

RUCH PEDAGOGICZNY



6

ROK XIV (XLVI) LISTOPAD – GRUDZIEN 1972

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

Od Redakcji — 50 lat ZSRR	697
N. P. KUZIN: Nauki pedagogiczne na etapie współczesnym	700
ZBIGNIEW ZABOROWSKI: Pomiar i testy w badaniach pedagogicznych	723
HELENA CHYLIŃSKA: O roli nauczyciela w procesie wychowania	736
CZESŁAW MAJOREK: Geneza polskiego szkolnictwa pedagogicznego w za- borze austriackim	751

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

F. G. PANACZIN: Aktualne problemy kształcenia pedagogicznego w dzie- wiątej pięcioletce	763
WACŁAW WOJTYŃSKI: Zadania ostatniego etapu reformy szkoły ogóln- kształcącej w ZSRR	777

DYSKUSJE I POLEMIKI

RAFAŁ HOFFMAN: Przygotowanie młodzieży do wyboru zawodu	781
---	-----

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

KAZIMIERZ TEOFIEWICZ: O poglądach i postawach patriotycznych ucz- niów białostockich szkół podstawowych	788
PAULINA BRÓDKA: Relacja dydaktyki ogólnej do metodyki nauczania po- czątkowego w kształceniu nauczycieli	795
JÓZEF RERUTKIEWICZ: Konfrontacja ocen ucznia w nauce z jego spraw- nością umysłową	800
JADWIGA ANDRZEJEWSKA: Kultura czytelnicza uczniów szkoły podstawo- wej	802

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

BOLESŁAW WYTRAŻEK: Tadeusz Tomaszewski — Z pogranicza psychologii i pedagogiki	811
ZYGMUNT WIATROWSKI: Aleksander Kamiński — Funkcje pedagogiki spo- łecznej	814
KRZYSZTOF POLAKOWSKI: Charles E. Skinner (red.) — Psychologia wy- chowawcza	817
MICHAŁ MAŁOWIDZKI: Nauczanie programowane w Bibliotece Kształcenia Zawodowego	819
JAN KUPCZYK: Józef Rembowski — Więzy uczuciowe w rodzinie	823
STEFAN TROFIMIUK: Kazimierz Podoski — Wprowadzenie do ekonomiki kształcenia	825
PAWEŁ BIERNACKI: Socjologiczeskije i ekonomiczeskije problemy obra- zowania	827
ADAM ZYCH: Stephen Wiseman i Douglas Pidgeon — Curriculum Evaluation	830

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	833
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	836

KRONIKA POLSKA

WŁADYSŁAW DYNER: Stefan Szuman (wspomnienie)	840
STANISŁAW BRZOZOWSKI: Kazimierz Maj (wspomnienie)	842
EWA ŻABCZYŃSKA: 50-lecie Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie	844

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

50 LAT ZSRR

Numer niniejszy ukaze się w dniach, kiedy cały nasz kraj oraz inne państwa socjalistyczne, przede wszystkim zaś Związek Radziecki, obchodząc będą uroczystą pięćdziesiątą rocznicę pamiętnego I Wszechzwiązkowego Zjazdu Rad, na którym proklamowano utworzenie Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich. Doszło do tego, ogromnej wagi, wydarzenia w pięć lat po Rewolucji Październikowej, w grudniu 1922 r. (30.XII). Z początku do ZSRR weszły tylko Federacja Rosyjska, Zakaukaska Federacyjna Republika Radziecka, Ukraina i Białoruś. Później nieco przystąpiły trzy samodzielne związkowe republiki Azji Środkowej — Uzbeka, Turkmeńska i Tadżycka. W latach późniejszych krąg ich rozszerzył się jeszcze bardziej, obejmując republiki: Mołdawską, Azerbejdżańską, Gruzińską, Armeńską, Kazachską, Kirgiską oraz Litewską, Łotewską i Estońską.

Budowa wielonarodowościowego państwa stanowiła przedmiot szczególnego zainteresowania partii bolszewickiej i jej przywódców, przede wszystkim samego Lenina — od początku, od pierwszych dni porewolucyjnych. Ale nie była to rzecz łatwa. Na przeszkodzie stanęły najpierw znane wydarzenia wewnętrzne i zewnętrzne — z naporem koalicji wrogów i ich zbrojną interwencją, z wojną domową rozpętaną przez własną burżuazję i innymi ciężkimi chwilami, które musiała przeżyć i przetrwać młoda władza rewolucyjna. Trzeba się było też liczyć z niedobrymi doświadczeniami burżuazyjnych państw wielonarodowościowych, które, jak np. Austro-Węgry, już się rozpadły. Jednak wspólna walka wielu narodów w la-

tach zbrojnej interwencji i wojny domowej o sprawiedliwy dom, walka przeciwko uciskowi i niewoli nauczyła te narody cenić połączone działanie, rokujące zwycięstwo i pomyślne rezultaty.

Stworzenie ZSRR oznaczało więc umocnienie władzy radzieckiej i zwycięstwo polityki partii bolszewickiej w kwestii narodowej. W referacie zjazdowym ówczesnego sekretarza generalnego partii wyrażono przekonanie, że ZSRR urosnie w potężną siłę, zdolną oddziaływać na sytuację międzynarodową i zmieniać ją w interesie mas pracujących. Dzień utworzenia ZSRR nazwano dniem triumfu nowej socjalistycznej Rosji nad dawną Rosją eksploatatorską. Narody radzieckie dokonały aktu zjednoczenia w jedno państwo na zasadach dobrowolności i równouprawnienia.

Deklaracja o utworzeniu Związku Socjalistycznych Republik Rad akcentowała, że Związek stanowi dobrowolne zjednoczenie narodów. Nadto każda republika, niezależnie od tego, jaki ją naród utworzył, niezależnie od wielkości jej terytorium i zaludnienia, korzystać miała ściśle z tych samych praw, co wszystkie pozostałe.

Utworzenie ZSRR przyczyniło się w stopniu ogromnym do zacieśnienia i pogłębienia przyjaznych więzi pomiędzy narodami radzieckimi. Otworzyło ono szerokie perspektywy dla gospodarczego i kulturalnego rozwoju republik radzieckich. Zacofane gospodarczo rejony i obszary poczęły urastać w latach władzy radzieckiej do poziomu wysoko uprzemysłowionych. Największy, na oczach całego świata, egzamin swej żywotności i siły idea zjednoczeniowa zdała w ciężkich latach II Wojny Światowej, gdyż nie tylko Związek Radziecki zdołał obronić się przed nawałnicą wroga, lecz także pokonał go na wielu polach bitewnych, a dzieło zwycięstwa przypieczętował zdobyciem Berlina. Była to największa manifestacja siły, jaką zrodzić może braterska pomoc wzajemna i solidarność narodów. Związek Radziecki przyniósł wolność nie tylko sobie, nie tylko własnym narodom i republikom, ale także innym narodom podbitym przez wroga, w ich rzedzie i Polsce. W rezultacie tego zwycięstwa powstała wielka rodzina krajów socjalistycznych Europy, złączona nieustannie zacieśniającymi się węzłami idei socjalistycznej, niemi solidarności, przyjaźni i braterstwa. Znajduje ona dzisiaj wyraz we wspólnej woli obrony zdobyczy socjalistycznych naszych krajów i we wszechstronnej współpracy gospodarczej naukowo-technicznej i kulturalnej, rozwijanej w ramach RWPG.

Szczególne i jasne widoczne osiągnięcia ma do odnotowania Związek Radziecki w swej pięćdziesięcioletniej drodze na polu oświaty. Jakże wymowne jest porównanie jego ubóstwa oświatowego, niżm masowego unalfabetyzmu przedrewolucyjnego i w pierwszych latach po Rewolucji Październikowej z dzisiejszym, wysokim stanem oświaty i kultury społeczeństwa radzieckiego.

Już w pierwszym dziesięcioleciu władzy radzieckiej stworzono niezbędne przesłanki do rozwiązania skomplikowanego zadania, jakim było wprowadzenie powszechnego obowiązku szkolnego. Odpowiednia ustawa, wprowadza-

dzająca w całym Związku Radzieckim obowiązek szkolny na poziomie szkoły czteroklasowej, a w ośrodkach przemysłowych, rejonach fabrycznych i ośrodkach robotniczych w ramach szkoły siedmioklasowej, uchwalona została 14 sierpnia 1930 r. Lata trzydzieste, czyli pierwsze dziesięciolecie realizacji ustawy o nauczaniu powszechnym, były okresem niebywałego rozwoju szkolnictwa w ZSRR. Szybki rozwój nastąpił także w odległych od centrów europejskich republikach azjatyckich. Likwidacja zacofania gospodarczego, całkowite równouprawnienie wszystkich narodów w rozwoju ich języka i kultury, pomoc wzajemna w przewyżczeniu zacofania stały się podstawą dla budowy kultury i socjalistycznej świadomości narodów ZSRR. Około 40 narodów i grup narodowościowych stworzyło własne piśmiennictwo. Znikły z ich terenu raz na zawsze ciemnota i analfabetyzm, zacofanie i opóźnienie kulturalne.

W pięćdziesięciolecie tego doniosłego wydarzenia cisną się nam na usta słowa gorących pozdrowień dla wszystkich obywateli wielkiego kraju radzieckiego, zwłaszcza dla nauczycieli i wychowawców, dla pracowników na polu nauk pedagogicznych. Życzymy im dalszego jak najowocniejszego rozkwitu ich zjednoczonej Ojczyzny.

* * *

W numerze publikujemy garść materiałów na temat aktualnych zadań, przed którymi stoją nauki pedagogiczne Związku Radzieckiego i zakłady kształcenia nauczycieli. Informujemy również o ważnych postanowieniach w sprawie dalszego rozwoju reformy powszechnej, średniej szkoły ogólnokształcącej. Zwracamy na nie uwagę naszych Czytelników.

NAUKI PEDAGOGICZNE NA ETAPIE WSPÓŁCZESNYM¹

W życiu społeczno-politycznym kraju i całej postępowej ludzkości lata ostatnie zaznaczyły się tak ważnymi wydarzeniami, jak 50-lecie Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej i 100-lecie urodzin Włodzimierza Lenina oraz Międzynarodowa Konferencja partii komunistycznych i robotniczych w Moskwie. Były to lata realizacji uchwał XXIII zjazdu partii. W odniesieniu do szkoły ogólnokształcącej uchwały te znalazły konkretne ucieleśnienie w znanych decyzjach KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR z 10 listopada 1966 roku, nad realizacją których pracowali wytrwale działacze oświatowi i reprezentanci nauk pedagogicznych.

XXIV zjazd KPZR, który uzbroił partię i naród radziecki we wspaniałą perspektywę walki o triumf dzieła wielkiego Lenina, postawił nowe zadania także w dziedzinie oświaty. W referacie KC KPZR na XXIV zjazd partii oraz w Dyrektywach do dziewiętego pięcioletniego planu gospodarczego rozwoju ZSRR, jak również w innych materiałach zjazdu, rozwinięty został wielostronny program dalszego podniesienia poziomu ogólnego wykształcenia i kultury narodów radzieckich oraz ulepszenia komunistycznego wychowania mas.

Realizacja tych zadań wymaga od nauk pedagogicznych głębokiego opracowania całego kompleksu poważnych problemów, rozszerzenia badań podstawowych oraz naukowego prognozowania rozwoju oświaty w kraju na długą metę. Najważniejsze zagadnienia perspektywicznego rozwoju oświaty i nauk pedagogicznych stały się przedmiotem zainteresowania Prezydium Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR i jej placówek.

W latach 1968—1971 akademia stała się ogólnozwiązkowym centrum naukowym, powołanym do kierowania rozwojem nauk pedagogicznych w kraju. KC KPZR i rząd podjęły szereg ważnych decyzji związanych z organizacją ANP ZSRR i jej instytutów, określających na czas dłuższy możliwości rozwojowe nauk pedagogicznych oraz pracę nad zasadniczymi problemami komunistycznego wychowania i kształcenia młodego pokolenia. W tym wyraziło się żywe zainteresowanie partii i rządu rozwojem nauk pedagogicznych. Jest ono również świadectwem rosnącego znaczenia tych nauk w życiu radzieckiego społeczeństwa.

Akademia Nauk Pedagogicznych stała się rzeczywiście ogólnozwiązkową instytucją naukową. W składzie jej członków reprezentowane są wszystkie republiki, a więc akademii z naukowo-pedagogicznymi ośrodkami rozwija

¹ Por. *Sowietskaja Piedadogika*, 1972, nr. 3

się pomyślnie. Uczyniono pierwsze ważne kroki w zakresie planowania i organizacji pedagogicznych badań naukowych o zasięgu ogólnozwiązkowym. Powołano 12 instytutów naukowo-badawczych, z których każdy pełnić powinien główną rolę w kierowaniu odpowiednią dziedziną nauki. Podwoiła się liczba pracowników naukowych, instytuty powiązały się współpracą z nauczycielstwem i pracownikami naukowymi instytucji pokrewnych.

Akademia Nauk Pedagogicznych ZSRR — nowa instytucja naukowa — nie powstała na pustym miejscu. Przejęła ona wszystko, co najlepsze, z ANP RSFSR, w tym i kadry, i pozytywny dorobek naukowy, jaki istniał w jej zakładach, rozwinięcie i organizację różnorodnych badań. Proces tworzenia się akademii jako ogólnozwiązkowego ośrodka naukowego w zasadzie się zakończył. Podsumowując rezultaty osiągnięć jesteśmy dalecy od przeceniania tego, co się dokonało. Zdajemy sobie w pełni sprawę z tego, że to zaledwie początek wielkiego, bardzo potrzebnego dla budownictwa komunistycznego dzieła.

PODSTAWOWE KIERUNKI BADAŃ NAUKOWYCH ANP ZSRR

Leninowska nauka o komunistycznym wychowaniu i kształceniu — to niewzruszona podstawa naukowa radzieckiej pedagogiki i psychologii. Centralnym zagadnieniem w działalności Akademii Nauk Pedagogicznych jest dalsze wszechstronne poznawanie i twórcze opracowanie idei leninowskich w dziedzinie kształcenia i wychowania młodego pokolenia.

W związku z 50-leciem Wielkiego Października i 100-leciem urodzin Lenina akademia wykonała znaczną pracę w zakresie poznania leninowskiej spuścizny pedagogicznej. Opracowano takie problemy: marksizm-leninizm — metodologiczna podstawa radzieckiej pedagogiki; marksistowsko-leninowska teoria poznania a prawidłowości procesu nauczania; leninowska teoria odbicia a problemy rozwoju współczesnej psychologii i in. Wydano szereg prac poświęconych ujawnieniu idei leninowskich w dziedzinie wychowania, kształcenia i przetworzeniu ich w praktykę życia. Zrealizowano prawie pełne wydanie myśli leninowskich w odniesieniu do szkoły i pedagogiki w zbiorze „W. I. Lenin o narodnom obrazowaniu”. Wydano zbiór myśli W. I. Lenina dla uczniów szkół średnich i średnich szkół zawodowych, przygotowany przez pracowników akademii we współpracy z pedagogami Kraju Stawropolskiego. Zbiór ten jest cenną pomocą w poznawaniu teoretycznego dorobku leninowskiego przez uczniów szkół średnich. Zostały przygotowane i wydane zalecenia dotyczące pracy dydaktyczno-wychowawczej w związku ze 100-letnią rocznicą urodzin Lenina.

Działalność akademii w dziedzinie poznawania, teoretycznego opracowywania i propagandy idei leninowskich sprzyjała podnoszeniu poziomu pracy szkoły i innych placówek oświatowo-wychowawczych na przykładzie życia

i działalności W. I. Lenina, w duchu leninowskich wskazówek. Wspólnie z Ministerstwem Oświaty ZSRR akademia zorganizowała w listopadzie 1971 r. konferencję w Uljanowsku.

Jednym z centralnych zadań dziewiętej pięcioletki jest dokonanie przejścia do powszechnego średniego kształcenia młodzieży. Trzeba przeanalizować rezultaty dokonanej w kraju pracy w zakresie rozwoju kształcenia średniego, procesy rozmieszczania uczniów w różnych typach szkół średnich, specyfikę tych procesów w mieście i na wsi, w poszczególnych rejonach itd. Prezydium akademii niejednokrotnie powracało do analizy stanu badań nad ekonomiką i organizacją oświaty. Niedawno Kolegium Ministerstwa Oświaty ZSRR zaaprobowało materiały dotyczące metodyki rozwiązywania problemu racjonalizacji sieci szkół wiejskich, przygotowane przez specjalistów zakładu pedagogiki ogólnej ANP ZSRR we współpracy z odpowiednią komórką Ministerstwa Oświaty RSFSR i praktykami terenowymi. Metodyka ta oparta została na dostatecznie reprezentatywnym materiale, uzyskanym przez analizę sytuacji w szeregu typowych rejonów obwodu moskiewskiego, Syberii, Dalekiego Wschodu oraz w niektórych rejonach republik — Kazachskiej i Tadżyckiej. To, co zrobiono, stanowi niewielką część ogólnego zakresu czekającej nas pracy nad problemami ekonomiki i organizacji oświaty, lecz jest to początek dobry.

„Wysokie wymagania wobec nauk pedagogicznych — podkreślono w uchwale KC KPZR (r. 1969) «O podstawowych kierunkach działalności Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR» — wyrażają się w przejściu na powszechne średnie kształcenie młodzieży, a oznacza to konieczność dalszego doskonalenia treści kształcenia i metod nauczania przy wykorzystaniu osiągniętego stopnia rozwoju nauki, techniki i kultury”... Jak wiadomo, proces modernizacji nauczania szkolnego rozpoczął się praktycznie w r. 1966, a naukowe przygotowanie do niego — jeszcze wcześniej. Prezydium akademii udzielało w okresie sprawozdawczym dużo miejsca badaniom związanym z przechodzeniem szkoły na nowe treści kształcenia, zharmonizowaniem ich z wymaganiami postępu naukowo-technicznego i z ogólnym poziomem współczesnej wiedzy naukowej.

W centrum uwagi akademii znajdował się nieprzerwanie jeden z najostrejszych problemów przechodzenia na nowe treści kształcenia — opracowanie, eksperymentalne wypróbowanie i dydaktyczna analiza nowych programów, podręczników i metodycznych poradników. W instytutach akademii przygotowano 53 nowe podręczniki szkolne i zakończono proces ich wprowadzania w praktykę szkoły. Instytut treści i metod nauczania opracował 124 poradniki metodyczne. Autorami i redaktorami naukowymi licznych szkolnych podręczników i poradników metodycznych są członkowie akademii oraz pracownicy szeregu jej instytutów. Trwa praca nad przygotowaniem metodyk nauczania do każdego przedmiotu nauczania, uogólniających współczesne osiągnięcia pedagogiki i psychologii, a także doświadczenia związane z realizacją nowych programów.

Równocześnie z dalszym doskonaleniem programów i podręczników prowadzi się w akademii badania nastawione na jakość i trwałość wiadomości uczniów. Prace te realizuje się siłami szeregu instytutów, w pierwszym rzędzie instytutu treści i metod nauczania. Przy udziale Ministerstwa Oświaty RSFSR prowadzona była pionierska praca szkół według nowych programów w pięciu rejonach Rosyjskiej Federacji. Próby takie prowadzono także w innych republikach związkowych.

Analiza uzyskanych wyników wykazuje, iż w zasadzie nowe programy i podręczniki nie przekraczają możliwości poznawczych, że przy normalnej organizacji zapewniają ogólnie wyższy poziom pracy dydaktyczno-wychowawczej. Istniały także określone trudności w procesie przechodzenia szkoły na nowe treści nauczania. Wynikały one głównie z niedostatecznego przygotowania nauczycieli do pracy z nowymi programami, podręcznikami i poradnikami metodycznymi, a także z pewnych błędów popełnionych przy konstruowaniu programów i z niedoskonałości szeregu podręczników. Na podstawie analizy praktyki wprowadzono już do programów i podręczników niektóre korektywy.

Złożony kompleks problemów naukowo-pedagogicznych, związany z modernizacją programów i podręczników języka rosyjskiego w szkole narodowościowej, z wyposażeniem tego przedmiotu w nowe pomoce poglądowe i techniczne środki nauczania, wypadnie rozwiązać ponownie powołanemu naukowo-badawczemu instytutowi dla języka rosyjskiego w szkołach narodowościowych.

Prezydium akademii określiło bowiem zadania tego instytutu jako powszechne współdziałanie w ujęciu nauczania języka rosyjskiego w szkołach wszystkich republik związkowych, co stanowi najważniejszy środek zespolenia narodów ZSRR, i jako okazywanie efektywnej pomocy im w opracowaniu metodyki nauczania języka rosyjskiego i literatury w szkole narodowościowej. Nakreśliło ono też drogi współdziałania instytutu z naukowo-badawczymi i naukowymi zakładami republik związkowych, środki w zakresie rozwijania aspirantury itd. Instytut już przygotował pomoce bardzo potrzebne nauczycielom w republikach związkowych. Przy aktywnym udziale jego pracowników Ministerstwo Oświaty ZSRR przeprowadziło dwie ogólnozwiązkowe konferencje naukowo-praktyczne: nauczania języka rosyjskiego — w Baku i nauczania literatury w szkołach narodowościowych — w Moskwie. Lecz w pracy tego młodego kolektywu występują jeszcze znaczne trudności, związane z jego kreowaniem na ośrodek ogólnozwiązkowy.

W przechodzeniu szkoły na nowe treści nauczania zasadniczo nowym momentem, na równi z trzyletnim nauczaniem początkowym, jest wprowadzenie zajęć fakultatywnych, sprzyjających rozwojowi i zaspokajaniu różnorodnych zainteresowań i zamiłowań uczniów. W instytutach akademii wykonana została duża praca, jeśli chodzi o określenie treści zajęć fakultatywnych, ich metodykę i przygotowanie pomocy metodycznych dla nauczy-

cieli. Ministerstwo Oświaty ZSRR zatwierdziło 71 programów takich zajęć, które zostały przygotowane w zasadzie w akademii. W ozerwcu 1968 r. i 1971 r. zorganizowano dla związkowych ministerstw oświaty i akademii dwie ogólnozwiązkowe konferencje, na których omówiono zagadnienia organizacji, treści i metodyki zajęć fakultatywnych, respektowania powiązań międzyprzedmiotowych w procesie tych zajęć, realizacji zasad politechnizmu itd. Konferencje te odegrały ważną rolę w uogólnieniu cennego doświadczenia, dostarczyły one również dużo materiału pomocnego w dalszym doskonaleniu zajęć fakultatywnych.

Radziecka szkoła ogólnokształcąca rozwijała się od chwili swego powstania jako szkoła pracy i szkoła politechniczna. Zasady politechnizmu, oparte na nauce marksizmu-leninizmu, pozostają niewzruszone, natomiast konkretna treść politechnicznego materiału w procesie nauczania podstaw nauk i w systemie wychowania do pracy zmienia się odpowiednio do wymagań postępu społecznego i naukowo-technicznego. Prezydium akademii przyjęło postanowienie rozpatrzenia aktualnych problemów kształcenia politechnicznego w szkole na specjalnej sesji w roku 1972, przygotowanie której już rozpoczęto. Zagadnienie to bardzo interesuje również pedagogów bratnich krajów socjalistycznych.

W sytuacji przechodzenia na powszechne średnie kształcenie młodzieży szczególnej aktualności nabierają zagadnienia — przygotowania do pracy i preorientacji zawodowej. W uchwałach XXIV zjazdu KPZR zwrócono uwagę na konieczność opracowania uzasadnionych naukowo zaleceń dotyczących nauczania pracy, lepszego przygotowywania uczniów do życia, pracy społecznie użytecznej, świadomego wyboru zawodu z uwzględnieniem upodobań młodzieży i zapotrzebowania gospodarki narodowej na kadry kwalifikowane. W akademii zostały przygotowane programy dla różnych rodzajów i form nauczania pracy w szkołach miejskich i wiejskich oraz podręczniki i materiały instrukcyjno-metodyczne. Programy już przeszły względnie obecnie przechodzą próby w szkołach. W związku z dyrektywami rządu dotyczącymi zdobywania przez uczniów klas wyższych średnich szkół ogólnokształcących wiedzy o samochodzie, jak również przygotowywania kadr mechanizatorów dla sowchozów i kołchozów, Instytut nauczania pracy i zawodowej preorientacji opracował programy i inne materiały z zakresu samochodu, a dla wsi z zakresu traktora oraz innych maszyn rolniczych.

W latach ostatnich rozpoczęto w istocie na nowo pracę nad zawodową preorientacją uczniów. W akademii przeprowadzono badania nad treścią i metodami zaznajamiania uczniów z zawodami robotniczymi w toku nauczania pracy w wyższych klasach szkół miejskich. Opracowano szereg fakultatywnych kursów z chemii, automatyki, energetyki, z techniki programowania i techniki obliczeniowej. Zarysowano podstawowe formy i metody orientacji zawodowej w toku nauczania pracy i w procesie wychowania uczniów szkoły wiejskiej.

Oczywiście, wszystko to nie oznacza, że funkcjonujące obecnie programy i podręczniki dowiodły już swej wysokiej jakości. Nasze kolektywy naukowe muszą jeszcze wiele zrobić dla ich udoskonalenia. Jednakże można stwierdzić, iż to, co składa się u nas obecnie na formy organizacyjne i treść ogólnokształcącej, politechnicznej szkoły pracy, zostało w zasadzie i w sensie nieodzownym zrobione. Wymagają dalszego doskonalenia programy literatury, historii i wiedzy o społeczeństwie. Konieczne są pewne korektury, jeśli idzie o ściślejsze powiązanie z życiem, w programach matematyki, fizyki i biologii. Nie doprowadzono do końca pracy nad określeniem racjonalnych międzyprzedmiotowych korelacji tak w naukach humanistycznych, jak i matematyczno-przyrodniczych, jak i korelacji międzycyklowych. W dalszych badaniach trzeba będzie zająć się systemem więzi wewnątrzprzedmiotowych, ustaleniem i rozwinięciem podstawowych pojęć w każdym przedmiocie w całym kursie jego nauczania w szkole średniej.

W latach ostatnich wiele zrobiono w akademii w celu poznania i propagowania materiałów XXIV zjazdu KPZR w szkole. Przygotowano wykorzystywane przez szkoły zalecenia w sprawie zaznajamiania uczniów z uchwałami XXIV zjazdu KPZR, opracowano projekt nowego programu wiedzy o społeczeństwie, zaplanowano przedsięwzięcie dotyczące prawnej i ekonomicznej sytuacji uczniów. Prowadzi się doświadczalne próby nad opracowaniem pomocy do zajęć — „Społeczeństwo radzieckie”.

Życie wysuwa nowe wymagania także w odniesieniu do dydaktycznego wyposażenia szkół. Problemy teorii i praktyki wytwarzania i wykorzystywania współczesnych technicznych środków dydaktycznych, nowe wzory mebli szkolnych i urządzeń, a także wymagania pedagogiczne w odniesieniu do projektowania budynków szkolnych — wszystkie te problemy były przedmiotem opracowań Instytutu urządzeń szkolnych i technicznych środków nauczania ANP ZSRR. Stworzono tu nowy system typowych pomocy dydaktycznych i wyposażenia szkół w sprzęt. Organizuje się stałe wystawy szkolnego sprzętu (np. w szkole nr 226 w Moskwie) oraz typowe gabinety dydaktyczne w dwóch eksperymentalnych szkołach akademii. Niestety, masowe wdrażanie w praktykę szkolną nowych wzorów sprzętu szkolnego odbywa się w tempie powolnym z powodu braku w akademii bazy materialno-technicznej dla wieloseryjnej ich produkcji.

Realizacja nowych treści kształcenia związana jest nierozdzielnie z doskonaleniem metod nauczania. W akademii bada się zagadnienia nauczania problemowego i nauczania zróżnicowanego. Określony aspekt z punktu widzenia metod nauczania ma także praca nad programowaniem materiału nauczania, jaką prowadzi się w akademii. W związku z tym należy podkreślić, że programowanie nie jest środkiem uniwersalnym, a tylko jedną z form organizacji pracy szkolnej, spełniającą w zasadzie rolę pomocniczą w doskonaleniu procesu nauczania.

Na porządku dziennym życie postawiło ważny problem połączenia kształ-

cenia ogólnego i zawodowego w systemie średniego szkolnictwa zawodowo-technicznego. Zadanie akademii polega na tym, żeby sprzyjać optymalnemu rozwiązaniu tego problemu, żeby młodzi robotnicy na równi z wysokimi kwalifikacjami zdobywali pełnowartościowe wykształcenie ogólne, otwierające im możliwości dalszego zdobywania wiedzy.

Ważne zagadnienie podniesienia poziomu kształcenia ogólnego stoi również przed szkołami o dwuletnim okresie nauki na bazie ośmiolatki, a szkół takich jest większość. Zagadnienie polega na tym, żeby w ciągu dwóch lat nauki w tych szkołach uczniowie mogli zdobyć wykształcenie ogólne odpowiadające dziewiątej klasie szkoły średniej. Instytuty akademii, a przede wszystkim Instytut treści i metod nauczania we współpracy z Komitetem Państwowym Rady Ministrów ZSRR do spraw kształcenia zawodowo-technicznego bada to zagadnienie dyscyplin ogólnokształcących w tego rodzaju szkołach. Prezydium akademii, a także rada problemowa do spraw kształcenia zawodowo-technicznego rozważały treść i metody nauczania w tych szkołach (PTU). Rozszerzono tematykę odpowiednich badań w instytutach akademii, jednak nie są one jeszcze dostatecznie intensywne.

Trzeba wiele zdziałać w celu dalszego doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole. Już dzisiaj konieczny jest dostatecznie szeroki i uzasadniony eksperyment modelowy szkoły przyszłości, przykładowo szkoły na 10—12 pięcioletki, mający na oku zarówno treść nauczania i wychowania, jak i konstrukcję budynków szkolnych, wyposażenie, wymagania wobec nauczycieli itd. Jest to zadanie pilne, jeśli chcemy, żeby model szkoły przyszłości był nie tylko dziełem teoretycznym, lecz także rezultatem istotnej próby naukowo-eksperymentalnej.

W przedstawionym XXIV zjazdowi referacie KC KPZR L. I. Breżniew podkreślił, że „rzdzeniem wszelkiej ideowo-wychowawczej pracy partii jest kształtowanie w szerokich masach ludzi pracy światopoglądu komunistycznego, wychowanie ich na ideach marksizmu-leninizmu”. Wszystko to odnosi się również do szkoły. W ciągu minionych czterech lat we wszystkich działach akademii wzrosło zainteresowanie badaniami problemów wychowania komunistycznego. Wzrosła znacznie liczba pracowników naukowych zajętych ich opracowywaniem. W planach instytutów ustalono duży krąg tematów naukowych, związanych z kształtowaniem u uczniów komunistycznego światopoglądu, z wychowaniem ideowo-politycznym, obywatelskim, patriotycznym i internacjonalistycznym, z rozwijaniem komunistycznego stosunku do pracy i in.

W celu koncentracji sił naukowych, podejmujących problemy wychowania oraz podniesienia efektywności tej pracy, stworzono w systemie akademii Instytut ogólnych problemów wychowania. Na nim ciąży zadanie opracowania szeregu aktualnych problemów komunistycznego wychowania młodego pokolenia, badanie społecznych i psycho-pedagogicznych aspektów treści i metodyki działalności wychowawczej komsomolskich i pionierskich organizacji w szkole. Po próbach eksperymentalnych poszły

w świat w masowym nakładzie rekomendacje Instytutu dotyczące treści i organizacji pracy wychowawczej od I do X klasy („Przykładowy program pracy wychowawczej w szkole”). Pożyteczną pomoc przygotował jego zakład moralnego wychowania uczniów w młodszym wieku szkolnym — „Początki wychowania moralnego” (I — III).

W warunkach współczesnych, jak podkreślono w referacie tow. L. I. Breźniewa na XXIV zjeździe partii, wzrasta rola kolektywów pracowniczych w wielostronnym procesie wychowania ludzi pracy. W kolektywach szkolnych i klasowych, w grupach komsomolskich i zastępach pionierskich rozpoczyna się kształtowanie odpowiedzialnego stosunku młodego człowieka do pracy i socjalistycznej własności, formuje się opinia społeczna, tworzą się warunki dla wszechstronnego rozwoju osobowości. Tym problemom poświęcone zostały książki — „Problemy kolektywnego wychowania”, „Wychowanie moralne uczniów”, a w druku znajdują się „Podstawy metodyki ogólnej komunistycznego wychowania uczniów”.

Osobno rozważyć należy sprawę psychologicznego i moralnego przygotowywania młodzieży kończącej szkołę średnią do życia, do pracy społecznie użytecznej. Teraz średnia szkoła ogólnokształcąca stała się głównym źródłem, z którego powstaje młoda radziecka klasa robotnicza. W związku z tym trzeba nie tylko rozszerzyć i ulepszyć pracę w zakresie preorientacji zawodowej, lecz i ze wszelkich miar aktywizować badania nad kształtowaniem u młodzieży psychicznej gotowości do udziału w pracy społecznie użytecznej dla gospodarki narodowej.

Prowadzi się badania nad problemami patriotycznego wychowania młodzieży. Pracownicy akademii stali się w ostatnim czasie organizatorami dwóch konferencji na temat — „Wojenno-artystyczna literatura a patriotyczno-wojskowe wychowanie uczniów”. Przygotowano do druku dwa zbiory prac.

Razem z KC WLKSM pracuje się nad zagadnieniem pedagogicznego kierowania organizacjami pionierskimi i komsomolskimi w szkole. Przy bezpośrednim udziale pedagogów i psychologów opracowano i wprowadzono w życie program „Orientir” dla instruktorów pionierów i nauczycieli, a także „program rozwoju zastępu pionierskiego”. U podstaw tych programów legła idea maksymalnego rozwoju samodzielności pionierów i uczniów. Badania zagadnień pedagogicznego kierownictwa organizacjami pionierskimi zyskały na aktualności w związku z przybliżającą się datą — 50-lecia Wszechzwiązkowej Pionierskiej Organizacji imienia W. I. Lenina. Na ten termin KC WLKSM przygotował przy udziale instytutów akademii szereg ważnych prac.

W instytucie ogólnych problemów wychowania prowadzi się badania nad tak ważnym tematem, jak wzajemne stosunki szkoły, domu i społeczeństwa w systemie komunistycznego wychowania dzieci i młodzieży. Temat ten wymaga wielkiej uwagi nie tylko kolektywu danego instytutu, lecz i innych instytutów akademii.

Wszechstronny rozwój osobowości ucznia potrzebuje dobrze przemyślanego systemu wychowania estetycznego. Instytut wychowania artystycznego we współpracy z członkami akademii — kompozytorami i pisarzami — przeprowadził pracę nad udoskonaleniem programów, podręczników i pomocy dla nauczycieli i innych pracowników oświatowych, zajmujących się kształceniem i wychowaniem artystycznym w szkole, jak również zajął się wykorzystaniem sztuki w wychowaniu komunistycznym. W roku 1968 programy takie zostały opracowane. W roku 1972 zostaną wydane ponownie z poprawkami wynikłymi z ich doświadczonego stosowania w szkołach. Opracowano cykl podręczników dotyczących sztuk plastycznych dla klas I—IV i muzyki dla klas I—VII. Obecnie podręczniki przepracowano z uwzględnieniem aktualnych wymagań.

Instytut prowadzi socjologiczne badania nad artystycznymi zainteresowaniami uczniów. We współpracy ze związkami twórczymi kolektyw instytutu powinien przyspieszyć prace nad stworzeniem uzasadnionego naukowo systemu wychowania estetycznego jako całości.

Widoczne miejsce w badaniach akademii w okresie sprawozdawczym zajmował problem pedagogiki przedszkolnej. Przedmiotem pogłębionych badań były specyficzności fizycznego i umysłowego rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym, wychowawcze funkcje różnych form działalności dziecięcej, wychowanie umysłowe dzieci przedszkolnych i przygotowanie ich do szkoły, w szczególności opracowanie nowych metod nauki czytania i pisanie oraz początków wiadomości matematycznych, wreszcie treść i metody nauczania dzieci w wieku przedszkolnym w przedszkolach i w domu.

