem postępowym. Dziś te sprawy widzimy lepiej. W 1950 i 1952, w zaczadzeniu miłami dogmatycznego marksizmu, właśnie z powodu tej książki czyniono Mysłakowskiemu zarzuty różnego rodzaju. Ten sam rok 1935 przyniósł jeszcze jedną pozycję, która Mysłakowskiego, teoretyka wychowania, wysunęła na czoło polskiego ruchu pedagogicznego lat międzywojennych: mam na myśli trzonowe studium tomu pierwszego „Encyklopedii wychowania” pt. „Pedagogika ogólna”. Dla mnie, nauczyciela szkoły powszechnej w Jadowie, a potem w Wołominie, była to najciekawsza i najbardziej kształcąca pozycja pedagogiki naszej okresu międzywojennego. Stawiałem wówczas pierwsze moje kroki w dziedzinie badań naukowych. Nie wylczyłem, bo nie zamierzam wylczyć, całokształtu bogatego i oryginalnego dorobku naukowego Profesora okresu międzywojennego. Przypomnijmy jednak jeszcze „Nauczanie żywe a podręcznik szkolny” z 1936 roku oraz wydaną tuż przed wojną (po czesku) „Obecna pedagogika”. (Przy okazji: profesor przeciwstawił się antyczeskiej, szowinistycz-

nej nagonce pewnych kół owego okresu, ściągając na siebie liczne nieprzyjemności). Otrzymujemy więc potwierdzenie tego, że przypomnienie trzech mitów, które sprawdziły się i zmateriałizowały w życiu Profesora, pod których ciężarem żył i cierpiał ostatnich lat 20—25, nie służą ani nam, ani nikomu służyć nie mogą, jako zasłona dymna dla usprawiedliwienia żywota człowieka, który niczego nie napisał i niczego nie wydał. Ba, i po 1945, w okresie Polski Ludowej, Zygmunt Mysłakowski, przemilczany, odsunięty i pomijany, wciąż trzymał proch sucho, pracował, pisał, wydawał. Mnie osobiście bardzo podobają się „Zatraczone ścieżki, zagubione ślady”, 1967, i „O kulturze współżycia”, 1968 r. Są to książki swoiste, wytrawne, nawet trudne do zaszeregowania, choć tak piękne i łatwe w czytaniu. Ale przecież „Kształcenie i doświadczenie”, 1961, oraz rozwinięta i zmieniona wersja tej książki, mianowicie „Proces kształcenia i jego wyznaczniki”, wydana w 1970 roku, wreszcie tom studiów z filozofii wychowania pt. „Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności”, wyd. I w 1964 r. oraz wyd. II w 1965 (tom zawierający prace przedwojenne i powojenne, nie drukowane dotąd w formie książkowej) mają swą wymowę. Mówią nam one o niepodległości człowieka, o Jego walce z mitami, o walce ze złąką milczenia, o ciągłym zmartwychpowstaniu poprzez Swe prace i dzieła, poprzez Swą publicystykę także na łamach *Nowej Szkoły* i *Ruchu Pedagogicznego* oraz współautorstwo w pracach zbiorowych, jak np. „Wprowadzenie do teorii nauczania” (1961).

Wymienia się często przy różnych okazjach i z różnych powodów również nieprzemijające i bogate zasługi Zygmunta Mysłakowskiego w dziedzinie organizacyjnej i dydaktycznej. Przypomnijmy więc i my, że był przez czas pewien Redaktorem Naczelnym naszego pisma *Ruchu Pedagogicznego*. Z tego okresu pochodzą Jego rozprawy, m. in. „Podwójna geneza procesu wychowawczego” (1949) i jeszcze wcześniejsza „Przenoszenie obcego planu życiowego na dziecko w rodzinie” (1946). W latach 1928—1930 był dyrektorem Instytutu Pedagogicznego w Katowicach, w okresie 1950—1956 rektorem WSP w Krakowie. W okresie okupacji był członkiem Konspiracyjnej Wojewódzkiej Rady Narodowej, a po wyzwoleniu Krakowa działał w Krakowskim Towarzystwie Przyjaźni Polsko-Radzieckiej. Wszystko to prawda. Ale zapomina się, analizując działalność organizacyjno-dydaktyczną Zygmunta Mysłakowskiego, profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego i kierownika katedry pedagogiki w tymże Uniwersytecie od 1927 roku, o pewnej szczególnej zasłudze, żywej i nieprzemijającej. To właśnie tam, w Krakowie, pod auspicjami Profesora, pod bezpośrednim Jego kierownictwem kształciło się i wykształciło liczne i poważne grono młodych doktorantów, początkujących młodych uczonych i dydaktyków. Przychodzili i przyjeżdżali do Krakowa z ukończonymi już studiami wyższymi (z fizyki i z filologii, z matematyki i filozofii, biologii i historii), z pewną sumą nauczycielskich doświadczeń, a pod kierunkiem Zygmunta Mysłakowskiego dochodzili do doktoratu, aby potem wrócić do seminarion nauczycielskich, pedagogiów, instytutów, WKN—ów i innych zakładów kształcenia nauczycieli i działać tam już jako wykładowcy pedagogiki, dydaktyki, metodyki, psychologii wychowawczej. Niektórych spośród tych uczniów znałem, niektórzy byli moimi kolegami, z niektórymi się przyjaźniłem, a innych — byłem nawet słuchaczem. Wielu z nich żyje jeszcze i działa. Ale dwóch, we wspomnieniu pośmiertnym o Zygmuncie Mysłakowskim, także przecież i Ich przyjacielu, także przecież Ich Promotorze, wspomnę: dr Ignacy Kiken, który zmarł tragicznie w pierwszych dniach wybuchu wojny hitlerowsko-radzieckiej w Żółkwi pod Lwowem, i dr Lisowski, który zginął w Powstaniu Warszawskim jako żołnierz AK.

