

# RUCH PEDAGOGICZNY

5

ROK XIV (XLVI) WRZESIEŃ – PAŹDZIERNIK 1972

---

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

# SPIS TREŚCI

## ARTYKUŁY

OD REDAKCJI: Karta praw i obowiązków nauczyciela . . . . .	557
BOGDAN NAWROCZYŃSKI: Wychowanie i jego trzy podstawy . . . . .	561
TADEUSZ PARNOWSKI: Teoria i praktyka w procesie doskonalenia podre- cnika . . . . .	566
STANISŁAW KOWALIK: O metodach prognozowania w oświacie i wycho- waniu . . . . .	582
FRANCISZEK FILIPOWICZ: Lucjan Zarzecki o nauczycielu i jego kształ- ceniu . . . . .	590

## SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

TADEUSZ PODWYSOCKI: Szkoły całodzienne za granicą . . . . .	613
ANDRZEJ JANOWSKI: Analiza materiałów programowych w naukach spo- lecznych . . . . .	631

## DYSKUSJE I POLEMIKI

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: Środowisko a szkoła . . . . .	639
--	-----

## DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

JANINA PARAFINIUK-SOIŃSKA: Stosunek i przygotowanie nauczycieli klas początkowych do podstawowych ról zawodowych . . . . .	650
---	-----

## RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

STEFAN SZAJDAK: Zygmunt Mysłakowski — Pisma wybrane . . . . .	660
STEFAN SZAJDAK: Zbigniew Marciniak (red.) — O kształcenie twórczego nauczyciela . . . . .	661
STEFAN SZAJDAK: Irena Janiszowska — Zagadnienia orientacji i selekcji szkolnej . . . . .	663
JANINA KRÓLIŃSKA-KACIUBA: Rozważania nad „Podstawami dydaktyki zawodowej” . . . . .	665
MIROSLAW J. SZYMAŃSKI: Kazimierz Suszek — Społeczne podłoże aspi- racji szkolnych młodzieży . . . . .	668
ROMAN JUREWICZ: Bogdan Suchodolski (red.) — Oświata i pedagogika w Polsce i w świecie — rok 1969 . . . . .	670
WANDA JANACZEK: Georges Hacquard — Vers une école idéale . . . . .	675
JÓZEF ORCZYK: W. Lee Hansen (ed.) — Education, Income and Human Capital . . . . .	677

## SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . . . .	681
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . . .	684

## KRONIKA KRAJOWA

WIEŚLAW WÓJCIK: Seminarium Podkomisji Ustroju Szkolnego ZG ZNP . . . . .	688
BOGDAN ŁUKASZEWICZ: Sympozjum na temat: Model i struktura nowo- czesnej szkoły zawodowej . . . . .	691

## 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

OD REDAKCJI

## KARTA PRAW I OBOWIĄZKÓW NAUCZYCIELA

Dokładnie lat szesnaście służyła szkole i nauczycielstwu stara ustawa o prawach i obowiązkach nauczycieli z dnia 27 kwietnia 1956 r. Również datę 27 kwietnia nosi ustawa nowa, nazwana „Kartą Praw i Obowiązków Nauczyciela”. W ciągu półrocza, jakie dzieli nas od daty jej uchwalenia przez Sejm, zdążono napisać na jej temat немало. Nie jest więc naszym zamiarem przypominanie i komentowanie poszczególnych artykułów. Interesuje nas wymowa społeczno-pedagogiczna Ustawy jako regulatora ogromnej części każdego dnia, każdego tygodnia, miesiąca i roku życia nauczycielskiego.

Samo słowo „Karta” nie jest tu bez znaczenia. Podkreśla ono doniosłość dokumentu, a przez to i doniosłość zawodu, którego dotyczy. Próbuje się nawet doniosłość tę nazywać „historyczną” — nie ma w tym, jak się wydaje, żadnej ostrej przesady. Jest to przecież ustawa, która objęła po raz pierwszy ramami swymi cały „stan” nauczycielski w Polsce — od nauczycielek przedszkoli do nauczycieli „akademickich”.

We wstępie „Karta” jest jak gdyby deklaracją wysokiego Ustawodawcy. Podkreśla ona, iż stan nauczycielski otoczony jest szczególną troską Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, że w rękach jego spoczywa wychowanie narodu. W dziedzinie kształtowania świadomości młodego pokolenia i jego postawy nauczyciel urzeczywistnia ideały programowe PZPR. Wy-

chowanie młodych pokoleń jest czynnikiem decydującym o kształcie socjalistycznej przyszłości kraju. Państwo Ludowe powierzyło je nauczycielom, od których oczekuje, że zdołają dać krajowi ludzi wykształconych, pracowitych i twórczych, głęboko uspołecznionych, wrażliwych i wszechstronie rozwiniętych. Ludzie ci pomnożą w przyszłości bogactwa kraju i wpłyną na polepszenie poziomu życia narodu. Słowami „Karty” Sejm stwierdza, iż urzeczywistnienie ideałów wychowawczych socjalizmu wymaga rzetelnej i twórczej pracy nauczycieli na wszystkich szczeblach narodowej edukacji. W tym też duchu oraz w uznaniu wysokiej rangi społecznej nauczycielstwa, doniosłej roli w dziedzinie nauczania i wychowania dzieci i młodzieży Sejm uchwalił tę ustawę.

Zapewne nie raz wypadnie nam odwoływać się do zawartych w niej sformułowań, zwłaszcza do wstępu, w którym ujęto zasadnicze rysy współczesnego ideału wychowawczego Polski i związane z tym powinności dzisiejszego stanu nauczycielskiego. Znalazły się tutaj ogólne, ale jakże równocześnie istotne sformułowania ustawowe. Dotyczą one wszystkich nauczycieli i wychowawców.

Mówiąc o „stanie nauczycielskim” Karta nawiązuje niewątpliwie do najszczytniejszych ujęć tego zagadnienia w przeszłości — do Komisji Edukacji Narodowej, a nawet do jeszcze wcześniejszych uwag Frycza Modrzewskiego, zawartych w dziele „O poprawie Rzeczypospolitej”. Frycz Modrzewski przecież pisał, iż stan nauczycielski „może iść słusznie w zawody z najwyższymi stanami, gdy mowa o współzawodnictwie w zasługach wobec państwa”, a w innym miejscu podkreśla, że nie powinien on „szukać zaspokojenia koniecznych potrzeb życia w innych zajęciach, któreby odrywały (go) od nauki”.<sup>1</sup>

„Karta” nie poprzestaje jednak na ujęciach ogólnych. Roli i zadaniom nauczycieli poświęca specjalny dział (II), w którym omawia nie tylko zadania nauczycielskie, lecz także zadania osób powołanych do pełnienia funkcji kierowniczych w szkole oraz zadania pracowników nadzoru pedagogicznego.

Zatrzymajmy się przeto na tej pierwszej, najszerzej kategorii ludzi szkoiy. Czego się od nich oczekuje? Jakie stawia się nauczycielom zadania? Na pierwszym miejscu widnieją zadania ideowo-wychowawcze. Mamy bowiem wychowywać młodzież „w duchu socjalistycznej moralności i socjalistycznych zasad współżycia społecznego, umiłowania Ojczyzny, pokoju, sprawiedliwości społecznej i braterstwa z ludźmi pracy wszystkich krajów”. Mówi się następnie o wpajaniu zamiłowania do pracy, poczucia odpowiedzialności i dyscypliny społecznej, o przekazywaniu gruntownej wiedzy ogólnej i zawodowej. Podkreśla się też troskę o wszechstronny rozwój zdolności, rozbudzanie zainteresowań, kształtowanie postawy czyn-

<sup>1</sup> Andrzej Frycz Modrzewski: *O poprawie Rzeczypospolitej*. W: *Dziela wszystkie*. Pod red. Ł. Kurdybachy. T. I. Warszawa 1953. PIW, s. 592 i 603.

nego współuczestnictwa w rozwijaniu gospodarki, kultury i życia społecznego.

Na tle tych zadań wyraziściej zostały uwidocznione obowiązki nauczycieli. Dotyczą one trzech głównych terenów, trzech sfer: uczniów i studentów; organizacji społecznych i środowiska; własnej osoby. Obowiązki wobec uczniów i studentów to przede wszystkim prawidłowa realizacja programów nauczania i wychowania, osiąganie jak najlepszych wyników w pracy, wszechstronne poznawanie uczniów, troska o ich bezpieczeństwo, bezstronność w ocenianiu, stwarzanie warunków do rozwijania samodzielności myślenia i uczenia się, kształtowanie aktywnego stosunku do kultury i sztuki oraz wrażliwości na piękno.

Drugą natomiast sferą obowiązków nauczycieli jest ich współdziałanie z organizacjami politycznymi i młodzieżowymi (dziecięcymi), ze środowiskiem społecznym, z towarzyszami naukowymi i zawodowymi, a także wspieranie samorządności uczniów i studentów. W stosunku zaś do własnej osoby nauczyciel troszczyć się powinien o wysoki poziom zawodowy, ideologiczny i naukowy, powinna cechować go duża dbałość o godność i przykładową postawę moralną, harmonijne współdziałanie z innymi pracownikami szkoły i unikanie wszystkiego, co mogłoby szkodzić dobrej atmosferze pracy.

Ustawa o prawach i obowiązkach nauczycieli jest dokumentem obszernym. Liczy 125 artykułów. Znaczna ich część precyzuje szczegółowo warunki konieczne, aby wymienione zadania i obowiązki mogły być należycie realizowane. Za szczególnie cenne novum uznać należy podniesienie wymagań kwalifikacyjnych w stosunku do nauczycieli i wychowawców. Obowiązani są oni odąd posiadać wyższe studia. Zawód nauczycielski uzyskał także własną, wewnętrzną hierarchię, opartą na czynniku wykształcenia i czynniku dobrej, nienagannej pracy. Nauczyciele będą stopniowo stawać się nauczycielami dyplomowanymi, ci z kolei profesorami szkół średnich. Także ostry przedział dzielący ich dzisiaj od szkół wyższych ulegnie stonowaniu, współpraca bowiem szkół średnich z wyższymi i vice versa stanie się zjawiskiem znacznie szerszym niż to ma miejsce dziś. Okoliczności te uruchomią, mamy nadzieję, nową dziedzinę bodźców samokształceniowych w całej społeczności nauczycielskiej, rozwiną się różne warianty studiów dziennych, a także zaocznych oraz studiów podyplomowych.

Uchwaleniu „Karty praw i obowiązków...” przez Sejm sekundowało wydanie przez Radę Ministrów rozporządzenia w sprawie uposażeń nauczycieli i nauczycieli akademickich. Równoczesne ukazanie się tych dwóch aktów wielkiej dla nauczycielstwa wagi zmieniło wyraźnie na korzyść sytuację zawodu nauczycielskiego w Polsce. Powitaliśmy je z pełnym uznaniem. Ze szczególną wdzięcznością odnieśli się doń nauczyciele najniższej zarabiający — w masie swojej nauczyciele szkół podstawowych.

Można mieć nadzieję, iż równoczesne połączenie zwiększonych wymagań

pedagogicznych wobec nauczycieli-wychowawców wszystkich rodzajów szkół z szeroką skalą preferencji materialnych i płacowych wyzwoli nowe pokłady twórczej energii i inicjatywy, wydobędzie wiele szkół z impasu i zastoju, utoruje drogę nieklamanemu postępowi. Na Kartę Praw i Obowiązków Nauczycieli z dnia 27 kwietnia 1972 roku trzeba patrzeć jako na dogodny punkt startu nie tylko władz, lecz i całego nauczycielstwa do głębszych przeobrażeń organizacyjnych i dydaktyczno-wychowawczych szkolnictwa.

## WYCHOWANIE I JEGO TRZY PODSTAWY

Wszelkie wychowanie, jak trójnóg, stoi na trzech podstawach. Tymi podstawami są: 1) podmiot, 2) przedmiot i 3) jego zawartość.

Podmiotem wychowania jest wychowawca. Może nim być pojedynczy osobnik, jak w „Emilu” Rousseau, lub zespół wychowawców, jak ciało pedagogiczne w szkołach współczesnych. Taki zespół już jest grupą społeczną, uprawiającą wychowanie zawodowo. Poza tą grupą silny wpływ wychowawczy wywierają inne grupy społeczne, jak rodzina, grupa koleżeńska, organizacje młodzieżowe, zawodowe, sportowe, społeczne, polityczne, wojskowe i inne. Wreszcie opinia publiczna. Zastępuje ona współczesnym Telemakom boginię Atenę i średniowiecznego anioła stróża.

Przedmiotem wychowania jest wychowaniec. Zakres i tego pojęcia od czasu Rousseau ogromnie się rozszerzył. W „Emilu” mówi się o wychowaniu jednego chłopca i dodatkowo jednej dziewczyny. Obecnie wychowuje się całą młodzież państwa, a UNESCO stara się o to, aby w s z y s t k i e państwa dawały młodzieży wychowanie przynajmniej na poziomie szkoły elementarnej.

Przedmiot wychowania rozrósł się i w innym jeszcze kierunku. Rousseau i Herbart mniemali, że wychowywać można jedynie dzieci i młodzież, dopóki nie dojdzie do wieku dojrzałości. Dorosłych się już nie wychowuje! Tymczasem wychowanie dorosłych stało się wielkim zadaniem współczesnych demokracji. Wyzwalając wielkie masy ludu pracującego z nędzy i ucisku i dając im pełnię praw obywatelskich, muszą one te masy wychowywać i oświecać. Wobec tego wiek wychowańców nie kończy się obecnie wraz ze wstąpieniem w związki małżeńskie, jak chciał Rousseau, lub wraz ze zdobyciem matury szkolnej, jak uczył Herbart, lecz rozciąga się na całe życie człowieka. Wychowywać też należy nie tylko jednostki ludzkie, lecz również grupy społeczne, a więc grupy zawodowe, klasy społeczne i całe narody.

Przechoǳę do trzeciej podstawy wychowania. Jest nią zawartość wychowania. Stanowią ją zawsze jakieś wzory. Najprostsze z nich — to wzory jakichś ruchów, np. jak dziecko ma trzymać łyżkę przy jedzeniu albo jak się bawić w „czarnego luda”. Młodzieży pokazuje się np., jak wykonywać ćwiczenia gimnastyczne na trapezie.

Wyższego rzędu wzorami są wartości i normy, którymi rządzi się społeczne otoczenie. Nie muszą one występować w formie takich sądów, jak: to jest piękne, a tamto brzydkie; to jest dobre, a tamto złe; to jest prawdziwe, a tamto fałszywe; albo: nie krzywdź słabszego, nie kłam, zachowuj miarę w jedzeniu i piciu. Dużo łatwiej przyjmują się, gdy są sensem wewnętrznym wychowujących dzieci i młodzież osob lub grup społecznych.

Najsilniej działają, gdy się ujawniają nie tyle w słowach tych wychowawców, co w ich postępowaniu. Nazwijmy je personalnymi wartościami. Im młodszy wiek wychowañców, tym większy wpływ takich właśnie wartości. Nie przestają one zresztą wpływać i na młodzież, i na dorosłych. Trafnie to ujął poeta, mówiąc: „lepszy przykład niżli rada”.

Obok dóbr personalnych istnieją jeszcze dobra oddzielone od twórców lub nosicieli, a więc zobiektywizowane. Do takich należą: znaki (np. alfabety, cyfry, język), dalej narzędzia i maszyny; dalej: obyczaje, moralność, prawo, instytucje, państwo; a wreszcie dzieła sztuki, nauki i filozofii. Z tego wszystkiego pewien wybór wchodzi do programów szkolnych. Ale i w życiu pozaszkolnym i poszkolnym tego rodzaju wzory odgrywają doniosłą rolę w wychowaniu. G. Kerschensteiner powiedział, że na nich to wychowanie „dorabia się własnej struktury duchowej”.

Takie to trzy podstawy dają się zauważyć w każdym wychowaniu. Nie zawsze są one jednak równomiernie uwzględniane. Historia myśli pedagogicznej świadczy wyraźnie o tym, że uwaga wybitnych pedagogów od wieku XVIII po nasze czasy skupiała się nie na tym, jak te podstawy wspólnie działają w wychowaniu, lecz kolejno na poszczególnej podstawie -- na tej mianowicie, którą w danej epoce uznano za najważniejszą. A bywało i tak, że którąś z podstaw odrzucano.

Tak właśnie postąpił J. J. Rousseau w „Emilu”. Genewa wzniosła nad brzegiem Lemanu pomnik swojemu filozofowi. Siedzi on na fotelu i patrzy z zachwytem na błękitną taflę jeziora i panoramę Alp, a bałamutne księgi cisnął pod fotele. Bardzo to trafne ujęcie postawy genewskiego myśliciela. Wszelkie zło bowiem przypisywał on kulturze, a od przyrody oczekiwał ratunku i zbawienia. Uczył, że człowiek z natury jest dobry, a tylko wynaturzona kultura go psuje. Wobec tego w wychowaniu Emila nie kultura, ale natura jest czynnikiem wychowującym. Odrzucał i nauczyciela zatruwającego młodą duszę kulturą. Wychowawca Emila uprawia „wychowanie negatywne”. Polega ono na tym, aby ochraniać wychowañca przed wpływami kultury, a natomiast stworzyć warunki sprzyjające swobodnemu rozwojowi jego dobrej natury. Główną podstawą wychowania staje się zatem wychowanie. Rousseau walczy o to, aby jego siły naturalne mogły się swobodnie rozwinąć.

Nie ma chyba dzieła pedagogicznego, które uczyniłoby tak wielkie wrażenie, jak „Emil”. Wpływ tej książki trwa dotąd. Śladem Rousseau poszli filantropiści niemieccy, Lew Tołstoj, Ellen Key, Maria Montessori i grupa głosicieli pedagogii *Vom kinde aus*. U nas sympatykami tego kierunku byli Jędrzej Śniadecki i Janusz Korczak.

A jednak Rousseau budował gmach wychowania na zbyt ciasnej i kruchej podstawie. Czymże bowiem była ta dobra natura wychowañca! Ależ to jedno ze złudzeń i nietrafna fikcja wieku Oświeconego! W świetle nauki współczesnej utrzymać się nie może, bo dziecko świeżo urodzone nie jest jeszcze ani dobre moralnie, ani złe. Ono jest neutralne. Kwalifi-



kacji moralnych nabędzie dopiero znacznie później pod wpływem życia społecznego i kulturalnego.

Dla J. Fr. Herbarta natomiast najważniejszą podstawą wychowania był wychowawca i jego metoda. A ponieważ Herbart uznawał za najważniejszą część wychowania *n a u c z a n i e* wychowujące, przeto wychowawca stał się w jego systemie *n a u c z y c i e m*, a najważniejszą instytucją wychowującą — *s z k o l i a*. Cały też ten kierunek nabrał *s z k o l a r s k i e g o* charakteru.

Wynikło stąd, że jeśli Herbart i herbartyści zajmowali się zawartością wychowania, to się to sprowadzało do rozważań na temat programów szkolnych i przedszkolnych. Tymczasem zawartość wychowania to nie tylko program szkolny i przedszkolny. Zakres tego pojęcia jest o wiele szerszy. Nie zauważano tego jednak aż do końca lat pierwszej wojny światowej.

Do skupienia uwagi na *z a w a r t o ś c i* wychowania doszło w pedagogice najpóźniej, bo dopiero w 1917 roku. Przełomu dokonała ogłoszona w tym roku rozprawa G. Kerschensteinera pt.: „Podstawowy aksjomat procesu kształcenia”.<sup>1</sup> Wraz z grupą filozofów i pedagogów niemieckich, do której należeli: Edward Spranger, Hans Freyer i Teodor Litt, stworzył on w okresie międzywojennym kierunek teorii i praktyki pedagogicznej, znany pod nazwą pedagogiki kultury.

Postaram się wymienić główne twierdzenia, do których doszli pedagodowie tego kierunku:

1. Wychowanie jest procesem przebiegającym w życiu kulturalnym. Ma on dwie funkcje: a) wdraża do sensownego używania dóbr kulturalnych. bez czego kultura zatracza życie i staje się zbiorem zabytków archeologicznych; b) rozwija w nosicielach kultury *t w ó r c o ś ć*, dzięki czemu żywa kultura unika zastoju, lecz postępuje naprzód. Przykładem kultury martwej są zebrane w muzeach zabytki, np. kultury etruskiej. Przykładem znajdującej się w zastoju kultury żywej może być np. kultura Inków w czasie najazdu hiszpańskiego. Kultura francuska to dobry przykład kultury żywej, twórczej, a skutkiem tego postępującej naprzód.

2. Dobra wychowawcze kultury nadają kierunek i formę rozwojowi wychowanka. W przeciwieństwie do Rousseau pedagog kultury będzie *z a l e c a ł* wychowanie nie negatywne, lecz pozytywne. Znaczy to, że będzie działał na niego wzorami człowieka i obywatela. Będzie go *p o d c i a g a ł* w górę ku wzorom społeczeństwa i państwa. Będzie go *z a c i a g a ł* w służbę celom kulturalnym — a jest ich cała hierarchia.

3. Pedagog kultury nie zadowolony się stwierdzeniem poety, że „młodość w życiu jest rzeźbiarką, co wykuwa żywot cały”. Bo do rzeźbienia człowieka potrzebne są jeszcze wzory kulturalne, na które szczególne wrażli-

<sup>1</sup> Tłumaczenie na język polski wyszło pt.: *Fojęcie szkoły pracy. Podstawowy aksjomat procesu kształcenia*. Biblioteka klasyków pedagogiki, Ossolineum 1970 r.

wa jest młodzież. Będzie się on także troszczył o to, aby to były wzory kulturalne, nie zaś obniżające poziom kultury. Zadaniem wychowania jest stwarzać takie warunki rozwoju, aby lepsze wzory brały górę nad gorszymi i zupełnie złymi.

4. Chcąc ten cel osiągnąć, nie należy narzucać wzorów gwałtem i przy tym wszystkim tych samych. To budzi obronne odruchy. Działając wzorami kulturalnymi na wychowanka, należy szanować jego własne życie wewnętrzne. Nie wszyscy są jednakowo wrażliwi na różne kategorie wzorów kulturalnych. Spotykamy się nawet z wypadkami ślepoty na jedne wzory, a wrażliwości na inne. Tak np. są wychowawcy ślepi na wzory z zakresu literatury pięknej, ale za to wrażliwi na wzory z zakresu techniki; albo tępi do nauk ścisłych, a zdolni do humanistyki. Wzory należy zatem dobrać do indywidualności wychowawców. Jeśli wzór ma działać, to pomiędzy nim a życiem wewnętrznym wychowanka musi zachodzić jakaś zasadnicza zgodność. Tę prawdę właśnie głosi aksjomat G. Kerschensteinera. Łączy on zatem ze sobą dwa postulaty: a) nadawania kierunku rozwojowi wychowanka przez wzory kulturalne oraz b) szanowania przy tym odrębności indywidualnej wychowanka. Pierwszy postulat wywodzi się z trzeciej podstawy wychowania, a drugi z drugiej.

5. Pedagogika kultury wie o tym, że wychowanie czerpie wzory nie tylko z dorobku danego narodu, ale i z dorobku całej ludzkości. Nie może się ono obejść u nas np. bez dramatycznej historii państwa i narodu polskiego, bez jego osiągnięć w dziedzinie literatury pięknej, nauki, techniki oraz życia społecznego i politycznego. Młodzież powinna nie tylko poznać Polskę, ale ją pokochać.

Ale nie może się również wychowanie obejść bez wzorów stanowiących dobro całej ludzkości. Do nich należą: historia powszechna, arcydzieła literatury światowej i nauki ścisłe. Zawierają się w nich motywy uniwersalne. Bezценne to motywy! One to wprowadzają wychowanka w świat kultury ogólnoludzkiej, do którego jego ojczyzna należy. One również nie dopuszczają do tego, aby jego patriotyzm zwyrodniał w nacjonalizm. Powinien on łączyć się z uniwersalizmem. Tego domagał się Mickiewicz w wierszu do Lelewela, gdy mówił: „a tak, gdzie się obrócisz, z każdej wydasz stopy, ...żeś Polak, mieszkaniec Europy”. Hitler natomiast odrzucał motywy uniwersalistyczne z kultury, ale skutkiem tego odrzucał i kulturę. Dlatego to powiedział kiedyś: „Gdy słyszę wyraz: kultura — odbezpieczam rewolwer”.

6. Pedagogika kultury wreszcie wyzwala myślenie pedagogiczne ze szkolarskiej skorupy. A to twarda i ciasna skorupa! Nietrudno zrozumieć skąd się wzięła. Nie tak dawne to czasy, kiedy o sprawach wychowania najczęściej pisali nauczyciele szkolni, a szkoła gorliwemu nauczycielowi często cały świat przesłania. Tymczasem wychowania nie można zamknąć w szkole. Jest ono procesem zaczynającym się przed szkołą w domu rodzicielskim. W latach szkolnych odbywa się w szkole, ale i poza szkołą. To

pozaszkolne wychowanie działa przy tym często skuteczniej od szkolnego (w dobrym i złym kierunku). Szkoła się kończy, ale wychowanie się nie kończy. Trwa ono całe życie w różnych środowiskach: w wojsku, w zawodzie, w małżeństwie i w instytucjach społecznych, kulturalnych i politycznych. Wychowują też i wczasy. Wychowują również najrozmaitsze kursy i zespoły, biblioteki, czytelnie, muzea, wystawy, teatry, koncerty i prasa. Kluby sportowe, śpiewacze, muzyczne, taneczne odgrywają też swoją rolę. W świecie praktycznych pedagogów też się coś zmieniło. Obok nauczyciela szkolnego po pierwszej wojnie światowej wykształcił się nowy typ pracownika: wychowawca wczasowy, sportowy, oświatowy, pracujący czasem w porozumieniu ze szkołą, ale coraz częściej zupełnie od niej niezależnie. Szkoła nie ma już monopolu na wychowanie. Poza nią powstała rzesza nieszkolnych pracowników wychowania.

Przechodzę do wyciągnięcia najogólniejszego wniosku z tego, co się powyżej powiedziało. Od czasów Rousseau liczne pokolenia pedagogów pracowały nad podstawami wychowania i wysnuwały stąd wnioski praktyczne. Nie były one zgodne ze sobą! Ich badania i wnioski rozszczepiły się na trzy kierunki. Przyczyną było to, że dla trzech następujących po sobie grup pedagogów coraz to inna z trzech podstaw wychowania była najważniejsza, a więc i najbardziej godna opracowania. W realnym jednak wychowaniu wszystkie te trzy podstawy działają w s p ó l n i e w pewnych proporcjach i powiązaniach. Czy nie czas już zwrócić uwagę na tę całość? Sądzę, że miałyby to dobry wpływ na myśl pedagogiczną, po pierwsze bowiem, zapobiegłoby to jednostronności, wybujałości i przesadzie, w którą wpadają poszczególne kierunki; po drugie, dałoby właśnie zamiast trzech zwalczających się kierunków jedną teorię wychowania.

Warto się o tę całość pokusić! Wymagałoby to sprowadzenia wielu wyskoków myśli pedagogicznej do właściwej miary. Czy zdobędzie się na to nasza epoka tak bardzo pozbawiona umiarkowania? Zadanie jest niewątpliwie trudne. Trzeba jednak dążyć do jego rozwiązania, jest to bowiem sprawa o doniosłości nie tylko teoretycznej, ale i praktycznej. Dokuczliwa na Zachodzie plaga *hippiesów* świadczy o tym, jak wielki wpływ na życie wywierają błędne lub przesadne idee pedagogiczne. *Hippiesi* niewątpliwie wyrosli pod wpływem „negatywnego wychowania” w stylu J. J. Rousseau. Chcą oni rozwijać się swobodnie i żyć jak kwiaty. Pociągająco to brzmi, ale do czego prowadzi?

W wychowaniu potrzeba swobody, ale i kultury! Podstawy wychowania należy sprzągać ze sobą i zestrajać. Chodzi przecież o to, aby wszystkie trzy, jak rączce konie, równo ciągnęły rydwan życia kulturalnego. Dotychczas za mało o to dbano. Zagrzewano raczej każdego z osobna do brykania samopas.

## TEORIA I PRAKTYKA W PROCESIE DOSKONALENIA PODRĘCZNIKA

### I. Parę stwierdzeń ogólnych

1. Podjęcie tego tematu zobowiązuje do kilku wstępnych wyjaśnień. Istotą zagadnienia jest, oczywiście, proces doskonalenia podręcznika. Drogi ku temu wiodące mogą być, naturalnie, bardzo różne. Interesuje mnie jednak w tej wypowiedzi przede wszystkim ta droga, która prowadzi przez wydawnictwo jako koordynatora procesów teoretycznych i zabiegów praktycznych oraz, w ostatecznej instancji, kreatora podręcznika. Dlatego też — chociaż różnie można ujmować proces doskonalenia podręcznika — pragnę spojrzeć na niego jako wydawca; w określeniu tym jednak należy zawrzeć zarówno funkcje kreacyjne, jak i organizacyjne oraz edytorskie. Chodzi więc o aktywną, czynną postawę wydawcy, wydawcy-partnera i współtwórcy podręcznika. Czy jest to przypisywanie zbyt ambitnej roli wydawcy podręczników szkolnych? Czy nie umniejsza to współuczestnictwa autorów, recenzentów, dorobku dyscyplin naukowych i opracowań metodycznych?

I tutaj właśnie należy zatrzymać się przez chwilę na innym członie sformułowanego wyżej tematu: „teoria nauczania i praktyka...”

Nikt, oczywiście, nie będzie negował pilnej potrzeby stałego wspomaganie procesu doskonalenia podręcznika przez teorie naukowe zwłaszcza z dziedziny teorii poznania, pedagogiki, psychologii, cybernetyki itp. Każdy uznaje także, że założenia metodyki nauczania i dydaktyki przedmiotowej są komponentami podręcznika.

Nikt ponadto nie zlekceważy roli praktyki szkolnej. Podręcznik, jakiegokolwiek przesłanki teoretyczne stały u jego kolebki, sprawdza się dopiero w ławce szkolnej. Tutaj, w rękach nauczycieli i ucznia, mieści się sprawiedliwa waga dobrego i złego. Sprawy to, wydawałoby się, oczywiste, niemal truizmy. Jeżeli jednak z wysokiego pułapu hasań i też zejdziemy do warsztatu podręcznika — do wydawnictwa — to praktyczne włączenie zarówno nowoczesnych teorii naukowych w strukturę podręcznika, jak i organiczne powiązanie z jego powstawaniem sprawdzianu praktyki szkolnej nie jest łatwe. Dlatego dzieje się często tak, że wydawnictwo ogranicza swoje współdziałanie. Podręcznik jest wtedy tylko wypadkową pracy autora, sądów recenzentów, ingerencji redaktorów, inwencji i możliwości realizatorów w produkcji.

Nie musi to, oczywiście, dać niezadowolających wyników. Świadczą o tym, jakże liczne, wartościowe podręczniki. Wspomniana wyżej, „naturalna” — rzecz można — geneza podręcznika owocuje zwłaszcza tam,

gdzie jego fundament, tzn. praca autora, położony jest ze znanstwem. Oryginalnych podręczników „autorskich” nie jest jednak zbyt dużo. Stąd dążyć należy do tego, aby możliwości autorskie zwielokrotnić. Jest to możliwe wtedy, gdy wydawnictwo dorosnie w pełni do roli współpartnera. Konkludujemy. Proces doskonalenia podręcznika wznosić się może na dwóch skrzydłach: wiedzy teoretycznej (merytorycznej i pedagogicznej) oraz konfrontacji z praktyką szkolną. Doceniając w pełni wkład i rolę autorów trzeba jednak należycie uwzględniać rolę wydawnictwa. W nim krzyżują się bowiem i integrują różne impulsy, których koordynacja w wydawnictwie winna być twórcza i świadoma. Aby jednak mogło to w praktyce nastąpić — wydawnictwo musi dorobić się odpowiednich możliwości. Rytm produkcyjny przedsiębiorstwa, tempo pracy, nagłać terminy nie sprzyjają refleksji. Ograniczoność zasięgu kontaktów szkolnych wydawnictwa izoluje je często od dnia powszedniego szkoły. Umieszczone na przecięciu dwóch dróg — teorii i praktyki nauczania — powinno wydawnictwo podręczników szkolnych drogi te spajać syntetyzującą klawurą wydawanych podręczników.

2. Jest to dla każdego wydawnictwa szkolnego zamierzenie bardzo ambitne, jeśli się zważy, iż książka szkolna naszego czasu nadążyć winna za jego szybkim postępem. Znane są dość powszechnie przesłanki i wektory zmienności podręcznika i funkcji książki szkolnej. Przypomnijmy niektóre, uprzytomnienie sobie bowiem tych problemów wskazuje na rozmiar pracy, jaka czeka na wydawnictwo kształtujące swe nowe oblicze. Na czoło wysuwa się tutaj zależność podręcznika od czasu historycznego, w naszej zaś sytuacji od rozwoju rewolucji społecznej i technicznej. Szeroki i ważny problem merytorycznych i ideologicznych treści podręcznika zgodnych z aktualnym stanem wiedzy i potrzebami walki o doskonalszy, socjalistyczny świat — to imperatyw kategoryczny w pracy nad podręcznikami naszych krajów i czasu, który tworzymy. Wymaga to jednak osobnych, poważnych opracowań.

Natomiast podręcznik jako narzędzie pracy dostosowane do współczesnych potrzeb i możliwości wieku dwudziestego — to sprawa dla naszych rozważań warsztatowych w pełni aktualna. Liczne opracowania na temat roli książki we współczesnym świecie wskazują, że wybuch rewolucji technicznej, burzliwy rozwój środków masowej komunikacji określa po nowemu rolę podręcznika we współczesnej szkole. Sięgając do historii pedagogiki znajdziemy przykłady na zamienność roli podręcznika. Szkoła tradycyjna, tam zwłaszcza gdzie werbalizm święcił tryumfy, traktowała go jako alfę i omegę wiedzy uczniowskiej. Niezbyt odległe czasowo tendencje szkoły aktywnej niemal eliminowały podręcznik z funkcji pośrednika między nauczycielem a uczniem. Te skrajne tendencje, nawet jeśli mają jeszcze pewną siłę działania w praktyce szkolnej, muszą ustąpić sytuacji zgoła innej. Podręcznik mianowicie winien stać się ważnym czynnikiem koordynującym i porządkującym strukturę tej wiedzy o świecie,

która dociera obecnie do ucznia zewsząd poprzez wartki tok informacji dostarczanych przez rozbudowane środki masowego przekazu. Obserwujemy dość często w życiu młodzieży niepokojące postawy, których jednym z powodów jest zagubienie się w nadmiarze ścierających się wiadomości i informacji.

Podręcznik, jako twórcze odbicie programu nauczania nowoczesnej szkoły, może i powinien oddziaływać integrująco, segregując różnorodne bodźce i pomagając w tworzeniu struktury wiedzy o świecie i życiu. Wynikają stąd różne praktyczne postulaty pod adresem podręcznika. M. in. należy żądać od niego nie szerokiego zasobu werbalnej wiedzy (jak w szkole tradycyjnej) ani tylko pomocy towarzyszącej „z boku” procesowi nauczania między nauczycielem i uczniem (jak w szkole aktywnej). Należy żądać od współczesnego podręcznika takiej struktury, żeby można w niej było umieszczać treści dochodzące z zewnątrz, a przez to je porządkować. Należy ponadto żądać od podręcznika przyszłości, aby racjonalizował pracę nauczyciela i ucznia przez umiejętne stosowanie wydawnictw pomocniczych sprowadzających do minimum mechaniczne zajęcia ucznia i nauczyciela. Należy żądać wreszcie od podręcznika, aby nie wyręczał w myśleniu, a do **samodzielnego myślenia** pobudzał i umiał prowadzić od **słownych rozważań do praktyki życia**.

Dezyderatów szczegółowych można wysnuć znacznie więcej, nie ten jest jednak cel tych rozważań. Rzecz w tym, że nowoczesny podręcznik jest w stosunku do poprzedniego zdetronizowany w swej wszechobecności, a za to awansowany jako współtwórca procesu nauczania i wychowania. Stąd słuszna jest stawiana przez niektórych polskich pedagogów teza o konieczności włączania podręcznika (oczywiście, nowoczesnego podręcznika!) do **samego proceseu lekcyjnego** i do posługiwania się nim praktycznie jako jednego z cennych zabiegów dydaktycznych.

3. Rola wydawnictwa, które ma współtworzyć taki podręcznik, jest więc bardzo odpowiedzialna. Chodzi przecież o dotrzymanie kroku szybkim przemianom życia, a nawet — o ambicję ich wyprzedzania. Do tego jednak niezbędne jest podejmowanie innych jeszcze zadań. Niezbędna jest m.in. **forma organizacyjna**.

Doskonalenie podręcznika — to proces stający się, to ruch. Ruch ten powinien odbywać się nie w permanencji (co zbyt często, niestety, występuje), ale obmyślanymi i przygotowanymi etapami. Etapy te mogą być tylko wtedy właściwie przygotowane, jeśli dzieło — podręcznik — będzie w sposób badawczy, długofalowy sprawdzane w życiu. Zamiast ferowania doraźnych wyroków na podręczniki przez prasę codzienną, zwłaszcza z okazji początku roku szkolnego, należy zastosować **sprzężenie zwrotne** między biurkiem autora i wydawcy a katedrą nauczyciela i ławką szkolną ucznia. W środkowym punkcie tego sprzężenia mieści się ośrodek naukowo-badawczy podręczników.

Pierwsze już jednak kroki w tej pracy rodzą liczne niepokoje. Co jest

np. przeciętną odbioru podręcznika, skoro różnorodność uwarunkowań, w jakich działa (środowisko, stopień przygotowania nauczyciela), są tak rozmaite? W jaki sposób wyzyskać wnioski płynące z badań tak, aby były one instruktażem nie tylko dla badanego podręcznika, ale i dla innych przygotowujących na jego miejsce? Czy i w jakim stopniu w badaniach tych obok nauczyciela widzieć także i ucznia? Wobec zawodności metod przy badaniach społecznych — jakie wypracować metody i w jakiej mierze dawać im wiarę? Pytania można, naturalnie, mnożyć. Jedno jest pewne: ośrodek naukowy wydawnictwa zakładającego konieczność wypracowania zasad owego „sprzężenia zwrotnego” między wydawnictwem a szkołą — to instrument delikatny. Przy nadgorliwym działaniu stanie o krok od śmieszności, przy nadmiarze sceptycyzmu — bać się będzie każdej opinii. Musi sam wypracować sobie ową miarę rządzoną rozsądkiem, rozwagą i ciągle czujną refleksją.

4. Skrótowo ujęte tutaj rozważania wstępne mają zapewne charakter zbyt teoretyczny. Niezbędne są jednak jako punkt wyjścia do prezentacji podanego niżej obrazu konkretnej już naszej pracy. Aby więc skonkretyzować sobie, czego w tej praktyce mamy szukać, ustalamy:

a. Punktem oparcia dla procesu doskonalenia podręcznika winno być samo wydawnictwo podręczników szkolnych.

b. Wydawnictwo to przepojone całe świadomością konieczności tego procesu winno jednak mieć wyspecjalizowaną jednostkę naukowo-badawczą związaną integralnie z nurtem życia i pracą edytorską.

c. Są co najmniej trzy konieczne warunki stanowiące o powodzeniu pracy takiego ośrodka naukowo-badawczego:

- Konieczność ścisłego powiązania z dorobkiem wiedzy kraju, zwłaszcza w naukach pokrewnych do teorii podręcznika; niezbędnym warunkiem są w tej dziedzinie także własne poszukiwania naukowe pracowników ośrodka.
- Konieczność organicznego powiązania pracy ośrodka naukowo-badawczego z warsztatem redakcyjnym i produkcyjnym wydawnictwa. Zasoby posiadanych przez redaktorów merytorycznych doświadczeń winny owocować w pracy naukowo-badawczej i być przez nią wspomagane.
- Konieczność badań terenowych prowadzonych przez nauczycieli, co stanowi warunek zasadniczy sprzężenia zwrotnego.

d. Ambicją ośrodka naukowo-badawczego winno być integrowanie teorii nauczania z praktyką wydawniczą we wszystkich jej aspektach, a więc także w zakresie zagadnień ściśle edytorskich; stąd też doświadczalny warsztat poligraficzny jest jednym z pożądanych stanowisk pracy badawczej ośrodka.

Koncepcja wyżej zarysowana jest naturalnie jedną z prób szukania drogi właściwej. Jej charakterystyczną cechą jest poszukiwanie modelu laboratorium naukowego związanego dość ściśle z warszlatem produkcyjnym. Nie jest to jednak rozwiązanie jedyne, chociaż wydaje się ono w naszych warunkach optymalne. Inną np. próbą rozwiązań może być takie usytuowanie problematyki naukowo-badawczej z zakresu teorii podręcznika, że będzie ona wchodziła w skład większej jednostki naukowej specjalizującej się w zakresie nauk pedagogicznych, a powiązania z wydawnictwem nastąpią w tym przypadku na drodze planowej współpracy niezależnych w stosunku do siebie organizmów.

Innym także układem może być ośrodek wprawdzie ulokowany w wydawnictwie (ewentualnie jako komórka redakcyjna), ale ograniczony do roli maszynisty obsługującego aparaturę nadawania pożądanej tematyki do opracowań na zewnątrz i zbierający otrzymane opracowania w celu ich wdrażania w pracę wydawnictwa poprzez redakcje merytoryczne.

Każde z tych dwóch ostatnich rozwiązań ma swoją rację, wszystkie trzy jednak tutaj wymienione spełniać muszą w jakimś stopniu warunki wyszczególnione w podanych wyżej punktach (a, b, c, d), jeśli ta trudna i pionierska praca ma dać efekty.

## II. Z rozważań nad efektami praktycznego działania

5. Powiedzmy sobie, trawestując znanego poetę, że nie dywagacje teoretyczne są tu ważne, ale decyduje „zielone drzewo życia”. Jeśli zaś to drzewo zasadzono bardzo niedawno, jeśli jego deikatny układ korzeni i pączkujące liście są dopiero w trakcie rozwoju — kontynuacja tego procesu czyniona być musi ze szczególną uwagą, a korektywne wnioski szybko powinny być wdrażane.

W tej sytuacji, jak sądzę, znajduje się każda komórka naukowo-badawcza z zakresu teorii podręcznika bądź zaszczepiana na pniu wydawnictwa, bądź też organizowana gdzie indziej z myślą o współdziałaniu z przedsiębiorstwem wydawniczym. Świadomość tej sytuacji posiada także Ośrodek Doskonalenia Podręczników Szkolnych przy Państwowych Zakładach Wydawnictw Szkolnych w Warszawie. Po półtora roku pracy Ośrodka Doskonalenia Podręczników Szkolnych warto i trzeba dokonać konfrontacji między niektórymi (wymienionymi wyżej) założeniami teoretycznymi a próbą życia.

6. Ukonstytuowanie Ośrodka DPS w wydawnictwie opiera się na odpowiednich dokumentach formalnych kwalifikujących go do kategorii instytutów naukowo-badawczych. Jest to istotne stwierdzenie wyznaczające rangę, ale przede wszystkim obowiązki pracy Ośrodka. Chodzi też m. in. o spełnienie warunków powiązania pracy Ośrodka DPS z pokrewnym nurtem naukowym Kraju. Powiązanie to jest swoiste:



a) dokonywa się przez badawcze i edytorskie wykorzystanie paroletnich już prac resortowego Instytutu Pedagogiki w zakresie tzw. „eksperymentu lubelskiego”, który m. in. doprowadził do opracowania podręczników eksperymentalnych z fizyki w klasach VIII, VII i VI szkoły podstawowej; dość obszerne i gruntowne badania szkolnej użyteczności tych podręczników opartych na nowoczesnym systemie nauczania<sup>1</sup> mają za zadanie weryfikację nowej koncepcji programowej i nowych założeń metodycznych;

b) instrumentem powiązania prac Ośrodka DPS z innymi zespołami naukowymi, naukowo-dydaktycznymi i naukowo-badawczymi jest Rada Naukowa Ośrodka powołana przez ministra; jej członkowie reprezentują różne zespoły naukowe i metodyczne, a powołani są do dyskusowania i współstanowienia planów pracy Ośrodka.

c) naukowy nurt pracy Ośrodka DPS winien być, naturalnie, także dziełem zespołowych i samodzielnych studiów pracowników naukowo-badawczych Ośrodka; plan tych studiów stanowi integralną część ogólnego planu pracy Ośrodka DPS;

d) wszystkie prace badawcze Ośrodka wymagają gruntownego, naukowego przygotowania; celowi temu służą seminaria wewnętrzne poświęcone określaniu celu, jak również metodologii badań, celowi temu służą także prace „zespołów doradczych” przy poszczególnych pracownikach Ośrodka DPS.

Wymienione wyżej cztery rodzaje prac Ośrodka DPS zabezpieczają, jak sądzimy, jego walcr naukowo-badawczy. Ważna jest bowiem taka organizacja pracy, aby Ośrodek był nie tylko transmisją nurtów naukowych do wydawnictwa i do prac nad doskonaleniem podręcznika, ale także aby stawał się współtwórcą tego procesu. Dlatego uwaga Ośrodka w latach 1972—74 skupi się na pracy samodzielnej (z perspektywą autorskich publikacji) i zespołowej w obrębie następujących zagadnień:

— Teorie dydaktyczne oraz ich oczekiwania pod adresem podręcznika szkolnego. Wnioski wynikające z nauczania problemowego, programowanego i innych metod nauczania dotyczące podręcznika szkolnego.

— Postulaty pod adresem podręczników szkolnych wywodzące się ze współczesnych tendencji w rozwoju dyscyplin naukowych oraz struktury szkolnej danego przedmiotu:

Zależność od generalnych celów nauczania i wychowania.

Problem struktury przedmiotu nauczania związanej z aktualnym stanem wiedzy.

Problem struktury nauczania szkolnego w zależności od zasad metodyki.

— Funkcja podręcznika i jego miejsce w aktualnie istniejącym systemie środków nauczania (na konkretnych przykładach).

<sup>1</sup> Sprawy te obrazuje publikacja zbiorowa „System dydaktyczny”, w której na uwagę ze wspomnianego punktu widzenia zasługują zwłaszcza obszerne rozprawy prof. W. Okonia i prof. K. Lecha; Warszawa 1971 r.

— Czynniki psychologiczne i prakseologiczne determinujące proces uczenia się, ich wpływ na organizowanie wiadomości i percepcję podręcznika:

Etapy procesu uczenia się w zależności od stopnia nauczania.

Procesy percepcji, ich uwarunkowania i optymalne warunki przebiegu. Wnioski warsztatowe rzutujące na celową pracę podręcznika szkolnego. Przykłady konkretnych konfrontacji.

— Układy typograficzne podręczników szkolnych w służbie dydaktyki.

— Metodologia badań społecznych a metodologia badań podręczników.

Ważnym, jak sądzimy, elementem doskonalenia naukowego pracowników i współpracowników Ośrodka DPS (w tym — redaktorów merytorycznych wydawnictwa) są rozpoczęte analizy porównawcze podręczników polskich i obcych. Opracowane zostały podstawy metodologiczne do prowadzenia tych analiz, po których wiele sobie obiecujemy. Biblioteka dokumentacji naukowej gromadzi nie bez trudu odpowiednie podręczniki. Sądzimy, że konfrontacje te czynione zarówno z pozycji wewnętrznej (analogie i różnice), jak i z punktu widzenia oceny w stosunku do nowoczesnego systemu nauczania będą nie tylko bardzo cenną gimnastyką dla pracowników Ośrodka, dla całego wydawnictwa i jego autorów. Stworzą z czasem bazę materiałów porównawczych i zrationalizują poszukiwania. Jakże często w dyskusjach pedagogicznych i metodycznych obserwuje się przypadki wywalania otwartych drzwi!

Wszystko, co powiedziano w tej części rozprawy, tyczy się prób realizacji współdziałania Ośrodka DPS z szeroko rozumianym zapleczem naukowym. Są jednak i inne kamienie węgielne jego budowy.

7. Do takich należą: związek Ośrodka DPS z macierzystym wydawnictwem oraz jego anteuszowe dotknięcie ziemi: życie szkoły. Wspomniano wyżej, że wśród paru możliwości usytuowania zespołu badawczego do spraw podręcznikowych koncepcja powiązania go, jako laboratorium naukowego, z samym wydawnictwem wydaje się najszcześniejsza. Należy jednak zwrócić od razu uwagę na sposób powiązania. Przy zachowaniu z całym wydawnictwem jednoci celów trzeba w pełni uszanować odrębność drogi, którą podążać winien ośrodek doskonalenia podręczników. Chodzi tu m. in. o różnice warsztatu pracy, o różność metod jej spełniania, o inną organizację tygodnia pracy itp. Przesadnie stosowane tutaj rygory formalne nie stworzą należytego klimatu dla pracy naukowej i badawczej. Z drugiej jednak strony — zespół ten jest przecież częścią dużego organizmu — wydawnictwa, które pracuje w innym rytmie, w rytmie przedsiębiorstwa. Sprawy tej, pozornie błażej, nie należy lekceważyć, może się bowiem stać zarodkiem rozdźwięków. Sytuację tę może zaostrzyć różnorodność postaw, jaka wytwarza się między redaktorami a pracownikami naukowymi ośrodka. Postulatywną mianowicie postawą, jaka może wytworzyć się u pracowników naukowych i być skierowana do pionu redakcji merytorycznych, usprawiedliwiona wprawdzie zasobem wiedzy i do

świadczeń badawczych, może jednak ciążyć redaktorom i całemu wydawnictwu borykającemu się na co dzień z dużymi trudnościami. Te i inne powody mogą więc spowodować rysy na współdziałaniu ośrodka naukowego z resztą wydawnictwa. Byłoby to zjawisko oplakane w skutkach. Tylko bowiem w przenikaniu się pracy redaktorów merytorycznych i technicznych z pracą kolegów z ośrodka naukowego widzieć można skuteczność działania w procesie doskonalenia podręcznika.

Nie wyklucza to kontrowersji jako zjawisk incydentalnych. Wykluczać jednak powinno rozdział na „lepszych” i „gorszych”. Uzyskiwanie jednolitego i w miarę harmonijnego współdziałania należy **wypracowywać** przy pomocy odpowiednich metod. Jedną z nich są seminaria odbywane wspólnie, a poświęcone zarówno wymianie bieżących informacji o podejmowanych pracach, jak i problemom teoretycznym z zakresu warszlatu podręcznika lub relacjom z badań. Należy przy tym dbać w miarę możliwości o to, aby referującymi zagadnienia byli zarówno pracownicy merytoryczni redakcji, jak i członkowie zespołu naukowego. Inną, bardzo ważną zasadą jest współdziałanie w poszukiwaniach badawczych. Redakcje merytoryczne mogą tutaj służyć nieocenioną pomocą przez swoją znajomość genyzy badanych podręczników, same zaś zyskać wiele widząc naocznie skuteczność swej pracy. Pracownicy naukowi zaś korzystając z doświadczeń kolegów podsuwają im wzajem wypracowane przez Ośrodek narzędzia badawcze i wspomagają zasobem wiadomości wysnutych ze swego teoretycznego przygotowania.

Kiedy rejestrujemy tutaj, wypróbowane już częściowo w praktycznym działaniu, sposoby harmonijnej współpracy między całym wydawnictwem a ośrodkiem naukowym — nie sposób pominąć sprawy generalnej: konieczności jak najbliższego zespolenia planowanych eksperymentów ośrodka naukowego z planami edytorskimi wydawnictwa. Możliwość łatwego, jak sądzę, uzyskania takiego porozumienia jest jedną z racji ścisłego związku ośrodka naukowego z wydawnictwem. Wydawnictwo, jako przedsiębiorstwo obciążone wieloma zadaniami, musi bowiem mieć odpowiednie warunki do podjęcia decyzji operacyjnych i ekonomicznych, za które jest samo odpowiedzialne. Eksperymenty zaś w podręcznikach, dla postępu doskonalenia niezbędne, są równocześnie i społecznie, i ekonomicznie bardzo kosztowne.

Prezentując tutaj parę aspektów współdziałania między wydawnictwem a ośrodkiem naukowym — nie wyczerpujemy, naturalnie, złożoności tej sprawy. Nie pragniemy też jej demonizować. Wspólność celów i zrozumienie owocności współdziałania stanie się najlepszym koordynatorem.

8. Wspomnieliśmy wyżej, że jednym z kamieni węgielnych budowy ośrodka naukowo-badawczego do spraw doskonalenia podręczników jest **związek jego pracy z praktyką szkolną**. Zorganizowanie i utrzymanie tego związku w toku prac badawczych wymaga uważnego przygotowania i realizowania paru co najmniej prac. Są to zagadnienia związane z programem

prac badawczych, sprawy zorganizowania na racjonalnych przesłankach frontu tych badań, opracowanie metodologii badań, ustalenia związane ze sposobami współpracy terenowej z nauczycielami i organizacjami współdziałającymi z ośrodkiem naukowo-badawczym i wydawnictwem. Przedstawiając tutaj próbki podjętych prac pragniemy jedynie egzemplifikować postulat naczelny, a nie silić się na jakieś podsuwanie rozwiązań modelowych.

Geneza programu prac badawczych ośrodka naukowo-badawczego w wydawnictwie jest zwykle dwojaka. W pierwszej kolejności, wskutek nacisku praktycznych potrzeb życia, pojawiają się zagadnienia, w które wydawnictwo zaangażowało już swoje działanie, ale które budzą wątpliwości co do koncepcji bądź też skuteczności tego działania. Dla Ośrodka Doskonalenia Podręczników Szkolnych w PZWS takimi sprawami stały się np. podręczniki dla nauczyciela lub nowy podręcznik dla kl. IV lic. „Propedeutyka nauki o społeczeństwie”. Taką sprawą stanie się w niedalekiej przyszłości problem podręcznika i pomocy naukowych dla wychowania estetycznego.

Na drugim miejscu pod względem kolejności chronologicznej (a nie co do stopnia ważności!) wpłynęły do warsztatu doskonalenia podręcznika zagadnienia związane z nowymi koncepcjami programowymi niektórych przedmiotów nauczania oraz z próbami nowoczesnych rozwiązań metodycznych. Tutaj prace naszego Ośrodka DPS łączą się ściśle z poszukiwaniami naukowymi. Wypróbowana w Polsce od lat nowoczesna teoria nauczania opierająca się przede wszystkim na próbach eksperymentu w jednym kuratorium<sup>2</sup>, a mająca w swym dorobku nowe podręczniki do fizyki wkroczyła w etap drożenia. Państwowe Zakł. Wydawnictw Szkolnych wydały te podręczniki, a organizatorzy wdrożenia połączyli swe wysiłki z pracami Ośrodka DPS. Jest to akcja badawcza realizowana przy dużej reprezentacji.

Innym przykładem podobnego działania jest inicjowanie badań sondażowych związanych z podręcznikami dla kl. I—III, a zwłaszcza z wydawanymi właśnie dwoma podręcznikami do matematyki dla kl. I szkoły podstawowej. Dyskusja, jaka rozgorzała około wprowadzania „nowoczesnej” matematyki do szkoły, skłania Ośrodek DPS i wydawnictwo do sprawdzenia szkolnej recepcji różnych rozwiązań metodycznych z tego zakresu. Cytowane przykłady wskazują na dwa zjawiska istotne w pracy Ośrodka naukowo-badawczego: na jego powiązanie z dzisiejszym dniem powszednim wydawnictwa i na jego funkcje prekursorskie. Ten drugi zwłaszcza kierunek działania winien nadawać ton pracy Ośrodka Doskonalenia Podręczników Szkolnych.

9. Wśród zagadnień składających się na związek działań naukowo-badawczych przy podręcznikach w konfrontacji z praktyką szkolną wymie-

<sup>2</sup> Por. cytowaną wyżej pracę: „System dydaktyczny”.

niliśmy wyżej **zorganizowanie na racjonalnych przesłankach frontu badań terenowych.**

Na realizację tę składa się, naturalnie, wiele pracochłonnych zabiegów. Nie o wyliczanie ich tutaj chodzi. W toku tej pracy natomiast wyłoniły się pewne wskazówki mające ogólniejszy walor. Jedną z nich jest zasada dobrowolności zgłoszeń i unikanie w miarę możliwości rozwiązań administracyjnych. Inną — jest należyte zastosowanie zasady reprezentatywności, co w tym przypadku powinno stworzyć taką geografie terenową, która pozwoli na badanie recepcji i użyteczności podręcznika w szkołach umieszczonych w różnych środowiskach (wieś, osiedle, miasteczko, miasto itp.). Do przesłanek, które w pracy organizacyjnej trzeba brać pod uwagę, należy uwzględnienie w sieci badań istniejących już w terenie punktów oparcia o charakterze naukowym lub metodycznym. Ważną bowiem sprawą jest zainteresowanie badaniami nie tylko szkolnych władz administracyjnych, ale także pozyskanie sieci ośrodków metodycznych oraz lokalnych szkół wyższych. Stwarza to w terenie „poczucie swojskości”, przede wszystkim jednak pozwala na częstszy instruktarski kontakt, z prowadzonymi w szkołach badaniami. Dzięki temu sposobowi postępowania wydawnictwo i ośrodek naukowo-badawczy dorobić się winny po latach rozgałęzionej sieci konsultacyjnej. Wreszcie istotnym aspektem organizacji badań jest także ich opracowanie, iżby praca nauczyciela była honorowana w sposób dostępny dla budżetu badań ośrodka naukowo-badawczego. Praca ta winna być także dostrzegana pozytywnie przez organa terenowe.