Opublikowano prace monograficzne na temat kształtowania kolektywnych stosunków wzajemnych wśród starszej grupy dzieci przedszkolnych oraz na temat ich rozwoju fizycznego i muzycznego. Na podstawie przeprowadzonych badań zmieniono w sposób radykalny „program wychowania w przedszkolu” i poddano go praktycznemu sprawdzeniu w przedszkolach. Trzeba przygotować pracę syntetyczną na temat wychowania przedszkolnego, opublikować metodykę diagnostyki rozwoju dzieci, ich wychowania fizycznego, umysłowego, moralnego i estetycznego, wydać poradniki dla wychowawczyń.

W związku z przechodzeniem na nowe treści nauczania jeszcze większej aktualności nabierają sprawy przygotowania do rozpoczęcia nauki szkolnej dzieci sześciolatków. Gdzie można racjonalniej przygotować sześciolatków do systematycznej nauki — w szkole czy w starszych grupach przedszkolnych? Jaka jest rola domu w tym zakresie? Uwzględniając duże znaczenie społeczne tych spraw, Prezydium akademii podjęło kroki w celu rozszerzenia badań nad nimi. System wychowania przedszkolnego i początkowy szczebel szkoły ogólnokształcącej stawiają przed akademią zadanie znalezienia optymalnego rozwiązania przygotowania sześciolatków do nauki szkolnej poprzez przedszkole, przez grupy przygotowawcze przyszkolne i w warunkach wychowania domowego. Dzięki badaniom eksperymental-

nym i socjologicznym powinno się uzyskać precyzyjne odpowiedzi na niektóre pytania dotyczące nauczania dzieci sześcioletnich w szkole.

Ustalona decyzjami XXIV zjazdu KPZR perspektywa przejścia na powszechne kształcenie średnie nie może być rozwiązana pomyślnie, jeśli się nie rozwinię i nie udoskonali istniejących form kształcenia dorosłych. W przyszłej pięcioletce ok. 20% ludzi z ukończoną szkołą ośmioletnią będzie zdobywać wykształcenie średnie w szkołach wieczorowych. Funkcjonujący w systemie akademii Instytut ogólnego kształcenia dorosłych został zobowiązany do stworzenia koncepcji efektywnego kształcenia młodzieży pracującej. Instytut przeprowadził szerokie badania socjo-pedagogiczne nad stanem szkół wieczorowych i zaocznych, nad jakością zdobywanej w nich wiedzy, nad motywami uczenia się dorosłych i pracującej młodzieży oraz nad czynnikami stymulującymi proces ich kształcenia. Na podstawie tych badań przygotowano zalecenia dotyczące dróg i sposobów ulepszania pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole i łączenia jej z pracą produkcyjną. Zalecenia te, przyjęte przez Ministerstwo Oświaty ZSRR, znalazły zastosowanie w praktyce.

Nauki pedagogiczne rozszerzyły znacznie sferę swojej działalności. Przeszły one być tylko naukami o dzieciach. Pedagogika dorosłych zdobyła sobie prawo do życia. W Instytucie ogólnego kształcenia dorosłych rozpoczęto, na równi z pedagogicznymi zagadnieniami działalności szkół dla młodzieży pracującej i młodzieży wiejskiej, badania nad pedagogicznymi aspektami propagandy partyjnej i pracą uniwersytetów ludowych.

Jednym z nieodzownych warunków doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole ogólnokształcącej jest podnoszenie jakości zawodowego przygotowania nauczyciela w uczelniach pedagogicznych. Opracowano i wdrożono w praktykę nowe programy i pomoce dydaktyczne dla studentów studiujących dyscypliny pedagogiczne i psychologiczne. W celu dalszego doskonalenia przygotowania przyszłych nauczycieli Prezydium powołało do życia w czterech największych uczelniach pedagogicznych kraju problemowe laboratoria. W laboratoriach tych poznaje i analizuje się materiały z zakresu profesjografii pracy nauczyciela, doskonalenia pedagogicznego i naukowego przygotowania do zawodu przyszłego nauczyciela oraz z zakresu przysposobiania studentów do pracy wychowawczej w szkole.

W uchwale KC KPZR — „O podstawowych kierunkach działalności Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR” — zaznaczono, iż uczeni-pedagowie mało miejsca poświęcają głębokiemu opracowywaniu aktualnych teoretycznych problemów pedagogiki. Uchwała brała pod uwagę opracowywanie na podstawie marksizmu-leninizmu fundamentalnych problemów teorii pedagogiki.

Centralne miejsce w badaniach nad metodologicznymi problemami pedagogiki zajęło wszechstronne poznawanie i twórcze opracowywanie idei lenińskich w dziedzinie kształcenia i wychowania młodego pokolenia na

współczesnym etapie budownictwa komunistycznego. Rezultaty tej pracy przedstawione zostały na sesji jubileuszowej ogólnego zgromadzenia akademii, poświęconej 100 rocznicy urodzin W. I. Lenina, w referatach naukowych, a także w serii opublikowanych monografii, prac zbiorowych i oddzielnych książek, przygotowanych przez członków akademii i pracowników jej instytutów. W okresie sprawozdawczym ukazały się uogólniające prace z dziedziny teorii pedagogiki („Ogólne podstawy pedagogiki”, „Podstawy dydaktyki”, „Dydaktyka a życie”, „Metodologiczne problemy pedagogiki i metodyki badań” i in.).

Czołową rolę w koordynacji badań nad metodologicznymi problemami pedagogiki pełniło działające przy ANP ZSRR wszechzwiązkowe seminarium metodologiczne. Na sesjach seminarium przeanalizowano stan prac nad metodologicznymi problemami pedagogiki, wyodrębniono problemy najbardziej aktualne, wymagające naukowego opracowania w najbliższym okresie, uogólniono doświadczenie wynikłe ze stosowania najnowszych metod badań pedagogicznych i nakreślono drogi doskonalenia tych metod. W ciągu dwóch lat odbyły się cztery sesje seminarium metodologicznego. Sesje te przyciągają niezmiennie wielką liczbę pedagogów naszego kraju, sprzyjają wyjaśnianiu różnych punktów widzenia, a tym samym pomagają w dalszym rozwoju badań nad najważniejszymi problemami metodologii pedagogiki. Rezultaty seminarium budzą duże zainteresowanie za granicą — w NRD i innych krajach. W najbliższych latach zostaną omówione na seminarium takie problemy, jak obiektywne kryteria i sposoby pomiaru zjawisk i procesów pedagogicznych, jak przygotowanie opracowań, w których zostaną w sposób szeroki i pełny przedstawione treści i metody naukowych badań pedagogicznych, a także stosunek podstawowych, teoretycznych badań w pedagogice do badań stosowanych oraz formy wdrażania wyników badań w praktyce.

Prowadzone przez Instytut fizjologii dzieci i młodzieży badania nastawione były na poznanie prawidłowości w dziedzinie kształtowania się fizjologicznych systemów organizmu oraz szczególnych cech ich funkcjonowania na różnych etapach ontogenezy człowieka, na poznanie pracy organizmu dziecka i dorastającego w różnych warunkach ich życia...

W związku z wprowadzeniem do szkoły nowych planów i programów nauczania badano reżym dnia, zmęczenie, fizyczny rozwój i stan zdrowia dzieci. Zalecenia, opracowane na podstawie tych badań, przedstawiono Ministerstwu Oświaty ZSRR. W oparciu o wyniki wieloletniej pracy eksperymentalnej przygotowano nowy program wychowania fizycznego dla szkoły oraz specjalne opracowania dla nauczycieli tego przedmiotu w klasach I—III, IV—VIII i IX—X. Opracowano również materiały służące ulepszeniu organizacji pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej w zakresie wychowania fizycznego i sportu.

Przywiązując wielkie znaczenie do badań na odcinku higieny, racjonalnego porządku dnia ucznia, umocnienia zdrowia dzieci oraz poprawy ich

umysłowego i fizycznego rozwoju, Prezydium akademii zorganizowało wspólnie z Akademią Nauk Medycznych ZSRR, Ministerstwem Oświaty i Ministerstwem Ochrony Zdrowia Litwy połączoną sesję naukową na temat „Zdrowie a szkoła”. Sesja pozwoliła rozpatrzyć sporne zagadnienia i ustalić kompleksowe dla dwóch akademii badania fizjologiczno-higieniczne i psychologiczno-pedagogiczne, nastawione na udoskonalenie pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami.

Biorąc pod uwagę osiągnięcia w badaniach nad problemami fizjologii rozwojowej, higieny szkolnej i wychowania fizycznego uczniów, Prezydium ANP ZSRR uznaje, że badania te wymagają rozszerzenia z uwzględnieniem warunków społecznych oraz geograficznych i klimatycznych właściwości różnych rejonów kraju. W związku z tym może być mowa o organizacji laboratoriów strefowych. Osobnej uwagi wymaga zróżnicowane podejście do organizacji reżymu dnia ucznia, fizycznego przygotowania oraz do fizycznego rozwoju dzieci szkół miejskich i wiejskich.

W okresie sprawozdawczym Prezydium ANP ZSRR podjęło kroki w kierunku rozszerzenia badań nad dziećmi z odchyleniami od normy w rozwoju fizycznym i psychicznym i nad pracą dydaktyczno-wychowawczą z nimi. Wiadomo, że dzieci z defektami w fizycznym i umysłowym rozwoju stanowią bardzo nieznaczną część wszystkich naszych dzieci, lecz troska o ich maksymalne możliwości rozwoju, nauczania i wychowania jest czymś wysoce humanitarnym i nieodzownym. Szczególnie podjąć należy pracę nad problemami związanymi z poznaniem przyczyn i właściwości rozwoju dzieci ze słabo zarysowanymi odchyleniami, warunkującymi ich niedostateczne postępy i drugoroczność. W akademii opracowano program kursu i pomoce dla instytutów pedagogicznych i liceów — „O dzieciach z odchyleniami rozwojowymi”. Znacznie posunęła się naprzód praca nad naukowym uzasadnieniem zróżnicowanej sieci szkół specjalnych i przedszkoli specjalnych.

Bardzo pomyślnie biegła praca w naukowo-badawczym Instytucie psychologii ogólnej i pedagogicznej — cieszącym się sławą światową, najważniejszym naukowo-psychologicznym ośrodku kraju. Za osiągnięte sukcesy w rozwijaniu nauki psychologicznej instytut został nagrodzony orderem Czerwonego Sztandaru. W instytucie prowadzi się fundamentalne badania w zakresie podstawowych gałęzi psychologii. Rozwinięto w twórczy sposób idee Pawłowa o dwóch systemach sygnalizacyjnych, psychologowie instytutu wnieśli nowy istotny wkład w poznanie materialnych podstaw psychiki, neurofizjologicznych podstaw różnic indywidualnych, w poznanie problemu pamięci, myślenia i mowy. Skutecznie prowadzono badania w nowych dziedzinach: psychologii pracy, psychologii inżynierskiej, psychologii społecznej. Wyniki tych prac zdobyły ocenę pozytywną i wdraża się je w praktykę.

Bardzo intensywnie prowadzono w minionych czterech latach badania na terenie psychologii rozwojowej i wychowawczej. W toku tych badań

ujawniono znacznie wyższe możliwości rozwojowe dzieci w procesie nauczania niż te, jakie uznaje się w psychologii zagranicznej. Rezultaty badań zostały spożytkowane przy zmianie treści nauczania w szkole. Psycholodzy stworzyli także szereg podręczników eksperymentalnych i opracowali niektóre nowe metody nauczania (w szczególności, niektóre formy nauczania programowanego). Cenne badania prowadzono nad poznaniem psychologicznych podstaw pracy wychowawczej, kształtowaniem pozytywnych cech osobowości.

Osobny cykl prac poświęcono poznaniu ogólnych i szczególnych właściwości, ich analizie, warunkom ich kształtowania. Prowadzono także badania nad psychologicznymi aspektami preorientacji zawodowej uczącej się młodzieży.

W instytucie konstruowano nowe maszyny uczące. Opracowano dwa warianty audiowizualnego „trenażera” („Sintagma — M”), zakończono pracę nad doświadczalnym modelem na dwa miejsca robocze i rozpoczęto jego próbną eksploatację w warunkach nauczania indywidualnego.

Obecnie wielkie znaczenie mają badania z dziedziny psychologii myślenia technicznego oraz dróg jego rozwoju w procesie kształcenia politechnicznego i profesjonalno-technicznego. Dalszych pogłębionych badań wymagają problemy różnic indywidualno-psychologicznych, kształtowania i rozwijania uzdolnień w procesie nauczania, a także diagnostyki psychicznego rozwoju dzieci. Już w najbliższym czasie trzeba przygotować pracę na temat psychologicznych podstaw nauczania w szkole ogólnokształcącej, odślaniającą psychologiczne prawidłowości w zakresie uczenia się i rozwoju umysłowego uczniów.

Prowadząc badania w przedstawionych wyżej kierunkach, kolektywy akademii dbał o to, aby rezultaty działalności naukowej sprzyjały opracowywaniu wskazówek dla szkoły i oświaty jako całości. Prezydium i placówki akademii brały aktywny udział w przygotowywaniu normatywnych dokumentów oświatowych i w prognozowaniu rozwoju oświaty. Komisyjnie został przygotowany projekt prognozy naukowo-technicznej, dotyczący podniesienia poziomu wykształcenia ogólnego i zawodowego ludności ZSRR na lata osiemdziesiąte. Praca nad tym projektem będzie kontynuowana.

Realizując kierownictwo działalnością naukowo-badawczą akademii, Prezydium ANP ZSRR uznało za swoje pierwsze zadanie ulepszenie planowania badań naukowych, przezwycięzenie rozdrobnienia tematycznego, a skupienie wysiłków na opracowywaniu tematów głównych. W tym rozumieniu ważnym przedsięwzięciem są tematy o charakterze kompleksowym, mające znaczenie ogólnopństwowe. Tematy takie rozpoczęto opracowywać w akademii w r. 1967. Organizowano badania siłami pedagogów, psychologów, fizjologów i uczonych z zakresu innych specjalności, skupiając się wokół problemów najbardziej aktualnych dla oświaty. W realizacji badań uczestniczyły nie tylko instytuty akademii, lecz i inne placówki nau-

kowo-pedagogiczne kraju. W chwili obecnej akademia prowadzi prace nad 19 tematami kompleksowymi.

Za drugie istotne poczynanie akademii należy uznać opracowywanie 20 problemów na życzenie Ministerstwa Oświaty ZSRR. W ich liczbie znajdują się np. takie problemy, jak wzajemny stosunek nauki i praktyki pedagogicznej; postęp naukowo-techniczny a treść kształcenia politechnicznego; optymalizacja sposobów kształtowania wiadomości, umiejętności i nawyków; przyczyny i sposoby przewycięzania niepowodzeń dydaktycznych i in.

W dążeniu do podejścia kompleksowego w działalności badawczej akademii uczyniono określone kroki. W szczególności podejście kompleksowe znalazło wyraz w projekcie pięcioletniego planu akademii na lata 1971—1975, przygotowanego i zestawionego zgodnie z uchwałami XXIV zjazdu KPZR, z podziałem na lata i bardziej dokładnym określeniem oczekiwanego zakresu prac. Sprawy podniesienia efektywności pracy badawczej potraktowane zostały jako ostre.

Najbardziej wartościowe prace w teoretycznym i praktycznym planie są nagradzane premiami akademii: imienia K. D. Uszyńskiego i wprowadzoną w 1968 r. premią imienia N. K. Krupskiej. W okresie sprawozdawczym premiiowano 51 prac. Prezydium przyjęło szereg uzupełniających kryteriów, nastawionych na podnoszenie efektywności pracy naukowej i szybsze wdrażanie jej rezultatów w praktykę. Ustanowiono coroczne premie całosciowe, które przyznaje się kolektynom naukowym za wykonanie tematów i za wdrażanie wyników badań nad najważniejszymi tematami państwowego planu akademii.

Działalność oddziałów ANP ZSRR

W okresie sprawozdawczym wzrosło znaczenie oddziałów ANP ZSRR i ich biur w organizacji i kierowaniu badaniami naukowymi. Oddziały aktywizowały działalność swoich członków, nie zatrudnionych w placówkach akademii, rozszerzały kontakty z placówkami pedagogicznymi republik związkowych. Wszystkie oddziały poświęcały wiele uwagi zagadnieniu kierowania instytutami oraz pomocy im w pracy.

W związku z przekształceniem Akademii Nauk Pedagogicznych oddziały uszczegóławiały strukturę i kierunki działalności reorganizowanych i nowo powstałych instytutów, okazywały im pomoc w prowadzeniu konkursów na stanowiska pracowników naukowych, w kompletowaniu rad naukowych. Prowadziły konferencje naukowe, sprzyjające głębszemu ujęciu tego lub innego problemu, pozyskiwaniu nowych pracowników naukowych i ustalaniu głównych kierunków badań. W szeregu przypadków stawiano pod dyskusję problemy wymagające dla swego rozwiązania podejścia kompleksowego. W dyskusjach tych brali udział członkowie szeregu oddzia-

łów. Jako przykład można podać wspólną pracę Oddziału teorii i historii pedagogiki oraz Oddziału dydaktyki i metodyk szczegółowych nad przygotowaniem i przeprowadzeniem ogólnozwiązkowej konferencji naukowej — „Rozwijanie aktywności poznawczej i samodzielności uczniów w procesie dydaktycznym”, aktywny udział członków Oddziału psychologii i fizjologii rozwojowej w pracy Oddziału dydaktyki i metodyk szczegółowych, poświęconej niektórym problemom pedagogicznym, związanym z przechodzeniem szkoły na nowe treści nauczania. I przykład ostatni — dyskusja nad problemem „szkoły przyszłości” na połączonym zebraniu Oddziału dydaktyki i metodyk szczegółowych oraz Oddziału teorii i historii pedagogiki.

Inne oddziały muszą zwrócić większą uwagę na dyskusje nad zasadniczymi problemami naukowymi; zintensyfikować prace nad tworzeniem kompleksowych grup specjalistów różnych profili dla prowadzenia wspólnych badań.

Rodzą się propozycje dotyczące powołania w akademii jeszcze jednego oddziału — Oddziału kształcenia zawodowego i technicznego. Trzeba się nad tym zastanowić, mając na oku problemy naukowo-pedagogiczne, związane zarówno z działalnością liceów zawodowo-technicznych, jak i średnich szkół zawodowych (techników). Tym samym stanie się możliwe zajęcie się przez ANP ZSRR wszystkimi rodzajami kształcenia średniego. Lecz sprawą najważniejszą jest pozyskanie dostatecznej liczby wysoko kwalifikowanych kadr dla ukształtowania tego oddziału.

Więź akademii ze szkołą i nauczycielstwem

W uchwale KC KPZR „O podstawowych kierunkach działalności ANP ZSRR” wysunięto wymaganie: „Zapewnić szeroki i twórczy udział nauczycieli w uogólnianiu doświadczenia szkół i w opracowywaniu najważniejszych zagadnień pedagogicznych”. Prezydium akademii poświęcało dużo uwagi tej pracy. W roku 1968, a następnie w 1970 r. przeprowadzono ogólnozwiązkową akcję „Odczytów Pedagogicznych”, w której uczestniczyli nauczyciele i pracownicy nadzoru pedagogicznego ze wszystkich republik. Obecnie prowadzi się przygotowania do „Odczytów Pedagogicznych” na rok 1973, które będą poświęcone 50-leciu nauczania w ZSRR. W tematyce tych „Odczytów” zostały uwzględnione problemy szkoły wiejskiej, uogólnienie doświadczenia szkół z okresu wprowadzania nowych programów i podręczników oraz praca szkolnych organizacji pionierskich i komsomolskich.

Szerokie rozmiary przybrało pozyskiwanie nauczycieli do uczestnictwa w badaniach pedagogicznych. W celu przybliżenia badań naukowych akademii ku praktykom przedsięwzięto organizowanie konferencji z aktywnym oświatowym Moskwy, na których rozwinięto niektóre formy pomocy szko-

łom Moskwy. W badaniach na temat „współczesnej lekcji” uczestniczyli — wspólnie z pracownikami naukowymi instytutów akademii, pracownikami miejskiego wydziału oświaty i miejskiego instytutu doskonalenia nauczycieli — nauczyciele 96 szkół moskiewskich. Wspólna praca instytutów akademii i szkół przynosi dużą korzyść i nauczycielom, budząc u nich zainteresowanie badaniami naukowymi, i uczonym-pedagogom, zbliżając ich do szkoły.

Akademia ma możliwość przyciągania corocznie do takiej pracy i do wdrażania rezultatów swoich badań w praktykę szkolną około 1000 nauczycieli. Przedsięwzięcia tego rodzaju przyspieszają i intensyfikują współpracę nauczycieli z instytutami naukowo-badawczymi.

Sledząc doświadczenie Moskwy, naukowo-pedagogiczne poczynania Leningradu i szeregu stolic republik związkowych, można stwierdzić, że organizowana jest wspólna praca z nauczycielstwem nad takimi problemami, jak system wychowania patriotycznego i internacjonalistycznego, jak metodyka nauczania języka rosyjskiego w szkole narodowościowej i in. W latach ostatnich rozszerzyła się nieco praca doświadczalna w szkołach republikańskich, prowadzona pod kierunkiem pracowników naukowych instytutów akademii i we współpracy z pracownikami placówek działających w republikach.

Tak więc pracownicy Instytutu treści i metod nauczania prowadzili eksperymenty w szkołach Ukrainy, Białorusi, Litwy, Uzbekistanu, a natomiast pracownicy Instytutu pedagogiki ogólnej — w szkołach Azerbejdżanu, Armenii, Litwy, Uzbekistanu, Kazachstanu, Tadżykistanu. W związku z tym należy stwierdzić, iż akademia nie rozporządzała dotychczas siecią szkół eksperymentalnych w republikach związkowych i na wsi. Rozwinięcie szerokiej sieci takich szkół jest trudne ze względów budżetowych; bardziej realna jest inna droga: w republikach związkowych szkoły eksperymentalne powinny być opierane na budżecie republikańskim lub na budżecie lokalnym, lecz kompletowanie kadr, wyposażenie i prowadzenie pracy eksperymentalnej powinno się opierać na specjalnym zarządzeniu, wydanym przez Ministerstwo Oświaty ZSRR. Zarządzenie to powinno również określić formy i stopień udziału akademii w działalności tych szkół.

Perspektywiczną formą pozyskiwania przodujących nauczycieli do udziału w przeprowadzanych badaniach naukowych oraz przybliżenia nauki do praktyki zdaje się być powołanie Instytutu korespondentów naukowych w ANP ZSRR.

Aktualnie działa przy instytutach akademii 234 korespondentów naukowych. Trzeba intensywnie poszukiwać twórczo pracujących nauczycieli i pragnących pracować naukowo. Instytuty akademii powinny przejawiać w tej dziedzinie większą aktywność. Można mieć nadzieję, że dużą liczbę naukowych korespondentów — młodych, interesujących się badawczą pracą nauczycieli, wysunie Moskwa i obwód stołeczny.

Zagadnienia koordynacji badań pedagogicznych

Uchwała KC KPZR o działalności akademii nałożyła na nią obowiązek koordynacji badań pedagogicznych. Jest więc powołana do tego, by ukierunkowywać pracę naukowo-badawczą w dziedzinie nauk pedagogicznych, rozpatrywać plany roczne i perspektywiczne, zestawiać ogólnozwiązkowe plany najważniejszych badań oraz plany wdrażania ich rezultatów w praktykę.

Podstawowym organem akademii w tym zakresie jest działająca przy prezydium od grudnia 1968 r. Rada do Spraw Koordynacji. Opracowała ona najpierw zestawienie tematyki badań pedagogicznych w kraju, jak również przykładowe zalecenia dotyczące tematyki badań na lata najbliższe, które orientują wszystkich pracowników nauki.

W roku 1971 wykonano dużą pracę, polegającą na zestawieniu planu najważniejszych badań koordynowanych przez Akademię Nauk Pedagogicznych ZSRR. Do planu włączono 914 tematów, czyli 14% ogólnej liczby tematów planu zbiorczego. Sporządzenie tego koordynacyjnego planu umożliwiło koncentrację wysiłków instytucji naukowych wokół najbardziej aktualnych dla praktyki problemów. We wszystkich republikach zorganizowano rady koordynacyjne. W latach 1969—1971 pracownicy Rady wyjeżdżali do poszczególnych republik, gdzie w sposób operatywny rozstrzygali różne naukowo-organizacyjne zagadnienia. Dano początek ważnemu dziełu. W związku z tym trzeba wzmóc organizacyjny wpływ Rady na planowanie badań naukowych w republikach, aby osiągnąć większą koncentrację kolektywów naukowych wokół najważniejszych zagadnień, posiadających istotne znaczenie dla rozwoju oświaty w danym kraju. Organizatorską rolę w tym zakresie powinny odegrać filie instytutów, powołane przez Prezydium ANP ZSRR, stosownie do uchwały Komitetu Nauki i Techniki przy Radzie Ministrów ZSRR, w Alma-Ata i w Irkucku. Następna taka filia powstanie w Powożu.

Zdała egzamin praktyka tworzenia przy ANP ZSRR naukowych rad problemowych. Rady takie organizowano dla problemów wyższego kształcenia pedagogicznego, dla kształcenia zawodowo-technicznego, dla wychowania estetycznego, szkoły wiejskiej, dla pedagogicznych aspektów ochrony przyrody i in. Odrębne rady naukowe wpływają efektywnie na organizację i wyniki badań w odpowiedniej dziedzinie nauk pedagogicznych, co można zilustrować na przykładzie Rady do Kształcenia Profesjonalno-Technicznego. Brała ona udział w przygotowaniu i prowadzeniu ogólnozwiązkowych i republikańskich konferencji naukowych i narad w sprawie kształcenia profesjonalno-technicznego, w przygotowaniu i wydaniu prac o odpowiednim profilu oraz w organizacji informacji naukowej. Rada utrzymywała regularne kontakty z 30 instytutami pedagogicznymi i 9 uniwersytetami, z 55 branżowymi instytutami naukowo-badawczymi i innymi naukowymi instytucjami republik związkowych.

Widoczny też był wpływ Rady Problemowej Wychowania Estetycznego. Była ona powiązana ściśle ze związkami twórczymi pisarzy, artystów, kompozytorów. Wzięła ona aktywny udział w pracach IX Międzynarodowego Kongresu Wychowania Muzycznego i w dwustronnym radziecko-japońskim spotkaniu w sprawie wychowania estetycznego. Wypracowane zalecenia w sprawie estetycznego wychowania wykorzystane zostały przez Kolegium Ministerstwa Oświaty ZSRR w uchwale — „O sposobach ulepszenia wychowania estetycznego uczniów”.

Wszystko to pozwala traktować rady problemowe jako perspektywiczną formę koordynacji badań w naukach pedagogicznych.

Sprawy propagandy pedagogicznej i naukowo-pedagogicznej informacji

W widoczny sposób zmienił się na lepsze stan propagandy pedagogicznej, praca Biblioteki imienia K. D. Uszyńskiego, działalność wydawnicza akademii, włączając w to i prasę pedagogiczną. Znamiennym wydarzeniem ostatnich lat było powołanie specjalistycznego wydawnictwa *Pedagogika*. Praktycznie od nowa zaczyna rozwijać się w akademii system informacji naukowo-pedagogicznej.

Ta cała działalność akademii ma ogromne znaczenie dlatego, że i propaganda pedagogiczna w szerokim sensie tego słowa, i produkcja prasowa, i różne rodzaje informacji naukowo-pedagogicznej — to główne sposoby wdrażania wyników badań naukowych w praktykę. Lecz, stwierdzając pozytywny w tym zakresie stan rzeczy, nie możemy pod żadnym pozorem zadowolnić się dotychczasowymi osiągnięciami. Dziedzina ta zawsze powinna być przedmiotem szczególnej troski prezydium i całego naukowego kolektywu akademii.

Propaganda pedagogiczna wymaga bardzo szerokiego rozwinięcia we wszystkich swoich zakresach — i w formie ustnej, w druku, przez kino, radio i telewizję. Powinna być bardziej zróżnicowana, z dokładniejszym uwzględnieniem różnych obiektów oddziaływań — od szerokich mas nauczycieli i rodziców do uczonych-pedagogów i niepedagogów. W propagandzie pedagogicznej powinno się bardziej dobitnie i rzeczowo ukazywać osiągnięcia radzieckiej pedagogiki i najlepsze doświadczenia szkół, powinno się znacznie wzmóc ofensywność i wielostronną argumentację w walce z burżuazyjnymi ideami w pedagogice i polityce szkolnej krajów kapitalistycznych. Usprawiedliwione jest niezadowolenie licznych członków akademii z pracy wydawnictwa *Pedagogika*, którego produkcja jest jeszcze daleka od palących potrzeb uczonych i szerokich mas oświatowców tak co do ilości tytułów, jak i nakładów.

Rozważając stan naukowo-pedagogicznej informacji w akademii, prezydium stwierdziło pozytywne osiągnięcia, lecz rzecz rozwija się zbyt wolno, zwłaszcza w tej dziedzinie, gdzie idzie o spotęgowanie takich trady-

cyjnych stron, jak analiza periodyków i innej produkcji prasowej w języku rosyjskim, językach narodów ZSRR, narodów krajów socjalistycznych i w głównych językach świata kapitalistycznego, jak aktualne wydania prac zbiorowych itd. Główne niedostatki — to niekompletne opanowanie źródeł i słaba operatywność. Ministerstwo Oświaty ZSRR postawiło przed akademią zupełnie nowe zadanie — naukowe opracowanie automatycznego systemu sterowania w zastosowaniu do oświaty. Powołane w tym celu zespoły uczyniły pierwsze nieśmiałe kroki. Trzeba zadanie to rozwiązywać energicznie, z należnym rozmachem i dzielnością.

Międzynarodowe powiązania naukowe akademii

Prezydium poświęcało wiele uwagi rozwijaniu naukowych kontaktów akademii z zagranicą. Jeśli dawniejsze wyjazdy do innych krajów miały w zasadzie charakter informacyjny, zapoznawczy, to w latach ostatnich stało przed akademią zadanie głębszego poznania stanu pedagogiki i szkoły w innych krajach. Rozszerzyły się międzynarodowe kontakty akademii z ośrodkami naukowo-pedagogicznymi krajów socjalistycznych. Organizowano wspólne badania z naukowymi centrami pedagogicznymi tych krajów.

Ważne zadania dalszego rozwijania współpracy krajów socjalistycznych w dziedzinie oświaty ustalone zostały także w „kompleksowym programie dalszego pogłębiania i doskonalenia współpracy oraz rozwijania socjalistycznej integracji ekonomicznej krajów — członków RWPG”.

Nowe w tym jest stworzenie stałej, na umowie opartej, podstawy nasyżych kontaktów naukowych z bratnimi krajami socjalistycznymi. W celach koordynacji i współdziałania w zakresie rozwoju nauk pedagogicznych w krajach socjalistycznych Prezydium ANP ZSRR zawarło dwustronne umowy o współpracy naukowej z Akademią Nauk Pedagogicznych NRD (1968), z Naukowo-Badawczym Instytutem Pedagogicznym Mongolskiej Republiki Ludowej (1968), z Naukowo-Badawczym Instytutem Kształcenia im. T. Samodumowa Ludowej Republiki Bułgarii (1970), z Centralnym Instytutem Pedagogiki Węgierskiej Republiki Ludowej (1970). Przygotowano do podpisania umowę z Instytutem Nauk Pedagogicznych Socjalistycznej Republiki Rumunii. Rozpoczęto rozmowy na temat zawarcia dwustronnych umów z naukowymi ośrodkami pedagogicznymi Czechosłowacji i Polski.

Z inicjatywy Prezydium ANP ZSRR przygotowano i przeprowadzono w sierpniu 1971 r. w Moskwie pierwszą konferencję naukową uczonych-pedagogów z krajów socjalistycznych, na której rozpatrzono ważne problemy metodologii pedagogiki marksistowsko-leninowskiej, związku pedagogiki z naukami pokrewnymi, doskonalenie procesów kształcenia w warunkach postępu naukowo-technicznego i społecznego, zagadnienia dydak-

tyki i teorii wychowania. Uczestnicy konferencji wyrazili jednomyślnie postulat ustalenia jeszcze ściślejszych i bardziej systematycznych form współdziałania w zakresie podstawowych problemów pedagogiki socjalistycznej i w przezwyciężaniu reakcyjnych, burżuazyjnych teorii pedagogicznych i psychologicznych. Powszechne było życzenie odbywania podobnych konferencji regularnie. Zgodnie z tymi propozycjami druga konferencja pedagogiczna krajów socjalistycznych zwołana zostanie w ciągu 2—3 lat. I choć jeszcze sporo jest czasu do daty tej konferencji, przygotowania do niej trzeba rozpocząć już teraz.

Pełnym sukcesem zakończyła się konferencja dwóch akademii nauk pedagogicznych — Związku Radzieckiego i Niemieckiej Republiki Demokratycznej, poświęcona problemowi „walki przeciwko antykomunizmowi w polityce szkolnej i pedagogice imperializmu — jako podstawowemu zadaniu marksistowsko-leninowskiej pedagogiki” (listopad 1971, Berlin). Konferencja, w której wzięli również udział pedagogowie innych krajów socjalistycznych, zamianstowała raz jeszcze naszą ideową wspólnotę i jedność w walce przeciw ideologicznej dywersji imperializmu.

Obecnie trwają przygotowania do mającego się odbyć w 1972 r. w Moskwie wspólnego z ANP NRD kolokwium, poświęconego problemom socjalistycznego i komunistycznego wychowania w szkole. Planuje się szereg innych konferencji, w których przewiduje się udział przedstawicieli krajów socjalistycznych. Jedną z perspektywicznych form współpracy krajów socjalistycznych zdają się być wspólne seminaria młodych pedagogów. W latach 1969 i 1971 akademia przeprowadziła w Moskwie pierwsze i trzecie spotkanie aspirantów i młodych pracowników ANP ZSRR i ANP NRD. Drugie z tych spotkań odbyło się w 1970 r. w Berlinie.

Zgodnie z planem współpracy kulturalnej akademia gości corocznie na bazie przygotowanego programu około 200 specjalistów z innych krajów. Ogółem, włączając w to turystykę naukową, przyjmujemy corocznie od 2 do 2,5 tysiąca przedstawicieli nauki, nauczycieli i działaczy oświatowych z różnych krajów świata.

Kadra naukowa

Dla instytutów i zakładów akademii za szczególnie ważne zadanie uznać należy podnoszenie poziomu przygotowania kadry naukowej. W okresie sprawozdawczym rozszerzono podwójnie przygotowywanie aspirantów. Obecnie jest ich 544. Dwa i półkrotnie wzrosła liczba przygotowywanych w ramach aspirantury akademii kadr naukowych dla republik związkowych. Szerzej wciągają się do kierowania naukowego aspirantami członkowie rzeczywiście akademii, członkowie-korespondenci, doktorzy nauk i profesorowie. Równocześnie w przygotowywaniu dysertacji kandydackich z nauk pedagogicznych występuje jeszcze szereg istotnych braków. W dy-

sertacjach podejmuje się przeważnie zagadnienia metodyki nauczania i wychowania. Tymczasem fundamentalne problemy dydaktyczne, zagadnienia metodologiczne pedagogiki pozostają jakoś poza polem widzenia dysertantów. Metodyka badań znajduje się jeszcze niekiedy na dosyć niskim poziomie.

Podniesie poziomu prac dysertacyjnych z nauk pedagogicznych w całym kraju, a zwłaszcza w akademii — jest niezbędnym warunkiem pozytywnego rozwiązania zadania przygotowania kadr wysoko kwalifikowanych.

W roku 1969 powołano przy akademii instytut dla podnoszenia kwalifikacji wykładowców dyscyplin pedagogicznych w uniwersytetach i instytutach pedagogicznych.

Szkoleniowa praca tego instytutu polega na systemie kursów obejmujących dyscypliny zawodowe, zagadnienia metodyki ich wykładania w uczelni pedagogicznej, a także uzupełniające cykle wykładów dotyczących podstawowych kierunków rozwoju nauk społecznych i matematyczno-przyrodniczych. W instytucie przeszło owe dokształcanie 764 słuchaczy na czteromiesięcznych kursach i 165 na kursach krótszych. Wśród słuchaczy większość stanowili docenci, kierownicy katedr, dziekani i rektorzy, w tej liczbie również z szeregu krajów socjalistycznych. W roku 1971 w instytucie utworzono oddział dla pracowników instytutów naukowo-badawczych ministerstw oświaty republik związkowych. Wykłady na kursach prowadzi wybitni uczeni. Spośród 52 rzeczywistych członków akademii z wykładami w Instytucie podnoszenia kwalifikacji wystąpiło 29 (56%), a z 78 członków-korespondentów — 24 (ok. 30%).