Był Mysłakowski mistrzem epistolografii. Jak głęboko i jak pięknie pisał! W korespondencji był nieskrępowany, a jego kultura filozoficzna, wielce wnikliwa znajomość freudyzmu i bogate życiowe doświadczenie spletały się w niepospolite, porywające i niepowtarzalne listy — raz pełne czaru, raz pełne smutku, często zadumy i poezji, wreszcie — sarkazmu.

To samo rzecz można o estetyce Mysłakowskiego i o Mysłakowskim-estecie. On nie mówił i nie pisał o pięknie, w każdym razie — nie tylko mówił i nie tylko pisał. On po prostu estetykę uprawiał. On piękno znał. Malował. Przyglądałem się w Krakowie i w Zawoi, jak malował. Był fotografikiem. Przyglądałem się, jak pracował w tej dziedzinie i jak się rozkoszował dziełami tej, bądź co bądź, wciąż nowej sztuki. Mocowałem się „ręka na rękę” z cieślą-artystą, który pod bezpośrednimi wskazówkami Profesora konstruował i stawiał w Zawoi drewniany domek. Mówiłem z nim o fudze Bacha, wierszu Heinego i o „Eroice” Beethovena.

Znajomość malarstwa, wnikliwe pojmowanie psychologii głębi, wreszcie gruntowne wykształcenie filozoficzne zbliżyły go do Leonarda. To On nauczył mnie patrzeć na obrazy Leonarda da Vinci z pozycji freudyizmu. To On nauczył mnie czytać i analizować teksty filozoficzne Leonarda. Wiele lat studiując twórczość Leonarda napisał monografię o tym wielkim malarzu, rzeźbiarzu, poecie i techniku. A jak Mysłakowski mówił i pisał o Norwidzie: — poecie — filozofie — rzemieślniku — artyście. I jak milczał, jak milczał, jak milczał! — zwłaszcza ostatnio. Ku naszemu smutkowi. Ale — nie rozpacz! Bo mit o Syzyfie jest jednak mitem optymistycznym.

Ignacy Szaniawski

Z DYSKUSJI NAD NAUCZANIEM POCZĄTKOWYM (Obrady Zarządu Sekcji Kształcenia Nauczycieli ZNP)

W zebraniu prócz członków Zarządu Sekcji brali udział zaproszeni przedstawiciele Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, pracownicy naukowcy wyższych szkół nauczycielskich Instytutu Pedagogiki i Uniwersytetu Warszawskiego.

Tematem zebrania był problem kształcenia nauczycieli klas I—IV szkół podstawowych.

Wprowadzeniem do dyskusji było zagajenie przewodniczącego Sekcji prof. dra Ludwika Bandury oraz teoretyczny referat dra Antoniego Maćkowiaka.

Prof. Bandura w swym zagajeniu poruszył kilka kontrowersyjnych problemów:

- traktowanie nauczania początkowego jako oddzielnej specjalności i w związku z tym kształcenie nauczycieli klas I—IV na kierunkach nauczania początkowego z drugim przedmiotem,
- przechodzenie na nauczanie przedmiotowo-specjalistyczne począwszy już od kl. I szkoły podstawowej,
- jednokierunkowe kształcenie nauczycieli klas I—IV tylko w zakresie nauczania początkowego czy też kształcenie dwukierunkowe: nauczanie początkowe z drugim przedmiotem,
- wiązanie kształcenia nauczycieli klas I—IV z kształceniem wychowawczyń przedszkoli.

Ponieważ doc. A. Maćkowiak nie przybył na konferencję z powodu choroby, referat jego został odczytany przez prof. Bandurę. Referent poruszył następujące zagadnienia:

- co nazywamy albo co chcielibyśmy nazywać nauczaniem początkowym,
- które klasy i które roczniki ma obejmować przyszłe nauczanie początkowe (uważa, że nauczanie początkowe winno obejmować klasy I—III),
- czego uczy nas historia nauczania początkowego,
- jak kształtuje się nauczanie początkowe współcześnie w innych krajach,
- projekt reformy nauczania początkowego.

W tym ostatnim punkcie referent wypowiedział się za odrębnym kształceniem nauczycieli klas I—III w pełnych wyższych uczelniach dających stopień magistra w zakresie specjalności nauczanie początkowe. Studia winny być jednokierunkowe, ale ponieważ wskazaną rzeczą jest, aby opieka jednego nauczyciela nad klasą przedłużała się do klasy IV i V, stąd należy dać kandydałom orientacyjne przygotowanie w zakresie jednego, dwu przedmiotów takie, aby mogli uczyć tych przedmiotów też w kl. IV i V.

Wśród uczestników konferencji i dyskutantów wyodrębniły się trzy grupy: pracownicy naukowcy Instytutu Pedagogiki i wyższych uczelni (wyższych szkół nauczycielskich i uniwersytetów), praktycy ze studiów nauczycielskich pracujący jeszcze w SN lub rozpoczynający pracę w WSN oraz przedstawiciele Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego.

Pierwszą grupę reprezentowali: doc. T. Wróbel, dr Więckowski, doc. Malinowski, doc. Walczyna, doc. Kozłowski, prof. Wołoszyn, doc. Kulpa. Dyskutanci tej grupy szczególnie uważali na teoretyczne podstawy nauczania początkowego oraz na niedomagania w kształceniu nauczycieli dla klas I—IV w wyższych szkołach nauczycielskich.