**Współpraca z nauczycielem** — to sprawa dużej wagi. Od sposobu jej ustalenia zależy w znacznym stopniu wiarygodność badań i w ogóle powodzenie poszukiwań sondażowych. Jest jednak inny jeszcze aspekt — aktywizacja terenu! Sprawa ta ważna jest dla okręgów szkolnych, a dostrzegana także przez samych nauczycieli. Potrzebna jest tu jednak ze strony ośrodka naukowego i jego ekspozytur terenowych żmudna praca szkoleniowa. Z uwagi na jednolitość prowadzonych badań w celu uzyskiwania danych porównywalnych muszą być one prowadzone ściśle wg ustalonych zasad. Nauczyciele odległych często od centrów szkół nie są, naturalnie, do tego przygotowani. Stąd konieczność odbywania okresowych seminariów instruktorskich i przygotowywania precyzyjnych materiałów metodologicznych. Stąd także konieczność bezpośrednich kontaktów pracowników naukowo-badawczych ze szkolnymi warsztatami badań. Zmusza to wprawdzie ośrodek naukowo-badawczy do bardzo złożonych prac, daje mu jednak poczucie rzeczywistości, co w całej pracy ośrodka jest świadomością wprost bezcenną.

10. Jak wynika z powyższych rozważań — ważną ogromnie sprawą przy prowadzeniu badań sondażowych w ramach akcji doskonalenia podręcznika są **trudne zagadnienia metodologii.** Metodologia badań w zakresie nauk społecznych — to, jak wiadomo, praca trudna i na etapie przygotowywania narzędzi badawczych, i w okresie posługiwania się nimi. Po-

magają nam tutaj wzory zaczerpnięte z psychologii eksperymentalnej, z socjologii — przetransponowanie ich jednak na potrzeby badań sondażowych podręczników szkolnych było zadaniem pracochłonnym. Łatwo tutaj zresztą o przesadę. Uwiedzeni jesteśmy często mechanizmem badań stosowanych w naukach ścisłych oraz dużą obiektywnością wyników tych badań. Tęsknota do podobnych przybliżeń skłania humanistów do ekwilibrystyki badawczej, oczekuje nadmiernej konkretyzacji, a przez to wyinacza samą naturę rzeczy.

Świadomi ograniczeń naszych możliwości badawczych musimy w tym względzie postępować z dużą ostrożnością. Narzędzia badawcze winny więc tak być pomyślane, aby się wzajem korygowały. Ponadto zaś należy pozostawić właściwe pole do interpretacji wyników badań. Zdrowy rozsądek — to i tutaj rzecz nie do pogardzenia.

Ustalając więc pod tymi auspicjami zespół narzędzi badawczych uprzytomniłiśmy sobie podstawowe założenia:

- należy stosować narzędzia badawcze możliwie tak proste, aby posługujący się nimi nauczyciel nie musiał pokonywać zbyt trudności formalnych;
- należy dobierać różne narzędzia badawcze w ten sposób, aby można było dokonywać konfrontacji wyników badań; tyczy się to szczególnie sytuacji, gdy badaniami ogarniamy i nauczycieli, i uczniów;
- ograniczamy świadomie zasięg ilościowy badań traktując ich wyniki jako prognozy; dlatego też nie preferujemy opracowań statystycznych, prowadząc je tylko do czynności pomocniczych.

W prowadzonych aktualnie badaniach stosujemy nast. techniki badań: testy wiadomości dla ucznia, ankiety dla ucznia i nauczyciela, protokoły z lekcji, obserwację ciągłą jako „dziennik obserwacji” nauczyciela, dłuższe wypowiedzi na podane tematy (dla ucznia). Samo wyliczenie brzmi dość banalnie. Interesujące natomiast mogą być próbki tych rozwiązań i ich uzasadnienia.

**Testy wiadomości** stosujemy w przypadku badania skuteczności podręcznika przy stosowaniu podręczników równoległych do języka polskiego. Są to testy z literatury i z nauki o języku i obejmują zarówno wiadomości, jak i sprawności. Układ przewiduje daleko idące zracjonalizowanie odpowiedzi tak, aby wypełnienie testu nie obciążało czasu ucznia. Oczywiście test stosuje się na początku roku szkolnego i przy jego końcu.

**Ankiety** dla ucznia zastosowano tylko w przypadku uczniów ostatniej klasy licealnej (prawie studentów), i to w stosunku do tak szczególnego przedmiotu, jakim jest u nas „propedeutyka nauki o społeczeństwie”. W tekście ankiety uwzględniono szczególnie stopień trudności podręcznika oraz ewent. propozycje uczniów co do ujęcia w ogóle tego przedmiotu w szkole.

Skoro mówimy już o tym przedmiocie nauczania, a zwłaszcza o jego aspektach wychowawczych, dodajmy, że tutaj właśnie zastosowano wyżej

wspomniane, anonimowe wypracowania. Chodziło tu zwłaszcza o zarejestrowanie postaw młodzieży, o jej reakcje na sposoby argumentacji zawarte w podręczniku itp. Niektóre z podsumowanych w badaniach tematów (np. „Czy warto się angażować?”) zrobiły swoistą karierę.

**Protokoły z lekcji** stosuje się przy badaniach podręczników eksperymentalnych z fizyki (są to często zapisy magnetofonowe) oraz podręczników równoległych z języka polskiego. Tematy protokołowanych lekcji są naturalnie ustalone w centralnej instrukcji, a sam sposób ujęcia protokołu jest ściśle określony.

Szczególnie wyeksponowane miejsce w naszych badaniach zajmuje obserwacja ciągła — **dziennik obserwacji nauczyciela**. Stosujemy to narzędzie badań zarówno przy książkach dla ucznia, jak i przy zbieraniu materiałów do oceny podręczników przedmiotowo-metodycznych dla nauczyciela.

Oto np. fragment instrukcji dotyczącej prowadzenia obserwacji przy pracy z podręcznikiem uczniowskim. W dziale I zawarta jest tutaj „ocena doboru i układu treści w podręczniku”, w dziale drugim — „podręcznik a organizacja pracy nauczyciela i ucznia”, w dziale trzecim zaś — „ocena wyposażenia edytorskiego podręcznika”. Rozbudowany szczególnie dział 2 posiada nast. zagadnienia:

1. Rola podręcznika w zakresie planowania pracy (jaka pomoc lub jakie trudności).
2. Czy podręcznik ułatwia pracę nauczyciela przez skracanie czasu przygotowywania się do lekcji?
3. Czy i w jaki sposób podręcznik sugeruje (ułatwia) organizację pracy na lekcji?
4. Ocena roli podręcznika w organizowaniu pracy domowej ucznia.
5. Ocena roli podręcznika w kontrolowaniu przez nauczyciela wyników nauczania.
6. Czy podręcznik sprzyja stosowaniu różnorodnych metod pracy na lekcji (np. problemowej, podającej, opartej na obserwacji) i form (np. indywidualnej, grupowej, zbiorowej)?
7. Czy podręcznik sprzyja planowaniu i organizacji różnych typów lekcji?
8. Jakie dodatkowe pomoce byłyby potrzebne dla wzbogacenia i ułatwienia pracy z podręcznikiem:
  - dla nauczyciela (książki metodyczne, przedmiotowe, zbiory ćwiczeń itp.)?
  - dla ucznia (np. zeszyty pracy, tablice, filmy, przezrocza)?

Dziennik obserwacji nauczyciela w pracy z jego własnym podręcznikiem przedmiotowo-metodycznym ma na celu konfrontację założeń tej dopiero kształtującej się pomocy z potrzebami przeciętnego nauczyciela.

Na przykładzie podręcznika z geografii (kl. V szk. podst.) można zilustrować to takimi działami: „Książka przedmiotowo-metodyczna a organizacja pracy”, „Książka przedmiotowo-metodyczna a metody i formy pracy

na lekcji", „Uwagi i pytania ogólne dotyczące koncepcji książki przedmiotowo-metodycznej", „Wytyczne do szczegółowych protokołów lekcji".

W dziale trzecim znajdujemy takie postulaty:

— W książce ukazano — kontynuując i rozwijając stosowane od dawna w dydaktyce geografii — przykłady ćwiczeń i rysunków jako sposoby przedstawienia treści geograficznych. Czy przyjęty kierunek jest słuszny?

— Czy zamieszczone w książce przykłady ćwiczeń i rysunków dostosowane są do psychiki uczniów i czy kształcą ich czynności poznawcze?

— Czy zamieszczone przykłady ćwiczeń i rysunków są inspiracją dla nauczyciela do ich doskonalenia, wprowadzenia zmian, tworzenia własnych, innych przykładów i rozwiązań?

— Czy konstrukcja książki i zawartej w niej problematyki jest logiczna i ułatwia jej wykorzystanie?

— Czy wystarczająca jest ilość ćwiczeń-przykładów opracowanych dla uczniów zdolniejszych? Dla uczniów słabszych? Czy to zróżnicowanie pomaga w pracy i czy należałoby dodatkowo w jakiś edytorski sposób je zaznaczyć?

— Czy nie należałoby w książce zamieścić więcej treści merytorycznych, umożliwiających nauczycielowi przygotowanie się do zajęć pod względem rzeczowym?

— Czy korzystanie z książki metodyczno-przedmiotowej miało wpływ na usprawnienie nauczania geografii w klasie V, podniosło wyniki nauczania i pomogło nauczycielowi w organizowaniu pracy?

— Czy lekturę geograficzno-podróżniczą i literaturę pomocniczą należy podawać na końcu książki, czy w tekście, w odniesieniu do danego zagadnienia?

— Czy bibliografia została trafnie dobrana i jest powszechnie dostępna?

Cytowanie większej ilości przykładów mija się, naturalnie, z celem. Chodzi tu o zilustrowanie zarówno różnorodności zabiegów badawczych, jak i o ukazanie, że muszą one być ściśle dostosowane do indywidualnego przedmiotu badań oraz do założonych w danym badaniu celów lub też roboczych.

### III. Perspektywy

ÍÍ. Próby stworzenia systemu doskonalenia podręcznika są zaledwie w powijkach. Praktyka pierwszych lat uczy wiele, wskazuje jednak równocześnie na niezbędne uwarunkowania skuteczności tej pracy. Uwarunkowania te dotyczą paru dziedzin: naukowej, ogólnorganizacyjnej i operacyjnej dokonywanej na terenie samego wydawnictwa.

Aby więc doskonalić podręcznik pod względem metodycznym, trzeba, oczywiście, mieć nowoczesną i możliwie przekonującą teorię nauczania.



Można także, naturalnie, zamiast unifikacyjnej teorii nauczania posługiwać się opracowanymi przez naukowców hipotezami roboczymi i sprawdzać je właśnie przy pomocy podręczników. Tak czy inaczej — **teza naukowa winna stać u podstaw procesu doskonalenia podręcznika**. Należy także sądzić, że dla samej tezy, podpartej już eksperymentalnie, podręczniki są znakomitym instrumentem wdrażania. Dzieje się to na etapie koncepcji autorskiej i recenzenckich dyskusji, na etapie opracowania redaktorskiego i wreszcie — przy szkolnym zastosowaniu i badaniu jego efektów. Wiemy z praktyki, że realizowana teoria nauczania zyskuje w ogniu takich prób.

12. Wśród uwarunkowań określających szansę podejmowanego zadania dużą rolę odgrywają względy ogólnoorganizacyjne, pozawydawnicze normujące tok powstawania podręcznika i jego szkolnego użytku. W obecnie funkcjonującym systemie doskonalenie podręcznika jest bowiem utrudnione. Weryfikacja więc, nie tylko dla dobra samego podręcznika, iść powinna w nast. kierunkach:

a. Ku ustaleniu **modelowych etapów powstawania podręcznika**: półtoraroczny etap **autorski** wspomagany jednak odpowiednimi informacjami dostarczonymi przez ośrodek naukowo-badawczy (o czym wyżej), etap **wdrożeniowy** dwuletni przeznaczony na wypróbowanie nowego podręcznika, dokonanie badań sondażowych i poprawienie go, etap **upowszechnienia podręcznika** — łatwo obliczyć, że okres pracy nad podręcznikiem przy tym systemie trwać może około pięciu lat; jest to, w stosunku do dotychczasowej praktyki, niemal rozrzutność, lepiej jednak nazwać to po prostu roztropnością w inwestowaniu.

b. Ku ustaleniu (jako konsekwencji założeń poprzednich) **stopnia dopuszczalnej częstotliwości przy zmianach programów nauczania**, a co za tym idzie — i podręczników; częste obecnie zmiany, a gorzej jeszcze — poprawki programów narzucają podręcznikom tempo, które zarówno autora, jak i wydawnictwo zmusza do powierzchowności pracy, groźne to jest zwłaszcza przy założeniu, że podręczniki są badane i wdrażane etapami, a nagle zmiana programów niweczy w dużym stopniu wysiłek i może doprowadzić do obecnej bezradności;

c. Ku **zmodyfikowaniu systemu oceny i aprobaty podręczników**: chodzi tu, ogólnie biorąc, o takie rozluźnienie systemu ocen i aprobat, aby swobodnie znalazły w nim swe miejsce podręczniki eksperymentalne, podręczniki próbnego etapu i aby mogły być brane pod uwagę w sposób wiążący badania terenowe; tylko w takich warunkach możemy zapewnić uruchomionej transmisji i retransmisji badawczej (autor — wydawnictwo — szkoła) należytę owocowanie, w przeciwnym bowiem wypadku będzie to sztuka dla sztuki.

Omawiany tutaj model sytuacji, wśród których ma się rodzić podręcznik w przyszłości, może zaniepokoić niebezpieczeństwem skostnienia w schemacie i małą elastycznością. Zwłaszcza w okresie rewolucji spo-

łecznej i technicznej wydawać się może, iż podręcznik musi zmieniać się szybko, jeśli chce dotrzymywać kroku życia. Jest to, oczywiście, problem. Prezentowana wyżej zasada będzie miała liczne, ale nie nazbyt liczne, wyjątki. Przede wszystkim/jednak wiąże się to z nowoczesną koncepcją podręcznika. Nie może on być gazetą, ale normą porządkującą uczniowi świat jego doznań i przemyśleń. Natomiast rolę „gazety” wziąć na siebie winny publikacje uzupełniające podręcznik i stale mu towarzyszące.

13. Powiedzieliśmy wreszcie, że zachowane być winny na terenie samego wydawnictwa odpowiednie warunki, aby proces doskonalenia podręcznika mógł się odbywać.

Wydawnictwo podręcznikowe — to organizm trudny i na ogół mało zwrotny. Mimo to praca ośrodka naukowo-badawczego jeśli będzie rozwijać się z powodzeniem, może wywierać nacisk na wydawnictwo zmierzający w kierunku podejmowania praktycznych zadań utrwalających wnioski ośrodka lub towarzyszących jego poszukiwaniom. Czasami zachodzi konieczność szybkiego działania, by wspomóc eksperyment w toku. Odnotowaliśmy np. wypadek, gdy dwuletnie badania sondażowe nad podręcznikiem dla nauczyciela z zakresu geografii ukazały w pierwszym już roku konieczność wydania zeszytu pomocniczego dla ucznia. Autor i wydawnictwo mieli w tym przypadku w sumie pół roku na wydanie zeszytu i praca została wykonana.

Z powodów takiego właśnie rodzaju wysunięto w toku tej rozprawki postulat, że ośrodek naukowo-badawczy dla doskonalenia podręczników winien być powiązany z wydawnictwem.

\*

Na tle sprezentowanych tutaj założeń ogólnych oraz analizy konkretnego działania, poza tym w związku ze spojrzeniem w przyszłość można już określić rysy obrazu wydawnictwa szkolnego nowego typu. Powinno ono ewoluować ku formom pracy inspiratorskiej i twórczej. Nikt za wydawnictwo nie zrobi tego w stopniu prawdziwie skutecznym. Z drugiej jednak strony wydawnictwo nie może mieć aspiracji wielobranżowego koncernu. Bezsprzeczne jest jednak faktem, że pierwszym krokiem stawianym ku nowym formom jest właśnie ośrodek naukowo-badawczy na prawach laboratorium.

Proces doskonalenia podręczników szkolnych widziany w sposób podobny do przedstawionego — to, niestety, proces bardzo długi. Mamy jednak środek zaradczy, aby go nieco skrócić. Myślę o współdziałaniu w tym względzie wydawnictw krajów socjalistycznych. Pierwsze próby porozumienia wykazały, że są to problemy doceniane i w większości wspólne. Przy całej różnorodności sytuacji naszych krajów, przy odrębności programów nauczania są jednak możliwości uzgodnienia planów prac analogicznych ośrodków naukowo-badawczych w bratnich wydawnictwach. Można to dostrzec zwłaszcza na całym obszarze nauk ścisłych, można

uzgodnić sprawę kosztownych podręczników eksperymentalnych. Nie należy także wykluczać niektórych podręczników w zasadzie wspólnych, przystosowanych tylko realiami do potrzeb danego kraju.

\*

Tak oto teoria i praktyka w procesie doskonalenia podręcznika mogą podać sobie rękę w imię bliskiego i skutecznego włączenia się w pełnię życia.

## O METODACH PROGNOZOWANIA W OŚWIACIE I WYCHOWANIU

Dla stworzenia przesłanek do określenia najbardziej prawidłowych długookresowych kierunków i form rozwoju oświaty i wychowania oraz opracowania zarysu planu perspektywicznego do 1990 roku podjęte zostały w końcu roku 1971 w byłym resorcie oświaty i szkolnictwa wyższego prace prognostyczne. Prace te są prowadzone i będą rozszerzane w ministerstwie, kuratoriach, placówkach naukowo-badawczych resortu, w zespołach problemowych, a także realizowane będą w formie opracowań indywidualnych. Wykorzystane też tutaj będą opracowania Komitetu Ekspertów, powołanego dla opracowania raportu o stanie oświaty w PRL, oraz wyniki prac Komitetu Badań i Prognoz „Polska 2000” Polskiej Akademii Nauk.

W celu zapewnienia we wspomnianych pracach i studiach prognostycznych udziału szerokiej reprezentacji nauki i innych specjalistów powołano Główną Komisję Prognozowania Resortu Oświaty i Szkolnictwa Wyższego<sup>1</sup>, do zadań której należy: koordynowanie i opiniowanie prac prognostycznych w dziedzinie oświaty i wychowania; opinie i koordynowanie tematycznego planu pracy zespołów problemowych i zespołów wojewódzkich; opiniowanie i koordynowanie prognoz, opracowanych przez zespoły problemowe i wojewódzkie, oraz planu perspektywicznego rozwoju oświaty i wychowania do 1990 roku.

W końcu ubiegłego roku powołany został również w Instytucie Pedagogiki Zakład Prognozowania Oświaty<sup>2</sup> do prowadzenia prac analitycznych oraz badań i studiów prognostycznych celem doskonalenia systemu planowania średnio- i długookresowego oraz stworzenia przesłanek do ustalania w planach społecznych i gospodarczych najbardziej prawidłowych kierunków rozwoju szkolnictwa ogólnokształcącego, zawodowego i opieki nad dzieckiem.

W Polsce, jak w wielu rozwiniętych krajach, wprowadza się system prognoz jako podstawę do opracowywania planów 5-letnich i planów perspektywicznych. Opracowania planów powinny poprzedzać szeroko zakrojone studia ujęte w system długookresowych prognoz społeczno-gospodarczych. Prognozy nie zastępują planów, ale poprzedzają ich opracowanie. Plan przedstawia bowiem obrane cele i kierunki przyszłego rozwoju gospodarczego oraz wskazuje środki niezbędne do ich realizacji, przy czym zakreślone tu zadania są z reguły dyrektywne i adresowane do poszczególnych wykonawców planu, prognozy natomiast zawierają analizę najbardziej prawdopodobnego przebiegu przyszłych zjawisk społecznych, politycznych, gospodarczych, kulturowych i naukowo-technicznych, determinowanych przez czynniki zewnętrzne lub wewnętrzne oraz określają najbardziej pożądany przebieg i kształt tych zjawisk.

Studia prognostyczne mają charakter ciągły i są nakierowane na wę-

złowe problemy postępu techniczno-ekonomicznego i przekształceń strukturalnych gospodarki narodowej; uwzględniają pracę w komisjach międzydiscyplinarnych lub w grupach ekspertów oraz realizują w swych pracach udział pracowników nauki, wybitnych specjalistów. Wymaga się tu, aby prognozy gospodarcze zawierały analizę obiektywnych tendencji rozwoju gospodarczego, przedstawiały hipotezę postępu naukowo-technicznego w przyszłości, hipotezę przyszłych potrzeb społecznych, wskazania środków produkcji potrzebnych dla ich zaspokojenia oraz analizę możliwości a także sposobu oddziaływania na pożądany proces rozwoju gospodarczego.

Dla prognoz oświaty i wychowania szczególne znaczenie mają przewidywania dotyczące rozwoju nauki i techniki w okresie objętym prognozą. Prognozowanie w tym zakresie jest najtrudniejsze, bowiem na rozwój nauki i techniki wpływa wiele czynników i uwarunkowań, często działających różnokierunkowo.

Prognozowanie jest procesem przewidywania zjawisk nowych i rozwiązywania zagadnień trudnych. Stąd też nie jest możliwe ustalenie z góry dokładnej, jednolitej metody postępowania dla wszystkich etapów i elementów tego procesu. W trakcie prac zachodzi konieczność wyboru, dostosowywania oraz tworzenia metod najbardziej właściwych dla rozpatrywanych zagadnień. Zasób doświadczeń w prognozowaniu oświaty i wychowania w Polsce, a także w innych krajach socjalistycznych nie jest duży. Dlatego też o jakości prac prognostycznych decydują — obok sprawnej organizacji — wiedza, umiejętność, jak też intuicja i wyobraźnia poszczególnych wykonawców. Dorobek pierwszych prac prognostycznych nad rozwojem oświaty i wychowania przyczyni się do wypracowania właściwych metod w tym zakresie.

Rodzaj stosowanych metod prognozowania zależy od pola prognozy. Do najprostszych i szeroko stosowanych należą metody ekstrapolacji i interpolacji. Najliczniejszą grupę stanowią różnego rodzaju badania ankietowe. Według K. Secomskiego, metody te znalazły powszechne zastosowanie w wielu badaniach prognostycznych, zwłaszcza dotyczących prognozowania naukowo-technicznego przez ankietowanie poszczególnych uczonych i specjalistów. Efektywność ich w dużym stopniu zależy od gruntownego poznania charakteru zjawisk, które są przedmiotem prognozowania, następnie właściwego zestawienia tematów i zagadnień stanowiących przedmiot ankiety oraz optymalnego doboru grupy osób formułujących odpowiedzi ankiety.

Wykorzystując zasoby wiedzy i doświadczeń wyróżniających się specjalistów i naukowców, metoda ankietowania może przynieść cenne usługi nie tylko w odniesieniu do nowej techniki, ale także do złożonych zagadnień społecznego i kulturalnego rozwoju.

Główne rodzaje badań ankietowych są następujące: metody intuicyjne, metoda ekspertyz, metoda kolejnych przybliżeń. Inne metody prognozowa-

nia — to metody analogowe (porównacze), modelowe, które, obok metod ankietowych, najczęściej stosowane są w prognozach społecznych, w tym także w prognozach oświaty i wychowania.

Metoda ekspertyz, znana także jako metoda ocen rzeczoznawców, jest w dziedzinie prognoz społecznych najczęściej stosowana. Istota jej polega na tym, że w odniesieniu do określonej grupy zagadnień zasięga się opinii specjalistów albo powierza się im opracowanie ekspertyzy, mającej ukazać, jaki prawdopodobnie zarysuje się przebieg rozwoju danej dziedziny czy danej kategorii zjawisk w określonym czasie.

Stosując właśnie taką metodę ekspertyz należy możliwie precyzyjnie ustalić zakres pytań lub też problemów wymagających oświetlenia przez rzeczoznawców. I tak „Grupa 1985” powołana przez rząd francuski w 1962 roku, opracowując „Wizję przyszłości” Francji w zakresie kształcenia, postanowiła odpowiedzieć na następujące ogólne pytania: kogo nauczać? czego nauczać? kiedy nauczać? jak nauczać? gdzie nauczać? kto będzie nauczać?

Obecnie w Polsce pracuje kilka grup rzeczoznawców nad prognozami oświaty i wychowania bądź w specjalnych zespołach, pracujących tylko nad tym zagadnieniem, jak: Komitet Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty<sup>3</sup>, Główna Komisja Prognozowania Resortu Oświaty Wychowania wraz z zespołami problemowymi i zespołami wojewódzkimi, bądź w Komisjach ogólniejszych, jak: Komitet Badań i Prognoz „Polska 2000” Polskiej Akademii Nauk, Główna Komisja Prognozowania, ogólnopolska, pracująca w powiązaniu z działalnością Komisji Planowania przy Radzie Ministrów, oraz Zespół Ekspertów do spraw rozwoju społecznego i poziomu życia ludności, również pracujący we współpracy z Komisją Planowania przy Radzie Ministrów.

W sumie są to zespoły uzupełniające się. Przy stosowaniu metody wielu równoległych grup należy dążyć do tego, aby obrazy przyszłej oświaty i wychowania otrzymywane przez różne zespoły były spójne. Wydaje się, że ogólną spójność można uzyskać przez jednakowy, podstawowy zestaw pytań, problemów, dotyczących oświaty i wychowania oraz podobne założenia dotyczące kierunków rozwoju społecznego, gospodarczego i kulturalnego kraju oraz regionów.

Metoda ekspertyz w planowaniu znana jest jako metoda kolejnych przybliżeń. Jej zasadniczym założeniem staje się poszukiwanie drogą coraz do nowych badań prognostycznych, a w szczególności za pomocą zasięgania równoległych czy kolejnych ocen rzeczoznawców takiego wariantu prognostycznego, który by zasługiwał na miano optymalnego czy najbardziej prawdopodobnego. Takie postępowanie stanowi weryfikację prognozy pierwotnej i jej wzbogacenie, usunięcie sprzeczności, uzupełnienie. Postępowanie to może prowadzić do odrzucenia prognozy pierwotnej i konstruowania nowej w oparciu o zmienne założenia. Znamy takie przypadki choćby z prognoz demograficznych.

Do określania prognoz rozwoju szkolnictwa stosowane są również metody komparatywne i modelowe. Pierwsza polega na porównywaniu dróg rozwoju danego problemu w innych, bardziej zaawansowanych krajach lub będących na podobnym poziomie rozwoju.

Metody modelowe w prognozowaniu oświaty starają się w sposób syntetyczny odzwierciedlać rozwój społeczny w dłuższych lub krótszych odcinkach czasowych. Tworzone są tu różne warianty modeli, np. szkolnictwa, jego rozwoju, a kryterium podstawowym jest optymalizacja systemu oświaty, wychowania i szkolnictwa.

Znane są np. modele UNESCO dla planowania oświaty i dla symulowania potencjalnej podaży kwalifikowanej siły roboczej. Pierwszy z nich jest modelem zajmującym się systemem oświatowym, natomiast drugi, który stanowi logiczną kontynuację pierwszego, jest modelem symulowania potencjalnej podaży kwalifikowanej siły roboczej, zajmującym się powiązaniem pomiędzy produkcją oświatową a podażą siły roboczej. Obydwa modele zostały obliczone na maszynach matematycznych i poddane kilkakrotnym próbom w różnych krajach. Celem ich jest obliczenie ilościowych zmian w określonych warunkach, oddziałujących na działanie systemu.

W ten sposób modele, przez ilościowe określenie długoterminowych efektów alternatywnych hipotez, zwykle rozważanych przez planistów, mogą przyczynić się do lepszego zrozumienia istniejących współzależności wewnątrz systemu oświaty i do przedstawienia wachlarza możliwego przyszłego rozwoju. Ich rola w podejmowaniu decyzji w dziedzinie planowania oświaty i podaży siły roboczej polega na możliwości poszukiwania w sposób konsekwentny i systematyczny wszystkich możliwych alternatyw przez przełamanie ograniczeń związanych z zużyciem czasu na obliczenia, tkwiące w każdej działalności planistycznej. Metoda ta może być stosowana jedynie w skali makro.

Jednak na obecnym etapie stosowania tych metod występują pewne niebezpieczeństwa wynikające z tego, że samo opracowanie modelu wymaga wielu zabiegów, jak na przykład podjęcia decyzji o charakterze mocno sformalizowanym. Do tego jeszcze, ze względu na rodzaj metody, muszą być przyjęte ujęcia schematyczne i dość sztywne w zakresie przewidywań przyszłości.

I uwaga dotycząca w zasadzie wszystkich metod prognozowania w odniesieniu do oświaty i wychowania, szczególnie w aspekcie ocen. Informacje, jakimi dysponujemy, zarówno typu statystycznego, jak i socjologicznego są zbyt ubogie, a niekiedy brak ich jest zupełnie. Np. wiedza o nauczycielach, substancji materialnej służącej oświacie, wyposażeniu obiektów oświatowych itp. jest niewystarczająca. Informacja statystyczna o problemach oświaty i wychowania wymaga zdecydowanej naprawy, niezależnie zresztą od potrzeb prognozowania.

Istotne w pracach prognostycznych, w tym nad oświatą i wychowa-

niem, niezależnie od stosowanej metody, jest rozróżnienie dwu sposobów podejścia do prognozowanego zjawiska, a mianowicie:

podejście badawcze, czyli prognoza badawcza, mianowicie określenie możliwej przyszłości; badanie najbardziej prawdopodobnego przebiegu przyszłych zjawisk społecznych i gospodarczych, kulturowych i naukowo-technicznych determinowanych przez czynniki zewnętrzne lub wewnętrzne; w naszym przypadku dotyczy to zjawisk oświaty i wychowania, osadzonych w procesach społeczno-ekonomicznych, kulturowych i niezwykle mocno z nimi splecionych;

podejście normatywne, czyli prognoza normatywna — określenie najbardziej pożądane przebiegu i kształtu zjawisk, w danym przypadku zjawisk oświaty i wychowania.

Podwójny charakter prognozy wynika z tego, że z jednej strony mamy do czynienia z obiektywnym charakterem procesów rozwoju społeczno-ekonomicznego, a z drugiej — ze świadomym oddziaływaniem na te procesy, czyli z możliwością kierowania nimi. Pomiedzy obydwoma rodzajami prognoz istnieją ściśle więzi. Prognozy badawcze stanowią źródło ważnych wskazówek do opracowywania prognoz normatywnych, konkretyzowanych w planach perspektywicznych, natomiast prognozy normatywne stanowią impulsy do prognoz badawczych, określających najbardziej prawdopodobny przebieg zjawisk.

Treścią prognozowania jest poznawanie obiektywnych praw rozwoju społeczno-ekonomicznego i dlatego przed opracowywaniem prognozę stawia się konieczność zebrania informacji, orientującej w przebiegu badanych procesów, w warunkach oraz czynnikach zewnętrznych wpływających na ten przebieg procesów.

W grę wchodzi trzy grupy informacji:

informacja statystyczna — krajowa i zagraniczna, dotycząca zagadnień oświaty i wychowania;

informacja prognostyczna głównie z zakresu prognoz demograficznych i siły roboczej, osadnictwa, zmian w środowisku przyrodniczym i środowisku życia człowieka, warunków bytowych ludności, społeczno-kulturowych oraz społecznych czynników przemian ekonomicznych;

opracowanie naukowe dotyczące problematyki oświaty i wychowania oraz dziedzin pokrewnych.

W celu zapewnienia sprawnego obiegu informacji i wykonania wszelkich niezbędnych prac nad prognozą w przewidzianym terminie niezbędne jest opracowanie szczegółowych planów pracy przez poszczególne zespoły problemowe i wojewódzkie Głównej Komisji Prognozowania Resortu Oświaty i Wychowania.

Plan pracy powinien zawierać:

wyraźnie określony obszar zagadnień, jakimi zamierza zajmować się zespół, oraz wyraźnie sprecyzowaną, rozwiniętą tematykę w oparciu o zatwierdzoną tematykę prac GKPR;



schemat dokumentu końcowego, mieszczący się merytorycznie i metodycznie w schemacie dokumentu końcowego GKPR, powinien uwzględnić ocenę i prognozę zjawisk, którymi zajmuje się zespół, oraz propozycje w ujęciach ilościowych (wielkości naturalne, proporcje, inne wskaźniki, jak dynamika struktury), lub zwięzłe określenia zdaniowe elementów prognozy w ujęciu normatywnym (pożądanym) do planu perspektywicznego w podziale na elementy podstawowe, drugorzędne oraz uzupełniające dla danej problematyki;

szczegółowy harmonogram prac, ze ściśle określonymi terminami ich rozpoczęcia, zakończenia; współdziałanie z innymi zespołami, pośrednie etapy prac głównych, np. opracowanie projektu tezy, opracowania robocze na użytek innych zespołów, ewentualnie inne prace.

Materiały przyjęte na plenarnym posiedzeniu GKPR stanowią obligatoryjną podstawę sporządzania planów pracy zespołów. Nie oznacza to, że tematyka prac zespołów, szczególnie wojewódzkich, nie może wykraczać poza zakreślony krąg tematyczny GKPR. Są pewne zagadnienia z pogranicza sąsiednich obszarów, dotyczące np. polityki zatrudnienia, które wymagają naświetlenia z pozycji oświaty i wychowania.

Jednolite podejście zespołów już na etapie sporządzania planów może przyczynić się do większej spójności, porównywalności, sumowalności wyników prac oraz do objęcia pracami prognostycznymi całego obszaru oświaty i wychowania.

Początkiem wszelkich prac prognostycznych jest analiza stanu wyjściowego, której zadaniem jest ocena zjawisk obszaru oświaty i wychowania, a zarazem wykrywanie załazków nowych procesów. Technika pracy polega na wyodrębnieniu elementów podstawowych, drugorzędnych, a niekiedy uzupełniających w danych tematach i ocenianiu ich ze względu na pewne ogólne kryteria mające szczególne znaczenie na obszarze oświaty i wychowania — zarówno w pracach diagnostycznych, jak i prognostycznych — a mianowicie: pedagogiczne, społeczne, polityczne i ekonomiczne. Należy także stosować i inne kryteria, właściwe dla danego tematu, ale te kryteria pomocnicze powinny być tak sformułowane, aby mogły mieścić się w ogólnych.

Wskazane podejście do analizy stanu wyjściowego prowadzi do oceny stopnia zaspokojenia potrzeb oświatowych i wychowawczych oraz zabezpieczenia funkcjonowania oświaty i wychowania w ujęciu wewnętrznym, jak na przykład teoria, instytucje, środki materialne, zarządzanie, organizacja, koordynacja, oraz w ujęciu zewnętrznym, jak: potrzeby społeczne, ekonomiczne, kulturowe, następnie potrzeby krajowe, regionalne, środowiskowe.

Na podkreślenie zasługuje szczególna rola zespołów wojewódzkich w ocenach zróżnicowań przestrzennych i środowiskowych, w ujęciu wewnętrznym i zewnętrznym funkcjonowania oświaty i wychowania. Niezbędne jest, szczególnie w początkowym etapie prac prognostycznych,

umiejętne i rozważne wykorzystanie informacji w tych kwestiach o innych krajach, zwłaszcza krajach socjalistycznych.

Opracowanie, dotyczące analizy stanu wyjściowego, zwięzłe, stanowiące część dokumentu końcowego prac zespołów powinno zawierać wyważoną ocenę całości zagadnień oświaty i wychowania, a zarazem logiczne przejście do prac prognostycznych. Wynika to z tego, że na tym etapie pracy wykorzystywane są metody ekstrapolacji i refleksji, ponieważ analiza stanu wyjściowego stanowi punkt wyjścia prac prognostycznych, a nie jest samodzielnym opracowaniem.

Badanie przyszłych procesów rozwojowych i ich właściwości, analiza warunków docelowych w zakresie oświaty i wychowania — to drugi etap prac prognostycznych, ściśle powiązany z analizą i oceną stanu wyjściowego.

W pracach tych wymagane jest bardzo wyraźne określenie obszaru prognozy, ściśle sprecyzowanie tematyki podstawowej i drugorzędnej. Powiązania wewnętrzne z innymi zagadnieniami oświaty i wychowania oraz zewnętrzne spoza tego obszaru, przez wykorzystanie odpowiednich prognoz, to następne zasady, którymi należy się kierować w pracach, a generalną zasadą, której należy przestrzegać, to podejście do człowieka — w całym jego życiu — jako podmiotu, we wszelkich działaniach systemu oświatowego i wychowania.

Wszecstronnemu, nieustannemu, ale ukierunkowanemu rozwojowi człowieka powinny służyć wszelkie systemy społeczne, gospodarcze, kulturalne państwa, przede wszystkim zaś system oświatowo-wychowawczy. W odniesieniu do dzieci i młodzieży główny będzie system szkolny.

Zwięzłe opracowanie końcowe prognozy, obligatoryjne, zawierać powinno: wybór zagadnień i elementów podstawowych ze względu na przyszłe potrzeby społeczne, ekonomiczne, polityczne, pedagogiczne; powiązania z wewnętrznymi czynnikami oświaty i wychowania oraz zewnętrznymi, pozaoświatowymi.

Całość opracowania prognozy, w tym również poszczególnych zespołów należy przygotować w ujęciu prawdopodobnego ich przebiegu (prognoza badawcza) oraz pożądanego (prognoza normatywna). Wskazane jest, aby przebieg pożądaný przedstawić w ujęciach wariantowych. Pozwoli to na łatwiejsze wybranie elementów z ujęć prognostycznych, niezbędnych do opracowania zarysu planu perspektywicznego.

Pewna odrębność metod i technik prognozowania, a także redakcja dokumentu końcowego zespołów problemowych i zespołów wojewódzkich wynika z odrębności tematyki i sposobów podejścia.

Do opracowania zarysu planu perspektywicznego oświaty i wychowania: ogólnopaństwowego, działowego, resortowego, niezbędny jest odpowiednio zagregowany zestaw informacji prognostycznej. Zestaw ten powinien być możliwie konkretny w ujęciach liczbowych (liczby bezwzględne, wskaźniki, proporcje) lub określeniach zdaniowych. Informacje te

powinny uwzględniać z prognozy normatywnej elementy podstawowe i drugorzędne.

Tak przygotowana przez zespoły problemowe i wojewódzkie informacja prognostyczna posłuży do opracowania wariantowych zarysów planu perspektywicznego.

Głównie zaś posłuży do opracowania ogólnokrajowej wstępnej prognozy rozwoju oświaty i wychowania oraz założeń wstępnych planu perspektywicznego.

Po dyskusji nad tymi projektami przystąpi się do gruntowniejszych prac nad prognozą i planem perspektywicznym oświaty i wychowania.

#### PRZYPISY

<sup>1</sup> W wyniku rozdziału ministerstw: Główna komisja prognozowania Resortu Oświaty i Wychowania.

<sup>2</sup> W wyniku nowej organizacji instytutów resortowych od września 1972 r.: Zakład Ekonomiki Oświaty w Instytucie Badań Pedagogicznych.

<sup>3</sup> Należy podkreślić wiodącą rolę Komitetu Ekspertów, którego zadaniem jest również przygotowanie koncepcji modelu oświaty i wychowania w PRL.

## LUCJAN ZARZECKI O NAUCZYCIELU I JEGO KSZTAŁCENIU

L. Zarzecki (1873—1925), teoretyk wychowania narodowego, redaktor czasopism pedagogicznych, działacz społeczno-oświatowy, nauczyciel matematyki i przedmiotów pedagogicznych.

Z wykształcenia matematyk (ukończył wydział matematyczny Uniwersytetu Petersburskiego), przez całe życie nauczyciel-wychowawca. Poza matematyką studiował psychologię, logikę, historię filozofii, literaturę powszechną, zwłaszcza angielską i niemiecką, a także prawo i anatomię człowieka.

L. Zarzecki pracował jako nauczyciel matematyki w szkołach średnich Warszawy. Kolejno uczył w Gimnazjum W. Górskiego (1901—1902), na pensji Karwowskich, później im. Emilii Plater (1901—1903), w szkole handlowej Zgromadzenia Kupców (1902—1915) i jednocześnie na Pensji im. Cecylii Plater-Zyberkówny (1906—1915) i Jadwigi Sikorskiej (1907—1916). W 1915 r. organizuje w Warszawie Gimnazjum im. J. Zamojskiego i uczy w nim do roku 1918. Jako nauczyciel matematyki pracuje Zarzecki również na różnego rodzaju kursach zarówno ogólnodostępnych, jak organizowanych dla nauczycieli. W latach 1905—1916 pracuje w sekcji matematyczno-przyrodniczej Towarzystwa Kursów Naukowych, które w 1918 r. zostały przekształcone na Wolną Wszechnicę Polską. W latach 1917—1921 Zarzecki pracuje kolejno w Zarządzie Głównym Polskiej Macierzy Szkolnej, departamencie naukowo-szkolnym Ministerstwa Spraw Wojskowych, sekcji oświatowej Zarządu Cywilnego Ziem Wschodnich w Wilnie oraz krótko w sekcji szkół zawodowych Ministerstwa WRiOP. W marcu 1921 r. uchwałą Senatu zostaje powołany na katedrę pedagogiki ogólnej Wydziału Pedagogicznego Wolnej Wszechnicy Polskiej. W uczelni tej pracuje do końca życia. W kolejnych semestrach prowadzi wykłady z pedagogiki ogólnej, dydaktyki, wychowania moralnego. Zarzecki należał również do pierwszych wykładowców Państwowego Instytutu Pedagogicznego powołanego na Uniwersytecie Warszawskim 1 lipca 1918 r. W uczelni tej prowadzi zajęcia z pedagogiki ogólnej, dydaktyki i metodyki nauczania elementarnej matematyki. Praca w charakterze nauczyciela matematyki i przedmiotów pedagogicznych przyniosła mu duże doświadczenie i dobrą znajomość szkoły, co w korzystny sposób zaważyło na jego poglądach pedagogicznych.

Poza pracą zawodową Zarzecki rozwijał szeroką i żywą działalność społeczno-oświatową. Należał do współzałożycieli Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, zraszającego głównie nauczycieli o poglądach umiarkowanych lub zachowawczych. Uczestniczył aktywnie w ówczesnym

ruchu naukowym. Zgodnie z kierunkiem swego wykształcenia uczestniczył w pracach powstałego na początku 1905 r. Koła Matematyczno-Fizycznego, które dążyło do ulepszenia nauczania przedmiotów matematyczno-fizycznych i podniesienia kultury naukowej nauczycieli. Od założenia, tj. od 1905 r., uczestniczył w pracach Polskiej Macierzy Szkolnej, instytucji dążącej do skoncentrowania działalności w dziedzinie szkolnictwa i oświaty pozaszkolnej w Królestwie Polskim.

Przez wiele lat Zarzecki był redaktorem bądź współredaktorem szeregu pism pedagogicznych. W 1907 r. redagował *Szkolę Polską*, w 1908 r. współredagował *Sprawy Szkolne*; w latach 1909—1913 był redaktorem *Wychowania w Domu i Szkole*; w l. 1917—1918 *Polskiej Macierzy Szkolnej*; a w okresie od 1921 r. do śmierci, tj. do 1925 r., redagował *Przegląd Pedagogiczny*.

W historii myśli pedagogicznej Zarzecki zapisał się jako teoretyk wychowania narodowego, kierunku dominującego w pedagogice polskiej w latach 1918—1926, wyrażającego dążenia ideowe Narodowej Demokracji.

L. Zarzecki był autorem dużej liczby dzieł, rozpraw, artykułów, recenzji i sprawozdań. Z bardziej znanych jego prac z dziedziny wychowania narodowego na uwagę zasługują: „O wychowaniu narodowym” (1917), „O idei naczelnej polskiego wychowania” (1919), „O zadaniach nauczyciela polskiego” (1919), „O zagadnieniach wychowawczych w Polsce” (1922), „Rola wychowania w kształtowaniu narodu” (1923), „O głównych postulatach wychowania narodowego” (1924). Syntezą jego poglądów na dydaktykę matematyki jest najpoważniejsza praca Zarzeckiego „Nauczanie matematyki początkowej” (1919—1920) w trzech częściach, które doczekało się czterech wydań. Z dziedziny pedagogiki Zarzecki jest autorem także takich prac, jak: „Charakter jako cel wychowania” (wyd. I — 1918), wydanie II pt. „Charakter i wychowanie” (1920), „Dydaktyka ogólna, czyli kształcenie charakteru przez nauczanie” (1920), „Szkoła pracy. Pojęcie i główne zadanie” (1921), „Wstęp do pedagogiki” (1922).

Zmiany zachodzące w rozumieniu zadań szkoły i wychowania znajdowały również odzwierciedlenie w poglądach na osobowość nauczyciela-wychowawcy. Wraz ze wzrostem społecznego znaczenia oświaty wzrastała rola i pozycja nauczyciela w społeczeństwie. Od dawna też dostrzegano zależność między działalnością dobrego nauczyciela a doskonaleniem społeczeństwa.

W Polsce natomiast świadomość tej zależności towarzyszyła wielu dążeniom do naprawy i udoskonalenia życia społecznego. Wyrazem tego mogą być poglądy Anrzejca Frycza Modrzewskiego, sformułowane w jego wielkim dziele „O poprawie Rzeczypospolitej”. W rozumieniu wielkiej roli i znaczenia nauczyciela Modrzewski pragnął wywyższyć stan nauczycielski do rzędu najznakomitszych stanów w Polsce. Podobnie Komisja Edukacji Narodowej w pełni rozumiała pedagogiczne i społeczne znaczenie

dobrego nauczyciela i dała temu wyraz w dążeniach do utworzenia oddzielnego stanu akademickiego oraz wyznaczenia mu poważnych praw i obowiązków.

O społecznym znaczeniu nauczyciela i zawodu nauczycielskiego, jak też dążeniu do posiadania możliwie najlepszych nauczycieli świadczą u nas zapoczątkowane na przełomie XIX i XX wieku badania nad osobowością nauczyciela-wychowawcy. Badania te dały początek pedeutologii — nowej gałęzi wiedzy pedagogicznej.

W literaturze pedeutologicznej, zarówno polskiej jak obcej, spotkać można różne, czasem sprzeczne ze sobą drogi poszukiwań ideału nauczyciela-wychowawcy. Problem ten rozpatrywano z różnych punktów widzenia — psychologicznego, pedagogicznego, socjologicznego, a nawet biologicznego. Dla jednych ideałem był nauczyciel, który wyróżniał się „miłością dusz ludzkich”, dla drugich — nauczyciel umiejący nauczyć i postępować z dziećmi, dla innych jeszcze nauczyciel-społecznik. Różnice w poglądach na ideał nauczyciela-wychowawcy uwarunkowane były również i tym, że w badaniach zajmowano się poszukiwaniem w jednym przypadku cech rzeczywistych, w innym — idealnych nauczycieli. Cechy zaś idealnego nauczyciela poszukiwano często w określonym, konkretnym nauczycielu, i to niezależnie od tego, czy mają one charakter wrodzony, czy nabyte.

We wszystkich niemal badaniach przyjmowano założenia, że zawód nauczycielski wymaga określonych cech osobowości, które decydują o skuteczności wpływu wychowawczego. Równocześnie jednak przy zestawieniu wyników tych badań obserwuje się duże różnice w wyodrębnianiu określonych cech osobowości i kwalifikowaniu ich jako specyficznych dla nauczyciela-wychowawcy. Podobne różnice daje się zauważyć przy wyjaśnianiu pochodzenia wyodrębnionych cech osobowości nauczyciela.

Charakteryzując te badania W. Okoń pisze: „Współczesnego obserwatora tych poszukiwań uderza ich wyraźna zależność od panujących teorii biologiczno-psychologicznych. Śledząc je, stwierdzamy dość znamieny fakt zmian w samej terminologii. Oto pierwsze badania polskie odnoszą się nie do osobowości, lecz do »duszy« nauczyciela; po nich pojawiły się prace traktujące o »instynkcie nauczycielskim«, o »typie antropologicznym« nauczyciela, następnie przedmiotem badań uczyniono »talent« nauczyciela, w końcu zaczęto zajmować się »osobowością« nauczyciela, rozumiejąc ją zresztą rozmaicie, a więc jako strukturę, w której dominują czynniki bądź biologiczne, bądź psychologiczne, bądź pedagogiczne lub nawet społeczne”.<sup>1</sup>

Długa jest lista przedstawicieli pedeutologii w Polsce. Przypomnienie z niej nazwisk zajęłoby sporo miejsca. Na podkreślenie natomiast zasłu-

<sup>1</sup> Osobowość nauczyciela. Opracowanie i wstęp W. Okonia, wyd. II, Warszawa 1962, s. 11.

guje, że na trwale zapisali się w historii badań nad nauczycielem: Jan Wiadysław Dawid<sup>2</sup>, Zygmunt Mysłakowski<sup>3</sup>, Stefan Szuman<sup>4</sup>, Mieczysław Kreutz<sup>5</sup>, Stefan Baley<sup>6</sup> czy W. Okoń.<sup>7</sup>

### 1. Zarzecki o znaczeniu dobrego nauczyciela

Problematyka osobowości nauczyciela-wychowawcy, jego zadań i kształcenia oraz w ogóle problematyka zawodu nauczycielskiego zajmuje istotne miejsce w dorobku naukowym i publicystycznym L. Zarzeckiego.

Na początku XX wieku Zarzecki jako jeden z pierwszych zajął się problematyką osobowości nauczyciela-wychowawcy. To zainteresowanie było konsekwencją przekonania, że nauczyciel jest czynnikiem decydującym o powodzeniu pracy dydaktycznej i wychowawczej.

W ogłoszonej drukiem w 1906 roku pierwszej rozprawie poświęconej nauczycielowi Zarzecki podkreślił znaczenie dobrego nauczyciela. „Ostatecznie nie tyle programy, nie laboratoria i pomoce naukowe rozstrzygają o wartości szkoły, ile żywy człowiek, nauczyciel, z którego ust płynie nauka żywa, który wnosi z sobą tę atmosferę pogodną, pełną słońca i życia i tej powagi, którą daje miłość do wielkich rzeczy”.<sup>8</sup> Podobne akcenty o znaczeniu dla szkoły i społeczeństwa dobrego nauczyciela znajdujemy i w innych wypowiedziach Zarzeckiego. I tak, jeszcze w roku 1913, rozpatrując ówczesne potrzeby polskiego społeczeństwa pisał: „Jedną z najważniejszych potrzeb każdego kulturalnego społeczeństwa w dobie obecnej jest armia wykwalifikowanych nauczycieli”.<sup>9</sup> W roku zaś 1921, a więc już w Polsce niepodległej, dodaje: „Im pręcej stworzymy dostateczną liczbę nauczycieli, tym rychlej podniesiemy stan obywatelski i ekonomiczny społeczeństwa”.<sup>10</sup>

Przy każdej też okazji podkreśla Zarzecki rolę i znaczenie nauczycieli w pracy szkolnej. Na ten temat stwierdzał między innymi: „Postęp szkoły dzisiejszej, jak to wyraźnie wskazują fakty współczesnego nam życia, jest uzależniony ściśle od jakości personelu nauczycielskiego, a doskonalenie się wychowania to doskonalenie się nauczycielstwa”.<sup>11</sup> „Jakość szkoły najwięcej zależy od nauczycieli. W najgorszych warunkach dobry nauczyciel spełni swoje zadanie, a w najlepszych nie zrobi tego zły”.<sup>12</sup> „Prze-

<sup>2</sup> J. Wł. Dawid, O duszy nauczycielstwa. Osobowość nauczyciela. Cyt. wyd.

<sup>3</sup> Z. Mysłakowski, Co to jest talent pedagogiczny? Tamże.

<sup>4</sup> S. Szuman, Talent pedagogiczny. Tamże.

<sup>5</sup> M. Kreutz, Osobowość nauczyciela-wychowawcy. Tamże.

<sup>6</sup> S. Baley, Psychologia właściwości nauczyciela-wychowawcy. Tamże.

<sup>7</sup> W. Okoń, Problem osobowości nauczyciela. Tamże.

<sup>8</sup> L. Zarzecki, W kwestii wychowawczej uwag kilka. *Szkoła Polska* 1906, nr 20, s. 682.

<sup>9</sup> L. Zarzecki, Sapere aude, Wychowanie narodowe, Studia i szkice. wyd. II, Warszawa 1929, s. 165.

<sup>10</sup> L. Zarzecki, Państwo, społeczeństwo, nauczyciel. Tamże, s. 184.

<sup>11</sup> L. Zarzecki, Sapere aude. Tamże, s. 165.

<sup>12</sup> L. Zarzecki, O tzw. szkole jednolitej. Tamże, s. 136.

pisy administracyjne, regulaminy, okólniki itp. — wszystko to nabiera powoli w świadomości ludzi myślących umiejętnie o wychowaniu charakteru rzeczy zewnętrznych, ram procesu zasadniczego, który płynie z duży i zależy od osoby nauczyciela, jego kwalifikacji, uzdolnień, talentu i w ogóle cech psychofizycznych”.<sup>13</sup>

Doceniając znaczenie, jakie posiada dobry nauczyciel tak dla szkoły jak w ogóle społeczeństwa, Zarzecki wypowiadał się za możliwie najlepszym usytuowaniem materialnym zawodu nauczycielskiego. „Nie masz zawodu więcej szacownego i więcej odpowiedzialnego, nie masz fachu wymagającego większego przygotowania i większych kwalifikacji wewnętrznych i nawet zewnętrznych”.<sup>14</sup> Wypowiadając się na temat usytuowania zawodu nauczycielskiego wśród innych zawodów pisał między innymi: „Zawód nauczycielski nie jest dla wielu ludzi zawodem pociągającym, nie daje bowiem żadnych różowych perspektyw. Stąd konieczne jest, obok usilnego rozszerzania sieci seminariów, otoczenie pracy nauczycielskiej specjalnymi przywilejami. Nie można nigdy przesadzić w wynagrodzeniu dobrej pracy nauczycielskiej, gdyż nie da się ona jeszcze w większym stopniu niż każda inna praca przełożyć na język liczmanów pieniężnych (...). Przywileje nauczycielskie to nie tylko wynagrodzenie miesięczne lub urzędnicze rangi, to cały szereg środków, które powinny postawić nauczyciela zarówno na odpowiednim poziomie społecznym, uczynić zeń obywatela pierwszej klasy oraz zapewnić mu i jego rodzinie nie tylko możliwość życia w latach pracy, lecz i starość bez troski. (...) Musimy od razu stanąć na gruncie naszej tradycji, która rozumnie zawód nauczycielski ponad inne wynieść chciała”.<sup>15</sup>

Podobne akcenty znaleźć możemy w wypowiedzi dotyczącej uzasadnienia potrzeby lepszego usytuowania zawodu nauczycielskiego: „Przyszła szkoła polska i wychowanie polskie będzie takim, jakim będzie nauczyciel, bo nie ściany ani książki, ani też plany szkolne wychowują, a głównie żywy człowiek, żywa dusza ludzka, dusza nauczyciela. Jeżeli chcemy podnieść poziom wychowania, podniesmy stan nauczycielski, stawiajmy wysokie wymagania, ale otoczmy go również troskliwą opieką, szacunkiem i starajmy się w ten sposób do szkół naszych przyciągnąć lepszych, najlepszych ludzi”.<sup>16</sup>

Interesujący jest pogląd Zarzeckiego na jedność nauczycielstwa. Uważa on, że podział nauczycieli na nauczycieli szkół powszechnych, średnich, zawodowych itp. jest podziałem formalnym, nie znajdującym żadnej głębszej podstawy i podtrzymywany jest tylko tym, że szkoła organizacyjnie rozpada się na działy niespolone, pozbawione wzajemnego związku.

<sup>13</sup> L. Zarzecki, Pilne zadanie. Tamże, s. 178.

<sup>14</sup> L. Zarzecki, O wychowaniu narodowym. Warszawa 1917, s. 53—54.

<sup>15</sup> L. Zarzecki, Siedmioletnie szkoły powszechne, *Gazeta Warszawska* 1921, nr 185 (19. VII).

<sup>16</sup> L. Zarzecki, O zadaniach nauczyciela polskiego. Warszawa 1919, s. 13.



„Nauczycielstwo jest jednością tak, jak jednością przesiąknięty winien być system wychowawczy naszego narodu, jak jedne mamy cele i jedną jutra lepszego nadzieję. Głębsze przygotowanie fachowe spoji ponownie nauczycielstwo, a tym samym stworzy zeń potężną siłę rozwoju naszego narodu, siłę, która dziś niesłusznie dzieli się na cząstki”.<sup>17</sup> Przecistawiając się podziałowi nauczycieli na grupy w zależności od miejsca ich pracy, Zarzecki nie tylko dał wyraz dążeniu do zapewnienia wszystkim nauczycielom możliwie najwyższego wykształcenia, ale także zaaprobował jedno z istotnych założeń koncepcji szkoły jednolitej.