Jak już wyżej powiedziano, w okresie sprawozdawczym znacznie podniosła się liczba pracowników naukowych akademii, podniósł się poziom ich kwalifikacji. W roku 1965 w akademii pracowało 59 doktorów nauk, a obecnie — 104; odpowiednio kandydatów nauk było w roku 1965 — 448, teraz jest 631. Równocześnie sytuacja kadrowa, jaka się wytworzyła w całej nauce pedagogicznej, nie może być uznana za zadowalającą. Szczególnie ostro stoi zagadnienie przygotowania kadr o wyższych kwalifikacjach. Akademia jako główna instytucja kraju powinna wzmoczyć specjalnie wysiłki w celu poprawienia tej trudnej sytuacji. Wychować z młodzieży naukowej wybitnych uczonych — to najważniejsze i bardzo złożone zadanie zapewnienia warunków dla podniesienia nauki pedagogicznej. Prezydium podjęło niektóre kroki, lecz rozstrzygających sukcesów w tym zakresie dotąd jeszcze brak.

Odnośnie przygotowania kierowniczego zestawu placówek może być celowe wykorzystanie doświadczenia powstałego niedawno w Komitecie Nauki i Techniki przy Radzie Ministrów ZSRR instytutu dla kierowniczego aktywu pracowniczego szeregu dzidzin gospodarki narodowej. Mechanicznie przenieść tego doświadczenia nie można, ale zasady, tkwiące u jego podstaw, wykorzystać warto.

Ogólna charakterystyka działalności Prezydium ANP ZSRR

Sprawując kierownictwo nad pracą akademii, nastawione na realizację zadań wysuniętych przez partię i rząd wobec pedagogów całego kraju, prezydium poświęciło wiele uwagi wciągnięciu członków akademii do kolektywnego rozpatrywania problemów pedagogicznej teorii i praktyki, do wspólnego wytyczania dróg dalszego rozwoju nauk pedagogicznych. W okresie sprawozdawczym odbyło się 17 ogólnych zgromadzeń. Spośród nich należy wymienić sesję naukową, poświęconą 100-leciu urodzin Włodzimierza Iljicza Lenina, 150 rocznicy urodzin Karola Marksa, 100-leciu urodzin N. K. Krupskiej. Specjalną sesję zorganizowano w związku z 300-leciem śmierci Jana Amosa Komeńskiego. Na zgromadzeniach ogólnych akademii zostały rozpatrzone takie problemy, jak przedsięwzięcia ANP ZSRR mające na celu realizację uchwały KC KPZR „O podstawowych kierunkach działalności ANP ZSRR”. Specjalna sesja ogólnego zgromadzenia zwołana została w celu rozpatrzenia naukowo-pedagogicznych problemów związanych z przejściem szkoły na nowe treści kształcenia. Regularnie odbywały się zgromadzenia roczne. Ważne zagadnienia działalności akademii rozpatrywano na rozszerzonym zebraniu prezydium — łącznie z członkami akademii i aktywnym — poświęconym zadaniom akademii związanym z realizacją uchwały XXIV zjazdu KPZR. Zebranie to było w istocie ogólnym zgromadzeniem akademii, lecz ze znacznie rozszerzonym składem uczestników.

W okresie sprawozdawczym odbyło się około 200 zebrań prezydium, na których rozważano naukowe i naukowo-organizacyjne zagadnienia działalności instytutów akademii. Opracowano i zatwierdzono plan przedsięwzięć akademii w związku z uczczeniem 50-lecia oświaty ZSRR. Przygotowania do tego ogólnonarodowego święta w instytutach się już rozpoczęły.

W rozpatrywaniu i dyskusowaniu głównych problemów teorii i praktyki pedagogicznej, na równi z członkami akademii, pracownikami jej instytutów, brali udział przedstawiciele licznych organizacji i instytucji, z którymi akademia nawiązała współpracę. Prezydium pozostaje w stałym kontakcie z KC WLKSM. Człowiek przedstawiciele KC WLKSM brali udział w sesjach akademii i zebraniach prezydium. Współpracowano z Prezydium zarządu Towarzystwa „Znanie”, z Komitetem Rady Ministrów do Spraw Radia i Telewizji, mając na względzie propagandę wiedzy pedagogicznej przez radio i telewizję, współpracowano także z Prezydium Zarządu Towarzystwa Ochrony Przyrody, ze Związkiem Pisarzy Radzieckich i z innymi związkami twórczymi.

Cała działalność akademii i jej prezydium jest przedmiotem stałej uwagi kierownictwa Ministerstwa Oświaty ZSRR.

* * *

Sumując wyniki czteroletniej działalności akademii, należy stwierdzić, iż jej powiązania z pedagogicznymi ośrodkami wszystkich republik roz-

winęły się i okrzepły. Trzeba i nadal przejawiać szczególną troskę o doskonalenie i pomnażanie tych więzi we wszystkich dziedzinach nauk pedagogicznych.

Akademia i jej instytucje wniosły swój wkład w dzieło modernizacji i doskonalenia treści pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły zgodnie z wymaganiami współczesnego etapu budownictwa komunistycznego. Zadanie polega na tym, żeby na podstawie wszechstronnej analizy praktyki szkół i innych placówek dydaktyczno-wychowawczych oraz szeroko rozwiniętego i odpowiednio wyprzedzającego eksperymentu opracowywać naukowo-pedagogiczne podstawy dla prognozowania procesów kształcenia i wychowania młodzieży na długi okres czasu. Wymaga to dalszego doskonalenia programów, stopniowego opracowania nowych podręczników i wytworzenia technicznych środków nauczania, znacznego ulepszenia projektowania i wyposażania budynków szkolnych i budynków dla innych placówek dydaktyczno-wychowawczych, istotnych zmian w systemie kształcenia i podnoszenia kwalifikacji kadr pedagogicznych, wszechstronnej analizy procesów rozwoju oświaty w kraju jako całości i w poszczególnych jego rejonach, uwzględnienia doświadczenia innych krajów socjalistycznych, krytycznej analizy procesów zachodzących w sferze oświaty w krajach kapitalistycznych i rozwijających się.

Ta cała złożona działalność powinna opierać się na różnostronnych badaniach podstawowych w dziedzinie teorii i historii pedagogiki, psychologii ogólnej i wychowawczej, fizjologii dzieci i młodzieży, na badaniach mających zarówno ogólnoteoretyczne znaczenie, jak i znaczenie naukowo-praktyczne.

Realizacja tych zadań wymaga dalszego doskonalenia organizacji pracy naukowo-pedagogicznej w placówkach akademii, a także w naukowo-badawczych instytutach pedagogiki w poszczególnych republikach oraz w uczelniach pedagogicznych. Dojrzała konieczność powołania do życia niektórych nowych instytutów specjalistycznych w akademii, takich jak instytut ekonomiki, planowania i organizacji oświaty oraz instytut informacji naukowo-pedagogicznej. Dalszemu rozwojowi podleg powinny filie ANP ZSRR w republikach i głównych rejonach niektórych republik.

Gruntownie również trzeba doskonalić i rozwijać więzi naukowe akademii z KC WLKSM, Akademią Nauk ZSRR i akademiami innymi, ze związkami twórczymi, instytucjami zarządzającymi środkami masowej komunikacji, z organizacjami społecznymi — w celu rozwiązywania licznych ważnych problemów wychowania komunistycznego.

Zadanie akademii polega na tym, żeby w sposób maksymalny skoncentrować uwagę własnego kolektywu naukowego i wszystkich naukowych pracowników pedagogicznych kraju na realizowaniu wielkich planów rozwoju oświaty i nauk pedagogicznych, nakreślonych przez XXIV zjazd KPZR.

POMIARY I TESTY W BADANIACH PEDAGOGICZNYCH

Pomiar i jego rodzaje

Postulat uściślenia badań pedagogicznych, nadanie im współczesnej formuły łączy się ściśle z uznaniem znaczenia pomiarów i ocen ilościowych. Pomiary i oceny typu ilościowego umożliwiają wyciąganie ścisłych i trafnych wniosków z przeprowadzonych badań. Stwierdzenie, że klasa A po zastosowaniu określonej metody wychowawczej przejawia większą aktywność społeczną niż klasa B, w której tej metody nie zastosowano, nie upoważnia do wyciągnięcia ścisłego wniosku na temat wartości metody. Dopiero gdy za pomocą skal postaw, obserwacji kontrolowanej itp. zbadamy różnice ilościowe w poziomie określonych właściwości u uczniów kl. A i B, określimy ich średnie, odchylenie standardowe, zbadamy statystyczną istotność różnic między średnimi itp. można z określonym prawdopodobieństwem wnosić o wartości wychowawczej danej metody.

Zastanówmy się obecnie, jaką treść przypisuje się terminowi — pomiar. Pomiarom nazywamy zarówno zliczenie elementów określonego zbioru i przyporządkowanie mu pewnej liczby naturalnej, jak i przyporządkowanie próbkom zachowania człowieka określonej liczby będącej miarą jego cech. Przyporządkowanie powyższe odbywa się według pewnych zasad. Zasady te zależnie od celu pomiaru, jego warunków, przedmiotu podlegającego pomiarowi różnorodnie wyglądają. W pewnych typach pomiaru wystarczające jest tylko dodawanie, w innych wymagane są wszystkie działania elementarne.

Zadaniem pomiaru jest więc otrzymanie liczbowego opisu takich cech jednostki lub grupy, które mogą im przysługiwać w różnym stopniu. Cechy powyższe określa się mianem cech modalnych. W wyniku pomiaru stwierdza się, że nieznaną wielkość cechy równa jest wielkości znanej. Wielkość znana składa się z określonej liczby jednostek pomiarowych.

Pomiar w naukach społecznych oparty jest na założeniach teoretycznych pomiaru fizycznego.

W fizyce mamy do czynienia z dwoma rodzajami pomiaru: pomiarem bezpośrednim (np. pomiar długości) i pomiarem pośrednim (np. pomiar temperatury).

Charakterystyka obu rodzajów pomiarów przedstawiona jest poniżej¹.

¹ B. Zawadzki: Wstęp do teorii osobowości. PWN 1970, str. 200.

Pomiar bezpośredni	Pomiar pośredni
1) Postrzegamy mierzoną właściwość (długość ciała)	1) Nie postrzegamy mierzonej właściwości (temperatury), wnioskujemy o jej wielkości: a) postrzeganej długości słupka rtęci, b) wiedzy o rozszerzalności cieplnej ciał
2) Możemy zobaczyć niezmiennie (ustalone) dające się oddzielić równe odcinki zwane jednostkami, dlatego jednostki możemy policzyć	2) Nie możemy zobaczyć jednostek temperatury i dlatego nie możemy ich policzyć, policzyć można tylko stopnie na skali termometru
3) W przyrządach do pomiaru długości stosowane jest „zero absolutne”	3) W przyrządach do pomiaru temperatury stosowane jest „zero względne”
4) Ponieważ długość jest właściwością addytywną i liczby opisujące wielkość długości jako ilość jednostek są addytywne, istnieje możliwość empirycznej weryfikacji wyników z wszystkich czterech działań arytmetycznych, wykonywanych na długościach.	4) Ponieważ temperatura nie jest właściwością addytywną, nie można obliczyć proporcji między wielkościami wyrażającymi temperaturę, ponieważ zaś nie można zobaczyć tej proporcji, nie można weryfikować empirycznie takich obliczeń, nawet jeśli posiadałyby one jakiś sens
5) Istnieje możliwość obliczenia proporcji dwu długości, tj. mierzenie długości na skali ilorazowej	5) Możemy porównać wielkości temperatury określając je jedynie jako wyższe lub niższe poprzez zestawienie ich z odpowiednimi odległościami na skali interwałowej

W naukach społecznych pomiar bezpośredni jest niemożliwy. Możliwe są natomiast różne sposoby pośredniego pomiaru.

Autorem klasyfikacji różnych rodzajów pomiarów — użytecznej również — w naukach społecznych jest S. S. Stevens. W systemie Stevensa poszczególne rodzaje pomiarów, czyli skale układają się w pewną hierarchię zależnie od tego, jakie operacje matematyczne można stosować do nich.

Najprostszy rodzaj skali stanowi skala nominalna, która składa się z trzech lub więcej kategorii oznaczonych nazwami, za pomocą których klasyfikujemy przedmioty. Między tymi kategoriami istnieje tylko stosunek różności, a nie relacja większości lub mniejszości. Np. skalą nominalną posługujemy się, gdy narciarzom biorącym udział w skokach dajemy określone numery (nie muszą to być numery porządkowe). W odniesieniu do skal nominalnych dopuszczalne jest tylko liczenie.

Skala porządkowa określa miejsce osób lub przedmiotów ze względu na ich właściwości, nie informując wszakże o dystansie między nimi. I tak narciarzy biorących udział w zawodach można sklasyfikować według długości skoków jako pierwszego, drugiego, trzeciego, czwartego itd. Oprócz operacji liczenia można tu stosować medianę, centylę, korelację rangową.

Skala interwałowa nie tylko porządkuje określone przedmioty, lecz umo-

zliwia określenie za pomocą różnych interwałów odległości między nimi. Określenie punktu zerowego w tej skali jest sprawą pewnej konwencji. Skala interwałowa dopuszcza przeprowadzenie wszystkich operacji matematycznych za wyjątkiem mnożenia i dzielenia. Posługując się tą skalą nie można np. powiedzieć, że skoczek A jest dwa razy lepszy od B, lecz można stwierdzić, że A wyprzedził B o tyle samo jednostek (interwałów) co B — D.

Skala stosunkowa operuje absolutnym punktem zerowym umożliwiając określenie nie tylko nierówności, wyższości i bezwzględnej odległości, lecz również stosunku między przedmiotami. Np. mierząc w metrach skoki narciarzy można stwierdzić, że A dwa razy dalej skoczył niż C. Skala stosunkowa umożliwiła wszystkie operacje matematyczne.

Testy a pomiary

Zastanówmy się obecnie, jaką treść posiada pojęcie testu psychologicznego lub pedagogicznego. Pojęcie to jest różnorodnie definiowane. I tak A. Anastasi stwierdza: „Test psychologiczny jest to w zasadzie obiektywna i wystandaryzowana miara próbki zachowania się”.² Znany specjalista z zakresu teorii testów L. J. Cronbach pisze: „Test jest to systematyczna procedura służąca do porównywania dwóch lub więcej osób ze sobą”.³ Polski psycholog M. Kreutz daje następującą definicję testów: „Metoda testów jest to metoda pośrednia, eksperymentalna, której z pewnych dających się liczbowo ujęć i określonych w zadaniu cech czynności dowolnych lub ich wytworów wnioskujemy o procesach psychicznych lub dyspozycjach badanej osoby”.⁴

Powyższe definicje różnią się między sobą atrybutami, jakie przypisuje się testom, ich liczbą i wagą. Anastasi wysuwa na pierwszy plan element obiektywnego i standaryzowanego pomiaru, Cronbach element ścisłego zaprogramowania (systematyczność) i funkcję porównawczą, Kreutz: czynnik eksperymentalny i diagnostyczny.

Uwzględniając różne właściwości testów M. Choynowski skonstruował następującą dość szeroką definicję testów. Pisze on: „Testami nazywamy narzędzia do badania psychologicznych własności jednostek lub grup ludzkich w postaci przyrządów, zadań, pytań i sytuacji służące do wywoływania określonych reakcji werbalnych lub niewerbalnych będących w miarę możliwości reprezentatywnymi próbkami zachowania się badanych osób oraz w miarę możliwości wystandaryzowane, obiektywne, rzetelne, trafne i znormalizowane”.⁵

² A. Anastasi: *Psychological testing*, New York 1955, str. 22.

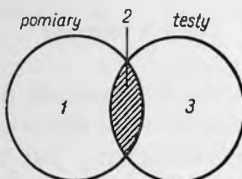
³ L. J. Cronbach: *Essentials of psychological testing*, New York 1960, str. 21.

⁴ M. Kreutz: *Metody współczesnej psychologii*, PZWS 1962, str. 234.

⁵ M. Choynowski: *Opracowanie zestawu testów do prognozy powodzenia w podoficerskich szkołach Milicji Obywatelskiej*, Ossolineum 1966, str. 177.

Do testów zaliczymy np. testy inteligencji Bineta — Termana, testy wiadomości, umiejętności, testy sytuacyjne, testy zachowania, inwentarze osobowościowe, testy projekcyjne, skale postaw. Jak słusznie podkreśla M. Choynowski, poszczególne testy mogą w mniejszym lub większym stopniu spełniać warunki obiektywne rzetelności, trafności normalizacji, standaryzacji.

U nauczycieli i początkujących badaczy można czasami zauważyć skłonność do utożsamiania pomiarów z testami psychologicznymi lub pedagogicznymi. Należy podkreślić, że pojęcia pomiarów i testów nie stanowią synonimów. Zakresy tych pojęć mają szereg elementów wspólnych, ale nie pokrywają się ze sobą, występuje między nimi stosunek logiczny krzyżowania, co można przedstawić w następującym rysunku.



Część zakreskowana (2) wskazuje, że szereg pomiarów jest testami oraz że wiele testów ma charakter pomiarowy. Pomiary mają charakter testowy wówczas, gdy służą zdobywaniu informacji o osobie badanej, np. eksponując osobie badanej szeregi liczbowe, pragniemy zbadać jej pamięć.

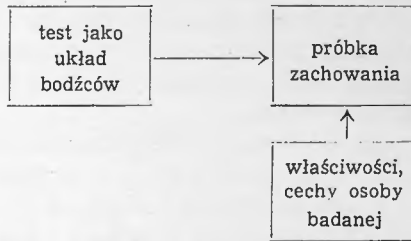
Pomiary można wszakże stosować i wówczas, gdy chcemy np. określić maksymalną ilość zapamiętanych liczb lub wpływ czasu na trwałość zapamiętania liczb (na rysunku — część 1).

Szereg testów ma charakter pomiarowy, lecz nie wszystkie. Pewne testy, np. sytuacyjne, osobowościowe, dostarczają tylko danych jakościowych (część 3).

Założenia teorii testów

Test jest układem pewnych bodźców, najczęściej typu optycznego, zawierających określone informacje. Informacje powyższe są często słowne i wymagają od osoby badanej również odpowiedzi słownych. Konkretnie zachowanie osoby badanej w odpowiedzi na test interesuje badacza nie samo przez się, lecz jako próbka zachowań określonego rodzaju. I tak eksponując osobie badanej obrazki o treści wieloznacznej (TAT) wywołujemy konkretne zachowanie w postaci charakterystyki treści obrazka. Zachowanie to interesuje badacza jako próbka zachowania, która mówi coś o trwałych tendencjach zachowania się, potrzebach, postawach, kom-

pleksach itp. I tak jeśli osoba badana u osoby centralnej na obrazku dostrzeżga skłonności do kontrolowania zachowania innych osób biorących udział w akcji, wnosimy na podstawie tej odpowiedzi o tendencji do dominacji. Zależności między powyższymi elementami (to znaczy między testem jako układem bodźców, próbka zachowania osoby badanej a jej właściwościami) przedstawia rysunek:

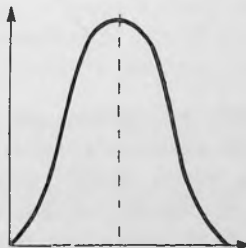


Nie ulega wątpliwości, że wnioskowanie na podstawie próbki obserwowalnego zachowania określonego typu o trwałych tendencjach i właściwościach bywa niekiedy zawodne. Istnieją wszakże zasady i reguły sprzyjające zmniejszeniu ryzyka błędu; aby bliżej się im przyjrzeć, rozpatrzmy problematykę rzetelności i trafności testu.

Rzetelność techniczna

Testy stanowią narzędzie pomiarowe, które aby sprzyjało ścisłemu i obiektywnemu określaniu właściwości modalnych, musi spełniać szereg warunków typu technicznego. Omówimy je szkiecowo:

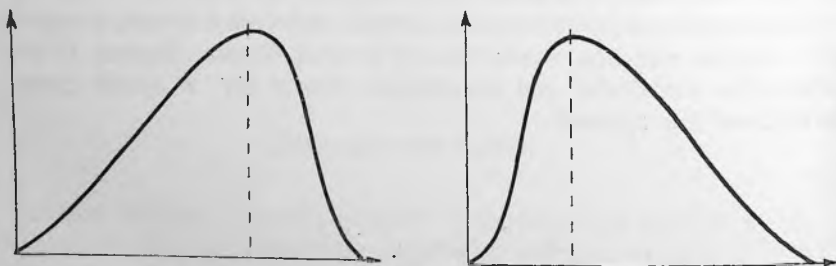
Przyjmuje się na ogół, że cechy fizyczne (np. wzrost, waga) i psychiczne (np. inteligencja, życzliwość) mają tzw. rozrzut normalny, to znaczy w odpowiednio dużej próbce wyniki pomiaru tych cech układają się zgodnie z krzywą normalną, zwaną również krzywą Gaussa. Krzywa ta ma jeden tylko wierzchołek, jest symetryczna, wznosi się w sposób ciągły ku środkowi (por. rysunek):



Test rzetelny pod względem technicznym daje rozrzut wyników zbliżony do krzywej Gaussa. A więc im bardziej zbliżony do tej krzywej rozrzut wyników, tym można mieć większe zaufanie do testu. Normalny rozrzut otrzymuje się przy dużej liczbie przypadków, przy mniejszej np. poniżej 100 mogą być pewne odchylenia od krzywej normalnej. W warunkach, w których trudno jest operować większą liczbą osób badanych o tym, czy dany test daje wyniki w postaci krzywej normalnej, można przekonać się porównując rezultaty różnych grup dobranych np. według wieku, pochodzenia. Gdy krzywe mają postać nieregularną w różnych grupach i gdy ich kształty zbliżone są do siebie, można przyjąć, że występują tu podobne przyczyny zniekształcające wyniki.

a) Przyczyny te mogą się wiązać z niewłaściwym składem grupy, do której weszły jednostki wyselekcjonowane pod pewnym względem. Np. rozkłady wyników z testów inteligencji I klasy szkoły zawodowej mogą układać się niezgodnie z krzywą Gaussa w związku z tym, że do szkół tych przyjmowana jest młodzież mniej zdolna.

b) Nieprawidłowy rozrzut wyników jest często związany z niewłaściwym doбором trudności zadań i pytań. W testach intelektualnych i osiągnięć pytania, na które wszyscy dają poprawną odpowiedź lub na które nikt nie daje dobrej odpowiedzi, nie posiadają żadnej wartości diagnostycznej. Test jest na ogół najbardziej użyteczny, gdy 50% osób badanych rozwiązuje wszystkie zadania i gdy zadań bardzo łatwych i bardzo trudnych jest stosunkowo mało. Gdy zadania testu są łatwe, krzywa wyników jest prawoskośna (wyniki osób „średnich” i „lepszych” nie różnią się między sobą), jeśli natomiast zadania testu są zbyt trudne, krzywa staje się lewoskośna (wyniki osób „słabych” i „średnich” nie odbiegają od siebie.) Zob. rysunki.



c. Istotnym zadaniem testu jest różnicowanie osób badanych ze względu na określoną właściwość modalną. Rezultaty badań testowych dają określoną dyspersję, którą można określić przez porównanie wyników najlepszych i najgorszych w testach umysłowych lub ogólnie wyników najwyższych i najniższych. W związku z tym, że różnica między wynikiem

najwyższym a najniższym może być zniekształcona przez przypadkowe skrajne rezultaty, lepszą miarą dyspersji jest błąd prawdopodobny (to jest rozpiętość między wynikami odpowiadającymi 25 lub 75 centyli, lub 10 a 90 centyli), a szczególnie odchylenie standardowe. Trudno odpowiedzieć na ogólne pytanie typu, jaka powinna być dyspersja wyników uzyskanych za pomocą określonego testu. Można stwierdzić tylko, że zbyt mała dyspersja podważa wartość testu, gdyż nie spełnia on funkcji różnicującej, to znaczy nie ułatwia nam wyodrębnienia z próbki osób np. o wysoce pozytywnych postawach, postawach pozytywnych, postawach obojętnych itd. Rozrzut normalny jest optymalny, gdyż sprzyja różnicowaniu osób po obu stronach wierzchołka krzywej. W celu uzyskania prawidłowego rozrzutu należy zwiększyć liczbę pytań. Można też zmniejszyć jednostki i wprowadzić jakościowe stopniowanie odpowiedzi, lecz te dwa ostatnie zabiegi są zawodne i mogą doprowadzić do uzyskania nieprawidłowego rozkładu wyników.⁶

Rzetelność testu

Od testu, inwentarza, skali wymaga się, by odznaczały się rzetelnością. Co oznacza to pojęcie? J. P. Guilford stwierdza: „Przez doskonale rzetelny pomiar rozumiemy pomiar kompletnie stały lub ustalony”.⁷ A więc narzędzie pomiarowe rzetelne winno dawać wyniki identyczne lub bardzo zbliżone. Mówienie o rzetelności pomiaru ma sens jedynie wówczas, gdy zakładamy, że przedmiot poddany pomiarowi nie ulega w międzyczasie zmianom.

Konkretny rezultat badania testowego jest uzależniony od różnych czynników. Niektóre z tych czynników są stałe; należy do nich przede wszystkim dyspozycja cecha, którą mierzymy, inne są zmienne. Do zmiennych czynników należy np. motywacja osoby badanej, jej postawa wobec badacza, temperatura powietrza w pokoju itp.

Wnikliwą klasyfikację czynników zmiennych wpływających na rezultaty testów sporządził M. Kreutz.⁸ Kreutz czynniki determinujące rezultaty testów podzielił na wytwarzające, to znaczy na te, które decydują o tym, jaki wynik osoba badana dzięki swym właściwościom i dyspozycjom może osiągnąć, oraz na czynniki modyfikujące, to znaczy takie, które wyniki osiągnięte przez osobnika mogą zmienić, obniżyć lub podwyższyć. Do czynników modyfikujących Kreutz zalicza czynniki psychiczne (np. myśli obce, pragnienia, uczucia) oraz fizyczne (np. oświetlenie, temperatura, stan zdrowotny, zmęczenie).

Czynniki modyfikujące wyniki testu są od siebie niezależne, na wynik

⁶ R. Meili: Podręcznik diagnostyki psychologicznej. PWN 1967, str. 218.

⁷ J. P. Guilford: Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice. PWN 1960, str. 484.

⁸ M. Kreutz: Metody współczesnej psychologii. PZWS 1962, str. 238 i n.

badania mogą wpływać w kierunku dodatnim lub ujemnym. Można przyjąć, że ich łączne oddziaływanie na wyniki wyrównuje się i znosi się szczególnie wówczas, gdy mamy do czynienia z większą liczbą pomiarów. Wynik testu X_t składa się więc z prawdziwego wyniku testu X_p i losowego błędu pomiaru X_b , co można zapisać:

$$X_t = X_p + X_b$$

Błąd pomiaru może mieć wartość dodatnią lub ujemną, jego wartość przeciętna równa jest zeru. Wartość przeciętną oznaczamy przez $E(x_b)$.

W związku z tym można napisać, że jeśli

$$E(x_b) = 0$$

$$\text{to: } E(X_t) = E(X_p)$$

Przyjmując, że liczba pomiarów n — dąży do nieskończoności, wynik prawdziwy X_p można określić jako granicę średniej wyników osiągniętych w testach równoległych. Można to zapisać następująco:

$$X_p = \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{\sum_{i=1}^n (X_{t_i})}{n}$$

Dokonując wielokrotnych pomiarów określonej cechy otrzymujemy wariancję zbiorów pomiarów, którą oznaczamy przez δ^2 (jest to średnia kwadratów odchyleń od średniej pomiarów). Wariancję określamy mianem błędu standardowego pomiaru. Ogólna wariancja zbioru pomiarów jest sumą wariancji prawdziwej i wariancji błędu.

A więc:

$$\delta_t^2 = \delta_p^2 + \delta_b^2$$

Określenie standardowego błędu pomiaru dla poszczególnej jednostki jest trudno osiągalne, gdyż wielokrotne powtarzanie badań jest uciążliwe dla badacza; z drugiej zaś strony osoba badana może zmienić w dalszych badaniach swój stosunek do testu. Bardziej celowe wydaje się operowanie standardowym błędem pomiaru w odniesieniu do większej liczby osób badanych.

W praktyce badawczej posługujemy się współczynnikiem rzetelności, który określa korelację między dwoma pomiarami większej lub mniejszej zbiorowości. Im wyższa jest korelacja między wynikami osiąganymi przez osoby badane w dwóch badaniach, tym bardziej rzetelne jest narzędzie. Współczynnik rzetelności γ_{t_i} przedstawia wzór:

$$\gamma_{t_i} = \frac{\delta_p^2}{\delta_t^2}$$

Ponieważ:

$$\delta_p^2 = \delta_t^2 + \delta_b^2$$

Stąd:

$$\gamma_{t_t} = \frac{\delta_t^2 - \delta_b^2}{\delta_t^2} = 1 - \frac{\delta_b^2}{\delta_t^2}$$

Ze wzoru tego łatwo obliczyć błąd standardowy pomiaru

$$\delta_b = \delta \sqrt{1 - \gamma_{t_t}}$$

Błąd standardowy określa odchylenie standardowe w warunkach, gdybyśmy dokonali szeregu pomiarów dyspozycji jednej osoby. Błąd ten wyrażony jest przez odchylenie standardowe wyników w określonej próbie i przez rzetelność testu.

Ogólnie biorąc test jest tym bardziej rzetelny, im mniejszy jest błąd standardowy pomiaru⁹. Konkretnie wyniki badań należy analizować w oparciu o błąd pomiaru.

Prawdopodobieństwo, że wynik leży w granicach $X_p \pm 1,960 \delta_b$, wynosi 0,95.

Prawdopodobieństwo, że wynik leży w granicach $X_p \pm 2,576 \delta_b$, wynosi 0,99.

Nie ma jakichś ogólnych wymogów, które by określały, jak wielka powinna być rzetelność testu. Rzetelność np. lepiej skonstruowanych inwentarzy osobowościowych waha się w granicach 0,75—0,85, testów inteligencji natomiast w granicach 0,85—0,95. W celu podniesienia rzetelności zwiększa się liczbę pytań testu lub inwentarza.

Omówimy na koniec sposób badania rzetelności testu.

1) Powtórzenie badań testowych wymaga ścisłej kontroli warunków, w jakich badania przebiegają, warunki te nie mogą zbyt od siebie odbiegać. Kontroli winny podlegać interwały czasowe. Testy, które w krótkich interwałach czasowych wykazują znaczną rzetelność, w dłuższych odciinkach, np. kilkuletnich, mogą ją utracić. Określając współczynnik rzetelności testu należy wskazać również, jak wielkie były interwały czasowe między kolejnymi badaniami.

2) Dla określenia rzetelności testu konstruuje się odmiany paralelne. Np. badając umiejętność rozumowania uczniów można posłużyć się dwoma zestawami zadań testowych o zbliżonym stopniu trudności. Wysoki współczynnik korelacji między testami paralelnymi wskazuje na to, że badają one tę samą umiejętność i zdolność.

L. J. Cronbach powyższy współczynnik określa mianem współczynnika równoważności.

3) W warunkach gdy istnieją trudności w skonstruowaniu testów paralelnych, stosuje się metodę połówkową. Test składający się z szeregu za-

⁹ M. Choynowski: Elementy teorii testów psychologicznych. *Przegląd Psychologiczny* nr 3 1960, str. 163 i n.

dań dzieli się na połowy najczęściej przez połączenie w jedną grupę zadań parzystych, a w drugą — zadań nieparzystych. Dla grup tych oblicza się oddzielne wyniki i porównuje się je. Jak podkreśla R. Meili: „Całkowicie błędne jest natomiast porównywanie pierwszej połówki z drugą. Zwłaszcza ograniczony czas rozwiązania danego testu stwarza dla obu jego części bardzo odmienne warunki. Nie wszystkie osoby rozwiązują wszystkie zadania z drugiej połówki, a jednocześnie warunki rozwiązywania w tej drugiej części są korzystniejsze dzięki pewnej wprawie uzyskanej w toku wykonywania pierwszej części”.¹⁰

Przedstawione wyżej ujęcia wyniku prawdziwego błędu pomiaru i wariancji błędu nawiązywały do klasycznej teorii testów skonstruowanej przez H. Gullikseną ogłoszonej w 1950 r. w pracy pt. „Theory of mental tests”. W 1968 r. Lord i Nowick podjęli próbę unowocześnienia teorii Gullikseną i takiego jej sformułowania, aby zawarte w niej założenia mogły podlegać empirycznej weryfikacji. Lord i Nowick wprowadzają istotną od strony teoretycznej kategorię rozkładu skłonności (propensity distribution) dla określonego testu i konkretnej osoby. Osoba badana w konkretnym teście posiada określony rozkład prawdopodobieństwa wyników, jej wynik realny jest traktowany jako realizacja zmiennej losowej. Według Lorda i Nowicka, wynik prawdziwy jest wartością oczekiwaną rozkładu skłonności, błąd pomiaru jest różnicą między obserwowaną wartością pomiaru a wartością prawdziwą. Porównując teorię Gullikseną z teorią Lorda i Nowicka M. Nowakowska pisze: „W teorii Gullikseną wynik prawdziwy jest więc »zabsolutyzowany« i zewnętrzny w stosunku do pomiaru, natomiast w teorii Lorda i Nowicka ma on charakter relatywny w odniesieniu do danego narzędzia będącego źródłem statystycznych próbek określonych zachowań się badanego, jest więc również definicją cechy, jako wartości parametru rozkładu częstości tych zachowań się. Ze względu na te różnice w interpretacji prawdziwego wyniku podejście Gullikseną zostało nazwane platońskim, a podejście Lorda i Nowicka — statystycznym. Ponieważ z postulatów Lorda i Nowicka wynikają postulaty teorii Gullikseną, wyniki klasycznej teorii testów (Gullikseną) zawarte są we współczesnej teorii testów (Lorda i Nowicka)”.¹¹

Homogenność (jednorodność) testu

Homogenność testu oznacza wewnętrzną jednorodność zadań składających się na test. Im bardziej test jest homogeny, tym na ogół jest bardziej rzetelny. Stałość półkowska jest funkcją jednorodności testu. Niekiedy wszakże testy mniej jednorodne są bardziej rzetelne niż testy

¹⁰ R. Meili: Podręcznik diagnostyki psychologicznej. Str. 227.

¹¹ M. Nowakowska: Nieformalne ujęcie współczesnej teorii testów. Studia Socjolog. nr 3 1970, str. 251.

jednorodne, testy te dają stałe rezultaty ogólne, natomiast ich stałość półkrowa jest mała. Homogenność testu można badać za pomocą analizy czynnikowej, co jest wszakże bardzo uciążliwe. Niekiedy określa się ją przez korelowanie każdego pytania (item) z wynikiem ogólnym; tylko bardzo wysokie korelacje mogą wskazywać na znaczną homogenność, wysokie korelacje z wynikiem ogólnym pytań istotnie różniących się między sobą mogą być związane ze stałością ich rezultatów. Homogenność testu jest pojęciem względnym, przy pewnym podziale test może być jednorodny, przy innym niejednorodny.

Trafność testu

Konkretne zachowanie jednostki werbalne lub niewerbalne w warunkach badania testowego lub innego stanowi próbkę jej możliwych zachowań, z próbki tej wnioskujemy o zdolnościach, potrzebach, postawach lub na podstawie tej próbki wydajemy sądy o przyszłym zachowaniu i osiągnięciach zawodowych, społecznych itp.

Przez trafność testu rozumie się dokładność, z jaką test mierzy to, co ma mierzyć. To, co test ma mierzyć, przewiduje założone kryterium. Trafność testu jest pojęciem względnym, test trafny ze względu na kryterium a może być nietrafny ze względu na kryterium b.

Specjaliści wyodrębniają różne rodzaje trafności. Poniżej przedstawimy, jak rozumie się w psychometrii istotniejsze kategorie trafności, z tym zastrzeżeniem, że problem ich klasyfikacji nie jest definitywnie rozstrzygnięty i budzi u specjalistów kontrowersje.

Trafność treściową łączy się z pomiarem próbki zachowania tej właściwości, która jest przedmiotem naszych zainteresowań. Np. pragnąc zbadać pamięć liczb eksponujemy osobie badanej szereg liczb, chcąc określić wiadomości ucznia z geografii Polski możemy zadać mu pytania dotyczące sieci rzecznej w Polsce, dopływów Wisły itp.