Dr Więckowski omówił trzy rodzaje zadań w nauczaniu początkowym: poznawcze, sprawnościowe i wychowawcze. W klasach I—III należy położyć główny akcent na realizację zadań sprawnościowych, w klasach IV—V równolegle traktować zadania sprawnościowe i poznawcze, zaś w klasach V—VIII preferować zadania poznawcze. Wychowawcze zadania winny być należycie uwzględniane na wszystkich szczeblach szkoły podstawowej z tym, że w klasach I—IV winny mieć charakter opiekuńczo-wychowawczy. W związku z wieloznacznym określeniem nauczania początkowego dyskutant proponuje wprowadzenie jednolitego określenia: „elementarne nauczanie i wychowanie”.

Doc. Wróbel omówił współczesne tendencje w nauczaniu początkowym: wiązanie nauczania początkowego z wychowaniem przedszkolnym (w Anglii), coraz większe przykładanie wagi do systematycznej wiedzy, stąd próby nauczania przedmiotowego w Rumunii i ZSRR, przypisywanie coraz większego znaczenia zajęciom pozalekcyjnym i pracy opiekuńczo-wychowawczej, proporcjonalne i zintegrowane ujmowanie różnych zadań ogólnokształcących. Następnie uzasadniał potrzebę kształcenia dwu typów nauczycieli dla nauczania początkowego:

- nauczyciela specjalistę, przygotowanego wielokierunkowo do nauczania wszystkich przedmiotów w kl. I—II i ewentualnie jeszcze w kl. III oraz do prowadzenia pracy opiekuńczo-wychowawczej,
- nauczyciela specjalistę przedmiotowego (w zakresie przedmiotów: wychowanie plastyczne, zajęcia praktyczno-techniczne, wychowanie muzyczne i wychowanie fizyczne) przygotowanego do nauczania swego przedmiotu od kl. I.

Doc. Malinowski, rektor WSN w Kielcach, omówił na wstępie niedomagania w kształceniu nauczycieli dla klas I—IV w WSN: system ten nie odpowiada współczesnym potrzebom, ogólny poziom umysłowy studentów w WSN jest znacznie niższy niż w uniwersytetach, a poziom umysłowy studentów kierunku nauczanie początkowe w WSN jest niższy niż poziom studentów z innych kierunków, np. z matematyki, studenci z kierunków nauczanie początkowe z drugim przedmiotem uważają się za specjalistów do drugiego przedmiotu, a nie do nauczania początkowego. Bardzo trudno jest w ciągu trzech lat wykształcić specjalistów do nauczania początkowego i do drugiego przedmiotu, np. wychowania muzycznego czy wychowania plastycznego, jeśli kandydaci nie przyszli do WSN z pewnymi umiejętnościami w zakresie tych przedmiotów. Dlatego dyskutant proponuje zaczynać kształcenie nauczycieli klas I—IV już w szkole średniej ogólnokształcącej o nachyleniu pedagogicznym.

Doc. Walczyna zwróciła uwagę na niepokojący fakt, oto około 50% tegorocznych absolwentów kierunku nauczanie początkowe WSN warszawskiego przeszło na studia magisterskie do Uniwersytetu Warszawskiego. Z braku jednak kierunków magisterskich w zakresie nauczania początkowego rozpoczęli studia na wydziałach pedagogiki, socjologii i psychologii. Można stąd przypuszczać, że większość z nich, albo nawet wszyscy, nie podejmą po skończeniu studiów pracy w niższych klasach szkoły podstawowej. Aby zapobiec temu w przyszłości, należałoby zorganizować pełne wyższe studia 4-letnie o kierunkach: nauczanie początkowe. Nauczyciele klas I—IV winni być odrębnie kształceni na specjalnych kierunkach. Winni otrzymywać dobre wielostronne przygotowanie tak, aby umieli rozwijać różnorodne sprawności dzieci i rozbudzać ich siły twórcze.

Doc. Kulpa zwrócił uwagę na potrzebę większego niż dotychczas kształcenia pedagogicznego kadry dydaktyczno-naukowej wyższych uczelni. Nauczyciele klas I—IV winno się kształcić raczej w mniejszych uczelniach, program szkół średnich winien obejmować też problematykę pedagogiczną i psychologiczną. Nauczanie w klasach I—II winno być zintegrowane i prowadzone przez nauczycieli specjalnie przygotowanych do pracy z najmłodszymi dziećmi.

Doc. Kozłowski, rektor WSN w Siedlcach, stwierdził, że obecnie istnieją trzy niedomagania w związku z kształceniem nauczycieli klas początkowych: brak koncepcji kształcenia nauczycieli klas I—IV, brak kadry naukowej przygotowanej do kształcenia tych nauczycieli i brak kandydatów na studia na kierunkach nauczania początkowego. W wyższych szkołach nauczycielskich uwidoczni się niechęć do studiowania na kierunkach nauczania początkowego. W związku z powyższym należy inaczej, bardziej nowoczesnie spojrzeć na kształcenie nauczycieli dla klas początkowych, istnieje też konieczność opracowania koncepcji kształcenia kadry naukowej dla potrzeb nauczania początkowego.

Drugą grupę, praktyków, reprezentowali: dr Józef Galant, doc. Pochanke, dr Wiatrowski, dr Przychodzińska, mgr Wytrążek, mgr Sołtyk, mgr Kierecki, mgr Jelonek.

Dr J. Galant wypowiedział się za odrębnym kształceniem nauczycieli przygotowanych do nauczania wszystkich przedmiotów w kl. I—III i uzasadnił ten postulat względami praktycznymi i organizacyjnymi (dużą ilością szkół niżej zorganizowanych), wykazywał, że nauczanie początkowe jest zagrożone, gdyż może zabraknąć w przyszłości nauczycieli do tych klas, oraz poparł wypowiedź doc. Malinowskiego w sprawie rozpoczęcia kształcenia nauczycieli już w szkołach średnich i doc. Wróbla odnośnie potrzeby dwu rodzajów specjalistów dla klas I—IV.