Zarzecki przywiązywał dużą uwagę do działalności zawodowej organizacji nauczycieli. „Tym samym, czym jednostka jest wśród ludzi, czym jest nauczyciel wśród dzieci, staje się organizacja społeczna nauczycielska wśród reszty podobnych zrzeszeń i całości społeczeństwa w ogóle. Znany mi jej być muszą twardy realizm życia i jego namacalne potrzeby, ale nade wszystko drogimi interesy duchowe narodu, naczelnie dobro jego bytu (...) Nauczycielami nam trzeba być nie tylko małych. Nauczycielami rozwoju i planowego czynu, przykładem świadomej swych zadań dziejowych organizacji (...) Nie możemy iść tylko za głosem plebsu: panem et circenses, musimy budować zręby przyszłego wychowania polskiego, jego ideowe podstawy, bo bez nas tego nikt nie robi, a jeśli robi, to odsunie nas naprawdę w szary plebejski kął helotów duchowych”.<sup>18</sup> O zadaniach zawodowej organizacji nauczycielskiej Zarzecki wypowiedział się jeszcze konkretniej w artykule „Bez steru i busoli”; „Musimy pracować nie tylko nad podniesieniem norm płacy, lecz i nad budownictwem narodowej oświaty i wychowania. (...) Musimy mieć ambicję zasłużoną posiadania wpływowego głosu w sprawach oświaty”.<sup>19</sup>

## 2. Próba sformułowania ideału nauczyciela-wychowawcy

W poszukiwaniach ideału nauczyciela Zarzecki idzie własną drogą. Wartości nauczyciela nie dopatruje się w „instynkcie” — jak czyni to I. Moszczeńska, czy w „duszy” wzorem Wł. Dawida. Wartości tej nie srowadza też do jednej, wybranej cechy osobowości nauczyciela. Wychodził bowiem z założenia, że o sprawności i skuteczności działania pedagogicznego decyduje cała osobowość nauczyciela, rozumiana jako zespół określonych cech.

Osobowość nauczyciela-wychowawcy określa Zarzecki na drodze normatywnej. Ustala mianowicie cechy osobowości gwarantujące — jak sądził — powodzenie w pracy dydaktycznej i wychowawczej. Poza tym

<sup>17</sup> L. Zarzecki, O organizacji i zadaniach wydziału pedagogicznego w uniwersytecie. *Przegląd Pedagogiczny* 1922, z. III, s. 182.

<sup>18</sup> L. Zarzecki, Nauczyciel i nauczyciel. *Wychowanie narodowe*. Cyt. wyd., s. 177.

<sup>19</sup> L. Zarzecki, Bez steru i busoli. Tamże, s. 172.

wskazuje zadania, do wykonania których niezbędne są określone cechy osobowości. Ustalając zatem zadania pracy wychowawczej wykazuje, jakiego do ich wykonania potrzeba człowieka. Charakteryzując własną drogę poszukiwań ideału nauczyciela-wychowawcy pisał: „Każda epoka ma swój ideał przewodni w danym zakresie pracy społecznej, ale nie każdy ideał może być przewodni. Z tego powodu, mówiąc dalej o zadaniach nauczyciela polskiego, nie chcemy uganiać się za (...) ideałem, nie kusimy się tylko o wylizanie cech, które posiadać powinien idealny wychowawca, pragniemy przedstawić jasno te zadania, jakie oczekują od wychowania swej odpowiedzi, zadania, które wysuwa życie samą przemożną siłą faktu. Zadania te wykonane być mogą tylko przez ludzi odpowiednich, a stąd stanie się jasnym, skoro uświadomimy sobie ich treść, jacy to muszą być ludzie, jaka im rola przypada w ogólnym bilansie narodowego życia. Pragniemy przedstawić jasno te wymagania realne, z rzeczywistości płynące, którym zadość uczynić winien nasz polski wychowawca młodzieży. Jeżeli kto chce nazwać to ideałem — nic nie będziemy przeciwko temu mieli, chociażby dlatego, że przyglądając się baczniej obecnej chwili, niewiele spotykamy ludzi, którzy by podolać mogli ogromowi stawianych przez bieg wypadków wymagań”.<sup>20</sup>

Ogólnie biorąc, na pytanie, co przede wszystkim powinien reprezentować sobą nauczyciel, Zarzecki odpowiada, że to wszystko i te wszystkie cechy, które pragniemy widzieć w naszych dzieciach.<sup>21</sup>

Osobowość pożądanego nauczyciela-wychowawcy określa zgodnie z założeniem sformułowanym wyraźnie zwłaszcza przez W. Okonia: nauczyciel chcąc dawać innym — musi sam wiele posiadać; chcąc kształcić innych — musi sam być gruntownie wykształcony; chcąc czynić innych lepszymi — musi sam być dobry.<sup>22</sup>

Dobry nauczyciel-wychowawca powinien — w przekonaniu Zarzeckiego — spełniać określone wymogi, odpowiadać określonym warunkom. Dobry nauczyciel powinien odpowiadać określonym wymogom fizycznym, psychicznym i moralnym.

**Po pierwsze.** Nauczyciel powinien być człowiekiem zdrowym fizycznie, o silnie zbudowanym systemie nerwowym i mięśniowo-ruchowym. Ma on być dla uczniów przykładem człowieka pożądanego, a taki nie może być fizycznie słaby bądź z ułomnościami fizycznymi. Silny system nerwowy potrzebny jest nauczycielowi dla panowania nad sobą i cierpliwości, które są niezbędnymi cechami w zawodzie nauczycielskim. Sprężystość, siła i sprawność aparatu mięśniowo-ruchowego czyni z nauczyciela osobę fizyczną pociągającą młodzież, która jak wszystko żywe, ceni siłę i zdrowie. Nauczyciel, który nie obawia się trudów fizycznych, nie wstydzi się sportu, gier i zabaw, jest nie tylko starszym młodzieży towarzyszem,

<sup>20</sup> L. Zarzecki, O zadaniach nauczyciela polskiego. Cyt. wyd., s. 3.

<sup>21</sup> Tamże, s. 5.

<sup>22</sup> W. Okoń, Zarędy dydaktyki ogólnej. Wyd. IV, Warszawa 1970, s. 415.

przed którym otwarte są jej serca i dusze, lecz przewodnikiem w pokonywaniu elementarnych oporów życia, a więc wychowawcą w całym tego słowa znaczeniu.<sup>22</sup>

**Po drugie.** Dobry nauczyciel-wychowawca powinien wyróżniać się określonymi właściwościami psychicznymi: „Wychowawca powinien być człowiekiem gruntownie wykształconym, człowiekiem wielkiej pogody ducha, pełnym radości z życia i cierpliwości, powinien reagować na czyny swych wychowawców nie tylko według biurokratycznej modły w stosunku do danego paragrafu w kodeksie karnym, lecz zależnie od okoliczności, od zrozumienia powodów i sytuacji”.<sup>24</sup> Nauczyciel aby mógł wychowawczo oddziaływać, powinien umieć postępować z młodzieżą. Do tego niezbędna mu jest miłość do dzieci. „Miłość to osobliwa, której istotą jest głębokie pragnienie pociągnięcia kielkującej duszy na wyżyny świadomego sobie człowieczeństwa”.<sup>25</sup> Umiłowanie nauki, rozum jasny i rozsądek praktyczny, gruntowne wykształcenie i wiedza dokładna, umiejętność obserwacji siebie i dzieci, doświadczenie życiowe, bogate i wszechstronne życie psychiczne, szeroka skala zainteresowań, umiejętność przystosowania się do innych, i to nie w znaczeniu przejmowania cech innych ludzi i poddawania się ich sugestii, lecz w formie subtelnego odczuwania ich tendencji duchowych, sposobu rozumienia rzeczy — to kolejne pożądane cechy osobowości nauczyciela. Nauczyciel powinien być obywatelem w całej pełni tego wyrazu, któremu bliskie jest wszystko, co dotyczy społeczności oddającej mu swe dzieci na wychowanie. Powinien umieć rządzić ludźmi, to znaczy posiadać właściwość, która wyraża się w znajomości sprężyn działania ludzkiego i umiejętności wyzyskania ich dla celów dobrych.<sup>26</sup>

**Po trzecie.** Dobry nauczyciel-wychowawca powinien wyróżniać się określonymi kwalifikacjami moralnymi. Do tych kwalifikacji zalicza Zarzecki szereg wartości. „Posiadanie moralnego prawa żądania — jest pierwszym, podstawowym postulatem dobrego pedagoga”.<sup>27</sup> „Tak jak we wszystkim, jest wychowawca dla młodzieży przykładem czystości charakteru moralnego”.<sup>28</sup> „Nauczyciel winien być człowiekiem jednolitym, zrównoważonym, zupełnie jasnym i silnym charakterem”.<sup>29</sup>

Nauczyciel z powołania i zamiłowania stale dąży do pomnażania tych sił wewnętrznych, które rodzi niezłomna wiara w dobro, gorącą miłość człowieka, dzieci i ojczyzny — matki wspólnej. „Żywa i giętka dusza jego posiadać musi prężność rozwojową, właściwą ludziom silnym, ludziom kochającym wysiłek, ludziom, którzy znają miarę czasu i wartość chwili”.<sup>30</sup>

<sup>22</sup> L. Zarzecki, Wstęp do pedagogiki. 1922, s. 140—141.

<sup>24</sup> L. Zarzecki, W kwestii wychowawczej uwag kilka. *Szkoła Polska* 1906, nr 20, s. 681.

<sup>25</sup> L. Zarzecki, Wstęp do pedagogiki. Cyt. wyd., s. 142.

<sup>26</sup> L. Zarzecki, O zadaniach nauczyciela polskiego, Cyt. wyd., s. 7—13.

<sup>27</sup> Tamże.

<sup>28</sup> L. Zarzecki, Wstęp do pedagogiki. Cyt. wyd., s. 144.

<sup>29</sup> L. Zarzecki, O zadaniach nauczyciela polskiego. Cyt. wyd., s. 5.

<sup>30</sup> Tamże, s. 6.

Ponadto nauczyciel powinien być wytrwały w dążeniu do powziętego celu, nie powinien zrażać się przeciwnościami i niepowodzeniami, postępować zgodnie z zasadami, które głosi, szanować w dziecku człowieka, rozumieć potrzeby rozwijającego się organizmu dziecięcego. Ponad wszystko powinien umiłować prawdę, nie narzucać własnych przekonań, a być wielkim siłą własnego przykładu i poszanowania pracy.

Uogólniając własne rozważania na temat osobowości nauczyciela-wychowawcy Zarzecki dał wyraz przekonaniu, że „Nauczyciel to nie człowiek zwykły, to najlepszy przedstawiciel danego pokolenia, to człowiek, który może być dobrym ojcem dla cudzych dzieci, to dusza, która streszcza w sobie najlepsze dążenia epoki, odbija w formie konkretnej czystą treść człowieka. Zaszczytną być musi jego rola, tak zaszczytną, jak wielkie jest powołanie, które pociągają do siebie powinno tych wszystkich, w których ucieleśnia się w najlepszej formie wszystko, co jest lepszego w człowieku”.<sup>31</sup>

Uwagi powyższe chociaż nie wyczerpują cech osobowości, które Zarzecki pragnął widzieć w nauczycielu, to jednak stanowią dostateczne potwierdzenie, że w pełni doceniał on znaczenie dobrego nauczyciela i pragnął w nim widzieć wszystko najlepsze, co może występować w jednym człowieku. Duża i głęboka wiedza, wszechstronne zainteresowania naukowe i społeczne, znajdujące swój wyraz w odpowiednim przygotowaniu ogólnym i zawodowym, wielki charakter, głęboka ideeowość, dobre zdrowie to — najogólniej rzecz biorąc — właściwości pożądanego nauczyciela.

Zarzecki nie poprzestaje na wyliczeniu cech osobowości nauczyciela-wychowawcy. Własny ideał osobowości nauczyciela uzupełnia sformułowaniem szerszych, społecznych zadań, jakie ma do spełnienia nauczyciel. Wychodzi bowiem z założenia, że uświadomienie treści tych zadań pogłębi refleksję o ludziach, którzy zadania te mają realizować. Jakież to są zadania? Dotyczą one głównie funkcji społecznych nauczyciela; wyprowadza je zaś z analizy dostrzeganych braków współczesnego sobie społeczeństwa polskiego. Nie porządkuje i nie hierarchizuje ich, do wszystkich, które wylicza, przywiązuje jednakowo duże znaczenie, wszystkie z nich bowiem składają się na treść funkcji społecznej nauczyciela.

I tak w przekonaniu Zarzeckiego, zadaniem nauczyciela jest pracować usilnie nad stworzeniem jednolitego narodu oraz — jak to określa — być apostołem idei jednej wielkiej ojczyzny.<sup>32</sup> Z punktu widzenia potrzeb narodu, który po 125 latach niewoli i rozbicia dzielnicowego odzyskał niepodległość i zjednoczył się — zadanie to było nad wyraz aktualne. Formułując je Zarzecki wypełniał treścią funkcję społeczną nauczyciela, która przejawia się głównie w jego oddziaływaniach wychowawczych, w stałym dążeniu do naprawy i udoskonalenia swego społeczeństwa. Tą cechą oso-

<sup>31</sup> Tamże, s. 13.

<sup>32</sup> Tamże, s. 14.

bowości, która skłania nauczyciela do poczucia odpowiedzialności za własne społeczeństwo — jest jego uspołecznienie i co się z tym wiąże zaangażowanie w sprawy swego narodu.<sup>33</sup>

Do zadań społecznych nauczyciela zalicza również Zarzecki pracę nad wydobywaniem z masy ludowej pierwiastków twórczych, ludzi którzy potrafiliby odświeżyć zastępy polskiej inteligencji.<sup>34</sup>

Inteligencję traktował Zarzecki jako oddzielną i niezależną od innych klas warstwę społeczną, która z racji swego powołania i pełnionych funkcji ma do spełnienia szereg istotnych zadań ideowych, naukowych, oświatowo-kulturalnych itp. W sformułowaniu tego zadania Zarzecki trafnie odczuł potrzeby gospodarczo zaniechanego kraju. Tworzące się państwo polskie potrzebowało inteligencji, na której mogłyby oprzeć się gospodarczo-polityczny ustrój kapitalistycznego państwa. „Chodziło więc o taką inteligencję, która by brała udział w procesie produkcji, w wytwarzaniu dóbr materialnych, a nie o taką, która zdolna była tylko do udziału w funkcjach urzędniczych, biurowych”.<sup>35</sup>

Zarzecki był rzecznikiem takiej właśnie inteligencji i dał temu wyraz w krytyce szkoły tradycyjnej, jak też popieraniu rozwoju szkolnictwa zawodowego, „Szkoła dawna przygotowywała zastępy pseudointeligencji, zastępy ludzi, których myśl chorowała na anemię. Nie czuć w niej było żywego związku z życiem, nie opierała się na obserwacji i badaniu faktów, nie starała się przystosowywać do potrzeb życiowych, bawiła się ideami, jak dzieci bawią się lalkami”.<sup>36</sup> Uzasadniając zaś potrzebę rozbudowy szkolnictwa zawodowego, Zarzecki stwierdził m. in.: „Wszak dyletantyzmem świecimy wszędzie, wszak potrzeba nam całych zastępów zamiłowanych w swym zawodzie fachowców, wszak nasze życie ekonomiczne czeka na pracę i twórczość, a prąd demokratyzacji na pogłębienie poza formułkami zwietrziałych teorii. Szkoła nasza buduje się od nowa, trzeba w niej od razu zacząć produkcję nowymi maszynami myśli. Zaniedbujemy szkolnictwo zawodowe, a natomiast pleni się licha dychawiczna szkoła średnia, tzw. ogólnokształcąca”.<sup>37</sup>

Zadaniem nauczyciela — wg Zarzeckiego — jest też „uobywatelnienie ludu”, obudzenie w nim poczucia obywatelskiego, wyrastającego ponad własną wieś i swoją zagrodę. Za najistotniejsze w tej dziedzinie uważał: rozwijanie godności ludzkiej odpowiadającej społeczności demokratycznej, własnym przykładem poparta nauka o obowiązku względem przyszłości narodu, wprowadzenie jednostki do życia narodowego przez uświa-

<sup>33</sup> Osobowość nauczyciela... Cyt. wyd., s. 30—31.

<sup>34</sup> L. Zarzecki, O zadaniach nauczyciela polskiego. Cyt. wyd., s. 14.

<sup>35</sup> M. Lipowska, Walki ideologiczne na Sejmie Nauczycielskim. *Kwartalnik Pedagogiczny*. Zeszyty problemowe, nr 1; O reformie szkolnictwa i wychowania moralnego w Polsce. Warszawa, 1957, s. 165.

<sup>36</sup> L. Zarzecki, O zadaniach nauczyciela polskiego. Cyt. wyd., s. 28—29.

<sup>37</sup> L. Zarzecki, Zawód, charakter i wykształcenia. *Wychowanie Narodowe*. Cyt. wyd., s. 89.

domienie historyczne i płynący stąd szacunek dla tradycji właściwy człowiekowi o wyższej kulturze.<sup>38</sup>

Nauczyć umiejętnie i radośnie pracować, nauczyć obowiązkowości zgodnie z zasadą, że spełnienie obowiązku jest prawdą życia człowieka; nauczyć szacunku dla prawa<sup>39</sup> — to kolejne zadania nauczyciela. Zadania te wypełnić może tylko nauczyciel, który wyróżniać się będzie umiłowaniem pracy, obowiązkowością i poszanowaniem prawa. Są to zatem kolejne wyróżnione przez Lucjana Zarzeckiego cechy osobowości pożądanego nauczyciela.

Zadaniem nauczyciela jest nauczyć umiłowania ojczyzny. „Uczmy patriotyzmu czynnego, szukajmy sprawdzianów w życiu, starajmy się, by idee ucieleśniały się i przeoblekały w szaty realne. Wszak uczymy się nie dla nauki, ale dla życia, dla Polski, która szuka na wszystkich polach ludzi, co potrafią poruszyć bryłę ciężką zadań nad odbudową i zrównaniem się możliwe przedkimi z innymi cywilizowanymi narodami”.<sup>40</sup>

Uwagi o funkcji społecznej nauczyciela, o wynikających z niej zadaniach Zarzecki kończy stwierdzeniem: „Czekamy od nauczycielstwa apostołstwa pracy, czekamy rozumienia naszych bólów narodowych i cierpliwego ich wykorzystania, czekamy przykładu żywego dla młodych pokoleń, czekamy też tej chwili, gdy pokolenie przezeń wychowane na przypomnienie nazwiska swego nauczyciela będzie mogło powiedzieć z sercem czystym, z przekonaniem głębokim: uczył nas dobrze nie tylko słowami, lecz życiem, niech będzie błogosławione imię jego”.<sup>41</sup>

### 3. Kształcenie nauczycieli

Kształcenie nauczycieli Zarzecki uważał za jeden z najważniejszych problemów oświatowych. Od właściwego rozwiązania tego problemu uzależniał wartość całego systemu szkolnego. Uzasadniając ważność kształcenia nauczycieli stwierdził m.in.: „Stąd najważniejszym zadaniem nie tyle są budynki szkolne, nie tyle sama sieć szkolna, ile wartość moralna i umysłowa tych ludzi, którzy uczyć będą. Przygotowanie nauczycieli — oto największy i najtrudniejszy problemat zasługujący na największe wysiłki i największe zasoby”.<sup>42</sup> Występując o należyte ogólne i zawodowe przygotowanie wszystkich nauczycieli, Zarzecki dodaje: „Kto uważnie wczytuje się w literaturę pedagogiczną wszechświatową, wie, że dwa główne problemy zaprzętają obecnie myśl pedagogów, mężów stanu i świadomych obywateli każdego cywilizowanego kraju: 1-o reforma wewnętrzna szkoły

<sup>38</sup> L. Zarzecki, O zadaniach nauczyciela polskiego. Cyt. wyd., s. 14—15.

<sup>39</sup> Tamże, s. 18—25.

<sup>40</sup> Tamże, s. 32.

<sup>41</sup> Tamże.

<sup>42</sup> L. Zarzecki, O zagadnieniach wychowawczych w Polsce współczesnej. Wychowanie Narodowe. Cyt. wyd., s. 268.

i 2-o należyte przygotowanie nauczycieli zgodnie z duchem współczesnej myśli i postępowaniem nauki. Wszelka reforma bez nauczyciela jest niemożliwa.

Wychowanie bowiem jest zbyt subtelną i trudną czynnością, aby mogło być wykonane li tylko na zasadzie nawet bardzo świątłych i rozumnych przepisów. Do historii odchodzi epoka formalistycznego, regulaminowego wychowania; rodzi się nowa, która wymaga udziału żywego, świadomego, umiejętnego nauczyciela od najniższych (jak dawniej sądzono) do najwyższych stopni jego pracy".<sup>43</sup>

Pełniejszej koncepcji kształcenia nauczycieli Zarzecki nam nie pozostawił. Sformułował jednak w tej dziedzinie szereg interesujących poglądów, zwłaszcza w odniesieniu do kształcenia nauczycieli dla potrzeb szkolnictwa średniego.

Według Zarzeckiego nauczyciela do pracy zawodowej przygotowują następujące czynniki: szkoła fachowa, literatura pedagogiczna, życie korporacyjne i praktyka nauczania.<sup>44</sup> Jak pojmuje każdy z tych czynników? Jaką przypisuje im rolę i znaczenie? Otóż na pytania te Zarzecki nie odpowiedział w sposób wyczerpujący. Przy różnych okazjach zgłaszał szereg uwag i myśli, które zebrane dają wyobrażenie o rozumieniu przez Zarzeckiego poszczególnych czynników przygotowania zawodowego nauczyciela.

Na pierwszym miejscu wśród czynników przygotowania zawodowego nauczyciela wymienia Zarzecki odpowiedni zakład kształcenia, powiązany organicznie z całością szkolnictwa.

W zakresie przygotowania nauczycieli szkół podstawowych Zarzecki aprobuje w zasadzie współczesne sobie rozwiązania. W jego przekonaniu nauczycieli dla najniższego typu szkolnego (nauczania początkowego) przygotowują seminaria nauczycielskie, stanowiące specjalny typ szkoły zawodowej.

W założeniach Zarzeckiego typ tej szkoły, jego zależność od warunków kraju i praktyki szkolnej danego państwa jest i może być rozmaity. Charakter szkoły, jej wewnętrzna budowa, pełnione funkcje i zadania są na ogół czymś uznanym i chociaż podlegają stalemu doskonaleniu, szeroko stosowane są w praktyce.

Seminarium nauczycielskie bowiem powinno dawać przygotowanie ogólne mniej więcej w zakresie szkoły średniej i równocześnie specjalne przygotowanie pedagogiczne. Nauczyciel, który kończy ten zakład kształcenia, otrzymuje w zasadzie dostateczne przygotowanie ogólne i zawodowe. Akcent główny natomiast kładzie Zarzecki na kształcenie fachowe, na przygotowanie nauczyciela-wychowawcy. Przy tym, wysuwane na plan pierwszy, przygotowanie pedagogiczne nauczyciela nie może się odbywać

<sup>43</sup> L. Zarzecki, O organizacji i zadaniach wydziału pedagogicznego w uniwersytecie. *Przegląd Pedagogiczny* 1922, z. III, s. 169.

<sup>44</sup> L. Zarzecki, Sapere aude. *Wychowanie Narodowe*. Cyt. wyd., s. 168.

kosztem podniesienia jego kultury naukowej, kosztem zdobywania faktycznej wiedzy.

Seminarium nauczycielskie powinno posiadać kurs czteroletni, świadectwo może otrzymać kończący tylko po rocznej praktyce w szkole pod kierunkiem doświadczonego nauczyciela, którego opinia powinna być brana pod uwagę przy ocenie zdolności i umiejętności kandydata.<sup>45</sup> Jako uzupełnienie seminarium nauczycielskiego, w propozycjach Zarzeckiego, miała być uczelnia typu pośredniego między szkołą średnią a wyższą. Jej zadaniem miało być kształcenie nauczycieli szkół podstawowych, zwłaszcza klas starszych. Miały to być szkoły 3-letnie, w których nauka trwa dwa lata, a jeden rok miał być przeznaczony na praktykę w szkole.<sup>46</sup>

Zgłaszając propozycje kształcenia nauczycieli dla najniższego stopnia szkolnego — nauczania początkowego w seminariach, Zarzecki traktował te propozycje jako rozwiązanie podyktowane konkretnymi warunkami kadrowymi (duże zapotrzebowanie na nauczycieli) i materialnymi, a nie jako rozwiązania najlepsze. Opowiadał się bowiem za zapewnieniem każdemu nauczycielowi możliwie najwyższego wykształcenia. Dał temu wyraz m. in. w artykule „O stosunku szkoły powszechnej do średniej w systemie jedności szkolnej”. Wypowiada się tam za zniesieniem różnic w wykształceniu nauczycieli, za zapewnieniem każdemu nauczycielowi jednako wysokiego wykształcenia.<sup>47</sup> Postulat zapewnienia każdemu nauczycielowi wyższego wykształcenia, bez względu na szkołę, w której ma pracować, traktował Zarzecki jako postulat przyszłościowy i jak sądził, zgłaszanie go w warunkach ogromnego braku nauczycieli i olbrzymich potrzeb oświatowych jest nierealne.

Bliżej przygotowaniem nauczycieli szkół podstawowych Zarzecki nie zajmował się, a poglądy jego na ten temat nie posiadają cech oryginalności. Znacznie więcej uwagi poświęcił kształceniu nauczycieli szkół średnich.

Otóż, w jego przekonaniu, nauczycieli dla potrzeb szkolnictwa średniego powinny przygotowywać uniwersytety i inne szkoły wyższe. Wypowiadając się na ten temat stwierdził m. in.: „Racjonalne przygotowanie nauczyciela wymaga współdziałania głównych kuźnic umiejętnej myśli, jakimi są uniwersytety. Do takiego wniosku ogólnego myśl doszła wszędzie. (...) Uniwersytem przybywa nowa rola pracownika naukowego w dziele wychowania tak samo, jak w innych znanych już działach poważnej pracy społecznej. Nie mogą one od tego się uchylać, a im wcześniej doniosłość sprawy zostanie u nas pojęta, tym lepiej dla wychowania polskiego”.<sup>48</sup>

Wykształcenie nauczyciela szkoły średniej obejmuje przygotowanie

<sup>45</sup> L. Zarzecki, O przygotowaniu nauczycieli i odnośnych szkołach. *Polska Macierz Szkolna* 1918, nr 1 (20. I), s. 3—4.

<sup>46</sup> Tamże.

<sup>47</sup> *Przegląd Pedagogiczny* 1924, z. 1—2, s. 18—26.

<sup>48</sup> L. Zarzecki, O organizacji i zadaniach wydziału pedagogicznego w uniwersytecie. *Przegląd Pedagogiczny* 1922, z. III, s. 170.



ściśle naukowe, w zakresie obranej specjalności i zawodowo-pedagogiczne. „Niewątpliwie należyta znajomość przedmiotu nauczania jest rzeczą ogromnej wagi i nauczyciel musi posiadać przedmiot przez się wykładany dostatecznie głęboko i, co więcej, rozumieć dokładnie związek jego z innymi przedmiotami nauczania. Stąd pożądane jest wykształcenie szersze. Takie wykształcenie wymaga czasu i nie można go sprowadzić, jak to się niestety dzieje, do sześciu semestrów studiów uniwersyteckich, o ile chodzi o nauczycieli szkół średnich”.<sup>49</sup> W zakresie obranej specjalności nauczyciel szkoły średniej powinien otrzymać pełne akademickie wykształcenie.<sup>50</sup>

Zakres i charakter specjalistycznego wykształcenia nauczyciela szkoły średniej Zarzecki tak charakteryzuje: „Opanowanie danej specjalności nie jest rzeczą łatwą, nawet nie może być dokonane jednorazowo, na zawsze, musi się ciągle wzmacniać, odnawiać, liczyć z postępem wiedzy i zmianą poglądów. Dalej takie opanowanie winno się przystosowywać do tych lub innych wymagań pedagogicznych, jakie stawia praktyka nauczania, a to znowu wymaga znajomości dokładnej nie tylko samego materiału wiedzy, lecz metod, jakimi operuje myśl naukowa, konstrukcji logicznej pojęć danej nauki. Bo jakże inaczej można mówić o metodzie nauczania. Stąd każdy specjalista-nauczyciel musi poznać filozofię swej nauki. Ta ostatnia ważna jest dla badacza, a tym bardziej dla nauczyciela. (...) Nie można określić granic w opanowaniu materiału nauki przez nauczyciela. Jedno można powiedzieć, że powinny być możliwie szerokie, gdyż tylko w podręcznikach wiedza dzieli się na paragrafy potrzebne lub niepotrzebne w programie, faktycznie zaś stanowi zawsze całość jedną, gdzie szczyty nieraz dopiero są w stanie wyjaśnić początki, gdzie nie ma rzeczy mniejszych i większych, bo wiedza jest jednakowo wielka zarówno w podstawach swych, głęboko ukrytych w tajnikach myśli ludzkiej, jak w wyraźnych konturach podziwianej budowy. Można natomiast podkreślić z całą pewnością, że gruntowniejsze studia nad logiką i metodologią swej specjalności mają pierwszorzędne, wprost kapitalne znaczenie dla nauczyciela. Wiele naszych błędów dydaktycznych, wiele nieporozumień w metodzie nauczania opiera się na nieznaności budowy logicznej wykładowej nauki (...). Ale jakże można poznać ją bez porównania z innymi naukami? (...) Stąd samą siłą rzeczy studia logiczne w jednej dziedzinie uniejętności prowadzą do kontaktu z innymi, wytwarza się w naszej myśli to, co zowiemy *universitas scientiarum*, co stanowi jedną z podstaw wykształcenia”.<sup>51</sup>

Uzasadniając potrzebę poznania w możliwie szerokim zakresie swej specjalności, jej logikę wewnętrzną i metodologię Zarzecki uważał, że w odniesieniu do nauczyciela szkoły średniej wąska jednostronność specjalisty

<sup>49</sup> Tamże, s. 171.

<sup>50</sup> Tamże, s. 172.

<sup>51</sup> L. Zarzecki, *O pewnym częstym braku w wykształceniu nauczyciela. Wychoowanie w Domu i Szkole 1911, z. 1, s. 7—8.*

jest szczególnie niepożądana nie tylko ze względu metodologicznego, nie tylko z racji udoskonalenia samych metod nauczania, które opierają się zarówno na materiale nauki, jak na jej jakości logicznej, ale i ze względu na jakość wykształcenia ucznia szkoły średniej, na wychowawczy wpływ wiedzy i chociażby na poszanowanie jej oraz ze względu na herbartowską wielostronność zainteresowania.<sup>52</sup> Im szersze i gruntowniejsze wykształcenie mieć będzie nauczyciel, tym więcej będzie się zbliżał do ideału wychowawcy działającego siłą wewnętrzną swej istoty.<sup>53</sup>

Gruntowne opanowanie wybranej specjalności — to dopiero jedna strona przygotowania nauczyciela, stroną drugą jest jego wykształcenie pedagogiczne. Zarzecki i w tej dziedzinie stawia nauczycielowi szkoły średniej wysokie wymagania. W jego przekonaniu poza naukami pedagogicznymi elementami przygotowania zawodowo-pedagogicznego nauczyciela powinny być z grupy nauk filozoficznych: etyka, która pomaga rozumieć ideały i cele wychowania — „Od wieków człowiek myśląc o wychowaniu oraz pracując czynnie nad zrealizowaniem jego ideałów usiłował wprowadzić w czyn pojęcie dobra i obowiązku”;<sup>54</sup> logika, której znajomość jest pomocna w procesie nauczania; estetyka, pomagająca rozumieć i odczuwać przejawy i istotę piękna; psychologia, mówiąca, jak realizować ideały. „Nauczycielowi potrzebna jest bardzo wprawa w obserwowaniu dzieci, umiejętność analizowania swego postępowania i reakcji ucznia, zdolność przewidywania itp. (...) Myliłby się jednakże ten, kto widziałby panaceum w psychologii. Obok niej potrzebna jest u wychowawcy ta miłość dusz, o której mówi Dawid”.<sup>55</sup> Z grupy nauki filozoficznych jako niezbędne dla nauczyciela uznaje Zarzecki: historię filozofii, stanowiącej warunek rozumienia myśli wychowawczej w przeszłości, oraz teorię poznania, na której opiera się proces nauczania. Poza dyscyplinami filozoficznymi wykształcenie pedagogiczne nauczyciela powinno obejmować również z grupy nauk społecznych: historię i socjologię w ogóle oraz historię pedagogiki i socjologię wychowania. „Pedagogowi nie tylko jest potrzebna znajomość historii szczególnie własnego społeczeństwa, nie tylko dokładne obeznanie się z prawem ze względu bodaj tylko na samo rozwijające się i komplikujące prawodawstwo szkolne i zastosowanie tegoż do przypadków przestępstw nieletnich, lecz winien on zapoznać się z objawami życia społecznego, jakie traktuje, bada i wyjaśnia nauka, którą nazywamy socjologią”.<sup>56</sup> Zagadnienia związane z badaniem form i rozwoju kultury w postaci zwyczajów, obyczajów, kullów, instytucji społecznych itp. mogą dostarczyć nauczycielowi wiele materiału faktycznego do oceny zjawisk życia, celów, zadań i środków wychowania.<sup>57</sup> Przygotowanie nauczyciela obejmować powinno

<sup>52</sup> Tamże, s. 9—10.

<sup>53</sup> Tamże, s. 11.

<sup>54</sup> L. Zarzecki, *Wstęp do pedagogiki*. Cyt. wyd., s. 72.

<sup>55</sup> Tamże, s. 76.

<sup>56</sup> Tamże, s. 80.

<sup>57</sup> Tamże.

również szereg dziedzin wiedzy, które Zarzecki określa wspólną nazwą socjologii wychowania. „Wiele względów przemawiałoby za tym, aby takie działy umiejętności społecznych, jak kryminologia dziecięca, sądownictwo dla nieletnich, organizacja towarzystw kulturalno-oświatowych i naukowych, poświęconych sprawom wychowawczym, towarzystw młodzieży, organizacji samouctwa i samopomocy wychowawczej, prawodawstwo szkolne itp. złączyć w jeden dział pod nazwą socjologii wychowawczej, jako nauki badającej wychowawcze przejawy życia kulturalnego społeczeństwa”.<sup>58</sup>

W przekonaniu Zarzeckiego wykształcenie pedagogiczne nauczyciela powinno obejmować również dyscypliny dotyczące strony fizycznej człowieka, a w szczególności z nauk przyrodniczych: anatomię i fizjologię człowieka, dające znajomość funkcjonowania i topografii systemu nerwowego i aparatu mięśniowo-ruchowego oraz znajomość rozwoju fizycznego; higienę we wszelkich postaciach, a więc higienę szkolną, społeczną, pracy umysłowej itp.

Ujmując syntetycznie wykształcenie pedagogiczne nauczyciela Zarzecki podkreślał, że nauczyciel winien znać to, co nauka wie o dziecku i jego rozwoju, winien umieć obserwować objawy jego życia, rozumieć ich związek z przeszłością organiczną i historyczną oraz ze zjawiskami życia otoczenia społecznego. Winien on umieć stawiać sobie cele, a nie szatę celów — frazesy. Powinien także stosować odpowiednie środki dostosowane do natury dziecka i do celów jego wychowania, środki żywe, a więc modyfikujące się pod wpływem doświadczenia umiejętnego i bystrej obserwacji, jak to robi lekarz w klinice.<sup>59</sup>

Zarzecki zwraca również uwagę na to, aby przygotowanie pedagogiczne nauczyciela było przygotowaniem praktycznym, a nie tylko teoretycznym. Stwierdza na ten temat: „Przygotowanie pedagogiczne obok wiedzy rzetelnej, obok wyrobienia umysłowego winno być praktyczne, bo wychowanie to dzieło żywe, wymagające fizycznej i duchowej adaptacji ze strony wychowującego, wymagające wprawy fachowej i umiejętności zamiany celów na czynów stal. Nikomu nie przyjdzie do głowy uczyć kogoś wioskowania teoretycznie, a przecież czynność wychowawcza jest o wiele bardziej złożona, trudniejsza. Dlatego też przygotowanie pedagogiczne musi mieć zawsze, nieodwołalnie dwie strony: naukowo-teoretyczną i praktyczną. Jeżeli jest tylko ta pierwsza — chybia celu, bo nie daje żadnej gwarancji praktycznej. Jeżeli jest tylko ta druga — spotykamy się nieraz z dogmatyzacją raz poznanych czynności i rutyną”.<sup>60</sup>

W jakiej uczelni kandydat na nauczyciela szkoły średniej może zdobyć takie wszechstronne specjalistyczne i zawodowo-pedagogiczne przygoto-

<sup>58</sup> Tamże, s. 82.

<sup>59</sup> L. Zarzecki, O organizacji i zadaniach wydziału... *Przegląd Pedagogiczny* 1928, z. III, s. 172—173.

<sup>60</sup> Tamże, s. 173.

wanie? Odpowiadając na to pytanie Zarzecki zgłosił następujące rozwiązanie: przygotowanie specjalistyczne zdobywa nauczyciel na wybranym kierunku studiów uniwersyteckich lub innej wyższej uczelni. Początkowo proponował: „Po dwóch latach studiów na każdym wydziale uniwersytetu winna być wyseparowana pewna część słuchaczy, którzy pragną poświęcić się zawodowi nauczycielskiemu. Dla tej grupy należy pozostałe lata studiów ułożyć nieco inaczej, żeby mogli do swych specjalności dołączyć też przedmioty pedagogiczne (...). To samo dotyczy słuchaczy innych szkół wyższych, jak politechnika, akademia handlowa itp.”<sup>61</sup> Później zmienił swoje stanowisko i proponuje już nie dwa, a trzy lata studiów na wybranym wydziale uniwersyteckim. W czwartym roku studiów kandydaci na nauczycieli obok wybranej specjalności zaczynają studiować na projektowanym przez niego wydziale pedagogicznym psychologię, logikę, anatomię i fizjologię człowieka oraz historię filozofii. Na przedmioty pedagogiczne przeznaczają Zarzecki dodatkowo piąty rok studiów, po ukończeniu których i uzyskaniu absolutorium kandydaci mogą zajmować stanowiska w szkołach średnich.<sup>62</sup> Z czasem zmienił to stanowisko i proponował będzie, aby kandydaci na nauczycieli ukończyli wybrany kierunek studiów, a więc cztery lata studiów na wydziale merytorycznym oraz rok na wydziale pedagogicznym. „Nauczyciel szkoły średniej z różnych względów winien mieć pełnię akademickiego wykształcenia; jest to niezbędne nawet do tego, aby mógł otrzymać należytą kulturę pedagogiczną”.<sup>63</sup>

Dyplom uniwersytecki świadczy o zasobie wiedzy, nie świadczy natomiast o wyrobieniu pedagogicznym, które zdobyć można tylko w wyniku praktyki w szkole. „Szkoła zawsze będzie i być musi warsztatem nauki dla nauczyciela”.<sup>64</sup> Aby kandydaci do zawodu nauczycielskiego po ukończeniu uniwersytetu byli wyposażeni nie tylko w teorię, ale i niezbędne umiejętności praktyczne, Zarzecki jest rzecznikiem prowadzenia przez wydział pedagogiczny uniwersytetu wszelkich typów szkół ćwiczeń, począwszy od ogródka dziecięcego i przedszkola, a kończąc na szkole średniej.<sup>65</sup> „Nie teoria tworzy nauczyciela, lecz cała ta atmosfera duchowa, w której on się kształci. Do tej atmosfery należy nauka, należy wiedza o dziecku i te pojęcia wyrobione, jakie mamy o jego wychowaniu, lecz tak samo, jak nawet rzetelna nauka nie da jeszcze wszystkiego, same pojęcia nasze o wychowaniu nie stworzą nauczyciela. Pojęcia te możemy wyrażać w postaci mniej lub więcej systematycznej; możemy podawać je w formie wykładów o różnych poziomach, lecz jeśli z nimi nie jest inte-

<sup>61</sup> L. Zarzecki, O przygotowaniu nauczycieli i oddziaływalności szkółach, *Polska Macierz Szkolna* 1918, nr 1 (20. 1), s. 5—6.

<sup>62</sup> L. Zarzecki, *Dydaktyka ogólna, czyli kształcenie charakteru przez nauczanie* 1920, s. 198.

<sup>63</sup> L. Zarzecki, O organizacji i zadaniach wydziału pedagogicznego... *Przebieg Pedagogiczny* 1922, z. III, s. 172.

<sup>64</sup> L. Zarzecki, *Dydaktyka ogólna*. Cyt. wyd., s. 172.

<sup>65</sup> L. Zarzecki, O organizacji i zadaniach wydziału pedagogicznego... *Przebieg Pedagogiczny* 1922, z. III, s. 177.

gralnie związana racjonalnie prowadzona praktyka oraz nie towarzyszy im przykład całego zespołu wychowawców nauczycieli, stworzyć możemy wówczas mniej lub też więcej rutynicznych rzemieślników, nigdy zaś nauczycieli".<sup>66</sup>

Wskazując na potrzebę powiązania teorii z praktyką w przygotowaniu pedagogicznym nauczyciela, Zarzecki domagał się, aby szkoły ćwiczeń prowadzone były wzorowo oraz aby profesorowie przedmiotów ściśle pedagogicznych na praktyce ze studentami wykazali swą umiejętność tak, jak profesorowie medycyny w klinice.

Przygotowaniu pedagogicznemu nauczyciela Zarzecki pragnął nadać wysoką rangę. W związku z tym przeciwstawiał się występującym współcześnie mu tendencjom do sprowadzenia wykształcenia pedagogicznego nauczyciela do kilku wykładów teoretycznych i egzaminu.<sup>67</sup>

Pionierskie jest stanowisko Zarzeckiego w sprawie kształcenia nauczyciela dla potrzeb szkolnictwa zawodowego, pionierskie i w sensie podjęcia problemu, i jego sformułowania. Nauczycielom szkolnictwa zawodowego Zarzecki stawiał wysokie wymagania. Kandydat na nauczyciela szkół zawodowych powinien spełniać trzy warunki, po pierwsze — posiadać odpowiednie przygotowanie teoretyczne w obranej specjalności, po drugie — praktykę zawodową i po trzecie — przygotowanie pedagogiczne. Wypowiadając się na ten temat Zarzecki stwierdził: „Trudną bardzo rzeczą jest przygotowanie nauczycieli szkół zawodowych. Ci ostatni muszą mieć koniecznie praktykę zawodową, nie tylko naukę teoretyczną, a z drugiej strony odpowiednie przygotowanie pedagogiczne. Z tego wynika, że dla fachowców, którzy zechcą oddać się pracy w szkolnictwie, należy urządzić specjalne studium przy wydziale pedagogicznym. Napotka to wielkie trudności i nieprędko zapewne da się zrealizować, a pomimo to jest rzeczą ważną i potrzebną”.<sup>68</sup> W myśl tych założeń przygotowanie teoretyczne w obranej specjalności kandydat na nauczyciela szkoły zawodowej zdobywa w politechnice lub innej wyższej uczelni, praktykę — w zakładach pracy, a przygotowanie pedagogiczne — w ramach specjalnych studiów organizowanych na wydziałach pedagogicznych uniwersytetów.

Za oddzielny i ważny problem uznaje Zarzecki przygotowanie nauczyciela wychowania fizycznego. Proponuje ich kształcić na wydziałach medycznych uniwersytetów. Po trzech latach studiów, a więc po zaznajomieniu się z naukami podstawowymi oraz rocznej praktyce klinicznej, przyszli nauczyciele przez następne dwa lata powinni poświęcić się studiom pedagogicznym ze specjalnym uwzględnieniem zadań wybranej specjalności. Po ukończeniu tych dwóch lat kandydaci na nauczycieli przechodzą na praktykę do szkół, aby po roku lub dwóch stać się pełnowar-

<sup>66</sup> L. Zarzecki, Pilne zadanie. *Przegląd Pedagogiczny* 1922, z. III, s. 179.

<sup>67</sup> Tamże, s. 178.

<sup>68</sup> L. Zarzecki, *Dydaktyka ogólna*. Cyt. wyd., s. 199.

tościowymi nauczycielami.<sup>69</sup> Z powyższej sugestii o kształceniu nauczycieli wychowania fizycznego na wydziałach medycznych uniwersytetu zwraca dziś uwagę fakt wyposażenia ich w wiedzę niezbędną lekarzowi, bo też nauczyciel ten i tego rodzaju funkcje powinien wypełniać.

W sugestiach w kształceniu nauczycieli nie pominął Zarzecki również nauczycieli przedmiotów pedagogicznych. W jego przekonaniu rekrutować ich należy spośród słuchaczy szkół wyższych, którzy zamierzają się poświęcić zawodowi nauczycielskiemu. Dla ich kształcenia proponuje utworzyć specjalną szkołę umiejętności pedagogicznych.

Do takiej właśnie szkoły mogą być przyjmowani ludzie z wyższym wykształceniem, ze znajomością elementów pedagogiki i najważniejszych nauk pomocniczych pedagogiki. Szkoła taka poza ogólnie obowiązującymi przedmiotami koniecznymi do poznania rozległej dziedziny myśli i pracy pedagogicznej może posiadać dwa oddziały: historyczno-filozoficzny i pedagogiki eksperymentalnej, jako że w przekonaniu Zarzeckiego opanowanie obu wymienionych zakresów pedagogiki przez jedną osobę jest wykluczone. W ciągu dwuletniego okresu studiów szkoła taka przygotowywałaby profesorów pedagogiki w seminariach, szkołach nauczycielskich wszelkich typów nie wyłączając wyższych.<sup>70</sup> W późniejszych propozycjach funkcje i zadania tej szkoły przeznaczy Zarzecki wydziałowi pedagogicznemu uniwersytetu.

Zarzecki był rzecznikiem organizowania w uniwersytetach specjalnych wydziałów pedagogicznych, których zadaniem głównym powinno być kształcenie pedagogiczne nauczycieli dla potrzeb szkolnictwa średniego. Występując o powołanie takiego wydziału na uniwersytecie Zarzecki w 1922 r. pisał: „Niedawno utworzono przy Uniwersytecie Warszawskim wydział teologii ewangelickiej. Jest to przykład wykazujący, że możemy mieć na jednym uniwersytecie aż dwa wydziały teologiczne. Dlaczegoż nie możemy mieć jednego wydziału pedagogicznego? Co stoi temu na przeszkodzie? Jakie rzeczowe argumenty można przeciwko temu wysunąć? Czyż nauczyciel nie powinien być fachowcem takim samym, jak prawnik, medyk i ksiądz?”<sup>71</sup>

W propozycjach Zarzeckiego wydział pedagogiczny uniwersytetu miał być na tyle silną instytucją, aby mógł się stać ogniskiem szerszej myśli wychowawczej oraz objąć całość zagadnień wychowania. W ramach wydziału proponował utworzyć cztery katedry: wychowania moralnego i dydaktyki; higieny i wychowania fizycznego; psychologii doświadczalnej oraz pedagogiki społecznej i historii wychowania. W ramach zaś katedr proponował powołać szereg docentów związanych z poszczególnymi działami procesu nauczania i wychowania. Poza tym wydział powinien mieć

<sup>69</sup> L. Zarzecki, O przygotowaniu nauczycieli i odnośnych szkołach, *Polska Macierz Szkolna* 1918, nr 1 (20. I), s. 6.

<sup>70</sup> Tamże.

<sup>71</sup> L. Zarzecki, Pilne zadanie. *Przegląd Pedagogiczny* 1922, z. II, s. 181.

własne szkoły ćwiczeń, których kierownikami powinni być docenci wydziału.<sup>72</sup>

Do studiów szkolnych — jako czynnika przygotowania nauczycieli — przywiązywał Zarzecki dużą uwagę, nie przeceniał jednak ich wartości, uważał bowiem, że nawet najlepsze szkoły wszystkiego w tej sprawie zrobić nie mogą. Dlatego postulował, aby nauczyciel jako uzupełnienie i pogłębienie swych studiów w tej czy innej uczelni — w sposób samodzielny studiował literaturę pedagogiczną. Jak sądził Zarzecki, nie osiągniemy wprawdzie na tej drodze recepty na postępowanie, to jednak osiągniemy znaczne pogłębienie własnej ogólnej kultury pedagogicznej, która jest nieodzowna nauczycielowi w jego pracy naukowo-wychowawczej. „Żadne jednakże wykształcenie nie wystarczy, skoro nauczyciel straci żywość myśli i pragnienie doskonalenia się. To pragnienie jest istotną sprężyną zarówno dobrego nauczania, jak i osobistego zadowolenia nauczyciela. Do samokształcenia potrzebne są książki i pisma periodyczne. (...) Jednym z najpilniejszych zadań jest utworzenie dobrej biblioteki pomocniczej dla nauczyciela”.<sup>73</sup> Charakteryzując zaś zadania zawodowych pism dla nauczycieli stwierdzał: „Pismo periodyczne winno nauczycielowi być przewodnikiem metodycznym i obok nowych faktów i pojęć nauki, które mogą mieć wpływ na nauczanie, podawać szeregi materiałów praktycznych do prowadzenia zajęć w szkole. Dotychczasowe nasze pisma miały charakter zbyt teoretyczny, akademicki”.<sup>74</sup>

Istotnym czynnikiem przygotowania zawodowego nauczyciela jest w przekonaniu Zarzeckiego organizacja zawodowa nauczycieli. Wywierać ona może pożądany wpływ, jeśli potrafi stworzyć atmosferę dążenia do czegoś wielkiego, jeśli stworzy bujne życie intelektualne wśród swoich członków, rozbudzi zainteresowanie rzeczami i sprawami wyższymi, nauczy w sposób odpowiedzialny pojmować zadania zawodowe i w ogóle pogłębi poczucie zawodowe, tak niezbędne dla właściwego wykonywania zawodu. Poza tym organizacja zawodowa nauczycieli bądź to przez odpowiednie wydawnictwa, bądź innymi jeszcze formami może ułatwiać nauczycielowi samokształcenie. W żadnym przypadku, organizacja ta nie powinna ograniczać swej działalności do obrony interesów materialnych swych członków. „Dążenie do podniesienia wynagrodzeń, dążenie wyłączne nie może być traktowane jako akcja planowa, mająca szersze cele kulturalne. (...) Jeżeli nie chcemy pozostać nadal dość luźnie związaną i pozbawioną wszelkiego głosu i wpływu gromadą ludzką, musimy odnowić życie duchowe w naszej organizacji, ożywić zebrania, rozbudzić zainteresowanie rzeczami wyższymi. To zainteresowanie przyniesie niemałą ulgę nawet w znoszeniu niedostatków materialnych”.<sup>75</sup>

<sup>72</sup> L. Zarzecki, O organizacji i zadaniach wydziału... *Przegląd Pedagogiczny* 1922, z. III, s. 175—177.

<sup>73</sup> L. Zarzecki, Nauczanie matematyki początkowej. Cz. III, wyd. III, 1920, s. 116.

<sup>74</sup> Tamże, s. 177.

<sup>75</sup> L. Zarzecki, Bez steru i busoli. *Wychowanie Narodowe*. Cyt. wyd., s. 173—174.

Na przygotowanie zawodowe nauczyciela wpływa również jego konkretna praktyka w szkole. Wychowanie w ogóle, a nauczanie w szczególności jest — w przekonaniu Zarzeckiego — rzeczą zbyt trudną i odpowiedzialną, ażeby sztuki tej można było się nauczyć w specjalnej szkole. Taką sztukę czy umiejętność trzeba sobie samemu wypracować i stale ją doskonalić. W przeciwnym przypadku nauczyciel może popaść w rutynę, stagnację hamującą wszelki postęp.<sup>76</sup> Nie każda praktyka i doświadczenie pedagogiczne posiada wartość kształcącą. „Tylko doświadczenie uzbrojone w metodę, uzbrojone w znajomość szerszą przedmiotu, nie krępowane względami ubocznymi, a więc rutyną, programem z góry nakreślonym, doświadczenie zbliżone do eksperymentu naukowego, w którym nie tylko liczba lat pracy zawodowej, ale i szereg celowych, metodycznie i ostrożnie przeprowadzonych prób ma znaczenie, tylko takie doświadczenie może mieć prawo głosu w tych kwestiach”.<sup>77</sup>

Rozpoczynającemu pracę w zawodzie nauczycielskim miaocenione usługi oddać może dobry kierownik szkoły, starsi doświadczeniem nauczyciele, komisje klasowe, przedmiotowe itp. Rzecz jednak w tym, ażeby sam nauczyciel wykazał dążenie do ciągłego doskonalenia własnych form i metod pracy. Swoje uwagi na temat roli i znaczenia doświadczenia pedagogicznego kończy Zarzecki stwierdzeniem: „Ten kraj zwycięży w postępie kultury, w którym normowanie życia oświatowego, wychowanie oprze się na szerszym podłożu doświadczenia”.<sup>78</sup>

#### 4. Wnioski końcowe

Dotychczasowe rozważania na temat osobowości nauczyciela-wychowawcy w ujęciu L. Zarzeckiego dają — jak sądzę — podstawę do sformułowania kilku wniosków o charakterze ogólniejszym, wniosków, które pozwolą umiejscowić poglądy Zarzeckiego w ogólnym nurcie badań nad zawodem nauczycielskim.

Wzorem najświetlejszych ludzi w Polsce Zarzecki wysoko cenił dobrego nauczyciela, przekonany był bowiem, że nauczyciel, jego osobowość rozstrzyga o skuteczności wpływu wychowawczego i w ogóle o wartości szkoły. Już w roku 1906 wypowiadając się na ten temat stwierdził: „Ostatecznie nie tyle programy, nie laboratoria i pomoce naukowe rozstrzygają o wartości szkoły, ile żywy człowiek, nauczyciel (...)”<sup>79</sup>

L. Zarzecki należy w Polsce do tego grona badaczy, którzy dochodzili do określenia wzoru pożądanego nauczyciela na drodze normatywnej.

<sup>76</sup> Ł. Zarzecki, *Dydaktyka ogólna...* Cyt. wyd., s. 172.

<sup>77</sup> L. Zarzecki, *Uwagi nad programem matematyki w szkole średniej. Przegląd Pedagogiczny* 1905, nr 21, s. 282.

<sup>78</sup> L. Zarzecki, *Dydaktyka ogólna*. Cyt. wyd., s. 174.

<sup>79</sup> L. Zarzecki, *W kwestii wychowawczej uwag kilka. Szkoła Polska* 1906, nr 20, s. 682.



Podobnie jak J. Wł. Dawid wzór nauczyciela określa na podstawie: własnych przemyśleń, problematyki pedagogicznej, zwłaszcza celu wychowania, zebranych obserwacji i bogatego doświadczenia zawodowego.

W rozważaniach nad problematyką nauczyciela Zarzecki — podobnie jak M. Kreutz, St. Baley czy współcześnie W. Okoń — rozpatrywał głównie osobowość nauczyciela-wychowawcy. Uważa, że o wpływie wychowawczym nauczyciela decyduje całość jego osobowości, a nie jakaś jedna wybrana jej cecha. Na podkreślenie zasługuje też, że Zarzecki nie ujmował osobowości nauczyciela-wychowawcy statycznie, a rozpatrywał ją w rozwoju historycznym, w dostosowaniu do wymagań społecznych i zawodowych.

Kandydatom na nauczycieli stawiał wysokie wymagania. Określając je stwierdzał, że dobry nauczyciel powinien odpowiadać określonym warunkom natury fizycznej, intelektualnej i moralnej. I tak, w przekonaniu Zarzeckiego, dobry nauczyciel powinien wyróżniać się: po pierwsze — zdrowiem fizycznym, silnym systemem nerwowym i mięśniowo-ruchowym; po drugie — gruntownym wykształceniem, bogatym i wszechstronnym życiem psychicznym, dążeniem do ciągłego doskonalenia się, umiejętnością postępowania z młodzieżą; po trzecie — jednolitym, zrównoważonym, silnym charakterem, postępowaniem zgodnym z zasadami, które głosi, umiłowaniem dziecka, człowieka i ojczyzny oraz wszystkiego, co dotyczy jego społeczeństwa.

Określając cechy osobowości nauczyciela-wychowawcy, Zarzecki aprobuje wszystkie te, które zostały sformułowane przez innych poprzedzających go badaczy, zwłaszcza przez Dawida. Podziela pogląd Dawida, że do cech osobowości dobrego nauczyciela zaliczyć należy: miłość dusz ludzkich, potrzebę doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzną prawdziwość i moralną odwagę.<sup>80</sup> Wśród wyróżnionych przez Zarzeckiego cech osobowości nauczyciela-wychowawcy znaleźć możemy również niektóre z podkreślonych później przez wielu innych badaczy problemu. I tak, w określonej przez Zarzeckiego osobowości nauczyciela-wychowawcy znaleźć możemy: Mysłakowskiego — kontaktowość przejawiającą się w żywej wyobraźni, instynkcie rodzicielskim, zdolności do wyrażania uczuć i nastawienia psychiki na zewnątrz<sup>81</sup>; Szumana — przydatność dla wychowanków, skłonność agitacyjną<sup>82</sup>; Kreutza — skłonność do społecznego oddziaływania, zdolność sugestywną<sup>83</sup>; Baley — zdatność wychowawczą<sup>84</sup>; Grzegorzewskiej — człowieczeństwo, wyrażające się w wartościach wewnętrznych, bogactwie duchowym, dobroci, życzliwości itp.<sup>85</sup> Ujmując syntetycznie cechy dobrego nauczyciela-wychowawcy Za-

<sup>80</sup> J. Wł. Dawid, O duszy nauczycielstwa. Osobowość nauczyciela... Cyt. wyd.

<sup>81</sup> Z. Mysłakowski, Co to jest „talent pedagogiczny”? Tamże.

<sup>82</sup> St. Szuman, Talent pedagogiczny. Tamże.

<sup>83</sup> M. Kreutz, Osobowość nauczyciela-wychowawcy. Tamże.

<sup>84</sup> St. Baley, Psychologia właściwości nauczyciela-wychowawcy. Tamże.