Trafność kongruencyjna polega na ocenie testu przez ustalenie korelacji między jego wynikami a wynikami innego testu lub innymi zadaniami, co do których przyjmuje się, że są izomorficzne w stosunku do testu. Np. pragnąc określić trafność nowej skali do badania neurotyzmu możemy skorelować jej wyniki z wynikami osiągniętymi przez tę samą grupę osób badanych w inwentarzu Eysencka (jest to inwentarz dwuczynnikowy, w którym jeden czynnik dotyczy neurotyzmu). Skalę tę można również odnieść do innego kryterium np. diagnozy klinicznej psychiatry, psychologa.

Trafność teoretyczna. W naukach społecznych operujemy często pojęciami, których desygnaty nie są bezpośrednio obserwowalne, np. pojęciem potrzeby afilacji, zależności, samooceny, lęku, a które w ramach określonej teorii mają znaczące zależności z zachowaniem. Sprawdzenie trafności

teoretycznej testu, inwentarza polega w tym przypadku na weryfikacji zbieżności wyników testu z wynikami badań, obserwacji innych zachowań, co do których teoria przyjmuje istnienie ich związku z zjawiskami, które test bada. Trafnością teoretyczną operują metody oparte na założeniach teoretycznych, np. metoda Rorschacha, Szondięgo, Leariego.

Trafność prognostyczna. Od testu lub innych narzędzi typu pomiarowego wymaga się, by pozwoliły nie tylko w sposób rzetelny stwierdzić aktualny poziom określonej właściwości, lecz aby również były narzędziem prognostycznym. Trafność prognostyczna łączy się: 1) z określeniem niezależnego kryterium zastosowanego po upływie pewnego czasu od badania; 2) z przyjęciem, że między testem lub baterią testów, czyli predyktorem, a kryterium istnieją określone zależności.

ad. 1. Problem wyboru kryterium lub kryteriów stanowi złożone zadanie, nie wiadomo bowiem często, czy ma to być kryterium globalne, czy cząstkowe. Kryterium globalne stanowią na ogół wyniki w nauce, pracy zawodowej, powodzenie materialne, szczęście rodzinne. Korelacje między testami a kryterium globalnym nie są na ogół wysokie, np. korelacja między zdolnościami a osiągnięciami zawodowymi nie przekracza często 0,50. Kryterium cząstkowe dla prognozy stanowią parcjalne wyniki w nauce, pracy zawodowej itp. Korelacje między testami a kryterium cząstkowym są na ogół wyższe. Dalszy problem związany z kryterium prognozy dotyczy obiektywnego stwierdzenia wartości, jakie przybiera kryterium. Można tu odwołać się do ocen, opinii nauczycieli, nadzoru w pracy, do obserwacji procesu nauki, pracy lub do gotowych wytworów. Zaleca się, by posługując się opiniami i ocenami odwoływać się do większej liczby osób, oceny te winny być sporządzane w oparciu o kilka skal ujmujących pracę z różnych stron.

ad. 2. Zależności między predyktorami a kryterium mają charakter probabilistyczny. Wystąpienie predyktora (np. stwierdzenie wysokiego stopnia neurotyzmu) łączy się z określonym prawdopodobieństwem z pojawieniem się kryterium (np. złego przystosowania w pracy zawodowej). Probabilistyczny charakter prognozy wiąże się nie tylko ze statystycznym charakterem prawa opisującego związek między predyktorem a kryterium. Prognoza może być probabilistyczna również ze względu na probabilistyczny charakter samej diagnozy. Stwierdzenie wystąpienia określonej cechy, np. neurotyzmu, zawsze obciążone jest pewnym prawdopodobieństwem błędu związanego z pomiarem pośrednim, z jakim mamy do czynienia w naukach społecznych.

W jaki sposób można optymalnie określić trafność testu w odniesieniu do określonego kryterium? Przyjmując istnienie błędu prognozy, przez który rozumie się różnicę między aktualną a prognozowaną wartością kryterium, można przypisać „wagi” możliwym błędom, czyli wskazując na tzw. funkcję straty i przyjmując oczekiwany błąd ważony, to znaczy oczekiwaną stratę. Najczęściej stosowaną teorią prognozy jest teoria regresji

oparta na założeniu, że oczekiwana strata równa jest kwadratowi błędu. Szersze informacje na temat trafności prognozy opartej o model regresji zawiera cenny artykuł M. Nowakowskiej pt. „Nieformalne ujęcie współczesnej teorii testów”.¹²

Jeśli chodzi o ocenę współczynnika trafności, to nie ma tu jakichś ogólnych reguł, niekiedy przydatne są testy o niskiej trafności. Korelacje między testami inteligencji a wynikami w nauce nie są na ogół wysokie, nierzadko wynoszą one 0,50. R. Meili stwierdza: „Korelacje między powodzeniem w zawodzie a osiąganymi wynikami w poszczególnych testach czy nawet w całych bateriach testów są przeważnie jeszcze mniejsze i na podstawie wszystkich opublikowanych badań mamy prawo powiedzieć, że zgodność niekiedy tylko przekracza współczynnik 0,60 oraz że często trzeba zadowolić się współczynnikiem 0,30 i 0,40 przy założeniu, naturalnie, że te współczynniki są statystycznie istotne”.¹³

Stosunkowo najwięcej trudności wyłania się przy walidacji testów osobowości. Praktycy stosując pewne testy lub środki przekonani są o tym, że jakkolwiek nie są one doskonałe, mają one znaczną użyteczność diagnostyczną, teoretycy badając trafność tych metod mają w stosunku do nich więcej zastrzeżeń. R. Meili referując trudności walidacji testów osobowości podkreśla: „Trzeba stwierdzić, iż w ogóle badanie trafności testu, zwłaszcza zaś bardziej złożonego testu osobowości, nigdy nie może globalnie wykazać jego wartości czy braku wartości. Celem takiego badania może być jedynie precyzowanie warunków umożliwiających właściwą interpretację oraz weryfikowanie hipotez stanowiących jej podstawę. Badania takie mają szczególną wartość, jeśli dokładnie pokazują, z jaką pewnością można wyciągać wnioski z pewnych symptomów”.¹⁴

¹² M. Nowakowska: Lit. cit.

¹³ R. Meili: Podręcznik diagnostyki psychologicznej. PZWS 1967, str. 246—247.

¹⁴ R. Meili: Podręcznik diagnostyki psychologicznej. PZWS 1967, str. 251.

O ROLI NAUCZYCIELA W PROCESIE WYCHOWANIA

W analizach problemów wychowawczych w świetle badań empirycznych czy też rozważań socjologicznych powtarza się „pewnik” o kierowniczej roli nauczyciela w procesie wychowania socjalistycznego.

Nie spotykamy w literaturze współczesnej ani uzasadnienia, ani interpretacji tak istotnej dla teorii wychowania i doniosłej dla praktyki tezy o roli nauczyciela.

Do najnowszych publikacji poświęconych problemom kierowania nauczyciela w procesie dydaktyczno-wychowawczym należy praca Andrzeja Janowskiego o wymownym tytule „Kierowanie wychowawcze w toku lekcji”.¹ I tu również przypomina się o kierowniczej roli nauczyciela nie podając interpretacji tej tezy.

I. Tradycyjne kierowanie

Pojęcie kierowania posiada już określone znaczenie w pedagogice i w historii wychowania.

Szczególną rangę przypisywano kierowaniu nauczyciela w procesie dydaktyczno-wychowawczym w pedagogice XIX wieku. Już w końcu tego stulecia, a w pełni w wieku XX, teoria i praktyka rozwijają się pod znakiem walki z tendencjami reprezentowanymi przez szkołę rygorystu, tradycjonalizmu, schematyzmu intelektualnego. W koncepcjach pedagogicznych „nowego wychowania” nie określa się roli nauczyciela w kategoriach kierowania.

Problem kierowniczej roli nauczyciela podjęła pedagogika radziecka w wyniku analizy źródeł kryzysu szkolnego. Od lat trzydziestych akcentuje się w pracach, które rozwijają założenia socjalistycznej pedagogiki, znaczenie kierowniczej roli nauczyciela. Różnorodne badania psychologiczne nad rozwojem dziecka pczwalaają precyzować metody skutecznego kierowania, dotyczy to przede wszystkim procesu rozwoju umysłowego.

Tendencje psychologów i dydaktyków nastawionych na intensyfikację kierowania w procesie nauczania znajdują wyraz również i w innych założeniach pedagogiki socjalistycznej.

Pedagogika polska ostatnich dwudziestu pięciu lat, a więc w okresie budowy społeczeństwa socjalistycznego, nie przeżywała tak ostrych kryzysów programowo-metodycznych. Proces przejmowania doświadczeń szkoły radzieckiej i adaptacji do tradycji wychowawczej szkoły polskiej

¹ A. Janowski: Kierowanie wychowawcze w toku lekcji. Warszawa 1970, PWN.

obfitował jednak w różne trudności ujawniające się w bardziej i mniej typowych wypaczeniach wychowawczych. Poświęcono wiele uwagi krytyce burżuazyjnej pedagogiki, w tym również krytyce tradycyjnej szkoły XIX wieku (w podręcznikach i monografiach). Ukazywano istotne różnice między szkołą herbartowską a współczesnymi treściami wychowania i formami nauczycielskiego działania.

Rozwój badań socjologicznych w zakładach produkcyjnych wpłynął ostatnio na kierunek badań w pedagogice, poświęca się więcej uwagi zagadnieniu kierowania w instytucjach wychowawczych. Badania takie mogą okazać się płodne pod warunkiem, że uwzględnimy w nich odrębność przedmiotu nauk pedagogicznych oraz rozwój teorii i praktyki operującej bogatym doświadczeniem przeszłości w tym zakresie. Pojęcie kierowania powinno być dokładnie analizowane przede wszystkim przez konfrontację poglądów i praktyki pedagogicznej. W środowisku szkolnym nabrało ono specyficznego znaczenia i wymaga wyjaśnień.

Podstawowym problemem pozostaje stosunek do tradycyjnej szkoły XIX wieku.

W analizie dorobku tej szkoły wskazuje się na niektóre osiągnięcia dydaktyczne², natomiast negatywnie ocenia się założenia i metody wychowawcze. Szkołę tę charakteryzowały:

a) „formalne pełne dystansu stosunki między nauczycielem i uczniami”³. Stanowiły one wyraz ówczesnych stosunków między pokoleniami, zadaniem szkoły było utrwalić ten dystans społeczno-obyczajowy⁴.

b) Proces wychowania stanowił uboczny „produkt” procesu nauczania. „Dominujące funkcje (nauczyciela — H. Ch.)... sprowadzały się do przekazywania uczniom wiedzy i umiejętności”⁵.

c) Szkoła ta dążyła do „urabiania” wszystkich wychowanków według jednego wzoru, nie uwzględniała w procesie wychowania indywidualności ucznia⁶.

d) Wychowanie szkolne oparte było na metodach rygorystycznych, niemal koszarowych⁷.

Mimo zasadniczej zmiany funkcji społecznej współczesnej szkoły polskiej oraz treści pracy wychowawczo-dydaktycznej powrót do zasady kierowniczej roli nauczyciela, po doświadczeniach radykalnych koncepcji pedagogicznych XX wieku (również w Polsce), sugeruje nawiązanie do tendencji szkoły XIX-wiecznej. Dopóki na gruncie nauk pedagogicznych nie opracuje się antytezy kierowania w tradycyjnej szkole, zasada kierownic-

² W. Okoń (red.): Szkoły eksperymentalne w świecie 1900—1960. Warszawa 1964.

³ H. Muszyński: Wstęp w: A. Janowski — Kierowanie wychowawcze. Op. cit. s. VIII.

⁴ S. Wołoszyn. Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie. Warszawa 1964, PWN, s. 275.

⁵ H. Muszyński. Op. cit. s. VIII.

⁶ K. Sośnicki. Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku. Warszawa 1967, PZWS, s. 37.

⁷ S. Wołoszyn. Op. cit. s. 275.

czej roli nauczyciela nie może prawidłowo funkcjonować ani w badaniach, ani w praktyce wychowawczej.

W szkicach poświęconych osobowości wychowawcy Z. Mysłakowski konfrontuje tę uznawaną powszechnie tezę z praktyką wychowawczą. Analizując źródła nieporadności nauczycieli w realizacji codziennych zadań wychowawczych pisze: „Do błędów zasadniczych w dziedzinie postaw wychowawczych nauczyciela należy postawa oparta na nieznaomości psychiki ucznia, a wymagająca ślepego posłuszeństwa i karności”. Nauczyciel-wychowawca „musi dobrze zdać sobie sprawę z tego, czym jest »kierowanie«...”⁸.

Zamiast terminu „kierownicza” rola nauczyciela H. Muszyński proponuje określenie „wiodąca” rola nauczyciela⁹. Pojęcie to używane w ostatnich latach w zastosowaniu do „szkół wiodących” sugeruje, że oznacza ono wzorowe działanie nauczyciela. Można je interpretować również jako „prowadzenie” grupy uczniowskiej, co jest już bliskie kierowaniu. H. Muszyński pisze: „Jakkolwiek zorganizowana byłaby pod względem dydaktyczno-wychowawczym szkoła i jakkolwiek byłyby arsenał środków pozostających do jej dyspozycji, o rzeczywistych efektach jej działalności decyduje zawsze osoba nauczyciela”¹⁰.

Wyjaśnienie to, odniesione do szkół wszystkich czasów, nie zbliża nas do poznania problemu, nie może stanowić założenia metodologicznego.

Jednocześnie H. Muszyński, wykorzystujący konsekwentnie wyniki badań psychologicznych, sugeruje, „że wyniki wychowania nie są bynajmniej prostą funkcją zastosowanych przez nauczyciela form i metod pracy z uczniami, lecz że zarówno wyniki, jak i sposoby pracy są zdeterminowane przez cechy uczniów, te zaś wyznaczone są przez takie czynniki, jak wiek, stopień rozwoju, zasób doświadczeń i środowisko”¹¹. W tym duchu należałoby również interpretować „wiodącą” rolę nauczyciela, a więc jako rolę określoną specyfiką rozwoju wychowanków.

Jednocześnie to założenie rzutuje przeciwieństwo na odmienną treść pojęcia o „kierowniczej roli nauczyciela”.

Nie wystarczy więc sformułowanie roli nauczyciela jako „wiodącej” czy też określenie, że „nauczyciel powinien być przywódcą grup dzieci i młodzieży, który potrafi organizować ich życie i działanie”¹², bo zadania te nie są adekwatne do zasady kierowniczej roli nauczyciela.

Zajmijmy się pracą A. Janowskiego, która niezależnie od charakteru badań empirycznych prowokuje do włączenia jej do naszych rozważań.

A. Janowski bada różne style „kierowania wychowawczego”, przejawiające się w czasie lekcji. Postępując się skomplikowanymi technikami

⁸ Z. Mysłakowski: *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*. Warszawa 1964, KiW s. 393—397.

⁹ H. Muszyński. *Op. cit.* s. VII.

¹⁰ *Op. cit.* s. VII.

¹¹ *Op. cit.* s. IX.

¹² *Op. cit.* s. VIII.

badawczymi analizuje efekty zróżnicowanych zachowań nauczycieli i ustala wyniki wychowawcze.

Wyjaśnijmy znaczenie dwóch pojęć — kierowanie i wychowanie, oraz ich powiązanie w koncepcji A. Janowskiego. Autor wyodrębnia: kierowanie ogólne, kierowanie wychowawcze oraz wychowanie.

Kierowanie ogólne A. Janowski określa jako „zachowanie związane z wykonywaniem zadań wynikających z zajmowania kierowniczej pozycji społecznej. Pozycja nauczyciela jest niewątpliwie pozycją kierowniczą w stosunku do wychowanków”¹³.

Szczególny rodzaj kierowania ogólnego reprezentuje kierowanie wychowawcze, w którym występuje:

- „1) kierowanie przez osobę, której rola określona jest przez instytucje lub grupy hierarchicznie tkwiące ponad nią,
- 2) kierowanie grupą o średnim lub znacznym stopniu formalności,
- 3) kierowanie zmierzające do realizacji celów, które bardzo często polegają na wprowadzaniu w grupie pewnych norm i wzorców zachowania”¹⁴.

Odwołując się do przykładów działania nauczyciela A. Janowski uznaje ukaranie wychowanka w obecności kolegów za przejaw kierowania wychowawczego, natomiast indywidualnej rozmowy z uczniem o jego sprawach nie kwalifikuje jako kierowania wychowawczego. Domyślamy się, że ten ostatni rodzaj kontaktu uznaje za wychowawczy.

Pojęcia kierowanie i wychowanie zostały w tym ujęciu zasadniczo zróżnicowane. Pojęcie kierowanie wychowawcze zawiera elementy obydwu odrębnych pojęć, istnieją jednak takie elementy pojęć kierowanie i wychowanie, które nie wchodzą w zakres pojęcia kierowanie wychowawcze (w logice określimy to jako koniunkcję, w matematyce jako iloczyn zbiorów KiW).

Propozycje terminologiczne A. Janowskiego stanowią pewne novum; nie odpowiadają przyjętym w pedagogice pojęciom ani rzeczywistości wychowawczej, którą mają opisywać. Nasuwają się następujące argumenty przeciwko wprowadzeniu tych kategorii:

1) Pojęcie kierowania A. Janowski wiąże z instytucjonalnym charakterem funkcji nauczyciela. Sądzimy, że tak samo należy traktować jego funkcję wychowawczą.

2) Każda sytuacja, w której występuje kierowanie nauczyciela uczniami, jest sytuacją wychowawczą. Niezależnie od wyników zaistniał proces interakcji, który nigdy nie jest obojętny dla ucznia.

3) Zadania wychowania realizowane są w szkole poprzez różne formy i metody kierowania w procesie nauczania lekcyjnego, zajęć pozalekcyjnych, w różnych kontaktach nauczyciela z uczniami. Oddziaływanie przykładami, komentarze do treści dydaktycznych o charakterze wychowaw-

¹³ Por. Op. cit. s. 21.

¹⁴ Op. cit. s. 23.

czym niesłusznie zostały przez A. Janowskiego postawione poza zakres kierowania.

4) Z definicji wychowania szkolnego — jest to według S. Wołoszyna „jednolity i nierozdzielny, celowo i planowo kierowany proces rozwoju młodych pokoleń”¹⁵ — wynika tożsamość pojęć: wychowanie i kierowanie.

Podkreślamy, że intencjonalny charakter kierowania, tj. wychowania stanowi o specyfice instytucji szkolnej.

Tak więc w analizie procesu wychowania szkolnego kierowanie i wychowanie oznaczają w istocie ten sam rodzaj działań nauczycielskich w stosunkach z uczniami. Nie ma w szkole kierowania bez wychowania. „Kierowanie wychowawcze” to po prostu wychowanie. W badaniach A. Janowskiego, których przedmiotem było „kierowanie wychowawcze” występuje analiza stylu pracy nauczycieli w czasie lekcji i efektów ustalanych na podstawie badania uczniów.

*

Szukanie analogii między kierowaniem w instytucjach przemysłowo-administracyjnych a kierowaniem nauczyciela w procesie wychowania nie znajduje uzasadnienia pedagogicznego.

W instytucjach pozawychowawczych stosunek kierowania wynika z zadań i struktury tych placówek. Przełożony kieruje podległymi mu pracownikami, wyznacza zadania, dysponuje środkami realizacji, ponosi odpowiedzialność za wyniki. Pracownik, który nie wykonuje zleconych mu zadań, mimo różnych oporów, zostanie w rezultacie wyeliminowany spod władzy danego przełożonego.

Wprawdzie kierowanie ludźmi posiada zawsze, niezależnie od instytucji, pewne elementy wychowawcze, np. w postaci zaspokajania ich oczekiwań, ich ambicji, ale nie te walory kierowania odgrywają najważniejszą rolę. Głównym celem instytucji przemysłowej jest produkcja, a nie kształtowanie postaw ludzi. Najwyżej cenimy takie kierowanie zakładem, w którym wysokim efektem produkcyjnym towarzyszy atmosfera i warunki pracy sprzyjające rozwojowi ludzi. Ten poważny problem współczesnych krajów socjalistycznych wyraża się jednak w realizacji nieustannymi kompromisami.

Odmienne kształtuje się sytuacja w szkole. Nie ma mowy o kompromisach świata dorosłych w wychowaniu szkolnym. Tu potrzeby rozwoju jednostki i kształtowania osobowości stanowią jedyny cel, w świetle którego należy rozważać przebieg zachodzących procesów.

Układy nauczyciel—uczniowie są podporządkowane realizacji zadań wychowawczych. W jakim stopniu układ ten powinien być oparty na kierowaniu nauczyciela — o tym rozstrzygają względy wychowawcze — skuteczność działań wychowawczych w stymulacji rozwoju ucznia.

¹⁵ Zarys Pedagogiki pod red. B. Suchodolskiego. W-wa 1964, t. 2.

II. Analiza obecnych stosunków szkolnych w świetle zasady kierowniczej roli nauczyciela

1. Układ stosunków szkolnych wyznacza nauczycielowi nadrzędną rolę wobec jego wychowanka:

a) Świadomość tej sytuacji stanowi już u ucznia I klasy objaw dojrzałości szkolnej.

b) Uczeń (obyty ze szkołą) uznaje wymagania tylko „swojego” nauczyciela, nie podporządkowuje się poleceniom innego nauczyciela, nawet tej samej szkoły, który nie uczy go. Czupurny chłopiec ignoruje jego uwagi tak samo, jak i innych przygodnych dorosłych osób, które nie posiadają wobec niego sankcji.

c) Przywykliśmy do stosunków szkolnych, w których nauczyciel jest jedynym dyspozytorem poleceń dotyczących pracy ucznia w czasie lekcji. Osiągnęliśmy taki stopień dyscypliny szkolnej, która nakazuje uczniowi całkowite podporządkowanie. Wszelkie objawy naruszenia tych wymagań uznajemy za wykroczenia. Dzięki tej strukturze szkoły może w niej pracować każdy nauczyciel niezależnie od swoich osobistych walorów, umiejętności i wyników pracy.

Zarówno w badaniach naukowych, jak i w raportach kierowników szkół stwierdza się, że należałoby zdyskwalifikować niektórych nauczycieli. Dotyczy to przypadków rażących zaniedbań w obowiązkach, braku przygotowania, rzadziej akcentuje się trudności wychowawcze wynikające z niewłaściwej postawy nauczyciela, który po dłuższym okresie pracy nie potrafił nawiązać kontaktu z klasą. Wyczuwa się w tych klasach napięcie psychiczne nauczyciela i obojętność uczniów graniczącą z wrogością, chociaż zachowanie większości uczniów pozostaje na granicy poprawności. Często ów „trudny” nauczyciel manifestuje swoją niechęć, a nawet agresję wobec klasy (obraźliwe słowa, zaniżone oceny). Nie ludzimy się, aby w takich warunkach nauczyciel pełnił odpowiednio rolę wychowawcy.

Mimo negatywnej atmosfery wychowawczej nauczyciel uruchamia pewne siły, które nadają rytm uczeniu się szkolnemu. Chociaż efekty nie będą odpowiadały możliwościom uczniów, nauczyciel pełni swoją funkcję społeczną. Obiektywne czynniki szkolne — program nauczania, oceny, dyscyplina lekcyjna — gwarantują minimum warunków dla nauczycielskiego funkcjonowania, dla nauczania — i jedynie z tego punktu widzenia można uznać realizację jego funkcji wychowawczej.

Jednak wobec rozwoju współczesnej dydaktyki i techniki tę ograniczoną funkcję w znacznym stopniu mogą już pełnić maszyny. Oczekujemy od nauczyciela, aby stał się nie tylko najlepiej zaprogramowanym przyrzędem do nauczania, ale aby coraz rozumniej i szerzej podejmował zadania wychowawcze, które warunkują wartość nauczania w skomplikowanych rolach współczesnego człowieka.

2. Spróbujmy wyjaśnić nieporozumienia, które występują w interpretacji roli nauczyciela przez praktyków.

a) Uznaje się, że w pojęciu kierowniczej roli nauczyciela zawarty jest atrybut formalnej przewagi nad zespołem uczniowskim.

Za powyższym rozumieniem, przewijającym się często w rozmowach nauczycielskich i działaniu, kryje się problem formalnych podstaw autorytetu. Dlatego protestuje się przeciwko publicznej krytyce nawet jaskrawych wypaczeń w życiu szkolnym, nauczyciel nie uznaje krytyki rodziców na zebraniach szkolnych, nie przekazuje uwag rodziców swoim kolegom. Wychowawca chętnie pozbywa się dziecka krytycznych rodziców i przenosi je do równoległej klasy.

W stosunkach z uczniami wychowawca nie przyznaje się do błędów, nie tylko nie zauważonych przez wychowanków, ale oczywistych dla współdziałających z nim uczniów. Wyraża częściej decyzje niż propozycje, wymaga akceptowania decyzji bez dyskusji.

Fałszywe pojęcie autorytetu wychowawczego utrudnia nauczycielowi właściwe ułożenie stosunków wychowawczych.

b) Dystans między nauczycielem a uczniami uznaje się za podstawę stosunków wychowawczych niezależnie od wieku uczniów. Przekonanie o skuteczności wychowawczej tego typu kontaktów wynika między innymi z rozumienia zasady autorytetu.

Zamiast uznania autorytetu nauczyciela za wynik wychowania, rezultat internalizacji w świadomości ucznia jego celów, treści wychowawczych, akceptacji postawy moralnej nauczyciela — oczekujemy zewnętrznych form zachowania wyrażającego szacunek i dystans, a nawet nieśmiałość. Granica między takimi zewnętrznymi objawami uznania autorytetu a strachem lub dezaprobatą staje się niewyraźna.

c) Od ucznia wymaga się przede wszystkim posłuszeństwa. W przeciwieństwie do sformułowanych i głoszonych obecnie zasad demokratyzacji stosunków społecznych nauczyciel nie uznaje żadnych form podważania jego decyzji, uważa takie próby za wykroczenia. W przypadku odwołania się do opinii klasy i rozbieżności stanowisk wychowawca gromadzi argumenty, którymi stara się przekonywać uczniów o słuszności swojej decyzji. Wyraża w ten sposób tendencję niedopuszczania do błędów w doświadczeniach życiowych uczniów.

Charakter stosunków między wychowawcą i uczniami tworzą więc następujące czynniki:

1) organizacja szkoły określająca zewnętrzne ramy dyscypliny (warunkujące realizację zadań dydaktycznych),

2) wymagania posłuszeństwa i podporządkowania się nauczycielowi wyposażonemu w określone sankcje,

3) pozorowanie nieomyślności nauczyciela,

4) zapobieganie błędom uczniowskim w podejmowaniu decyzji i organizacji ich działania,

5) przestrzeganie dystansu.

Analiza źródeł opisanego schematu interakcji nauczycielsko-uczniowskich wymaga badania wpływu instytucji — szkoły, na jego ukształtowanie. Istotną w tym przypadku rolę mogą odegrać badania dotyczące funkcjonowania różnych założeń teoretycznych w świadomości nauczycieli i w ich działaniu. Można przewidywać trzy odmienne układy elementów określające związek między wiedzą pedagogiczną i działaniem wychowawczym:

a) układ zgodności wiedzy i działania, zamierzenia wychowawcze oparte na zasadach, wyniki kontrolowane, analizowane;

b) oparcie działania na poglądach i sądach niekontrolowanych w świetle teorii przyswojonej w wyniku kształcenia czy samokształcenia. W rezultacie — możliwości akceptowania poglądów rozbieżnych z teorią pedagogiczną i stosowania ich w praktyce wychowawczej;

c) działania przypadkowe, intuicyjne, niekontrolowane (brak refleksji wychowawczej).

Dominuje typ nauczyciela o układzie b).

*

3. Rozważmy wariant optymalny — sytuację wychowawcy o układzie a. Jego działanie wychowawcze powinno być zgodne z poznaną w toku studiów teorią pedagogiczną. Odwołujemy się do podręcznika, z którego korzystała większość obecnie pracujących nauczycieli — do „Zarysu pedagogiki”. Zostały w nim wyeksponowane cele, treści i zasady wychowania w ujęciu dwóch autorów. Bogdan Suchodolski przedstawił rolę nauczyciela w procesie wychowania określając go jako „mandatariusza obiektywnego świata, którego wymagania zna lepiej niż wychowanek i właśnie dlatego ma prawo wskazywać i wymagać. Wychowawca może pomóc jednostce, aby dorastała do poziomu wymagań nowoczesnej cywilizacji”¹⁶.

W innym rozdziale spotykamy drugie określenie roli nauczyciela w ujęciu Wiktora Szczerby, który wyraźnie wskazuje na „kierowniczą rolę nauczyciela-wychowawcy w procesie świadomie i celowo organizowanego wychowania”¹⁷.

Dzieli nas już dziesięć lat od ostatniej redakcji przedstawionej w wydaniu „Zarysu pedagogiki” z 1962 roku. Ukazało się w tym czasie wiele publikacji analizujących proces wychowania, ale żadna z nich nie podjęła zasygnalizowanego problemu. Wątpliwe, aby nie przywiązywano wagi do odczytania różnicy stanowisk, które prowadziły do podejmowania dowolnej interpretacji. Nauczyciel „kierujący” procesem rozwoju ucznia przyjmuje odmienną postawę niż nauczyciel „pomagający” jednostce w dorastaniu do wymagań współczesnego życia. B. Suchodolski akcentuje rolę nauczyciela jako rzecznika treści wychowawczych, które stanowią podsta-

¹⁶ Zarys pedagogiki. B. Suchodolski (Red). W-wa 1962, PWN, s. 262.

¹⁷ Op. cit. s. 266.

wę więzi wychowawczych między stronami o różnym zasobie doświadczenia społecznego. W. Szczerba wiąże kierowanie głównie z metodą oddziaływania wychowawczego opartą na autorytecie nauczyciela.

W praktyce różnice cytowanych wyżej poglądów występują wyraźnie i stanowią o odmiennych postawach wychowawczych, wiążą się z interpretacją pozostałych zasad wychowania, w uwzględnieniu potrzeb i kształtowaniu motywacji ucznia. Mimo podobnego wykształcenia pedagogicznego interpretacja teorii i opracowanie modelu jej realizacji w praktyce dokonały się u każdego nauczyciela w odmiennych warunkach obiektywnych i subiektywnych. Jeśli wpływ teorii na działanie pedagogiczne uzależniony jest od centralnego systemu integracji określającego osobowość jednostki, wnioskujemy, że teoria przechodzi przez filtr ukształtowanej osobowości lub staje się, w przypadku młodzieży przeżywającej procesy silnych wahań, elementem wpływającym na procesy integracyjne¹⁸.

W wielu bowiem opracowaniach wskazuje się na dwa przeciwstawne typy nauczycieli: autokratyczny i demokratyczny. (Pomijamy typ liberała, który stosunkowo mało angażuje się w proces wychowania). Odmienność stylów wychowawczych wyraża pewne właściwości osobowości. Jednak świadome, zgodne z wiedzą pedagogiczną działanie powinno odegrać rolę decydującą. Dlatego też właściwe wydaje się poszukiwanie źródła postaw nauczycielskich w teorii, która ukierunkowuje refleksję pedagogiczną tych osób.

Używamy zamiennie pojęcia: postawa i styl pracy nauczyciela. Przez postawę rozumiemy dyspozycję do motywowanego zachowania zgodnego z przyjętym przez jednostkę układem wartości¹⁹. Przez styl pracy — działanie zgodne z postawą jednostki. Postawa oznacza przyjęcie określonej roli wychowawczej przez nauczyciela, styl — stanowi obraz realizacji tej roli, czyli uzewnętrznienie postawy. Dla otoczenia możliwość oceny zarówno postawy, jak i stylu pracy wiąże się z obserwacją i analizą zachowań jednostki. Z tego względu uzasadnione jest zamiennie używanie tych pojęć, zobowiązujące w behavioralnym opisie do eliminowania przypadkowych zachowań niezgodnych z ujawnioną postawą.

*

4. W badaniach pedagogicznych podejmuje się często zagadnienia efektów wychowawczych różnych stylów oddziaływania nauczycielskiego. Potwierdzają one hipotezy o pozytywnym wpływie demokratycznego kierowania. W klasach, w których dominują kontakty o charakterze demokratycznym, działanie nauczycielskie wiąże się z rozwojem samorządności

¹⁸ Por. J. Reykowski: *Osobowość*. W: M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski — *Psychologia jako nauka o człowieku*. 1967 KiW.

¹⁹ Por. J. Reykowski: *Osobowość*. W: *Psychologia jako nauka o człowieku*. W-wa 1967, KiW oraz Newcomb, Turner, Converse: *Psychologia społeczna*. W-wa 1970. PWN.

uczniowskiej, zmniejsza się dystans między nauczycielem i uczniem, prawidłowo kształtują się motywy działania uczniowskiego.

Podobne wyniki uzyskał A. Janowski badając w działaniu uczniów realizację zadań zleconych przez różnych nauczycieli. Sformułowany wniosek określa omawiane zależności zgodnie z poglądami innych psychologów i pedagogów uzasadniających walory demokratycznych układów. „Im mniej ustrukturalizowane zadania, w zakresie których pragnie się osiągnąć pozytywne rezultaty, tzn. im więcej pomysłowości można wykazywać przy wypełnianiu polecenia, tym wcześniej trzeba wprowadzać demokratyczny styl kierowania”²⁰.

W tej samej pracy A. Janowski stwierdza, że uzyskał odmienne wyniki badań w klasach piątych, które w porównaniu z klasami siódmymi traktuje jako młodsze. Postępowanie autokratyczne nauczyciela w klasie piątej zmniejsza dystans dzielący go od uczniów. „A więc im silniejsza autokracja, tym bardziej pozytywny ogólny stosunek do nauczyciela”²¹. Zachowania represyjne i zbędne interwencje spotykają się z aprobatą dzieci.

Rozważmy interpretację wyników w klasie „młodszej”, sądzimy, że należałoby je odnieść również do klas poniżej piątej. Badania objęły wprawdzie tylko pięciu nauczycieli, ale wypowiedało się o nich około 200 uczniów. Nie zdziwi nas dezaprobatą dla demokratycznego nauczyciela, jeśli charakteryzuje go ogólna nieporadność, niedbałość, brak konsekwencji, niski poziom organizacji lekcji. Należy także uwzględnić, że u uczniów klasy piątej dominują jeszcze nawyki reakcji heteronomicznych, jeśli były one wzmacniane w procesie wychowania w klasach młodszych.

W świetle wyników badań A. Janowskiego można sądzić, że uzasadnione jest zróżnicowanie metod wychowawczych w klasach młodszych i starszych zalecające autokratyczne zachowania nauczyciela w klasach młodszych.

Zasada dostosowania metod wychowania do zróżnicowanych etapów rozwoju moralnego dzieci rzutuje na ogólne założenia metodyki wychowania. Przyporządkowanie organizacji procesu wychowania i zróżnicowanie roli nauczyciela zgodnie ze szczeblami organizacji szkoły opartej głównie na prawidłowościach procesu nauczania budzi różne wątpliwości.

W szkołach wielkomiejskich występują obecnie trudności wychowawcze w początkowych klasach, które dotychczas nie stanowiły problemu dla nauczyciela. Stwierdzaliśmy zwykle, że metody wychowawcze stosowane w klasach niższych zawodzą w okresie dojrzewania i ten kryzys przeżyjemy, a właściwie staramy się zapobiegać konfliktom wychowawczym, odwołując się w porę do samorządności uczniów. Niezależnie od różnych źródeł tych kłopotów wychowawczych nasuwa się wątpliwość, czy autokratyczny styl kierowania w klasach niższych posiada obecnie społeczno-wychowawcze uzasadnienie.

Szkoła nie uwzględnia zmiany stosunku do dziecka we współczesnej ro-

²⁰ Op. cit. s. 152.

²¹ Op. cit. s. 158.

dzinie, której oddziaływanie w różny sposób kształtuje jego postawę. Mimo wzrostu, na ogół, troski o dziecko obserwujemy nadal istotne różnice w wychowaniu domowym, które stanowi wypadkową wielu czynników charakteryzujących środowisko rodzinne. Na skali postaw rodzicielskich wystąpią na jednym końcu skrajne przypadki całkowitego braku zainteresowania dzieckiem, na drugim — bezwzględne uznania wyrażanego stale przez rodziców, niezależnie od jego zachowania²². Obie wymienione skrajne postawy rodzicielskie wpływają niekorzystnie na rozwój społeczny i samoocenę dziecka. Trzecią grupę coraz liczniejszą stanowią rodzice, którzy w trosce o prawidłowy rozwój dziecka kształtują uznanie dla norm życia rodzinnego, samodzielność, umiejętność współżycia. Wymagania egzekwują konsekwentnie i łagodnie.