Mgr Sołtyk zwrócił uwagę na różnice w rozwoju dzieci ze wsi i z miast i na konsekwencje z tego wynikające dla kształcenia nauczycieli klas I—IV, dr Wiatrowski wskazał, że u specjalistów wielu dyscyplin naukowych uwidoczni się lekceważenie problematyki metodycznej, preferują oni w procesie kształcenia nauczycieli głównie wiedzę. Doc. Pochanke zwrócił uwagę na potrzebę kontynuowania studiów magisterskich przez absolwentów WSN oraz postulował zmniejszenie ogólnej ilości przedmiotów na kierunkach: nauczanie początkowe. Mgr Wytrążek poruszył sprawę rekrutacji na kierunki naucz. pocz., w komisjach rekrutacyjnych winni być nie tylko specjaliści przedmiotowi, ale też metodycy, pedagodzy i psychologowie, zmienić trzeba system przyjmowania i wyeliminować przypadkowość w naborze kandydatów na te kierunki.

W dyskusji na czoło wysuwały się następujące zagadnienia:

- czasokres trwania szczebla nauczania początkowego, I—III czy I—IV;
- czy odrębne kształcenie nauczycieli do nauczania wszystkich przedmiotów, czy też wprowadzanie specjalistów przedmiotowych od kl. I;
- jednokierunkowe kształcenie nauczycieli klas I—IV obejmujące tylko nauczanie początkowe czy dwukierunkowe: nauczanie początkowe łączone z drugim przedmiotem.

Wszyscy dyskutanci, i teoretycy, i praktycy, wypowiedzieli się za skróceniem czasu trwania nauczania początkowego do klas I—III lub I—II oraz za odrębnym kształceniem nauczycieli niższych klas i sprzeciwiali się wprowadzaniu specjalistów przedmiotów od kl. I. Natomiast zdania były podzielone w kwestii jednokierunkowego czy dwukierunkowego kształcenia nauczycieli niższych klas. Jedni byli zwolennikami jednokierunkowego kształcenia (Malinowski, Kozłowski, Przychodzińska), inni wypowiadali się za dwukierunkowym kształceniem.

Przedstawiciele Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego ustosunkowali się do omawianych zagadnień głównie z punktu widzenia realnych możliwości kształcenia nauczycieli klas początkowych i potrzeb kadrowych.

Nacz. Horbowiec uzasadniał z punktu widzenia potrzeb terenu konieczność kształcenia nauczycieli niższych klas wielokierunkowo przygotowanych do nauczania wszystkich przedmiotów, w tym artystycznych, oraz omówił warunki podniesienia rangi nauczania początkowego oraz metodyk przedmiotowych w WSN-ach.

Dyrektor dr Kaczor omówił potrzeby ilościowe i jakościowe w zakresie kształcenia nauczycieli niższych klas (nie ma nadprodukcji nauczycieli, jak to niektórzy sądzili), potrzebę i warunki przygotowania specjalistów przedmiotowych do pracy w klasach I—IV. Wypowiedział się za mniejszymi uczelniami kształcącymi nauczycieli dla niższych klas oraz stwierdził, że słuszny jest postulat, by nauczycieli tych kształcić na poziomie magisterskim, brak jest jednak kadry naukowej, która mogłaby to zadanie zrealizować.

W podsumowaniu prof. dr Bandura stwierdził, że należy przezwyciężać błędy lat minionych w zakresie kształcenia nauczycieli niższych klas i zająć się przede wszystkim przygotowaniem kadry naukowej dla nauczania początkowego, należy widzieć nauczanie początkowe jako specjalność jednokierunkową oraz realizować postulat pełnych wyższych studiów dla tej specjalności.

Obrady zakończono jednogłośnie uchwaleniem wniosku zgłoszonego przez doc. Wróbla:

Zarząd Główny ZNP winien zwrócić się do Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z propozycją o powołanie w jak najkrótszym czasie eksperymentalnie 2—3 WSN-ów kształcących nauczycieli nauczania początkowego z drugim przedmiotem na poziomie magisterskim w ciągu 4 lat oraz 2—3 WSN-ów 3-letnich kształcących nauczycieli klas I—III w zakresie jednej specjalności: tylko nauczanie początkowe.

Przebieg obrad świadczy o rozsądnym zharmonizowaniu teoretycznych tendencji z realnymi możliwościami i potrzebami kadrowymi w dziedzinie nauczania początkowego.

Józef Galant

MIĘDZYNARODOWE SYMPOZJUM NA TEMAT NOWEJ STRUKTURY KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO W BUŁGARII

I

W dniach od 5 do 11 października 1971 roku odbyło się w Primorsku, miejscowości nadmorskiej w południowej Bułgarii, międzynarodowe sympozjum na temat rozwoju i doskonalenia systemu kształcenia kadr pracowniczych. Temat sugerować może, że omawiano wyłącznie problemy z zakresu kształcenia zawodowego, a w rzeczywistości przedmiotem obrad stał się cały system kształcenia w obliczu przewrotu naukowo-technicznego, a zwłaszcza — co jest zrozumiałe — bułgarski system kształcenia, rozumiany jako przygotowanie kadr pracowniczych dla gospodarki i kultury Ludowej Republiki Bułgarii.