<sup>85</sup> M. Grzegorzewska, Listy do młodego nauczyciela. Warszawa 1959.

rzecki stwierdził: „Zarówno zdrowie, jak i nauka szeroka i gruntowna, zarówno moc i czystość moralna, jak i zapał wielki do wielkiej pracy, zarówno miłość człowieka, jak i głębokie przywiązanie do kraju i narodu oraz wszystkiego co ich jest, zarówno giętkość przystosowania się do umysłu dziecięcego, jak i surowe, granitowe niemal formy ducha moralnego — oto cechy niezbędne dla nauczyciela, dla wychowawcy”.<sup>86</sup>

Słusznie podkreślał Zarzecki, że nauczyciel powinien reprezentować sobą to wszystko i wszystkie te cechy fizyczne, intelektualne i moralne, które pragniemy widzieć w naszych wychowankach. Zgodnie z tym założeniem wzór pożądanego nauczyciela determinuje Zarzecki akceptowanym przez dane społeczeństwo i w danym okresie dziejowym — ideałem wychowawczym.

Na podkreślenie zasługują uwagi Zarzeckiego o kształceniu nauczycieli. Nauczyciela — jak sądził — przygotowują do pracy: odpowiedni zakład kształcenia; czytelnictwo literatury pedagogicznej; udział w pracy zawodowej organizacji oraz praktyka nauczania. Jako jeden z pierwszych w Polsce Zarzecki podkreślił znaczenie zawodowej organizacji nauczycielskiej w kształtowaniu postaw jej członków, jak też wyróżnił inne, poza szkołą lub uczelnią, czynniki kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Poza tym, z poglądów pedeutologicznych Zarzeckiego na uwagę zasługuje też: sformułowanie tezy o potrzebie jedności nauczycielstwa; dążenie do zapewnienia wszystkim nauczycielom możliwie najwyższego ogólnego i pedagogicznego wykształcenia, domaganie się utworzenia wydziałów pedagogicznych na uniwersytecie; uznanie, że praca dydaktyczno-wychowawcza nauczyciela w szkole powinna być podporządkowana cełom szerszym — doskonaleniu swego społeczeństwa, a tym samym zapewnieniu pomyślnej przyszłości swemu narodowi.

<sup>86</sup> L. Zarzecki, O wychowaniu narodowym. Warszawa 1917, s. 53—54.

# SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

TADEUSZ PODWYSOCKI  
ŁÓDŹ

## SZKOŁY CAŁODZIENNE ZA GRANICĄ

W różnych krajach używa się najrozmaitszych terminów na określenie szkoły rozszerzającej swoją funkcję opiekuńczo-wychowawczą na godziny popołudniowe.<sup>1</sup> W Związku Radzieckim przyjęto nazwę „szkoła z przedłużonym dniem” („szkoła przedlennogo dnia”), w Niemieckiej Republice Demokratycznej używa się nazwy „szkoła dzienna” („Tagesschule”), w Niemieckiej Republice Federalnej — „szkoła całodzienna” („Ganztagsschule” lub „Tagesheimschule”). W Wielkiej Brytanii używa się nazwy „szkoły dzienne” („day schools”), w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej — „szkołami pracy, nauki i zabawy” („Work-Study-Play-School”) nazywane są zwykle szkoły podstawowe.<sup>2</sup> W Słowenii przyjęto termin „szkoła z całodziennym pobytom uczniów” („celodnevno bivanje”). Niekiedy takie szkoły nazywane są szkołami półinternatowymi. W Polsce w literaturze naukowej używa się współcześnie coraz częściej nazwy „szkoła całodzienna”. Termin ten spotykamy w pracach Bogdana Suchodolskiego<sup>3</sup> i Tadeusza Wilocha.<sup>4</sup> Całodzianą szkołą nazwano też eksperymentalną Szkołę Podstawową nr 170 w Łodzi, gdy uzgodniono, że będzie to taka szkoła, w której uczniowie, przebywając w godzinach przed- i popołudniowych, będą się uczyć zarówno w toku lekcyjnym, jak i pozalekcyjnym, a także będą korzystać z posiłków, wypoczynku, mając zorganizowane wszystkie prace oraz czas wolny w czasie pracy rodziców. W takim znaczeniu będą się też posługiwać terminem: „szkoła całodzienna” analizując wiedzę o szkolnictwie zagranicznym.

### Szkoły całodziennie w ZSRR

Szkoły całodziennie w Związku Radzieckim mają już długoletnią tradycję. Pierwsze szkoły tego typu powstały w Leningradzie na początku

<sup>1</sup> Hela Nowak, Roman Oberlinter: Podajšano in celodnevno bivanje učencer v osnovni šoli. Pedagoški Inštitut Ljubljana, Ljubljana 1968, s. 12.

<sup>2</sup> Ludwik Bandura: Szkoła całodzienna. *Życie Szkoły* 1965, nr 10, s. 6.

<sup>3</sup> Bogdan Suchodolski: Wychowanie dla przyszłości. PWN, Warszawa 1968, s. 315 i dalsze.

<sup>4</sup> Tadeusz Wiloch: Opiekuńczo-wychowawcza funkcja szkolnictwa. *Nauczyciel i Wychowanie* 1969, nr 4.

rozwoju Rosji Radzieckiej w latach dwudziestych XX wieku. Różniły się one pod względem struktury i organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego od dzisiejszych szkół całodziennych. Miały charakter szkół internatowych.

Właściwy natomiast rozwój „szkół z przedłużonym dniem” nastąpił w Związku Radzieckim dopiero po II wojnie światowej. Przełomowym momentem dla rozwoju takich szkół, które zaczęły przejmować poważną część zadań opiekuńczo-wychowawczych, dotąd spoczywających na domu rodzinnym, było postanowienie KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR z 1960 roku „O organizacji szkół z przedłużonym dniem”.<sup>5</sup> Postanowienie to określa cele, zadania i organizację szkół z przedłużonym dniem pracy. Czytamy w nim: „W celu dalszej poprawy wychowania społecznego dzieci i zwiększenia w tej dziedzinie pomocy rodzinie postanowiono wraz z rozwojem sieci szkół-internatów, jako placówek dydaktyczno-wychowawczych wyższego typu, tworzyć dla dzieci i młodzieży w miastach, osiedlach robotniczych i ośrodkach wiejskich szkoły z przedłużonym dniem pracy, w których dzieci pozostawać będą pod opieką nauczycieli w ciągu całego dnia.

Szkoły z przedłużonym dniem pracy przeznaczone będą z reguły dla uczniów klas I—VIII i mieścić się będą w istniejących lub nowo wznoszonych budynkach szkolnych, przy czym organizowanie szkół tego typu nie powinno pociągać za sobą zwiększenia zmienowości w szkołach danego miasta lub wioski (osiedla).

Uczniowie szkół z przedłużonym dniem pracy otrzymywać będą dwukrotny gorący posiłek na koszt rodziców, podobnie jak to dzieje się w przedszkolach z całodziennym pobytem dzieci.

Uczniom klas I i II oraz dzieciom słabszym fizycznie szkoły z przedłużonym dniem zajęć zapewnią możliwość snu w ciągu dnia...”<sup>6</sup>.

Od ogłoszenia tego postanowienia zaczęły rozwijać się w Związku Radzieckim szkoły całodziennie, których liczba z roku na rok w sposób bardzo widoczny zaczęła wzrastać. Jak wielką wagę zaczęto przywiązywać do tej formy organizacji kształcenia i wychowania, świadczy fakt, że o ile w roku 1959 tylko w RSFRR istniało przy szkołach 3100 grup przedłużonego dnia, które obejmowały 94 900 uczniów, to już w roku 1964 grup takich było ponad 16 400 z ogólną liczbą uczniów około 943 300. W ciągu pięciu lat liczba grup wzrosła więc pięciokrotnie, a liczba uczniów w grupach prawie dziesięciokrotnie.<sup>7</sup> Organizatorzy oświaty radzieckiej założyli, że do roku 1970 liczba tego typu szkół w RSFRR potroi się, a w latach następ-

<sup>5</sup> E. G. Kostjaszkin, L. B. Szapocznikowa; Organizacja przedłużonego dnia w IV—VIII klasach. Akademia Pedagogicznych Nauk SSSR, Izdatielstwo „Pedagogika”. Moskwa 1971, s. 4.

<sup>6</sup> Za Romanem Przewzańskim z artykułu: Szkoły przedłużonego dnia w Związku Radzieckim. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 1963, nr 9, s. 47.

<sup>7</sup> A. A. Migunow: Problemy organizacyjne i wychowawcze szkół przedłużonego dnia. *Nowa Szkoła* 1965, nr 10, s. 52.

nych ogromna większość szkół Związku Radzieckiego przekształci się w szkoły przedłużonego dnia.<sup>8</sup>

W radzieckich szkołach przedłużonego dnia występują trzy typowe warianty dziennego rozkładu zajęć uczniów.<sup>9</sup>

## Wariant pierwszy

Zajęcia	Klasy		
	I — II w godzinach	III — IV w godzinach	V — VIII w godzinach
— Lekcje z odpoczynkiem i posiłkiem	8,00—12,00	8,00—12,00	8,00—13,00
— Spacer, zabawa na świeżym powietrzu	12,00—13,30	12,00—14,30	13,00—14,30
— Obiad	13,30—14,00	14,30—15,00	14,30—15,00
— Odpoczynek po obiedzie	14,00—15,00		
— Wolne gry na świeżym powietrzu	15,00—16,00	15,00—16,00	15,00—16,00
— Godziny nauki	16,00—17,00	16,00—18,00	16,00—18,00
— Praca w klubach		18,00—	18,00—

## Wariant drugi

Zajęcia	Klasy	
	I — IV w godzinach	V — VIII w godzinach
— Lekcje	8,30—13,10	8,30—14,25
— Obiad	13,30—14,00	14,25—14,55
— Odpoczynek po obiedzie	14,00—14,55	
— Praca dyżurnych w jadalni, klasach	14,00—14,25	14,55—15,25
— Wolny czas	14,00—15,40	14,55—15,40
— Praca pozalekcyjna	15,40—16,10	16,25—16,55
— Godziny nauki	16,25—17,10	16,25—16,55

W każdym z tych rozkładów występują:

- lekcje,
- nauka pozalekcyjna,
- posiłki,
- czas wolny, w którym uwzględniony jest odpoczynek popołudniowy, spacer, zabawy oraz zajęcia własne.

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> Hela Nowak, Roman Oberlintner: Podaljšano in celodnevno bivanje..., op. cit., s. 20—21.

## Wariant trzeci

Zajęcia	Klasy	
	I—II w godzinach	III—IV w godzinach
— Lekcje (3 godziny)	8,20—11,10	8,00—11,10
— Posiłek	11,10—11,35	11,10—11,30
— Nauka pozalekcyjna	11,35—12,20	11,30—13,00
— Spacer	12,20—13,25	13,00—14,00
— Obiad	13,25—14,00	14,00—14,30
— Spanie po obiedzie	14,00—15,00	
— Spacer	15,15—16,15	14,30—16,15
— Herbata	16,15—16,25	16,15—16,25
— Nauka (dwie godz.)	16,25—18,00	16,25—18,00
— Zajęcia dowolne	18,00—18,30	18,00—18,55
— „Ostatni szlif”	18,30—18,35	18,55—19,00
— Powrót do domu	18,35—	19,00—

W wariantcie pierwszym przewidziano na odrabianie pracy domowej w klasach: I—II — 1 godz., w klasach III—VIII — po 2 godziny dziennie, w wariantcie drugim — w klasach I—IV — po 45 min., a w klasach V—VIII — po 30 min. dziennie oraz w wariantcie trzecim — w klasach I—II — po 2 godz. 20 min. i w klasach III—IV — po 2 godz. 35 min. dziennie. Te różne limity czasu przeznaczone na odrabianie prac domowych nasuwają następujący wniosek: w szkołach całodziennych pracujących według wariantu drugiego praca dydaktyczna, związana z realizacją programów nauczania oraz utrwalenie materiału, dokonuje się w toku lekcyjnym. Z tym

Przedmiot	Liczba godzin lekcyjnych	Czas przeznaczony na naukę własną
j. rosyjski	5	2½ godz.
literatura	2	½ godz.
arytmetyka	6	3 godz.
historia	2	1 godz.
geografia	2	½ godz.
botanika	2	½ godz.
j. obcy	4	1 godz.
Razem	23 lekcje	9 godzin

wiąże się większy limit godzin przeznaczonych na lekcje. To rozwiązanie wydaje się najbardziej słuszne z jednym zastrzeżeniem: część godzin lekcyjnych powinna być przesunięta na godziny popołudniowe. Byłoby to bardziej zgodne z zasadami techniki pracy umysłowej.

Istnieją w ZSRR szkoły, które dzielą np. w klasie V czas na naukę własną w sposób podany w tabeli na s. 616.<sup>10</sup>

Ten podział daje również wyobrażenie o obciążeniu uczniów pracą domową w stosunku tygodniowym. Przeznaczono na nią 9 godz., a więc przeciętnie 1 godz. 30 min. dziennie.

Prace domowe wykonują uczniowie samodzielnie. Na przykład gdy zadane jest czytanie, uczniowie najpierw czytają indywidualnie cicho, następnie półgłosem chóralnie, później objaśniają znaczenie nowych słów i wyrażań. Dopiero potem wychowawca proponuje poszczególnym uczniom głośne czytanie i opowiadanie. Wychowawcy z reguły przeglądają wykonane ćwiczenia pisemne i zająmają całą klasę z ich wynikami. W klasie nauczyciel już tych prac nie sprawdza.<sup>11</sup> Gdy wychowawca przejmuje klasę od nauczyciela, zastaje na tablicy wykaz zadanych lekcji. Bywa, że wychowawca przekazuje nauczycielowi notatkę o słabszym przyswajaniu przez poszczególnych uczniów materiału pamięciowego czy rozumowego.

W tym systemie wychowawca i nauczyciel nie dublują się w pracy. Ścisły kontakt pomiędzy wychowawcą a nauczycielem umożliwia rozpoczęcie lekcji od podania nowego materiału, w rezultacie czego pozostaje więcej czasu na utrwalanie wiedzy.<sup>12</sup>

W dwóch pierwszych wariantach dziennego rozkładu dnia obiad przypada dla klas młodszych między godziną 13,30 a 14,00, a dla klas starszych między godziną 14,30—15,00. Nie stosowana tu jest jednak ścisła reguła. E. G. Kostjaszkin i L. B. Szapocznikowa<sup>13</sup> są przeciwni zbyt długiej przerwie między śniadaniem spożywanym przez uczniów w domu a obiadem spożywanym w szkole. Przerwa taka oscyluje bowiem wokół 7 godzin. Uczniowie zmęczeni lekcjami jedząc razem obiad rozmawiają, krzyczą, sprzeczą się, nie ma tu więc mowy o odpoczynku. Po obfitym posiłku dzieci siedzą nad lekcjami senne, tracą czas na mało użyteczne zajęcia.

Inaczej wygląda sprawa, gdy uczniowie otrzymują drugie śniadanie po trzeciej lekcji, a później po następnych lekcjach, spacerze czy odpoczynku dopiero obiad o godzinie 14,30. W niektórych szkołach uczniowie dostają obiad po czwartej lekcji, później jeszcze dwie godziny uczą się, a od godziny 15,00 zaczynają odrabiać prace domowe, w czasie których dostają podwieczorek. Jak z tego wynika, czas posiłków nie jest w systemie radzieckich szkół „z przedłużonym dniem” centralnie ustalony. Odpłatność za posiłki w szkole uzależniona jest od warunków lokalnych. Niektórym szkołom wiejskim przychodzą z pomocą kołchozy dostarczając mleko, owoce, warzywa. Dzięki temu rodzice dopłacają minimalną część faktycz-

<sup>10</sup> E. G. Kostjaszkin, L. B. Szapocznikowa: Organizacja prodlennego dnia..., op. cit., s. 198.

<sup>11</sup> W. Ś. Mołodych: W szkole z półinternatem w mieście. *Nowa Szkoła* 1961, nr 11, s. 39.

<sup>12</sup> Tamże, s. 39.

<sup>13</sup> E. G. Kostjaszkin, L. B. Szapocznikowa: Organizacja prodlennego dnia..., op. cit., s. 165—166.

nej wartości dożywiania (10—15 kopiejek dziennie). W miejskich szkołach rodzice przeważnie opłacają całkowitą wartość obiadów, śniadań lub podwieczorków (45—50 kopiejek). Są szkoły, które z braku zaplecza kuchennego lub z innych względów korzystają z obiadów przyrzadzonych przez zakłady zbiorowego żywienia, natomiast śniadania lub podwieczorki przygotowują we własnym zakresie.

Obok wyżywienia ważną część rozkładu dnia stanowią spacery bezpośrednio wpływające na zdrowie, zdolność do pracy i powołanie w tej pracy całej grupy. W radzieckich szkołach „przedłużonego dnia” zakłada się, że dziecko powinno spacerować każdego dnia nie mniej niż półtorej godziny, a w sumie przebywać na powietrzu do 3 godzin.<sup>14</sup> Jeżeli pozwalają na to warunki klimatyczne i urządzenia boiska, to uczniowie spędzają wszystkie przerwy międzylekcyjne na powietrzu. W miastach dla spacerów wykorzystuje się bulwary, skwery, parki, place, wolne tereny, na których dzieci mogą w międzyczasie pograć w piłkę, pobiegać, poskakać itp.<sup>15</sup>

O wiele łatwiej ten problem rozwiązują szkoły „przedłużonego dnia” na wsi. L. Moskwiną przedstawiając organizację jednej ze szkół „przedłużonego dnia” na wsi tak opisuje spacer: „Po obiedzie, jeżeli pogoda sprzyja, dzieci idą z wychowawcami do lasu..., spędzają tu mnóstwo dobrych chwil, spacerują, uczą się tańczyć na polanach leśnych. Czytają głośno lub słuchają czytania i opowiadania nauczycielki. Również zimą chodzą do lasu na spacer. O godzinie trzeciej wracają do szkoły i zabierają się do odrabiania lekcji”.<sup>16</sup> Spaceruje się tylko w czasie zimowych i jesiennych deszczów lub mrozów powyżej 30°. Rola wychowawcy grupy w czasie spacerów jest olbrzymia, szczególnie w klasach I—IV. Młodzież starsza organizuje swoje spacerowanie pozornie bez udziału wychowawcy.

W szkołach radzieckich istnieje zakaz wykorzystywania czasu wolnego uczniów na pomoc przy sprzątnięciu gabinetów pracowni, pracę w bibliotekach itp. Chodzi o niedopuszczenie do przemęczenia uczniów.<sup>17</sup>

W szkołach „przedłużonego dnia” w Związku Radzieckim występuje zwykle rozdzielenie zadań pomiędzy nauczycielami i wychowawcami, którzy pracują z uczniami w godzinach zajęć pozalekcyjnych. W dobrych szkołach praca nauczycieli i wychowawców prowadzących zajęcia popołudniowe nie jest dzielona rangą czasu. Część czasu spędzają uczniowie poza ich polem widzenia. Czas ten uczniowie spędzają na zajęciach w różnych kołach zainteresowań, przy pracach społecznie użytecznych, uczestniczą w imprezach ogólnoszkolnych. Cały personel pedagogiczny, mający kontakt z uczniami musi więc wzajemnie informować o pracy, postępach w nauce i zachowaniu poszczególnych uczniów w ciągu całego dnia. Pro-

<sup>14</sup> W. S. Mołodych: W szkole z półinternatem..., op. cit., s. 39.

<sup>15</sup> E. G. Kostjaszkin, L. B. Szapocznikowa: Organizacja przedłużonego dnia..., op. cit., s. 167.

<sup>16</sup> L. Moskwiną: ... I na wsi. *Nowa Szkoła* 1961, nr 11, s. 40.

<sup>17</sup> E. G. Kostjaszkin, L. B. Szapocznikowa: Organizacja przedłużonego dnia..., op. cit., s. 169.



blem ten łatwy jest do rozwiązania w nauczaniu początkowym, gdyż pierwszą część dnia spędzają uczniowie na lekcjach z nauczycielem, drugą — z wychowawcą. Kierowanie ich działalnością w szkole nie nasuwa w praktyce żadnych trudności. Narastają one dopiero począwszy od klas IV—VI i potęgają się w klasach VII—VIII, gdyż poszczególne koła zainteresowań organizują swoją pracę w różnych godzinach. Jedne rozpoczynają swoje zajęcia zaraz po lekcjach, drugie w czasie zajęć grupy, trzecie w końcu dnia. Zważywszy, że praca w kółku trwa nierzadko ponad 2 godziny,<sup>18</sup> utrudnia to opracowanie dziennego czy nawet tygodniowego planu pracy, uwzględniającego wycieczki lub odrabianie zadań domowych przez całą grupę jednocześnie.

W szkołach „przedłużonego dnia” dąży się do zmiany tradycyjnego wyposażenia klasy szkolnej. Krytykuje się konstrukcję ławki, która powoduje ciągle siedzenie ucznia twarzą do tablicy. Dąży się do wyposażenia szkół w odpowiednie modele stolów i krzesła, które w zależności od sytuacji można dowolnie ustawiać. Chodzi tu o takie szkoły, w których wszystkie zajęcia popołudniowe z uczniami prowadzone są w macierzystych klasach uczniów. Najlepiej byłoby przydzielić grupie do pracy pozalekcyjnej oddzielne pomieszczenie.<sup>19</sup> W takiej sytuacji można byłoby pomieszczenie do zajęć pozalekcyjnych wyposażyć tak, aby miało ono charakter mniej oficjalny i przypominało swoim wnętrzem warunki domowe.

### Szkoły całodzienne w Czechosłowacji

Szkoły całodzienne przyjęły się również w Czechosłowacji. Mają one już ponad 10-letnią tradycję. Przypominają pod względem organizacji i stosowanych metod pracy nasze półinternaty. Dzielą się na pełne i niepełne.<sup>20</sup> Pełne to te, które całkowicie przeszły na pracę całodzienną, niepełne posiadają tylko grupy i oddziały ze zorganizowanymi zajęciami całodziennymi.

Obecnie większość szkół czechosłowackich stosuje całodzienny system nauczania i wychowania. Władze oświatowe Czechosłowacji wydały polecenie, aby szkoła, w której przynajmniej 15 dzieci matek pracujących potrzebuje opieki poza godzinami lekcyjnymi, zorganizowała drużynę (świelicę) dla klas I—IV i klub dla klas V—IX.<sup>21</sup>

Szkoły całodzienne organizowane są głównie w miastach. Typowym przykładem, w oparciu o który można wyrobić sobie pojęcie o szkołach całodziennych w Czechosłowacji, jest szkoła w Chomutowie (woj. Karlove

<sup>18</sup> Tamże s. 18.

<sup>19</sup> Tamże s. 170.

<sup>20</sup> Heła Nowak, Roman Oberlinter: Podaljšano in celodnevno bivanje... op. cit., s. 24.

<sup>21</sup> Ewa Zakościelna: Szkoły z całodzienną opieką (w Czechosłowacji). *Rodzina i Szkoła* 1964, nr 5, s. 7.

Vary). Jest to szkoła zbiorcza — skupiająca uczniów z okolicznych szkół niżej zorganizowanych. Z całodziennej opieki w roku 1965 korzystało z niej ponad 500 uczniów. Szkoła ta czynna jest od godz. 5,30 rano do godz. 17,00. Nauka w klasach młodszych trwa od 8,00 do 11,30, w starszych od 8,00—13,00.<sup>22</sup> Zajęcia pozalekcyjne w tej szkole zorganizowane są podobnie jak zajęcia lekcyjne. Drużyny i kluby swoją strukturą organizacyjną odpowiadają strukturze i poziomowi poszczególnych klas. W zasadzie tyle jest drużyn i klubów, ile jest klas. W ramach drużyn i klubów pracują również koła zainteresowań i koła przedmiotowe, a także organizacja pionierska, do której należy ponad 90% ogółu uczniów.<sup>23</sup>

Uczniowie przebywają na terenie szkoły przeciętnie 10 godz. w tym: — dla klas I—IV 3—4 godziny przypada na lekcje, 1,5 godz. na odrabianie zadań domowych, 1,5 godz. na posiłki, 2 godziny — czas wolny i odpoczynek z leżakowaniem oraz około 2 godz. na zajęcia w drużynie, a dla klas V—IX 5 godzin przypada na lekcje, 1—2 godz. na odrabianie prac domowych, 1,5 godz. na posiłki, 1—2 godziny na zorganizowany odpoczynek i zajęcia własne, 2 godz. na pracę w klubach, kołach zainteresowań bądź w organizacji pionierskiej zależnie od programu zajęć na dany dzień.<sup>24</sup>

Prace domowe dzieci odrabiają pod kontrolą wychowawców i niekiedy nauczycieli. W stosunku tygodniowym poświęcają na nie przeciętnie do 7 godzin.

Dla uczniów najslabszych zorganizowane są zajęcia w zespołach wyrównawczych oraz samopomoc uczniowska. Na uwagę zasługuje fakt, że dzieci najzdolniejsze odrabiają lekcje samodzielnie, średnio zdolne pracują same, ale oddają swoje prace do sprawdzenia dyżurującemu nauczycielowi, natomiast najslabsze pracują z reguły wspólnie z nauczycielem.<sup>25</sup> Zajęcia pozalekcyjne łącznie z odrabianiem lekcji prowadzi wychowawca, którego obowiązuje 30 godzin pracy w wymiarze tygodniowym oraz 6 godzin hospitacji lekcji u nauczycieli, którzy uczą jego wychowanków.<sup>26</sup>

W większych ośrodkach przemysłowych, a szczególnie w dzielnicach robotniczych w Pradze organizowane są oddzielnie 9-letnie szkoły z całodzienną opieką dla wszystkich dzieci zapisanych do danej szkoły. Są to jednak również szkoły zbiorcze, ale obejmują opieką całodzienną wszystkich swoich uczniów.<sup>27</sup>

Interesująco rozwiązany jest w szkołach czechosłowackich problem żywienia. Jego organizację powierzono zakładom gastronomicznym. Ucz-

<sup>22</sup> Tadeusz Bernaś: W chomutowskiej szkole. *Nowa Szkoła* 1965, nr 4, s. 49.

<sup>23</sup> Józef Szymański: O niektórych problemach szkolnictwa w Czechosłowacji. *Ruch Pedagogiczny* 1964, nr 6, s. 81.

<sup>24</sup> Tamże, s. 81.

<sup>25</sup> Tadeusz Bernaś: W chomutowskiej szkole — op. cit., s. 49.

<sup>26</sup> Ewa Zakościelna: Szkoły z całodzienną opieką — op. cit., s. 7.

<sup>27</sup> Józef Szymański: O niektórych problemach szkolnictwa w Czechosłowacji — op. cit., s. 81.

niowie korzystają w szkole z trzech posiłków: śniadania, obiadu i podwieczorku. Kosztami wyżywienia obciąża się rodziców tylko w pewnym procencie, resztę pokrywa szkoła.<sup>28</sup>

### Szkoły całodzienne w Jugosławii

Pierwsze próby wprowadzenia do szkół jugosłowiańskich całodziennego nauczania i wychowania miały miejsce po II wojnie światowej. W roku szkolnym 1955/56 zaczęto organizować różnorodne formy opieki szkolnej dla tych uczniów, którzy nie mieli dostatecznych warunków do nauki w domu. Uczniowie, którzy mieli ciężkie warunki materialne, zostawali na 2–3 godziny po lekcjach w szkole i po otrzymaniu ciepłego posiłku odrabiali pod nadzorem nauczycieli prace domowe. Za taką opiekę rodzice sami musieli płacić nauczycielom, tylko najbiedniejsi byli z tego zwolnieni. Dopiero od roku 1960 zaczął zwiększać się procent dzieci, które spędzały większość dnia, w szkole, aby „wszyscy uczniowie osiągnęli dobre wyniki w nauce i aby umożliwić im rozwój zainteresowań...”<sup>29</sup>

W roku szkolnym 1964/65 szkoły całodzienne objęły 0,8% wszystkich uczniów szkół podstawowych Słowenii, w Ljubljanie zaś i najbliższej okolicy taką opieką objęto około 60% wszystkich uczniów.<sup>30</sup> W roku szkolnym 1966/67 liczba uczniów objętych wychowaniem całodziennym w Słowenii wzrosła do 4695 (1,7%), a w roku 1967/68 do ponad 6000 uczniów (2% wszystkich uczniów w szkołach podstawowych w Słowenii).<sup>31</sup>

Rozwój szkół całodziennych w Słowenii ma przede wszystkim na celu przyjsie z pomocą zatrudnionym rodzicom. W siedmioletnim perspektywicznym planie rozwoju szkolnictwa w Słowenii założono, że w roku 1970 przedłużonym lub całodziennym pobylem w szkołach miało być objętych 1/3 wszystkich uczniów w Słowenii.<sup>32</sup> W dotychczasowej praktyce uformowały się tam dwa modele organizacyjne, tj. grupy i klasy całodzienne. Grupy składają się z uczniów dwóch lub więcej oddziałów różnych klas, np. najbliższych sobie pod względem poziomu pierwszych, drugich i trzecich, lub trzecich i czwartych, czy czwartych, piątych i szóstych itp. Są to tak zwane „grupy złożone”, w których liczba uczniów nie przekracza dwudziestu. Pedagogowie słoweńscy są zdania, że z pedagogiczno-organizacyjnego punktu widzenia skuteczniejsze jest wychowanie w grupach jednorodnych. Jednorodna grupa skupia uczniów z tej samej klasy lub część uczniów z równoległych klas. W szkołach jugosłowiańskich spotykamy 3 warianty grup jednorodnych:

<sup>28</sup> Tamże s. 81.

<sup>29</sup> Hela Nowak, Roman Oberlintner: Podaljšano in celodnevno bivanje... — op. cit., s. 24.

<sup>30</sup> Tamże s. 33.

<sup>31</sup> Tamże s. 34.

<sup>32</sup> Tamże s. 34.

- a) jednorodne grupy skupiające uczniów tej samej klasy z dwóch lub więcej równoległych klas, licząc od 18 do 25 uczniów;
- b) jednorodne grupy skupiające przeważającą część uczniów tej samej klasy, liczące od 20 do 30 uczniów;
- c) jednorodne grupy skupiające uczniów tej samej klasy; w tym przypadku grupa identyfikuje się z klasą, a jej liczebność odpowiada liczebności klasy. Wyszukiwano warunek, że taka grupa, a więc i klasa nie może liczyć więcej niż 30 uczniów. Te grupy noszą w praktyce jugosłowiańskiej nazwę „czystych grup”, gdyż nie ma w nich mieszanki uczniów z różnych klas.<sup>33</sup>

Tabela <sup>34</sup> ukazuje rozwój jednorodnych i złożonych grup w Słowenii:

Struktura grup	Rok szkolny		
	1964/65	1965/66	1966/67
jednorodne grupy	44%	31%	24%
złożone grupy z 2 klas	16%	18%	24%
złożone grupy z 3 i 4 klas	31%	36%	40%
złożone grupy z 5 i więcej klas	9%	15%	11%

Z tabeli tej widać, że z roku na rok procent jednorodnych grup malał, natomiast procent złożonych we wszystkich wariantach rósł. Było to zjawisko negatywne, gdyż z punktu widzenia pedagogicznego najlepsze rezultaty pracy osiąga grupa jednorodna. Później jednak zarysowała się w Jugosławii tendencja do odwrócenia tego procesu i likwidacji grup złożonych o najtrudniejszych kombinacjach, które uniemożliwiają, jak okazała praktyka, osiągnięcie dobrych efektów pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkołach przedłużonego dnia.

W słoweńskich szkołach całodziennych uczniowie przebywają od 7 do 10 godzin. Czas pobytu dziecka w szkole dzieli się na godziny pracy wypełnione lekcjami i odrabianiem pracy domowej, godziny czasu wolnego, na które składa się wypoczynek południowy i popołudniowy, oraz godziny zajęć osobistych, na które składają się posiłki, higiena osobista uczniów oraz gry i zabawy.<sup>35</sup> Uczniowie niższych klas mają mniej godzin lekcyjnych, w związku z tym mniej czasu potrzebują na odrabianie lekcji. Odwrotnie kształtuje się sytuacja w klasach starszych. Dlatego ustalono orientacyjny budżet czasu na odrabianie lekcji dla klas młodszych od 45 do 90 minut dziennie, dla klas średnich od 90—180 minut dziennie. Od ilości czasu przeznaczanego na lekcję i odrabianie pracy domowej uzależ-

<sup>33</sup> Tamże s. 26—28.

<sup>34</sup> Tamże s. 41.

<sup>35</sup> Tamże s. 44.

niono godziny czasu wolnego. Utrudnieniem dla właściwej organizacji pracy i wypoczynku jest dwuzmianowość pracy szkół słoweńskich.

Badania prowadzone w roku szkolnym 1964/65 wykazały, że na wypoczynek popołudniowy przeciętnie przeznaczono w klasach od I—IV od 10 do 240 minut dziennie, w klasach V—VIII od 10 do 90 minut dziennie.

Gdy lekcje odbywają się przed południem, przykładowy rozkład dnia w szkołach dwuzmianowych dla klas III i IV wygląda następująco.<sup>36</sup>

Godziny	Zajęcia
6,00— 7,30	przyjście do szkoły, zabawy, odpoczynek
7.30— 8,00	przygotowanie do lekcji, gimnastyka poranna
8,00 i dalej po lekcjach do obiadu	lekcje z przerwami i posiłkiem, przebywanie na świeżym powietrzu (spacer, zabawy)
12,00—13,00	obiad
13,00—14,30	gry i dowolne zajęcia
14,30—15,30	nauka
15,30—15,45	posiłek
15,45—16,35	nauka
16,35—	powrót do domu lub praca w kółkach zainteresowań

Inny wariant organizacji pracy przewiduje lekcje po południu.

Godziny	Zajęcia
6,00— 8,00	przyjście do szkoły, zabawy, odpoczynek
8,00— 9,00	nauka
9,00— 9,10	przerwa
9,10—10,00	nauka
10,00—10,15	posiłek
10,15—12,00	45 min. przebywania na świeżym powietrzu (spacery), 45 min. na dowolne gry i zajęcia
12,00—13,00	obiad
—14,00	zabawy i dowolne zajęcia
14,00 i dalej po lekcjach	lekcje z przerwami i powrót do domów lub kół zainteresowań.

<sup>36</sup> Tamże s. 49—50.

Bardzo interesująco rozwiązano w Słowenii problem kadry pedagogicznej dla szkół całodziennych. W szkołach, w których tylko grupy przebywają w szkole cały dzień, rolę wychowawcy spełniają w zasadzie nauczyciele, nierzadko nauczyciele emerytowani, ale obok nich zatrudniają się w szkołach studentów oraz osoby nie posiadające wykształcenia pedagogicznego.

Oto zestawienie zatrudnionych wychowawców w grupach przedłużonego pobytu w Słowenii w roku szkolnym 1964/65 <sup>37</sup>

Wyszczególnienie	Pracownicy stali		Pracownicy nietatowi	
	Wychowawcy	%	Wychowawcy	%
Nauczyciele	44	69	25	35
Nauczyciele przedmiotu (profesorowie)	11	17	25	36
Wychowawcy	4	6	—	—
Studenci	2	3	11	15
Nauczyciele emerytowani	1	2	8	12
Wychowawcy emerytowani	—	—	1	1
Inne osoby	2	3	1	1
<b>R a z e m</b>	<b>64</b>	<b>100</b>	<b>71</b>	<b>100</b>

Obecnie obserwuje się w Słowenii dążenie do ograniczenia zatrudnienia wychowawców bez wykształcenia pedagogicznego. Praktyka wykazała, że skuteczniej kierują pracą grupy nauczyciele etatowo związani ze szkołą, szczególnie z wykształceniem wyższym, natomiast nauczyciele ze średnim wykształceniem mają lepsze przygotowanie do organizowania czasu wolnego.<sup>38</sup>

Wychowawcy, podobnie jak i w Związku Radzieckim, utrzymują ścisły kontakt z nauczycielami i wychowawcami klas, są pełnoprawnymi członkami rady pedagogicznej szkoły.

### Szkoły całodziennie w NRD

W Niemieckiej Republice Demokratycznej pierwsze szkoły całodziennie powołano do życia w 1958 roku. Początkowo miały one charakter eksperymentalny. Dzisiaj stały się powszechnie przyjętą, uznawaną i propagowaną formą kształcenia i wychowania dzieci. W roku 1958 w NRD

<sup>37</sup> Tamże s. 53.

<sup>38</sup> Tamże s. 54.

istniało 10 szkół całodziennych, w roku 1960 już 60, obecnie istnieją już we wszystkich większych ośrodkach miejskich.<sup>39</sup>

W NRD dzieci klas pierwszych przebywają w szkole całodzienniej od 8,00 do 16,00, klas drugich -- od 8,00 do 16,30 i klas od trzecich do ósmych -- od 8,00 do 17,00--17,30.<sup>40</sup>

Oto najbardziej rozpowszechniony rozkład dnia w całodzienniej szkole w NRD:<sup>41</sup>

	Klasy i godziny			
	I—II	III—IV	V—VII	VIII—X
Nauka	7,30—11,10	7,30—12,15	7,30—13,10	7,30—13,10
Odpozynek	11,10—13,45	12,15—14,30	13,10—14,30	13,10—14,30
Nauka	13,45—14,30	14,30—15,30	14,30—15,30	14,30—16,00
Czas wolny	14,30—16,30	15,30—17,00	15,30—17,30	16,00—17,30

Dzienny rozkład dnia w szkole całodzienniej zawiera: lekcje, posiłki, pracę domową, odpozynek popołudniowy i zorganizowany czas wolny. Henryk Smarzyński, przedstawiając podstawy organizacyjne szkoły całodzienniej w NRD, przykładowo podaje szczegółowy rozkład dnia w klasie drugiej: „Po 4 godzinach nauki szkolnej i 1 godzinie poświęconej wychowaniu fizycznemu i spacerowi rekreacyjnemu na świeżym powietrzu spożywają dzieci w godzinach 12,00—13,00 obiad, po czym czas między 13,00—14,00 jest poświęcony na sen i wypoczynek po obiedzie dzieci. W czasie między 14,00—15,00 odbywają się ćwiczenia w nauce i powtarzanie zadanych lekcji. Na tych zajęciach dzieli się klasę II na dwie grupy, z których jedną prowadzi nauczyciel (Lehrer), a drugą wychowawca (Erzieher). Ostatnia godzina zajęć — w czasie między 15—16 godziną — jest poświęcona wychowaniu fizycznemu oraz grom i zabawom, a dwa razy w tygodniu odbywają się zajęcia w ogródku szkolnym. Poza tym godzina ta jest też wykorzystywana na zajęcia w organizacji pionierskiej”.<sup>42</sup>

Ze względu na zasadnicze różnice w układzie dnia interesujący przykład w tym zakresie stanowi klasa VII.<sup>43</sup>

„Zwykle po 6 godzinach nauki odbywa się obiad między 13,30—14 godziną, po czym 1 godzina w czasie 14—15 jest przeznaczona na rekreację na świeżym powietrzu lub jako wolny czas na dowolne zajęcia. W godzinach 15—15,45 odbywa się nauka własna pod opieką nauczycieli spe-

<sup>39</sup> Ludwik Bandura: Szkoła całodzienna. *Życie Szkoły* 1965, nr 10, s. 7.

<sup>40</sup> Henryk Smarzyński: Eksperymentalne szkoły podstawowe — półinternatowe w Niemieckiej Republice Demokratycznej i ich potrzeba społeczna. *Ruch Pedagogiczny* 1965, nr 1, s. 121.

<sup>41</sup> Hela Nowak, Roman Oberlinter: Podaljšano in celodnevno bivanje... — op. cit., s. 22.

<sup>42</sup> Henryk Smarzyński: Eksperymentalne szkoły podstawowe... op. cit., s. 121.

<sup>43</sup> Tamże s. 122.

cialistów trzy razy w tygodniu. Między 15,45—16 godziną odbywa się podwieczorek, po czym w godzinach 16—17,30 uczniowie przeprowadzają eksperymenty w 3 grupach, tj. w zakresie biologii, fizyki i chemii. Cały cykl eksperymentów odbywa się dla tej klasy w okresie 3 tygodni. Poza tym w tych godzinach w dni wolne od ćwiczeń eksperymentalnych uczniowie biorą udział w życiu organizacji pionierskiej, pracują w zespołach pracy wedle własnych zainteresowań i raz w tygodniu organizują wycieczki. Od klasy VII jeden dzień w tygodniu przeznaczony jest na kształcenie uczniów politechniczno-zawodowe w fabryce w procesie produkcji”.

Z powyższych dwóch przykładów wynika, że praca w szkole całodzienniej w zależności od poziomu klasy jest bardzo zróżnicowana. Warto podkreślić, że w szkołach tych szczególną rolę przypisuje się kołom zainteresowań, które realizują niezależne od lekcji zadania. Jednym z podstawowych celów realizowanych przez koła zainteresowań jest wiązanie wiedzy teoretycznej z praktyką.

Zajęcia w kołach są dobrowolne. W ramach ustalonego reżimu zajęć uczniowie obowiązkowo uczestniczą w odrabianiu prac pozalekcyjnych, na co przeznaczają się mniej więcej półtorej godziny dziennie. Dużo czasu poświęca się na wychowanie fizyczne, a więc zajęcia sportowe. Podobnie jak w Związku Radzieckim duży nacisk kładzie się na sprawy wychowawcze, wychowanie polityczne. Temu wychowaniu sprzyja działalność organizacji pionierskiej. Wychowanie estetyczne realizuje się w toku zajęć pozalekcyjnych, w klubach, orkiestrze, chórze, przedstawieniach itp. Te formy pracy organizowane są przez samych uczniów.

Podobnie jak w Związku Radzieckim, kadra pedagogiczna w szkołach całodziennych w NRD dzieli się na nauczycieli i wychowawców. Nauczyciele w zależności od poziomu klasy mają różny tygodniowy wymiar godzin pracy. W klasach I—IV nauczyciele pracują 28 godzin tygodniowo, w klasach V—VIII — 26 godzin tygodniowo. Wychowawcy natomiast obowiązani są do odpracowania w ramach etatu 35 godzin w stosunku tygodniowym.<sup>44</sup> Władze oświatowe kierują do szkół całodziennych najlepszych nauczycieli i wychowawców. Wśród pedagogów NRD przeważa stanowisko, że szkoły całodziennic winny mieć oddzielne pomieszczenia dla realizacji procesu lekcyjnego i oddzielne dla zajęć pozalekcyjnych.

### Szkoły całodziennie w krajach zachodnioeuropejskich

W krajach zachodnioeuropejskich początki całodziennego kształcenia i wychowania sięgają daleko w przeszłość. We Francji i Anglii szkoły organizujące swoją pracę przed i po południu są normalnymi szkołami podstawowymi, przeznaczonymi dla wszystkich dzieci do lat jedenastu.

<sup>44</sup> Tamże s. 120.



Francja. We Francji szkoły podstawowe obejmują zasięgiem swojego oddziaływania wszystkie dzieci od 6 do 11 roku życia<sup>45</sup> i prowadzą zajęcia w ciągu pięciu dni w tygodniu. Praca w tych szkołach zaczyna się między godziną 8,30 a 9,00. Plan zajęć przewiduje 6 godzin lekcji dziennie, które rozłożone są na godziny przed- i popołudniowe. Przerwa na posiłek w domu lub w stołówce szkolnej (odpłatnej) trwa od godziny 12,00 do 14,00. Lekcje popołudniowe trwają do godziny 17,00. Wzorowy układ dnia w podstawowych szkołach francuskich przedstawia się następująco: godz. 8,30 lub 9,00 — początek zajęć, tj. 3 lekcji przedzielonych przerwami. Po nich następuje przerwa obiadowa i po południu znów odbywają się trzy lekcje. Natomiast dopiero po zajęciach lekcyjnych organizowane są dla dzieci nie mających w tym czasie zapewnionej opieki domowej zajęcia świetlicowe, które trwają 1,5 godziny.<sup>46</sup>

Pracę świetlic reguluje okólnik Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 29 grudnia 1956 r.<sup>47</sup> W czasie zajęć świetlicowych dzieci odrabiają lekcje — tylko ustne, gdyż 23 listopada 1956 roku zarządzeniem ministerstwa zniesiono wszelkie pisemne prace domowe<sup>48</sup> dla uczniów szkół podstawowych. W świetlicach, obok odrabiania lekcji, na co kładzie się największy nacisk<sup>49</sup>, organizuje się również dla dzieci zajęcia indywidualne o charakterze wypoczynkowym w postaci zabawy, majsterkowania, szycia, rysunków oraz lektury książek. Świetlice, podobnie jak w krajach socjalistycznych, obejmują swoją opieką tylko znikomą część uczniów, szczególnie od czasu wprowadzenia odpłatności za pobyt dzieci w świetlicy. Nastawione są głównie na pomoc dzieciom w odrabianiu lekcji. Ale na ten cel wychowawca może przeznaczyć tylko część czasu oddanego mu do dyspozycji. Obok odrabiania lekcji władze oświatowe sugerują organizowanie zajęć o charakterze wypoczynkowym w postaci zabawy, majsterkowania, szycia, robót na drutach, haftowania, a więc zajęć, które rozwijają zręczność manualną, uwagę, dobry gust oraz refleks.

Program pracy świetlic przewiduje również zbiorowe oglądanie filmów, słuchanie płyt, radia i oglądanie audycji telewizyjnych. Niektórzy nauczyciele organizują zespoły chóralskie, koła kolekcjonerów itp. Wychowawca prowadzący zajęcia świetlicowe musi pamiętać o celu swojej działalności: o rozwijaniu u uczniów właściwej postawy moralnej, społecznej, obywatelskiej i o wdrażaniu dzieci do przestrzegania zasad dyscypliny i karności. Tak rozumiane świetlice przyczyniają się do tego, że dzieci polubią szkołę, że stanie się ona dla nich żywszą i miłszą.<sup>50</sup>

<sup>45</sup> L'organisation de l'enseignement en France. Institut Pédagogique National 1970, s. 11.

<sup>46</sup> Encyclopedie pratique de l'education en France. 1960, s. 117—119.

<sup>47</sup> Guillot-Textes organiques de l'enseignement primaire Editions Sudel. Paris 1970, s. 45—50.

<sup>48</sup> Tamże s. 50.

<sup>49</sup> Tamże s. 49.

<sup>50</sup> Tamże s. 50.

Anglia. Podobnie zorganizowana jest praca w szkołach angielskich. System oświatowy w Anglii jest jednak bardziej skomplikowany. „Na dobrą... sprawę gdyby ktoś chciał dokładnie odtworzyć rozwój i stan współczesnego szkolnictwa w Wielkiej Brytanii, powinien opisać z osobna historię każdej szkoły...”<sup>51</sup> Szkolnictwo angielskie charakteryzuje... zupełny brak unifikacji nazw..., pod podobnymi nazwami kryją się niekiedy całkiem różne rzeczy...”<sup>52</sup>

W najogólniejszych zarysach strukturę angielskiego systemu oświatowego można przedstawić następująco<sup>53</sup>:

Wiek ucznia	Kategoria szkoły
2—5	przedszkole
5—11	szkoła I stopnia (początkowa)
11—15 lub 16	szkoła II stopnia (cykl niższy)
16—18	szkoła II stopnia i oświata pozaszkolna

Obowiązek szkolny trwa w Anglii od 5 roku życia i trwa do końca tego roku, w którym dziecko ukończy 15 lub 16 lat. Szkoły obowiązują pięciodniowy tydzień pracy. Nauka w szkołach początkowych (szkoły I stopnia) rozpoczyna się przeważnie o godzinie 9,00 rano i trwa w godzinach przedpołudniowych z jedną przerwą do godziny 12,00. Przerwa ta trwa 20 minut i przeznaczona jest na śniadanie. Po południu nauka rozpoczyna się około godziny 13,00. W przerwie między zajęciami przedpołudniowymi a popołudniowymi uczniowie idą do domu na obiad.<sup>54</sup> Zajęcia popołudniowe trwają do godziny 16,00—16,30.

Poszczególne lekcje trwają w zależności od tematu i postawy uczniów od 15 do 55 minut. O czasie trwania poszczególnej lekcji decyduje nauczyciel.

Przedmioty wymagające od uczniów większego wysiłku umysłowego uwzględnione są w planie lekcyjnym w godzinach przedpołudniowych. Zajęcia popołudniowe są bardzo urozmaicone. Dzieci dzielone są według wieku na grupy. Program zajęć przewiduje dla dzieci młodszych: słuchanie bajek, muzyki, wierszy, naukę gry na dostępnym instrumencie, przygotowanie obrazków scenicznych, spacer, wycieczki itp. Dzieci starsze po skróconych zajęciach wypełnionych podobnymi treściami wracają do

<sup>51</sup> Karol Kotłowski: *Szkoła angielska po II wojnie światowej*. Warszawa, PZWS 1960, s. 6.

<sup>52</sup> Jan Konopnicki: *Eksperymentalne szkolnictwo w Anglii i Szkocji*. Wrocław—Warszawa—Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1964, s. 13.

<sup>53</sup> Jadwiga Loria: *Szkolnictwo w Anglii i jego tradycje*. Wrocław—Warszawa—Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1964 s. 10.

<sup>54</sup> Hcia Nowak, Roman Oberlinter: *Podaljšano in celodnevno bivanje... op. cit.*, s. 24.

nauki, która trwa o połowę krócej niż przed południem.<sup>55</sup> Na podkreślenie zasługuje fakt, że uczniowie szkół podstawowych nie mają zadawanych lekcji do domu. Podstawowe szkoły angielskie nie posiadają jednolitych programów nauczania i wychowania. Każda szkoła działa według własnego planu opracowanego na podstawie ogólnych wytycznych opracowanych przez Ministerstwo Oświaty. Ma to uchronić szkoły przed tendencjami „totalistycznymi w nauczaniu”.<sup>56</sup> Całodzienne nauczanie w szkołach angielskich ma więc odmienną strukturę i metody pracy.

Niemiecka Republika Federalna. Jeszcze inaczej zorganizowane są szkoły całodzienne w NRF.<sup>57</sup> Istnieją tam trzy typy szkół z całodzienną opieką.

1. Typ szkoły otwartej (Offene Schule), w której odbywają się normalne lekcje w godzinach przedpołudniowych, a po przerwie obiadowej (dzieci jedzą obiad w domu albo w szkole) wszystkie zajęcia popołudniowe mają dla uczniów charakter dobrowolny.
2. Typ całodziennego szkoły (Ganztagesschule) charakteryzuje się tym, że po południu, po normalnych lekcjach, po których uczniowie idą do domu na obiad, część lekcji uczniowie odrabiają w szkole pod kierunkiem nauczycieli. Zajęcia popołudniowe w tych szkołach kończą się około godziny 16,30. Szkoły te nie organizują uczniom czasu wolnego.
3. Typ szkoły „dziennej-domowej” (Tagesheimschule) uwzględnia lekcje przed południem, obiad w szkole, popołudniowy odpoczynek oraz odrabianie lekcji i czas wolny. Do tego typu szkoły uczęszczają przeważnie uczniowie z biedniejszych rodzin.

### Wnioski

Analizując genezę, organizację i metody pracy szkół całodziennych w krajach socjalistycznych i kapitalistycznych można stwierdzić, że mimo istotnych różnic mają one i szereg cech wspólnych:

1. Ten typ szkoły narodził się w obu systemach politycznych na jednolitym podłożu społeczno-ekonomicznym. W wyniku zachodzących przemian gospodarczych, społecznych i kulturalnych, rozwoju techniki i środków masowego przekazu obserwuje się daleko posuniętą niewydolność funkcji opiekuńczo-wychowawczej rodziny i bezradność rodziców wobec wymagań, jakie w zakresie wychowania niesie za sobą współczesne życie.
2. Zarówno w systemie socjalistycznym, jak i kapitalistycznym szkoły

<sup>55</sup> K. Kotłowski: Szkoła angielska, op. cit., s. 48.

<sup>56</sup> K. Konopnicki: Eksperymentalne szkolnictwo w Anglii... op. cit., s. 23.

<sup>57</sup> Hela Nowak, Roman Oberlinter: Podaljšano in celodnevno bivanje... op. cit., s. 25.

- całodzienne („przedłużonego dnia”) są wyrazem tendencji zmierzających do poszerzenia przez szkołę funkcji opiekuńczo-wychowawczej.
3. W obu systemach szkoły całodzienne w zasadzie rozpoczynają swoją pracę między godziną 8,00 a 9,00, a kończą między godziną 16,30 a 19,00.
  4. W obu systemach politycznych szkoły całodzienne uwzględniają w programie swojej działalności — poza lekcjami — również: wydawanie dzieciom posiłków, odrabianie prac domowych, organizowanie czasu wolnego, wypoczynku, spacerów, zajęcia w klubach i kołach zainteresowań.
  5. W obu systemach szkołom całodziennym przypisuje się obok spełniania poszerzonej funkcji opiekuńczo-wychowawczej większą możliwość zapewnienia swoim wychowankom:
    - a) powodzenia szkolnego,
    - b) rozwoju intelektualnego i fizycznego,
    - c) kształcenia zainteresowań,
    - d) wychowania społeczno-moralnego,
    - e) umiejętności współżycia w kolektywie i dla kolektywu.

Świadomie pominąłem zagadnienie ideałów wychowawczych przyświecających szkołom w ustroju kapitalistycznym i socjalistycznym. Realizowaniu tych ideałów służą między innymi w lepszym stopniu szkoły całodzienne. Efekty procesu nauczania i wychowania są bowiem w ostatecznym rozrachunku w poważnym stopniu uzależnione od organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego.

## BIBLIOGRAFIA

### I Wydawnictwa samoistne (zwarte)

- 1 Encyclopedie pratique de l'education en France, 1960.
- 2 Guillet — Textes organiques de l'enseignement primaire — Editions Sudel. Paris 1970
- 3 KONOPNICKI JAN — Eksperymentalne szkolnictwo w Anglii i Szkocji. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1964.
- 4 KOSTJASZKIN E. G., SZAPOCZNIKOWA L. B. — Organizacja przedłużonego dnia w IV—VIII klasach. Akademia Pedagogicznych Nauk CCCR. Izdatielstwo „Pedagogika”, Moskwa 1971.
- 5 KOTŁOWSKI KAROL — Szkoła angielska po II wojnie światowej. Warszawa, PZWS 1960.
- 6 LORIA JADWIGA — Szkolnictwo w Anglii i jego tradycje. Wrocław—Warszawa—Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1964.
- 7 NOWAK HELA, OBERLINTNER ROMAN — Podaljšano in celednevno bivanje učencer v osnovni šoli. Pedagoški Inštitut, Ljubljana, Ljubljana 1968.
- 8 SUCHODOLSKI BOGDAN — Wychowanie dla przyszłości. Warszawa PWN 1968.
9. L'organisation de l'enseignement en France. Institut Pédagogique National, 1970.

## II Artykuły w wyborze

- 1 BANDURA LUDWIK — Szkoła całodzienna. *Życie Szkoły* 1965, nr 10.
- 2 BERNAŚ TADEUSZ — W chomutowskiej szkole. *Nowa Szkoła* 1965, nr 4.
- 3 MIGUNOW A. A. — Problemy organizacyjne i wychowawcze szkół przedłużonego dnia. *Nowa Szkoła* 1965, nr 10.
- 4 MOŁODYCH W. S. — W szkole z półinternatem w mieście. *Nowa Szkoła* 1961, nr 11.
- 5 MOSKWINA L. — ...I na wsi. *Nowa Szkoła* 1961, nr 11.
- 6 PRZYZWAŃSKI ROMAN — Szkoły przedłużonego dnia w Związku Radzieckim. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 1963, nr 9.
- 7 SMARZYŃSKI HENRYK — Eksperymentalne szkoły podstawowe z półinternatem w Niemieckiej Republice Demokratycznej i ich potrzeba społeczna. *Ruch Pedagogiczny* 1965, nr 1.
- 8 SZYMAŃSKI JÓZEF — O niektórych problemach szkolnictwa w Czechosłowacji. *Ruch Pedagogiczny* 1964, nr 6.
- 9 WIŁOCH TADEUSZ JAN — Opiekuńczo-wychowawcza funkcja szkolnictwa. *Nauczyciel i Wychowanie* 1969, nr 4.
- 10 WIŁOCH TADEUSZ — Radzieckie szkoły internatowe. *Wychowanie* 1966, nr 7.
- 11 ZAKOŚCIELNA EWA — Szkoły z całodzienną opieką (w Czechosłowacji). *Rodzina i Szkoła* 1964, nr 5.

ANDRZEJ JANOWSKI

## ANALIZA MATERIAŁÓW PROGRAMOWYCH W NAUKACH SPOŁECZNYCH

W związku z tendencją do unowocześniania prac nad konstrukcją programów w ostatnich latach powstał szereg prób uściślenia narzędzi służących do oceny skuteczności programu przygotowywanego lub już realizowanego. O jednej z tych prób chciałbym w tym miejscu wspomnieć. Jest ona o tyle interesująca, że dotyczy nauk społecznych, w których szczególnie trudno o ścisłość.

System, który chcę tu przedstawić, nosi nazwę CMAS (Curriculum Materials Analysis System) i jego ostatnia wersja została opublikowana w maju 1971.<sup>1</sup> Historia jego powstania sięga połowy lat sześćdziesiątych. Stwierdzono wówczas, że w Stanach Zjednoczonych istnieje ponad 40 różnych programów nauczania dotyczących przedmiotów wchodzących w skład nauk społecznych, natomiast brak kryteriów umożliwiających z jakąś taką pewnością orzekanie o wadach lub zaletach programu.