W świetle przedstawionej analizy nasuwa się następujący wniosek. Uczeń, którego rodzina wpływa hamująco na jego rozwój (oba skrajne zachowania rodziców), powinien w szkole uzyskać warunki sprzyjające kształtowaniu kryteriów samooceny, natomiast uczeń otoczony w domu odpowiednią opieką wychowawczą oczekuje od szkoły podobnych bodźców wzmacniających ukształtowane reakcje.

III. Sugestie psychologiczno-pedagogiczne

Kategorie kierowania sprzężone z pojęciami o autorytatywnym sprawowaniu funkcji nauczycielskich, w praktyce — z troską o autorytet (manifestowany przez uczniów w zewnętrznym uznaniu) uległy wyraźnej deprecjacji w wyniku analizy efektów wychowawczych. Trudno również uznać kierowanie autokratyczne i autorytatywne za wartościowe społecznie działanie wychowawcze, stanowi ono bowiem zaprzeczenie zasad kształtujących podstawy socjalistycznego współdziałania.

W socjalistycznej pedagogice za określeniem kierowniczej roli nauczyciela w procesie wychowania kryje się problem mechanizmów pozytywnego oddziaływania wychowawczego osoby o wyznaczonych zadaniach i uprawnieniach w stosunku do powierzonego jej zespołu. Jednocześnie czyni się nauczyciela odpowiedzialnym za realizację warunków wpływających na rozwój ucznia.

Aby wzrost zadań i odpowiedzialności nauczyciela nie wywołał tendencji do autokratyzmu, jak to obserwujemy w praktyce pedagogicznej, niezbędne są badania nad następującymi zagadnieniami i upowszechnienie ich wyników wśród nauczycieli:

- a) procesem interakcji między nauczycielem i wychowankami w czasie lekcji i poza lekcjami i ukazywanie wzajemnych zależności między zachowaniami w różnych sytuacjach,
- b) procesem interioryzacji celów wychowawczych kształtujących postawy uczniów.

²² J. Reykowski: Z zagadnień psychologii motywacji. W-wa 1970, PZWS, s. 190—191.

Analizując wyniki dotychczasowych badań dochodzimy do wniosku, że niezależnie od fazy rozwojowej środki przymusu i represji nie wpływają korzystnie na rozwój dziecka.

J. Piaget stwierdza, że przymus wychowawczy stosowany przez dorosłych do siódmego roku życia dziecka wywołuje u niego egocentryczne zachowania²³. Jeśli uwzględnimy płynność faz rozwojowych i współistnienie reakcji charakterystycznych dla różnych okresów rozwojowych, wypadnie nam rozważyć możliwość konsekwentnego sformułowania następującej zasady: zadania i metody wychowawcze nie powinny być dostosowane jedynie do dominujących właściwości obecnego okresu rozwojowego uczniów, ale również do nowych typów zachowań charakteryzujących elementy następnej fazy rozwoju dziecka.

Badania Piageta nad rozwojem sądów moralnych i postaw moralnych pozwalają wnioskować, że dzieci w wieku od 7 do 10 lat przejawiają gotowość do współdziałania w ramach ustalonych zasad. Jednocześnie ujawniona została zależność między rozumieniem pojęć moralnych i rozwojem myślenia dziecka. W warunkach przyspieszonego rozwoju umysłowego dziecka (w porównaniu z grupami badanymi przez Piageta²⁴) zarysowuje się problem bardziej adekwatnego dostosowania form wychowania do poziomu rozwoju dzieci. Celowe wydaje się stosowanie zadań wychowawczych, które sprzyjałyby nie tylko uznawaniu norm dorosłych, ale również rozwijaniu norm własnych i kształtowaniu racjonalnego stosunku do zasad współżycia (koleżeńskiego, szkolnego).

Praktyka życia szkolnego, aczkolwiek w różnych jego przejawach odbiegać może jeszcze od uznanych przez grupę zasad, to jednak pod opieką wychowawcy i dzięki aktywności szybciej dojrzewających uczniów, może wpłynąć korzystnie na kształtowanie nawyków i przyzwyczajzeń moralnych. Nauczyciel wychodzący naprzeciw nawet słabo sygnalizowanym inicjatywom ucznia, unika błędów, które występują w przypadku stawiania wymagań niedostosowanych do jego możliwości rozwojowych. Organizacyjne ramy życia szkolnego powinny uwzględniać powstawanie różnorodnych sytuacji sprzyjających zdobywaniu doświadczeń społecznych.

Zarówno względy psychologiczne, jak i wymagania życia społecznego przemawiają za działaniem wychowawczym opartym na rozwijaniu współdziałania i racjonalizacji zasad moralnych już w klasach niższych. Nasuwa się potrzeba nowego spojrzenia na specyfikę metod wychowawczych w klasach niższych. Niezbędne umiejętności organizacyjne, energiczna postawa nauczyciela w tych klasach nie mogą przesądzać o autokratycznym kierowaniu. Uzasadnianie autokratyzmu rozwojem psychicznym dzieci uważamy za niewłaściwe.

²³ J. Piaget: *Rozwój ocen moralnych dziecka*. W-wa 1967, PWN, s. 82.

²⁴ J. Piaget: *Rozwój ocen moralnych dziecka*. W-wa 1967, PWN. Na s. 39 autor zaznacza, że „większość... badań dotyczy dzieci ubogich dzielnic Genewy. W innych środowiskach przeciętne wieku byłyby zapewne odmienne”.

Posłużę się przykładem, który ilustruje dążenie nauczycielki zmierzające do aktywizacji myślenia i kształtowania sądów uczniów. Już w klasie pierwszej nauczycielka ta zwracała się do dzieci: „A powiedz, co ty o tym sądzisz?” Uczeń poprawiając lub uzupełniając wypowiedź swojego kolegi, rozpoczynał często zdanie od: „Ja uważam, że...” Jeśli tę formę aktywizacji myślenia wypełnić stopniowo odpowiednią treścią poznawczą i wychowawczą, może ona stać się również elementem rozwoju ocen moralnych dzieci. Należy oczywiście uwzględnić możliwość rozwoju postaw egocentrycznych przy wzmocnieniu ważności, które wymagają odpowiednich reakcji nauczyciela.

Dodatковым argumentem przemawiającym za rewizją metod wychowawczych w klasach niższych stają się założenia przyjęte przy opracowaniu nowego programu nauczania oparte na badaniach psychologicznych.

Badania L. S. Wygotskiego z lat 30 pozwoliły stwierdzić, że rozwój myślenia jest uzależniony od bodźców wychowawczych²⁵. Od tego czasu liczne badania psychologów potwierdzają tezę o potrzebie opracowania układów treści i metod nauczania jako stymulatorów rozwoju intelektualnego uczniów. Interesujące wydają się hipotezy J. Brunera²⁶ optymistycznie oceniające możliwości rozwojowe najmłodszych uczniów (objętych we wszystkich krajach cywilizowanych powszechnym nauczaniem — teza Brunera posiada szczególne znaczenie dla demokratyzacji oświaty).

Akcentowanie roli szkoły w rozwijaniu procesów poznawczych ucznia, a szczególnie wysuwanie zadań dydaktycznych „wyprzedzających” rozwój ucznia, wymaga odpowiedniego potraktowania również problemów wychowawczych.

Uznanie dominującej roli nauczania charakteryzuje jednostronną, zawężoną interpretację wyników badań nad rozwojem uczniów w klasach niższych, staje się zaprzeczeniem wychowawczej roli szkoły na szczeblu początkowym. Jednocześnie zarysowuje się niebezpieczeństwo wzrostu kierowania procesem przyswojenia rozszerzonego programu, zwiększenia wymagań w zakresie wiadomości, co może odbić się na realizacji innych zadań wychowawczo-dydaktycznych, na tworzeniu warunków wielostronnego rozwoju uczniów.

Zadania wychowawcze związane z rozwojem społeczno-moralnym mogą być skutecznie realizowane jedynie w oparciu o doświadczenia i przeżycia ucznia, które warunkują kształtowanie jego postaw, m.in. warunkują również stosunek do zdobywanej wiedzy.

Szczególnie ważne wydaje się zwrócenie uwagi na wychowawcze warunki nauczania. Rozwijanie myślenia wymaga stworzenia odpowiedniej atmosfery sprzyjającej inicjatywie, pomysłowości, angażującej sferę emocjonalną w dociekliwości i rozwijaniu zainteresowań. Postać nauczyciela „nadającego” informacje i uprawiającego ucznia w umiejętności, mimo obie-

²⁵ L. S. Wygotski: Wybrane prace psychologiczne. W-wa 1971, PWN.

²⁶ J. Bruner: O poznawaniu. W-wa 1971, PIW.

ktywnych trudności i oporów, ustąpi miejsca nauczycielowi, który wskaże uczniowi drogę odkrywania prawidłowości, zaciekawi procesem przetwarzania wiedzy.

Realizacja tego postulatu oznaczać będzie w praktyce istotną zmianę w stosunkach między nauczycielem i uczniami, ukształtuje nowy model wychowania. Rozwój samodzielnych i bardziej zindywidualizowanych form pracy dydaktycznej z uczniami wymaga również odmiennych metod pracy wychowawczej.

Współdziałanie z zespołem uczniowskim w jego wysiłkach w pokonywaniu trudności w zdobywaniu wiedzy, akceptacja postawy poszukującej tworzy atmosferę wzajemnego zainteresowania między nauczycielami i uczniami. Sprzyja ona zmniejszeniu dystansu, wzrostowi zaufania. Nauczyciel posiada większe możliwości poznania ucznia oraz doboru metod kształtujących pozytywną motywację. W tej sytuacji akceptacja roli nauczyciela nie polega na zewnętrznym uznaniu jego służbowego stanowiska w świetle regulaminu szkolnego, ale na internalizacji celów wychowawczy, które uczeń realizuje przy jego pomocy i przekazanej mu wiedzy.

Uwagi

1. Pragniemy w naszych rozważaniach abstrahować od organizacji szkoły, od atmosfery wytworzonej przez styl pracy kierownictwa z nauczycielami, od zmieniających się wytycznych władz szkolnych. Postąpiliśmy podobnie jak inni autorzy referowanych wyżej badań. Nie sądzimy, aby ta metoda analizy stosunków między zespołem uczniowskim i nauczycielem była prawidłowa, ale podjęliśmy próbę przedstawienia problemu przyjmując założenie oparte na występujących sporadycznie faktach działania nauczycieli, że są tacy, którzy mimo niesprzyjających warunków szkolnych prowadzą efektywną społecznie pracę wychowawczą.

Nauczyciel, który rozumie prawidłowości procesu wychowania, nie ulega ślepo zmiennym tendencjom swoich władz, ale przystosowuje zalecenia w miarę możliwości do swoich zamierzeń wychowawczych.

2. Nie rozważaliśmy problemu odpowiedzialności nauczyciela związanego z pojęciem kierowania. W skrócie stanowisko w tej sprawie można określić następująco:

Podjęcie odpowiedzialności za wyniki wychowania staje się sensowne jedynie wtedy, gdy pozostawia się nauczycielowi swobodę wyboru proponowanych zadań i dostosowania ich do specyfiki danej grupy szkolnej. Jeżeli kierowanie odgórne władz wyraża się w narzucaniu zadań, które wychowawca zobowiązany jest realizować, problem odpowiedzialności przyjmuje specyficzny charakter.

Wnioski

1. Zasadniczym zadaniem współczesnego wychowania od najmłodszych klas jest aktywizacja społeczna ucznia. To zadanie wyznacza zasadę wy-

chowawczego działania nauczyciela. Jego realizacja przybiera w praktyce różne formy kształtowania się kontaktów między nauczycielem a uczniami. Istotne, aby charakter tych interakcji regulowały normy akceptowane również przez uczniów.

2. Kierowanie interpretowane dotąd w praktyce w sensie autokratycznych postaw nauczyciela hamowało rozwój autentycznego samorządu uczniowskiego. (W szkołach, które eksperymentowały zróżnicowaną ocenę ze sprawowania, nauczyciele odczuli wyraźne trudności związane z ubóstwem samorządowego życia).

3. W dotychczasowej interpretacji kierowania nauczycielskiego zawarte są elementy hamujące rozwój ucznia. Wymaga się przede wszystkim dostosowania ucznia do szkoły, ale nauczyciel niewiele podejmuje wysiłku dostosowania szkoły do ucznia. Sytuacja ta nie sprzyja ułożeniu prawidłowych stosunków nauczyciel—uczeń na zasadzie szacunku, zaufania i akceptacji wychowanka, ujawnia się natomiast zasada przewagi nauczyciela.

4. Rola nauczyciela powinna w większym niż obecnie stopniu wyrażać się w tworzeniu warunków wychowawczych. Nie tylko zdobywanie wiedzy, ale uczenie się życia w społeczności szkolnej i poza nią oraz realizacja specyficznych potrzeb dzieci i młodzieży wymaga od wychowawcy zróżnicowanych form działalności, szeroko pojętego współdziałania z wychowanymi.

5. Istnieją dwa zasadniczo różne typy nauczycieli (oraz wiele pośrednich):

- a) typ o postawie władczej,
- b) typ o postawie pedagogicznej.

Nauczyciel—władca o postawie dominującej korzysta z przewagi nad uczniami wynikającej z podstaw formalnych. Nauczyciel—pedagog z rzeczywistej przewagi swoich doświadczeń i wiedzy czyni przedmiot porozumienia z uczniami i prowadzi do internalizacji celów wychowania, które staną się podstawą samowychowania.

Współczesna praktyka wychowawcza nie może wejść na drogę prawidłowej realizacji celów wychowania socjalistycznego, jeśli nie podejmie ostrej krytyki nauczyciela—władcy. Zabieg ten powinien stanowić jeden z elementów odnowy wychowania.

6. Należałoby rozważyć pojęcie „demokratycznego” kierowania nauczyciela. Zasada demokracji oparta jest na równości stron. Nie ma i nie zakładamy takiej równości między nauczycielem a uczniami. Nauczyciel w układzie demokratycznym powinien być członkiem samorządu o równych uprawnieniach i obowiązkach (jak proponował J. Korczak).

7. Rola wychowawcy — jeśli uznamy ją za kierowniczą — powinna być interpretowana w kategoriach współczesnego wychowania, zgodnie z zasadami regulującymi stosunki w społeczeństwie socjalistycznym i psychologiczną teorią motywacji.

GENEZA POLSKIEGO SZKOLNICTWA PEDAGOGICZNEGO W ZABORZE AUSTRIACKIM

W 1971 r. minęło sto lat od utworzenia w Galicji seminariów nauczycielskich — szkół, które w każdym systemie szkolnym odgrywają dominującą rolę. Za sprawą ich absolwentów jest bowiem realizowana naczelną dewiza polityki oświatowej państwa, one dostarczają ludzi ucieleśniających koncepcje „urządzenia” społeczeństwa, przenikające myśl tych jego odłamów, które aktualnie sprawują władzę polityczną. Innymi słowy — szkoły te posiadają jakkolwiek pośredni, to jednak decydujący wpływ na modelowanie struktury społecznej danego kraju.

Prawidłowość tę potwierdza w całej rozciągłości toczona u progu autonomii galicyjskiej walka lokalnych czynników autonomiczno-konserwatywnych z centralistyczno-liberalnym nurtem polityki administracji wiejskiej o kreowanie szkół pedagogicznych, których struktura i program mogłyby zabezpieczyć realizację interesów klasowych i narodowych poszczególnych odłamów społecznych już dualistycznej, ale mimo to wielonarodowej monarchii austro-węgierskiej. Jednakże nie sam fakt walki o określony profil seminariów nauczycielskich w Galicji jest dla nas najważniejszym argumentem na rzecz podjęcia rozważań na ten temat. Oto najistotniejsze jest podkreślenie znaczenia kreowania tych szkół dla odrodzenia i rozwoju polskiego szkolnictwa i oświaty w duchu narodowym. Uzasadnieniem zaś najgłębszym tej tezy są wyrażone w 1909 r. przez Henryka Sienkiewicza słowa najwyższego uznania dla roli nauczycielstwa galicyjskiego w procesie odżywiania idei polskości w najszerszych kręgach społecznych. Powiedział on mianowicie: „...praca wasza jest najważniejszą i najszczytniejszą ze wszystkich. Polski, której przysze pokolenia będą zdrowe duchowo i fizycznie, pracowite, oświecone i patriotyczne — bramy piekielne nie przemogą, a tę siłę dać jej możecie głównie wy. Wy, wprawdzie pośrednio, ale przed innymi, możecie jej zapewnić rozwój cywilizacyjny, pomyślność ekonomiczną, odrodzenie polityczne i szacunek wszystkich innych społeczeństw”¹.

Głęboki sens owych słów zyskał pełne potwierdzenie w czasach budowy zrębów narodowego szkolnictwa po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w 1918 r. Dodajmy, że nie tylko nauczyciele, absolwenci seminariów galicyjskich, spełnili doniosłą rolę w procesie nasykania polskim żywiołem szkolnictwa powszechnego terenów byłego zaboru pruskiego i rosyjskiego. Także cały system kształcenia nauczycieli szkół elementarnych był oparty na wzorcu galicyjskim, a typ i w pewnym sensie profil strukturalno-pro-

¹ Sienkiewicz o nauczycielstwie. *Głos Nauczycielstwa Ludowego* 1909, s. 352.

gramowy średniej szkoły pedagogicznej w Polsce czasów najnowszych nosił niewątpliwe piętno stuletniej, przecież polskiej tradycji².

Warunki narodzin owej tradycji były integralną częścią sytuacji, w której nastąpiło polityczne odrodzenie Galicji w latach 60 XIX w. Będąc krajem anektowanym przez Austrię, Galicja podlega przemianom zachodzącym w monarchii oraz — jako obszar zamykający w sobie specyficzną strukturę ekonomiczno-społeczną — przeobrażeniom lokalnym. Cechą zaś charakterystyczną tych przeobrażeń była ewolucja systemu feudalnego w kierunku kapitalistycznym. Jednocześnie wobec klęsk na arenie międzynarodowej i silnych tendencji odśrodkowych centralistyczno-absolutystyczny ustrój państwa austriackiego musiał zostać oparty na innych niż dotychczas zasadach³. I tak w latach 1860—1867 system rządów monarchii rozwijał się od pozycji autonomiczno-konserwatywnych (dyplom październikowy z 1860 r.), poprzez centralistyczno-liberalne (patent lutowy z 1861 r.), bezwzględnie centralistyczne — zwłaszcza w odniesieniu do Galicji w celu torpedowania solidarystycznej postawy Polaków wobec powstania styczniowego — do autonomiczno-konserwatywnych (manifest cesarski z 20 września 1865 r.)⁴. W konsekwencji nastąpiło kreowanie dualizmu austro-węgierskiego, co jednocześnie oznaczało, że monarchia Habsburgów wkroczyła w nowy okres swych dziejów, a mianowicie dziejów autonomiczno-konstytucyjnych. Samej Galicji autonomia przyniosła szereg urządzeń lokalnych, jak Sejm Krajowy i pomyślany jako jego organ Wydział Krajowy, rady powiatowe i gminne oraz Radę Szkolną Krajową. Urządzenia te — nasycone przedstawicielami polskiej klasy ziemiańskiej — pozwalały załatwić niektóre z lokalnych problemów gospodarczych i kulturalnych, a przede wszystkim spolszczyć administrację i szkolnictwo. Ich kompetencje jednak, mieszcząc się w ramach ustawy zasadniczej o reprezentacji państwa z 21 grudnia 1867 r., nie były szerokie, a zatem autonomia połowiczna⁵.

Tezę o połowiczności autonomii w pełni uzasadnia treść podstawowo-

² Por. J. Kulpa: Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918—1939; K. Wojciechowski; Z historii kształcenia kadr nauczycielskich w Polsce Ludowej (w:) *Pedagogika na usługach szkoły* pod red. F. Korniszewskiego, Warszawa 1964, s. 300—323.

³ Por. H. Wereszycycki; *Historia polityczna Polski w dobie popowstaniowej 1864—1918*. Warszawa 1948, s. 19—20; S. Kieniewicz; *Wstęp* (w:) *Galicja w dobie autonomicznej (1850—1914)*. Wybór tekstów... Wrocław 1952, s. VIII—XXV; K. Grzybowski; *Galicja 1848—1914*. Historia ustroju politycznego na tle historii ustroju Austrii. Kraków—Wrocław—Warszawa 1959, s. 126—159; J. Buszko; *Galicja i Śląsk Cieszyński w dobie walki o autonomię* (w:) *Historia Polski*. T. III, cz. I, Warszawa 1963, s. 320.

⁴ Zob. *Dyplom cesarski z 20 października 1860*; *Patent cesarski z 26 lutego 1861* (w:) M. Bobrzyński i in.: *Z dziejów odrodzenia politycznego Galicji 1859—1873*. Warszawa 1905, s. 49—53 i 61—64; por. także H. Wereszycycki: *Udział Galicji w powstaniu styczniowym* (w:) *Pamiętnik V Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Warszawie*. T. I, Lwów 1930, s. 585—594.

⁵ Zob. *Ustawa zasadnicza państwa z 21 grudnia 1867 zmieniająca ustawę z 26 lutego 1861 o reprezentacji państwa* (w:) M. Bobrzyński i in., op. cit., s. 138—146.

wych normatywów szkolnych⁶. Oto uchwalona przez Sejm Krajowy w 1866 r.⁷, a w rok później sankcjonowana przez cesarza ustawa o języku wykładowym w szkołach Galicji nakazywała, aby język niemiecki stanowił przedmiot nauki obowiązkowej, począwszy od klasy trzeciej szkoły ludowej⁸. Oznaczało to zatem jedynie zmianę dotychczasowych proporcji godzin przeznaczonych na nauczanie języka polskiego lub ukraińskiego z jednej strony i niemieckiego z drugiej. Nie świadczyło natomiast absolutnie o pełnym unarodowieniu szkolnictwa ludowego w kraju. Również w drugim podstawowym normatywie szkolnym, dotyczącym autonomicznych władz oświatowych, widać wyraźne tendencje do zachowania pełni wpływów na bieg lokalnych spraw dydaktyczno-wychowawczych przez centralistów niemieckich z Wiednia. W sankcjonowanym 25 czerwca 1867 r. statucie organizacyjnym Rady Szkolnej Krajowej nie przeoczono okazji do zadokumentowania zdecydowanej przewagi w tym organie czynnika administracyjnego, pochodzącego z nominacji monarszej. Dość powiedzieć, że spośród jedenastu osób tworzących Radę aż dziewięć pochodziło z nominacji cesarza bądź namiestnika (który stał jednocześnie na jej czele), a tylko dwie były delegatami rad miejskich Krakowa i Lwowa⁹.

Pomimo jednak bardzo widocznego ograniczenia autonomii szkolnej w Galicji już w samym jej zaraniu, sprawa unarodowienia i gruntownej reformy oświatowej wyszła z opłotków indywidualnych rozważań i koncepcji (Józef Dietl, Władysław Seredyński, Zygmunt Sawczyński, Euzebiusz Czerkawski, Bronisław Trzaskowski, Stanisław Zarański i in.). Wkraczając na forum publiczne, sprawa ta stała się jednym z podstawowych punktów programu działania autonomizujących i demokratycznych odłamów oświeconej części społeczeństwa galicyjskiego. Unarodowienie i reforma szkolnictwa ludowego była najpilniejszym z zadań nowo powstałych lokalnych władz oświatowych. Wiadomo było jednak, że mogła się ona dokonać jedynie w oparciu o odpowiednie, zgodne z duchem czasu przygotowanie nauczycieli. Toteż sprawa zmiany dotychczasowych form kształcenia nauczycieli powszechnie uznana została jako podstawowe i wiążące ogniwo wszelkich poczynań na arenie szkolnej. Przede wszystkim

⁶ Szczegółowa charakterystyka tych dokumentów zob.: Cz. Majorek: Ustrój galicyjskiego szkolnictwa ludowego w czasie walki o autonomię i w okresie kampanii rezolucyjnej (1860—1873) (w:) Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, z. 32, Kraków 1968, s. 211—232.

⁷ Zob. Stenograficzne Sprawozdania Sejmu Krajowego Królestwa Galicji... (dalej: Sten. Spraw.) 1866, s. 532.

⁸ Zob. Ustawa z dnia 22 czerwca 1867 roku o języku wykładowym w szkołach ludowych i średnich Królestwa Galicji... (w:) M. Bobrzyński i in., op. cit., s. 133—134.

⁹ AGAD (Akta Ministerium für Cultus und Unterricht Wien) — 451 u 18 in gre Galiz. (projekt statutu Rady Szkolnej Krajowej przesłany do Wiednia celem zatwierdzenia); zob. też: Statut organizacyjny dotyczący się ustanowienia Rady Szkolnej Krajowej... (w:) M. Bobrzyński i in., op. cit., s. 136, art. 4; Obwieszczenie Namiestnictwa z dnia 6 lipca 1867 r. L. 5306 pr. (w:) Dziennik Ustaw i Rozporządzeń Krajowych dla Królestwa Galicji... (dalej: DzURK) 1867, cz. IV, nr 12.

zaś skierowano ostrze krytyki na organizację i system dydaktyczno-wychowawczy preparand nauczycielskich — tworu niechlubnej sławy politycznej ustawy szkolnej z 1805 r., a nawet czasów wcześniejszych, sięgających roku 1774, tj. wydania przez Ignacego Felbigera „Allgemeine Schulordnung”¹⁰.

Przez niemal sto lat formy zawodowego przysposabiania nauczycieli szkół ludowych pozostawały więc niezmiennie tak pod względem treści i metod, jak i organizacji. Najpierw kursy metody, później zaś preparandy nauczycielskie nie były zakładami samoistnymi, lecz instytucjami zespolonymi z niektórymi szkołami głównymi, czyli najwyżej zorganizowanymi szkołami ludowymi. W konsekwencji były one całkowicie zależne od wewnętrznej organizacji określonej szkoły ludowej (rozkład zajęć, kadra nauczająca, wyposażenie materialne itp.), a program kształcenia ogólnego kandydatów na nauczycieli był niczym innym, jak tylko powieleniem tych wiadomości, które obowiązywały w procesie nauczania elementarnego. Przygotowanie zaś fachowe w przeważnej mierze ograniczało się do hospitowania lekcji tzw. nauczyciela dyrygującego, który za przyzwoleniem władz duchownych i administracyjnych wprowadzał kandydatów w arkana techniki nauczania. O teoretycznej refleksji nad celem, metodą czy treścią nauczania nie mogło być mowy, ponieważ było to zawarte w politycznej ustawie szkolnej i w przepisach szczegółowych, wydawanych przez poszczególne konsystorzce biskupie. Toteż każdy kandydat przed objęciem posady — oprócz przedłożenia dokumentu stwierdzającego ukończenie kursu nauczycielskiego oraz świadectwa moralności — powinien się być wykazać znajomością owego utrwalonego tradycją kanonu szkolnego. Wymagała tego diecezjalna zwierzchność szkolna, kierująca kandydata do objęcia funkcji nauczyciela, jak i bezpośredni jego przełożony, tj. proboszcz. Początkowo kilkumiesięczne, potem roczne kursy metody, a następnie od 1854 r. dwuletnie kursy preparandy miały więc przysposabiać nauczycieli, których naczelnym zadaniem było utrwalenie kosmopolityczno-konserwatywnego stanowiska kleru w kraju z jednej strony, z drugiej natomiast realizacja germanizacyjnej polityki zaborcy wobec podbitego kraju.

Toteż z nastaniem autonomii i tym samym powszechnej nadziei na odrodzenie narodowe, na gruncie galicyjskim zrodziło się wiele koncepcji reorganizacji kształcenia nauczycieli szkół ludowych¹¹. Problem ten trafił również na forum Sejmu Krajowego, który w latach 1868 i 1869 uchwalił dwa projekty ustaw o seminariach nauczycielskich w Galicji¹². Obydwa

¹⁰ Zob. Politische Verfassung der deutschen Volksschulen für die k. k. österreichischen Provinzen mit Ausnahme von Ungarn, Lombardie, Venedig und Dalmatien, Wien 1847, rozdz. VIII (Kształcenie katechetów, nauczycieli, nauczycielek, pomocników nauczycieli i nauczycieli prywatnych), § 109—131, s. 65—83, rozdz. XI (Przymioty i obowiązki nauczyciela oraz miejscowego duszpasterza), § 209—220, s. 124—126; por. także A. Weiss; Die allgemeinen Schulordnungen der Kaiserin Maria Theresia und J. I. Felbigers Forderungen an Schulmeister und Lehrer, Leipzig 1894.

¹¹ Por. Cz. Majorek: Galicyjskie koncepcje organizacji szkolnictwa pedagogicznego z lat 1865—1870. „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. XI, s. 125—178.

¹² Zob. Sten. Spraw. 1868, s. 62; Alegat (dalej: Al.) XXV, 1868, s. 1; Al. XLII, 1868, s. 7n.; Sten. Spraw. 1869, s. 1180; Al. LXXIV, 1869.

projekty sugerowały podział tych szkół na dwie kategorie — niższą, której zadaniem miało być przygotowywanie nauczycieli do szkół ludowych wiejskich, oraz wyższą, przeznaczoną do kształcenia nauczycieli dla środowisk miejskich. Jeżeli w projektowanym przygotowaniu nauczyciela miejskiego uwzględniono wykształcenie ogólne (językowo-histeryczne i matematyczno-przyrodnicze) oraz pedagogiczne, to nauczyciel wiejski miał jedynie posiadać najniezbędniejsze wiadomości i umiejętności językowe i przyrodnicze, aby na tej podbudowie móc opanować technikę gospodarowania na wsi, a w rezultacie być przewodnikiem rozbudzenia gospodarczego mas chłopskich. Nie ulega wątpliwości, że upatrywanie w nauczycielu wiejskim cech dobrego gospodarza i zasadzcy racjonalnych metod uprawy roli nie mogło mieć nic wspólnego z nowożytnie pojętą funkcją pracy pedagogicznej. Koncepcja podziału seminariów nauczycielskich była tedy rezultatem głębokiego zakorzenienia się stanowych tradycji szkolnych w umysłach większości konserwatywnego sejmu galicyjskiego. Nie widząc możliwości likwidacji ostrego przedziału zachodzącego pomiędzy ludnością miejską, a wiejską, obawiając się zmian w stanowym uwarstwieniu społeczeństwa, a tym samym utraty kluczowych pozycji w kraju, konserwatyści dążyli do zachowania tradycyjnej niejednorodności szkolnictwa ludowego oraz zróżnicowania poziomu wykształcenia nauczycieli. W obu projektach ustaw widać ponadto wyraźną tendencję do oddania całości funkcji nadzorczych nad seminariami w ręce lokalnej Rady Szkolnej Krajowej. A ponieważ było to sprzeczne z postanowieniami normatywnych ogólnoaustriackich, przede wszystkim zaś z ustawą zasadniczą z 1867 r. i państwową ustawą szkolną z 14 maja 1869 r., przeto wiedeńskie Ministerstwo Wyznań i Oświaty nie dopuściło do sankcjonowania tych projektów¹³.

Państwowa ustawa szkolna nie tylko ustanawiała zasady, wedle których miało być zorganizowane szkolnictwo ludowe i pedagogiczne wszystkich krajów przedlitawskiej części monarchii — jak głosi jej tytuł¹⁴ — lecz także zawierała szczegółowe normy, którymi winno się ono rządzić. Odnosi się to w szczególności do szkolnictwa pedagogicznego, co stanowi niezbity dowód zabiegów centralnego ustawodawstwa o odpowiednie ukie-runkowanie kształcenia nauczycieli szkół ludowych nie tylko na terenie rdzennej Austrii, ale również, a nawet przede wszystkim poza jej obrębem. Trzeci rozdział ustawy (§ 26—42) wyczerpująco traktuje o „uzdolnieniu” do zawodu nauczycielskiego i środkach, przy pomocy których miało ono być osiągnięte. Podstawowymi instytucjami spełniającymi to zadanie miały być seminaria nauczycielskie (Lehrerbildungsanstalten). Były one pomyślane jako czteroletnie szkoły państwowe z kategoriycznym rozdzia-

¹³ Zob. Sten. Spraw. 1869, s. 178; Sprawozdanie z czynności Wydziału Krajowego za czas od zamknięcia 4 sesji trzeciego periodu sejmowego pod koniec lipca 1870 r., Lwów 1870, s. 5; Toż ... za czas od sierpnia 1870 po koniec lipca 1871 r., Lwów 1871; zob. także: „Szkoła” 1870, t. I, s. 416, t. II, s. 736.

¹⁴ Gesetz vom 14 Mai 1869, durch welches die Grundsätze des Unterrichtswesens bezüglich der Volksschulen festgestellt werden (w:) Reichsgesetzblatt für das Kaiserthum Österreich, XXIX Stück, 1869.

łem płci, dostępne dla wszystkich bez względu na narodowość i wyznanie. Kandydaci musieli jednak spełniać pewne warunki w zakresie cech natury fizycznej (nie wolno było przyjmować ułomnych), moralnej (nie mogli być ateistami) i intelektualnej (powinni się wykazać odpowiednimi wiadomościami przy egzaminie wstępnym). Pobieranie nauki w tych szkołach miało być bezpłatne, co więcej — utalentowani, a ubodzy uczniowie mogli liczyć na pomoc stypendialną z funduszków państwowych, ale po uprzednim złożeniu deklaracji, że po ukończeniu nauki przez co najmniej sześć lat będą pracować w publicznych szkołach ludowych. Prawo do decyzji o języku wykładowym seminariów nadała ustawa Ministerstwu Oświaty; w jego również kompetencjach leżeć miało mianowanie i odwoływanie dyrektorów oraz nauczycieli tych szkół, powoływanie komisji egzaminacyjnych i kwalifikacyjnych, oznaczenie praw i obowiązków ich rad pedagogicznych tudzież rozstrzyganie kwestii spornych, wynikłych pomiędzy władzą szkolną krajową a ich nadzorcą bezpośrednim, tj. dyrektorem.

Z każdym seminarium jedną strukturalną całość miała stanowić szkoła ćwiczeń, gdzie kandydaci odbywaliby zajęcia praktyczne. Niezależnie od tego w seminariach żeńskich miał być zorganizowany kurs freblowski dla tzw. „mistrzyń ogródków dziecięcych”, by kandydatkom stworzyć sposobność do zapoznania się z metodą wychowania dzieci w wieku przedszkolnym. Natomiast każde seminarium męskie miało posiadać „stosowny kawał gruntu” dla przysposobienia i ćwiczeń w gospodarstwie wiejskim¹⁵. Oprócz norm dotyczących ustrojowych właściwości zakładów kształcenia nauczycieli ustawa naznaczała w ogólnych zarysach zakres treściowy programów nauczania zarówno seminariów żeńskich, jak i męskich¹⁶.

Przytoczone powyżej zasady organizacyjne szkolnictwa pedagogicznego niedwuznacznie suponują jednolity charakter przyszłych seminariów nauczycielskich w całej monarchii austriackiej. Dotyczyło to w równym stopniu Galicji i dlatego uczynione w ustawach Sejmu Krajowego znaczne wyłomy spotkały się z dezaprobatą ówczesnych czynników politycznych Wiednia, dążących do zachowania centralistycznych stosunków oświatowych w państwie. Zatem w głównej mierze za przyczyną tej właśnie tendencji powstały w Galicji seminaria jednolite pod względem cech ustrojowych.

Łącznie z oficjalnym komunikatem o odmowie sankcjonowania krajowej ustawy o seminariach nauczycielskich z 1869 r. (najwyższe postanowienie cesarza z 21 czerwca 1870 r.), Namiestnictwo lwowskie podało do wiadomości Wydziału Krajowego, że Ministerstwo powzięło decyzję o zorganizowaniu tych szkół w Galicji drogą zarządzenia administracyjnego. Pismem więc z 26 lipca 1870 r. naczelną magistratura oświatowa przesłała do Lwowa program nauczania seminariów męskich i żeńskich, obowiązujący we wszystkich oprócz Galicji krajach reprezentowanych w Radzie

¹⁵ Tamże, § 26—28 i 31—42.