Sympozjum zostało zorganizowane przez resortowy Instytut Badań Pedagogicznych im. T. Samodumowa w Sofii, która to placówka — przygotowując zasadnicze referaty i przedstawiając pod obrady własną koncepcję rozwoju bułgarskiego szkolnictwa — zaprosiła do współpracy specjalistów z innych krajów socjalistycznych. Tematyka sympozjum została wcześniej opracowana, a poszczególne referaty powielono i dostarczono uczestnikom w dwu językach: bułgarskim i rosyjskim. Referaty delegatów zagranicznych wygłaszane były po rosyjsku i tłumaczone na język bułgarski, bułgarskie zaś tłumaczone na język rosyjski i niekiedy na niemiecki. Strona techniczna tłumaczeń funkcjonowała przez cały czas obrad bez zarzutu.

Przygotowano 28 referatów, w tej liczbie 17 bułgarskich i 11 zagranicznych. Przedstawiciele Polski i Czechosłowacji wygłosili po trzy referaty, Rumunii i Węgier po dwa, a delegacja NRD przedstawiła jeden referat. W planie były jeszcze cztery referaty pedagogów i ekonomistów ze Związku Radzieckiego, ale z powodu kłopotów komunikacyjnych specjaliści radzieccy nie mogli przybyć w terminie i odwołali swój udział.

Obrady cieszyły się dużym zainteresowaniem, bułgarska telewizja, radio i prasa zamieściły obszernie informacje i wywiady z uczestnikami. W sympozjum uczestniczyli dwaj zastępcy ministra oświaty i pięciu dyrektorów centralnych instytucji pedagogicznych Ludowej Republiki Bułgarii, którzy nie tylko pilnie przysłuchiwali się obradom, ale żywo dyskutowali przedstawiane propozycje i poglądy referentów.

W skład delegacji polskiej, która wzięła udział w sympozjum, wchodził: profesor doktor Ignacy Szaniawski z Uniwersytetu Warszawskiego, doktor Józef Pólturzycki z Instytutu Pedagogiki w Warszawie i magister Erwin Gondzik z oddziału tego Instytutu w Katowicach. Grupa polska była bardzo serdecznie podejmowana, a profesor Ignacy Szaniawski powitał w imieniu delegacji zagranicznych organizatorów i gospodarzy sympozjum, którzy w przeddzień obrad zorganizowali dla zagranicznych gości przyjęcie powitalne. W czasie tego spotkania duże uznanie zyskał wniosek polskiej delegacji, by sympozja tego typu odbywały się co rok w innym kraju dla omówienia aktualnych spraw szkolnictwa zawodowego i przedstawienia rezultatów badań naukowych. Projekt ten zyskał powszechną aprobatę i był dyskutowany nie tylko w kulisach sympozjum, ale poświęcono mu odrębne spotkanie kierowników delegacji. Ustalono wówczas, że następna konferencja odbędzie się w 1972 roku w Pradze, a jej organizatorem będzie tamtejszy Instytut Kształcenia Zawodowego.

II

Pierwszy dzień obrad przeznaczony był na omówienie rewolucji naukowo-technicznej i jej wpływu na rozwój i doskonalenie systemu kształcenia kadr pracowniczych. Podstawowy referat wygłosił zastępca dyrektora Instytutu Badań Pedagogicznych doc. G. Minczew, który przedstawił projekt systemu bułgarskiego szkolnictwa, jaki przygotowany został w Instytucie. Ukazując wzajemne związki i wpływy między rewolucją naukowo-techniczną, społecznym podziałem pracy i systemem kształcenia — referent wskazał na potrzeby i kierunki zmian, które warunkują przyjęcie nowego systemu szkolnictwa. Dotychczasowy ustrój szkolnictwa w Bułgarii przewidywał, że po ośmioletniej szkole podstawowej młodzież może uczyć się w trzyletnich średnich ogólnokształcących politechnicznych szkołach, trzyletnich średnich zawodowo-technicznych szkołach, czteroletnich technikach i dwuletnich szkołach zawodowych.

Tylko ten ostatni typ nie dawał średniego wykształcenia. Pozostałe upoważniały do studiów wyższych lub nauki w półwyższych szkołach. W 1970 roku w szkołach pierwszego typu uczyło się 23,8% ogółu uczniów szkół ponadpodstawowych, w drugim typie było 31,5%, w technikach — 24,7%, a w dwuletnich zawodowych — 20%.

Proponowana przez Instytut Badań Pedagogicznych nowa struktura łączy trzy pierwsze typy szkoły, a likwiduje dwuletnie przygotowanie zawodowe. Powstanie dziesięcioletnia jednolita średnia szkoła politechniczna, która oprócz wykształcenia ogólnego na poziomie średnim będzie przygotowywała absolwentów do pracy zawodowej poprzez przedmioty cyklu politechnicznego. Po ukończeniu tej szkoły młodzież będzie przygotowana do trzech dalszych kierunków nauki: do studiów wyższych, do nauki w półwyższych (dwuletnich) instytutach typu zawodowego i do nauki na kursach i w szkołach przygotowujących do zawodu. Kursy będą trwały od 3 do 6 miesięcy, a szkoły tylko rok. Przewiduje się, że pełną średnią szkołę kończyć będzie około 85% młodzieży, a w następnej pięcioletce wskaźnik ten wzrośnie do 95%. Z ogółu absolwentów — 20% powinno kształcić się dalej w wyższych uczelniach, 25% — w instytutach półwyższych, a 55% będzie przygotowywać się do zawodu na kursach i w rocznych szkołach zawodowych. Przewiduje się także, że istnieć będą również szkoły wieczorowe i zaoczne na poziomie planowanej dziesięcioletniej średniej ogólnokształcącej szkoły politechnicznej, a także przewidziana jest organizacja przygotowania zawodowego dla tych, którzy nie ukończą dziesięciu lat nauki.