<sup>1</sup> Materiał opublikowany w formie zeszytów przez Social Science Educational Consortium Inc. Boulder Colorado. Autor niniejszych uwag podczas pobytu na Międzynarodowym Seminarium Konstrukcji Programów w Szwecji w 1971 r. miał możliwość dokładnego zapoznania się z systemem oraz przedyskutowania z współautorem projektu prof. I. Morrissetem kilku spraw spornych.

Aby umożliwić porównanie i ułatwić wyciąganie wniosków, sporządzono w Social Science Educational Consortium w 1967 r. pierwszą wersję Systemu Analizy Materiałów Programowych. Na skutek znacznego zainteresowania osiągniętymi rezultatami, po uzyskaniu nowych doświadczeń, oraz bardzo licznych uwag od nauczycieli i specjalistów z zakresu nauk społecznych, w 1970 roku przystąpiono do opracowania nowego kwestionariusza.

W trakcie opracowania zastosowano różnego typu analizy i dość złożone procedury zbierania danych.

W ostatecznej redakcji CMAS funkcjonuje w trzech różnych wersjach.

1) Wersja pełna, tj. formularz najbardziej rozbudowany używany wówczas, gdy pragnie się, by o programie wypowiedzieli się pracownicy nadzoru szkolnego, profesorowie i studenci szkół wyższych oraz niektórzy nauczyciele. Wersja ta używana jest najczęściej przy sprawdzaniu projektu programu.

2) Wersja pośrednia — formularz używany wówczas, gdy pragnie uzyskać się opinie członków szkolnych komitetów doradczych oraz tych nauczycieli, którzy raczej niechętnie odnoszą się do perspektywy wypełniania formularza bardzo szczegółowego.

3) Wersja skrócona jest przeznaczona nie do zasadniczej oceny programów, ale do uzyskania szybkich, łatwo dostępnych i porównywalnych danych orientacyjnych dotyczących różnych programów nauczania jakiegoś przedmiotu na użytek np. lokalnego komitetu szkolnego, który ma dokonać wyboru programu.

Nauki społeczne, których programy mogą być analizowane przez CMAS, to, zgodnie z amerykańskimi ustaleniami, antropologia, ekonomia, geografia, historia, nauki polityczne, psychologia, socjologia, psychologia społeczna. Wydaje się, że w warunkach polskich możliwe byłoby wykorzystanie CMAS lub jego elementów do analizy programów historii, wychowania obywatelskiego, nauki o społeczeństwie oraz niektórych partii programu geografii.

Analiza przy pomocy CMAS odbywa się w ten sposób, że osoba mająca oceniać otrzymuje komplet materiałów przewidzianych przez twórców danego programu (a więc np. sam program z wyszczególnionymi tematami, podręcznik, zeszyt ćwiczeń, poradnik metodyczny dla nauczyciela, pomoce w rodzaju kompletu map, czasem jakieś opracowanie dotyczące celów programu itp.), a po zaznajomieniu się z nimi wypełnia jeden z omówionych kwestionariuszy.

Zadaniem oceniającego jest udzielanie odpowiedzi na szereg pytań — poprzez odpowiedzi te oceniający informuje, jak on jako „odbiorca” widzi wszystkie istotne dla danego programu sprawy.

Czytając potem wypowiedzi osoby analizującej można porównać, jak bardzo jej wrażenie jako „odbiorcy-czytelnika” programu różni się od rezultatów, jakie chcieliby u uczniów pozostawić twórcy programu. Gdy

oceniający jest nauczycielem bezpośrednio realizującym badany program, jego impresje są wzbogacone przez doświadczenia praktyczne.

Osoba przeprowadzająca analizę programu ma w czasie swej pracy skoncentrować się na 5 zasadniczych sprawach. Jest to: 1. Ogólna charakterystyka wytworu (tj. programu ze wszystkimi elementami służącymi do jego realizacji). 2. Założenia i cele programu. 3. Treść programu. 4. Teoria i strategia postępowania. 5. Warunki niezbędne do realizacji programu.

Przewiduje się jeszcze miejsce na ocenę podsumowującą obiektywne dane o historii powstawania programu i na informacje o osobie oceniającego, te fragmenty jednak, jako mniej istotne dla sprawy, pominiemy w naszym opisie.

Poszczególnym sprawom nie poświęcono w formularzu jednakowej ilości miejsca, różny też jest sposób uszczegółowienia problemów.

Cechą charakterystyczną kwestionariusza jest bardzo plastyczne posługiwanie się pytaniami otwartymi i zamkniętymi. W stosunku do większości pytań zamkniętych analizujący ma możliwość nieodpowiadania zgodnie z przewidzianymi kategoriami, ale ma prawo dołączyć odrębną wypowiedź o charakterze opisowym. Może on także uznać, że brak mu danych do udzielania odpowiedzi, albo też twierdzić, że dane pytanie nie dotyczy ocenianego programu, a więc odpowiedź nie ma sensu. Jednocześnie po udzielaniu odpowiedzi na każde pytanie analizujący winien określić na skali od 0--4 swoje własne poczucie pewności, z jakim na dane pytanie odpowiadał.

Każdy rozdział rozpoczyna się od instrukcji i jeśli to potrzebne, krótkiego wytłumaczenia terminów używanych w formularzu.

## 1. Ogólna charakterystyka programu

Na początek osoba analizująca określa dziedzinę wiedzy, której dotyczy program, tj. czy w sposobie przedstawienia spraw istnieją wyraźne preferencje w kierunku jednej lub kilku dyscyplin, np. psychologii lub socjologii itp. Ocenia ona również poziom wiekowy oraz klasę szkolną, w jakich materiał mógłby być użyteczny. Dalej zwraca się uwagę na swoiste cechy uczniów, nauczyciela, szkoły, społeczności określając warunki, w jakich program można realizować. Następnie analizujący ma określić czas, w jakim wydaje mu się możliwa realizacja, oraz stopień, w jakim niezbędne jest utrzymanie przez nauczyciela takiej kolejności zagadnień, jaka przewidziana jest w programie.

Dokonyje się tu oceny wszystkich przewidzianych przez program materiałów dodatkowych dla ucznia (podręczniki, wypisy, zeszyty ćwiczeń itp.). Oceny są wielostronne, odnoszą się np. do poziomu językowego i „stylu pisania” podręcznika. Podobnie jest z materiałami dla nauczyciela.

## 2. Założenia i cele programu

Przez „założenia” autorzy systemu analizy rozumieją podstawy filozoficzne oraz pewne główne ustalenia dotyczące społeczeństwa, istoty człowieka, stosunku między jednostką a społeczeństwem, które legły u podstaw ocenianego programu. Zadaniem analizatora jest rozpoznawanie tych założeń i określanie, jaki obraz społeczności ludzkiej może się zarysować w umyśle ucznia po przerobieniu programu. A oto przykłady pytań:

- W jakim stopniu, zdaniem analizatora, autor programu traktuje jednostkę ludzką jako sprawcę swych własnych sukcesów i porażek.
- Czy autor sądzi, że ludzie są z natury rzeczy dobrzy, a stają się źli tylko ze względu na typ doświadczeń życiowych?
- Jakie cele w wychowaniu człowieka traktuje autor programu jako najważniejsze?

Dalsze pytania dotyczą tego, jak autor programu widzi jednostkę w społeczeństwie i pożądaną typ zachowań człowieka. Są tu pytania takie, jak np.: „W jakim stopniu winno się u ludzi wyrabiać krytycyzm, który miałby zapewnić stały postęp społeczny”. Oceniający ma też stwierdzić, czy jego zdaniem po przerobieniu całego programu uczeń będzie miał wrażenie, że krytycyzm jest istotną siłą postępu, czy też nie.

Pozostałe pytania tego rodzaju dotyczą podstaw filozoficznych, jakich można by się doszukiwać poprzez typ wiedzy przedstawionej w materiale i dobór wartości tam występujących.

Cele poznawcze programu są ujęte w kategorii zaproponowane przez B. Blooma.<sup>2</sup> W związku z tym analizujący ocenia, czy i w jakim stopniu w programie wymagane jest nabywanie wiedzy pamięciowej, rozumienie i interpretowanie danych, zastosowanie nabytych danych w nowych sytuacjach, analizowanie zjawisk, dokonywanie syntezy na podstawie poznanych elementów, dokonywanie jakościowych ocen zjawisk oraz myślenie krytyczne. W CMAS uwzględnia się nie tylko zasadnicze cele nauczania, ale również zwraca uwagę na zachowania, tj. jakby wskaźniki w postępowaniu uczniów, które mogłyby świadczyć o realizacji zasadniczych celów nauczania — inaczej mówiąc idzie o to, jakich działań musi się nauczyć młody człowiek, aby można było powiedzieć, że cele zamierzone w programie zostały osiągnięte.

Podobnego zabiegu dokonano w stosunku do celów z zakresu wychowania społeczno-moralnego. CMAS przyjmuje, że każdy program ma zawarte explicitie lub implicitie pewne wartości moralne i społeczne. Tak więc tutaj analizator winien się zastanowić, czy i w jakim stopniu w trakcie realizacji programu uczeń styka się z wartościami, czy może jakoś na nie własnym postępowaniem reagować, może je oceniać i analizować, może z nich utworzyć jakieś większe uporządkowanie całości o charakterze

<sup>2</sup> Bloom B. S. Krathwohl DR. Masia B. B.: *Taxonomy of Educational Objectives*. N. Y. 1967.



postaw. Oceniający ma stwierdzić, czy wartości zawarte w programie są podane tak, że bardzo wyraźnie narzucają się odbiorcy, można więc mówić wówczas o zamierzonej indoktrynacji, czy też istnieje możliwość wyjaśniania i analizowania różnych wartości. Oceniający ma również wyrazić pogląd, czy i w jakim stopniu celem programu jest wyrobienie zaangażowania jednostki.

### 3. Treść programu

Mniej dokładna jest analiza treści. Jest to zresztą raczej analiza tego, „jak” przedstawione są treści niż właściwa analiza zawartości programu. Oczywiście jest to cena za porównywalność wyników, jaką trzeba płacić, gdy jednym systemem chce się analizować np. program historii i psychologii. Całość zawartości treściowej programu rozpatruje się ze względu na przedstawione w nim fakty, pojęcia, generalizację, struktury i teorie. Na ogół pytania o daną sprawę rozpoczynają się od prośby o stwierdzenie, „jak duży nacisk kładzie autor na daną sprawę?” W odniesieniu np. do teorii takie pytania są sformułowane w sposób następujący: „Jakie znaczenie przywiązuje się do teorii”. „Czy te teorie są przedstawione w programie”. „Jeśli tak, proszę o wymienienie ich”. „Czy przewiduje się, że uczeń przyswoi sobie te teorie”. „Czy można się spodziewać, że uczeń zastosuje teorie?” „Czy teorie wyrażają rzeczywiście to, co najistotniejsze w danej dziedzinie nauki?”

### 4. Teoria uczenia się i strategie postępowania nauczycieli

Całość zagadnień tu omawianych dotyczy teorii, na jakich oparte jest nabywanie wiedzy przez ucznia i związanych z nimi teorii nauczania. Strategia nauczania — to „wybrany wzorzec zachowań nakierowanych na osiągnięcie określonego celu”. W ramach strategii przewiduje się pewne pożądane typy kontaktu (interakcji) z uczniami, sposób, w jaki nauczyciel ma pełnić swą rolę, selekcję materiałów, środków nauczania itd.

Proces uczenia się może opierać się na różnych teoriach. Określenie, który typ myślenia psychologicznego leży u podłoża programu — to zadanie oceniającego. Zwraca się więc uwagę na to, czy i jak w programie uwzględnia się np. „wzmacnianie zachowań”, prawa rządzące percepcją, poziom aspiracji jednostki, społeczne czynniki wpływające na uczenie się indywidualne, różnice między dziećmi, potrzeby jednostek itp. Przy analizie zastosowanej teorii nauczania w CMAS zwraca się uwagę na to, w jaki sposób przewiduje się prezentowanie materiału. Czy autor programu jest skłonny raczej operować konkretnymi, czy też abstrakcjami i symbolami lub może raczej stara się, gdzie tylko to możliwe, ujmować sprawy w formie zasad, prawidłowości i reguł. Rozpatruje się także, czy

materiał jest przekazywany od spraw najprostszych aż do idei ogólniejszych, czy też istnieje tendencja do przyjęcia drogi innej.

Zwraca się też uwagę na ekonomię przedstawienia wiedzy, a więc zbadanie, czy liczba informacji związanych z daną sprawą, które uczeń otrzyma w trakcie realizacji programu, nie jest za duża lub za mała dla zrozumienia danego zjawiska.

Bardzo dużą wagę przywiązuje się w materiale do „mechanizmu sprzężenia zwrotnego” w procesie nauczania, czyli do wszystkich działań mających spowodować poinformowanie ucznia o aktualnym poziomie jego wiedzy i o popełnianych błędach.

Informacja zwrotna, a więc na przykład ocena wyrażona uczniowi, może nastąpić albo zaraz po odpowiedzi ucznia, albo w jakiś czas później. Program może sugerować nauczycielowi takie postępowanie, w którym zakłada się udzielanie informacji zwrotnej albo po każdej odpowiedzi, albo po pewnym określonym odcinku zdarzeń. Źródłem, które daje uczniowi informację zwrotną w wykonywanym przez niego zadaniu, może być oczywiście przede wszystkim nauczyciel, ale mogą być także koledzy (sytuacja częsta w pracy grupowej), a także sprawdzające ćwiczenia testowe zawarte w uczniowskim zeszycie ćwiczeń.

W CMAS zwraca się uwagę na retencję, transfer, powtarzanie, wyrabianie nawyku oraz sposób organizowania dzieci do zajęć. Ocenia się, czy w programie przy podawaniu sposobów uczenia uwzględnia się prawa rządzące rozwojem psychicznym dziecka, jego zdolność przystosowawczą, rozwój umysłowy.

Interesujący jest sposób pytania o aktywne współdziałanie między nauczycielem a uczniami z uwzględnieniem pomocy naukowych. Przy takim ujęciu dzieli się pomoce naukowe na takie, które jednostronnie oddziałują na ucznia (np. taśma z nagraniem, którego można tylko wysłuchać), i te, które pozwalają na aktywną „współpracę” jednostki, np. programowany podręcznik. Rozpatruje się wszystkie typy kontaktów zachodzące w układzie „nauczyciel — uczniowie — pomoce naukowe”.

Twórcy CMAS, chcąc zorientować się, jaki dominujący typ kontaktów pociąga za sobą program oraz w jakim stopniu pobudza on wychowanka do aktywności, proszą oceniającego, aby określał, jak — jego zdaniem — autor programu przewidywał pożądany procentowy rozkład następujących ewentualności

- jednostronne oddziaływanie nauczyciela na ucznia
- jednostronne oddziaływanie nauczyciela na ucznia
- interakcja między nauczycielem a uczniami
- interakcja między uczniami
- interakcja między uczniem a pomocą naukową
- interakcja między uczniami, nauczycielem a pomocą naukową.

Wśród interakcji między uczniami uwzględniane są m. in. metody inscenizacji, gry z pozorowanym założeniem (tzw. metoda sytuacyjna), dysku-

sje grupowe. Osoba oceniająca ma za zadanie określić przewidywaną przez siebie częstotliwość występowania tych zachowań.

W CMAS dużą uwagę zwraca się na określenie, czy wzorce „strategii nauczania” pozostają w zgodzie z założonymi przez autora celami, zawartością programu oraz teorią leżącą u jego podstaw. Dalej rozpatruje się, czy i w jakim stopniu te zaplanowane przez autora strategie rzeczywiście będą mogły w praktyce pojawić się w realizacji programu.

## 5. Warunki dodatkowe

CMAS jako warunki dodatkowe traktuje wszystko to, co musi być spełnione (ze względu na uczniów, nauczycieli, społeczność lokalną), aby omawiany materiał programowy mógł być w ogóle z powodzeniem wprowadzany w życie.

Gdy rozpatruje się przydatność materiału dla uczniów, to, pomijając dość oczywistą sprawę wieku i klasy, do której uczniowie uczęszczają, interesujące wydaje się ocenianie, czy materiał raczej preferuje uczniów o słabym poziomie zdolności, czy też tych bardziej uzdolnionych. Różne aspekty psychicznego, intelektualnego poziomu uczniów, którzy mają być poddani oddziaływaniu programu, są tu także rozpatrywane. CMAS interesuje się na przykład, czy istnieją jakieś szczególne umiejętności, np. manualne, które mogą przesądzić o tym, że uczeń osiągnie sukces lub ponieść porażkę przy realizacji programu. Odnośnie do początkowego poziomu intelektualnego bierze się tu pod uwagę umiejętność porozumiewania się z innymi (czy uczeń musi przed przystąpieniem do pracy nad programem umieć np. wytłumaczyć coś, interpretować), umiętność uogólnienia, umiejętność wartościowania zjawisk.

Zwraca się tu także uwagę na postawy, które mogą występować wśród uczniów i w rezultacie oddziaływać przychylnie lub nieprzychylnie na realizację materiału.

Przedstawienie sylwetki nauczyciela, który by był predysponowany do satysfakcjonującego realizowania programu, obejmuje sprawy takie, jak przygotowanie, doświadczenie zawodowe, pewne cechy osobowościowe, swoiste cechy społeczno-ekonomiczne. Rozpatruje się także kwestię, czy przed przystąpieniem do realizacji programu nauczyciel nie powinien zostać poddany specjalnemu przygotowaniu i jakie ewentualnie sprawy to przygotowanie powinno obejmować.

W dość złożony sposób rozpatruje się zależność między przydatnością programu a strukturą wewnętrzną szkoły — choćby przewidywanie, czy powstaną różnice w realizacji programu między klasą jednorodną a koedukacyjną. Uwzględni się budynek szkolny, wyposażenie w pomoce, bibliotekę itp.

Społeczne uwarunkowania powodzenia programu są również w CMAS

brane pod uwagę — uwzględnia się rejon kraju, środowiska geograficzne, społeczne, stopień uprzemysłowienia, zatrudnienie, postawy i skłonności polityczne.

Kilka pytań dotyczy korelacji poziomych i pionowych między ocenianym programem a innymi programami nauczania.

Można zastanowić się, czy zaprezentowany w CMAS pomysł oceniania istniejących programów nauczania bądź projektów programów w naukach społecznych nie mógłby być wykorzystywany do działań praktycznych związanych z oceną i tworzeniem programów u nas. Przypuszczam, że w CMAS znajduje się wiele spraw, które są wyrazem nowatorskiego sposobu patrzenia. Myślę tu przede wszystkim o tych częściach CMAS, które zmierzają do dokładnej analizy treści ze względu na typ i rodzaj celów możliwy do uzyskania przy realizacji programu, pozwalają określić prawdopodobieństwo osiągnięcia rezultatów zakładanych przez program oraz dają świadomość postaw i wartości, które niezależnie od zamierzeń autora mogą być przez operowanie programem uczniom wpajane.

Wydaje się również, że dokładna analiza programu, ze względu na to, do jakiego sposobu zachowania (owych stylów i strategii) skłania on nauczyciela, jakie sytuacje dydaktyczne najprawdopodobniej wywoła, jaki typ kontaktów między nauczycielami a uczniami przy jego realizacji zapewne się pojawi, również może być interesująca i owocna.

Za szczególnie pożądane uważam więc podjęcie prac nad przystosowaniem CMAS do analizy projektów nowych programów w naukach społecznych oraz do analizy programów już istniejących.

To drugie należałoby stosować w celach treningowych, w trakcie kształcenia nauczycieli, przede wszystkim w celu wyrobienia krytycznej refleksji co do programu i wytwarzania przeświadczenia, że każdy program może powodować cały szereg ubocznych efektów, których pierwotnie nie brali pod uwagę jego twórcy.

Wydaje się poza tym możliwe wykorzystanie niektórych elementów CMAS również do analizy programów przedmiotów nie wchodzących w skład nauk społecznych.

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI

## ŚRODOWISKO A SZKOŁA

Podejmuję tu polemikę z pewnym poglądem na temat związków środowiska społecznego i lokalnego ucznia i poziomu jego osiągnięć szkolnych. Pogląd ten na łamach *Nowej Szkoły* wyraził prof. Jan Konopnicki na marginesie badań wyników nauczania w 16 szkołach województwa opolskiego, badań przeprowadzonych w 1969 roku przez tamtejszy Okręgowy Ośrodek Metodyczny.<sup>1</sup>

Zdaniem naszym\* jest on niesłuszny i sprzeczny z wynikami wielu badań naukowych.

Jakież to zatem poglądy? Dlaczego nie można się z nim zgodzić?

## 1. Środowisko ucznia a wyniki w nauce

We wspomnianym artykule prof. J. Konopnicki rozpatruje związek środowiska i efektów pracy szkoły podstawowej obok dwóch innych zagadnień. Jednakże ten właśnie problem szczególnie akcentuje, podkreślając niekonwencjonalność swojego poglądu w stosunku do utartych opinii. Rozpatrując mianowicie zależność postępów w nauce od środowiska, dochodzi do wniosku, że nie ma żadnego związku pomiędzy „konwencjonalnie” rozumianym środowiskiem ucznia i szkoły a rezultatami ich pracy. Przez „konwencjonalne” zaś środowisko autor rozumie środowisko lokalne (miejsce zamieszkania ucznia bądź lokalizacji szkoły w mieście, miasteczku lub na wsi) i środowisko społeczno-kulturalne (przynależność klasowa, warunki materialne, warunki kulturalne rodziny ucznia). Zdaniem autora, środowisko należy rozpatrywać jedynie jako indywidualne „środowisko dziecka”. „Nie ma różnic pomiędzy szkołami w różnych środowiskach konwencjonalnych, istnieją natomiast ogromne różnice pomiędzy dziećmi z tego samego środowiska konwencjonalnego”; „...środowisko

<sup>1</sup> J. Konopnicki: O niektórych słabych stronach szkoły podstawowej. *Nowa Szkoła* 1972, nr 1, s. 2—6.

\* Artykuł ten opatrzył swoimi uwagami dr Włodzimierz Winczawski (przypisy 10, 11 i 14), za co Mu serdecznie dziękuję.

konwencjonalne odgrywa minimalną rolę pobudzającą lub zniechęcającą dziecko do nauki" (s. 4). Na stronie 5 autor przedstawia wyniki obliczeń korelacyjnych w oparciu o pomiar środowiska dziecka i porównuje wyniki pomiaru środowiska uczniów z całych klas z wynikami pomiaru środowiska uczniów najslabszych. Stwierdziwszy małe różnice w sumie punktów oceniających warunki materialne i kulturalne tych dwu grup uczniów, J. Konopnicki pisze, że „ten rodzaj środowiska domowego, któremu zwykle się dotąd przypisywać rolę decydującą w produkowaniu niepowodzeń w nauce, nie odgrywa najmniejszej roli” (s. 5, podkreślenie Z. K.). Autor uważa, że jest wprost przeciwnie i że „właśnie zbyt dobre warunki materialne sprzyjają powstawaniu takiego niepowodzenia”. Natomiast można mówić o związku wyników w nauce z inaczej rozumianym środowiskiem jako atmosferą domową rodziny i stosunkami rodziców do siebie oraz stosunkami pomiędzy rodzicami a dziećmi, klimatem bezpieczeństwa emocjonalnego dziecka w rodzinie. W mniemaniu J. Konopnickiego przekonanie o związku wyników nauczania ze środowiskiem „konwencjonalnym” „jest — nieświadomą może — próbą niektórych nauczycieli zrzucenia z siebie odpowiedzialności za niepowodzenie szkoły”.

Problem podjęty w cytowanym artykule dotyczy zasadniczych spraw ustroju szkolnego. Gdyby przedstawione tu wnioski były prawdziwe i rzetelnie udowodnione, można by je uznać za stwierdzenia rewelacyjne, o niezwykłej wadze dla przyszłych reform systemu oświaty i wychowania. Dlaczego?

Ołów udowodnione w bardzo już licznych badaniach naukowych są następujące stwierdzenia:

1. W Polsce współczesnej istnieje jeszcze poważne zróżnicowanie społeczne, a ludzie (i ich rodziny) należący do różnych klas, warstw społeczno-zawodowych, zajmujący różne stanowiska, mający różne wykształcenie, mieszkający w rejonach i miejscowościach o różnym stopniu urbanizacji bardzo się różnią jeszcze pomiędzy sobą pod względem rzeczywistego położenia społecznego<sup>2</sup>. Stan ten jest taki, pomimo iż dokonaliśmy w Polsce olbrzymich przeobrażeń właśnie w zakresie egalitaryzacji społeczeństwa i pomimo tego że likwidacja różnic społecznych jest i pozostanie zasadniczym celem ustroju.

2. Istnieje ścisły związek pomiędzy położeniem społecznym ucznia a jego osiągnięciami szkolnymi. Wniosek ten, odnoszony głównie na wykładach kursowych w zakładach kształcenia nauczycieli do warunków kapitalistycznych (np. polskie badania St. Bystronia, H. Radlińskiej i M. Falskiego), dotyczy każdych nieegalitarnych warunków społecznych. I tak na przykład widzimy związek pomiędzy miejscem zamieszkania na wsi czy

<sup>2</sup> Por. np. Zróżnicowanie społeczne. Red. W. Wesółowski. Wrocław 1970, Ossolinum.

w mieście a przerywaniem nauki w szkole podstawowej, drugorocznością, poziomem wiedzy szkolnej mierzonej w szkole podstawowej lub na progu szkoły średniej.<sup>3</sup> Istnieje też związek pomiędzy wykształceniem rodziców a sukcesami szkolnymi ich dzieci.<sup>4</sup> Mamy związek pomiędzy przynależnością rodziców do określonej klasy czy warstwy społeczno-zawodowej a sukcesem szkolnym dzieci. Można mówić o trwaniu pewnego „upośledzenia” szans na powodzenia szkolne dzieci chłopów (praca w gospodarstwie, brak intensywnej opieki wychowawczej, słaby rozwój języka, trudniejsze warunki do pracy domowej itd.) i dzieci robotników niewykwalifikowanych (sytuacja materialna, warunki kulturalne, wielodzietność itd.).<sup>5</sup>

3. Osiągnięcia w szkole podstawowej sprzężone z cechami położenia społecznego współdecydują o aspiracjach młodzieży co do dalszej nauki, o wyborze szkoły ponadpodstawowej i o rzeczywistym przebiegu dalszej „kariery” szkolnej na szczeblu średnim i wyższym.<sup>6</sup>

Obalenie w badaniach jednego z tych udowodnionych wcześniej stwierdzeń byłoby obaleniem ich wszystkich. Jeżeli bowiem od wielu lat wiadomo w psychologii, że środowisko jest jednym z czynników rozwoju dziecka<sup>7</sup>, to gdy udowodnimy, że u nas środowisko kulturalne, społeczne, ekonomiczne, lokalne nie wpływa na osiągnięcia szkolne, to tym samym odkrywamy bardzo poważny symptom zupełnej egalitaryzacji społeczeństwa.<sup>8</sup> W konsekwencji fałszywe okażą się wszystkie ważniejsze prace nad strukturą i przemianami społeczeństwa polskiego.

Nieprawdziwe okażą się również wszystkie dane z badań lub choćby z zestawień *Roczników Statystycznych Szkolnictwa* na temat nieproporcjonalnego udziału dzieci chłopskich i robotniczych (w porównaniu ze

<sup>3</sup> M. Falski: Problematyka organizacyjna szkolnictwa średnich szczebli. Wrocław 1966; J. Woźnicka: Drogi szkolne młodzieży. Wrocław 1970; M. J. Szymański: Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej. Warszawa 1972.

<sup>4</sup> Por. A. Kamiński: Społeczno-kulturalne warunki kształcenia dzieci. *Studia Pedagogiczne* t. 20; H. Balińska i in.: Losy szkolne ośmioklasistów a wykształcenie ich rodziców. *Nowa Szkoła* 1970, nr 4; M. J. Szymański: Szanse kształcenia młodzieży wiejskiej. *Nowa Szkoła* 1972, nr 3.

<sup>5</sup> Syntetyczne spojrzenie na ten problem zawierają prace J. Szczepańskiego: Społeczno-ekonomiczne wyznaczniki procesu nauczania. *Dydaktyka Szkoły Wyższej* 1968, z. 2 i S. Kowalskiego: Podstawy prognozy demokratyzacji wykształcenia w warunkach socjalizmu. *Studia Pedagogiczne*, t. 22.

<sup>6</sup> Por. np. M. Kozakiewicz: Kariera płockie — oświata i przemysłowienie. Warszawa 1971; K. Suszek: Społeczne podłoże aspiracji szkolnych młodzieży. Poznań 1971; S. Kowalski: Szkoła w środowisku. Warszawa 1968; J. Szczepański: Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia. Warszawa 1963.

<sup>7</sup> Dowodzą tego również i najnowsze badania psychologiczne, zarówno syntetyczne (np. L. Wołoszynowa: Niektóre czynniki środowiska rodzinnego warunkujące rozwój umysłowy dziecka. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1971, nr 4), jak i analityczne (np. A. Górycka: Wpływ środowiska rodzinnego na zapamiętywanie tekstów przez dzieci. *Psychologia Wychowawcza* 1971, nr 5).

<sup>8</sup> W śmiałych prognozach, czynionych także w krajach kapitalistycznych pod niepełnym wpływem ideologii socjalizmu, przewiduje się, że w społeczeństwach, w których zaspokojone zostaną potrzeby ekonomiczne wszystkich ich członków, o stopniu rozwoju dziecka będą decydować takie czynniki, jak klimat emocjonalny wewnątrz rodziny (np. J. S. Coleman et al.: Equality of Educational Opportunity. Washington 1966; T. Husen, *Skoła for 80-talet*. Stockholm 1968).

składem całego społeczeństwa) w strukturze uczących się w szkołach naturalnych i wyższych.<sup>9</sup>

Już sama proporcja (tu jedno badanie, tam wszystkie niemal), a nawet ranga badań (tu „badania” instytucji administracyjnej — ośrodka metodycznego, tam badania zawodowych badaczy uniwersyteckich i PAN-owskich) każą się przyjrzeć bliżej poglądom zaprezentowanym przez prof. J. Konopnickiego. Przede wszystkim jednak skłaniają do tego wnioski autora, które w konsekwencji zwolniłyby polityków i administratorów oświaty od zapewniania każdej szkole warunków do wyrównywania, kompensowania różnic środowiskowych.

## 2. Błędy w przebiegu badań i interpretacji ich wyników

Zarówno w organizacji, jak i w sposobie interpretacji badań OOM w Opołu łatwo zauważalne są pewne błędy.

1. J. Konopnicki na s. 3 swego artykułu krytycznie ustosunkowuje się do dwóch procedur doboru próby uczniów i szkół: reprezentacyjnej (losowej) i celowej (typowania szkół z udziałem administracji). Argumenty autora są przekonujące, trudno się nie zgodzić, że nieufność do rzetelności obu tych sposobów skłoniła autorów badania (anonimowych, niestety nie ujawnionych w artykule), do poszukiwania sposobu kompromisowego. Mimo tych zastrzeżeń i uczynionej zapowiedzi autor spokojnie komunikuje, że szkoły były typowane przez ... władze oświatowe.

Władze oświatowe mogą i powinny prowadzić „badania wyników nauczania” do różnych celów. Jeżeli jednak pomiar ma służyć celom naukowym, a na dodatek weryfikacji wniosków o pryncypialnym znaczeniu dla polityki oświatowej, to administracja jest tu stroną zainteresowaną, jest jednym z warunków rezultatu pomiaru, jest w pewnym sensie — przedmiotem tego pomiaru. Albo więc „badania” służą kontroli administracyjnej i rola naukowca ogranicza się do konsultowania metody, organizacji, techniki i narzędzi pomiaru, albo badania prowadzone są dla celów naukowych i wtedy autor przyjmuje pełną kontrolę nad wszystkimi elementami procesu badawczego i nie dopuszcza do żadnych ingerencji administracji. W przeciwnym przypadku możemy mieć do czynienia ze świadomym lub — co gorsza — nieświadomym udziałem uczonego w zamazywaniu obrazu rzeczywistości.

Sytuacji nie uratowało już losowanie przez „specjalną” (to znaczy jaką?) komisję 16 szkół spośród 80 uprzednio wytypowanych (z 304). Szkoły były typowane przez władze.

2. Badano wyłącznie szkoły wysoko zorganizowane, przez które tu rozmiano szkoły o 7 i więcej nauczycielach. Uczyniono to w celu umożliwie-

<sup>9</sup> I. Nowakowska: Szkoła współczesna w świetle statystyki i opinii nauczycieli. Warszawa 1971.



nia porównań międzysrodowiskowych. Tymczasem wiele szkół ośmioklasowych ma mniej niż 7 nauczycieli. Każda szkoła w naszym jednolitym systemie szkolnym ma zadanie zrealizować w takim samym stopniu ten sam program nauczania. Dlaczegoż to szkoły ośmioklasowe z małych wsi miałyby być nieporównywalne z punktu widzenia badań wyników nauczania, zwłaszcza badań analizujących wpływ środowiska zamieszkania? Czy to była tendencja, czy znów nieświadomość skutków takiego doboru na wyniki i wnioski badań?

3. Autor uważa reprezentację 2,40% uczniów, jaką stanowili badani, za wystarczającą. Tymczasem można by to orzekać wtedy i tylko wtedy, gdyby zastosowano konsekwentnie metodę doboru losowego. Ponadto połowę szkół stanowiły szkoły wiejskie, to znaczy placówki mniej liczne. A zatem gdyby nawet próbkę uznać za wystarczającą (czego czynić jednak nie wolno), to nie byłaby ona wystarczająca prawdopodobnie w odniesieniu do wsi.

4. Nie wiadomo, kto jest autorem koncepcji badań, czy autor tej koncepcji kontrolował (i na ile) przebieg badań terenowych oraz przebieg oceny poprawności odpowiedzi testowych z kluczami odpowiedzi oraz sporządzania zestawień wyników.

5. Nic nie wiadomo o warunkach pomiaru, kto go dokonywał, na ile był zainteresowany (lub nie był) tendencyjnym przedstawieniem wyników, na ile warunki te były jednolite itd.

6. J. Koncypnicki nie ujawnia wyników badań testowych z podziałem na środowiska i nie podaje innego opracowania, w którym czytelnik mógłby zapoznać się z tymi wynikami. Autor wspomina o „zestawieniach wyników nauczania w poszczególnych klasach i szkołach” (choć nie w środowiskach), ale zestawień takich nie ma w artykule. Trudno nie zgodzić się natomiast ze stwierdzeniem, że różnice między uczniami tej samej klasy czy szkoły są duże. W swojej praktyce badawczej dokonywaliśmy pomiaru testowego w przeszło 500 klasach nad ponad 12 000 uczniów. Nie spotkaliśmy ani jednej klasy czy szkoły, w której wyniki uczniów nie byłyby w stosunku do siebie znacznie rozrzucone. To jednak nie zwalnia badacza, analizującego związki pomiędzy środowiskiem a wynikami pracy ucznia i szkoły, od zestawienia i zaprezentowania w publikacji tendencji centralnych i rozrzutu wyników w ujęciu środowiskowym (według miejsca zamieszkania, typów miejscowości i rejonów szkolnych, przynależności społecznej, warunków kulturalnych itd.).

7. Nie dowiadujemy się z artykułu, jakie typy środowisk reprezentowały miejscowości, w których przeprowadzono badania. Możemy się tylko domyślać, że pominięto peryferyjne wsie chłopskie (bo w takich na ogół nie ma dużych szkół), ale co wybrano z całego bogactwa wiejskich środowisk wychowawczych? To samo dotyczy szkół miejskich: wszystkie szkoły miejskie były z jednego miasta, a jeśli nie, to jak dobierano szkoły w obrębie miasta?

### 3. Subiektywizm metodologiczny

1. Jedynym wyjątkiem od unikania prezentacji wyników badań OOM w Opolu jest przedstawienie w tabeli na s. 5 rezultatu pomiaru środowiska materialnego i kulturalnego uczniów. Wyniki ujęte są w punkty (według sporządzonej wcześniej skali ocen) dla dwóch grup uczniów: całej populacji i uczniów o najniższych wynikach w nauce. (Autor nie wyjaśnia, co rozumie w tej tabeli przez oznaczenie literowe A, B, C, D, E, F). Brak wyraźnych różnic w tej punktowej ocenie jest jedyną podstawą do wyciągnięcia wniosków o zupełnym braku jakiegokolwiek związku pomiędzy środowiskiem a wynikami w nauce.

Czymże jest jednak narzędzie badawcze, którym posłużyli się tu autorzy i wykonawcy pomiaru, a którego twórcą jest J. Konopnicki. W książce „Niedostosowanie społeczne” (PWN, Warszawa 1971, s. 150—152) opublikowana została skala „Orientacyjna punktacja środowiska”. Na przykład druga część skali „Warunki bytowe (materialne)” wygląda tak:

Warunki:	Punkty:
bardzo dobre	10
dobre	6
średnie	3
złe	0

Wprawdzie autor pokreśla, że skala ma charakter „orientacyjny”, ale nie zmienia to faktu, że skazuje ona badacza oraz interpretatora wyników badań na wielokrotny subiektywizm. Subiektywna jest sama skala w istocie jej konstrukcji. Co to znaczy „warunki bardzo dobre”, czym różnią się warunki „dostateczne” od „dobrych”, a czym od „niedostatecznych”? Subiektywne i dowolne jest też przypisanie poszczególным poziomom warunków określonej ilości punktów. Nie wiemy, k t o dokonywał owej oceny i na jakiej podstawie.<sup>10</sup> Ten „koronny dowód” na

<sup>10</sup> Stosowanie metody „ekspertów” czy też techniki tzw. „sędziów kompetentnych” wymaga niezwyklej ostrożności zapewnienia wielu warunków badawczych, aby uzyskane na jej drodze wyniki można było uznać za miarodajne (por. np. P. Chombart de Lauve, La rôle de l'observation de sociologie. *Revue de l'Institut de Sociologie* 1960, z. 1, s. 27—45). Sądzić można, że ocen tych dokonywali w badaniach opolskich mieszkańcy badanych miejscowości. Jak często ich wiedza jest zawodna, niech świadczy reakcja J. Ciernika, znanego działacza ludowego, który po przeczytaniu monografii swojej rodzinnej wsi „z podziwem opowiadał — jak relacjonuje H. Radlińska — że zaborowska nuta, którą wygrał ze wspomnień dzieciństwa, nie wszystko mu powiedziała o rodzinnej wiosce. Znał tylko świat gospodarzy (...), gdy nagle w dokumentach badań naukowych pokazano mu komorników i wyrobników, żyjących we własnym kręgu, jak gdyby poza znaną mu wsią. Był tym głęboko wstrząśnięty i podkreślał w niejednej rozmowie znaczenie obiektywnego spojrzenia badacza (K. Zawistowicz-Adamska; *Spółeczność wiejska*. Warszawa 1958. Wstęp H. Radlińskiej, s. 13). Takie trudności występują już w małych społecznościach lokalnych, które charakteryzują stosunki społeczne typu „face to face”, a jakież zaistnieją w społecznościach dużych?! A już poważnym błędem metodologicznym jest sumowanie w analizach statystycznych np. warunków „dobrych” ucznia z miejscowości A, ocenionych przez „sędziego” a z warunkami „dobrymi” ucznia z miejscowości B, ocenionymi przez „sędziego kompetentnego” b. (W. W.).

brak związku środowiska i wyników nauczania oparty został na narzędziu nie mierzącym obiektywnych warunków środowiska ucznia, lecz będącym sumą subiektywnych ocen, którym liczby nadały pozór ścisłego wskaźnika<sup>11</sup>.

2. Subiektywistyczne podejście metodologiczne polega także na czymś innym. Nikt nie może zakwestionować słuszności stwierdzenia J. Konopnickiego, że należy widzieć środowisko każdego dziecka, że każde dziecko ma inne środowisko. Znana to prawda, zawarta już zresztą w samej definicji środowiska człowieka i środowiska wychowawczego.<sup>12</sup> Nie widzimy jednak żadnej sprzeczności pomiędzy tą oczywistą prawdą a poszukiwaniem wspólnych dla różnych dzieci elementów w obiektywnych typowych środowiskach. I tak, wspólne dla wszystkich dzieci z dużego miasta w porównaniu z dziećmi z chłopskiej wsi peryferyjnej będą na przykład: jakościowa i ilościowa odrębność bodźców otaczających jednostki, brak udziału w produkcyjnych czynnościach rodziców, kontakt z językiem literackim, częstszy kontakt z obrazem, wyższa świadomość pedagogiczna rodziców, lepsza opieka lekarska i wiele innych czynników. Inna będzie sytuacja w s z y s t k i c h dzieci z tej samej klasy społecznej, z tej samej warstwy społeczno-zawodowej i z tego samego typu miejscowości z rodzin o niepełnym podstawowym wykształceniu, a inna w s z y s t k i c h dzieci z rodzin o niepełnym średnim wykształceniu zawodowym. A przecież niezależnie od typowości pewnych sytuacji środowiskowych można rozpatrywać poszczególne elementy (czy ich sumę) indywidualnego środowiska dziecka. Słuszne wnioski, oparte nie tyle na materiale badań OOM w Opolu, ile na wszystkich poprzednich — dobrze znanych i wysoko cenionych — badań prof. J. Konopnickiego<sup>13</sup>, niepotrzebnie autor widzi jako sprzeczne z wnioskami z badań środowisk typowych. Takiej sprzeczności bowiem nie ma.<sup>14</sup>

<sup>11</sup> Warto tu na marginesie dać za przykład opracowaną w Instytucie Ekonomiki Rolnej tzw. „skale poziomu bytowego rodziny” (opublikowaną w II tomie *Roczników Socjologii Wsi*, s. 251—253), która spotkała się z zarzutami subiektywizmu. Oceniano przy jej pomocy poziom bytowy rodzin premiując posiadane przez rodzinę przedmioty (radio, telewizor, pralkę, rower, ilość pomieszczeń używanych zimą, warunki odpoczynku nocnego, książki itd.), stanowiące jej majątek. Przedmiotem oceny były tu realne przedmioty codziennego użytku oglądane przez badacza w domu lustrowanej rodziny. Pomiędzy „subiektywizmem” skali IER a subiektywizmem skali prof. J. Konopnickiego istnieje prawdziwa przepaść. (W. W.).

<sup>12</sup> Por. J. Szczepański: O pojęciu środowiska. *Przegląd Socjologiczny* 1946, t. VIII; R. Wroczyński: Wprowadzenie do pedagogiki społecznej. Warszawa 1966, s. 51—58; J. Pieter: Poznawanie środowiska wychowawczego. Wrocław 1960.

<sup>13</sup> J. Konopnicki: Zaburzenia w zachowaniu się dzieci i środowiska. Warszawa 1964; *ibid.*, Nieprzystosowanie społeczne. Warszawa 1971.

<sup>14</sup> Warto tu też nadmienić, iż okazuje się, że pojęcie środowiska typowego zawiera w sobie obiecujący sens poznawczy, a nawet robi „karierę” (zob. prace P. Rybickiego, S. Kowalskiego, A. Kłoskowskiej i innych). Nawet ci, którzy badali środowisko jednostki, np. psychologowie w swych analizach statystycznych ukazywali, nie zawsze zdając sobie z tego sprawę, zależność pomiędzy interesującymi ich cechami wychowanków a ich warunkami środowiskowymi (np. przy porównywaniu średnich arytmetycznych). (W. W.).

3. W artykule widoczna jest subiektywna transformacja wniosków z innych badań autora na interpretację badania OOM w Opolu.

Badania nad związkiem zaburzeń w zachowaniu się dzieci i nieprzystosowaniem społecznym dzieci z ich środowiskiem prawdopodobnie doprowadziły ich autora do konsekwentnego i trwałego obcowania właśnie z dziećmi (głównie miejskimi) specjalnej troski, w pewnym sensie nietypowymi.

Rozkład więzi w rodzinie, brak zaspokojenia w niej potrzeb emocjonalnych dziecka jest czynnikiem trwale towarzyszącym owym zaburzeniom. Nic też dziwnego, że prof. J. Konopnicki jest skłonny traktować wpływ środowiska właśnie w ten sposób. Ale to znów nie ma nic wspólnego z innym aspektem, innym sposobem patrzenia na środowisko i nie jest dowodem na to, że wpływ środowiska zamieszkania, środowiska społeczno-kulturalnego i materialnego na naukę szkolną nie ma żadnego znaczenia. Przecież tak właśnie rozumiane różnice położenia społecznego mogą być pierwotną przyczyną owego rozkładu więzi w rodzinie.

Jest to tylko jednostronne wyolbrzymienie wpływu na naukę szkolną dzieci n a j l e p i e j z n a n y c h autorowi czynników.

4. Subiektywny wreszcie jest sam sposób pisarskiego zaprezentowania tez dotyczących związku środowiska i nauki szkolnej. Mimo wspomnianych braków w przebiegu i analizie badań OOM w Opolu autor nazywa wszystkie dotychczasowe sposoby pojmowania środowiska jako „konwencjonalne”, będąc w pełni świadom pejoratywności, ale i zarazem braku jakiegokolwiek treści tego pojęcia w kontekście, w jakim było używane. Brak rzeczowych racji pokryty jest tu cстрыm „skwitowaniem”, nalepieniem etykiety wszelkim innym podejściom do środowiska. A są to tylko i n n e sposoby spojrzenia, wiele wnoszące do oświetlenia funkcjonowania szkolnictwa jako systemu instytucji, do wyjaśnienia węzłowych problemów ustroju szkolnego, choć zarazem z pewnością daleko mniej przydatne do analiz psychopedagogicznych, do indywidualnego poradnictwa pedagogicznego.

Emocję zdradza też autor w innych miejscach. Gdy omawia wyniki badań według poszczególnych przedmiotów, pisze: „o c z y w i ś c i e, żadnego związku pomiędzy wynikami a tzw. środowiskiem nie dostrzeżono” (s. 6; podkr. Z. K.). Pomijając, że jest to znów pozbawione dowodów i że nie wiąże się z podjętym w tym miejscu artykułu problemem, to przede wszystkim dla czytelnika badawczo lub praktycznie zajmującego się wychowaniem oczywiste są inne wnioski. Jest to więc oczywistość subiektywna, a jej podkreślenie — przekorne.

Chyba też rozemocjonowaniem można nazwać fakt niezauważenia przez autora artykułu, że głoszona przez niego teza jest sprzeczna z wynikami jego własnych badań opublikowanych w książce „Zadania (testy) słownikowe i ich zastosowanie”, napisanej wspólnie z M. Ziembą (Wrocław 1968, s. 24—27).

#### 4. Nauczyciel czy środowisko?

##### — pseudoproblem

Prof. J. Konopnicki jest zdania, że tezy jego artykułu przeciwstawiają się powszechnemu przekonaniu nauczycieli o związku środowiska z wynikami nauczania. W przekonaniu takim widzi niebezpieczeństwo zrzućcia przez nauczycieli odpowiedzialności za wyniki swojej pracy właśnie na środowisko.

Autor dotyka tu kilku różnych, bardzo ważnych problemów.

Przede wszystkim jednak jego odczucie „powszechnej opinii nauczycieli” roznija się z prawdą. W szkołach nauczycielskich, a zwłaszcza w systemie dokształcania nauczycieli lansuje się od wielu lat tezę, że w s z y s t k o w efektach działalności szkoły zależy wyłącznie od metod i form organizacji ich pracy. Teza ta, przy pozbawieniu tych samych nauczycieli elementarnej wiedzy socjologicznej, jest znakomicie upowszechniona i ugruntowana. W obronie jej staje autor artykułu, z którego treścią polemizuje.

Czym jest w istocie owa teza i czy stwierdzenie związku środowiska i szkoły jest z nią sprzeczne oraz groźne dla motywacji zawodowej nauczycieli?

Przede wszystkim więc teza o kierowniczej roli nauczyciela w procesie nauczania stawiana jest przez socjalistycznych pedagogów i psychologów w swoistym znaczeniu. W walce z fatalistycznymi poglądami natywizmu i empiryzmu czy subiektywizmu i socjologizmu oraz z teorią konwergencji badacze ci dowodzą, że pomimo różnych niekorzystnych warunków, w jakich znajduje się jednostka, m o ż n a przeciwstawić się im poprzez zastosowanie właściwych środków pedagogicznych, stymulujących rozwój, kompensujących braki, przeciwdziałających ujemnym wpływom.

Pedagodowie socjalistyczni w oparciu o to sformułowali zasadę o p t y m i z m u p e d a g o g i c z n e g o i postulowali powinność każdego nauczyciela w zakresie tego świadomego stwarzania optymalnych warunków rozwojowych każdej jednostce. Stąd też autorzy odczytów pedagogicznych, a także badacze, eksperymentatorzy z powodzeniem wykazują, że nawet w najtrudniejszych warunkach można w pełni zrealizować programowe zadania szkoły. Przykładem takich poszukiwań są prace M. Oryla i M. Łopatkowej.<sup>15</sup>

Teza ta — propagowana jednostronnie w kształceniu i dokształcaniu nauczycieli — jest rozumiana w sposób wypaczony: wyłącznie nauczyciel decyduje o wynikach nauczania. Lansuje się ją bez brania pod uwagę różnych warunków pracy szkoły, życia dziecka i różnego stopnia i tempa rozwoju samych dzieci w różnych środowiskach. Dochodzi nawet w pracach badawczych do naiwnego, idealistycznego udowadniania, że nauczy-

<sup>15</sup> M. Oryl: Szkoła na wsi eksperymentuje. Warszawa 1966; M. Łopatkowa: Piękno w życiu dziecka. Warszawa 1970.

cieł i szkoła są głównymi mechanizmami zmian społecznych. Zapomina się o tym, że i dziecko, i rodzina, i nauczyciel, i szkoła, i system oświatowy są funkcją całości kształtu stosunków społecznych.<sup>16</sup>

Teza o większej roli nauczyciela ma też określony charakter polityczny. Nie stać nas jeszcze, jako państwo, na pełne i szybkie zrealizowanie wszystkich założeń ustroju szkolnego. Są one stopniowo, z ewidentnymi skutkami i coraz pełniej realizowane. Ale tymczasem, być może jeszcze dość długo, musimy odwoływać się do ofiarności i uspołecznienia nauczycielstwa, oczekiwać od niego nie tylko zwykłej rzetelności zawodowej, ale czegoś więcej.

Teza ta, w słuźnym jej psychologicznym, pedagogicznym i politycznym znaczeniu, powinna być lansowana w wychowywaniu przyszłych nauczycieli.

Nie bardzo jednak wiadomo, dlaczego w wielu wystąpieniach i publikacjach uważa się, że wszelkie dotykane środowiskowe różnicowania uczniów i związku środowiska społecznego z funkcjonowaniem szkoły jest sprzeczne z tą „jedynie słuszną” tezą.

Każdy zły pracownik, także zły nauczyciel szuka usprawiedliwienia efektów swojej pracy w „trudnościach obiektywnych”. To jednak nie przeszkadza badać, poznawać zewnętrzne okoliczności sprzyjające i niesprzyjające realizacji celów zawodowych. Jak pracują szkoły w różnych środowiskach? Jakie są ich efekty? Jakie są warunki ich pracy w środowisku lokainym i okolicznym? Jaki jest przedmiot wychowania (dziecko) w różnych środowiskach? — to przykładowe pytania badawcze o diagnozy niezbędne dla rozumienia tego, co dzieje się w szkole, a także co dzieje się ze szkołą, z nauczycielem, z systemem szkolnym.

Jest to po prostu inny problem. Nie należy zatem stawiać pytania: nauczyciel czy środowisko decydują o efektach nauki szkolnej, lecz pytać o wpływy środowiska i pytać o warunki „technologiczne” sprzyjające (lub nie) osiągnięciu dobrych efektów pracy dydaktycznej. Są to dwa różne problemy, należące do różnych, równoprawnych dyscyplin (socjologii wychowania i dydaktyki): A z tego, że zły nauczyciel znajdzie tu usprawiedliwienie swego partactwa, nie wynika, że należy np. zakazać uprawiania pewnych badań czy ich się bać. Natomiast warto je znać.

Nieporozumieniem jest też mówienie o „winie” czy defektach środowiska, o jego zachęcającej lub zniechęcającej roli.<sup>17</sup> Należałoby raczej mówić o cechach środowiska. Na przykład wieś od miasta różnią pewne obiektywne cechy demograficzne, przestrzenne, ekonomiczne i społeczne.

<sup>16</sup> Przypomnieć tu można K. Marksa: Tezy o Feuerbachu (K. Marks, F. Engels. Dzieła wybrane. Warszawa 1949, t. II, s. 385); por. też: J. Szczepański; Społeczno-ekonomiczne wyznaczniki..., op. cit.

<sup>17</sup> Por. Lektor: Z czasopism pedagogicznych — Kłopoty nie tylko z matematyką. Głos Nauczycielski, 1972, nr 9.

Godzi się na koniec wspomnieć i o tym, że po raz drugi stykam się i podejmuję polemikę z próbą empirycznego udowodnienia przez badaczy opolskich braku związku pomiędzy efektami działalności szkoły a środowiskiem społecznym i lokalnym ucznia. Dr I. Szmitrowska interpretując wyniki polskich badań w ramach badań UNESCO w 1960 roku wprost dowodziła, że wykazywany przez nią rzekomy brak wspomnianego związku jest skutkiem przemian, jakie dokonały się w Polsce Ludowej. Tymczasem badanie przeprowadzone zostało na początku pierwszej klasy licealnej, a więc na wyselekcjonowanej i najbardziej podobnej do siebie zbiorowości pod tym samym względem, w zakresie którego autorka szukała różnic.<sup>18</sup>

\*

Usprawiedliwieniem podjęcia tak obszernej polemiki z poglądem wyrażanym tylko w części jednego artykułu jest społeczna ranga wygłoszonych tam twierdzeń, przy tym przez szeroko znanego autora, opublikowanych na łamach ogólnie dostępnego pisma pedagogicznego, a jednak — jak to starałem się wykazać — niesłusznych.

<sup>18</sup> Polemikę z tamtymi interpretacjami badań UNESCO poblikuję osobno w rozprawie: *Spoleczne aspekty poziomu i struktury uczniów szkół przysposobienia rolniczego. Roczniki Socjologii Wsi*, t. X.

# DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

JANINA PARAFINIUK-SOJŃSKA

## STOSUNEK I PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELI KLAS POCZĄTKOWYCH DO PODSTAWOWYCH RÓL ZAWODOWYCH

### I. Wprowadzenie w problematykę

Dziś nie czas torować drogę przekonaniu, że nauczanie początkowe jest nieodłącznym ogniwem w całokształcie działalności szkoły podstawowej. Dziś trzeba przekonywać, że ten szczebel szkolnictwa trzeba wielostronnie i gruntownie badać, by mieć pewność, że w okresie dynamicznych przemian sprostą wielorakim wymaganiom społecznym. Współczesne dzieci rozwijają się lepiej fizycznie, posiadają szeroki zasób wiedzy, co musi wpływać na zmiany w organizacji i treści nauczania w klasach początkowych. Z kolei wszelkie projekty reorganizacji szkoły podstawowej powinny przebiegać równoległe ze zmianami w systemie kształcenia nauczycieli.

Czy te zmiany następują, czy są wystarczające w świetle wymagań społecznych i wymagań szkoły podstawowej, czy system kształcenia nauczycieli daje wystarczające podstawy do realizacji wielostronnych zadań są zagadnieniami trudnymi do jednoznacznej wyczerpującej odpowiedzi trudno również znaleźć odpowiedź pozytywną.

Sytuacja nauczania początkowego nie znalazła szerszego odzwierciedlenia w opracowaniach polskich pedeutologów, została włączona w szerszy nurt badań nad zawodem nauczycielskim, dlatego trudno znaleźć pełniejsze podstawy teoretyczne do analizy wybranych zagadnień.

W dotychczasowych ustaleniach organizacyjnych wyższych szkół nauczycielskich nie zauważa się poważniejszej przebudowy tej specjalizacji. Można więc przypuszczać, że w najbliższym okresie nie planuje się przemodelowania systemu kształcenia nauczycieli do klas początkowych. Te przeświadczenia niepokoją i skłaniają do ujawnienia obaw szerszym zespołom osób interesujących się i odpowiadających za poziom przygotowania tych nauczycieli.

W niniejszym opracowaniu poruszę trzy główne zagadnienia:

- stosunek nauczycieli I—IV i klas V—VIII do swych ról zawodowych,
- czynniki kształtujące stosunek nauczyciela do zawodu w ogóle i na określonym poziomie nauczania,
- aktualna sytuacja organizacyjna nauczania początkowego w wyższych szkołach nauczycielskich.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Omówię tylko kierunek — nauczanie początkowe stanowiące pierwszą specjalizację. Sytuacja nauczania początkowego na innych kierunkach została scharakteryzowana przez Z. Chrościela — patrz *Ruch Pedagogiczny* nr 5, 1971 r.



Do pierwszego zakresu spraw materiał uzyskano poprzez ankiety, wywiady, obserwacje. W ten sposób przebadano 100 nauczycieli szkół podstawowych z terenu miasta Szczecina, w tym 60 nauczycieli klas podstawowych i 40 nauczycieli z klas starszych.