¹⁶ Tamże, § 29—30.

Państwa¹⁷. W piśmie tym zawarta była propozycja, aby Rada Szkolna Krajowa przygotowała w duchu ustawy z 14 maja 1869 r. projekt ich zorganizowania w kraju. Nie zwlekając, Rada przystąpiła do realizacji tego polecenia i w korespondencji odwrotnej datowanej 25 października tegoż roku przedłożyła Ministerstwu sugestie dotyczące urządzenia dziewięciu seminariów nauczycielskich w Galicji (sześciu męskich i trzech żeńskich) o trzyletnim kursie nauczania¹⁸. Z kolei Ministerstwo po naniesieniu niewielkich poprawek rozporządzeniem z 22 listopada 1870 r. zatwierdziło przedłożony projekt¹⁹.

Dwie spośród modyfikacji wprowadzonych do projektu Rady zasługują na szczególne podkreślenie. Po pierwsze — nauka gospodarstwa domowego w seminariach żeńskich, traktowana w projekcie jako przedmiot pomocny przy realizacji programu rysunków, prac ręcznych, a nawet języka polskiego, powinna — w myśl żądań Ministerstwa — stanowić przedmiot odrębny, nauczany w wymiarze 1 godz. tygodniowo w klasie trzeciej. Po wtóre — zajęcia praktyczne kandydatów, których odbywaniu miały służyć szkoły ćwiczeń pomyślane jako instytucje stanowiące integralną całość z seminariami, winny być prowadzone — jak sugerowało Ministerstwo — w wybranych szkółach publicznych (komunalnych). Tylko tam, gdzie nie było nadziei na pozytywny rezultat przeprowadzonych pertraktacji w tej sprawie, seminaria powinny być otrzymać osobne „szkoły wprawy”, jedno- względnie dwuklasowe²⁰. Stanowisko to, sprzeczne z cdnością normą państwowej ustawy szkolnej, spowodował zapewne dotkliwy brak funduszków, które i tak — w porównaniu z zakładanymi pierwotnie wydatkami na galicyjskie seminaria — zostały znacznie przekroczone.

Zatwierdzenie przedłożonych przez Radę propozycji było warunkiem koniecznym i zarazem wystarczającym dla opracowania prowizorycznego statutu, którym wobec braku stałego ogólnoaustrriackiego wzorca miały się rządzić krajowe zakłady kształcenia nauczycieli. Dostatecznie zwartej i trwałej podstawy prawnej dla każdego typu szkół wymagała bowiem obowiązująca wówczas procedura formalna. Akt ten został zatem opracowany i w rezultacie wydany zarządzeniem Rady z 25 lutego 1871 r.²¹.

Seminaria nauczycielskie w Galicji — głosi § 1 statutu — są zakładami

¹⁷ AGAD — 301u, 18 A Galiz. (duplikat pisma z 26 lipca 1870). W pozostałych krajach koronnych monarchii seminaria nauczycielskie wprowadzono również rozporządzeniem Ministerstwa Wyznań i Oświaty, a to z dnia 12 lipca 1869 r. Zob. Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Ministeriums für Cultus und Unterricht (dalej: Verordnungsblatt MCU). Jg 1869, nr 64 i 65; por. także: B. A. Baranowski: Pogląd na rozwój seminariów nauczycielskich w Galicji w okresie od roku 1871—1896, Lwów 1896, s. 21.

¹⁸ AGAD — 451u, 18 in gre Galiz.

¹⁹ Tamże.

²⁰ AGAD — 301u, 18 C₁₋₂ Galiz.; por. także B. A. Baranowski, op. cit., s. 22.

²¹ Archiwum Państwowe m. Krakowa i Województwa Krakowskiego (dalej: APKr.) — SNK 182. Rękopis „Tymczasowego statutu seminariów nauczycielskich dla szkół ludowych, ułożony przez Radę Szkolną Krajową na mocy rozporządzenia Jego Ekscelencji Pana Ministra Wyznań i Oświecenia z 22 października 1870 do 1. 11238”; zob. też: DzURK 1871, cz. VIII, nr 20.

samoistnymi i mają na celu kształcenie nauczycieli i nauczycielek dla szkół ludowych. Koszty związane z ich założeniem i utrzymaniem, jak również wyposażeniem w odpowiednie przybory szkolne ponosi skarb państwa. Są one zatem zakładami państwowymi i w związku z tym dostęp do nich mają kandydaci bez względu na wyznanie, obrządek czy narodowość, a pobieranie w nich nauki nie podlega żadnej opłacie. Kurs nauczania trwa w nich trzy lata i odbywa się pod przewodnictwem dyrektora, trzech nauczycieli starszych, odpowiedniej ilości nauczycieli młodszych oraz pomocników nauczycielskich. Ubiegający się o przyjęcie do seminarium muszą się wykazać dokumentem stwierdzającym ukończony 15-ty rok życia, zaświadczeniem o fizycznej zdolności do wykonywania zawodu nauczycielskiego, świadectwem moralności oraz dobrymi wynikami egzaminu wstępnego (ustnego i pisemnego). Dla kandydatów winien on obejmować materiał czterech niższych klas gimnazjalnych lub niższej szkoły realnej, dla kandydatek zaś treści z zakresu wyższej szkoły ludowej żeńskiej²². Rekrutację należało przeprowadzać w zasadzie na początku każdego roku szkolnego, a liczba przyjętych do jednej klasy nie może przekroczyć 40 uczniów. Pod koniec każdego roku szkolnego odbywać się miała klasyfikacja, w wyniku której uczniowie wykazujący postęp w nauce uzyskują promocję do klasy następnej; repromowani mogli byli powtarzać tę samą klasę, ale tylko przez jeden rok. Po ukończeniu trzyletniego kursu nauczania każdy z kandydatów miał zostać poddany ścisłemu egzaminowi dojrzałości ze wszystkich przedmiotów. Jego złożenie upoważniało do podjęcia pracy w szkole ludowej w charakterze zastępcy nauczyciela. Posadę stałą natomiast można było otrzymać po odbyciu co najmniej dwuletniej praktyki w zawodzie i po uprzednim złożeniu egzaminu kwalifikacyjnego. Zarówno jeden, jak i drugi egzamin miał się odbywać przed komisją wyznaczoną przez ministra na wniosek Rady Szkolnej Krajowej²³.

Program nauczania seminariów męskich obejmował religię, pedagogikę w połączeniu z dydaktyką i nauką o szkolnictwie, język polski, język ruski (ukraiński), język niemiecki, matematykę (arytmetykę i geometrię), geografę i historię, z uwzględnieniem „najpotrzebniejszych” wiadomości o konstytucji krajowej, nauki przyrodnicze (historię naturalną i fizykę), gospodarstwo wiejskie (rolnictwo, ogrodnictwo, pszczelarstwo, jedwabnictwo i hodowlę bydła wraz z weterynarią), kaligrafię, rysunki, śpiew i muzykę oraz gimnastykę. W zasadniczej osnowie seminaria żeńskie miały się rzędzić podobnym programem nauczania, z tą jednak różnicą, że zamiast nauki gospodarstwa wiejskiego, kandydatki obowiązywała nauka gospodarstwa domowego. Ponadto w programie zakładów żeńskich uwzględniono naukę języka francuskiego i kobiecych robót ręcznych²⁴.

Czynności związane z kreowaniem seminariów, a więc zabezpieczenie

²² Zob. DzURK 1871, cz. VIII, nr 20, § 7, 9, 10, 13 i 14.

²³ Tamże, § 16—18.

²⁴ APKr. — SNK 182. Tymczasowy statut..., § 3 i 4.

lokalowe, zaopatrzenie ich w sprzęt, rozpisanie konkursu na obsadzenie poszczególnych funkcji dydaktyczno-administracyjnych, wymagało wiele wysiłku ze strony Rady. Nie mogła ona sprostać temu zadaniu natychmiast po ogłoszeniu statutu, a zatem pełne wprowadzenie w życie jego postanowień uległo pewnemu odroczeniu. Częściowo zostały one jednak urzeczywistnione już z dniem 1 maja 1871 r., tj. od chwili rozpoczęcia działalności pierwszych seminariów nauczycielskich w Galicji. Na posiedzeniu w dniu 15 kwietnia tegoż roku Rada powzięła bowiem decyzję o niezwłocznym otwarciu seminariów męskich w Krakowie i we Lwowie oraz żeńskich w Przemyślu i we Lwowie²⁵. Ośrodki te dawały pełne rękojmię pozyskania odpowiedniej liczby stosownie przygotowanych do pobierania nauki w seminarium kandydatów. Toteż od samego początku w zakładach tam zorganizowanych powołano do życia wszystkie trzy klasy. Nieco później, bo dopiero z dniem 1 września 1871 r., erygowano dalsze szkoły, a mianowicie seminaria męskie w Nowym Sączu, Rzeszowie, Tarnopolu i Stanisławowie oraz żeńskie w Krakowie. Za wyjątkiem seminarium męskiego w Rzeszowie i żeńskiego w Krakowie szkoły te były pomyślane jako zakłady rozwojowe; na razie utworzono w nich po dwie klasy (pierwszą i drugą), a dopiero w r. szk. 1873/4 uzyskały one klasę trzecią²⁶.

Z chwilą utworzenia seminariów uległy likwidacji preparandy nauczycielskie. Uczniom doń uczęszczającym przysługiwało prawo przyjęcia do odpowiedniej klasy seminarium bez egzaminu wstępnego. Ci zaś z nich, którzy w 1871 r. zostali przyjęci do klasy drugiej, mogli składać egzamin dojrzałości w tym samym roku. Nie ulega wątpliwości, że powzięcie tej decyzji było podyktowane dotkliwym brakiem nauczycieli w szkołach ludowych Galicji u progu lat 1870²⁷.

Z każdym seminarium, w myśl ich prowizorycznego statutu, miała być połączona szkoła ćwiczeń. W organizacji tych szkół odstąpiono jednak od sugestii Ministerstwa, które — jak wiadomo — opowiadało się za wyzyskaniem miejscowych szkół komunalnych do odbywania przez kandydatów ćwiczeń praktycznych. Co więcej — nie zaakceptowano jego koncepcji odroczenia kreowania najwyżej dwuklasowych „szkół wprawy”, a rozpoczęto kompletowanie czteroklasowych. W przeciągu pięciu lat (1871—1876) większość seminariów posiadała tak właśnie zorganizowane szkoły ćwiczeń. Wyjątek w tym względzie stanowiło żeńskie seminarium w Przemyślu, które głównie z braku odpowiednich warunków lokalowych otrzymało czteroklasową szkołę ćwiczeń dopiero w r. szk. 1893/4²⁸. Nie wszyst-

²⁵ APKr. — SNK 182 (odpis protokołu z posiedzenia Rady Szkolnej Krajowej w dniu 15 kwietnia 1871 r.)

²⁶ Zob. Sprawozdanie Rady Szkolnej Krajowej o stanie wychowania publicznego w kraju w latach 1870 i 1871 (dalej: Sprawozdanie RSK...), Lwów 1872, s. 14.

²⁷ Zob. Postanowienia dotyczące się stanu przejściowego (w:) DzURK 1871, cz. VIII, nr 20, s. 30—31.

²⁸ Zob. C. K. Seminarium Nauczycielskie żeńskie w Przemyślu (w:) C. K. Seminarium nauczycielskie męskie i żeńskie Królestwa Galicji... Pamiętnik wydany z powodu czterdzielatkowego jubileuszu galicyjskich seminariów nauczycielskich (dalej: SNZ względnie SNM w ... (w:) CKSN w Galicji), Lwów 1897, s. 256.

kie jednak z tych pomocniczych dla seminariów szkół zbudowane zostały na jednolitych zasadach. W odróżnieniu bowiem od szkół połączonych z seminariami zachodniej części Galicji, które posługiwały się polskim językiem wykładowym, przy seminariach lwowskich, stanisławowskim i tarnopolskim utworzono po dwie szkoły ćwiczeń — jedną z polskim, drugą zaś z ukraińskim językiem wykładowym.

Wynikało to ze zróżnicowania językowego galicyjskich szkół pedagogicznych, z których — w myśl § 6 rozporządzenia z 25 lutego 1871 r. — nowosądeckie, rzeszowskie, przemyskie i oba krakowskie posługiwały się językiem polskim jako wykładowym. Zaś tarnopolskie, stanisławowskie i oba lwowskie co do stosunków językowych były utrakwistyczne. Utrakwizm był w nich realizowany w ten sposób, że obok obowiązkowej nauki języka ukraińskiego ich nauczyciele w miarę możliwości posługiwać się mieli tym językiem podczas wykładu niektórych przedmiotów, zwracając uwagę na jemu właściwą nomenklaturę. I tak w seminarium tarnopolskim w tym języku były prowadzone wykłady z historii i geografii, w stanisławowskim — z historii naturalnej, fizyki i matematyki, zaś w męskim we Lwowie — z historii naturalnej, fizyki, matematyki i nauki gospodarstwa wiejskiego²⁹. Jednakże skutek wyłonienia się trudności polegającej na tym, że w pierwszych latach istnienia w zakładach tych tylko nieznaczna część uczniów była narodowości ukraińskiej, pełne wprowadzenie tego języka okazało się zarówno zbędne, jak i niemożliwe. W najbardziej jaskrawej formie zjawisko to wystąpiło w żeńskim seminarium we Lwowie, gdzie w r. szk. 1871/2 na ogólną liczbę 96 uczennic tylko 5 było pochodzenia ukraińskiego. Toteż w szkole tej, jak i w seminarium przemyskim zrezygnowano z użycia języka ukraińskiego jako wykładowego na korzyść solidnej jego nauki jako przedmiotu, by uczennice miały możliwość należytego zaznajomienia się z nim, ale bez szkody dla merytorycznej strony realizacji zasadniczych treści programu nauczania. Podobnie rozwiązano kwestię utrakwizmu w pozostałych seminariach wschodniej części Galicji w pierwszym stadium ich rozwoju.

Ostateczne ustalenie egzystencji tych szkół nastąpiło z chwilą wydania przez Ministerstwo statutu organizacyjnego dla seminariów, obowiązującego w całej monarchii od 1874 r.³⁰. Ten obszerny, bo składający się ze 106 paragrafów, dokument zawiera wszystkie, opracowane z pedantyczną skrupulatnością zagadnienia odnoszące się do funkcjonowania szkół pedagogicznych. Jego wydanie, a zwłaszcza treść świadczy dowodnie o zachowaniu przez Ministerstwo prawa wyłączności decyzji o ich profilu. W ślad

²⁹ Zob. Sprawozdanie RSK... 1870 i 1871, s. 15; także: SNM we Lwowie, SNM w Stanisławowie, SNM w Tarnopolu (w:) CKSN w Galicji, s. 317n., 441n., 485n.

³⁰ Verordnungsblatt MCU. Jg 1874, Stück XIII, nr 31, s. 119—179; zob. też: Verordnung des Ministers für Cultus und Unterricht von 26 Mai 1874. Z. 7114 womit ein Organisationsstatut für die Lehrerbildungsanstalten erlassen wird (w:) Handbuch der Reichsgesetze und Ministerialverordnungen über das Volksschulwesen, Wien 1878, s. 351—422.

za rozporządzeniem wprowadzającym w wykonanie normy statutu rozesłało ono do krajowych władz oświatowych pismo z żądaniem niezwłocznego opracowania zasad adaptujących doń lokalne seminaria. Otrzymała je także galicyjska Rada Szkolna Krajowa, która w korespondencji odwrotnej z 10 sierpnia 1874 r. przedłożyła mu swoje dezyderaty odnośnie ugruntowania zasad ustrojowych krajowego szkolnictwa pedagogicznego³¹.

Postulowała ona, by w seminariach żeńskich czasokres nauki podwyższyć do lat czterech. Propozycji tej nie argumentowała jednak wyłącznie chęcią podwyższenia poziomu naukowo-metodycznego kandydatek, lecz.. zbytnim ich napływem do tych szkół. Chodziło więc ni mniej, ni więcej o to, aby przez dodanie czwartej klasy zniechęcić uczennice (rekrutowane kandydatki) do odbywania w nich nauki. Krajowe seminaria męskie natomiast — w myśl sugestii Rady — mogłyby posiadać klasę czwartą, ale z uwagi na wielki brak sił nauczycielskich w szkołach wiejskich trzeba by przeprowadzić selekcję kandydatów już po ukończeniu klasy trzeciej. W jej wyniku mniej zdolni zdawać by mogli egzamin dojrzałości, a następnie podjąć pracę w szkołach wiejskich jedno- i dwuklasowych. Lepiej zaś przygotowani kończyliby pełny czteroklasowy kurs, podejmując pracę w miejskich, czyli wyżej zorganizowanych szkołach³². W propozycji tej aż nazbyt jaskrawo występuje znana tendencja galicyjskich czynników polityczno-oświatowych do zróżnicowania wykształcenia nauczycieli szkół ludowych i polaryzacji w ramach tego zawodu. Tym razem jednak nie stało się jeszcze zadość owym zamysłom. Oto Ministerstwo pismem z 2 września 1874 r. wyraziło zdecydowany sprzeciw idei przeprowadzenia furkacji uczniów seminariów męskich, a tym samym nie zaakceptowało projektów zróżnicowania kwalifikacji dla tej samej kategorii szkół — szkół ludowych³³. Natomiast postulat Rady w sprawie powiększenia ilości lat nauki w seminariach żeńskich został w pełni zaaprobowany. Zatem od r. szk. 1875/6, zamiast dotychczas obowiązującego trzyletniego, miały one czteroletni kurs nauczania.

Zakłady męskie można również w pewnym sensie zaliczyć do szkół czteroletnich. Jeszcze bowiem w czerwcu 1873 r. Ministerstwo wydało rozporządzenie wprowadzające do ich organizacji tzw. klasę przygotowawczą³⁴. Krok ten podyktowały specyficzne i dodajmy niezyciowe normy w zakresie wymagań co do poziomu rekrutowanych kandydatów. Mieli oni, jak wiadomo, ukończyć odpowiednią ilość klas gimnazjalnych (w poszczególnych krajach koronnych obowiązywał niejednorodny wymiar tych klas) bądź też niższą szkołą realną. Musieli zatem rezygnować z kontynuowania studiów w gimnazjum lub z pracy w rzemiośle, handlu albo przemyśle na

³¹ AGAD — 301u, 18 A Galiz.

³² B. A. Baranowski (op. cit., s. 26) najwyraźniej tendencyjnie zinterpretował te sugestie Rady. Pisze on, że „... miał istnieć rok czwarty dla tych, którzy by się chcieli przysposobić do szkół więcejklasowych”, gdy tymczasem pismo RSK zawiera propozycje wiernie odtworzone w naszych rozważaniach. AGAD — 301u, 18 A Galiz.

³³ AGAD — 301u, 18 A Galiz.; por. także B. A. Baranowski, op. cit., s. 26.

³⁴ Verordnungsblatt MCU, Jg 1873, Stück XIII, nr 71, s. 342—343.

rzecz wątpliwej wartości nauki w seminariach. Oczywiście niewielu było chętnych do zamiany lepszego na gorsze, toteż seminaria męskie od samego początku swego istnienia miały kłopot z naborem dostatecznej ilości stosownie przygotowanych uczniów. Zjawisko to było szczególnie widoczne na terenie Galicji, czemu dawała wyraz Rada Szkolna Krajowa w swych sprawozdaniach z lat 1871—1874³⁵. Wprowadzenie klas przygotowawczych miało więc zaradzić tym trudnościom. Ich plan nauczania był pomyślany jako propedeutyczny kurs przedmiotów ogólnokształcących, stanowiących osnowę programu seminariów. Miały one zatem wyrównać poziom wykształcenia kandydatów napływających do tych szkół i zarazem stanowić dla nich zaplecze rekrutacyjne. Z tej przyczyny stanowisko Rady w sprawie ich zorganizowania przy galicyjskich seminariach męskich było jednoznacznie akceptujące³⁶. Nic też nie stało na przeszkodzie, aby je wprowadzić już od początku r. szk. 1874/75 w pięciu spośród sześciu istniejących zakładów. Seminarium w Stanisławowie, które początkowo nie otrzymało tego kursu propedeutycznego, uzyskało zgodę na jego aktywowanie w następnym roku szkolnym³⁷. Jak się okazało, były to instytucje ze wszech miar potrzebne i pożyteczne. Z małymi wyjątkami od samego początku swego istnienia cieszyły się dużą popularnością, skupiając kandydatów, którzy ukończywszy szkołę ludową, rokowali nadzieję najpierw na dobrych uczniów, a potem nauczycieli.

Wraz z wprowadzeniem czwartego roku nauki w seminariach żeńskich i zorganizowaniem klas przygotowawczych w seminariach męskich zakończyło się początkowe stadium kształtowania się profilu organizacyjnego galicyjskiego szkolnictwa pedagogicznego. W latach następnych jednolity, zgodny z zasadami nowożytnie pojętej oświaty ludowej, ustrój seminariów stał się przedmiotem zaciekłych ataków galicyjskiej konserwy, dostrzegającej w stosownie wykształconym nauczycielu możliwość utraty dotychczasowego wpływu na masy chłopskie. Jednakże mimo systematycznego regresu cech ustrojowo-programowych, zwłaszcza seminariów męskich, szkoły te spełniły wybitną rolę w procesie unarodowienia polskiego szkolnictwa, w procesie kształtowania się nowożytnej oświaty ludowej w naszym kraju.

³⁵ Sprawozdanie RSK... 1870 i 1871, s. 16; 1872 i 1873, s. 28—29; 1873/4, s. 18.

³⁶ AGAD — 301u, 18 A Galiz.

³⁷ Zob. Sprawozdanie RSK... 1874/5, s. 22; 1875/6, s. 33.

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

F. G. PANACZIN
MINISTERSTWO OŚWIATY
ZSRR

AKTUALNE PROBLEMY KSZTAŁCENIA PEDAGOGICZNEGO W DZIEWIĄTEJ PIĘCIOLATCE

XXIV Zjazd KPZR wytyczył główne kierunki w zakresie przygotowywania specjalistów w wyższych i średnich szkołach zawodowych. W rezolucji zjazdu wskazano, że „w dziedzinie wyższego i średniego kształcenia zawodowego należy szerzej rozwinąć kształcenie kadr w nowych i perspektywicznych kierunkach nauki i techniki, lepiej wyposażać młodych specjalistów w nowoczesną wiedzę, w nawyki organizatorskiej i społeczno-politycznej pracy oraz w umiejętności stosowania zdobywanej wiedzy w praktyce”. W okresie dziewiętej pięciolatki (1971—1975) trzeba przygotować 9 milionów specjalistów z wyższym i średnim wykształceniem, trzeba szerzej rozwinąć badania naukowe w szkole wyższej, zacieśnić więź średnich szkół zawodowych z produkcją i życiem.

Specjalną uwagę w Dyrektywach zjazdu partii zwrócono na to, żeby podnieść jakość przygotowania i poziom kwalifikacji kadr pedagogicznych. Istnieje szereg powodów skłaniających do podjęcia maksymalnych starań w celu dalszego doskonalenia systemu kształcenia pedagogicznego w kraju. Praca ta związana jest z rozwiązywaniem najważniejszego zadania naszego okresu — zakończeniem procesu wprowadzania powszechnego kształcenia średniego. Potrzebne są nowe zastępy nauczycieli i wychowawców dla szkoły średniej i dla szkół młodzieży pracującej, dla techników i dla średnich zawodowo-technicznych liceów.

Liczba absolwentów klas dziesiątych szkół ogólnokształcących dziennych i wieczorowych w roku 1975 wzrośnie w stosunku do roku 1970 o ok. 1 milion. W ostatnim roku pięciolatki około pół miliona młodzieży będzie zdobywać wiedzę ogólną w średnich zawodowo-technicznych liceach, a około 800 tysięcy — w średnich szkołach zawodowych. Żeby zaspokoić rosnące zapotrzebowanie na nauczycieli, trzeba wypuścić w dziewiętej pięciolatce z wyższych uczelni pedagogicznych i średnich szkół pedagogicznych ponad 700 tysięcy młodych specjalistów.

Postęp społeczny i naukowo-techniczny, dokonujący się w społeczeństwie radzieckim, a także nowe treści nauczania i wychowania w szkole średniej stawiają wyjątkowo wysokie wymagania w odniesieniu do jakości przygotowania nauczycieli, ich politycznych i naukowych

horyzontów oraz przygotowania psychologiczno-pedagogicznego i metodycznego. W obecnych warunkach szkolnych może pracować efektywnie tylko taki nauczyciel, który posiadał głęboką wiedzę z zakresu teorii marksistowsko-leninowskiej, doskonale zna przedmiot, którego uczy, oraz włada po mistrzowsku metodą nauczania i wychowania.

Ta krótka formuła zawiera trzy główne komponenty. Pierwszy z nich — to wysoka ideowość i komunistyczna moralność nauczyciela. Wartość radzieckiego nauczyciela polega przede wszystkim na tym, że myśleniem jego kieruje idea naukowego komunizmu i ona stanowi podstawę jego przekonań. Obecne plany i programy nauczania, niezliczone bogactwo literatury teoretycznej i politycznej, istnienie kwalifikowanych kadr wykładowców nauk społecznych oraz nagromadzone przez uczelnie doświadczenie — wszystko to sprzyja ulepszaniu ideologicznego przygotowania młodych specjalistów. D r u g i — to gruntowne przygotowanie naukowe nauczyciela, jego wiadomości i erudycja. Kurs na rozszerzenie wiedzy naukowej przyszłego nauczyciela, na trwałe opanowanie przez niego przedmiotami zawcowymi i pogranicznymi — to rzecz główna dla wyższej uczelni pedagogicznej. Równocześnie zadanie instytutu pedagogicznego polega na tym, aby rozwinąć i utrwalić dążenie młodego specjalisty do samokształcenia, do stałego uzupełniania swoich wiadomości. W końcu t r z e c i komponent. Jest nim przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne nauczyciela, które — niestety — nie stanowi do tej pory mocnej strony naszych uczelni pedagogicznych, tym bardziej uniwersytetów. A. W. Łunaczarski jeszcze u zarania władzy radzieckiej mówił, że „kulturalne państwo może stać się takim tylko o tyle, a ile stanie się ono głęboko pedagogiczne”. Znaczący wszystkich działów nauk pedagogicznych — historii, teorii, dydaktyki, metod nauczania i wychowania, a także psychologii i fizjologii dzieci i młodzieży — powinien być przede wszystkim sam nauczyciel. Oczywiście, trzeba odejść od obiegowej, wrogiej teorii, która głosi, iż najważniejsza jest znajomość przez młodego specjalistę przedmiotu, wszystko zaś inne to tylko dodatek, który przyjdzie sam z siebie.

Aktualność problemu doskonalenia kształcenia pedagogicznego tłumaczy się również rosnącą rolą i miejscem nauczyciela w społeczno-politycznym życiu kraju. Nauczycielstwo radzieckie stanowi potężną intelektualną siłę społeczeństwa. Partia opiera się na nauczycielu w rozwiązywaniu różnych ważnych zadań narodowej gospodarki, zadań kulturalnych, społecznych i politycznych. Setki tysięcy nauczycieli są członkami rad narodowych i partyjnych komitetów, propagandystami i agitatorami, aktywnymi działaczami różnych organizacji społecznych, lektorami i korespondentami gazet i dzienników. Szczególnie wielką rolę spełniają nauczyciele wiejscy, których liczba sięga 1 miliona 300 tysięcy. O nich to mówił L. I. Breżniew na wszechzwiązkowym zjeździe nauczycieli: „nauczycielstwo przedstawia sobą przodujący zastęp inteligencji wiejskiej, główną siłę kulturalną wsi. Od pracy wiejskich nauczycieli głównie zależy realizacja tych

wielkich planów kulturalnego rozwoju wsi, które znajdują się w programie naszej partii”.

Dużą rolę odgrywają nauczyciele jako organizatorzy pracy z pionierami i komsomolcami. KC KPZR w swej uchwale o 50-leciu Wszechzwiązkowej Organizacji Pionierskiej im. W. I. Lenina podkreślił zadanie „ulepszania treści, form i metod pracy z dziećmi, pełniejszego uwzględniania psychologicznych właściwości wiekowych uczniów, ich upodobań i zainteresowań”, co oznacza konieczność przyciągania w jeszcze szerszej mierze do pracy z zastępami i drużynami pionierskimi młodych pedagogów.

Ministerstwo Oświaty ZSRR, ministerstwa republikańskie i wszystkie organy oświaty powinny w związku z tym „opracować i doskonalić sposoby przygotowania instruktorów i nauczycieli do pracy z pionierami i komsomolcami, powinny rozwinąć system podnoszenia kwalifikacji drużynowych pionierów”.

Podnoszenie poziomu przygotowania kadr nauczycielskich

W tej pięciolatce należy zakończyć w pierwszym rzędzie proces wprowadzania nowych planów i programów nauczania na wszystkich kierunkach instytutów i „peducyyliszcz” (średnich szkół pedagogicznych), tak na studiach dziennych, jak i na zaocznych. Chodzi z jednej strony o to, aby doprowadzić do ich zgodności ze współczesnym stanem rozwoju społeczeństwa, nauki i kultury, z drugiej o to, by osiągnąć pełną zgodność z wymaganiami szkoły. Przyszła pora na usunięcie swoistej „sprzeczności” pomiędzy instytutami a szkołą, poziom której uwarunkowany jest stanem kształcenia pedagogicznego.

Należy przyspieszyć opracowanie wymagań naukowo-pedagogicznych wobec nauczyciela w ogóle oraz wobec nauczyciela-przedmiotowca, wychowawcy klasowego, czyli stworzyć serię profesjogramów specjalności nauczycielskich. Lecz w tej odpowiedzialnej pracy połączyć trzeba wysiłki licznych instytucji i placówek przy kierowniczej roli Ministerstwa Oświaty ZSRR, Ministerstwa Wyższego i Średniego Kształcenia ZSRR i Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR.

Nowe plany i programy nauczania, na pierwszy rzut oka, powinny posiadać widoczną stabilność i równocześnie określoną elastyczność. Nie należy ich często i bez dostatecznego uzasadnienia zmieniać, jak to działo się nierzadko w przeszłości. Nie powinny one zarazem stanowić dogmatu.

Plany i programy nauczania uwolnić trzeba od tak istotnych niedostatków, jak przeładowanie materiałem, prowadzące do powierzchownego poznawania niektórych dyscyplin naukowych, jak brak więzi wzajemnej między poszczególnymi przedmiotami, z czym wiąże się zjawisko dublowania, brak historycznego podejścia w nauczaniu, słabość nastawienia się na praktyczne i laboratoryjne zajęcia studentów, jak również na ich przyszłą pracę w nowoczesnej, ogólnokształcącej, politechnicznej szkole pracy.

W programach i planach nauczania trzeba uwzględnić także i tę ważną okoliczność, że wyższa uczelnia pedagogiczna powinna przygotowywać specjalistów do szkół dla młodzieży pracującej i do średnich szkół zawodowo-technicznych. Rozszerza się wydziały w celu kształcenia specjalistów dla przedszkoli i wychowania pozaszkolnego. Charakter przyszłego miejsca pracy absolwenta uczelni pedagogicznej powinien być „zaprogramowany” w całym procesie dydaktyczno-wychowawczym dosłownie od pierwszego roku.

Studiowane w instytutach pedagogicznych dyscypliny można zaklasyfikować do trzech cykli:

1. **Nauki społeczne:** historia KPZR, ekonomia polityczna, materializm dialektyczny i historyczny, komunizm naukowy. Poświęca się na nie 454 godziny przy czteroletnim okresie studiów i 544 godziny w pięcioletnim. Oprócz tego na wszystkich wydziałach i oddziałach występuje obowiązkowy kurs naukowego ateizmu, a także fakultatywne kursy etyki i estetyki.

2. **Nauki psychologiczno-pedagogiczne,** metodyki szczególne i szereg kursów, pogłębiających wiedzę i umiejętności pedagogiczne młodego specjalisty: kurs technicznych środków nauczania, kursy i seminaria specjalistyczne w zakresie aktualnych problemów dydaktyki, kierowania szkołą, teorii i metodyki wychowania itd. Na studia dyscyplin cyklu psychologiczno-pedagogicznego przeznaczają się 460 godzin, a na praktykę pedagogiczną 17—19 tygodni.

3. **Przedmioty kierunkowe,** określające profil specjalisty, na studiowanie których przeznaczają się około 2 tysiące godzin.

Przyszli nauczyciele w okresie studiów poznać powinni język obcy. Zamykającym etapem przygotowania specjalistów są egzaminy państwowe z trzech studiowanych dyscyplin albo obrona pracy dyplomowej z jednego z nich oraz złożenie egzaminów z dwóch pozostałych.

Jednym ze złożonych zadań, wokół którego toczą się nieustannie spory naukowe, jest poszukiwanie optymalnej, organicznej odpowiedniości i zgodności pomiędzy wskazanymi wyżej trzema komponentami cykli dydaktycznych. Dość często złożone wydają się być również takie zagadnienia, jak zagadnienie „naboru”, jak rozdział godzin w planach studiów na kierunkach przygotowujących nauczycieli tzw. szerokiego profilu, jak łączenie specjalności w planach studiów szerokiego profilu, jak dobór metod pracy wykładowcy ze studentami i inne.

W uchwale KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR z 9 maja 1963 r. — „O drogach dalszego rozwoju wyższego i średniego kształcenia oraz lepszego przygotowywania i wykorzystywania specjalistów”, postawiono zadanie radom ministrów republik związkowych — zapewnienie właściwej organizacji i przyspieszenie przygotowania nauczycieli dla szkół ogólnokształcących w instytutach pedagogicznych. Przewidziano kształcenie nauczycieli w zakresie jednej specjalności (matematyka, fizyka, chemia, język

ojczysty i literatura i in.) w czteroletnim okresie studiów. Jednakże w znacznej liczbie przypadków, głównie z powodu istnienia dużej ilości szkół z niewielkimi liczbami dzieci, postanowiono kontynuowanie przygotowania nauczycieli o profilu dwuspecjalnościowym, lecz w pięcioletnim okresie studiów. Obecnie tylko 36% absolwentów instytutów pedagogicznych uzyskuje dyplomy z zakresu jednej specjalności, a 64% z dwóch specjalności. W miarę umacniania się szkół będzie w uczelniach pedagogicznych rosła liczba wydziałów jednoprofilowych, dających głębsze przygotowanie swoim absolwentom. Jeśli chodzi o kształcenie nauczycieli o dwukierunkowej specjalizacji — konieczna jest tutaj bardzo solidna praca. Istnieje obecnie kilka dziesiątków najrozmaitszych połączeń profilowych, przy czym niektóre z nich pod względem naukowym nie są w pełni zasadne. Np. aż do ostatnich lat w jednej z uczelni pedagogicznych kształcono nauczycieli historii i wychowania fizycznego. Duże trudności sprawia przygotowanie nauczycieli języka rosyjskiego i literatury i równocześnie języka ojczystego i literatury, gdyż w danym wypadku studia obejmują faktycznie cztery specjalności. Ministerstwo Wyższego i Średniego Kształcenia Zawodowego ZSRR i Ministerstwo Oświaty ZSRR, a także odpowiednie organy republikańskie postanowiły wnieść w tę dziedzinę niezbędne korektury.

W dziewiątej pięcioletce podjęto wielką pracę nad modernizacją planów i programów studiów instytutów pedagogicznych, tak dziennych, jak i zaocznych. Tego rodzaju praca jest konieczna również w „peducyzyliszczach” w obrębie wszystkich specjalności: nauczyciela klas początkowych, nauczyciela kultury fizycznej i pracy, rysunku i wychowawcy w instytucjach pozaszkolnych.

Podstawowym ogniwem w całej działalności uczelni pedagogicznych i „peducyzyliszcz” jest doskonalenie procesu dydaktyczno-wychowawczego. Sposoby rozwiązywania tego odpowiedzialnego zadania są różne i wielorakie.

Po pierwsze — to rozumne wykorzystywanie wypróbowanych w praktyce form i metod pracy dydaktycznej — wykładów, seminariów, zajęć laboratoryjnych, konsultacji, dydaktycznej i produkcyjnej praktyki itd. Jest przy tym nieodzowne poświęcanie maksimum uwagi organizacji samodzielnych zajęć studentów, gdyż wszelkie kształcenie odbywa się tylko drogą samokształcenia, samodzielnych poszukiwań prawdy i praw odkrywania.