Po tym wprowadzającym przedstawieniu wystąpili referenci zagraniczni: profesor Arnold Knauer, dyrektor Centralnego Instytutu Kształcenia Zawodowego w Berlinie, mówił o wpływie naukowo-technicznej rewolucji na charakter treści i kierunków kształcenia zawodowego w NRD oraz o niektórych innych problemach kształcenia zawodowego w socjalizmie. Był to referat najlicniejszej delegacji zagranicznej, na czele której stali dwaj dyrektorzy oraz wicedyrektorzy dwu instytutów kształcenia zawodowego. Ciekawe i wartościowe były referaty delegacji czechosłowackiej i węgierskiej: Zdenek Zaiczek z Instytutu Kształcenia Zawodowego w Pradze przedstawił problem rozwoju istoty i przedmiotu pracy oraz wpływ tego rozwoju na treści kształcenia zawodowego, a docent Laslo Tot z Budapesztu mówił o wpływie rewolucji naukowo-technicznej na zmiany w procesie produkcji i ich wpływie na kształcenie pracowników. W tej części sympozjum przewidziane były dwa referaty uczonych radzieckich G. F. Komarowa i J. A. Sajenko także na temat wpływu rewolucji naukowo-technicznej na proces pracy i przygotowanie kadr robotniczych.

W czasie obrad popołudniowych młodzi pracownicy naukowcy z Bułgarii przedstawili sześć interesujących referatów, które stanowiły pewną całość, wyróżniały się dobrym przygotowaniem metodologicznym i prezentowały konkretne wyniki badań korespondujące z głównym referatem wygłoszonym przez doc. G. Minczewa w tym dniu.

Istotne było wystąpienie inżyniera A. Josifowa na temat aktualnego przygotowywania kadr przez różne szkoły i uczelnie zawodowe w Bułgarii. Autor porównywał programy kształcenia i wskazał, że mimo różnych nazw i typów zawodowych podstawowa treść nauczania jest w zasadzie taka sama i może być realizowana przez program szkoły jednolitej. S. Stojanow z Instytutu Pracy mówił o wpływie postępu naukowo-technicznego na strukturę zawodową i kwalifikacje kadr pracowniczych w przemyśle i budownictwie. Bardzo ciekawe było wystąpienie Marii Makedonskiej, którą gościliśmy w Polsce w Uniwersytecie Warszawskim i Instytucie Pedagogiki wiosną 1971 roku. Przedstawiła ona dokładnie zmiany w procesie produkcji w zakładach budowy maszyn i wskazała na potrzebę zmian w programie przygotowującym tego typu specjalistów. W swoim referacie wskazała także tendencje zmian w obranym kierunku produkcji, jakie przewidziane są do roku 2000.

Inżynier rolnictwa Tatiana Leonidowa ukazała w swym bardzo wnikliwym referacie te same prawidłowości w gospodarce rolnej. Analizowała stan obecny, tendencje rozwojowe w najbliższych latach, możliwości rozwinięcia mechanizacji i automatyzacji w rolnictwie w zależności od typu prac i działów gospodarki rolnej. Wskazała, że w dziedzinie upraw można będzie do 1975 roku osiągnąć pełną mechanizację w wielu pracach, ale na przykład w uprawie tytoniu będzie ona możliwa zaledwie w 57%, obecnie w 1971 roku — 27,5%. Będą więc prace zmechanizowane, niektóre zautomatyzowane, ale wiele jeszcze zostanie prac ręcznych. Rozwój rolnictwa zależy też od wykorzystania energii elektrycznej, od planów koncentracji i specjalizacji gospodarstw rolnych i od wielu innych elementów, które winny być uwzględnione w trakcie planowania kształcenia kadr pracowniczych dla tego typu gospodarstw. T. Leonidowa proponuje specjalizacje zawodowe o szerokim profilu, a te wymagają podbudowy ogólnokształcącej i politechnicznej w zakresie 10 klas szkoły średniej.

O problemach kosztów kształcenia i bazy szkolnej mówił Miłko Mitropoliński. Wskazał, że jeżeli koszt kształcenia absolwenta szkoły ogólnokształcącej przyjąć za 100, to te same koszty w szkołach średnich zawodowych wynoszą 360. Ale nie jest to jeszcze pełne obliczenie, bo szkoły zawodowe tego samego kierunku mają różne koszty kształcenia, np. w wiejskiej szkole zawodowej w Rjachowo koszt kształcenia ucznia przyjęty za 100% jest wyższy niż w szkołach zawodowych w Russe, gdzie wynosi tylko 68%, a przygotowanie jednego architekta w Wyższej Szkole Inżyniersko-Budowlanej w Sofii pochłania tylko 60% tej samej ceny, co w szkole w Rjachowie. Ten sam typ szkoły (dwuletnia zawodowa szkoła rolnicza) wymaga na kształcenie jednego absolwenta różnych kosztów, które dochodzą w niektórych placówkach do 190% wartości najniższych kosztów. Różne są także nakłady resortów gospodarczych na wyposażenie bazy szkół zawodowych. Jeżeli nakład na jednego ucznia w resorcie handlu wewnętrznego wynosi 100, to w komunikacji — 150, w górnictwie — 173, w budownictwie — 278. Dochodzi więc do trzykrotnej różnicy w nakładach na bazę szkolną w różnych resortach. Ciekawe te badania są przyczynkiem do ekonomiki kształcenia i wskazują, że przy planowaniu nowej struktury szkolnej należy brać pod uwagę różne wartości. Temat ten kontynuował kolejny referent Iwan Iliew — kierownik katedry ekonomiki kształcenia w Centralnym Instytucie Doskonalenia Nauczycieli. Postulował on przygotowanie jednolitej nomenklatury elementów porównywalnych w różnych zawodach, określenie hierarchii potrzeb i ważności spraw w strukturze i organizacji kształcenia.