Badania przeprowadzały studentki Uzupełniającego Studium dla Pracujących z kierunku nauczanie początkowe w ramach pracy seminaryjnej kierowanej przez autorkę<sup>2</sup>

Drugą część spraw rozwiązywano w oparciu o analizę dokumentów (plany i programy wyższych szkół nauczycielskich). Tak ujęta problematyka miała ukazać wy-cinek aktualnej sytuacji w nauczaniu początkowym w powiązaniu z założonym w planach i programach modelem kształcenia nauczycieli. W ten sposób można będzie łatwiej ukazać sprawy dotychczas niewystarczająco rozwiązane.

Głównym pojęciem wymagającym uzgodnienia jest termin „rola społeczna”, „rola zawodowa”. Sytuację znacznie ułatwia szereg opracowań zawierających wymienione pojęcia. W pracach polskich i obcych pedagogów, psychologów i socjologów jest sporo definicji różniących się często od siebie treścią i zakresem.<sup>3</sup> Główne założenia metodologiczne przy ustalaniu definicji dadzą się sprowadzić do ujęcia normatywnego lub funkcjonalnego. Te różnice omawia dosyć szczegółowo A. Matejko, podaje również definicję roli zawodowej w następującym sformułowaniu: „rola zawodowa obejmuje zespół czynności roboczych wynikających z techniki danego zawodu, a także szereg usprawnień i obowiązków społecznych towarzyszących danej roli.<sup>4</sup> Według TH. M. Newcomba „role społeczne to sposoby zachowania się oczekiwane od jednostki zajmującej określoną pozycję”.<sup>5</sup> Pojęcie „rola społeczna” jest szersze w stosunku do pojęcia „rola zawodowa” i nawet role zawodowe o złożonej strukturze tworzą rolę i pozycję społeczną.

## II. Stosunek nauczycieli do ról zawodowych

Zawód nauczycielski jest dosyć specyficzny i jak określa go J. Kozłowski, jest funkcją jego ról i osobowości. Autor podaje, że nauczyciele występują w trzech rolach:

- a) jako dydaktyk -- organizator procesu nauczania,
- b) jako kierownik aktywności grupy młodzieżowej — wychowawca klasy,
- c) jako osoba odpowiedzialna za rozwój duchowy jednostek, a więc w roli opiekuna i wychowawcy, który zajmuje się każdym wychowankiem z osobna w trosce o jego dobro i rozwój osobowości.<sup>6</sup>

Wymienione role pełnią prawie wszyscy nauczyciele bez względu na poziom szkoły i przedmiot nauczania. Oto dane o pełnionych rolach zawodowych nauczycieli klas początkowych i klas starszych szkół podstawowej.

Niemal wszyscy nauczyciele pełnią rolę dydaktyka i wychowawcy. Jest to para podstawowa i wynika z niej cały szereg ról pochodnych, cząstkowych. Podany w ze-

<sup>2</sup> Materiał od nauczycieli klas początkowych zebrała H. Nowoński, a od nauczycieli klas V—VIII H. Drabik.

<sup>3</sup> TH. M. Newcomb, R. H. Turner, PH. E. Converse: *Psychologia społeczna*. PWN 1970 r. C. H. Lingren: *Psychologia wychowawcza w szkole*. PZWS 1962 r. J. Szczyński: *Podstawowe koncepcje metodologiczne socjologii Floriana Znanieckiego*. *Przegląd Socjologiczny* t. 14, 1960 r., z. 1. J. Kozłowski: *Analiza i ocena pracy nauczyciela i szkoły*. PZWS 1966 r. S. Krawcewicz: *Nauczyciel i środowisko*. Książka i Wiedza 1968 r. B. Sadaj: *Spółeczne problemy zawodu nauczyciela*. PZWS 1967 r. A. Matejko: *Socjologia zakładu pracy*. Wiedza Powszechna 1969 r.

<sup>4</sup> A. Matejko: *Socjologia zakładu pracy...* Str. 303.

<sup>5</sup> TH. M. Newcomb... Str. 417.

<sup>6</sup> J. Kozłowski: *Analiza i ocena pracy...* Str. 39.

Tabela 1

LICZBOWE I PROCENTOWE ZESTAWIENIE PEŁNIONYCH PRZEZ NAUCZYCIELI  
RÓL ZAWODOWYCH

Lp.	Wyszczególnienie ról zawodowych	Nauczyciele pełniący określoną rolę			
		w kl. I—IV		w kl. V—VIII	
		liczba	%	liczba	%
1	dydaktyk	60	100,0	40	100,0
2	wychowawca klasy	60	100,0	37	92,5
3	opiekun organizacji młodzieżowych	29	48,3	13	32,5
4	organizator imprez szkolnych	14	23,3	12	30,0
5	opiekun dzieci specjalnej troski	10	16,6	2	5,0
6	organizator kółek zainteresowań	2	3,3	—	—
7	członek zespołu kierującego szkołą	3	5,0	2	5,0
8	kronikarz	—	—	6	15,0
9	kierownik zespołu samokształceniowego	—	—	4	10,0

stawieniu rejestr nie jest i nie może być kompletny, ponieważ większość nauczycieli pełni bardzo różne role wyznaczane na tle zaistniałych sytuacji szkolnych, np. rolę pełnomocnika do spraw preorientacji zawodowej, społecznego inspektora pracy i pożarnictwa. Ról mniej typowych nie wprowadzano do rejestru, ze względu na małą ilość osób je pełniących.

Dosyć zbliżony rozdział ról pomiędzy nauczycieli klas początkowych i klas starszych sugeruje oczekiwania podobnej postawy i stosunku rzeczowo-emocjonalnego. Z wielu badań i stwierdzeń zawartych w literaturze wyraźnie wynika ścisła współzależność pomiędzy stosunkiem do wykonywanej pracy a efektami tej pracy. Pozytywny stosunek powoduje pozytywne wyniki.

S. Widerszpil pisze: „Pozytywny stosunek do wykonywanej pracy wyraża się w przywiązaniu do zawodu, do wykonywanej roli zawodowej, jest rękomią dobrej pracy... Wykonywana praca bowiem ma nie tylko zaspokajać motywację typu materialnego, ale przede wszystkim motywację typu samourzeczywistniania”.<sup>7</sup>

Na problem pozytywnego stosunku do pracy zwraca uwagę J. Kozłowski i równocześnie wskazuje na stosunkowo duży procent nauczycieli pozytywnie nastawionych do swojej pracy.<sup>8</sup> Ważne jest wskazanie autora o możliwości kształtowania pozytywnego stosunku do pracy w trakcie jej wykonywania. Ważne jest również podkreślenie, że nawet niezupełnie odpowiadające zajęcia zastępuje przyzwyczajenie i przekonanie o wartości wykonywanej pracy.

O potrzebie przystosowania się nauczycieli do ról zawodowych pisze również B. Sadaj. Nadmienia, że przystosowanie się do roli zawodowej ma znaczenie dla jednostki i społeczeństwa. Nauczyciel przystosowany do swojej roli zachowuje równowagę psychiczną, zwiększa zainteresowanie pracą, wzmacnia tendencje do uzyskiwania lepszych wyników w pracy zawodowej i do pogłębiania profesjonalizacji, a także większego wiązania się z zawodem.<sup>9</sup>

<sup>7</sup> S. Widerszpil: Socjologia w zakładzie pracy. Wydawnictwo Związkowe CRZZ. 1969 r., s. 544.

<sup>8</sup> J. Kozłowski: Nauczyciel a zawód. NK 1966 r.

<sup>9</sup> B. Sadaj: Społeczne problemy zawodu nauczyciela. PZWS 1967 r. s. 191.

Na temat stosunku do pełnionych ról wypowiedzieli się badani nauczyciele. Wypowiedzi te podobnie jak poprzednie ujęto w zestawienie.

Tabela 2

## STOSUNEK NAUCZYCIELI DO SWYCH RÓL ZAWODOWYCH

Lp.	Wyszczególnienie ról zawodowych	Nauczyciele zadowoleni z danej roli			
		w kl. I—IV		w kl. V—VIII	
		liczba	%	liczba	%
1	wychowawca klasy	55	91,7	26	65,0
2	dydaktyk	51	85,0	21	52,5
3	opiekun organizacji młodzież.	11	18,3	6	15,0
4	organizator imprez szkolnych	4	6,6	4	10,0
5	opiekun dzieci specjalnej troski	4	6,6	1	2,5
6	kronikarz szkoły	—	—	1	2,5

Uzyskane dane wskazują pokaźną ilość nauczycieli w kl. I—IV zadowolonych z dwóch podstawowych ról: dydaktyka i wychowawcy, co z kolei określa istnienie wzajemnych zależności pomiędzy procesami dydaktycznymi i wychowawczymi. Gorzej przedstawia się ta sytuacja wśród nauczycieli klas V—VIII, z których około połowa nie czuje się dobrze w roli dydaktyka. Zupełnie niewielu nauczycieli akceptuje cztery pozostałe role. Nie czują się dobrze sprawując funkcję opiekuna organizacji młodzieżowych, organizatora imprez szkolnych, a zwłaszcza opiekuna dzieci wymagających specjalnej troski. Jak stwierdzają, nie mają do tego wystarczającego przygotowania.

## III. Czynniki kształtujące stosunek nauczycieli do zawodu

Lepsze samopoczucie nauczycieli klas początkowych w wykonywaniu zadań dydaktycznych i wychowawczych jest na pewno uwarunkowane wieloma przyczynami. Najczęściej podawane przyczyny to wieloletnia praca w tych klasach, a w związku z tym nabycie szeregu umiejętności ułatwiających jej wykonywanie przyzwyczajenie do sposobu reakcji małych dzieci, które wykazuje większe przywiązanie do nauczyciela i nie mają wielkiego krytycyzmu do podawanej wiedzy. Nadmieniają również, że praca w klasach starszych wymaga „szerokiego czytania”.

Jak podaje J. Kozłowski, roli dydaktyka można się nauczyć, bo jest ściśle określona, natomiast inne role wykraczają poza określone schematy opracowane przez teorię i tych ról nie można się nauczyć. Sposób ich wykonywania uzależniony jest od osobowości nauczyciela. Typ intelektualny lepiej się czuje w roli dydaktyka, aktywny lepiej organizuje życie zespołu, a typ emocjonalny lepiej sprawuje opiekę nad dziećmi wymagającymi specjalnej pomocy.<sup>10</sup> To założenie sugeruje potrzebę właściwego doboru nauczycieli i kandydatów na nauczycieli, by mogli sprostać różnym wymaganiom, ponieważ wykształcenie wszystkich umiejętności zawodowych nie jest możliwe.

Czynniki, które wpływają, a nawet decydują o określonym samopoczuciu nauczycieli podczas wypełniania swoich obowiązków, podali badani nauczyciele. Na pytanie: „Jakie czynniki wpływają na zadowolenie i dobre samopoczucie w zawo-

<sup>10</sup> J. Kozłowski: Analiza i ocena... S. 39.

dzie?" — uzyskano dosyć jednolite dane, które podzielono na grupy i ujęto w zestawienie tabelaryczne.

Dane zawarte w zestawieniu dają dużo możliwości do analizy. Zwracając uwagę na niektóre z nich, warto podkreślić dominację emocjonalnej więzi nauczycieli z zawodem. Ta cecha wyraźnie występuje wśród nauczycieli uczących na szczeblu początkowym. Nauczyciele ci podkreślają, że lubią swoją pracę, lubią dzieci. Ten

Tabela 3

## CZYNNIKI DETERMINUJĄCE ZADOWOLENIE NAUCZYCIELI Z PEŁNIONYCH RÓL

Lp.	Wyszczególnienie czynników	Ilość nauczycieli			
		w kl. I—IV		w kl. V—VIII	
		liczba	%	liczba	%
1	emocjonalny stosunek do pracy wychowawczej	40	66,6	23	57,5
2	emocjonalny stosunek do pracy dydaktycznej	40	66,6	11	27,5
3	widoczne efekty pracy	39	65,0	15	37,5
4	miłość do dzieci	36	60,0	17	47,5
5	dobrze przygotowanie rzeczowe	23	38,3	16	40,0
6	uznanie rodziców	19	31,6	10	30,0
7	specjalne uzdolnienia	14	23,3	4	10,0
8	zamiłowanie do pracy społecz.	12	20,0	4	10,0
9	uznanie władz szkolnych	12	20,0	6	15,0
10	warunki pracy w szkole	12	20,0	5	10,2

aspekt zaciera się nieco w starszych klasach, zwłaszcza w odniesieniu do pracy dydaktycznej. Przytaczając wypowiedzi różnych autorów dostatecznie podkreślono, jak wielkie znaczenie ma emocjonalny stosunek do zawodu. Wpływa na dobre samopoczucie, a zatem neutralizuje wiele kłopotów organizacyjnych.

Nauczyciele z klas początkowych mniej podkreślali znaczenie gruntownej wiedzy w przygotowaniu do zawodu. Niepokój o jakość i zakres swojej wiedzy ostrzej ukazywali nauczyciele klas starszych stwierdzając, że emocjonalne nastawienie do problemów dydaktycznych nie wystarcza. Na ogół nisko zostało przez nich ocenione przygotowanie rzeczowe po ukończeniu SN-u, a nawet pełnych studiów wyższych. Niską rangę w kształtowaniu pozytywnego stosunku nauczycieli do zawodu wyznaczono ocenie władz szkolnych. Jak wynika z wypowiedzi, nauczyciele zbyt często dostrzegają rozbieżności pomiędzy wartościami reprezentowanymi przez szkołę a ocenami narzucanymi przez władze szkolne. Nauczyciele klas początkowych bardzo wyraźnie podkreślali słabe zainteresowanie ich pracą ze strony nadzoru szkolnego i rad pedagogicznych. Podali również, że wizytatorzy wyżej cenią nauczycieli specjalistów.

Wszystkich nauczycieli bardziej mobilizuje do pracy uznanie rodziców. To stwierdzenie jest szczególnie charakterystyczne w okresie ogólnego wykazywania niedomagań szkoły przez społeczeństwo.

W wielu wypowiedziach podano inne czynniki obniżające identyfikację z zawodem, a w tym złe warunki lokalowe, słabe wyposażenie w pomoce naukowe, zbyt liczne zespoły uczniów w jednej klasie.

Na podstawie nawet niepełnego omówienia danych można zauważyć ogólniejszą prawidłowość, a mianowicie, że czynniki najbardziej wiążące nauczycieli z zawodem mają charakter subiektywny, wynikają z usposobienia i nastawienia emocjonalnego.

Nie zauważa się wyraźniejszego wpływu czynników zewnętrznych, obiektywnych, a w tym roli wiedzy i racjonalnego stosunku do zawodu. Nie ulega wątpliwości, że swoista więź emocjonalna nauczyciela z dziećmi wnosi do pracy wiele entuzjazmu, pogłębia identyfikację z zawodem. Jednak w okresie szybkiego rozwoju nauki powiązanie w pracy nauczycielskiej powinno wynikać jednak z przesłanek racjonalnych, z pewności o znaczeniu wiedzy w wychowaniu, z niezawodności stosowanej teorii. Wówczas miłość do dzieci będzie oparta na szerokim zakresie wiedzy rzeczowej i psychologiczno-pedagogicznej.

Wydaje się słuszne przestawianie nauczycieli na bardziej racjonalny stosunek do swego zawodu, by nie tylko czynnik emocjonalny decydował o powiązaniu z pracą, ale pewność o należyтым stanie wiedzy, umiejętności jej wykorzystania w różnych momentach nauczania i wychowania, wyprowadzania w oparciu o nią słusznych diagnoz i prognoz wychowawczych.

Wymagania takie należy postawić przed każdym nauczycielem bez względu na to, czy pracuje z młodzieżą starszą, czy uczniami w młodszym wieku szkolnym.

Rozpowszechnione i uświęcane tradycją ocenianie przydatności nauczycieli do klas początkowych w aspekcie emocjonalnym, opiekuńczo-wychowawczym powinno zostać poważnie ograniczone. Od nauczycieli klas początkowych trzeba wymagać gruntownej, dokładnej i wielostronnej wiedzy ogólnokształcącej oraz psychologiczno-pedagogicznej i trzeba tworzyć odpowiednie warunki do jej zdobycia.

Nastawienie nauczycieli, władz szkolnych, a nawet szerszego społeczeństwa do nauczania na szczeblu początkowym jest dosyć jednoznaczne. Mniej lub bardziej oficjalnie nadaje się wyższą rangę nauczycielom klas starszych, a zaprzeczenia mają często charakter kurtuazyjny.

Stosunek do pracy na określonym szczeblu szkoły podstawowej określili również badani nauczyciele, udzielając odpowiedzi na pytania zawarte w ankiecie lub wywiadzie. Nauczycieli klas początkowych pytano: „Czy wolałaby Pani pracę w klasach starszych i dlaczego?“, a nauczycieli klas V—VIII o chęć pracy w klasach początkowych. Ilościowe ujęcie tych danych zamieszcza się niżej.

Tabela 4

STOSUNEK NAUCZYCIELI DO PRACY NA OKREŚLONYM POZIOMIE SZKOŁY  
PODSTAWOWEJ

Lp.	Stopień aprobaty	Nauczyciele klas I—IV		Nauczyciele klas V—VIII	
		liczba	%	liczba	%
1	Zdecydowanie tak	5	8,3	17	42,5
2	Raczej tak	21	35,0	21	52,5
3	Raczej nie	22	36,7	1	2,5
4	Zdecydowanie nie	12	20,0	1	2,5
	Razem	60	100,0	40	100,0

Zdecydowanie nie chce pracować w klasach starszych tylko 12 nauczycieli (20,0%) z klas początkowych. Z tej ilości 4 osoby ukończyły liceum pedagogiczne, a 8 osób SN — kierunek nauczanie początkowe. Większość z nich to nauczyciele z długoletnim stażem pracy w zawodzie (od 13—22 lat). Pokażna ilość nauczycieli mniej zdecydowanie opowiada się za pracą w klasach starszych. Z ich uzasadnień ni trudno wywnioskować, że taka ewentualność bardzo im odpowiada. Mniej zdecydowanych odstręczają trudności wychowawcze i słabe przygotowanie rzeczowe do nauczania określonego przedmiotu. Z 43 nauczycieli, których pociąga praca w kla-

sach starszych, 16 ma ukończone liceum pedagogiczne, 14 SN kierunek nauczanie początkowe, a 13 SN — inne kierunki. Zrozumiałe jest dążenie nauczycieli z kierunkowym wykształceniem. Natomiast małe przywiązanie do klas początkowych nauczycieli ze specjalistycznym przygotowaniem jest zaskakujące. Ci nauczyciele z tytułu drugiej specjalizacji (zajęcia praktyczno-techniczne, wychowanie fizyczne, wychowanie muzyczne) są zainteresowani pracą na wyższym szczeblu szkolnym.

Konieczność chce pracować w klasach starszych 5 nauczycieli, w tym 3 absolwentki liceum pedagogicznego. Przejście do pracy ze starszymi dziećmi uzasadniają ciekawym i głębszym materiałem nauczania, większymi umiejętnościami uczniów w zakresie nauki własnej, większą samodzielnością w organizowaniu nauki. Przejście takie traktują jako awans.

Nauczyciele klas starszych z podobnej zamiany nie chcą korzystać. Zdecydowana większość (95%) jest zadowolona z pracy w tych klasach i to podaje w uzasadnieniu. Nadmieniają, że znajdują szybko wspólny język, z uczniami tymi można stosować ciekawe i bardziej samodzielne formy nauczania. Uczniowie w tych klasach są bardziej aktywni intelektualnie, umieją to wyrażać słownie, szybciej i łatwiej zdobywają wiedzę. Duża ilość nauczycieli podkreśla potrzebę odpowiedniego przygotowania zawodowego.

#### IV. Sytuacja nauczania początkowego w wyższych szkołach nauczycielskich

Plany studiów, które wyznaczają profil zawodowy absolwentów, ulegały kilkakrotnym korektom. Od chwili powołania wyższych szkół nauczycielskich co roku wprowadzano poprawki i uzupełnienia. Jest to zrozumiałe w okresie tworzenia nowych, zawodowych studiów bez tradycji w systemie szkolnictwa wyższego, choćby ze względu na specyfikę i czas kształcenia. Trochę trudniej zrozumieć kierunek zmian.

W każdym planie dzielono przedmioty studiów na cztery części tematyczne, tzw. „bloki przedmiotowe”, a korekta najczęściej dotyczyła limitów godzin. Plan z roku 1969 przewidywał 2732 godziny zajęć dydaktycznych w ciągu trzech lat studiów na kierunku nauczania początkowego z zajęciami praktyczno-technicznymi<sup>11</sup>. W tymczasowym planie studiów z roku 1970 zachowano podział przedmiotów na cztery części, ale ogólny wymiar godzin zmniejszono o 120, w planie z roku 1971 nastąpiło dalsze obniżenie czasu o 63 godziny. Plan studiów z tego roku przewiduje ogółem 2547 godzin.<sup>12</sup>

Tendencje do redukcji obciążenia studentów zajęciami ściśle zaprogramowanymi przez uczelnię na rzecz nauki własnej są uzasadnione. Modernizacja kształcenia wyższego w wielu krajach idzie w kierunku zrównania proporcji czasowych pomiędzy studiami zorganizowanymi a nauką własną studentów.<sup>13</sup>

Ogólnie aprobowane zmiany w przydziale godzin odbyły się kosztem określonych bloków tematycznych i poszczególnych przedmiotów. Zestawiając i porównując limity godzin przeznaczone dla grup przedmiotów uzyskujemy wgląd w kierunek zmian. Przykładowym materiałem do przeprowadzenia analizy będą plany studiów z kierunku nauczanie początkowe z zajęciami praktyczno-technicznymi. Dla uwy-

<sup>11</sup> Plan studiów dziennych — kierunek: nauczanie początkowe z zajęciami praktyczno-technicznymi z dn. 10. VII. 1969 r., nr DU-1P-4041-270/69.

<sup>12</sup> Plany studiów dziennych — kierunek: nauczanie początkowe z zajęciami praktyczno-technicznymi z dn. 16. XI. 1970 r., nr DU-2-40112-201/70 i z 31. VII. 1971, nr DU-2-40112-195/71.

<sup>13</sup> J. Tymowski: Z doświadczeń wyższego szkolnictwa technicznego we Francji. *Życie Szkoły Wyższej* nr 3/67.

A. N. Gorszeniew: Nowy etap w rozwoju szkolnictwa wyższego w ZSRR. *Życie Szkoły Wyższej* nr 5/67.

puklenia zagadnienia zamieszczono również wymiar godzin planów ostatnio stosowanych przez studia nauczycielskie.<sup>14</sup>

W czasie tej regulacji ogranicza się lub zwiększa wymiar godzin określonych przedmiotów, zmniejsza się ogólną ilość przedmiotów studiów z 46 na 39. Z bloku przedmiotów pedagogicznych wycofano przedmioty psychologię kliniczną i ustrój szkolny, a wykład monograficzny przeniesiono do pierwszej specjalizacji, co spowodowało nikiły wzrost godzin.

Tabela 5

ZESTAWIENIE PORÓWNAWCZE GODZIN DYDAKTYCZNYCH

Zespół przedmiotów	Ogólna liczba godzin w planach WSN						SN	
	1969	%	1970	%	1971	%	1969	%
Filozoficzno-społeczne	316	11,5	312	11,9	312	12,2	168	9,1
Psychologiczno-pedagogiczne	746	27,3	693	26,5	653	25,7	347	18,8
Nauczanie początkowe i specjalizacja	850	31,1	793	30,4	823	32,3	562	30,5
Zajęcia prakt. techn. II specjalizacja	572	21,0	586	22,5	573	22,5	534	28,9
Uzupełniające	248	9,1	228	8,7	188	7,4	235	12,7
<b>Razem</b>	<b>2732</b>	<b>100,0</b>	<b>2612</b>	<b>100,0</b>	<b>2549</b>	<b>100,0</b>	<b>1846</b>	<b>100,0</b>

Z grupy przedmiotów uzupełniających wycofano zagadnienia kultury i sztuki, zagadnienia socjologii wsi i miast. Całościowo ujęta koncepcja planów studiów wyższych szkół nauczycielskich nie różni się zbytnio od profilu zawodowego reprezentowanego przez studia nauczycielskie.

Na tle rejestru przedmiotów studiów zauważa się dużą niejednorodność w ich ujmowaniu. Niektóre zostały podzielone na dyscypliny szczegółowe, inne potraktowano ogólnie. W zespole przedmiotów pedagogicznych wydzielono: podstawy pedagogiki, teorię nauczania, teorię wychowania, historię oświaty i wychowania, techniczne środki nauczania. Szczegółowo ujęto również drugą specjalizację, tj. zajęcia praktyczno-techniczne i wychowanie muzyczne. Zajęcia praktyczno-techniczne podzielono na 11 przedmiotów stanowiących podbudowę teoretyczną, wydzielono metodykę tego przedmiotu i wycieczki do zakładów pracy. Ogółem zaplanowano 13 przedmiotów. Podobnie potraktowano wychowanie muzyczne. Można przy tym dodać, iż z wychowania muzycznego wiele ćwiczeń odbywają studenci indywidualnie.

Pierwsza specjalizacja, nauczanie początkowe nie została tak uprzywilejowana. Na 8 przedmiotów nauczanych w klasach początkowych tylko dla 3 przewidziano podbudowę teoretyczną (język polski, matematyka, przyrodznawstwo). Przedmioty pozostałe znajdują tylko opracowanie metodyczne. Zupełnie niezrozumiałe jest połączenie w jeden przedmiot studiów 5 różnych metodyk (język polski, matematyka, przyroda, geografia, a według nowego programu i historia).

W lżejszej sytuacji nawet najlepiej przygotowany i doświadczony wykładowca nie będzie mógł podejmować zajęć z metodyki różnych przedmiotów. Każdy bowiem

<sup>14</sup> Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Plany studiów nauczycielskich. PZWS 1969 s. 26.

zdaje sobie sprawę z zakresu i różnorodności wiedzy rzeczowej, na której opiera ukierunkowania metodyczne. Tego kłopotu nie można rozwiązać przez wprowadzenie specjalizacji wśród wykładowców podczas realizacji programu, bo na egzaminie końcowym z tego przedmiotu ujmuje się materiał całościowo.

Nietrudno sobie wyobrazić rozproszenia zainteresowań wykładowców na różne dyscypliny wiedzy i stały olbrzymi wysiłek wkładany w przygotowanie zajęć dydaktycznych, które determinuje nie tylko wiedza pedagogiczna psychologiczna, ale i różnorodna wiedza ogólnokształcąca. Nie można mówić o specjalizacji, a nawet normalnych warunkach pracy, gdyż są tak różnorodne treści nauczania. W podobnej sytuacji są studenci. Wszechstronność przygotowania zawodowego może być drogą do dyletantyzmu.

W planach studiów ujęto oddzielnie naukę o języku, podstawy matematyki, przyrodoznawstwo, literaturę dla dzieci, kulturę żywego słowa z elementami logopedii, a łącznie metodykę języka polskiego, matematyki, przyrody i geografii.

Powiązania rzeczowo-logiczne pomiędzy programami metodyki nauczania początkowego a programami przedmiotów ogólnokształcących są trudno uchwytne. Dla tego wykładowcy we własnym zakresie poszukują takiej spójności.<sup>15</sup>

Program metodyki nauczania początkowego jest silnie powiązany z pedagogiką i psychologią. W konsekwencji dla wielu tematów programowych brakuje czasu, a inne są powtarzane. Na przykład tematy: metody badań dydaktycznych, podstawowe pojęcia pedagogiczne (te same), czynniki wychowania, kryteria doboru treści nauczania, budowa podręczników, pomoce naukowe i środki audiowizualne są w dwóch, a nawet trzech programach studiów.<sup>16</sup>

Metodyka nauczania początkowego jest niewątpliwie dydaktyką szczegółową, musi mieć istotne związki z przedmiotami pedagogicznymi, ale równocześnie powinna adekwatnie nakładać się na wiedzę rzeczową i musi z niej wynikać. Wydaje się słuszniejsze kierunkowanie metodyki na strukturę wiedzy przedmiotów ogólnokształcących. Niewątpliwie prawa metodyczne wynikają z ogólnych reguł pedagogiki i psychologii, jednak bez doskonałej wiedzy rzeczowej z przedmiotu, do którego się odnosi, może prowadzić studentów do ukierunkowań zbyt ogólnych, słabo powiązanych ze strukturą wiedzy przedmiotowej. Określając lapidarnie: trzeba być równie dobrym polonistą czy matematykiem jak pedagogiem, aby dobrze nauczać danego przedmiotu.

Chyba od dawna trwająca koncentryczność nauczania w klasach początkowych spowodowała uproszczone podejście do wiedzy merytorycznej, co odbiło się na całej koncepcji organizacyjnej nie tylko nauczania początkowego, ale i systemu kształcenia nauczycieli.

Obecnie zaprojektowana drożność studiów dla kierunku nauczania początkowego nie skłania studentów do pogłębiania wiedzy z matematyki czy języka polskiego, bo po ewentualnym ich ukończeniu stają się pedagogami, a mniej nauczycielami klas początkowych. Tylko pojawia się pytanie, jakie będzie ich powiązanie ze szkołą podstawową? Czy będą umieli skutecznie nauczać siedmiu przedmiotów występujących w klasach początkowych?

W obecnej chwili wnikliwsi i bardziej krytyczni nauczyciele, a nawet studenci wyczuwają niedostatki w swoim przygotowaniu rzeczowym, w szczególności odnoszą to do matematyki. Ten niepokój wzrośnie, gdy zostaną wprowadzone nowe progra-

<sup>15</sup> W zakładzie Metodyki Nauczania Początkowego w Szczecinie rozpoczęto prace nad ustaleniem związków rzeczowo-logicznych i metodycznych pomiędzy programami: „Podstawy matematyki” a programem „Wychowanie i nauczanie w kl. I—IV.”

<sup>16</sup> Tymczasowy program nauczania. Teoria i metodyka wychowania. Warszawa 1971, s. 5. Tymczasowy program nauczania. Podstawy pedagogiki. Warszawa 1971, s. 2—3. Tymczasowy program nauczania. Teoria i organizacja nauczania. W-wa 1970, s. 2.



my, a nauczanie początkowe będzie coraz bardziej zatracać charakter propedeutyyczny i w swojej organizacji przyjmować formę systematyczno-przedmiotową, by tworzyć jednolity system dydaktyczno-wychowawczy w całej szkole podstawowej.

Wiedza wzbogaca się, zmieniają się koncepcje doboru treści nauczania. Wszelkie zmiany w organizacji szkoły podstawowej powinny wyraźnie uwydatniać się w systemie kształcenia nauczycieli, bo unowocześnianie szkoły podstawowej powinno rozpocząć się od reorganizacji i unowocześniania kształcenia nauczycieli.

Oto kilka propozycji do rozważenia i ewentualnego wykorzystania:

1. Obecnie realizowane plany studiów poddać szczegółowej analizie. Pierwszą zmianą na kierunku nauczania początkowego powinno być rozdzielenie metodyki nauczania początkowego na metodykę języka polskiego, matematyki, przyrody, geografii.
2. Metodykę każdego wymienionego przedmiotu ściśle powiązać z podstawami teoretycznymi przez staranniejsze zsynchronizowanie programów nauczania i równoległą realizację. Na przykład podstawy matematyki występujące na I roku studiów realizować równolegle lub z niewielkim wyprzedzeniem z metodyką matematyki. Całość przygotowania do nauczania tego przedmiotu kończyć egzaminem. Podobnie ująć język polski, przyrodę, geografię. Wiązanie metodyki z wiadomościami rzeczowymi określonego przedmiotu w koncepcji organizacyjnej ułatwi lepsze przygotowanie do nauczania.
3. W dalszej perspektywie czynić próby łączenia nauczania początkowego z wybranym przedmiotem humanistycznym lub matematyczno-przyrodniczym, a nie jak dotychczas tylko z przedmiotami artystyczno-technicznymi. W ten sposób powstałaby możliwość przygotowania specjalistów do nauczania określonego przedmiotu w całej szkole podstawowej.
4. Przeprowadzić gruntowną analizę i korektę programów z przedmiotów pedagogicznych i wycofać lub ograniczyć tematy powtarzające się, by zarezerwować więcej czasu na przygotowanie rzeczowo-metodyczne. W rezultacie tej analizy powinno nastąpić zrównanie limitu godzin dla nauczania początkowego stanowiące I specjalizację z limitem godzin I specjalizacji na innych kierunkach.
5. Dla zabezpieczenia dopływu do klas początkowych wysoko kwalifikowanych nauczycieli należałoby w planach studiów akademickich przeznaczonych dla absolwentów WSN z kierunku nauczanie początkowe uwzględnić przynajmniej jeden przedmiot ogólnokształcący.

Zamieszczone postulaty są na pewno dyskusyjne, a zasygnalizowane wątpliwości niepopulärne. Sądzę jednak, że obecna sytuacja jest jak najbardziej sprzyjająca do ujawniania różnych stanowisk nawet kontrowersyjnych, zwłaszcza gdy są podkrotowane troską o lepszy poziom nauczania w szkole podstawowej.

## ZYGMUNT MYŚLAKOWSKI: PIŚMA WYBRANE. WYBORU DOKONAŁ TADEUSZ NOWACKI

Warszawa 1971, PZWS, 16<sup>o</sup> s. 286

W dniu 1 października 1971 roku zmarł Zygmunt Myślakowski — senior polskich pedagogów. Wydana publikacja czci dorobek 60-lecia Jego pracy naukowej. Obszerne życiorys naukowy znakomitego Autora prac pedagogicznych napisał Stefan Baścik. Uważa on, że w twórczości Profesora można wyróżnić 6 grup problemowych:

- I. Zagadnienia filozofii wychowania
- II. Społeczne podstawy wychowania
- III. Zagadnienie kształcenia ogólnego
- IV. Zagadnienia dydaktyczne
- V. Problem nauczycieli
- VI. Inne zagadnienia.

Myślakowski poza twórczością pedagogiczną interesował się również problematyką wychowawczą i kulturalno-oświatową klasy robotniczej, współpracując z krakowskim Towarzystwem Uniwersytetu Robotniczego. Pragnął podnieść kulturę wszystkich obywateli naszego kraju. Za wykształconego człowieka uważa Autor jednostkę myślącą prawidłowo i naukowo. Jako nauczyciel uniwersytecki interesował się problemem nauczycieli, a rezultatem był szereg prac doktorskich pisanych pod jego kierunkiem nt. „Moja droga do zawodu nauczycielskiego”. Przejdźmy obecnie do problematyki Jego książek.

Fragmety tomu „Zatracone ścieżki, zagubione ślady” ukazują wspomnienia z okresu młodości Autora oraz wrażenia z pobytu na Korsyce i w Bretanii (Francji). Syntezę wieloletnich przemyśleń Myślakowskiego stanowi praca „Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności” (1965). Z niej zaczerpnięto najwięcej fragmentów. Książka zawiera szczegółową analizę wychowania. Proces wychowawczy rozpoczął się w społeczeństwie pierwotnym i trwa we współczesnych formach życia społeczeństw. Za najważniejszy czynnik wychowawczy uważa Autor dom rodzinny — „kraj lat dziecińczych”, do którego każdy powraca przez całe życie. Bardzo ważnym czynnikiem jest szkoła. Współczesność i przyszłość wymagają wychowania rodziców i nauczycieli o nowych poglądach. Nauczyciele powinni nie tylko przelewać na uczniów wiadomości i umiejętności, lecz również wiarę w życie. Wychowanie uzupełnia i wzmacnia politykę każdego państwa. Człowieka kształtują różne środowiska, jak dom rodzinny, szkoła, otoczenie. Każde z nich wychowuje inaczej, w innej sferze, doskonalą prawidłowy względnie spaczony plan życiowy jednostki, aby przygotować ją do życia w społeczeństwie. Wychowanie cechuje adaptacyjny charakter zależnie od środowiska i ustroju państwa. Zmieniały się cele wychowania. Arystoteles twierdził, że „prawdziwym zadaniem wychowania jest osiągnięcie szczęśliwości”. Według Komeńskiego „wychowanie jest rozwijaniem całkowitego człowieka”. Komisja Edukacji Narodowej uznawała, że celem wychowania jest „zdrowie, cnota i obyczaje, rozsądek, przyjaźń i szacunek drugich”. Na wychowanie człowieka oddziałują liczne czynniki:

- 1) cechy wrodzone,
- 2) środowisko materialne i kulturalne.

Dużą rolę w wychowaniu odgrywają:

- 1) talent pedagogiczny nauczyciela,
- 2) postawa opiekuńcza w stosunku do uczniów,
- 3) tolerancja,
- 4) obiektywna ocena pracy wychowanka.

„Proces kształcenia i jego wyznaczniki” w tomie tym Autor analizuje sytuację dydaktyczną, czyli przyjazną atmosferę dla ucznia. Omawia w nim dynamikę osobowości rozwijającą się w zależności od konkretnych warunków społecznych. Człowiek nie składa się tylko z umysłu, lecz pragnie harmonijnego rozwoju wszystkich elementów osobowości. Analizuje problem wychowania człowieka. Najpełniej kształtuje go socjalizm, wolny od niesprawiedliwości, gdy tymczasem inne ustroje zrodziły się na glebie wyzysku. Osobowość posiada skomplikowaną strukturę obejmującą 3 zasadnicze warstwy — intelektu, emocji i instynktów.

„O kulturze współzycia” z książki zaczerpnięto zagadnienie taktu i nietaktu. Takt obowiązuje w szkole i w życiu. Rodzi życzliwość, poszanowanie jednostki, sympatię oraz zaufanie do ludzi. Brak taktu dezorganizuje życie społeczne. W pracy tej omawia również zagadnienie książki oraz udziela wskazówek w sprawie pisania recenzji. Zależy ona od rodzaju książek, a najważniejszym zadaniem recenzenta jest wskazanie czytelnikowi zasadniczych myśli oraz intencji autora.

„Wprowadzenie do teorii nauczania” — z pracy tej zaprezentowano fragment dotyczący pracy nauczycieli na tle nowych zadań szkoły. Nauczyciel powinien wychowywać uczniów na wartościowych, pracowitych oraz społecznie obywateli odpowiedzialnych za losy kraju. Wybitny pedagog akcentuje mocno problem bezinteresowności, dobroci, tak bardzo potrzebnych ludziom naszej epoki.

Człowiek jest istotą nieznaną, niedokończoną, małą częścią własnego społeczeństwa oraz wspólnoty narodów.

W zakończeniu Tadeusz Nowacki w imieniu Komitetu Redakcyjnego wyjaśnia cechy osobowości i twórczości Zygmunta Mysłakowskiego. Kończy ją obszerna bibliografia prac Autora — książek i artykułów zamieszczonych w czasopismach w latach 1911—1970. Najwyższy szczyt twórczości Autora przypada na okres 1955—1970.

Pisma wybrane Zygmunta Mysłakowskiego stanowią interesującą lekturę, obraz jego osobowości oraz polskiej myśli pedagogicznej. Warto je przeczytać, przemyśleć, gdyż wskazują, jak należy uczyć i wychowywać polską młodzież. Najlepsze myśli zasiane na niwie szkolnej przyniosą socjalistycznej Ojczyźnie bogate i dobre plony.

Stefan Szajdak  
Środa Wilkop.

## O KSZTAŁCENIE TWÓRCZEGO NAUCZYCIELA. PRACA ZBIOROWA POD REDAKCJĄ ZBIGNIEWA MARCINIAKA

Warszawa 1971, Nasza Księgarnia, 16<sup>o</sup> s. 196

Postęp pedagogiczny może kształtować tylko twórczy nauczyciel. Postęp i twórczość stanowią elementy ściśle ze sobą zespolone. Publikacja ukazuje doświadczenia wykładowców II Studium Nauczycielskiego w Warszawie kierowanym przez dyrektora Zbigniewa Marciniaka. Każdy z wykładowców uczelni kształtuje w swym przedmiocie studentów w twórczych pedagogów. Swe osiągnięcia przedstawiają w 13 artykułach i sprawozdaniach.

Jadwiga Bińczycka ukazuje możliwości łączenia teorii z praktyką pedagogiczną, aby wyrugować ze szkół panoszący się jeszcze werbalizm.

Stanisław Kaczor omawia metody podnoszenia wyników nauczania. Zasadniczym czynnikiem osiągnięć jest nauczyciel — stosowanie przez niego aktywizujących metod nauczania, szczególnie problemowej.

Witold Ptaszyński przedstawia próby usprawnienia pracy umysłowej studentów. W tym celu powołano w uczelni Komisję Pracy Umysłowej Studentów, zapoznano ich z publikacjami na temat pracy umysłowej, nauczono korzystania z biblioteki oraz w jaki sposób mają prowadzić notatki z wykładów i lektury na podstawie wzoru autora.

Mieczysław Sawicki omawia działanie egzaminatora MEG-1 dla unowocześnienia procesu nauczania. Wprowadzono go do szkół w latach 1962—1965. Fosiada 9 zasadniczych elementów. Można się nim posługiwać na zajęciach laboratoryjnych w fizyce i chemii w szkołach podstawowych, średnich i wyższych.

Stanisława Lipina i Irena Dudzińska prezentują metody kształcenia twórczych wychowawczyń przedszkoli. A oto kilka z nich:

- a) stosowanie technicznych środków nauczania,
- b) wykorzystanie własnej i innych prac dyplomowych,
- c) seminaria poświęcone omówieniu planów wychowawczych oraz pracy w radzie pedagogicznej przedszkola,
- d) ćwiczenia z zakresu psychologii i dydaktyki przedszkola,
- e) analiza nowości wydawniczych z myślą o praktyce,
- f) ekspozycje, organizowanie teatru dziecięcego i uroczystości w przedszkolu,
- g) omawianie artykułów w czasopiśmie *Wychowanie w Przedszkolu* pod kątem przydatności w pracy z dziećmi.

Kazimiera Galińska i Janina Molendowicz omawiają problem rozumienia psychiki dziecka. Gruntowną znajomość jego psychiki powinni posiadać nauczyciele klas I—IV. Studium Nauczycielskie kształciło twórczych nauczycieli poprzez organizowanie wycieczek do szkół specjalnych, poradni społeczno-zawodowych, domów dziecka, młodzieżowych domów kultury, bibliotek i ogrodów jordanowskich. Podczas zwiedzania zapoznają się z organizacją oraz eksperymentami pedagogicznymi. Inną formą doskonalenia stanowią spotkania z wybitnymi specjalistami.

Maria Przychodzińska prezentuje osiągnięcia nad przygotowaniem nauczycieli wychowania muzycznego w młodszych klasach szkoły podstawowej. Wychowanie muzyczne w klasach I—IV realizuje się przez śpiew, muzykowanie, słuchanie muzyki oraz łączenie muzyki z ruchem. Celem przygotowania twórczych pedagogów zorganizowano w SN koło miłośników muzyki, chór oraz zespół wokálně-instrumentalny.

Kinga Szymborska przedstawia metody nauczania historii w szkole: pracę z podręcznikiem, publikacją popularnonaukową, analizę źródeł historycznych, metody aktywizujące, a szczególnie metodę problemową.

Janina Schoenbrenner porusza zagadnienie kontaktów historyków z warsztatami pracy naukowej. Zainteresowanie historyczne rozwijają:

- a) wycieczki do muzeów i archiwów,
- b) wycieczki terenowe dla poznania historii własnego regionu,
- c) lektura książek popularnonaukowych,
- d) analiza źródeł historycznych,
- e) kontakty z dużymi bibliotekami.

Maria Grzeszczak i Antoni Kmita analizują problematykę literatury dziecięcej i młodzieżowej w kształceniu nauczyciela języka rosyjskiego. Podnoszą walory imprecznych szkolnych, pracy koła zainteresowania, organizowania poranków i wieczorów literackich oraz pisanie prac dyplomowych z tej dziedziny.

Józef Soczewka ukazuje metody kształcenia twórczych nauczycieli chemii. Praca

tego przedmiotu daje wiele okazji do zorganizowania lekcji o badawczym charakterze.

Irena Berne kreśli sposoby uowocześnienia nauczania geografii w Studium Nauczycielskim. Słuchacze na licznych zajęciach zapoznają się z metodą pogładową, pracą z podręcznikiem, w kole geograficznym, stosowaniem środków audiowizualnych, organizacją i pracą w ogródku geograficznym, wykonywaniem ćwiczeń na lekcjach i w pracy domowej.

Bolesław Ciesielski przedstawia doświadczenia nad kulturą żywego słowa w warszawskich studiach nauczycielskich. Oto kilka z nich:

- a) ćwiczenia z zakresu skali głosu i dykcji,
- b) interpretacja mowy codziennej — „Dzień dobry pani!”, „Witam pana” i inne.
- c) interpretacja tekstu literackiego na apelach w szkole ćwiczeń,
- d) współdziałanie słowa z ruchem (pochody i korowody w dniu 1 Maja, Międzynarodowego Dnia Dziecka i inne),
- e) organizowanie konkursów żywego słowa i teatru szkolnego.

Kultura żywego słowa rozwija u uczestnika wiarę we własne siły, wzbogaca w nowe treści intelekt i emocje oraz wychowuje.

Książka posiada liczne walory. Omawia przykłady kształcenia twórczego nauczyciela. Oprócz ujęcia teoretycznego wskazuje mu konkretne wzory do naśladowania. Akcentuje często, że twórczy nauczyciel powinien dokształcać się przez całe życie. Przy szybkim tempie rozwoju nauki i techniki dokształcanie nauczyciela nie może posiadać tempa piechura. Publikacja ukazuje wzory kształcenia twórczego nauczyciela w uczelni. Każdy nauczyciel może z niej zaczerpnąć pewne propozycje i jako doskonalsze zrealizować we własnej pracy. Książka zawiera również jasne sugestie: twórczy nauczyciel powinien kształcić twórczego ucznia — aktywnego obywatela naszego kraju.

Stefan Szajdak  
Środa Wlkp.

## IRENA JANISZOWSKA: ZAGADNIENIA ORIENTACJI I SELEKCJI SZKOLNEJ

Warszawa 1971, PZWS, 16° s. 194

Zawód stanowi podstawę życiową każdej jednostki, uwieńczenie długotrwałych studiów, źródło zadowolenia, aktywności umysłu i emocji oraz czynnik wzbogacający wartości materialne i duchowe społeczeństwa.

Autorka opracowała zagadnienie w 6 rozdziałach. Pierwsze rozdziały posiadają charakter wprowadzający, a ostatnie omawiają meritum zagadnienia. Zadaniem książki — informuje Autorka — jest wskazanie szkole metod przygotowania wychowanka do przyszłej pracy zawodowej. Nakreśliła również historię poradni zawodowych. Pierwszą poradnię dziecięcą zorganizował psycholog Galton w 1884 r. na uniwersytecie londyńskim. Era przemysłowa zrodziła hasło „właściwy człowiek na właściwym miejscu”, a więc problem wyboru właściwego zawodu. W 1902 r. zorganizowano w Niemczech biuro porady zawodowej dla kobiet, a w 1906 r. ukazał się pierwszy praktyczny poradnik z dziedziny wyboru zawodu. Poradnictwo zawodowe wysoce cenit Fellenberg (1771—1844), przyjaciel i protektor Pestalozziego. Zagadnienie wyboru zawodu znajduje się również w pracach Frycza Modrzewskiego, Komisji Edukacji Narodowej i późniejszych pisarzy. W okresie międzywojennym ilość poradni w Polsce stale wzrastała i w 1939 r. osiągnęła liczbę 39.

Orientacja i selekcja szkolna w panujących systemach szkolnych na świecie różni

się. Posiada jednak ścisły związek ze zdolnościami, potrzebami ekonomicznymi i kulturalnymi każdego kraju. Szkoły średnie i wyższe w Polsce międzywojennej przeznaczone były głównie dla dzieci obszarników i grup kierowniczych. Stworzone „bariery” dla dzieci robotniczych zostały obecnie zniesione. Dzieci robotnicze mogą obecnie bez przeszkód przechodzić z niższego na wyższy szczebel nauki. 1905 r. urodziła się w Niemczech pierwsza myśl zorganizowania osobnych klas i szkół dla uczniów wybitnych. W ZSRR sławę zdobyła szkoła matematyczno-fizyczna uniwersytetu i Akademii Nauki w Nowosybirsku. Autorka twierdzi że wyboru zawodu można dokonać tylko na podstawie wnikliwej znajomości uczniów gdyż osobowość posiada skomplikowaną strukturę i rozwija się w procesie pracy. Charakterystyka uczniów powinna obejmować intelekt, uzdolnienia, charakter i temperament. Poznanie globalne ucznia należy do wychowawcy klasy, natomiast szczegółowe do nauczycieli przedmiotów.

Postęp nauki i techniki spowodował wzrost liczby zawodów, a jednocześnie trudności w ich wyborze przez rodziców i nauczycieli. Nauczyciele oraz rodzice nie powinni zmuszać dzieci do wyboru zawodu, lecz tylko scharakteryzować ich walory, stosowność dla każdego ucznia oraz zapotrzebowanie społeczeństwa. Informacja o zawodach winna stanowić część pogramu każdego przedmiotu. Wszystkie przedmioty nauczania dają wiele okazji do podkreślenia ich znaczenia. Na lekcjach języka polskiego, przy omawianiu życia ludzi uczniowie poznają różne zawody. Celem matematyki jest wyposażenie uczniów w podstawowe wiadomości i umiejętności w celu wykorzystania ich w przyszłej pracy zawodowej. Rozwiązywanie zadań, obliczanie procentów i wykonywanie rysunków technicznych przygotowuje uczniów do zawodu. Lekcje wychowania obywatelskiego ukazują obowiązki i prawo obywateli, natomiast historia kreśli formy gospodarki i pracy zawodowej ludzi w różnych formacjach społeczno-ekonomicznych. Geografia zaznajamia uczniów z osiągnięciami państw. Na lekcjach biologii uczniowie poznają pracę rolnika, ogrodnika i hodowcy, a na lekcjach fizyki zdobywają wiadomości dotyczące pracy elektryka. Lekcje chemii dają możliwość zapoznania się uczniów z zawodami grupy chemicznej, spożywczej i włókienniczej. Lekcje rysunku przygotowują uczniów do pracy w życiu codziennym i produkcyjnym. Zajęcia techniczne zbliżają do nowoczesnej techniki. Praca pozalekcyjna i pozaszkolna daje wiele okazji do rozwijania zainteresowań i uzdolnień uczniów. Miejscem tej działalności mogą być szkoła, modelarnia lub dom kultury.

Informowanie uczniów o zawodach może odbywać się przez:

- a) wycieczki i prace społecznie użyteczne,
- b) pogadanki i wystawy,
- c) spotkania ze specjalistami,
- d) publikacje,
- e) radio, film i telewizja,
- f) informacje zdobywane indywidualnie.

Ponieważ szkoła przygotowuje uczniów do zawodów — trzeba i nauczycieli do tej pracy przygotować. Orientacja zawodowa powinna jednak posiadać pewne etapy. Już przy zapisie do klasy I należy złożyć teczkę obserwacji ucznia, dotyczącą jego zainteresowań i zdolności. Okres pobytu w szkole można podzielić na 4 okresy:

- a) okres I (klasy I—IV szkoły podstawowej) należy wykorzystać na zaznajomienie uczniów z pracą i zawodami,
- b) okres II (klasy V—VIII szkoły podstawowej) to okres szczegółowej orientacji o zawodach,
- c) okres III (klasy IX i X szkoły średniej) stanowi okres indywidualnego przygotowania zawodowego,
- d) okres IV (ostatnie klasy szkoły średniej) powinien przygotować uczniów do podjęcia pracy lub studiów wyższych.

Autorka kreśli również własny projekt pracy informacyjnej w poszczególnych miesiącach roku szkolnego. Polskie tradycje w zakresie poradnictwa zawodowego przedstawiają się dobrze. Poradnie społeczno-wychowawcze TPD rozpoczęły swą działalność w 1958 roku. Zorganizowano je w każdym wojewódzkim i powiatowym mieście. Najważniejsza rola w zakresie orientacji zawodowej przypada nauczycielom, a następnie rodzicom i organizacjom młodzieżowym. Ważnym i praktycznym źródłem informacji o zawodach mogą być wycieczki do zakładów pracy, zapraszanie przedstawicieli zawodów i władz do szkoły względnie klas na godziny wychowawcze.

Autorka proponuje, aby w każdej szkole powołać specjalnego nauczyciela do spraw orientacji zawodowej wśród uczniów. Powinien on otrzymać zniżkę godzin względnie specjalny dodatek. Jego zadaniem byłoby gromadzenie i przekazywanie uczniom informacji o zawodach. Oprócz poradni wychowawczo-zawodowych należy powołać badawcze placówki naukowe. Praca w zakresie orientacji szkolnej i zawodowej powinna być stale udoskonalana.

Książkę wzbogaca bibliografia w językach: polskim, francuskim, angielskim, rosyjskim, niemieckim, czeskim i rumuńskim. Nauczyciele ostatnich klas szkoły podstawowej i średniej otrzymali wartościową publikację dotyczącą wyboru zawodu przez uczniów. Może również służyć pomocą rodzicom przy podejmowaniu ważnej decyzji o przyszłości życiowej swoich dzieci.

Stefan Szajdak  
Sroda Wielkop.

## ROZWAŻANIA NAD „PODSTAWAMI DYDAKTYKI ZAWODOWEJ” TADEUSZA NOWACKIEGO

Mimo bujnego rozwoju dydaktyki polskiej — począwszy od Bogdana Nawroczyńskiego poprzez szereg znakomitych dzieł wydanych w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych obecnego stulecia — a także stopniowego rozszerzania informacji o problemach i osiągnięciach współczesnej dydaktyki za granicą — znacznie trudniejsza była dotychczasowa sytuacja pedagogów związanych ze szkołą zawodową, gdy szukali porady i poparcia dla swej nauczycielskiej praktyki w teorii nauczania. O potrzebie tworzenia teorii kształcenia zawodowego świadczył początkowo ruch reprezentowany przez przodujących nauczycieli, popierany przez prasę związkową, ośrodki metodyczne i wydawnictwa PWSZ, a następnie skupiający kadre starszych i młodszych naukowców wokół katedr pedagogicznych niektórych wyższych uczelni oraz wokół Zakładu Kształcenia Zawodowego w Instytucie Pedagogiki. Dziś — z perspektywy lat i obecnych osiągnięć — można stwierdzić, jak długą przebyliśmy drogę od owej pierwszej sesji naukowej zorganizowanej w r. 1958 na temat kształcenia myślenia w szkołach zawodowych i od Ogólnopolskiego Zjazdu Oświaty Zawodowej i Rolniczej odbytego w r. 1959.

Z tą drogą troski i walki o prawidłowy rozwój szkolnictwa zawodowego, o właściwy system kształcenia zawodowego, o ustawiczne polepszanie procesu kształcenia i doskonalenia kierującej nim kadry pedagogicznej wiąże się nierozzerwalnie nazwisko Tadeusza Nowackiego. Już od pierwszych niewielkich, ale bogatych treściowo broszurek — „Szkolnictwo zawodowe w nowej Polsce” i „Zadania kształcenia zawodowego” — wydanych w latach 1947—1948 oraz od badań nad działalnością i twórczością Stanisława Słazica (z którego dzieł czerpał nieraz argumenty podkreślające wagę kształcenia zawodowego, konieczność oparcia go na war-

tościach ogólnoludzkich i pełnego wykorzystania wyników tego kształcenia dla „użytku publicznego”).

Twórczość naukowa i publicystyczna Tadeusza Nowackiego obejmuje rozległy teren różnorodnych dyscyplin pedagogicznych. Jest on jednym z polskich pionierów kształcenia politechnicznego i wychowania przez pracę. W całej swej działalności pisarskiej stara się wiązać i rzeczowo uzasadniać powiązanie obecných zadań wychowania i szkoły z współczesnymi postulatami cywilizacji i kultury technicznej oraz postępu technicznego. Obfity dorobek prac i artykułów na wymienione tematy stanowi równocześnie dla ich Autora szeroką bazę wyjściową dla podejmowania problematyki dydaktycznej (początkowo na węższych odcinkach — jak podstawy nauczania programowego czy dydaktyka wojskowa).

Za nowy i szczególnie ważny etap działalności naukowej Tadeusza Nowackiego uznać można wydaną ostatnio i najobszerniejszą z dotychczasowych jego prac publikację — „Podstawy dydaktyki zawodowej” (W-wa, PWN 1971 r.).

Wzmianki i notatki, które ukazały się wkrótce po wydaniu tej książki, sygnalizowały ukazanie się dawno oczekiwanej pozycji na rynku księgarskim, informowały ogólnie o jej treści, podkreślały, że jest to pierwsza dydaktyka szkolnictwa zawodowego. Głębsza, rzeczowa analiza poszczególnych rozdziałów, tez, propozycji stanie się zapewne punktem wyjścia dla wzajemnej wymiany poglądów, może nawet dla konstruktywnych, pożytecznych dyskusji. I to chyba było jednym z zamierzeń Autora, gdy — nie bez pewnych wątpliwości i wahań — decydował się na opracowanie „Podstaw” mimo przedstawionej poprzednio sytuacji w zakresie badań nad kształceniem zawodowym.

Sam Autor charakteryzuje „Podstawy” (w słowie wstępnym) jako próbę ogólnego ujęcia zasadniczych problemów dydaktyki, uporządkowania tych zagadnień oraz uściślenia, a niejednokrotnie także wzbogacenia stosowanej w dydaktyce terminologii naukowej. Równocześnie książka ta powinna przynieść konkretną pomoc metodyczną nauczycielom w szkołach i personelowi pedagogicznemu w zakładach pracy.

Czy udało się zrealizować te słuszne i celowe zamierzenia?