W uczelni pedagogicznej w rosnącym stopniu zyskują na znaczeniu takie metody rozwijającego nauczania, jak przyzwyczajanie studentów do pracy badawczej, jak rozwiązywanie sytuacji problemowych, nauczanie programowane, stosowanie nowoczesnych technicznych środków nauczania — telewizji, radia, filmu, aparatów audiowizualnych itp. Wystarczy powiedzieć, iż obecny zapas filmów dydaktycznych w uczelniach pedagogicznych zbliża się do 2 tysięcy tytułów. W każdej uczelni należy opraco-

wać i aktywnie stosować własny system pomocy filmowych. Co się tyczy telewizji dydaktycznej, to ona niejako rozsuwa ściany uczelnianych audytoriów, daje możliwość przyciągania do wykładów najlepsze siły naukowe kraju, demonstrowania nowych przyborów, pokazywania wszystkiego, czym rozporządza aktualnie nauka i technika.

Srodki audiowizualne, urządzenia telewizyjne, nowoczesne mechanizmy i aparaty, dobrze wyposażone laboratoria dają możliwość indywidualizowania procesu nauczania, efektywniejszego wciągania studentów do poszukiwania naukowych i do twórczości, co niewątpliwie daje jakościowy postęp w całym systemie kształcenia pedagogicznego.

P o d r u g i e — to umiejętna organizacja praktyki pedagogicznej. Charakterystyczną właściwością wyższych uczelni pedagogicznych jest ścisłe powiązanie nauczania teoretycznego z praktycznym. Tym niemniej w szeregu instytutów i średnich szkół pedagogicznych organizacja praktyki studentów, poznawanie przez nich „organizacji i technologii” pracy szkoły jeszcze ciągle wykazują istotne braki.

Kolegium Ministerstwa Oświaty ZSRR w styczniu 1972 r. zaaprobowало zasadniczo projekt programu praktyki pedagogicznej studentów, w którym znajduje się szereg nowych postanowień. Program ustala następujące trzy rodzaje praktyki pedagogicznej:

Z a p o z n a w c z ą — stanowiącą pierwszy stopień bezpośredniego zbliżenia studentów do pracy nauczycielskiej drogą obserwacji działalności kolektywu pedagogicznego w szkole i instytucjach pozaszkolnych, zaznajamiania się z różnymi stronami życia szkoły, a także wykonywania pewnych poruczeń (pomocy wychowawcy klasowemu, hospitacje lekcji, organizowanie i prowadzenie wycieczek, przygotowywanie poranków, kierowanie kółkami uczniowskimi). Ten rodzaj praktyki występuje w toku pierwszych dwóch lat studiów, kiedy studenci poznają podstawowe dyscypliny teoretyczne cyklu psychologiczno-pedagogicznego.

L e t n i ą — p e d a g o g i c z n ą — stanowiącą drugi stopień w nabywaniu zawodowych cech nauczyciela. Student pełni samodzielną funkcję drużynowego lub wychowawcy w obozach pionierskich, a w pewnych wypadkach sprawuje pedagogiczne kierownictwo nad uczniami w ogródkach dziecięcych, w uczniowskich brygadach produkcyjnych, w obozach komсомolskich itd. Praktykę tego rodzaju prowadzi się dwukrotnie — po drugim i po trzecim roku.

S z k o l n o - p e d a g o g i c z n ą, która stanowi trzeci stopień. Studenci okolicznościowo poznają szkoły i klasy, do których są przydzielani, prowadzą lekcje, zaznajamiają się z organizacją i metodyką zajęć fakultatywnych, wykonują prace pozalekcyjne i pozaszkolne, prowadzą pracę indywidualną z uczniami, uczestniczą w spotkaniach metodycznych nauczycieli. Praca ta odbywa się na trzecim i czwartym (piątym) roku studiów. W ten sposób realizowany program zapewnia ciągłość praktyki, kładzie nacisk na jej stopniową aktywizację i jej stopniowe komplikowanie się, jeśli chodzi

o wykonywanie przez studentów ich kolejnych pedagogicznych funkcji. W czasie praktyki pedagogicznej powinno dojść do ukształtowania następujących ważnych cech nauczyciela-specjalisty: umiejętności przygotowywania i prowadzenia różnych typów lekcji i zajęć fakultatywnych; umiejętności planowania i prowadzenia pracy dydaktycznej tak z kolektywem, jak i poszczególnymi uczniami; nawyków organizatorskich koniecznych do prowadzenia różnych form pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej; nawyku prowadzenia aktywnej pracy społecznej; propagandy wiedzy pedagogicznej wśród rodziców i wśród miejscowej ludności.

Trzeba też tutaj zwrócić szczególną uwagę na przygotowanie studentów do pracy wychowawczej w szkole. Jest to najważniejsza funkcja ideowo-polityczna każdej uczelni pedagogicznej. Od jej prowadzenia w znacznej mierze zależy poziom przygotowania pełnowartościowych **n a u c z y c i e l i - w y c h o w a w c ó w**.

Po trzecie — bardzo ważnym zadaniem jest doskonalenie planowania pracy dydaktycznej i naukowej zespołu profesorów i wykładowców. Umiejętne zestawienie przydziałów zajęć dydaktycznych, grafików samodzielnej pracy studentów, planów pracy katedr, dziekanatów i innych komórek wpływa zawsze pozytywnie na więzi wewnątrzuczelniane, naukowe i dydaktyczne, na właściwą kolejność w przechodzeniu poszczególnych kursów, na organizację całego procesu dydaktycznego i sprzyja podnoszeniu się postępów studentów.

Śród ważnych aspektów pracy wychowawczej w uczelniach pedagogicznych i średnich szkołach pedagogicznych trzeba raz jeszcze wyróżnić kształtowanie u przyszłych nauczycieli naukowego, dialektyczno-materialistycznego światopoglądu oraz kształtowanie komunistycznego stosunku do pracy i nauki.

W działalności wychowawczej instytutów i średnich szkół pedagogicznych pojawiło się w ostatnim czasie niemało nowych środków i metod. Do pracy dydaktycznej, w byt i życie studentów weszła na stałe literatura naukowa, literatura z zakresu sztuki, literatura polityczna, prasa pionierska, radio i telewizja, film, teatr, muzea. Trzeba, żeby tymi środkami masowej informacji i komunikacji systematycznie posługiwał się każdy student i uczeń, żeby równoległe z licznymi upodobaniami i zainteresowaniami studentów szła stała pomoc wykładowców.

Ministerstwo Oświaty ZSRR wysoko oceniło praktykę instytutów i średnich szkół pedagogicznych w zakresie opracowywania i urzeczywistniania planów perspektywicznych pracy wychowawczej z uczniami i studentami, obliczonych na cały okres ich nauki. Kolegium Ministerstwa oceniło w 1971 roku doświadczenie Kostromskiego Instytutu Pedagogicznego im. N. A. Niekrasowa w zakresie perspektywicznego planowania pracy wychowawczej, które prowadzi się w tej uczelni od r. 1968. Zaletą planowania perspektywicznego polega na tym, że powstaje jednolity system wychowania studentów, zapewniający nieodzowne ukierunkowanie, kolej-

ność, permanentność procesu wychowawczego. Daje to możliwość tworzenia bardziej ścisłej, organicznej więzi w pracy dydaktycznej, określania jej głównych kierunków na poszczególnych etapach studiów, unikania jednostajności w metodyce wychowania, zapewnienia codziennej kontroli i co jest szczególnie ważne — pozwala lepiej, efektywniej kierować procesem wychowawczym.

Jednakże nierzadko plany perspektywiczne opracowuje się bez dostatecznego uwzględnienia specyficzności kulturalnego i ekonomicznego życia własnego obwodu i tych zmian, jakie zachodzą lub zaszły w szkole. Bardzo istotne jest w końcu to, aby plan nie ograniczał inicjatywy studentów, a pozostawiał odpowiedni obszar dla twórczego przejawiania się ich osobowości.

KC KPZR w uchwale „O 50-leciu WLKSM i zadaniach komunistycznego wychowania młodzieży” nakreślił cały program wychowania studentów. Jądem całego procesu dydaktyczno-wychowawczego w uczelni pedagogicznej jest przygotowanie młodego nauczyciela do wypełnienia wychowawczej misji w szkole i w społeczeństwie. Uczelnie pedagogiczne powinny przygotowywać nauczyciela-wychowawcę, nauczyciela-propagandystę, nauczyciela-społecznika.

Doskonalenie pracy z kadrą naukowo-pedagogiczną instytutów

Kształcenie pedagogiczne, jak każde inne, pozostaje w ścisłym związku z rozwojem społecznych idei, nauki i kultury narodu. Osiągnięcia społeczeństwa w dziedzinie socjalnej, naukowo-technicznej i kulturalnej stanowią podstawę i przesłanki dla podnoszenia politycznego i naukowego poziomu przygotowania kadr pedagogicznych. W chwili obecnej w uczelniach pedagogicznych pracuje 45 tysięcy wykładowców, a w tej liczbie 670 doktorów i profesorów oraz 13 tysięcy kandydatów i docentów. Wykładowcy instytutów to wielkie bogactwo radzieckiego systemu kształcenia pedagogicznego. L. I. Breżniew, wystąpiwszy na Wszzechzwiązkowym zlocie studentów w listopadzie 1971 r., oświadczył: „Mamy tysiące znakomych pracowników: wykładowców, docentów, profesorów. Gdziekolwiek by oni nie pracowali, czy w starym i sławnym uniwersytecie, czy w nowym instytucie, którego biografia dopiero się zaczyna, trud ich, doświadczenie, ich wiedza — to bezcenny kapitał naszego społeczeństwa”. Wśród wykładowców uczelni pedagogicznych w przybliżeniu połowa to członkowie KPZR. Liczni spośród nich są członkami miejscowych komitetów partyjnych i członkami rad. Wszyscy oni prowadzą dużą pracę społeczno-polityczną i organizatorską.

Dalsza działalność w zakresie przygotowywania specjalistów o wysokich kwalifikacjach, podnoszenie kwalifikacji wykładowców wszystkich przedmiotów — to generalny kierunek naszego działania. Jest to działanie szcze-

gólnie ważne dla uczelni pedagogicznych republik Azji Środkowej i Kazachstanu, republiki zakaukaskiej i nadbałtyckich, Syberii, Dalekiego Wschodu, szczególnie zaś dla instytutów powstałych niedawno. Podstawowe drogi działania w tym zakresie — to rozszerzenie stacjonarnej i zaocznej aspirantury, czasowe skierowywanie wykładowców dla obrony dysertacji kandydackich i doktorskich pod opiekę pracowników nauki, aktywizacja działalności instytucji staży w instytutach naukowo-badawczych i przedsiębiorstwach, doskonalenie pracy wydziałów podwyższania kwalifikacji wykładowców, a także stworzenie uczonym należytych warunków dla prowadzenia pracy naukowo-badawczej.

Należy zwrócić szczególną uwagę na powiększenie liczby pracowników o wysokich kwalifikacjach w takich specjalnościach, jak matematyka i fizyka, pedagogika, języki obce, dyscypliny grupy estetycznej i wychowania fizycznego. Decydującą rolę powinny odegrać — Moskiewski Instytut Pedagogiczny im. W. I. Lenina, Leningradzki Instytut Pedagogiczny im. A. I. Hercena, uniwersytety i instytuty pedagogiczne szeregu stolic republikańskich, a także naukowe placówki ANP ZSRR, w szczególności instytuty psychologii ogólnej i pedagogicznej, pedagogiki ogólnej, treści i metod nauczania. Przewodzące uczelnie pedagogiczne kraju powinny okazać praktyczną pomoc szeregowi uczelni młodych tak w zakresie wykładów, jak i organizacji pracy naukowo-badawczej.

W czekającym nas okresie będzie kontynuowana praktyka skupiania konferencji i seminariów kierowników katedr, profesorów i wykładowców wokół problemów ideologicznych i naukowo-metodycznych oraz konferencji, kolokwium i sympozjów wszechzwiązkowych, republikańskich i międzyuczelnianych nad aktualnymi zagadnieniami przygotowywania przyszłych nauczycieli. Tak w roku 1972 odbędzie się ogólnozwiązkowe seminarium poświęcone perspektywicznemu planowaniu pracy wychowawczej, jak również seminaria wykładowców języka rosyjskiego, matematyki, chemii, biologii, geografii, metodyki nauczania początkowego, dyscyplin muzyczno-pedagogicznych i wychowania fizycznego.

Praca naukowo-badawcza w instytucie ma decydujący wpływ na jakość przygotowania nauczycieli. Nauka i kształcenie pedagogiczne to sprawy nierozłączne. Najważniejsze zadania w dziedzinie nauk pedagogicznych określone zostały w uchwale KC KPZR — „O podstawowych kierunkach działalności Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR”.

Teraz w instytutach pedagogicznych kraju jest 240 katedr pedagogiki i psychologii, w których pracuje 9944 osoby, w tej liczbie 73 doktorów nauk i 2400 kandydatów nauk. Katedry te, pracując nad podstawowymi problemami pedagogiki i organizacji oświaty, wnoszą odpowiadający ich możliwościom wkład w rozwój szkoły ogólnokształcącej.

Zarazem liczne katedry i pracownicy nauki kontynuują pracę nad drobnymi, drugorzędnymi zagadnieniami, dublują jedni drugich, słabo wiążą się z nauczycielstwem, nie studiują głęboko miejscowego doświadczenia

pedagogicznego. Wysiłki uczonych, pedagogów i psychologów, trzeba obecnie ześrodkować na problematyce określonej w planie — zamówieniu, który Ministerstwo Oświaty ZSRR przedstawiło Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR.

Sprawą ogromnej ważności jest opracowanie pedagogiki wyższej i średniej szkoły zawodowej w ogóle, a instytutów pedagogicznych i średnich szkół pedagogicznych w szczególności. Poznanie zapotrzebowania społeczeństwa i szkoły na kadry pedagogiczne, planowanie i prognozowanie rozwoju szkolnictwa pedagogicznego, ujęcie podstawowych części procesu kształcenia pedagogicznego i ich racjonalnego stosunku do siebie, poznanie wewnętrznej logiki wykładanych dyscyplin naukowych oraz procesu ich przyswajania przez studentów i uczniów, wypracowanie i wdrożenie nowych metod pracy dydaktyczno-wychowawczej — oto bynajmniej nie pełny rejestr podstawowych składników pedagogiki wyższej i średniej szkoły zawodowej, wymagających bacznej uwagi, poznawania i głębokiego badania.

W obecnym czasie Ministerstwo Oświaty ZSRR postawiło przed pedagogami zadanie — wypracowania naukowych zasad planów i programów studiów instytutów oraz planów i programów nauczania średnich szkół pedagogicznych z uwzględnieniem tendencji rozwojowych szkoły radzieckiej na najbliższe 10—15 lat, przygotowania profesjogramów nauczyciela klas początkowych i nauczycieli-przedmiotowców, a także przedstawienia propozycji w sprawie systemu środków i sposobów doskonalenia zawodowego mistrzostwa czynnych nauczycieli.

W instytutach pedagogicznych pracują uczeni z różnych dziedzin wiedzy — matematycy i fizycy, chemicy i biologowie, historycy i filologowie, filozofowie i ekonomiści, geografowie i krajoznawcy, znawcy sztuki i specjaliści w zakresie wychowania fizycznego, metodycy i wielu innych specjalistów. Szkoły naukowe i laboratoria naszych czołowych uczonych, badania grupowe i indywidualne stanowią najcenniejsze osiągnięcia uczelni pedagogicznych, trwałą bazę dla przygotowywania wykształconych, wysoko kwalifikowanych nauczycieli. Jest rzeczą zrozumiałą, że praca naukowo-badawcza w instytucie oprócz rozwiązywania właściwych problemów naukowych służy również takim celom, jak budzenie u studentów zainteresowań do nauki, rozszerzanie ich horyzontów i pogłębianie wiedzy w danej dziedzinie nauki, jak przygotowywanie młodego specjalisty do samodzielnej działalności badawczej.

Dobrze organizowana praca naukowo-badawcza wpływa dobroczynnie nie tylko na proces dydaktyczno-wychowawczy, lecz i na cały rozwój studenta oraz na przyszłe życie pedagogiczne nauczycieli. Dlatego jest tak ważne, żeby w instytutach działały aktywnie studenckie koła naukowe, studenckie biuro projektowo-konstrukcyjne, żeby się odbywały konkursy i przeglądy badawcze.

Każdy młody nauczyciel radziecki, przychodzący do szkoły, powinien

być nieustannie w „przyjaźni z nauką”, rozwijać zaczątki pracy naukowo-badawczej, zdobyte w uczelni, nieprzerwanie pogłębiać swą wiedzę. W ulubionej dziedzinie pracy ludzkiej, tym bardziej w pedagogicznej, bliższy jest czas, kiedy, mówiąc słowami Lenina, „nauka wejdzie w ciało i krew ludzi, przekształci się w element ich bytu”.

Doskonalenie kierownictwa organizacyjno-pedagogicznego; planowanie i podstawy materialne rozwoju uczelni

Jednym z głównych zadań Ministerstwa Oświaty ZSRR jest organizacja i doskonalenie systemu kształcenia i podnoszenia kwalifikacji nauczycieli i wychowawców, uzupełnianie kadrowe instytucji oświatowych.

W czasach obecnych szkoły kształcące nauczycieli mieszczą się w różnych systemach, co w sposób widoczny komplikuje kierowanie i zarządzanie nimi. W RSFSR i w ukraińskiej republice instytuty pedagogiczne i średnie szkoły pedagogiczne znajdują się w gestii Ministerstwa Oświaty. W tych dwóch republikach działa 126 uczelni pedagogicznych, w których uczy się 497,5 tys. studentów, w tej liczbie w formach dziennych 238,7 tysięcy. W Federacji Rosyjskiej i na Ukrainie istnieje 306 średnich szkół pedagogicznych („peduczyliszcz”), co stanowi trzy czwarte ich ogólnej liczby. Uczy się w nich 160 tys. uczniów.

W republikach — mołdawskiej, kirgiskiej, tadżyckiej i turkmeńskiej instytuty pedagogiczne i średnie szkoły pedagogiczne podlegają ministerstwu oświaty, które sprawują kierownictwo nad wszystkimi uczelniami i placówkami wychowawczymi, zaczynając od przedszkola, a kończąc na uniwersytetach. W tych republikach istnieje 11 instytutów, w których studiuje 45 tysięcy osób, i 22 „peduczyliszcza” z 16 tysiącami uczniów i uczennic.

W dziewięciu republikach — białoruskiej, uzbeckiej, kazachskiej, gruzińskiej, azerbejdżańskiej, armeńskiej, litewskiej, łotewskiej i estońskiej — uczelnie pedagogiczne znajdują się w systemie ministerstw wyższego i średniego kształcenia zawodowego. Obejmują one 62 instytuty pedagogiczne i 68 średnich szkół pedagogicznych. W instytutach studiuje 254,4 tysięcy, z czego na formy dzienne przypada 117,6 tysięcy studentów, a w pedagogicznych „uczyliszczach” uczy się 48,6 tysięcy młodzieży. Jednocześnie w poszczególnych republikach (uzbeckiej, estońskiej i in.) niektóre średnie szkoły pedagogiczne, w szczególności — kształcące wychowawczyźnie przedszkoli, znajdują się w gestii ministerstw oświaty. Szkół takich jest ogółem 14.

W Moskwie średnie szkoły pedagogiczne nie podlegają oddziałowi oświaty, a wydziałowi kadr „Mosgorispolkoma”. W obwodzie moskiewskim trzy instytuty pedagogiczne znajdują się w gestii obwodowego oddziału oświaty i są finansowane z jego środków budżetowych.

Wszystkie uniwersytety należą do systemu Ministerstwa Wyższego i Średniego Kształcenia ZSRR i ministerstw republikańskich o tych samych nazwach. W całym kraju istnieje 56 uniwersytetów, a uczy się w nich 509 tysięcy osób, w tej liczbie w formach dziennych 260 tysięcy. Absolwenci uniwersytetów stanowią mniej więcej 15% w corocznym składzie młodych nauczycieli, podejmujących pracę w szkołach.

Taka postać rzeczy wymaga precyzyjnego rozdziału funkcji i koordynacji wysiłków różnych resortów, ustalenia ogólnych zasad i metod kierowania i uwzględniania miejscowych właściwości. Można zgodzić się z tym, że system kierowania kształceniem pedagogicznym jest złożony. Głównym elementem w doskonaleniu kierownictwa uczelniami pedagogicznymi jest ulepszenie stylu i metod pracy wszystkich ogniw zarządzania, a w pierwszym rzędzie ministerstw związkowych i republikańskich. Głęboka znajomość rzeczy, dokładność i aktualność wykonywania działań, żywa, ścisła więź z uczelniami, organizacja systematycznej kontroli — wszystkie te cechy powinny charakteryzować zarządzanie kształceniem pedagogicznym wspomnianych ministerstw. Ważne znaczenie ma prawidłowe planowanie, odzwierciedlające potrzeby szkoły i uwzględniające perspektywy jej rozwoju.

Nie tylko republika, lecz i każdy instytut powinien mieć plan swego rozwoju na szereg lat.

Ogólnozwiązkowy plan kształcenia kadr pedagogicznych na dziewięć pięciolecie charakteryzuje się następującymi cechami:

1. Stabilność przyjęć i promocji w instytutach. W roku 1975 planuje się przyjęcie 148 tysięcy wobec 163 tysięcy w roku 1970. Częściowe zmniejszenie przyjęć spowodowane jest pewnymi zmianami liczb uczniów oraz reorganizacją szeregu instytutów pedagogicznych i uniwersytetów, a głównie obniżeniem liczb przyjęć na studia zaoczne i wieczorowe. Co się tyczy studiów dziennych, to przyjęcia na nie prawie we wszystkich specjalnościach albo utrzymują się na poziomie roku 1971, albo będą powiększone. Tak w roku 1975 wzrasta rekrutacja na wydziały muzyki i śpiewu, rysunku i kreślenia, dyscyplin ogólnotechnicznych i pracy, wychowania fizycznego.

2. Stopniowe zmniejszanie przyjęć na studia zaoczne — to ogólna tendencja w dziedzinie kształcenia pedagogicznego. Wyjątek stanowi tylko jedna specjalność — pedagogika i metodyka nauczania początkowego. Na tej specjalności przyjęcia znacznie wzrastają. Tłumaczy się to tym, że duża liczba nauczycieli, mających średnie wykształcenie zawodowe, będzie podwyższać swoje kwalifikacje w instytutach pedagogicznych.

3. Aktywizacja pracy nad poprawą składu studentów instytutów pedagogicznych. W wyniku podjętych w latach ostatnich kroków wzrosła jeszcze bardziej wśród studentów ilość młodzieży ze stażem

produkcyjnym oraz liczba dzieci robotników i kołchoźników. Od roku 1969 w uczelniach pedagogicznych były otwierane kursy przygotowawcze, na które przyjmowano robotników, kołchoźników, zdemobilizowanych z szeregów sił zbrojnych ZSRR. W tej chwili takie kursy istnieją przy 118 instytutach pedagogicznych; uczy się na nich ponad 11 tysięcy osób. Poczynania te będą niewątpliwie sprzyjać polepszeniu składu studentów uczelni pedagogicznych. W bieżącym pięcioleciu kontynuuje się również przyjęcia do instytutów pedagogicznych za skierowaniami komsomolskimi.

4. Podnoszenie wymagań w stosunku do jakości procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole, ulepszenie pracy z absolwentami uczelni pedagogicznych. Przeprowadzona przez Ministerstwo Wyższego i Średniego Kształcenia Zawodowego ZSRR i Ministerstwo Oświaty ZSRR analiza przyjęć do wyższych uczelni w roku 1971 wykazała nieco wyższy poziom przygotowania absolwentów szkoły średniej. Równocześnie wykryto szereg istotnych braków. W szczególności u wstępujących dały o sobie znać słabo jeszcze wiadomości z matematyki, języka rosyjskiego i historii.

Praca z abiturientami — to żywotna sprawa dla każdego instytutu, dla każdej średniej szkoły pedagogicznej i dla każdego kolektywu szkoły. Podstawowym czynnikiem w skutecznym rozwiązywaniu danego zadania jest doskonalenie procesu dydaktyczno-wychowawczego i umiejętne postawienie pedagogicznej orientacji uczniów.

Ważną pomocą w poprawieniu doboru studentów i podwyższeniu stopnia zainteresowania uczniów uczeniem się „dobrze” i „wzorowo” są nowe zasady przyjęć do uczelni, które uwzględniają oceny na świadectwie ukończenia szkoły średniej. Z jednej strony podnosi się rolę i odpowiedzialność szkoły za swych wychowanków, z drugiej — okazuje się szkole większe zaufanie w nauczaniu i wychowaniu młodzieży.

5. Dalsze umocnienie dydaktyczno-materialnej bazy uczelni pedagogicznych. W dziewiątym planie pięcioletnim przewiduje się asygnowanie większych środków pieniężnych na te potrzeby. Rzecz główna polega na tym, żeby je celowo wydać. W RSFSR np. postanowiono wybudować 40 nowych gmachów szkolnych, 3 bazy sportowe, 41 domów studenckich (na 33 tysiące miejsc), 6 stołówek studenckich itd. Na Ukrainie zaplanowano wzniesić nowe budynki dydaktyczne i domy studenckie (na 6400 miejsc), na Białorusi, w Uzbekistanie podobnie. Podejmuje się kroki w kierunku poprawy zaopatrzenia instytutów i średnich szkół pedagogicznych w meble, sprzęt i w pomoce dydaktyczno-upoładawiające.

Wyjątkowo duże znaczenie ma uchwała Komitetu Centralnego partii i Rady Ministrów ZSRR, podjęta w listopadzie 1971 roku — „O sposobach dalszego poprawiania materialnych i bytowo-mieszkańowych warunków studentów wyższych uczelni i uczniów średnich szkół zawodowych”.

W uchwale wskazano na następujące możliwości umocnienia materialnej bazy uczelni zawodowych: budownictwo domów studenckich, rozszerzenie stołówek i bufetów przy uczelniach i domach studenckich oraz poprawa wyposażenia ich w produkty żywnościowe; powiększenie liczby studenckich przychodni zdrowia, organizowanie samodzielnych poliklinik i oddziałów poliklinicznych w szpitalach dla obsługi chorych studentów, wreszcie rozszerzenie sieci specjalnych obozów profilaktycznych i obozów sportowo-rekonwalescencyjnych.

Zgodnie z uchwałą XXIV zjazdu partii od 1 września 1972 roku studentom wyższych uczelni oraz uczniom techników i średnich szkół (pedagogicznych) podwyższono znacznie stypendia: studentom instytutów średnio o 25%, a uczniom średnich szkół zawodowych o 50%. Powiększono wysokość stypendiów dla aspirantów oraz liczbę stypendiów imiennych. Państwo wydzieliło dodatkowo na ten cel półtora miliona rubli.

Mówiąc o wymienionej wyżej uchwale partii i rządu, L. I. Breżniew podkreślił na Ogólnozwiązkowym Zlocie Studentów 19 listopada 1971 r., co następuje: „Jesteśmy przekonani, że wpłynie ona na dalszą poprawę przygotowania kadr specjalistów, posłuży jako nowy stymulator w kierunku podniesienia aktywności naszych studentów, aktywności w realizacji uchwał XXIV zjazdu partii, aktywności w nauce, pracy i sporcie. Jednym słowem, mamy nadzieję, że to będzie rentowna inwestycja”.

Przed systemem kształcenia pedagogicznego otwierają się wielkie perspektywy. Jego przyszłość — to dalsze podnoszenie wartości przygotowania nauczycieli we wszystkich specjalnościach; wysokie ideowo-polityczne, naukowe i psychologiczno-pedagogiczne wykształcenie absolwentów instytutów i uniwersytetów; pełne zaspokojenie zapotrzebowania na kadrę kwalifikowaną w każdej szkole na przestrzeni kraju, gdzie by ona się nie znajdowała — w mieście czy na wsi, w centrum, czy na peryferiach kraju; dalsze umacnianie średnich szkół pedagogicznych i konieczne kontynuowanie nauki ich absolwentów w instytutach; zapewnienie wszystkim instytutom kadr z wysokimi kwalifikacjami i każdej szkole średniej pedagogicznej najbardziej doświadczonych nauczycieli i metodyków; przekształcenie każdego instytutu i średniej szkoły pedagogicznej w ośrodek naukowo-badawczy lub metodyczny, ściśle związany z życiem i szkołą; rozwijanie i utrwalanie stacjonarnej formy nauczania i przekształcanie studiów zaocznych w formę dokształcania, podnoszenia kwalifikacji nauczycieli, zdobywania przez nich drugich zawodów; dalsze rozwijanie dydaktyczno-materialnej bazy instytutów i średnich szkół pedagogicznych.

Przyszłość wyższej i średniej szkoły pedagogicznej wykuwa się dziś. Kształtuje się ona w procesie napiętej i szlachetnej pracy nad realizacją postanowień XXIV zjazdu KPZR.

WACŁAW WOJTYŃSKI

ZADANIA OSTATNIEGO ETAPU REFORMY SZKOŁY OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ W ZSRR

25 czerwca 1972 r. opublikowano w prasie radzieckiej uchwałę Komitetu Centralnego KPZR i Rady Ministrów ZSRR, dotyczącą ostatniego etapu reformy szkoły ogólnokształcącej, czyli zakończenia procesu przechodzenia na powszechne kształcenie średnie. Dokument jest obszerny i szczegółowy. Ustala on konkretne zadania na lata najbliższe nie tylko dla władz oświatowych i samych szkół, lecz także dla władz partyjnych określonych szczebli, dla administracji ogólnej wszystkich stopni, dla organizacji społecznych — rodzicielskich, młodzieżowych, dziecięcych, dla zakładów pracy w mieście i na wsi, słowem, dla wszystkich czynników, bezpośrednio lub pośrednio zainteresowanych reformą szkoły ogólnokształcącej.

Na wstępie uchwała stwierdza, iż radziecka szkoła ogólnokształcąca w latach ostatnich rozwinęła się i okrzepła jako jednolita, politechniczna szkoła pracy. Ukształtowała się sieć, wzrosła liczba wykwalifikowanych nauczycieli, podniósł się na znacznie wyższy poziom proces dydaktyczno-wychowawczy tej szkoły. Słowem, stworzone zostały warunki dla przejścia na powszechne kształcenie średnie, co stanowi zarazem ważną przesłankę dalszego społeczno-politycznego i ekonomicznego rozwoju kraju na drodze do komunizmu.

Ale uchwała nie poprzestaje na tym ogólnym, optymistycznym stwierdzeniu. Przeciwnie — zwraca ona uwagę na potrzebę dalszego ulepszania procesu nauczania i wychowania oraz podnoszenia wartości pracy całej szkoły ogólnokształcącej. W aktualnych warunkach uznaje się za szczególnie ważne zadanie doprowadzenie pracy szkoły do pełnej zgodności i harmonii z zadaniami budownictwa komunistycznego, z wymaganiami postępu naukowo-technicznego. KC KPZR i Rada Ministrów zwracają uwagę, iż pod wieloma względami szkoła ogólnokształcąca nie osiąga jeszcze zadowalającego poziomu. W sposób niedostateczny wdraża się na jej gruncie nowe, aktywne metody nauki i techniczne środki dydaktyczne. Nie wykorzystuje się też w pełni istniejących możliwości wychowawczych. Pedagogiczne placówki naukowe zbyt wolno posuwają naprzód prace nad ważnymi problemami kształcenia, wychowania i orientacji pedagogicznej uczniów. Przygotowaniu kadr nauczycielskich zarzuca się, iż jest słabo związane z praktyką, zwłaszcza z potrzebami nowoczesnej szkoły ogólnokształcącej.

KC KPZR i Rada Ministrów ZSRR zobowiązały Ministerstwo Oświaty ZSRR, rady ministrów poszczególnych republik oraz organy administracji szkolnej do podjęcia kroków w celu usunięcia zauważonych braków i ukierunkowania dalszych wysiłków na wykonanie zadań, które wynikają

z uchwał XXIV Zjazdu KPZR w sprawie dalszego rozwoju oświaty, przejścia na powszechne kształcenie średnie i podniesienia jakości nauczania i wychowania młodego pokolenia.

Trzeba się zatem starać, aby szkoła dawać mogła młodzieży wiedzę głęboką i trwałą, żeby kształtowała z powodzeniem jej światopogląd marksistowsko-leninowski, dążności do aktywnej działalności społecznej, gotowość służenia ojczyźnie, oddanie ideologii komunistycznej.

Organy administracji szkolnej, instancje partii, rad i organizacji społecznych mają podjąć kroki w celu objęcia nauką w szkołach średnich możliwie całej młodzieży, jak również powinny one zapewnić tym szkołom stan optymalny jako szkołom pracy i szkołom o charakterze politechnicznym. Szkoły ogólnokształcące dzienne stanowią podstawową formę zdobywania przez młodzież średniego wykształcenia. Torem równoległym są szkoły wieczorowe i zaoczne, dzięki którym wykształcenie średnie zdobywać może młodzież pracująca. Uchwała podkreśla również konieczność stwarzania niezbędnych warunków dla kończenia przez młodzież średnich szkół zawodowych („uczyliszcz”) i techników. Szkoły te będą dawały swym wychowankom także odpowiednio wysoki cenzus wykształcenia ogólnego.

Ministerstwo Oświaty ZSRR, Akademia Nauk Pedagogicznych ZSRR, rady ministrów republik, organy administracji szkolnej oraz kolektywy kierownicze i nauczycielskie poszczególnych szkół ogólnokształcących zobowiązane są przez tę uchwałę do wysiłków nad dalszym doskonaleniem procesu dydaktycznego i wychowawczego, podniesienia teoretycznego i ideowo-politycznego poziomu nauczania. Do roku 1975 ma się zakończyć wprowadzanie nowych planów i programów. Na ich podstawie będą opracowane i wydane podręczniki oraz komplety pomocy dydaktyczno-metodycznych, odpowiadających współczesnemu poziomowi rozwoju nauki i produkcji. Uchwała zwraca szczególną uwagę na potrzebę polepszenia nauki języka rosyjskiego i języka ojczystego w szkołach narcdowościowych oraz na pilną konieczność urządzenia we wszystkich szkołach w niezbędnej ilości pracowni dydaktycznych. Podobna konsekwencja cechowania powinna kroki w zakresie unowocześniania i różnicowania metod nauczania, podnoszenia jego efektywności, stosowania takich technicznych środków nauczania, jak film, radio i telewizja. Uchwała nie zapomina równocześnie o zadaniach wychowawczych szkoły. Poleca doskonalic procesy wychowania moralnego, estetycznego, obywatelskiego, patriotycznego i ateistycznego młodzieży, nie tracić z pola widzenia troski o jej rozwój fizyczny, każe zacieśniać więz szkoły z rodzinami uczniów w celu ustalania jednolitych wymagań moralnych w szkole i w domu.

Istotnym problemem reformy szkoły radzieckiej jest dalsze rozwijanie i zacieśnianie współpracy szkół ogólnokształcących z życiem, z praktyką komunistycznego budownictwa. Rozwijanie procesu politechnicznego kształcenia młodzieży może się dokonywać jedynie na zasadzie ścisłego i coraz ściślejszego łączenia pracy poznawczej uczniów w obrębie poszcze-

gólnych przedmiotów szkolnych z podstawami nowoczesnej produkcji. Dlatego uchwała zaleca systematyczne odbywanie wycieczek do zakładów pracy, do fabryk, do sowchozów i kolchozów, aby tam zaznajamiać młodzież z procesami technologicznymi i organizacją pracy. Zachęca ona szkoły do osiągania lepszych wyników w wychowaniu do pracy i przez pracę, do podejmowania i prowadzenia preorientacji zawodowej uczniów na przestrzeni całego okresu nauki szkolnej. Wspólnie z zakładami przemysłowymi oraz z gospodarstwami i przedsiębiorstwami działającymi na wsi szkoły tworzyć powinny w tych zakładach i przedsiębiorstwach odpowiednio wyposażone oddziały i warsztaty szkolne (międzyszkolne) o charakterze dydaktyczno-produkcyjnym, powinny również doskonalić pracę uczniowskich brygad produkcyjnych oraz inne pedagogicznie uzasadnione formy organizacji pracy uczniów. Uchwała zwraca też uwagę na celowość przyciągania młodzieży, zwłaszcza uczniów klas starszych, w okresie wakacji letnich do zorganizowanej pomocy na różnych frontach gospodarki narodowej, w miastach i osiedlach, w ochronie przyrody.