III

Drugi dzień obrad przeznaczony był na analizę połączenia systemu kształcenia kadr z wszechstronnym rozwojem osobowości. Główny referat wygłosił profesor doktor Ignacy Szaniawski z Uniwersytetu Warszawskiego. Profesor uzasadnił tezę,

że intelektualizacja pracy zawodowej jest dzisiaj centralnym problemem kształcenia zawodowego. Referat wywołał powszechne zainteresowanie, a w dyskusji oraz w rozmowach kulturalowych wielu uczestników nawiązywało do przedstawionej koncepcji. Uczonym polskim zainteresowali się obecni na sympozjum dziennikarze i mała polska grupa podobnie jak w przededniu obrad znów stała się przedmiotem powszechnego zainteresowania i uznania. (Referat profesora I. Szaniawskiego „Intelektualizacja pracy — centralny problem współczesnego kształcenia zawodowego” opublikowany został wcześniej po polsku w „Studiach Socjologicznych” nr 1 z 1970 r.).

Kolejne referaty zagraniczne wprowadzały nowe elementy i rozwijały szczegółowo tematykę drugiego dnia obrad. Profesor dr Ion Cholban z Instytutu Pedagogiki w Bukareszcie, a właściwie z jego filii w Jassach, przedstawił stosunek człowieka do ergologicznych potrzeb doby współczesnej. Doktor Paweł Czepek z praskiego Instytutu Kształcenia Zawodowego zreferował zasady kształtowania cech socjalistycznych człowieka w procesie przygotowania do zawodu w szkołach zawodowo-technicznych w Czechosłowacji. Dr Miłosz Rzeszako, pracownik tego samego Instytutu, omówił funkcję kształcenia ogólnego, jego rolę i perspektywy w przygotowaniu zawodowym. W tym dniu wystąpił jeszcze jeden przedstawiciel Czechosłowacji dr Adolf Kodytek, który przedstawił niektóre metodologiczne problemy analizy zawodu z punktu widzenia teorii i praktyki kształcenia zawodowego.

Oprócz referatów zagranicznych były także interesujące dalsze wystąpienia Bułgarów: panie docent Zdrava Iwanowa (z Uniwersytetu Sofijskiego) i Iskra Kosiew (z Instytutu) podjęły próbę przedstawienia psychologicznych aspektów przygotowywania pracowników do stanowisk i zakładów zautomatyzowanych. Problemów rzeczywiście pojawia się sporo, bo jak przedstawiły to autorki, wśród wszystkich pracowników elektrowni w Bułgarii aż 47,2% zmieniało swoje specjalności i charakter pracy, a wśród uczniów szkół zawodowo-technicznych aż 49,4% planuje swe przyszłe losy poza specjalnością, której się aktualnie uczy. Są to sygnały wskazujące potrzebę zajęcia się sprawami przygotowania do zawodu także od strony psychologicznej ze względu na zmienność pracy.

Następny referat w drugim dniu obrad wygłosił inżynier Stefan Piperkow. Przedstawił on wzajemne związki między kształceniem politechnicznym i zawodowym, ukazując je na konkretnych przykładach programowych i porównując zakres treści programowych szkół bułgarskich ze szkołami innych krajów socjalistycznych.

Z kolei inżynier Sławczo Sławczew przedstawił zainteresowania uczącej się młodzieży swoim dalszym losem. Zdecydowana większość (68,8%) pragnie się uczyć po ukończeniu szkół, a tylko 13,3% chce pracować, reszta zamierza łączyć pracę z dalszą nauką. Podobne są także życzenia rodziców, z których tylko 7,1% chce, aby dziecko po ukończeniu szkoły średniej pracowało zawodowo.

Inżynier Maria Sliwkowa zreferowała problem politechnizacji w przygotowaniu zawodowym robotników, a Georgij Martinow omówił swoje badania nad fizyczną i motoryczną dojrzałością uczniów do zawodowego przygotowania.

IV

Trzeci dzień przeznaczony był na omówienie form zawodowego przygotowania pracujących. Dwa referaty w części międzynarodowej wygłosili Polacy i po jednym Rumuni i Węgrzy. Stefan Letasi z Budapesztu przedstawił zasady i formy podnoszenia kwalifikacji pracujących na Węgrzech, a doktor Michał Peteanu z Kluż omówił zasady selekcji i preorientacji zawodowej w Rumunii. Dwaj przedstawiciele z Polski ukazały nasze potrzeby w zakresie doskonalenia pracujących i sposoby realizacji tych potrzeb: doktor Józef Póliturczycki mówił o roli szkół dla pracujących w systemie przygotowywania i doskonalenia kadr robotniczych, a magister Erwin Gondzik przed-

stawił instytucjonalne i pozaszkolne formy zawodowego kształcenia. Przedstawiciele gospodarzy także włączyli się do tej problematyki: inżynier Cwietana Łałowa referowała problem powiązań między przygotowaniem i doskonaleniem kwalifikacji zawodowych u robotników budowlano-montażowych, inżynier Marin Mrkow przedstawił czynniki warunkujące dobór treści i form przygotowania i doskonalenia kadr, Helena Batkowa analizowała wzajemne związki między efektywnością pracy a przygotowaniem zawodowym pracowników. Były to wnioski z badań eksperymentalnych przeprowadzonych w zakładach przemysłowych. Ostatnim wystąpieniem w trzecim dniu było ukazanie perspektyw doskonalenia pracujących, zreferowane przez inż. Marię Miltenową.