Publikacja obrazuje istotnie obfity dorobek dydaktyki ogólnej, z której — jak słusznie podkreśla Autor — wyrasta dydaktyka zawodowa powiązana z nią wspólnością i zbieżnością wielu zagadnień. Indeks autorów polskich i obcych, na których powołuje się Tadeusz Nowacki w swych wywodach, cytatach i wzmiankach, obejmuje ponad 450 nazwisk, wśród nich większość wybitniejszych teoretyków nauczania, a szczególnie publikacje wydane w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych bieżącego stulecia. Bibliografia dołączona do poszczególnych rozdziałów zawiera przeważnie po kilkadziesiąt pozycji, uwzględniając zarówno obszerniejsze publikacje i artykuły w periodykach naukowych, jak i relacje z aktualnie prowadzonych badań empirycznych i dysertacji gromadzonych przez różne placówki naukowe. Jeśli zgodzimy się z określeniem autora recenzji w *Głosie Nauczycielskim*, Erwina Gondzika, że praca Tadeusza Nowackiego ma charakter kompendium — to trzeba równocześnie podkreślić, że w zebranych tak skrupulatnie materiale Autor dokonuje interesujących porównań i zestawień, przeprowadza rzeczową, krytyczną — niekiedy również historyczną — analizę omawianych poglądów, tez, definicji. Bliższe zapoznanie się z podaną w książce bibliografią ukazuje przy niezaprzeczonej bogactwie dotychczasowego dorobku dydaktyki istniejące w nim dysproporcje i luki, potwierdza wyrażaną przez Autora opinię o niezadowalającym jeszcze stanie badań nad kształceniem zawodowym. Tu odwołać musi się Autor do szerszej problematyki prac prakseologicznych, sięgać do fizjologii i psychologii pracy, do socjologii i ekonomii, a także do pionierskich, nowatorskich prób nauczycieli-praktyków. Równocześnie w tych szczególnie działach uwidatnia się własny, twórczy wkład dotychczasowych przemyśleń i poszukiwań Autora.

Niemal przy każdym rozpatrywanym problemie Autor nawiązuje do specyficznych



zadań dydaktycznych szkoły zawodowej. Odpowiednio do nich stara się wybrać układ zasad dydaktycznych, ukazywać ważny w tym typie szkoły proces wiązania praktyki z teorią, uzasadniać postulat intelektualizacji szkolenia praktycznego, podkreślać charakterystyczne dla szkolnictwa zawodowego metody sprawdzania i oceny wyników dydaktycznych — również po zakończeniu procesu nauczania szkolnego w toku adaptacji zawodowej. Z punktu widzenia dydaktyki zawodowej szczególnie cenny materiał wnoszą rozdziały dotyczące podstawowych pojęć motoryki oraz teoretycznych zasad i metod nauczania praktycznego i form organizacyjnych kształcenia zawodowego.

Wydaje mi się, że na ogół pomyślnie zrealizowano w publikacji zamiar ścisłego określenia treści używanych terminów. A w sprawach tych istnieje w dyscyplinach pedagogicznych sporo braków i sprzeczności! Autor występuje tu nie tylko jako badacz naukowy — propagujący i stosujący w pracach własnych precyzję i konsekwencję terminologiczną, lecz także jako wytrawny pedagog. Drogą wnikliwej analizy prowadzi cierpliwie czytelnika do formułowania właściwych definicji. Szczególnie interesujące i ważne, a także pobudzające do refleksji i dyskusji są rozważania dotyczące aktywności, samodzielności, świadomości, świadomościowego modelu działania, umiejętności i nawyków, sprawności i przydatności. Precyzowanie i interpretacja takich pojęć ułatwia rozumienie ważnych a skomplikowanych procesów, jak tworzenie modelu działania w świadomości uczniów, proces formowania i rozwijania umiejętności, proces intelektualizacji nauczania praktycznego itp.

Analiza teoretyczna prowadzi — zgodnie z założeniem Autora — do wniosków praktycznych — i nie tylko do wysuwania dyrektyw, lecz również szukania sposobów ich realizacji. W tym zakresie sięga chętnie T. Nowacki do konkretnych przykładów z praktyki szkolnictwa zawodowego i wysuwa wskazówki metodyczne dla nauczycieli.

Charakterystyczna dla Autora z całej jego dotychczasowej działalności troska o właściwe przygotowanie nauczycieli szkoły zawodowej do pełnienia swej trudnej i odpowiedzialnej funkcji wyraża się nie tylko w chęci niesienia im konkretnej pomocy dla opanowania podstaw dyscyplin pedagogicznych (jak np. w wielokrotnie wydawanym „Zarysie psychologii”). W „Podstawach kształcenia zawodowego” T. Nowacki staje również na pozycji inspiratora i organizatora zespołowych prac badawczych. Pragnąłby nauczyciela szkoły zawodowej włączyć w konstruowanie doświadczeń pedagogicznych, w ramach zespołów problemowych i centralnego planu badań. O realizacji i użyteczności takich inicjatyw świadczą osiągnięcia NRD, a także wzrastający dorobek zespołów nauczycielskich pracujących pod kierunkiem Zakładu Kształcenia Nauczycieli Instytutu Pedagogiki (m. in. w dziedzinie dydaktyki zawodowej pod przewodnictwem dra R. Radwiłowicza).

Rozdział ostatni, specjalnie poświęcony nauczycielowi szkoły zawodowej, zaskutkuje na uwagę i szerszą dyskusję. Ważne są bowiem zarówno problemy modelu kształcenia nauczycieli szkół zawodowych i charakterystyk zawodowych nauczycieli poszczególnych grup, jak i propozycje skoncentrowania różnorodnych form doskonalenia i aktywizacji naukowej nauczycieli w jednym nauczycielsko-naukowym ognisku. Perspektywa realizacji tych projektów — to zarazem perspektywa dalszego, planowego, systematycznego, użytecznego rozwoju dydaktyki zawodowej.

Za niedociągnięcie tej książki uważam pewną nierówność poziomu, niejednorodność tonu i stylu poszczególnych rozdziałów. Jakkolwiek w całości odznacza się logiczną, przejrzystą konstrukcją, jasnością wykładu, czystością stylu i języka, jednakże w kilku rozdziałach, i to dotyczących specyficznych spraw kształcenia zawodowego, wymaga od czytelnika szczególnie natężonej uwagi i niemałego wysiłku, by nadążyć za tokiem rozważań Autora. Rozdziały te mogą okazać się zbyt trudne dla szerszego grona odbiorców ze względu na zbytne przeciążenie tekstu terminami naukowymi zaczerpniętymi z psychologii, cybernetyki itp. Dla słabo jeszcze przy-

gotowanych pedagogicznie nauczycieli szkół zawodowych książka T. Nowackiego w jej obecnej postaci nie od razu stanie się popularną lekturą. Zawiera jednak bogaty i cenny materiał, który kierownicy i aktywiści zespołów metodycznych, klubów dyskusyjnych, komisji przedmiotowych, konferencji i kursów doskonalących itp. mogą wykorzystać w różnych formach pracy samokształceniowej i doskonalącej nauczycieli zainteresowanych tą problematyką. Swobodne, koleżeńskie, lecz oparte na własnej praktyce dyskusje podejmowane przy tych okazjach stałyby się nie tylko wprowadzeniem szerszych rzesz nauczycielskich w nową i trudną dziedzinę dydaktyki zawodowej, lecz również mogłyby Autorowi dostarczyć inspiracji i pomocy przy ustalaniu ostatecznej koncepcji podręcznika dydaktyki zawodowej przeznaczanego dla doskonalenia i aktywizacji twórczej nauczycieli pracujących w szkołach zawodowych i w zakładach pracy.

*Janina Krócińska-Kaciuba*

### **KAZIMIERZ SUSZEK: SPOŁECZNE PODŁOŻE ASPIRACJI SZKOLNYCH MŁODZIEŻY**

**Poznań—Szczecin 1971, PWN, ss. 88, cena zł 20**

Książka ta jest relacją z badań. Zmierzają one do ustalenia, jakie czynniki społeczne określają szanse kształcenia młodzieży w liceach ogólnokształcących w szkołach zawodowych. Jeśli weźmiemy pod uwagę główny przedmiot badań, nasuwa się stwierdzenie, iż tytuł książki niezupełnie odpowiada jej treści. Jedynie w rozdziale IV autor rzeczywiście przedstawił badania dotyczące aspiracji szkolnych młodzieży. Cała zaś praca jest — jak to słusznie zaznaczono w podtytule — studium szkolnych procesów selekcyjnych na przykładzie wybranych szkół podstawowych i średnich z województwa szczecińskiego.

W krótkim wstępie sformułowane zostały cele pracy. Autor omówił tu również organizację badań oraz wyjaśnił niektóre terminy.

Rozdział I zawiera ogólne informacje o powszechności kształcenia ponadpodstawowego w województwie szczecińskim, z wyszczególnieniem sytuacji w miastach i na wsi oraz zależności szans kształcenia młodzieży od jej pochodzenia społecznego.

W rozdziale II autor przedstawił zróżnicowanie wyborów różnych dróg kształcenia przez absolwentów szkół podstawowych. Ukazał społeczne determinaty tych wyborów: wpływ miejsca zamieszkania, pochodzenia społecznego i wykształcenia rodziców. Część rozważań dotyczy funkcjonowania szkoły, choć autor nie podjął prób ustalenia roli czynników szkolno-pedagogicznych, z góry zakładając, iż jest to rola bardzo istotna.

Kontynuację tych rozważań znajdujemy w rozdziale III. Autor rozpatruje tu zmiany społecznej funkcji kształcenia oraz zastanawia się nad rolą szkoły w kształtowaniu aspiracji życiowych młodzieży. Na podstawie analizy materiałów zebranych w toku badań stwierdza, iż uczniowie szkół średnich mają na ogół korzystniejsze warunki rodzinne niż uczniowie zasadniczych szkół zawodowych oraz młodzież nie uczęszczająca do szkół. Ta ostatnia grupa absolwentów szkół podstawowych pochodzi z reguły z rodzin o niskim poziomie wykształcenia. Są to także często rodziny znajdujące się w trudniejszej sytuacji materialnej.

W rozdziale IV przedstawione zostały poglądy młodzieży z wybranych szkół średnich na temat wartości kształcenia się. Z zebranych przez autora wypowiedzi ankietowych kilkuset uczniów wynika, iż motywami kształcenia się mają zwykle

charakter instrumentalny, bowiem nauka w szkole jest traktowana jako środek prowadzący do dobrego zawodu, korzystnej pozycji społecznej i szczęścia osobistego. Oprócz motywów utylitycznych często wymieniane są motywy ideowo-altruistyczne, a dopiero w dalszej kolejności — poznawcze. Zdaniem autora, nie jest to obraz korzystny i należałoby silniej rozbudzać u młodzieży zamilowania intelektualne.

Rozdział V dotyczy losów szkolnych badanej młodzieży. Jest to analiza retrospektywna. Kazimierz Suszek analizuje drogę szkolną młodzieży, która znalazła się w szkołach średnich i zasadniczych. Stwierdza m. in., że „wysoki procent repetentów we wszystkich typach szkół świadczy o tym, że nieotrzymanie promocji w jakiejś klasie nie oznacza ani rezygnacji z dalszej nauki, ani nie przesądza o kierunku kształcenia...” (s. 62). Badając relację między wynikami nauki uczniów szkół ponadpodstawowych a ich sytuacją rodzinną dochodzi do wniosku, że „pochodzenie społeczne uczniów jest jednym z czynników, którego wpływ na postawę młodego człowieka jest bezsporny” (s. 66).

W rozdziale VI oraz w „Zakończeniu” autor przedstawił wnioski z badań, w których próbuje określić, w jaki sposób można doprowadzić do zlikwidowania społecznych dysproporcji w przebiegu selekcji szkolnej. Postuluje rozwój przedszkoli, poprawę warunków pracy szkół wiejskich, rozwój sieci poradni zawodowych i form reorientacji zawodowej w szkołach, zwiększenie drożności i elastyczności w szkolnictwie zawodowym, rozszerzenie pomocy stypendialnej dla uczniów liceów ogólnokształcących oraz stworzenie warunków rozwoju dla uczniów szczególnie uzdolnionych.

W książce zamieszczono również bibliografię, niestety, nie dość wybiórczą, a ponadto niepełną. Pominięto w niej wiele istotnych publikacji na temat selekcji szkolnej i aspiracji szkolnych młodzieży, szczególnie spośród prac ogłoszonych w ostatnich latach.

Książka Kazimierza Suszka na pewno znajdzie wielu czytelników. O problemach związanych z funkcjonowaniem szkolnictwa w województwie szczecińskim nie ma zbyt wielu publikacji. Wprawdzie z przeprowadzonej analizy wynika, iż społeczne przesłanki selekcji szkolnej działają w tym terenie w podobny sposób, jak i w innych częściach kraju, ale i to stwierdzenie ma istotne znaczenie.

Lekturę pracy ułatwi to, że jest ona napisana w sposób zwarty. Autor umiejętnie łączy problemy, pokazuje różne aspekty istniejących sytuacji i ich zależności od wielu czynników. Wnioski kierowane pod adresem polityki oświatowej wskazują na cały kompleks zadań związanych z dalszą demokratyzacją oświaty.

W książce są jednak i mankamenty. Autor nie miał wystarczających materiałów z badań dotyczących aspiracji szkolnych uczniów i ich rodziców. Tego typu badania powinny być prowadzone przed ostatecznym wyborem szkoły i dopiero wówczas warto konfrontować indywidualne plany i rzeczywiste możliwości. Nie można natomiast utożsamiać — jak to się wielokrotnie czyni w książce — aspiracji z realizowanymi drogami kształcenia. Wszakże nie każdy absolwent szkoły podstawowej nie kontynuujący nauki rzeczywiście nie ma ambicji kształcenia się, a nie wszyscy uczący się są zachwyceni niekiedy z konieczności wybranym kierunkiem kształcenia. Poza tym w badaniach aspiracji szkolnych warto było dokładniej poznać poglądy rodziców najlepiej w toku bezpośrednich wywiadów lub za pomocą ankiet.

Z uwagi na niedostatki metodologiczne badań niektóre wnioski zawarte w książce mają charakter powierzchowny. Autor wielokrotnie wzywa do rozbudzania ambicji młodzieży ze wsi, co ma prowadzić do wyrównania startu życiowego tej młodzieży (s. 34 i nast.). Tymczasem ten egalitaryzm zależy obecnie nie tyle od czynników subiektywnych, co od radykalnej poprawy warunków kształcenia młodzieży wiejskiej na wszystkich szczeblach szkolnictwa. Na ogół bowiem pod względem rzeczywistej chęci kształcenia się młodzież ze wsi wcale nie ustępuje młodzieży miejskiej.

Można także mieć uzasadnione wątpliwości, czy nie jest już trochę za późno, aby

publikować wyniki badań przeprowadzonych w roku szkolnym 1961/62. Wprawdzie dane sprzed 10 lat mogą służyć do celów porównawczych. Należało jednak powtórzyć badania w tym samym terenie. Skoro jednak wcześniejsze dane pochodzą z dwu powiatów, a pozostałe z wytypowanych (prawdopodobnie nie reprezentatywnych) szkół województwa szczecińskiego, to czynione w książce szczegółowe porównania nie mają wyraźnego sensu.

Nie uniknięto w książce również i drobniejszych potknięć, zarówno w obliczeniach statystycznych (np. częste wyliczanie procentów ze zbyt małych liczb), jak i w samym tekście. Nie jest m.in. jasne, co miał autor na myśli posługując się terminem „niepełne szkoły średnie”, a tym bardziej „niepełne szkoły zawodowe”. Szereg sformułowań jest mało czytelnych (np. na stronie 82: „Hamowanie procesu demokratyzacji społeczeństwa poprzez selekcję w zakresie rekrutacji, zwłaszcza podczas egzaminów wstępnych i w czasie nauki”). Niezbyt precyzyjne zdania w końcowych partiach książki nie świadczą dobrze o poziomie opracowania redakcyjnego. Te błędy nie mają już jednak decydującego wpływu na wartość tej w sumie interesującej książki.

Mirosław J. Szymański

**OŚWIATA I PEDAGOGIKA W POLSCE I W ŚWIECIE — ROK 1969.**  
**PRACA ZBIOROWA POD RED. B. SUCHODOLSKIEGO**  
Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław — Warszawa — Kraków —  
Gdańsk 1971, ss. 536

Jednym z istotnych elementów postępu nauki jest znajomość jej osiągnięć w skali kraju, a także na świecie, z czym wiąże się między innymi zarówno sprawa twórczego przyswojenia sobie tych osiągnięć, jak i bardziej obiektywnej oceny wagi podejmowanych badań. W niektórych krajach (np. w ZSRR, w Czechosłowacji) ukazują się systematycznie specjalne wydawnictwa poświęcone informowaniu o publikowanych za granicą pracach z zakresu pedagogiki. U nas wydawnictwa takiego brak i wyrobienie sobie pełniejszego obrazu o stanie badań pedagogicznych za granicą nie jest łatwe. Brak jest także pełniejszej informacji o pracach prowadzonych przez pedagogów w kraju — informacji łatwo dostępnej, pełnej i systematycznie dostarczanej. Z dużą więc uwagą potraktować należy ukazanie się pierwszej publikacji mającej w swoich założeniach charakter rocznika pedagogicznego, służącego przedstawieniu systematycznej oceny dorobku i zadań pedagogiki dokonywanej na tle sytuacji oświatowej w Polsce i w świecie, oceny mającej na celu pogłębienie i ukierunkowywanie prowadzonych badań pedagogicznych.

Tom ten składa się z pięciu następujących działów: artykuły, sprawozdania z badań, kronika krajowa, kronika zagraniczna oraz bibliografia.

Książkę otwiera „Ocena syntetyczna dorobku nauk pedagogicznych w okresie 25-lecia PRL i perspektyw ich rozwoju”. Ocena ta ustalona została przez Komitet Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych PAN w dniu 2 kwietnia 1970 r. Podkreślony w niej został intensywny rozwój polskiej pedagogiki i jej zaangażowanie w socjalistyczne budownictwo, a także duże uznanie, jakim cieszą się osiągnięcia nasze za granicą. Pedagogowie odegrali ważną rolę w kształceniu i doskonaleniu kadr oświatowych poprzez swoje publikacje, jak i bezpośredni udział w pracach prowadzonych przez różne resorty oraz ZNP. Nauki pedagogiczne objęły szeroki krąg zagadnień wychowawczych, w tym także dotyczących oświaty i wychowania dorosłych, wychowania młodzieży w środowisku społecznym i kulturowym, pedagogiki leczniczej, pedagogiki pracy, wychowania przez sztukę. Znaczna część „Oceny”

poświęcona jest omówieniu niedostatków polskiej pedagogiki. Na ich czoło wysuwa się niewystarczające jej oddziaływanie na proces kształtowania polityki oświatowej kraju, a przyczyną tego jest przede wszystkim to, iż pedagogika nie podejmowała koniecznych badań dla racjonalnego formowania tej polityki. W stadium stagnacji — o ile w ogóle nie zamierania — są badania statystyczne, niewystarczający jest stan zaawansowania pedagogiki porównawczej i planowania oświatowego, prawie w ogóle nie zostały rozwinięte prace dotyczące problematyki treści i struktury programów nauczania oraz typu i charakteru podręczników, nie prowadzono badań nad wdrażaniem teorii do praktyki. Brak jest szerokich studiów diagnostycznych dotyczących funkcjonowania systemu szkolnego pod względem wartości kształcenia szkolnego, jak również przebiegu procesów selekcji szkolnej. Wspomnieć także warto o zaznaczonej w „Ocenie” potrzebie rozwinięcia studiów nad możliwościami reformy programu nauczania w oparciu o analizę strukturalną i proces integracji dyscyplin naukowych. Niedostatki pedagogiki polskiej wynikają przede wszystkim z trudności organizacyjnych i braku koordynacji badań pedagogicznych, a także z niewystarczającej liczby pracowników naukowych, zwłaszcza młodych. Z zasygnalizowanej analizy stanu polskiej pedagogiki wynika potrzeba dokonania pilnych zmian zmierzających do polepszenia jej sytuacji organizacyjnej, materialnej i kadrowej. Wzrastająca rola nauk pedagogicznych powodować musi nasilenie troski o zapewnienie pedagogice jak najlepszych warunków rozwoju.

Dział zawierający artykuły otwiera rozprawa prof. dra Ryszarda Wroczyńskiego pt. „Pedagogika społeczna — jej rozwój i współczesne problemy”. Autor zwraca uwagę na charakterystyczną tendencję w rozwoju współczesnych badań pedagogicznych. Olo tradycyjna problematyka tych badań — zagadnienia dydaktyczno-metodyczne — ustępuje miejsca nowej, związanej z koncepcjami szkoły i wykształcenia na tle dynamiki rozwoju współczesnej kultury i społeczeństwa. Towarzyszy temu imponujący rozwój badań w różnych gałęziach pedagogiki, w tym także w pedagogice społecznej. Nabierają znaczenia nowe, aktualne dziedziny wychowania, kształtujące się w związku z warunkami i potrzebami współczesnej kultury i społeczeństwa.

Charakteryzując osiągnięcia polskich ośrodków pedagogicznych w zakresie pedagogiki społecznej autor dochodzi do wniosku, iż nauka ta rozwijała się w Polsce bardzo intensywnie zwłaszcza w ciągu ostatniego 15-lecia, kiedy wysunęła się problematyka organizacji opieki i wychowania w środowisku pozaszkolnym. W powiązaniu z rozbudową instytucji wychowawczych i opiekuńczych implikuje to powstanie i rozwój nowych dziedzin badań w zakresie pedagogiki społecznej o coraz ważniejszym znaczeniu dla polityki oświatowej i dla praktyki wychowawczej.

W kolejnym artykule Romana Miller podjęła rozważania na temat badań wyników wychowania i ich wpływu na intensyfikację pracy wychowawczej. Oparła się przy tym na interesujących wynikach prac magisterskich przygotowanych pod jej kierunkiem. Zadaniem tych prac było dokonanie pomiarów efektów wychowawczych z punktu widzenia celów, jakie sobie wyznaczyl. Ze złożoności procesu wychowania wynika, iż jego wyniki muszą mieć charakter wielowymiarowy. „Chcąc dotrzeć do stwierdzenia zmian w osobowości, trzeba konfrontować czynności i wypowiedzi jednostki, analizować jej stosunki koleżeńskie i pozycję w grupie, trzeba znać strukturę grupy i normy, jakie w niej obowiązują. Jednocześnie działania zbiorowe i indywidualne obiektywizują się w pewnych wytworach, powodują zmiany w otoczeniu zewnętrznym wobec grupy i jednostek. Zgodny kierunek tych trzech serii zmian (...) pozwala na określenie i ocenę wyników wychowania, broni przed zwątpieniem, że praca wychowawcza nie odniosła żadnego sukcesu”. Na uwagę zasługuje przy tym stwierdzenie, że szczególną trudność sprawia wychowawcom przełożenie stworzonej wizji modelu osobowości na język konkretnych poczynań i zadań. Sformułowaniu określonych właściwości osobowości w planach wychowaw-

czych nie towarzyszy świadomość, jakie środki stosowane w codziennej pracy wiodą do osiągnięcia wyznaczonego celu. W badaniach zrezygnowano więc z określania celów wychowania umysłowego, fizycznego, moralnego i estetycznego, a ujmowano je jako przygotowanie do pracy, nauki, zabawy, do działalności społecznej i do wykorzystania możliwości osobistego rozwoju. Takie ujęcie celów wychowania pozwala je przełożyć na ciąg zadań i określoną organizację czynności jednostkowych i zbiorowych. Odpowiada to koncepcji wychowania jako czynnego stosunku osobowości do otoczenia. Doniosłość i odkrywczosc takiego ujęcia celów wychowania jest oczywista. Wymaga ona dalszych intensywnych badań i z pewnością znajdzie swych gorących zwolenników, jak i przeciwników. Wydaje się, że szczególnie na wnikliwe potraktowanie zasługuje prawidłowa organizacja procesu przygotowywania do podstawowych stron aktywności ludzkiej, by zapewniło ono harmonijny rozwój osobowości, a nie stało się wychowaniem „praktycystycznym”.

Niezmiernie aktualny i ważny problem podjął Stanisław Kowalski w rozprawie pt. „Podstawy prognozowania demokratyzacji wykształcenia w warunkach socjalizmu”. Punktem wyjścia jest dla autora przyjęcie założenia, iż przesłankami prognozy takiej są przemiany w trzech płaszczyznach: 1) ogólnego postępu ekonomiczno-społecznego, 2) aktualizujących się w związku z wymienionymi przemianami aspiracji szkolnych młodzieży i jej rodziców, 3) doskonalenia się na tym tle systemu oświatowego. Zwróćmy uwagę na drugą płaszczyznę przemian. Jest powszechnie znanym faktem, że w rozmaitych środowiskach istnieje duże zróżnicowanie nasilenia dalszego kształcenia oraz częstotliwości wyboru określonych kategorii szkół. Przejawiają się przy tym dwie sprzeczne tendencje. Pierwsza wyraża się we wzroście aspiracji szkolnych, idących w parze z polepszeniem się warunków ekonomicznych i społecznych oraz przestrzennych i doskonaleniem sieci szkolnej. Druga tendencja polega na zaburzeniu demokratycznych proporcji wspomnianego wzrostu aspiracji wzmagającego się w średnich i wielkich miastach pod wpływem powszechnych, uporczywych dążeń warstw inteligentkich do zagwarantowania swym dzieciom wyższego wykształcenia bez względu na ich sukcesy szkolne.

Analizując problem podnoszenia minimum powszechnego wykształcenia autor dochodzi do wniosku, iż nie może to być wystarczającym ani istotnym kryterium demokratyzacji oświaty. Zjawiska te są bowiem funkcją postępu cywilizacji technicznej, stanowią atrybut ogólnego postępu społeczno-gospodarczego, choć jednocześnie zwrócić należy uwagę na stwierdzony w badaniach fakt, że nawet w warunkach ustroju socjalistycznego upowszechnienie wyższego poziomu wykształcenia przebiega w różnych środowiskach i u młodzieży różnych kategorii w niejednakowym tempie.

Sformułowanie prognozy dotyczącej dalszego postępu demokratyzacji wykształcenia w warunkach socjalizmu opierać się musi o przewidywany rozwój czynników wyznaczających tę demokratyzację, a więc obejmujących zagadnienia ogólnego postępu ekonomiczno-społecznego, doskonalenia się systemu oświatowego oraz aktualizujących się aspiracji szkolnych młodzieży. Podkreślić przy tym należy wagę przewidywanego w ustroju socjalistycznym pogłębiania się procesów niwelacji uwarstwienia społecznego ku warstwom średnim o średnim wykształceniu i średnich dochodach. Na te tych rozważań prof. St. Kowalski dokonuje analizy kierunku rozwoju szkolnictwa w krajach socjalistycznych.

Stwierdza, iż ważnym sukcesem systemów szkolnych socjalistycznych jest przewyżnianie progu selekcyjnego istniejącego po ukończeniu szkoły podstawowej. Uwaga polityków skupia się obecnie na sprawie kształcenia średniego i wyższego. W Polsce rysuje się perspektywa ewaluowania systemu oświaty poprzez rozszerzenie kształcenia w szkołach niepełnośrednich, a następnie pełnośrednich, choć istnieją sprzeczne sądy co do proporcji wykształcenia na poszczególnych etapach, a co ważniejsze — co do etapu, który miałby odegrać najważniejszą rolę w ogólnym rozwoju

społeczeństwa. W większości krajów europejskich daje się zauważyć zjawisko wzrastającej roli wykształcenia średniego i półwyższego. W przemianach struktury stratyfikacyjnej społeczeństw coraz większą rolę odgrywać będą warstwy średnie. W krajach socjalistycznych ze względu na swoistą strukturę społeczeństwa i małą rozpiętość uwarstwienia oraz ze względu na znaczne możliwości udziału państwa i społeczeństwa w realizacji reform systemów oświatowych procesy te przebiegać będą inaczej niż w krajach kapitalistycznych. Przejawiać się to będzie w likwidacji utrudnień dla jednych i ułatwień dla drugich, a więc na zrównaniu szans kształcenia ogółu młodzieży, co wiąże się z niwelacją różnic ekonomicznych, kulturowych i społecznych. Wraz z przemianami społeczno-ekonomicznymi pójdą przemiany w procesie różnicowania aspiracji szkolnych. Polegać to musi na przewyciężaniu ubocznych czynników powodujących istnienie regionalnych i stratyfikacyjnych zróżnicowań aspiracji, a także na przyjęciu za jedyne kryterium kierowania aspiracjami szkolnymi — sukcesu szkolnego i stopnia usamodzielnienia. Uogólniając swoje rozważania, prof. St. Kowalski stwierdza: „W toku dalszego postępu technologiczno-ekonomicznego i kulturalnego demokratyzacja wykształcenia we wszystkich krajach współczesnej cywilizacji, a w szczególności w sprzyjających jej warunkach socjalizmu, polegać będzie na zrównywaniu szans, a tym samym wyzwalaniu sił intelektualnych i moralnych wśród młodzieży najszerszych mas społecznych oraz na optymalnym kształceniu i wykorzystywaniu tych sił — dla postępu społecznego — na wszystkich etapach i kierunkach wykształcenia od najniższych kwalifikacji technicznych aż do najwybitniejszych i najbardziej twórczych talentów (s. 89). Spośród warunków realizacji tej prognozy wymienić należy zrównoważenie rynku pracy w produkcji przemysłowej i rolniczej, realizację zasady drożności w systemie szkolnym, rozwinięcie szerokiej akcji koordynowania funkcjonowania jak najszerzej pojętego systemu wychowawczego w środowisku. Wspomnieć też należy o kierowaniu selekcjami szkolnymi, co polegać ma na kierowaniu aspiracjami szkolnymi rodziców i młodzieży zgodnie z jej sukcesami szkolnymi, na stwarzaniu optymalnych warunków do pracy szkolnej i osiągnięciu maksymalnych sukcesów, na prawidłowym przygotowywaniu i przeprowadzaniu rekrutacji młodzieży do szkół.

W dziale artykułów znajduje się także rozprawa Anny Mońko-Stańkowej pt. „Planowanie oświatowe — rozwój i charakterystyka”. Autorka omawia w nim czynniki, jakie spowodowały gwałtowny wzrost znaczenia planowania oświatowego w dzisiejszym świecie. Wśród nich jednym z najważniejszych jest gwałtowne zwiększanie się ludności świata (choć nierównomierne w poszczególnych krajach i regionach) — a co za tym idzie i wzrost liczby dzieci w wieku szkolnym. Jest to tym bardziej istotny problem, że największy przyrost liczby dzieci wystąpił w krajach biednych, podczas gdy w krajach wysoko cywilizowanych ten przyrost był o wiele mniejszy. Obok zjawisk demograficznych na uwagę zasługuje postęp techniczny i ekspansja ekonomiczna. Czynniki te w istotny sposób określają sytuację wychowania we współczesnym świecie. Towarzyszące im zjawiska wpływają na konieczność planowania, wykorzystania „ludzkiego kapitału”, kształcenia i przekwalifikowywania kadr. Systemy oświatowe muszą w związku z tym ulec takim reformom, których realizacja zapewni przygotowanie odpowiedniej liczby kadr o pożądanych kwalifikacjach, niezbędnych ze względu na gwałtowną rewolucję gospodarczą, a przy tym zdolną do jej kontynuowania.

Sytuacja ekonomiczna krajów biednych wiąże się z istnieniem w nich barier kadrowych, utrudniających postęp ekonomiczno-społeczny. Przypomnieć tu warto tezę Fourastié, że kraj niedorozwinięty to kraj niedouczony. Problem racjonalnego rozwoju oświaty jest w tych krajach problemem ogólnego rozwoju.

Spośród czynników natury politycznej znalazły swoje omówienie w artykule procesy dekolonizacji, rozwój współpracy międzynarodowej przez podział świata na obozy polityczne rywalizujące na wielu płaszczyznach życia. Autorka wykazała na przy-

kładzie francuskich oddziaływań na dawne swoje kolonie, iż zauważyć można zjawisko ekspansji intelektualnej na kraje nierozwinięte, za czym rzecz jasna kryją się określone cele polityczne.

Wśród przyczyn rozwoju planowania oświatowego nie sposób pominąć procesów demokratyzacji oraz przeobrażeń współczesnej kultury. Rejestr zjawisk kryjących się za tym jest znaczny, a i waga ich dla poszczególnych krajów różna.

Na szczególną uwagę zasługują obszernie rozważania autorki nad stanem współczesnego planowania oświatowego w świecie. Ma ono charakter procesu niejednolitego, cechującego się wieloma formami. Prócz planów ogólnych istnieją także plany dotyczące tylko niektórych elementów systemów oświatowych, a i w ramach obydwu rodzajów planów występują plany szczegółowe obejmujące krótkie okresy czasu lub też wąskie problemy. Zarówno waga planowania oświatowego, jak i trudności w jego opracowywaniu powodują, iż obserwować można szybki rozwój wyspecjalizowanych w tej dziedzinie placówek, czego świadkami jesteśmy także w naszym kraju.

W dziale sprawozdań z badań znalazło się 8 opracowań. Dotyczą one w większości problemów dydaktyczno-wychowawczych.

W dziale kroniki zagranicznej opracowania przedstawiają przede wszystkim bieżący stan systemów oświatowo-wychowawczych: Francji, Włoch, NRD, NRF i Szwecji.

Książkę zamyka dział bibliografii opracowany przez Wiktora Czerniewskiego. Znalazł się tu przegląd problematyki pedagogicznej omawianej na łamach zeszytów naukowych wyższych uczelni w 1969 r. oraz bibliografia samoistnych druków pedagogicznych wydanych w języku polskim w 1969 r. Istnienie tego działu — i to w takim układzie — powitać należy jako niezmiernie cenną inicjatywę wobec braku polskiej bieżącej bibliografii pedagogicznej, tym bardziej że systematyczny układ opracowany został bardzo przejrzysto.

Przedstawiona książka wzbudzi z pewnością duże zainteresowanie jako próba zebrania informacji o sprawach oświatowych w Polsce i na świecie w 1969 r. Podjęcie takiej inicjatywy wydawniczej jest ze wszech miar cenne. Realizacja idei rocznika zawierającego systematyczną ocenę dorobku pedagogiki jest jednak przedsięwzięciem niezmiernie trudnym. Te trudności dały o sobie znać i w pierwszej publikacji z tego cyklu. Przede wszystkim wydaje się, iż konieczny jest bardziej systematyczny dobór tematyki, uwzględnionej w tomie, zwłaszcza w trzech działach: sprawozdań z badań, kroniki krajowej oraz kronik zagranicznej. Nieodstojny wydaje się artykuł wprowadzający — stanowiący ogólne omówienie najistotniejszych zjawisk oświatowo-pedagogicznych w danym roku, najważniejszych tendencji rozwoju zarówno teorii, jak i praktyki na świecie i w kraju. Konieczne też jest poświęcenie większej uwagi sprawom pedagogiki i oświaty w kraju. Postulat ten jest wprawdzie częściowo realizowany dzięki otwierającej tom „Ocenie syntetycznej dorobku nauk pedagogicznych w okresie 25-lecia PRL i perspektyw ich rozwoju”, ale wiele istotnych problemów oświatowych nurtujących nasz kraj mogłoby być uwzględnione w szerszym zakresie. Sądzić należy, iż także informacje dotyczące innych krajów mogłyby być bardziej rozbudowane. Propozycje te w niczym nie podważają koncepcji publikacji, są jedynie jedną z wielu wersji możliwości realizacyjnych rocznika pedagogicznego, stwierdzić bowiem należy, iż omawiany tom zawiera wiele interesujący materiał, a na szczególną uwagę zasługują cztery rozprawy zamieszczone w dziale artykułów. Podkreślić warto raz jeszcze dobry pomysł wprowadzenia działu bibliograficznego, który w prezentowanej postaci spełnia rolę systematycznego wydawnictwa bibliograficznego, jakiego wciąż brak na naszym rynku. Kto wie, czy nie byłoby pożądane dołączanie działu bibliograficznego w postaci luźnej wkładki.



**GEORGES HACQUARD: VERS UNE ÉCOLE IDÉALE**  
Edition Robert Laffont, collection — Réponses, Paris 1971, str. 247

Wypadki w maju 1968 wzburzyły całą Francję i stały się powodem żywiolowych dyskusji nad potrzebą zmian w szkolnictwie francuskim. Reforma była konieczna. Myślano już o niej przed 68 rokiem, a teraz w zapale ogólnej dyskusji wysuwano różne projekty, nie zawsze realne.

Książka „Vers une école idéale” (25. IV. 1971 r.), chociaż autor nazywa ją taranem do rozbijania otwartych drzwi, w rzeczywistości przedstawia postulaty dotyczące zmiany w szkolnictwie. Zanim jednak kształt szkoły idealnej autor nakreślił w książce, w pierwszym rozdziale zajmuje się dorosłym człowiekiem, wychowanym w ostatnich dziesiątkach lat, jego życiem, poglądami, aspiracjami i rozrywkami. Jest to człowiek, któremu wychowanie narzuciło rolę niewolnika cywilizacji — człowiek przyzwyczajony do upatrywania uroku życia w technice, który nie ma czasu na życie wewnętrzne, na zastanawianie się nad wielkimi sprawami świata, nie widzi piękna świata, nie kocha go. Degeneruje w ten sposób swoje możliwości pozaintelektualne. Nie umie przekazać miłości do życia młodym pokoleniom.

Wśród młodego pokolenia szerzy się pesymizm. Zbyt sceptyczne zdanie, kursujące wśród młodzieży: „Życie jest nieuleczalną epidemią zaszczepioną miliardom nieszczęśliwcom”, ma swoją smutną wymowę. Wielu młodych rezygnuje z życia. Kryteria dobra, prawdy, piękna zagubiły się, a odpowiedzialność zbiorowa za młode pokolenie w ogóle zanikła.

Na tym tle niepokojącym problemem staje się wychowanie człowieka roku 1985, 2000 — zwłaszcza w świetle sugestii kształcenia intelektu człowieka w wąskich ramach specjalizacji.

Powyższe motywy skłaniają autora do zaproponowania nowego modelu wychowania opartego na fundamencie integralnego kształtowania rozwoju istoty ludzkiej, kształtowania intelektu i możliwości pozaintelektualnych w równym stopniu. Nowy fundament wychowania pozwoliłby uwolnić człowieka od plag ludzkości, wszelkiego rodzaju niewolnictwa, tyranii pieniądza, próżności, przemocy, pogardy dla istot słabiej rozwiniętych. Integralne kształtowanie rozwoju istoty ludzkiej jest nie do przyjęcia bez klimatu humanizmu i bez kształtowania wolności — tej ostatniej oczywiście w granicach rozsądku, wykluczających sytuację typu: rodzice niewolnikiem dziecka, która wynikała tu i ówdzie ze zbyt nadmiernego entuzjazmu, z jakim przyjęto hasło „dziecko w centrum szkoły” w pierwszej połowie dwudziestego wieku. Rozwiązanie, które proponuje autor, znajduje uzasadnienie w skali licznych problemów, z którymi w rodzinie, przedszkolu, szkole styka się dziecko i z których za najważniejsze uważa autor stosunki międzyludzkie, a więc i te, które wchodziły w skład zakresu polityki.

Zdaniem autora wychowanie polityczne narzucone przez panujące stosunki w danym kraju ogranicza wolność tworzenia społeczeństwa przez człowieka przyszłości, który będzie kreował własne społeczeństwo według jednego kryterium, jakim jest życie ludzkie, któremu cenę nadał Malraux w słowach: „Życie najmniej znaczącego żołnierza na wojnie znaczy więcej niż zawartość wszystkich muzeów świata”.

W warunkach kształcenia integralnego rozwinięty intelekt człowieka będzie mu służył do panowania nad techniką, nad wielkim i małym wydarzeniem. Nowy model wychowania da się więc osiągnąć na drodze ewolucji.

Końcowe słowa autora, zamykające treść pierwszej części, pozwolę sobie zacytować: „czy to jest utopia? — nie będzie utopią dla tych, którzy rozumieją, że nauka o wychowaniu jeszcze jest w stadium prehistorii”. Realne zmiany w szkołach francuskich podstawowych i średnich stanowią treść części następnych książki. Między innymi rozdział pt. „Wspólnota dorosłych” mówi o jednolitym działaniu społeczności

dorosłych w realizacji hasła „wszystko dla dziecka”. Z atmosfery wizji przyszłości czytelnik spada na grunt rzeczywistości faktów, sytuacji kontrastowych, paradoksalnych, dowcipnie ujętych przez autora. Ten błysk dowcipu można autorowi wybaczyć — niełatwo przecieżyć selekcjonować ludzi pod kątem zalet i przywar, przydatnych lub szkodliwych dla dziecka.

Poddane są krytyce zagadnienia: scentralizowana organizacja administracyjna i pedagogiczna, rola rodziców, dyrektor i grono nauczycielskie, kształcenie nauczycieli i inne. Zwłaszcza postawa wychowawców i wykładowców, mało podatna do zmian, jest przedmiotem głębszej analizy.

Kochać swój fach — mówi autor — to niewiele — trzeba kochać tych, dla których ten fach się wykonuje. Są co prawda tacy nauczyciele, którzy pracują w szkole nie tylko dla pieniędzy. Ale są uważani przeważnie co najmniej za naiwnych. Ogół nauczycieli ogranicza swój pobyt w szkole do wymaganego pensum. Są i tacy, „mandaryni”, jak nazywa ich autor, którzy wymagają przywilejów z racji wysokiego stopnia uniwersyteckiego lub z racji realizowania aspiracji naukowych (autorzy podręczników itd.).

Z krytycznych uwag wysnuwa autor wnioski następujące:

- autonomia dla dyrekcji szkoły i faktyczna odpowiedzialność za zrealizowanie powziętej przez dyrekcję inicjatywy;
- kształcenie zdolności wrodzonych do zawodu nauczycielskiego, szczególnie cennej zdolności „decentrowania się” nauczyciela w klasie;
- zatrudnienie kobiet pracujących w zawodzie nauczycielskim w niższym wymiarze godzin uzasadnionym słabszym systemem nerwowym. Opieka nad matkami rodzin, zwłaszcza rozwiedzionych;
- faktyczne zaangażowanie wszystkich nauczycieli do życia szkolnego;
- racjonalny plan godzin lekcyjnych bez faworyzowania osób przywilejowanych,
- ociążenie dnia uczniowskiego przez rozładowanie spiętrzeń na dłużej trwającej trymestry i przez skrócenie czasu trzykrotnych ferii w granicach koniecznych dla odpoczynku;
- organizacja wypoczynku ucznia w atmosferze środków kulturalnych chroniących dziecko przed fauną rynszłoka (sport, rozrywki itd.);
- racjonalna organizacja dnia nauczyciela w celu umożliwienia mu pełnego populudniowego odpoczynku.

Mnogość przykładów i metod, znanych pedagogom od szergu lat, służy autorowi do położenia akcentu na wychowanie integralne, które w obecnej szkole nie jest w pełni realizowane. Hasła wolności i humanizmu są już realizowane w niektórych szkołach. Zwłaszcza przedmioty artystyczne i humanistyczne, które uwolnione od form dogmatycznych, wyzwalają u dziecka cenną ekspresję — wyrażanie siebie. Sprawą pedagogów jest czuwanie nad tym, by wyraz ekspresji był dziełem pięknym i dziełem samodzielnej twórczości dziecka.

Cytowane są w książce przykłady osiągnięć kształtowania autodyscypliny w innych krajach, m.in. w Anglii, w Essex.

Z przeglądu metod opartych na środkach technicznych, nie zawsze realnych wobec możliwości finansowych państwa, wynika jeden wniosek: kryzysu, jaki przeżywa szkoła, nie rozwiążą najlepsze metody i środki techniczne. Rozwiąże ten kryzys jeden tylko środek, jakim jest wychowanie człowieka.

Jedna z ostatnich części książki — to rewizja programów i dyscyplin naukowych. I tu, jak w wychowaniu, góruje motyw humanizacji nad motywem merytorycznym. Ma to swoje uzasadnienie, jeśli ludzkość zdaje sobie sprawę, jakie zniszczenia poczynił człowiek w świecie przyrody martwej i żywej.

Punkt widzenia autora nie jest nowy, a dążenia jego nie są odosobnione. Szkoły wiodące we Francji i w innych krajach dokonują doświadczeń i mają osiągnięcia.

Jednym z problemów, nad którym obecnie się dyskutuje, jest przegrupowanie materiału naukowego, obalenie sztywnych ram dzielących dyscypliny naukowe.

Obraz szkoły idealnej uzupełnia autor projektem budowy internatu i budynku szkolnego, spełniającego rolę centrum kultury i rozrywki dla młodzieży i społeczeństwa. Ale na realizację takiego projektu trzeba czasu, kiedy wychowanie obejmie wszystkich ludzi. Z doświadczeń szkoły wiodącej kierowanej przez autora ciekawy jest następujący przykład wychowania obywatelskiego. Hasło programowe obejmuje trzy etapy realizacji, w których nie tylko TV w obwodzie zamkniętym jest ważna:

1. Klasyfikacja zebranych dezyderatów młodzieży.
2. Emisja TV w obwodzie zamkniętym o charakterze konferencji prasowej przy udziale najlepszych profesorów specjalistów i przedstawicieli młodzieży. Emisję oglądają i słuchają w salach recepcyjnych uczniowie, zaproszeni goście z danej dzielnicy i rodzice.
3. Kontynuowanie w klasach na zajęciach dyskusji z poprzedniego dnia.

W ostatniej części książki autor jeszcze raz odwołuje się do poczucia odpowiedzialności dorosłych za wychowanie młodego pokolenia. Wyrasta nowy problem w labiryncie kwestii wychowania. Jest to paląca kwestia narkotyków, widowisk obliczonych na zysk, artykułów prasowych niszczących wpływ szkoły poza szkołą. W zakończeniu książki ostatni akcent wolności wychowania znajduje sformułowanie w sparafrazowanej wypowiedzi K. Marksa: „Dla każdego według jego zdolności”.

*Wanda Janacek  
Siedlce*

**EDUCATION, INCOME AND HUMAN CAPITAL. ED BY W. LEE  
HANSEN, STUDIES IN INCOME AND WEALTH VOL. 35  
National Bureau of Economic Research. New York 1970 ss. 320.**

Wzrost literatury dotyczącej problematyki związanej z różnymi aspektami ekonomicznymi i socjalnymi kształcenia jest coraz trudniej śledzić, zwłaszcza odnośnie USA, gdzie badania w tym zakresie są szczególnie wysoko zaawansowane. Badania nad ekonomiką kształcenia, z chwilą kiedy ta dyscyplina się wyodrębniła, zmierzały w kilku kierunkach; jedną z najbardziej owocnych koncepcji, która stała się podstawą szeregu badań szczegółowych, okazała się przypomniana przez T. W. Schultza teza o tzw. kapitale ludzkim, którego wartość i struktura jest wg niego równie ważna dla wyjaśnienia wzrostu gospodarczego, jak struktura i wielkość majątku narodowego. Obecnie szeroko wykorzystano tę koncepcję nie tylko do badań nad wzrostem gospodarczym, ale do rozwinięcia badań nad czynnikami społecznymi i ekonomicznymi warunkującymi proces kształcenia, czyli kształtowania się tego kapitału, do określenia związków między edukacją a wysokością zarobków i dochodów czy w wymianie międzynarodowej — chodzi tu o określenie, w jakim stopniu wartość i struktura eksportu jest uzależniona od wartości tzw. „kapitału ludzkiego”.

Te kierunki badań znalazły również odzwierciedlenie w omawianej publikacji, która zawiera sześć referatów, tj. większość spośród wygłoszonych w listopadzie 1968 r. na konferencji organizowanej przez Uniwersytet of Wisconsin. Należy już na wstępie podkreślić, że omawiana publikacja została wyjątkowo starannie przygotowana do druku. Chodzi tu zarówno o dobór rzeczywiście znakomitych referatów, jak i fakt, że każdy z nich jest skomentowany przez dwóch specjalistów z teje.

samej lub pokrewnej dyscypliny, którzy prezentując odmienny punkt widzenia wskazują na słabości i zalety pracy, sugerują inne rozwiązania lub też wskazują na konsekwencje i możliwości kontynuowania badań. Dobry ten obyczaj prezentowania rezultatów konferencji wraz z analizą poszczególnych referatów (uwagi odnoszące się do każdego referatu zostały umieszczone bezpośrednio za nim) ułatwia mniej wyrobionemu czytelnikowi korzystanie z pracy. Pracą jest ponadto poprzedzona obszernym wstępem dającym krótką charakterystykę treści referatów, jak i zakończeniem. To ostatnie pióra T. W. Schultza odbiega jednak od konwencjonalnych podsumowań — autor omawia w nim przydatności koncepcji tzw. „kapitału ludzkiego” i możliwości jej wykorzystania do dalszych badań nad edukacją jako czynnikiem formującym ten kapitał. Czytelność i użyteczność pracy podnosi też indeks rzeczowy i autorów oraz króciutkie charakterystyki uczestników konferencji, tj. referentów i dyskutantów, oraz informujące o ich najważniejszym dorobku.

Praca została podzielona na trzy partie.

W pierwszej z nich omówiono możliwość mierzenia kształcenia i jego wpływu przy pomocy funkcji produkcji. W części tej zamieszczono trzy referaty, pierwszy z nich S. Bowlesa omawia czynniki kształtujące proces kształcenia — traktuje on kształcenie jako działalność produkcyjną, próbuje on ustalić, które czynniki przyczyniają się do podniesienia efektu wykształcenia, koncentruje się na sprawdzeniu przydatności badań ekonometrycznych opartych o zależności funkcjonalne do mierzenia wartości efektów kształcenia, ustala zależności odnośnie struktury nakładów oraz czynników społecznych je warunkujących. Do analizy tej posługuje się materiałami zebranymi oficjalnie przez U. S. Office of Education i z badań J. S. Colemana. Rezultaty obliczeń pozwoliły mu stwierdzić, że osiągnięcia uczniów w szkole są uwarunkowane szerokim kompleksem czynników; stworzył on w ten sposób ekonometryczne możliwości analizy celem ustalenia ich siły i wagi. Obydwaj dyskutanci, tj. zarówno J. E. Brandl, jak J. C. House, godząc się w zasadzie z jego ustaleniami podnoszą, że ze względu na trudności w określaniu, co jest najważniejszym rezultatem procesu nauczania, trudno jest określić, który sposób postępowania w szkole jest najbardziej właściwy.

Referat Zvi Griliches'a ma nieco szerszy charakter niż pierwszy — próbuje on ustalić, jaką wagę należy przypisać zmiennej podnoszenia poziomu kształcenia przy określeniu agregatowej funkcji produkcji. Chodzi przede wszystkim o określenie właściwego poziomu agregacji. Wskazuje on, że istnienie zależności pomiędzy wykształceniem, zdolnościami i dochodem pozwala wyjaśnić wiele problemów, między innymi: ciągle różnice między wykształceniem a dochodem, wzrost popytu na wykwalifikowaną siłę roboczą oraz możliwą komplementarność między kapitałem ludzkim i materialnym.

W swoim komentarzu J. Conlisk podnosi, że zastosowana metoda pozwala albo na traktowanie kształcenia jako czynnika powiększającego wartość siły roboczej, albo jako czynnika niezależnego.

Zupełnie inaczej widzi rolę kształcenia w tego typu badaniach R. R. Nelson. Jego zdaniem kształcenie jest ważne przede wszystkim dlatego, że podnosi kwalifikacje kadry kierowniczej. Jest to ważniejsze aniżeli podniesienie kwalifikacji ogółu.

Odmienny charakter aniżeli dwa pierwsze ma trzeci referat pióra Ben Poratha. Zajmuje się on formowaniem tzw. kapitału ludzkiego. Chodzi mu przede wszystkim o to, czy akumulacja tzw. kapitału ludzkiego wpływa na to samo zjawisko w przyszłości. W swoim komentarzu J. Mincer podważa niektóre założenia modelu Ben Poratha, a szczególnie założenie neutralności, jak też wskazuje na czynniki wpływające na deprecjację wartości kapitału ludzkiego, na możliwości podniesienia wieku emerytalnego i długości życia ludzkiego. W drugim komentarzu L. Thurow twierdzi, że zaprezentowany model jest zbyt prosty dla wyjaśnienia formowania się kapitału ludzkiego. Szczególnie zwraca uwagę na pewne osobliwości, które odróżniają ten

kapitał od innych, a zwłaszcza czynnik czasu, który zmienia mobilność tego kapitału na rynku pracy.

W części drugiej zamieszczono tylko jeden referat B. R. Chiswicka. Próbuje on wyjaśnić w swoim modelu, jak wykształcenie przyczynia się do zmniejszenia różnic w podziale dochodu; dochodzi on do wniosku, że ta nierównomierność w podziale dochodu jest niejako powiększana przez korzyści z wykształcenia oraz przez inne czynniki wpływające na zróżnicowanie jakości kształcenia. W swoim komentarzu M. J. Bowman wskazuje, że ta nierównomierność w rozdziale jest wynikiem wielu czynników i że nie wszystkie empiryczne badania Chiswicka są zgodne i potwierdzają jego tezy.

W drugim komentarzu D. Foley dochodzi do wniosku, że autor referatu nie sprawdził innych możliwości wyjaśnienia tego zjawiska, widzi on konieczność zbudowania bardziej szczegółowego modelu dla pełnego wyjaśnienia roli kształcenia w podziale dochodu.

Ostatnie dwa referaty składające się na część trzecią poświęcone są omówieniu roli kształcenia i kapitału ludzkiego w wyjaśnieniu struktury handlu zagranicznego i mobilności siły roboczej między państwami. P. B. Kenen rozpatruje następujące problemy, jak kwalifikacje, wiedza determinują strukturę handlu zagranicznego i jakie stwarzają korzyści w wymianie. Zebrane przez niego materiały wskazują, że zmienne kwalifikacji i nakładów na badania naukowe i ich wdrażanie (R and D) są jednakowo przydatne w wyjaśnianiu konkurencyjności produktów uczestniczących w handlu zagranicznym, z tym że czynnik kwalifikacji wydaje się nieco ważniejszy. W swoim referacie próbuje on również wyjaśnić przyczyny nierówności wyposażenia poszczególnych krajów w kwalifikowanych pracowników i odpowiednie środki materialne. Komentujący podnoszą, że wiele jeszcze innych problemów musi być wyjaśnione, zanim będzie można przy pomocy pojęcia kapitału ludzkiego wyjaśnić w pełni tzw. paradoks Leontiefa. A. O. Krueger podkreśla, że zmienne R i D wskazują raczej na przepływ aniżeli wartość kapitału wiedzy, natomiast R. E. Baldwin prezentuje swoje własne dociekania w tym zakresie oparte o analizę struktury handlu zagranicznego USA. Dochodzi on do wniosku, że zarówno badania naukowe, jak i kwalifikacje siły roboczej są istotnymi zmiennymi. Ponadto wskazuje na konieczność podjęcia znacznie szerszych badań w tym zakresie podobnie zresztą jak D. J. Daly, który poprzez porównanie Kanady ze Stanami Zjednoczonymi wskazuje na konieczność formułowania odrębnej funkcji i zależności dla każdego z krajów.

Przemieszczanie się „kapitału ludzkiego”, zwłaszcza zjawiska tzw. drenażu mózgow oraz ekonomiczne implikacje tego zjawiska są przedmiotem analizy A. Scotta. Rozpatruje on czynniki, które skłaniały do migracji, wartość kapitału, który migranci sobą reprezentują, i problemy polityczne, które stwarza każdy z rodzajów migracji.

W swoich uwagach A. G. Holtmann podnosi ważność poniesionych na skutek migracji strat, przypisując im szersze aniżeli tylko finansowe znaczenie. Natomiast L. A. Sjaastad podobnie jak Scott przypisuje stosunkowo niewielkie znaczenie drenażowi mózgow. Sugeruje, że zmiana w proporcjach spowodowana migracją winna być przedmiotem dalszych studiów.

Jak już to wykazuje krótkie omówienie problematyki zawartej w pracy, jest ona bardzo bogata, odnosi się do najważniejszych i aktualnych problemów nurtujących współczesną gospodarkę, stwarza możliwości szerokich badań nad społecznymi uwarunkowaniami procesów gospodarczych. Badania, których rezultaty są zaprezentowane w pracy, zostały przeprowadzone przy użyciu skomplikowanych niekiedy metod statystycznych, matematycznych i ekonometrycznych, co przyczyniło się do precyzji badań i uczyniło je bardziej szczegółowymi. Jednak jak to często bywa w naukach społecznych, stosunkowo wąskie ustalenia mają istotną rolę dla wyjaśnienia zjawisk ogólnych, a przede wszystkim stwarzają podwaliny do prowadzenia dalszych badań, tak też i najprawdopodobniej będzie w wypadku omawianej pracy, szcze-

gólnie z uwagi na jej dużą wartość metodyczną. Chodzi tu przede wszystkim o określenie przy pomocy funkcji produkcji modeli zależności i siły poszczególnych elementów, możliwości badania zmienności itp. Warto, aby i u nas podjęto tego rodzaju badania np. nad określeniem, co bardziej się przyczynia do podniesienia jakości kształcenia w skali masowej: czy zwiększenie liczby nauczycieli w stosunku do liczby uczniów, czy też wzrost kwalifikacji nauczycieli, gdzie jest optimum itp.

Omówiona praca stanowi jak gdyby kontynuację i rozwinięcie badań, których rezultaty zostały zawarte w pracy zbiorowej wydanej w roku 1968 przez UNESCO, jest to niewątpliwie jedna z najważniejszych prac, które ukazały się w ekonomice kształcenia w ostatnim czasie.

*Józef Orczyk*  
Poznań

# SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

## PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W polskich czasopismach pedagogicznych minionych miesięcy wiele jest zagadnień aktualnych i ważnych z punktu widzenia rozwoju szkolnictwa i pogłębiania problematyki pedagogicznej. Wybieram trzy problemy jako po prostu wskaźniki stopnia zainteresowań naszych pism problematyką współczesną i rozwojem pedagogiki.

### 1. Efektywność kształcenia

Tytuł artykułu dra Zb. Kwiecieńskiego, zamieszczonego w nrze 3 *Nowej Szkoły* brzmi: „Z badań nad wskaźnikami efektywności kształcenia”. Autor istotnie przeprowadził rozliczne badania na ten temat, jak zaś jest ze wskaźnikowością, zobaczymy. Wychodzi z założenia, że rzetelność wskaźników poziomu szkół można stwierdzić za pomocą obiektywnego pomiaru, jaki jest rzeczywisty poziom szkół wybranych do badań i przez porównanie uzyskanych wyników ze sprawozdawczymi wskaźnikami poziomu tych samych szkół. Autor zdaje sobie, oczywiście, sprawę z tego, że zarówno rzetelność wskaźników, jak również odsetek promowanych — są to sprawy umowne i w praktyce dnia dalekie od zakładanych badawczych założeń, jakkolwiek stwierdza: „W badaniach naszych spełniliśmy te warunki”. Słuszniejsze byłoby sformułowanie: „zrobiliśmy wszystko, co możliwe, a że by spełnić”.

Badania były przeprowadzone testami słownikowymi J. Konopnickiego i M. Ziembry w rejonie toruńskim i wrocławskim. Są to rejony — zdaniem autora — typowe dla tego rodzaju badań. Objęto nimi łącznie 6679 uczniów klas ósmych w 150 szkołach i 278 klasach.

Analizując dane liczbowe autor dochodzi do takich m.in. wniosków:

1. Nie ma istotnej korelacji między wynikami obiektywnego pomiaru wiedzy uczniów danej szkoły a wskaźnikiem uczniów promowanych w tej szkole. Wniosek niepokojący, gdyby był oparty na całej wiedzy uczniów, tymczasem „wiedzą uczniów” tych — to jedynie słownictwo, które nie jest przecież wiedzą najbardziej typową.

2. Bardzo niska korelacja istnieje między wynikami obiektywnego pomiaru wiedzy uczniów a innymi wskaźnikami sprawności kształcenia w danej szkole. Autor wciąż operuje tym samym wskaźnikiem, tj. słownictwem. Nie dowierzając wskaźnikom, słusznie ocenia je negatywnie: „Znane są ponadto uboczne, bardzo negatywne skutki moralne towarzyszące nierzetelności sprawozdawczości szkolnej: uczniowie, wiedząc o istnieniu »limitów« promocji w klasach o niskim poziomie, mogą lekceważyć naukę i nauczycieli; nauczyciele są przymuszani do zmiany ocen w konflikcie z własnym sumieniem; kierownicy tracą orientację co do rzeczywistego poziomu szkoły; władze oświatowe nie mają właściwego rozeznania w rzeczywistej sytuacji szkolnictwa na ich terenie”. Stąd wniosek — jakże słuszny: „Nie można wskaźników sprawności kształcenia traktować jako korelator pomiarów naukowych”.

W tym samym numerze *Nowej Szkoły* możemy przeczytać takie na przykład artykuły: B. Suchodolski — „Przygotowanie do życia, czyli kształcenie osobowości”, M. J. Szymański — „Szanse kształcenia młodzieży wiejskiej”, Z. Skorny — „Mecha-

nizmy agresywnego zachowania się dzieci”, K. Koźniewski — „Samodzielność w przód”, M. Łobocki — „Normy grupowe klasy szkolnej”, W. Kozak — „Modernizacja wyposażenia szkół w ZSRR” i wiele jeszcze innych.

### Metoda poszukiwań i rozwiązań

Na ten temat pisze w *Przeglądzie Pedagogicznym* prof. Laszlo Kelemen (Węgry). Tytuł artykułu: „Doskonalenie procesu nauczania w warunkach postępu naukowo-technicznego”. Autor wychodzi z założenia, że „jednym z oczekiwanych następstw postępu naukowo-technicznego będzie znaczne przekształcenie struktury pracy. Intensywne wdrażanie środków związanych z cybernetyką, komputerami oraz automatyzacją zmieni charakter pracy produkcyjnej człowieka, która w coraz to większym stopniu stawać się będzie działalnością planującą, sterującą i kontrolującą typu inżyniersko-technicznego”. Stąd zapotrzebowanie na człowieka wszechstronnie rozwiniętego. Interpretacja tego jest inna aniżeli dawniejsze. Idzie nie o opanowanie całej wiedzy, bo to jest niemożliwe, lecz o wyrobienie „siły substancjonalnej i o ukształtowanie podstawowej istoty rodzajowej człowieka”. Komentarz do tego: „Nie ulega wątpliwości, iż w nowym kształceniu i nauczaniu rolę dominującą odgrywa nie mechaniczne przekazywanie i przyswajanie wiadomości, lecz i rozwijająca oraz kształcąca działalność”.

Konkretyzując to twierdzenie, autor daje wyjaśnienie o charakterze praktycznym: „Ucznia nie stawia się wobec konieczności »wypiccia« całego morza informacji. Ma on jedynie nauczyć się w nim pływać oraz orientować się. Przystwojenie olbrzymiej sumy wiadomości powinno być zastąpione przez wyrobienie sprawności widzenia istoty rzeczy oraz rozwinięcie zdolności orientowania się w tych wiadomościach, jak również ich stosowania”.

Odwołując się do wyników licznych eksperymentów, autor wysuwa trzy istotne cechy nauczania: motywację, charakter aktywny i rozwiązująca problemy działalność. Cechy te stanowią łącznie istotę nauczania. I jeśli tak wielkim powodzeniem cieszy się w Związku Radzieckim (również w innych krajach) nauczanie programowane, to głównie dlatego, że stwarza ono platformę aktywnej postawy ucznia. Opierając się na algorytmach, nauczanie to staje się racjonalne i celowe.

Autor wyjaśnia również różnicę między klasycznym nauczaniem programowanym a heurystycznym. W przypadku pierwszym nauczyciel nie odgrywa bezpośredniej roli kierującej, natomiast w heurystycznym procesie uczenia się bierze udział nauczyciel i uczniowie. „Jest sprawą oczywistą — wyjaśnia autor — że w wersji końcowej programy heurystyczne opracowywane są z wykorzystywaniem metod matematycznych oraz teorii informacji. Jednakże obecnie programy opracowane na drodze empirycznej mogą być przydatne”.

Autor zwraca uwagę na wielką przydatność dla pedagoga takich nauk, jak cybernetyka, psychologia społeczna, psychologia osobowości, pracy, informacji. Cytuje zdania charakterystyczne: „Omówić te wszystkie dyscypliny w ramach jednego wystąpienia jest rzeczą niemożliwą. Chciałbym powołać się tylko na jeden szczegół: na nowe, godne uwagi rezultaty psychologii społecznej. Wiadomo, że w czasach obecnych nauczanie programowane odkryło przed indywidualizacją nauczania nowe możliwości. Liczni pedagogowie właśnie dlatego uważają za przestarzały model nauczanie zbiorowe. Według G. Franka nauczyciel domowy stanowi „model idealny”, programy zaś są jego „realizacją”. Uwzględniając znaczenie uczenia się indywidualnego oraz zasadę, według której z każdego ucznia trzeba „wydobyć” optimum, odpowiadające jego możliwościom, nie można nie brać pod uwagę dotyczących tego rezultatów psychologii społecznej. Wiadomo, że takie prawidłowości psychologii społecznej, jak stymulujący wpływ zespołu, ko-



rzyści kooperacji itp., które były przedstawione w „Kapitale” Marksa ponad 100 lat temu, w naszych czasach potwierdzają dokładne badania.

W tym samym numerze pilny czytelnik znajdzie do przeczytania i wykorzystania takie m.in. artykuły: Cz. Kupisiewicza „O niektórych możliwościach usprawnienia pracy dydaktycznej za pomocą nauczania programowanego”; J. Zborowskiego „Nauczanie początkowe w szkole przyszłości”; R. Schulza „Kształcenie nauczycieli dla szkoły przyszłości”.

### Nauczanie wychowujące

Autorem artykułu, który omówię, jest W. Zaczyński (*Kwartalnik Pedagogiczny* na 1/1972), a tytuł: „Kształtowanie postaw i przekonań uczniów w procesie nauczania”. Myśl przewodnia artykułu jest taka: Jakie musi być nauczanie, żeby było zarazem wychowawcze? Bo, powołuje się tu na H. Muszyńskiego, są sytuacje, w których jest nauczanie, a nie ma procesu wychowawczego. Ilustruje to przykładem przejętym z artykułu Muszyńskiego: „Opanowanie pamięciowe choćby najbardziej wartościowej wiedzy nie musi mieć nic wspólnego z nabywaniem postaw i przekonań, zwłaszcza ideowych i światopoglądowych”. Dodajmy: a jeśli z nauczaniem uświadamiana jest praca i wysiłek, skoro jest uświadamiane przeżycie wysiłku dla określonego celu, to nie jest to wychowanie? Nie tu jednak miejsce na polemikę, chodziło tylko o zasygnalizowanie wątpliwości, czy istotnie może być dobre nauczanie, w którym by nie było procesu wychowawczego — jak sugeruje H. Muszyński.

Zapytując, w których współczesnych propozycjach dydaktycznych znajdujemy hasła, których realizacja jest urzeczywistnieniem nauczania wychowującego, autor znajduje je w nauczaniu problemowym. Bo właśnie „w nauczaniu problemowym — pisze Zaczyński — ma miejsce to, cośmy... nazwali aktywnym przeobrażeniem treści. We wszystkich bowiem analizach nauczania problemowego zgodnie się stwierdza, że jego istotą jest samodzielne organizowanie materiału potrzebnego do rozwiązania postawionego przed uczniami zadania”.

Charakteryzując nauczanie problemowe, autor wylicza: 1) w sytuacji problemowej uczeń jest emocjonalnie pobudzony atmosferą dobrej pracy; 2) sytuacje problemowe pobudzają do samodzielnego myślenia; 3) rozsmakowując się w odkrywaniu mądrości świata ludzi dorosłych, uczeń stwarza sobie podstawy nie tylko dla rozwoju motywów zarówno poznawczych, lecz również emocjonalnych. Rozległość tych przeżyć należy do nauczania, jednak powiązane są z tym przeżycia pozaintelektualne — większe na przykład w historii, mniejsze w fizyce.

Poszukując możliwości wplatania przeżyć emocjonalnych w proces intelektualny, autor widzi je przede wszystkim w działaniu: „W nauczaniu problemowym przeżywanie jest elementem integralnym, niejako wewnętrznym samego działania... Ale nauczyciel jest w stanie inicjować przeżywanie treści lekcyjnych przez zamienne wprowadzanie środków-stymulatorów na zajęciach pozaproblemowych, niejako z zewnątrz. Prowokowanie korzystnych... przeżyć emocjonalnych podejmowane było głównie dla ułatwiania uczniom nauki. Obecnie dostrzega się również korzyści wychowawcze”.

Inne środki, które wiążą treści intelektualne z emocjonalnymi — to literatura, malarstwo, muzyka, uczenie się przez przeżywanie, film i inne nowoczesne środki, jak telewizja.

Przeciwstawiając żywą, emocjonalną lekcję nudzie szkolnej, autor pisze powołując się na artykuł W. Łojka („Jak dzieci patrzą na film krótkometrażowy” — *Kamera* 1969): „Nuda szkolna... jest grobem dla wszelkich zainteresowań uczniów-skich, jest barierą dla ich aktywności”.

Kończąc artykuł autor podkreśla, że realizacja hasła nauczania wychowującego

może się dokonać przede wszystkim przez stosowanie przez nauczyciela na lekcjach rozszerzonego arsenału sposobów oddziaływania na uczniów. Brzmi to — wyznaje — banalnie, ale faktem jest, że każdy z nas ma swoje ulubione metody pracy, do których też prawie wyłącznie się odwołuje bez względu na temat lekcji. Tymczasem „działania zrutyinizowane są rychło przez uczniów rozpoznawane i poczynają się stawać częścią składową nudy szkolnej”.

Inne artykuły w numerze 1/72 *Kwartalnika Pedagogicznego*. A. Przeclawska — „Czytelnictwo jako element kształtowania postaw patriotycznych młodzieży”; K. Lewandowska — „Postawy uczniów wobec szkoły”; J. Poplucz — „Z badań nad konfliktami w zespołach nauczycielskich”; R. Radwiłowicz — „Praktyczne przygotowanie studentów amerykańskich do pracy nauczycielskiej”.

Stanisław Nowaczyk

## PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Techniczne środki nauczania już od dawna zajęły trwałe miejsce w radzieckim systemie kształcenia, a w tym również na poziomie wyższym. Rozmiary wykorzystania tych środków z roku na rok zwiększają się. Obecnie, w warunkach szybkiego postępu naukowo-technicznego, wylania się problem kompleksowego stosowania technicznych środków nauczania. Doświadczenia szeregu szkół wyższych w Związku Radzieckim wykazują, że taka właśnie melodyka stosowania środków technicznych jest najbardziej efektywna. Jednakże prawidłowe wyposażenie i wykorzystanie kompleksów środków technicznych nie jest możliwe bez głębszego teoretycznego rozpracowania tych problemów, bez naukowo uzasadnionego powiązania kompleksów ze wszystkimi metodami pracy naukowej.

Pierwszym rezultatem teoretycznych badań nad melodyką stosowania takich kompleksów poświęcony jest właśnie artykuł prof. dra nauk pedagogicznych S. I. Archangielskiego i doc. kandydata nauk technicznych J. W. Pawłowa zamieszczony na łamach *Więsnika Wyższej Szkoły*<sup>1</sup>.

W części wstępnej artykułu autorzy zajmują się klasyfikacją podstawowych technicznych środków nauczania, jakie mają zastosowanie w szkolnictwie wyższym (audiowizualne, kombinowane, techniczne środki nauczania programowanego, elektroniczne maszyny cyfrowe itp.). Środki te — zdaniem autorów — spełniają dość szerokie i różnorodne funkcje, których rezultaty w aspekcie pedagogicznym sprowadzają się do pogłębienia, ułatwienia i przyspieszenia procesu przyswojenia wiedzy. Każdy środek techniczny posiada swoje specyficzne możliwości. W związku z tym autorzy dochodzą do wniosku, że powiązanie działań różnych środków technicznych pozwoli na połączenie ich możliwości, a tym samym przyczyni się do wielostronnego zintensyfikowania procesu nauczania.

W dalszej części swego artykułu Archangielski i Pawłow dzielą się wynikami badań w dziedzinie kompleksowego wykorzystania technicznych środków nauczania przeprowadzonych w ostatnich latach w Moskiewskim Państwowym Instytucie Pedagogicznym im. W. I. Lenina. Przeanalizowali oni niektóre teoretyczne zagadnienia i schematy budowy współczesnych kompleksów technicznych środków nauczania i spróbowali nakreślić możliwe sposoby ich doskonalenia.

Opracowanie teorii kompleksowego zastosowania środków technicznych stanowi jeden z ważniejszych problemów współczesnej pedagogiki. Przez kompleks technicz-

<sup>1</sup> Por. S. I. Archangielski, J. W. Pawłow: Szto takoje kompleks TSO? *Więsnik, Wysszej Szkoły* 1972 nr 3 s. 17—21.

nych środków kształcenia autorzy rozumieją całością środków technicznych stanowiących jedną całość i przeznaczonych dla rozwiązania określonego zadania dydaktycznego. Przez stworzenie kompleksów następuje integracja poszczególnych środków technicznych, a w rezultacie tego powstaje nowa jakość. Podstawowy cel badań w dziedzinie kompleksów technicznych środków nauczania polega — według autorów — na tym, ażeby poznać, w jaki sposób należy kojarzyć, integrować poszczególne elementy (poszczególne środki techniczne) w nowe całości (kompleksy), które będą charakteryzować się szerszymi możliwościami pedagogicznymi.

Co należy rozumieć pod pojęciem takiej integracji? Według Archangielskiego i Pawłowa jest to wzajemny stosunek części i całości, tj. poszczególnych środków technicznych i kompleksu jako całości. Stosunek taki charakteryzuje się przede wszystkim obecnością określonych związków między częściami całości, tj. między poszczególnymi środkami technicznymi stanowiącymi jeden kompleks. Jednocześnie tworzą się również bardzo widoczne związki zewnętrzne, tj. związki między kompleksem i metodami nauczania, celami nauczania itd.

Próby stworzenia kompleksu na bazie poszczególnych środków technicznych, bez wprowadzenia dodatkowych urządzeń i przyrządów łączących je między sobą, prowadzą — zdaniem autorów — do tego, że takim kompleksem trudno posługiwać się, w szczególności jeżeli brak jest wspólnego pulipitu sterowniczego, przy pomocy którego można byłoby kierować wszystkimi środkami technicznymi wchodzącymi w skład danego kompleksu.

Jeżeli chodzi o związki zewnętrzne — to lekceważenie ich prowadzi często do trudności dydaktycznych w zastosowaniu kompleksu, do wyraźnego skrócenia rozmiarów jego wykorzystania. Innymi słowy, zewnętrzne związki określają uniwersalność kompleksu i możliwości jego zastosowania na zajęciach z różnych przedmiotów przez różnych wykładowców stosujących różne metodyki. Autorzy artykułu podkreślają, że zarówno związki wewnętrzne, jak i zewnętrzne stanowią właśnie to *novum*, które odróżnia kompleks od sumy poszczególnych technicznych środków nauczania.

W rezultacie utworzenia nowych związków poszczególne środki techniczne wchodzące w skład kompleksu z reguły tracą niektóre swoje dotychczasowe właściwości, a przybierają nową jakością jako całość.

W swoich rozważaniach autorzy artykułu dochodzą do stwierdzenia, że im doskonalszy jest kompleks, tym więcej właściwości tracą poszczególne środki techniczne wchodzące w jego skład, a tym samym ujawnia się więcej cech charakterystycznych dla danego kompleksu. W tym sensie integracja stanowi — ich zdaniem — proces nieskończony.

Badając problemy kompleksów technicznych środków nauczania, autorzy dochodzą do następującego wniosku. Jeżeli poszczególne środki techniczne łączą się w kompleks, zachodzą następujące procesy: powstają związki między częściami składowymi kompleksu, zanikają niektóre właściwości poszczególnych środków technicznych, pojawiają się nowe właściwości, charakterystyczne dla kompleksu jako całości.

W artykule autorzy zwracają uwagę również na problem wyposażenia i urządzania audytorium w kompleksy technicznych środków nauczania. W pierwszym rzędzie należałoby — ich zdaniem — wyjść od samego przeznaczenia danego audytorium, tj. od tych zadań dydaktycznych, które mają być rozwiązane przy pomocy tego kompleksu. Należałoby się tutaj kierować dwiema podstawowymi przesłankami, aby instalowanie danego kompleksu było dydaktycznie uzasadnione oraz celowe z punktu ekonomicznego. Z tej pierwszej przesłanki wypływa oczywisty wniosek, że należy tworzyć różnorodne kompleksy technicznych środków nauczania, czyli w każdej uczelni winno być kilka wyspecjalizowanych audytoriów z różnymi typami środków technicznych. Innymi słowy: mniej różnorodności w jednym audytorium, a więcej różnorodności w doborze audytoriów o różnym przeznaczeniu docelowym.

Dążenie do skupienia w jednym audytorium większej liczby różnych środków technicznych doprowadza — zdaniem autorów — do zbytejnej zatrąty środków i nieefektywnego wykorzystania kosztownej techniki. Innymi słowy: im różnorodniejsze wyposażenie w jednym audytorium i im niższy współczynnik jego wykorzystania, tym mniejsza ekonomiczna celowość tworzenia takiego kompleksu.

Aby nie być gołosłownym w swych wywodach, autorzy uzasadniają swoje stwierdzenia następującym obliczeniem.

Przez współczynnik wykorzystania urządzenia (K) rozumieją oni stosunek ilości wykorzystanych środków technicznych (n) na danym zajęciu do ilości ustawionych w audytorium przyrządów (N), pomnożone przez czas normowany  $\left(\frac{\sum t}{T}\right)$  pracy środków

technicznych na danym zajęciu:  $K = \frac{n}{N} \cdot \frac{\sum t}{T}$ , gdzie „t” oznacza czas pracy jednego środka technicznego, a „T” czas trwania zajęcia.

A oto konkretny przykład. W audytorium zainstalowano: projektor kinowy „Ukraina”, epidiaskopy LETI i „Proton” oraz telewizor. W ciągu 2-godzinnych zajęć wykładowca posługiwał się tylko LETI w ciągu 10 minut. Współczynnik wykorzystania

$$\text{urządzeń wynosił: } K = \frac{n}{N} \cdot \frac{\sum t}{T} = 1/4 \cdot \frac{10}{90} = 136 \approx 0,028.$$

Jak wynika z powyższego obliczenia, w danym konkretnym przypadku współczynnik wykorzystania urządzenia był nadzwyczaj niski.

Zapoznanie się ze strukturą tworzenia i wykorzystywania w szkolnictwie wyższym kompleksów technicznych środków kształcenia pozwoliło autorom na dokonanie podziału ich na następujące wielkie grupy:

Pierwsza — to kompleksy zawierające środki audiowizualne (diaprojektory, magnetofony) i urządzenia pomocnicze — system zasłonowy, pulpity sterownicze dla wykładowców i in.

Druga — to kompleksy, w których oprócz audiowizualnych środków projekcji statycznej wykorzystywana jest projekcyjna aparatura kinowa.

Trzecia grupa — to kompleksy, które zawierają nie tylko statyczne i dynamiczne przyrządy ekranowe, lecz włączają również w swój zestaw aparaturę telewizyjną. Tego rodzaju kompleksy — zdaniem autorów — znalazły dość szerokie rozpowszechnienie.

W końcu, czwarta grupa — to kompleksy telewizyjne, w których wszystkie podstawowe rodzaje informacji naukowej przekazywane i odbierane są przy pomocy aparatury telewizyjnej.

Według S. I. Archangielskiego i J. W. Pawłowa — ten ostatni kierunek w tworzeniu kompleksów jest najbardziej perspektywiczny, gdyż współczesna technika telewizyjna ze specjalnymi przystawkami pozwala ujrzeć na ekranie monitora wszelkiego rodzaju pomoce statyczne i dynamiczne. Jeżeli masowo rozpowszechnią się portatywne wideo-magnetofony — to możliwości tej grupy kompleksów wyraźnie się zwiększą.

W zakończeniu swego artykułu autorzy stwierdzają, że doświadczenie w zakresie stosowania technicznych środków nauczania jest jeszcze stosunkowo niewielkie, tym niemniej zasługuje ono na dokładne zbadanie.

Innego rodzaju artykułem poświęconym zagadnieniom klasyfikacji metod wychowania, jest artykuł I. T. Ogorodnikowa zamieszczony w nr 4 *Sowieckiej Pedagogiki*<sup>2</sup>.

Dwa lata temu, tj. w 1970 roku, na łamach *Sowieckiej Pedagogiki* (nr 3) pojawił się artykuł W. M. Korotowa na temat klasyfikacji metod wychowania. Artykuł ten

<sup>2</sup> Por. I. T. Ogorodnikow: K woprostu o klassifikacji mietodow wospitanija. *Sowieckaja Pedagogika* 1972 nr 4 s. 95—108.

wywołał burzliwą dyskusję; pojawiło się szereg wypowiedzi nawiązujących do poruszonego przez Korotowa zagadnienia.

Artykuł I. T. Ogorodnikowa stanowi swego rodzaju podsumowanie toczącej się dyskusji na szpaltach *Sowietoskiej Piedadogiki*. Autor artykułu zastrzega się, że nie pretenduje do wyczerpującego rozwiązania wszystkich poruszonych w dyskusji problemów, gdyż postawił sobie skromniejsze zadanie polegające na ukazaniu niedociągnięć proponowanych klasyfikacji metod wychowania, a także na przedstawieniu swoich poglądów na podstawowe zagadnienia poruszone w dyskusji. Jednym z braków dyskusji jest — jego zdaniem — oderwanie klasyfikacji metod wychowania od ustalenia treści pojęcia i istoty samego wychowania. Wskutek tego jedni dyskutanci utożsamiali wychowanie z kształtowaniem społecznym, inni podczas klasyfikacji metod wychowania wychodzili od kształtowania psychicznych cech osobowości, a jeszcze inni metody wychowania ograniczali do oddziaływania nauczyciela i wychowawców na uczniów.

Z powyższego wynika — kontynuuje Ogorodnikow — że zanim przystąpi się do klasyfikacji metod wychowania, należy najpierw uściślić samo pojęcie „wychowanie”, wykryć stosunki i związki między wychowaniem i społecznym kształtowaniem, wychowaniem i rozwojem, wychowaniem i nauczaniem.

Dalszą część swego artykułu poświęca autor właśnie tym zagadnieniom, a także konkretnej analizie przedmiotu dyskusji, tj. proponowanym klasyfikacjom metod wychowania.

Następnie autor zastanawia się nad poszczególnymi założeniami proponowanych klasyfikacji metod wychowania przez poszczególnych dyskutantów i wyprowadza odpowiednie wnioski i uogólnienia.

Czytelnikom szczególnie interesującym się problematyką klasyfikacji metod wychowania polecamy artykuł ten w całości.

*Józef Zalewski*

## SEMINARIUM PODKOMISJI USTROJU SZKOLNEGO ZG ZNP

W dniach 18—29 stycznia 1972 roku w Ośrodku Uniwersytetu Wrocławskiego w Karpczu odbyło się seminarium naukowe poświęcone węzłowym problemom ustroju szkolnego. Udział w nim wzięli pracownicy naukowcy z Instytutu Pedagogiki w Warszawie oraz z wyższych uczelni Białegostoku, Gdańska, Krakowa, Lublina, Poznania, Torunia, Warszawy, Wrocławia, a także nauczyciele szkół ogólnokształcących i zawodowych oraz przedstawiciele ośrodków metodycznych, zajmujący się różnymi dziedzinami nauki, i dlatego można było szereg zagadnień ustroju szkolnego rozpatrzyć interdyscyplinarnie.

Zajęcia — odbywające się pod kierunkiem przewodniczącego Podkomisji Ustroju Szkolnego ZG ZNP, kierownika Zakładu Organizacji Szkolnictwa Instytutu Pedagogiki w Warszawie doc. dr hab. Tadeusza J. Wilocha — składały się z referatów i z dyskusji, często kontynuowanych również w warunkach kameralnych. Korzystano ze sposobności, aby przedstawić własną działalność naukową lub nauczycielską i osiągnięcia danego środowiska oraz skorzystać z życzliwej rady i krytyki.

Z bogatego serwisu problematyki seminarium w artykule sprawozdawczym można jedynie zasygnalizować wybrane zagadnienia, które kolejno przedstawiono w referatach lub w dyskusji.

W rozważaniach na temat założeń systemu wychowawczego prof. dr Z. Krzysztozek podkreśliła wagę trzech problemów:

1. Jak stworzyć wszystkim dzieciom rzeczywiste warunki „równego statru”?
2. Jak zharmonizować efektywność kształcenia z zapewnieniem prawidłowego rozwoju systemu nerwowego dziecka?
3. Jak w czasie pobytu dziecka w szkole zmniejszyć dysproporcję między rozwojem umysłowym a rozwojem fizjologicznym?

Problemy te — zdaniem referentki — leżą u podstaw prawidłowego systemu wychowawczego. Prof. dr Z. Krzysztozek wykazała, że przedszkole pełni ważną rolę w „wyrównywaniu startu” dzieci do podejmowania zadań szkolnych i dlatego powinno być ono upowszechnione. Programowe zajęcia w przedszkolu nie powinny jednak stanowić prób naśladowania, „odwzorowywania” praktyki szkolnej.

Dyrektor liceum ogólnokształcącego w Łodzi mgr H. Matulowa przedstawiła doświadczenia tego liceum w tworzeniu systemu wychowawczego, podkreślając rolę planowego działania w odniesieniu do układu: nauczyciele — uczniowie — rodzice. Zwróciła również uwagę na rolę stawianych młodzieży zadań, które wyzwalają samodzielność i sprzyjają rozwojowi samorządności.

Doc. dr hab. T. Wiloch przedstawił następujące tezy, które dotyczą założeń przyszłego modelu oświaty:

1. Kształceniu obowiązkowemu powinna podlegać cała młodzież do 18 roku życia, tj. do granicy, od której rozpoczyna się pełna odpowiedzialność i dojrzałość prawna obywateli naszego społeczeństwa. Istnieje możliwość objęcia do 1980 roku kształceniem 12 roczników młodzieży (od 6 do 18 roku życia).
2. Skoro do podejmowania różnych zadań mamy przygotowywać młodzież do 18 roku życia, to w ostatniej fazie kształcenia powszechnego, tj. w drugim stopniu projektowanego modelu szkoły średniej, kształcenie winno być zróżnicowane ze

- względu na różnorodność przyszłych zadań absolwentów, jak i ze względu na odmienność zainteresowań oraz uzdolnień indywidualnych.<sup>1</sup>
3. Okres kształcenia ogólnego — stanowiącego podstawy głębiej zróżnicowanego kształcenia średniego w cyklu końcowym — powinien wynosić 10 lat. Takie kształcenie można zrealizować w pełnowartościowej 8-klasowej szkole podstawowej i w pierwszym cyklu szkoły średniej (w gimnazjum) — realizującym orientację szkolną i zawodową, krystalizowanie zainteresowań i przygotowywanie do kształcenia zróżnicowanego oraz wdrażającym do samokształcenia.
  4. Podstawą systemu wychowawczego ma być współpraca szkoły z domem ucznia, a także z innymi instytucjami oświatowo-wychowawczymi, wchodzącymi w skład nowoczesnego systemu oświaty i wychowania.
  5. Funkcjonowanie całego systemu oświatowo-wychowawczego powinno zapewnić pełną sprawność kształcenia — bez drugoroczności i odsiewu — aż do matury.

Niemalą wpływ na upowszechnienie szkolnictwa średniego oraz reformę organizacji pracy szkolnej będą miały wahania demograficzne, które sprawiają, że w żadnym okresie do roku 2000 nie będzie takiej liczby młodzieży podlegającej obowiązkowi szkolnemu, jaka była w roku 1970. Jest zatem szansa objęcia całej młodzieży kształceniem średnim pod warunkiem dokonania głębszej reformy całego ustroju szkolnego<sup>2</sup>. Badania dra M. Szymańskiego z Zakładu Organizacji Szkolnictwa Instytutu Pedagogiki wykazały, że młodzież najchętniej podejmuje naukę w szkołach średnich położonych najbliżej miejsca zamieszkania. Przeko jednym z warunków upowszechnienia szkolnictwa średniego jest odpowiadająca potrzebom sieć szkolna.

Doc. dr hab. J. Homplewicz w związku z tematem „Ustrój szkolny w świetle prawa” omówił następujące zagadnienia: 1) pozycja prawna szkoły, 2) sytuacja prawna nauczyciela, 3) prawne aspekty nadzoru pedagogicznego, 4) program nauczania jako norma prawna. Referent obszernie nakreślił uwarunkowania, jakim podlega instytucja oświatowa w zależności od istniejącego scentralizowanego lub zdecentralizowanego systemu zarządzania.

Mgr E. Lichwa przedstawił niektóre socjologiczne aspekty, ustrojowe, instytucjonalne i technologiczne szkolnictwa.

Dr R. Schulz w referacie na temat „Oświata jako instrument i jako przedmiot planowej zmiany” uzasadnił pogląd, że w obecnej chwili systemy oświatowe słabo wpływają na postęp społeczny. Podał krytyce szkołę jako instytucję, która winna wyzwalać i kształtować aktywność młodzieży. Zwrócił uwagę na konsekwencje zbyt sformalizowanej organizacji szkolnictwa, gdy na szczeblach ustrojowych, instytucjonalnych i technologicznych, a także w powiązaniach między tymi szczeblami motywy biurokratyczne dominują nad pedagogicznymi.

Dr Z. Kwieciński wykazał konieczność rozpatrywania zagadnień dydaktyczno-wychowawczych w szerszych kontekstach ustrojowych. Wszak zbyt ciasne widzenie zagadnień „technologicznych” sprawia, że co roku ok. 10% młodzieży nie kończy nawet szkoły podstawowej. Najgorzej jest w wielu środowiskach wiejskich, gdzie odsiew sięga 25%. Wśród przyczyn powodujących odpad uczniów znajdują się: sytuacja dziecka w rodzinie, czynniki biopsychiczne, sytuacja społeczna rodziny, sytuacja materialna, sytuacja regionu. Społeczne skutki odpadu są łatwo dostrzegalne: ograniczenie szans awansu, brak podstaw do samokształcenia, niska kultura pedagogiczna przyszłych rodziców itd.<sup>3</sup>

Aby zapewnić wszystkim warunki do uzyskania wykształcenia średniego, trzeba

<sup>1</sup> Szczegółowe uzasadnienie tej tezy w artykule T. J. Wilocha pt. Dwustopniowość szkolnictwa średniego. *Szkola Zawodowa* 1972, nr 7.

<sup>2</sup> T. J. Wiloch: Zakres kształcenia obowiązkowego. *Nauczyciel i Wychowanie* 1972, nr 3.

<sup>3</sup> Szczegółowe wyniki badań dra Z. Kwiecińskiego zawierają jego artykuły drukowane m.in. w czasopiśmie *Nauczyciel i Wychowanie* i *Ruch Pedagogiczny*.

ustalić nową strategię planowania rozwoju szkolnictwa. Mgr P. Biernacki wśród ogólnych założeń tej strategii wyróżnił:

1. Zapewnienie równego startu całej młodzieży niezależnie od jej pochodzenia, środowiska i sytuacji materialnej.
2. Dostosowanie kształcenia do potrzeb młodzieży o różnych uzdolnieniach i różnych poziomach zdolności.
3. Udostępnienie wszystkich możliwości wyboru szkoły i kierunku nauki, zaspokajającego aspiracje indywidualne, ale i zapewniającego przydatność społeczną jednostki.

Podstawą takiego planowania może być modelowanie rozwoju szkolnictwa w skali powiatów i miast z uwzględnieniem powiązań między tymi jednostkami administracyjnymi stosownie do podstawowych założeń polityki oświatowej całego kraju.

Projektując upowszechnienie szkolnictwa średniego warto wziąć pod uwagę doświadczenia innych krajów. Jak wykazał dr L. Bielas, doświadczenia NRD związane z wprowadzaniem 10-letniej ogólnokształcącej szkoły politechnicznej powinny być zarówno podjętą do konsekwentnej realizacji idei powszechnego kształcenia średniego, jak i przestrogą przed tworzeniem podobnego ustroju szkolnego bez odpowiedniej bazy materialnej i kadrowej.

Mgr H. Dąbrowski, doc. dr B. Piasecki oraz dr J. Niemiec wykazali, jak istotne znaczenie dla ustroju szkolnego mają czynniki demograficzne w skali ogólnokrajowej i regionalnej.

Po rozpatrzeniu uwarunkowań rozwoju całego szkolnictwa przyszła kolej na modelowanie poszczególnych ogniw ustroju szkolnego. Wstępem do rozważań na temat szkoły podstawowej w wielkim mieście był referat mgra W. Wójcika o negatywnej selekcji uczniów. Mgr T. Podwysocki opisał model „szkoły całodziennej”, która funkcjonuje w Łodzi i cieszy się zrozumiałym zainteresowaniem. Uczniowie tej szkoły podstawowej w wielkim mieście był referat mgra W. Wójcika o negatywnej „eksperymentu mławskiego”, polegającego na sprawdzeniu koncepcji szkoły całodziennej w środowiskach wiejskich.

Dr T. Sosnowski omówił problematykę kształcenia zawodowego w związku z perspektywą kształcenia ustawicznego, gdy podstawowym zadaniem szkoły jest nauczyć ucznia uczenia się. Kształcenie szkolne stanowi element składowy procesu kształcenia ustawicznego.

Doc. dr I. Janiszowska zreferowała problemy związane z orientacją szkolną i zawodową. Nawiązując do osiągnięć szkolnictwa francuskiego w tym zakresie, podkreśliła potrzebę przygotowania nauczycieli do pełnienia funkcji doradcy kompetentnego, który dysponować musi przygotowanymi narzędziami badawczymi. Orientacja stanowi proces długotrwały i szczególna rola przypada tu wychowawcy klasy, który w razie potrzeby mógłby kierować uczniów do poradni specjalistycznych.

Mgr M. Słomiński podkreślił zadania i odpowiedzialność nauczyciela, który kieruje losami ucznia.

Nawiązując do projektu przedstawionego przez doc. T. J. Wilocha mgr Z. Nowak wykazał doniosłość orientacji szkolnej i zawodowej, która może być urzeczywistniona wraz z kształceniem politechnicznym w gimnazjum jako pierwszym stopniu szkoły średniej<sup>4</sup>.

Doc. dr M. Marczuk wykazał na przykładzie regresu w szkolnictwie podstawowym dla pracujących, jak doniosłym problemem jest teraz likwidacja skutków dawnych niepowodzeń szkolnych. Ostanio szkoły te obejmują głównie młodzież w wieku 15—17 lat, tzn. podlegających obowiązkowi kształcenia w szkołach młodzieżowych, najczęściej znacznie opóźnioną w nauce, a w dużym stopniu także społecznie niedo-

<sup>4</sup> Por. T. J. Wiloch: Miejsce kształcenia politechnicznego w strukturze szkoły ogólnokształcącej. *Wychowanie Techniczne w Szkole*, 1972, nr 3.



stosowaną i nie pracującą. Już nawet dlatego konieczna jest głęboka reforma tego szkolnictwa. Doc. M. Marczuk przedstawił własną koncepcję tej reformy, kładąc nacisk na nową strukturalizację treści kształcenia.

Dr R. Łukaszewicz przedstawił wyniki badań pilotażowych nad młodzieżą, która nie przystąpiła do matury, choć często nie jest słabsza od tej części młodzieży, która do egzaminu dojrzałości przystąpiła. Ogólny wniosek z tych badań domaga się kształtowania wizji dalszych losów młodzieży w szkole średniej.

Dr K. Denek zreferował problemy nauczania programowanego w szkole wyższej, jako szansy wydatnego podniesienia poziomu studiów.

Dr M. Z. Małyjasiak omówił motywy, którymi kieruje się młodzież ubiegająca się o przyjęcie na studia. Nie świadczą one dobrze ani o wynikach pracy szkolnictwa średniego, ani też o możliwościach wykształcenia wszystkich pracujących na wysoko wykwalifikowanych specjalistów.

Podsumowując wyniki seminarium doc. dr hab. T. J. Wiloch zwrócił uwagę na referaty, które już mogą być wydrukowane w czasopismach, a także — na możliwości wykorzystania dyskusji na tym seminarium do ostatecznego opracowania innych tekstów do druku w postaci artykułów i większych dzieł. Ten dorobek seminarium będzie na pewno owocować zarówno w pracach naukowych poszczególnych uczestników, jak w działalności związkowej.

*Wiesław Wójcik*

## **SYMPOZJUM NA TEMAT: MODEL I STRUKTURA NOWOCZESNEJ SZKOŁY ZAWODOWEJ**

W dniach 29—30 listopada 1971 r. odbyło się w Katowicach ogólnopolskie sympozjum na temat: „Model i struktura nowoczesnej szkoły zawodowej”. Organizatorzy sympozjum: Kuratorium Okręgu Szkolnego Katowickiego oraz Oddział Instytutu Pedagogiki w Katowicach, postawili sobie za cel twórcze i konstruktywne włączenie środowiska śląskiego, posiadającego szczególnie bogate tradycje i doświadczenia w zakresie kształcenia kadr kwalifikowanych, do szerokiego frontu przedsięwzięć i działań zmierzających do usprawnienia funkcjonowania ustroju szkolnictwa zawodowego.

W związku z tym dobór tematyki sympozjum, jak i też jego ukierunkowanie dokonane zostało nie tylko z punktu widzenia rozwiązywania aktualnych problemów szkolnictwa zawodowego, ale także problemów przyszłościowych.

Organizatorom chodziło przede wszystkim o to, aby zapewnić przedstawicielom różnych środowisk, bezpośrednio lub też pośrednio związanych z kształceniem zawodowym, możliwość przedstawienia własnych doświadczeń i poglądów w zakresie tych kategorii ustrojowo-organizacyjnych i dydaktyczno-metodycznych szkolnictwa zawodowego, które obecnie są analizowane i rozpatrywane przez Komitet Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty w PRL. Z tego właśnie względu w obradach sympozjum wziął udział przewodniczący Komitetu Ekspertów prof. dr Jan Szczepański, który zapoznał uczestników z głównymi kierunkami prac Komitetu.

Należy podkreślić, że inicjatywa zorganizowania sympozjum spotkała się z wyjątkowo dużym zainteresowaniem. W obradach plenarnych i w pracach problemowych III sekcji wzięło udział około 450 osób reprezentujących różne środowiska: społeczno-polityczne, naukowe, oświatowe, techniczne i gospodarcze. Na szczególną uwagę zasługuje fakt uczestnictwa w sympozjum licznej grupy osób, reprezentujących środowiska ściśle przemysłowe, nie mające do tej pory wyraźnego powiązania z kształ-

ceniem i szkoleniem kadr robotniczych i technicznych. Świadczy to o wyraźnym wzroście zainteresowania środowiska przemysłowego problematyką kształcenia zawodowego w okresie realizacji procesu usprawnienia i unowocześnienia gospodarki narodowej.

Dyskusję w sekcjach problemowych ukierunkowały trzy referaty programowe wygłoszone w pierwszym dniu obrad.

Pierwszy referat na temat: „Zmiany w kierunku rozwoju gospodarki jako podstawa do określenia zadań dla szkolnictwa zawodowego” wygłosił prof. dr hab. Alojzy Melich — rektor Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Katowicach. W swoim wystąpieniu profesor A. Melich podkreślił, że na etapie przechodzenia z ekstensywnych na intensywne metody gospodarowania wzrasta wydatnie rola szkolnictwa zawodowego, co jest ściśle uzależnione od coraz większego znaczenia, jakie obecnie nabierają czynniki pozostające niegdyś w stosunku zewnętrznym w odniesieniu do produkcji i wytwarzania, w czym mieszczą się dylematy takie, jak: poziom wykształcenia, kwalifikacje zawodowe, sprawność i ekonomiczność działania, aktywność społeczno-zawodowa itd.

W konkluzji wyłania się pilna potrzeba oparcia o nowe zasady i założenia polityki społeczno-oświatowej w zakresie przygotowywania czynnika ludzkiego do pracy w przemyśle i usługach. Wymaga to zastosowania metod kompleksowego rozwiązywania spraw związanych z kształceniem kadr kwalifikowanych, co — przy podejmowaniu decyzji o charakterze „makro-”, a nawet „mikro-” oświatowym — implikuje logiczną konieczność ściślej współpracy instytucji zarządzania szkolnictwem zawodowym z przemysłem i ośrodkami programowania i planowania rozwoju społeczno-gospodarczego. Wiele interesującego materiału informacyjnego i problemowego wniósł referat kierownika Zakładu Kształcenia i Doskonalenia Technicznego — Oddziału Instytutu Pedagogiki w Katowicach, dra inż. Włodzimierza Chojnowskiego, na temat: „Model i struktura systemu szkolnictwa zawodowego”. Autor, posługując się aparaturą pojęciową z zakresu cybernetyki, przedstawił wielorakość oraz złożoność faktów i procesów, a także wzajemnych związków i oddziaływań zachodzących na styku „gospodarka — szkoła zawodowa”. Warunkuje to konieczność zastosowania przy ocenianiu i stymulowaniu działalności dydaktycznej szkolnictwa zawodowego nowych jakościowo kryteriów, opartych o dorobek metodologiczno-poznawczy różnych dyscyplin naukowych. W szczególności interdyscyplinarne podejścia oraz daleko posuniętej ostrożności wymagają przedsięwzięcia organizatorskie o charakterze prognostyczno-modelowym, zwłaszcza przy projektowaniu systemów kształcenia zawodowego w skali makroorganizacyjnej. Referent kierując się tym punktem widzenia oraz biorąc pod uwagę całokształt rozwoju szkolnictwa zawodowego w Polsce Ludowej, przeprowadził następnie szczegółową analizę porównawczo-ustrojową i dydaktyczno-organizacyjną głównych kierunków strategii rozwoju nowoczesnych systemów kształcenia kadr kwalifikowanych w rozwiniętych przemysłowo krajach. Na przykładzie systemów szkolnictwa zawodowego w ZSRR, NRD, Francji, Japonii okazuje się, że mimo ich różnorodności i nie wszędzie jednakowego stopnia realizacji założeń ustrojowych obserwujemy powszechnie tendencje zmierzające do oparcia wykształcenia zawodowego o bazę wydłużonego cyklu kształcenia politechnicznego, zwłaszcza na szczeblu ogólnokształcącej szkoły podstawowej. Niezależnie od tego w krajach tych dąży się konsekwentnie do zapewnienia młodzieży jak największych możliwości w zakresie przechodzenia ze szkół zawodowych niższego szczebla do szkół szczebla wyższego — w czym poważną rolę odgrywają szkoły zawodowe dla pracujących.

W końcowej części wystąpienia przedstawiciel Oddziału I. P. w Katowicach przedstawił własne sugestie i propozycje w zakresie wyboru modelu dla najbardziej optymalnych rozwiązań przyszłościowego ustroju szkolnictwa zawodowego w Polsce.

Mgr Tadeusz Pałys, Kurator Katowickiego Okręgu Szkolnego, w obszernym referacie na temat: „Koncepcja nowoczesnej struktury i organizacji szkolnictwa zawodowego”, zwrócił uwagę na fakt nadmiernej w naszym systemie oświatowym decentralizacji ośrodków zarządzania i sterowania procesem kształcenia kadr kwalifikowanych dla potrzeb przemysłu i usług. Odbiciem tego stanu rzeczy jest brak możliwości w zakresie prawidłowego rozwiązywania sprawy należytej współpracy i koordynacji działań między komórkami administracji państwowej i działami kształcenia zawodowego poszczególnych resortów oraz zjednoczeń. Na przestrzeni ostatnich lat doprowadziło to do wystąpienia znacznych dysproporcji pomiędzy popytem a podażą na pracowników w różnych specjalnościach i dziedzinach pracy wytwórczej.

Postulując konieczność reorganizacji i usprawnienia systemu zarządzania szkolnictwem zawodowym, Autor podkreślił szczególną przydatność dla opracowania nowej koncepcji zarządzania oświatą zawodową, dorobku teoretyczno-poznawczego nauki o organizacji i zarządzaniu oraz doświadczeń i osiągnięć w tym zakresie przodujących państw industrialnych. Dyskusje szczegółowe miały miejsce w następujących sekcjach problemowych:

- 1) struktury systemu szkoły zawodowej;
- 2) systemu ideowo-wychowawczego w szkołach zawodowych;
- 3) kierunków kształcenia zawodowego;
- 4) organizacji nauczania praktyki zawodowej;
- 5) kierowania nowoczesną szkołą zawodową;
- 6) kształcenia i doskonalenia nauczycieli dla potrzeb szkolnictwa zawodowego;
- 7) organizacji nadzoru nad szkolnictwem zawodowym;
- 8) ekonomiki oświaty zawodowej.

Należy podkreślić, że mimo wyraźnie sprecyzowanego tematu obrad poszczególnych sekcji wielu dyskutantów wybiegało w swych wypowiedziach poza te zawężone ramy, poruszając kwestie bardziej ogólne i złożone, dotyczące kategorii społeczno-oświatowych, ekonomiczno-gospodarczych oraz dydaktyczno-ustrojowych zaprezentowanych w referatach programowych. Na plan pierwszy wysunęły się w zasadzie dwie sprawy. Pierwsza, najczęściej podejmowana, dotyczyła przyszłościowego modelu systemu edukacji zawodowej w Polsce. W tym znaczeniu postulowano doskonalenie aktualnie istniejącej struktury organizacyjnej ustroju szkolnictwa zawodowego.

Korekty te łączyć się winny ze stopniową likwidacją zasadniczych szkół zawodowych na rzecz uruchomienia 4-letnich średnich szkół technicznych kształcących robotników kwalifikowanych z maturą. Niezależnie od tego wielu uczestników polemiki, głównie przedstawiciele środowisk przemysłowych, opowiedziało się za rozszerzeniem i oparciem całego systemu produktywizacji kadr poprzez modyfikację aktualnie funkcjonalnego toru kształcenia o następującym układzie organizacyjnym: 8-letnia szkoła podstawowa — 3-letnia zasadnicza szkoła zawodowa — 2—3-letnia średnia szkoła techniczna.

W dyskusji nie brak było głosów postulujących oparcie kształcenia zawodowego na bazie 10-letniej ogólnokształcącej szkoły politechnicznej z elementami nauczania pracy wytwórczej. W uzasadnieniach podkreślano, że coraz więcej wysoko uprzemysłowionych krajów dąży do przedłużenia obowiązku kształcenia młodzieży na szczeblu szkoły podstawowej do 9—10 lat. Należy również wziąć pod uwagę doświadczenia w tym zakresie kilku państw obozu socjalistycznego, gdzie tego typu szkoły dobrze zdały egzamin przydatności społecznej i gospodarczo-oświatowej.

Druga sprawa, na której skoncentrowała się dyskusja, dotyczyła wzajemnych związków i współzależności dydaktycznych zachodzących między szkolnictwem podstawowym a szkolnictwem zawodowym. W tym kontekście wielokrotnie podkreślano, że szkolnictwo podstawowe nie zapewnia dopływu do szkół zawodowych młodzieży

o należycie rozwiniętych i sprecyzowanych zainteresowaniach w zakresie szeroko pojętej techniki i pracy wytwórczej. Odnosi się to zwłaszcza do wyraźnych — z punktu widzenia teorii i praktyki kształcenia zawodowego — braków młodzieży na odcinku opanowania podstawowych sprawności i umiętności manualno-motorycznych o charakterze politechnicznym. W związku z tym postulowano większe, aniżeli to ma miejsce obecnie, nasylenie programów nauczania ogólnokształcącej szkoły podstawowej i średniej treściami kształcenia politechnicznego. W uzasadnieniach wskazywano, że w większości rozwiniętych przemysłowo krajach modyfikuje i dostosowuje się na coraz większą skalę programy nauczania zajęć praktyczno-technicznych do wymogów odpowiadających realiom życia społeczno-gospodarczego. Ponadto oparcie kształcenia zawodowego na właściwie zaprojektowanym programie kształcenia politechnicznego wpływa nie tylko na zwiększenie efektywności procesu produktywizacji kadr, ale także wydatnie skraca czasokres jego przebiegu. W świetle wypowiedzi dyskutantów ma to duże znaczenie, zwłaszcza w kontekście możliwości zmniejszania nakładów finansowych na oświatę — bez obniżenia jakościowej strony przygotowania zawodowego kadr robotniczych i technicznych.

Uzupełniając sprawozdanie z sekcji problemowych, należałoby jeszcze wyodrębnić wiele innych tematów szczegółowych podejmowanych przez uczestników w kontekście zasadniczej problematyki obrad. Wąskie ramy niniejszego sprawozdania nie pozwalają jednak na ich przedstawienie. Zainteresowanych informujemy, że obszernie materiały sprawozdawcze z sympozjum katowickiego ukażą się w wydaniu książkowym opracowanym pod egidą Kuratorium Katowickiego Okręgu Szkolnego.

W zakończeniu należy podkreślić bardzo dobrą organizację oraz wytworzenie sprzyjającej atmosfery dla twórczej i zaangażowanej pracy wszystkich uczestników sympozjum. Jest to niewątpliwą zasługą władz terenowych i Kuratorium Katowickiego — inicjatorów omawianego tu wydarzenia w życiu naszego szkolnictwa zawodowego.

*Bohdan Łukaszewicz*  
*Katowice*

# СОДЕРЖАНИЕ

## СТАТЬИ

ОТ РЕДАКЦИИ: Хартия прав и обязанностей учителя . . . . .	557
БОГДАН НАВРОЧИНЬСКИ: Воспитание и его три основы . . . . .	561
ТАДЕУШ ПАРНОВСКИ: Теория и практика в процессе совершенствования учебника . . . . .	566
СТАНИСЛАВ КОВАЛИК: О методах прогноза в просвещении и воспитании	582
ФРАНТИШЕК ФИЛИПОВИЧ: Люциян Зажеcki о учителе и его подготовке	590

## ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ТАДЕУШ ПОДВЫСОЦКИ: Полнодневные школы за рубежом . . . . .	613
АНДЖЕЙ ЯНОВСКИ: Анализ программных материалов в общественных науках . . . . .	631

## ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

ЗБИГНЕВ КВЕЦИНЬСКИ: Среда и школа . . . . .	639
---	-----

## ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ЯНИНА ПАРАФИНЮК-СОИНЬСКА: Отношение и подготовка учителей начальных классов к основным профессиональным ролям . . . . .	650
--	-----

## РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

СТЕФАН ШАЙДАК: Зыгмунт Мыслаковски — Избранные сочинения . . . . .	660
СТЕФАН ШАЙДАК: Збигнев Марциниак (ред.) — О подготовке творче- ского учителя . . . . .	661
СТЕФАН ШАЙДАК: Ирена Янишовска — Вопросы школьной ориентации и отбора. . . . .	663
ЯНИНА КРУЛИНЬСКА — Кацуба: Размышления об „Основах профес- сиональной дидактики“ . . . . .	665
МИРОСЛАВ Я. ШИМАНЬСКИ: Казимеж Сушек — Общественная почва школьных стремлений молодежи . . . . .	668
РОМАН ЮРЕВИЧ: Богдан Суходольски (ред.) — Просвещение и педагоги- ка в Польше и мире — год 1969 . . . . .	670
ВАНДА ЯНАЧЕК: Georges Hacquard — Vers une école idéale . . . . .	675
ЮЗЕФ ОРЧИК: W. Lee Hansen (ed.) — Education, Income and Human Cap- ital . . . . .	677

## ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати . . . . .	681
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати . . . . .	684

## ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

ВЕСЛАВ ВУЙЦИК: Семинар Подкомиссии Школьной системы ГП СПУ . . . . .	688
БОГДАН ЛУДАШНВИЧ: Симпозиум на тему модели и структуры совре- менной профессиональной школы в Катовицах . . . . .	691

# CONTENTS

## ARTICLES

FROM THE EDITORIAL OFFICE: The Charter of the Teacher's Rights and Duties . . . . .	557
BOGDAN NAWROCZYŃSKI: Bring Up and the Three Bases of It . . . . .	561
TADEUSZ PARNOWSKI: Theorie and Practice in the Process of the Manual Beeing Perfected . . . . .	566
STANISŁAW KOWALIK: On the Methods of Forecasting in Education and Bring Up . . . . .	582
FRANCISZEK FILIPOWICZ: Lucjan Zarzecki's Opinion on the Teacher and his Beeing Schooled . . . . .	590

## SCHOOL IN THE CONTEMPORARY WORLD

TADEUSZ PODWYSICKI: The Full Day's Schools Abroad . . . . .	613
ANDRZEJ JANOWSKI: Analysis of the Programme Materials Dealing with Social Sciences . . . . .	631

## DISCUSSIONS AND POLEMICS

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: Environment and the School . . . . .	639
---	-----

## PEDAGOGICAL EXPERIENCES, TRIALS AND EXPERIMENTS

JANINA PARAFINIUK-SOŃSKA: The Preliminary School Teachers' Relations to and Beeing Prepared for the Main Professional Roles . . . . .	650
---	-----

## CRITIQUES AND REPORTS ON BOOKS

STEFAN SZAJDAK: Zygmunt Mysłakowski — Selected Works . . . . .	660
STEFAN SZAJDAK: Zbigniew Marciniak (editor) — For Schooling of the Creative Teacher . . . . .	661
STEFAN SZAJDAK: Irena Janiszowska — Problems of School Orientation and Selection . . . . .	663
JANINA KRÓLIŃSKA-KACIUBA: Considerings on „The Bases of Professional Didactics” . . . . .	665
MIROŚLAW J. SZYMAŃSKI: Kazimierz Suszek — The Social Background for the School Aspirations of Youth . . . . .	668
ROMAN JUREWICZ: Bogdan Suchodolski (editor) — Education and Pedagogics in Poland and in the World, Year 1969 . . . . .	670
WANDA JANACZEK: Georges Hacquard — Towards the Ideal School . . . . .	675
JÓZEF ORCZYK: W. Lee Hansen (editor) — Education, Income and Human Capital . . . . .	677

## REPORTS ON PERIODICS

STANISŁAW NOWACZYK: Revue of Polish Pedagogical Periodics . . . . .	681
JÓZEF ZALEWSKI: Revue of Soviet Pedagogical Periodics . . . . .	684

## COUNTRY CHRONICLE

WIEŚLAW WÓJCIK: The School Structure Subcommittee of the General Council of the Polish Teachers Union Seminary . . . . .	688
BOHDAN ŁUKASZEWICZ: Symposium on the Model and Structure of the Contemporary Professional School in Katowice . . . . .	691