V

Całość obrad podsumował dyrektor Instytutu Badań Pedagogicznych profesor inżynier Włodzimierz Topenczarow, który stwierdził, że sympozjum było bardzo owocne i ważne dla pedagogów bułgarskich. Stało się poza tym dobrą okazją wymiany myśli, poglądów i doświadczeń o charakterze międzynarodowym. Pracownicy sofijskiego Instytutu przeanalizują wszystkie referaty i głosy w dyskusji, by wybrać z nich to, co pomoże doskonalić nowy system szkolnictwa i przygotowywania kadr robotniczych w Bułgarii. Podkreślił on poza tym aktywny udział w obradach, zwłaszcza w dyskusji, przedstawicieli Polski i ich cenne inicjatywy, które nie tylko wzbogaciły treść obrad, ale otworzyły perspektywę tych obrad na następne lata i kolejna konferencja, jak należy się spodziewać, odbędzie się w przyszłym roku w Pradze.

VI

W dwu następnych dniach zorganizowano dla uczestników program turystyczny. Autokarem przebyliśmy drogę z Primorska do Sofii zatrzymując się w miejscowościach ciekawych geograficznie lub znanych z historii narodu bułgarskiego: Burgas, Neseber, Słoneczny Brzeg, Szıpka, Gabrowo — to kolejne miejsca pobytu i zwiedzania Bułgarii.

Sympozjum w Primorsku było imprezą pożyteczną nie tylko dla Bułgarów, którzy organizując międzynarodową wymianę myśli, badań i propozycji stworzyli okazję doskonalenia swego własnego systemu szkolnictwa, ale także dla innych delegacji, gdyż poznano kierunek zmian i doskonalenia szkoły bułgarskiej oraz najświeższe wyniki badań naukowych i najlepsze propozycje z innych państw socjalistycznych. Niemcy, Rumuni, Węgrzy gromadzili skrzętnie różne materiały i referaty, by po powrocie do kraju opracować je dokładniej, przedstawić swoim władzom oświatowym i wykorzystać w doskonaleniu własnego szkolnictwa oraz własnej teorii kształcenia zawodowego. Wszyscy traktują prace sympozjum w Primorsku także jako punkt wyjścia do spotkania w Pradze i przygotowują się do niego już teraz. Wydaje się, że w tym celu należy także propagować u nas w Polsce wnioski i rezultaty prac z Primorska, a przede wszystkim przygotowywać się do następnej konferencji, by tak przecież istotny i ważny nasz udział w Bułgarii był jeszcze korzystniejszy i licznie okazalszy w Pradze.

Józef Pólturzycki

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ВАЦЛАВ ВОЙТЫНЬСКИ: Проблематика и методология современных зарубежных исследований над учителем	137
ГЕНРИК СМАЖИНЬСКИ: Общественная среда малолетних преступников	154
ЕЖИ МИКУЛЬСКИ: Школа и объединительные процессы в местной среде	168

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ГЕОРГИ МИНЧЕВ: Развитие системы подготовки исполнительских кадров в Н. Р. Болгарии	180
--	-----

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

СТАНИСЛАВ КАЧОР: По делу системы воспитания в педагогических институтах	197
---	-----

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

МАРИЯ ВАЛЕНТИНОВИЧ: Четкие различия в скорости чтения молодежи средних школ	207
ЮЗЕФ ЗАЖИЦКИ: Контакт учителей с педагогической литературой . .	215

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ЮЗЕФ КОЗЛОВСКИ: Научное повышение педагогики	221
МИРОСЛАВ Й. ШИМАНЬСКИ: Борис Вульфсон — Школа современной Франции	228

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати	233
---	-----

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ: Воспоминания о проф. З. Мыслаковском	237
ЮЗЕФ ГАЛЯНТ: Из дискуссии над начальным обучением (Из заседания Секции обучения учителей СПУ)	240

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

ЮЗЕФ ПОЛТУЖИЦКИ: Из Международного симпозиума по делу профессиональных школ в Болгарии	244
--	-----

CONTENTS

ARTICLES

- WACŁAW WOJTYŃSKI: The Problems and Methodology of Contemporary Foreign Research on Teacher 137
HENRYK SMARZYŃSKI: Social Milieu of Juvenile Delinquents 154
JERZY MIKULSKI: School and the Integration Processes in Local Environment 168

SCHOOL IN CONTEMPORARY WORLD

- GEORGI MINCZEW: The Development of the System of Educating Executive Personnel in the People's Republic of Bulgaria 180

DISCUSSIONS AND POLEMICS

- STANISŁAW KACZOR: In the matter of the System of Educating
in the Schools for Teachers 197

EXPERIENCES, TESTS AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

- MARIA WALENTYNOWICZ: Differences in the Efficiency of Fast Reading among secondary School Pupils 207
JÓZEF ZARZYCKI: Teachers' Contacts with Pedagogical Writings 215

BOOK REVIEWS AND SUMMARIES

- JÓZEF KOZŁOWSKI: Scientific Promotion of Pedagogy 221
MIROSLAW J. SZYMAŃSKI: Borys Wulfson — School in Contemporary France 228

PERIODICALS

- STANISŁAW NOWACZYK: A Survey of Polish Pedagogical Periodicals 233

HOME CHRONICLE

- IGNACY SZANIAWSKI: To the Memory of Professor Z. Mysłakowski 237
JÓZEF GALANT: From a discussion on Elementary Teaching (from a conference of the Section of Teachers' Training of the Union of Polish Teachers) 240

FOREIGN CHRONICLE

- JÓZEF PÓLTURZYCKI: International Symposium Devoted to Vocational Schools in Bulgaria 244

INSTITUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1972 r.

Nakład 4 730 egz. Ark. wyd. 10,8. Ark. druk. A1—9,64. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16.
Oddano do składania w styczniu 1972 r. Podpisano do druku i druk ukończono w kwietniu 1972 r.