W warunkach powszechnego kształcenia średniego młodzieży niepomiernie wzrasta odpowiedzialność nauczyciela wobec społeczeństwa za rezultaty tego kształcenia. Uchwała stwierdza, iż „nauczyciel w całym swym postępowaniu, we wszystkich swych zachowaniach powinien być przykładem dla uczniów, powinien być wzorem wysokiej moralności komunistycznej, przekonania ideowych, kultury, pryncypialności i szerokiej erudycji.” W celu pobudzenia nauczycieli do systematycznego podnoszenia kwalifikacji, rozwijania mistrzostwa pedagogicznego i twórczej inicjatywy uchwała wprowadza dwa charakterystyczne awanse nauczycieli szkół ogólnokształcących: „starszego nauczyciela” i „nauczyciela-metodyka”.

W celu ujednoczenia wymagań w procesie przygotowania nauczycieli do zawodu oraz przybliżenia uczelni pedagogicznych do szkół jako przyszłych miejsc pracy ich absolwentów uznano za konieczne podporządkowanie instytutów pedagogicznych i średnich szkół pedagogicznych ministerstwu oświaty poszczególnych republik. Uchwała podkreśla równocześnie konieczność podjęcia kroków w celu poprawienia systemu kształcenia nauczycieli w uniwersytetach.

Ministerstwo Oświaty ZSRR i rady ministrów republik związkowych zobowiązano do podniesienia roli instytutów doskonalenia nauczycieli i uczynienia ich ośrodkami wiodącymi w dziele podnoszenia kwalifikacji kadr pedagogicznych oraz uogólniania i upowszechniania doświadczenia pedagogicznego. W tym też celu polecono powołanie katedry pedagogiki i psychologii w tych instytutach.

Zasadnicze znaczenie ma mieć w tym całym procesie Akademia Nauk Pedagogicznych ZSRR. Oczekuje się, iż opracuje ona odpowiednie rekomendacje (zalecenia) w wielu ważnych sprawach reformy. Czego mają one dotyczyć? Podkreśla się następujące: podniesienie naukowego poziomu pracy dydaktycznej szkoły; określenie najbardziej efektywnych dróg

realizacji kształcenia politechnicznego w szkole ogólnokształcącej; wychowanie do pracy i preorientacja zawodowa w szkole; stosowanie technicznych środków w nauczaniu i wychowaniu szkolnym; doskonalenie form wzajemnego oddziaływania szkoły, rodziny i środowiska w wychowaniu dzieci i młodzieży; planowanie, ekonomika i organizacja oświaty; stosunek kształcenia ogólnego do zawodowego w szkołach średnich; perspektywy rozwojowe szkoły średniej, jej struktury i organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej. Równocześnie wzywa się Akademię Nauk ZSRR, akademie republikańskie oraz Ministerstwo Wyższego i Średniego Kształcenia Zawodowego do okazania pomocy organom administracji szkolnej w podnoszeniu kwalifikacji nauczycieli, w przygotowaniu podręczników i pomocy naukowych, w umocnieniu i rozszerzeniu współpracy kolektywów instytutów naukowo-badawczych ze szkołami ogólnokształcącymi i placówkami pozaszkolnymi. Z kolei Ministerstwo Kultury ZSRR, Komitet do Spraw Kinematografii przy Radzie Ministrów ZSRR, jak również związki twórcze pisarzy, plastyków, kompozytorów mają dopomóc szkole przez stworzenie dzieł artystycznych, wzbogacających duchowy świat dzieci i młodzieży, dopomóc w ich estetycznym wychowaniu, przyciągnąć działaczy literatury i sztuki na spotkania z młodzieżą, do organizowania wystaw i koncertów dla dzieci. Komitetowi Prasy przy Radzie Ministrów ZSRR polecono ulepszyć treść oraz poligraficzną i artystyczną szatę podręczników. W ciągu trzech-pięciu lat powinno się wydać specjalne „biblioteki”, obejmujące niezbędną literaturę pedagogiczną dla nauczycieli oraz serie książkowe z zakresu ideowo-politycznego, moralnego i obywatelskiego wychowania — dla uczniów i dla nauczycieli.

Komitet do Spraw Radia i Telewizji przy Radzie Ministrów, centralne gazety i czasopisma, a także prasę republikańską, obwodową i rejonową zobligowano do wszechstronniejszego oświetlania zagadnień oświatowych i najlepszych doświadczeń szkół, do przekonywającego przedstawiania politycznych, ekonomicznych i społecznych aspektów solidnej pracy młodzieży w szkole ogólnokształcącej.

W końcowych fragmentach uchwały mówi się o odpowiedzialności i opiece komitetów partyjnych, zakładów pracy, sprawujących szefostwa nad szkołami, organizacji związkowych w doskonaleniu pracy nauczycieli i w poprawianiu ich warunków bytowych oraz o innych instytucjach i organizacjach mających określony styk ze szkołą. Nie zapomina się o opiece zdrowotnej nad dziećmi, o rozwijaniu instytucji wychowania pozaszkolnego, domów i pałaców pionierów, stacji młodego technika, szkół muzycznych, plastycznych i sportowych, obozów pracy i wypoczynku, stacji wypoczynkowo-turystycznych i baz sportowych.

Sporo miejsca poświęca uchwała budownictwu szkolnemu, internatom przyszkolnym, dowożeniu dzieci, zapewnianiu dzieciom i młodzieży gorących posiłków w szkołach, współdziałaniu w tych wszystkich sprawach rodziców skupionych w komitetach szkolnych i opiekuńczych.

D Y S K U S J E I P O L E M I K I

RAFAŁ HOFFMANN
KOZMIN

PRZYGOTOWANIE MŁODZIEŻY DO WYBORU ZAWODU

Wstęp

Pierwszą bardzo poważną decyzją, jaką musi podjąć człowiek w swoim życiu, jest wybór zawodu.

Decyzja ta ma kapitalną wagę dla losu podejmujących ją młodych ludzi.

W rozmowach między dorosłymi często można usłyszeć zdania na temat wykonywanej pracy, na temat „ułożenia sobie życia”. Różne to są zdania. Są ludzie zakochani w swojej pracy, żyjący nią niemal stale. Chętnie oni rozmawiają na temat wykonywanego zawodu, mocno przeżywają powodzenia i niepowodzenia zakładu pracy nawet wówczas, gdy nie pociąga to bezpośrednio za sobą zmiany ich wynagrodzenia. Chętnie się chwala osiągnięciami w pracy zawodowej.

Autorzy takich wypowiedzi to szczęśliwcy, którzy w młodym wieku dokonali właściwego wyboru zawodu.

Spotkać można również często, a nawet chyba częściej ludzi, którzy nie lubią swojej pracy. Pracują, gdyż „trzeba żyć”. Często pracują gorliwie i uczciwie, jak przystoi na dobrych obywateli, ale nie są zadowoleni z wykonywanego zawodu. „Gdybym jeszcze raz żył, inaczej ułożyłbym sobie życie” — oto zdanie, które często można usłyszeć od ludzi, którzy dokonali złego wyboru zawodu lub warunki zmusiły ich do pracy w zawodzie, który poza środkami utrzymania nie daje im żadnej satysfakcji.

W jaki sposób pomóc młodemu człowiekowi w dokonaniu tego tak ważnego dla niego wyboru zawodu oraz jak to zadanie realizuje współczesna szkoła? Postaram się zagadnienie to omówić.

I. Mentalność młodzieży stojącej w obliczu wyboru szkoły i zawodu

Kim są młodzi ludzie, którzy dokonują tej — jak już wspomniałem — bardzo ważnej decyzji, jaką jest wybór szkoły i zawodu?

Czy są przygotowani przez szkołę, rodziców i społeczeństwo do podjęcia tej kapitalnej decyzji?

Jakie są motywacje dokonywania przez nich wyboru?

O czym i jak myślą oraz co czują w tym ważnym okresie? — oto są pytania, na które należałoby odpowiedzieć, żeby móc przystąpić do omówienia zasadniczego tematu.

Na pierwsze pytanie odpowiedzieć można łatwo. Większość młodzieży pierwszego wyboru szkoły, a często również i zawodu dokonuje w piętnastym roku życia. Część albo przez jakiś czas po skończeniu szkoły podstawowej nie podejmuje nauki ani też pracy i tym samym odkłada wybór zawodu na późniejszy okres swojego życia. Jest też dosyć duża liczba młodych, którzy rozpoczynają naukę w liceum ogólnokształcącym bez skrytyczowanego poglądu, co będzie po ukończeniu liceum.

Można również zaryzykować, że dosyć duży odsetek piętnastoletków ubiegających się o przyjęcie do szkół zasadniczych i średnich zawodowych nie zdaje sobie sprawy, czym będą i co będą robić po ukończeniu tych szkół. Duża więc część młodzieży poważniej nad swoim przyszłym zawodem zastanawia się dopiero później w wieku 17—19 lat.

Można stwierdzić ponad wszelką wątpliwość, że większość młodzieży wybierającej się do szkoły po ukończeniu szkoły podstawowej lub idącej „w naukę zawodu” to dziewczęta i młodzieńcy z niemal zerowym doświadczeniem, to jeszcze dzieci.

Na pytanie, czy są przygotowani przez szkołę, rodziców i społeczeństwo, trudno dokładnie odpowiedzieć, bo zależy, jakimi są ci rodzice, jaka jest szkoła i środowiska, w których młodzież przez 15 lat się wychowywała i kształciła.

Niektórzy młodzi są lepiej przygotowani do tego kroku, inni natomiast gorzej, ale generalnie rzecz biorąc przygotowanie to nie jest jeszcze zadowalające. Wystarczy bowiem przeczytać kilka ankiet tej młodzieży lub porozmawiać z nią swobodnie, szczerze i życzliwie, a wówczas przekonamy się, że jest w tym zakresie wiele do zrobienia. Świadczą o tym motywy, jakimi kieruje się młodzież decydując się na taką czy też inną szkołę lub naukę zawodu.

Przeprowadzona na ten temat ankieta w jednym z techników na pytanie: „Dlaczego wybrałeś (łaś) sobie szkołę, do której uczęszczasz?” — dała następujące odpowiedzi:

- 30% podoba mi się zawód, do którego przygotowuje szkoła;
- 28% rodzice życzyli sobie, żebym do tej szkoły uczęszczał(ła);
- 16% jest to najbliższe technikum;
- 10% lubię przedmiot (matematykę), który się w tej szkole liczy;
- 16% nie umiało odpowiedzieć, dlaczego wybrało tą szkołę.

(Odpowiedzi nie są dosłowne, ale sens ich można w ten sposób pogrupować).

Naturalnie jedna ankieta rozpisana wśród nielicznej grupy nie może być traktowana jako badanie naukowe, ale daje ona nam jakąś przesłankę do wyciągnięcia wniosku, że z wyborem szkoły i zawodu wcale nie jest tak dobrze.

Motywy, którymi kieruje się młodzież przy wyborze szkoły i zawodu — to najczęściej rada rodziców i nauczycieli, dobre zarobki, brak innej szkoły w pobliżu, warunki materialne rodziców i inne, ale zbyt rzadko zamiłowanie i zainteresowanie zawodem, do którego szkoła przygotowuje, oparte na zapoznaniu się z przyszłym zawodem.

Często uczeń wstępujący do szkoły nie zdaje sobie sprawy, co da mu szkoła, do której został przyjęty.

Przytoczone dotychczas fakty świadczą poprostu o zbyt powierzchownym informowaniu młodzieży o szkołach i zawodach, które sobie wybiera zbyt często przypadkowo — ot, właśnie dlatego, żeby się gdzieś uczyć i kimś zostać.

Braki w wychowaniu i nauczaniu młodzieży przez szkołę, rodziców i społeczeństwo są przyczyną tego, że młodzież często usiłuje zmienić szkołę lub kończy ją z wewnętrznym przekonaniem, że jednak nie dokonała właściwego wyboru.

Młodzież w wieku 15 lat — to dziewczęta i chłopcy, którzy niezbyt chętnie interesują się swoją przyszłością.

Dziewczęta w pełni przeżywają okres dojrzewania i interesują się coraz bardziej chłopcami starszymi od siebie i ubiorami. Przeżywają pierwsze uczucia miłosne. Interesują się książkami traktującymi o miłości, romanсами filmowymi, aktorami. Zaczynają obserwować przeżycia erotyczne i seksualne pokazywane na filmach, w telewizji i w najbliższym otoczeniu, a także dosyć często same doznają pierwszych tego właśnie rodzaju przeżyć.

Nic też dziwnego, że w tym wieku dziewczęta często gorzej się uczą i mniej zastanawiają się nad swoją przyszłością od strony przyszłej pracy i zawodu.

Chłopcy wchodzą właśnie w okres dojrzewania. Swoje zainteresowania w dużej części zwracają w tym samym kierunku co dziewczęta. Ich przeżycia erotyczne i seksualne są jeszcze ubogie, ale zainteresowanie dziewczętami, zdjęciami pornograficznymi, filmami i książkami o treści erotycznej potęgują się z każdym okresem. Wielu z nich przeżywa pierwsze, najczęściej platoniczne, miłości.

Naturalnie nie można twierdzić, że nic poza miłością w wieku 15—16 lat ich nie interesuje, ale czy nam się to podoba, czy nie, faktem jest, że te zainteresowania odgrywają w ich życiu poważną rolę i zajmują jedno z pierwszoplanowych miejsc u dużej części młodzieży.

Sprawa zawodu i nauki jest u większości piętnastolatków złem koniecznym i dopiero w wieku 18—19 lat wychodzi na miejsce pierwszoplanowe, a przynajmniej dochodzi do właściwej równowagi zainteresowań i poważniejszego spojrzenia na przyszłość.

W tym też okresie uzyskiwania dojrzałości obywatelskiej młodzi ludzie coraz więcej wysiłku wkładają w dążenia do usamodzielnienia się i zajęcia jak najlepszej pozycji w społeczeństwie.

II. Przygotowanie młodzieży do wyboru zawodu

Dotychczasowe nasze rozważania pozwalają stwierdzić, że młodzież podejmująca decyzję o wyborze szkoły i zawodu często nie jest do podjęcia takiej decyzji przygotowana. Sama jeszcze jest zbyt mało dojrzała i doświadczona życiowo.

Trzeba tej młodzieży pomóc w większym stopniu, aniżeli to robimy do tej pory.

Kto ma to robić i w jaki sposób — oto pytanie, na które należałoby odpowiedzieć.

Wymienić należy trzy instytucje najbardziej powołane i odpowiedzialne za przygotowanie młodego pokolenia do wyboru odpowiedniego, dostosowanego do zdolności umysłowych oraz predyspozycji fizycznych i psychicznych zawodu. Są nimi: szkoła, instytucje zajmujące się poradnictwem zawodowym oraz rodzice.

Najwięcej odpowiedzialności i obowiązków spoczywa na szkole, a to z następujących przyczyn: szkoła dociera do każdego dziecka, ma najlepsze rozeznanie w możliwościach uczniów kończących ósmą klasę, jest najlepiej poinformowana, w jakich szkołach zawodowych i średnich mogą jej absolwenci kontynuować naukę i gdzie się te szkoły znajdują.

Szkoła ponadto ma duże możliwości odpowiedniego poinformowania i uświadomienia w tym zakresie rodziców, a gdy zachodzi konieczność, może stosunkowo łatwo wejść w kontakt z rodzicami poszczególnych uczniów.

Szkoła w czasie realizacji programu nauczania i wychowania powinna dać jak najwięcej obiektywnych informacji o poszczególnych zawodach, możliwościach uzyskiwania kwalifikacji do wykonywania określonych zawodów, a także służyć radą poszczególnym uczniom uwzględniając ich zdolności umysłowe, fizyczne i psychiczne.

Rodzice w wielu przypadkach mają zbyt mocno wygórowane ambicje i chcą swoje dzieci kształcić wysoko, mimo że zdolności ich pociech wcale nie mogą sprostać planom rodziców. Daje się to zauważyć w rozmowach z rodzicami w czasie rekrutacji do szkół średnich. Mimo że dziecko nie zdaje egzaminu, pragną na siłę je umieścić, gdyż chcą mieć dzieci wykształcone. Wydaje mi się, że takich przypadków byłoby znacznie mniej, gdyby wychowawca ósmej klasy i dyrekcja szkoły szczerze porozmawiali z rodzicami i wykazali, że dziecko jest mało zdolne i dlatego kierowanie do szkoły średniej jest niecelowe i nawet krzywdzące dla samego dziecka, które nie zdoła przezwyciężyć dużych trudności związanych z nauką w szkole średniej. Może mniej byłoby wówczas rodziców, którzy niepotrzebnie starają się umieścić dziecko w szkole średniej, w której marnuje ono czas, gdyż w rezultacie nie kończy szkoły. Dzieci mniej zdolne kierować przecież można do szkoły zasadniczej, w której wypróbują ostatecznie swoje możliwości i jeżeli szkoła, rodzice i dziecko dojdą do wniosku, że

dalsze kształcenie przewyższa ich zdolności, ukończy szkołę zasadniczą i podejmie pracę, a może po dwóch, trzech latach rozwinię się i dojrzejże na tyle, że będzie miało możliwość kontynuowania nauki w technikum zaocznym.

Jest wiele przypadków, że absolwent zasadniczej szkoły zawodowej o miernych uzdolnieniach jest dobrym pracownikiem i w zakładzie pracy nabiera wiary w swoje możliwości i zaczyna inaczej podchodzić do nauki. W efekcie czego uzupełnia z powodzeniem swoje wykształcenie, na którego ukończenie nie wystarczyło mu sił i chęci w szkole stacjonarnej.

Bardzo ważną rolę w procesie zapoznawania młodzieży z różnymi pracami, warunkami w nich panującymi oraz samą pracą załogi mogą spełnić wycieczki do zakładów pracy. Wycieczka taka oprócz zwiedzenia zakładu oraz zapoznania młodzieży z cyklem produkcyjnym winna zawierać w programie również spotkanie z przedstawicielami załogi (np. Zarządem zakładowego koła ZMS lub ZMW) w celu dokładniejszego zapoznania młodzieży z życiem załogi i jej trudnościami i osiągnięciami, z troskami i radościami pracowników zwiedzanego zakładu.

Szkoła podstawowa winna interesować się losami swoich absolwentów. Analiza przyczyn wzlotów i upadków absolwentów pozwoli szkole doskonalić pracę informacyjno-wychowawczą, a także dydaktyczną w celu najlepszego przygotowania swoich uczniów do wyboru szkoły i zawodu. W ostatnich latach rozwija się w naszym kraju poradnictwo zawodowe. Na szczeblu powiatów poradnictwem tym zajmują się powiatowe przychodnie psychologiczne. Placówki te mają na pewno duże perspektywy rozwoju i działalności. Obecnie jednak zakres działania jest jeszcze mocno ograniczony ze względu na brak odpowiednich kadr oraz środków.

Rola rodziców przy podejmowaniu przez młodzież decyzji o wyborze szkoły i zawodu obecnie jest bardzo poważna, a często decydująca. Rodzice najczęściej radzą lub odradzają, nakazują lub zakazują przy podejmowaniu przez dziecko decyzji o wyborze zawodu lub szkoły.

W różnych rodzinach jest różnie. W niektórych panuje duża tolerancja w tym względzie w stosunku do dzieci, w innych brak jej zupełnie. Zależy to od poziomu zapatrywań na wychowanie, wieku rodziców i wielu innych względów. Faktem jest, że większość rodziców ma bardzo duży wpływ na dokonanie wyboru przez dziecko po ukończeniu szkoły podstawowej.

Jak już wspomniałem, różnych mamy w Polsce rodziców, wszyscy oni — z małymi wyjątkami — pragną szczęścia dziecka i daliby wszystko, żeby ich dzieciom powodziło się jak najlepiej. Nie wszyscy jednak rodzice są w stanie właściwie spełnić obowiązki rodzicielskie wobec dzieci na odcinku wychowania i przygotowania swoich pociech do podjęcia takich decyzji, jak np. właściwy wybór zawodu. Często jeszcze tak się zdarza, że dziecko kończące szkołę podstawową przewyższa wiadomościami swoich rodziców. W takiej sytuacji często dochodzi do konfliktów i nieporozu-

mień, w wyniku których albo dziecko kapituluje i poddaje się woli rodziców, albo też ignoruje zdanie rodziców i często nie bierze pod uwagę ich dużego doświadczenia życiowego i znajomości życia i ludzi.

W szkołach, w których prowadzona jest szeroka pedagogizacja rodziców, gdzie na co dzień prowadzona jest współpraca domu ze szkołą i na odwrót, rodzice przygotowani przez szkołę od strony pedagogicznej spełniają swoją rolę znacznie lepiej aniżeli ci, których szkoła w tym względzie pozostawia bez pomocy. Dlatego też z wymienionych wyżej i wielu innych względów jest konieczne, aby szkoła mocno oddziaływała nie tylko na dzieci, ale również na całe środowisko. Wzrośnie tym samym autorytet szkoły w środowisku, a także autorytet rodziców wobec dzieci.

Nie dałbym pełnego obrazu instytucji i środków, które mają przygotować młodzież do wyboru szkoły, a także zawodu, gdybym nie wspomniał o organizacjach młodzieżowych i społecznych, takich jak Liga Kobiet, Koło Gospodyń Wiejskich i innych. Organizacje w pracy swojej powinny również zwrócić na to kapitalne zagadnienie uwagę. Szczególnie organizacje młodzieżowe powinny swoją pracę organizacyjno-wychowawczą bardziej rozwijać w tym kierunku.

Bardzo poważne pole działania w zakresie przygotowania młodzieży do wyboru zawodu mają środki masowego przekazu, takie jak: film, radio i telewizja, prasa. Wiadomo jest, że młodzież współczesna jest pod wpływem tych środków, że oddziałują one na postawy młodzieży bardziej aniżeli rodzice i szkoła.

Dobre, przez prawdziwych pedagogów przygotowane programy radiowe i telewizyjne, dobre filmy mogą bardziej wpłynąć na postawy młodzieży, aniżeli długie pogadanki nauczycieli lub dyskusje prowadzone przez rodziców ze swoimi pociechami.

Dlatego też środkom masowego przekazu stawia się obecnie bardzo poważne zadania. Nie zawsze spełniają one jednak te zadania właściwie. Uważam, że programy, które mają dotrzeć do młodzieży, muszą być szczególnie dokładnie opracowywane.

Młodzież jest bardzo wrażliwa na opinie przekazywane przez środki masowej informacji, a szczególnie przez radio i telewizję i dlatego dobrze opracowane programy w tym zakresie mogą nam dużo pomóc, natomiast programy podważające autorytet szkoły, nauczycieli lub rodziców mogą w konsekwencji przynieść nieobliczalne straty.

Trzeba obiektywnie stwierdzić, że redakcje programowe środków masowego przekazu zbyt często o tym zapominają.

III. Refleksje końcowe

Po powyższych rozważaniach należałoby wysunąć pewne wnioski. W XX wieku tempo rozwoju przemysłu i techniki jest tak duże, że w najbliższym czasie znikną zupełnie robotnicy niewykwalifikowani. Na każ-

dym stanowisku pracy człowiek będzie się stykał z mniej lub bardziej skomplikowanymi urządzeniami, których nie będzie mógł obsługiwać robotnik bez odpowiedniego przygotowania, które będzie musiał zdobyć w szkole zasadniczej lub średniej. Specjalności będą się coraz bardziej zawężać. Stale powstają nowe, dotychczas nie znane zawody.

Z rozważań moich wynika, że wybór zawodu nie może następować przypadkowo, bez znajomości koniecznych predyspozycji. Trzeba dążyć do takiego przygotowania młodzieży i rodziców, żeby wybór zawodu oparty był na dokładnej analizie uzdolnień, zamiłowań, stanu zdrowia i innych czynników, które mogą wpłynąć na uzyskane wyniki uczniów w szkole zawodowej, jak również wartość ich jako przyszłych pracowników w danym zawodzie.

Główną instytucją, na której ciąży obecnie i w dalszym ciągu będzie ciężar obowiązków przygotowania młodzieży do wyboru zawodu, jest szkoła. Od pracy szkół zależeć będzie, czy ilość pomyłek będzie coraz mniejsza, czy ilość zmarnowanych złotych na kształcenie młodzieży, która nie podejmuje pracy w obranym zawodzie lub z podjętej pracy w określonym zawodzie nie będzie zadowolona, będzie z każdym rokiem maleć. Wydaje mi się, że problem ten musi być potraktowany przez szkoły oraz przez nadzór pedagogiczny bardzo poważnie. Przygotowywać do podjęcia przez uczniów decyzji o wyborze zawodu szkoła musi już począwszy od klasy pierwszej, a nie w ostatnich tygodniach w ósmej klasie. Szkoła musi skupić wokół tego zagadnienia i uaktywnić do działania rodziców, organizacje młodzieżowe oraz społeczno-polityczne. Bardzo poważne z punktu widzenia społeczno-ekonomicznego hasło: „Każdy obywatel Polski Ludowej ma pracować na właściwym miejscu” — musi być realizowane w codziennej praktyce. Tylko wtedy szkoła spełni swój wielki obowiązek jako instytucja przygotowująca człowieka do życia w socjalistycznym społeczeństwie.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

KAZIMIERZ TEOFILEWICZ
BIAŁYSTOK

O POGŁADACH I POSTAWACH PATRIOTYCZNYCH UCZNIÓW BIAŁOSTOCKICH SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

Od wydarzeń marcowych szczególnie akcentuje się wychowanie patriotyczne i integralnie z nim związane wychowanie internacjonalistyczne. Na przestrzeni kilku lat pojawiło się na ten temat wiele artykułów. Każde czasopismo pedagogiczne uważało się za zobowiązane zamieścić na ten temat kilka rozpraw. Niektóre, jak *Wychowanie*, prócz artykułów dawały protokoły dyskusji z posiedzeń znawców tego zagadnienia.¹

Wiele cennych materiałów wniosły i inne periodyki. W ostatnich miesiącach 1969 roku i pierwszych 1970 ukazały się cenne pozycje naukowe z zakresu wychowania patriotycznego dzieci i młodzieży szkół podstawowych.² Dziś dysponujemy wieloma głosami z tej dziedziny, mimo tych materiałów nie można jeszcze powiedzieć, iż „w polskiej teorii i praktyce pedagogicznej problem ten został już dostatecznie i prawidłowo opracowany i ustalony.”³ Jest jeszcze wiele luk i niejasności. Brak nadal monograficznych opracowań, mało ukazuje się relacji z badań naukowych — z działu patriotycznego wychowania młodzieży szkolnej, które by bardziej szczegółowo, w sposób uporządkowany i wyczerpujący wyjaśniały różnorodne zagadnienia pochodzące z tego odcinka pracy wychowawczej i sugerowały pewne propozycje rozwiązania wielu problemów wychowania patriotycznego.

Chcąc przyjść z pomocą w pracy nad udoskonaleniem przebiegu procesu kształtowania patriotycznego postanowiono zbadać wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół białostockich na odcinku wychowania ideologicznego, w oparciu o analizę tych osiągnięć — nakreślić koncepcję lepszego w skutkach wychowania patriotycznego młodzieży szkolnej, następnie zweryfikować ją i w postaci wniosków, spostrzeżeń, uwag oraz rad metodycznych zaproponować naszemu nauczycielstwu.

Pracę badawczą rozpoczęto w maju 1969 roku. W niniejszym doniesieniu skoncentrowano uwagę na poglądach i postawach patriotycznych młodzieży szkół podstawowych. Przedmiot badań wymagał odpowiedniego doboru próbki reprezentacyjnej. Chodziło o ustalenie takiej reprezentacji, która byłaby najbardziej typowa dla badanego środowiska białostockiego. Po konsultacji z czynnikami szkolnymi wytypowano z każdego powiatu po trzy szkoły i tam do klas siódmych i ósmych skierowano specjalnie do tego celu sporządzoną anonimową ankietę, którą w oznaczonym czasie młodzież wypełniła. Przy udzielaniu odpowiedzi, na co przeznaczono półtorej godziny czasu, byli obecni nauczyciele, specjalnie do tej czynności przygotowani. Łącznie badaniem objęto 63 szkoły. Respondentów było 2057.

¹ *Wychowanie* z 1968 r. nr 10, 11, 12 i inne.

² Irena Jundził: O wychowaniu patriotycznym dzieci. Warszawa 1969, PZWS.
Irena Jundził: O wychowaniu patriotycznym w klasach V—VIII, Warszawa 1970, PZWS.

³ Adam Kowalczyk: Patriotyczne wychowanie dzieci. *Wychowanie* nr 9/1970, s. 27.

Analiza zebranych materiałów badawczych oraz charakterystyka poglądów i postaw patriotycznych uczniów szkół białostockich wymagają wyjaśnienia treści używanych — w trakcie badań — pojęć: „poglądy, postawy patriotyczne”. W precyzowaniu istoty wymienionych terminów okazały się przydatnymi niektóre prace Ireny Jundziłł,⁴ Idy Kurcz, Stanisława Miki, Tadeusza Mądzyckiego i innych autorów dzieł pedagogicznych i psychologicznych.⁵ Analizując przytaczane definicje, konfrontując je ze sobą można stwierdzić, iż określenia te są różne u różnych autorów. Dla naszych celów okaże się najbardziej przydatne to określenie, które połączy ze sobą powtarzające się składniki przytaczanych sformułowań. Tak postępując określono postawę jako gotowość do reagowania w sposób pozytywny lub negatywny w stosunku do określonej osoby, przedmiotu lub sytuacji. Przykładem postawy będzie stosunek dziecka do matki, która zaspokaja podstawowe potrzeby dziecka. Ono biegnie na jej widok, uśmiecha się, jednocześnie krzyczy, jeśli ktoś zamierza ją uderzyć. W toku życia u każdego człowieka powstają różnorodne postawy. One sprawiają, iż jednostka ma określoną sytuację przypuszczalnie tak, a nie inaczej zareaguje. Mówimy o prawdopodobieństwie, gdyż inne czynniki mogą komplikować nasze reakcje i zmieniać je nawet w odwrotnym kierunku do posiadanej postawy.

Pewna ilość postaw człowieka bezpośrednio jest przyjmowana od innych ludzi (np. naśladownictwo, przenikanie). Zazwyczaj tak powstają postawy społeczne. Są one wspólne grupom ludzi, w pewnych przypadkach nawet całemu społeczeństwu. Tym się charakteryzują na przykład postawy patriotyczne. Przedmiot postawy społecznej zawsze znamionuje się społecznie przyjętym systemem wartości. Od ich wagi zależy siła postawy społecznej. Ludzie o wspólnych postawach, szczególnie społecznych, chętnie stowarzyszają się, np. Liga Ochrony Przyrody, Towarzystwo Przyjaciół Dzieci itp. Są i postawy osobiste. One są właściwe tylko danej jednostce, np. stosunek matki do dziecka, rolnika do konia itp. W każdej więc osobie wyróżniamy dwa rodzaje postaw. Nauka szczególnie interesuje się postawami społecznymi.

Do postaw społecznych zaliczymy — między innymi — stosunek danej jednostki do jej ojczyzny, do kraju rodzinnego. Jest to postawa szczególna, zwana — patriotyzmem. W patriotyzmie odzwierciedla się powiązanie danej jednostki ze swoim krajem, mieści się w nim emocjonalny związek jednostki z miejscem pochodzenia i życia narodu, do którego ona należy.⁶

W patriotyzmie, jak i w innych postawach, zaznaczają się trzy jego elementy: poznawczy, emocjonalny i motywacyjny.⁷ Element drugi zazwyczaj góruje nad pozostałymi. Sama jednak miłość do ojczyzny, nie podbudowana pierwiastkiem intelektualnym, może prowadzić „do zachowań niepożądanych...” Niepożądany byłby patriotyzm „srowadzający się do uczuciowej ekstazy, pozbawiony konkretnej działalności”.⁸

Z postawami łączą się z reguły poglądy, a z nimi przekonania. Postawa jest to, jak określano, gotowość do określonego sposobu zachowania się, a także do określonego sposobu wypowiedzania się i może przejawiać się bez udziału myślenia i świadomości. Poglądy natomiast są zwartymi, zharmonizowanymi twierdzeniami, dotyczącymi naszej rzeczywistości. Wymagają więc w procesie tworzenia, jak i aktualizowania się,

⁴ Irena Jundziłł: op. cit.

⁵ Ida Kurcz: Wprowadzenie do problematyki badań nad opinią publiczną i zagadnień pokrewnych. Materiały do nauczania psychologii. Seria II, Tom 1, Warszawa PWN, 1964.

Stanisław Mika: Postawy i ich badanie. Materiały do nauczania psychologii. Seria II, Tom L, Warszawa 1964, PWN.

Tadeusz Mądzycki: Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw. Warszawa 1970 r.

⁶ J. Wiatr: Patriotyzm, nacjonalizm, internacjonalizm. *Współczesność* 1968, nr 5.

⁷ Th. M. Newcomb: *Socjal Psychology*. New York 1959, The Dryden Press, s. 118.

⁸ Irena Jundziłł: O wychowaniu patriotycznym dzieci. Op. cit. s. 13.

udziału procesów myślenia, świadomości. Akceptacja, przyjęcie określonego twierdzenia za własny, prowadzi do wytworzenia się przekonania. Wymaga ono także podbudowy intelektualnej, udziału świadomości.

Poglądy i przekonania ludzi oparte są na dowodach albo są przyjmowane „na wiarę”. Dowód może pochodzić z dwu źródeł: z własnego doświadczenia lub przyjęty na podstawie lektury, uznania autorytetu człowieka, który przedstawił dowód. Wiele poglądów i przekonań przyjmuje się z nauki szkolnej. Autorytetem dla uczniów są najczęściej nauczyciele i rodzice. Oni to wpajają podstawowy zasób poglądów i przekonań. Poglądy przyjmowane „na wiarę” opierają się także na sile autorytetu, ale autorytetu danej wiary. Poglądy takie i z nimi związane przekonania zazwyczaj są sprzeczne z poglądami naukowymi. Nie dla wszystkich ludzi, nawet wśród wierzących, autorytet wiary jest dostatecznym powodem do uznania wpaianych przez nią poglądów.

Na podstawie powyższego można stwierdzić, iż pojęcia dotyczące poglądów, przekonań oraz postaw są bliskie sobie, ale zachodzą też i różnice. Z punktu widzenia teorii poznania, jak i założeń filozofii marksistowsko-leninowskiej poglądy i przekonania ukazują bardziej swój światopoglądowy charakter niż pokrewne im postawy.

Po dokonanej analizie interesujących nas pojęć z kolei należy spytać o treść i siłę działania poglądów i postaw patriotycznych badanych uczniów szkół podstawowych.

Z badań, przeprowadzonych w roku 1938/39 przez prof. dra St. Szumana, wynika, iż zainteresowania społeczno-polityczne budzą się u uczniów w pełniejszej formie dopiero w wieku 13—15 lat,⁹ czyli w tym czasie, kiedy osoby te są w VI—VIII klasie. Niewątpliwie przedstawione dane będą odbiegały od dzisiejszego stanu rzeczy ze względu na odmienną epokę, jednak i one orientują badającego w sytuacji szkolnej, w posiadaniu przez młodzież wiedzy oraz orientacji w życiu naszego państwa, jak i świata. Młodzież szkolna, tak zakładamy, ma już swój pogląd na wiele spraw ogólnych, społeczno-politycznych oraz w pewnych kwestiach zajmuje takie, a nie inne stanowisko. Chodzi tylko o to jakie?

W badaniach posłużono się ankietą. Przewidziano w niej następujące zagadnienia: dane osobowe, pozycję ucznia w klasie i w szkole, wiedzę i sąd o środowisku ucznia, obraz Polaka i jego kraju w świadomości ucznia, stosunek ucznia do tradycji narodowych, wzór Polaka w świadomości ucznia, postawy społeczno-polityczne naszych uczniów. Reasumując: trzy zagadnienia wiązały się z poglądami badanych na otaczającą rzeczywistość polską, a dwa — apelowały do postaw patriotycznych ankietowanych.

Jak zarysował się problem poglądów uczniów klas VII—VIII na sprawy bliskie nam Polakom? Badani uczniowie w 49% są przywiązani do miejscowości, z której pochodzą i w niej mieszkają, zadowoleni z pobytu w niej. Uważają, że ich miejscowość jest niepowtarzalna i najpiękniejsza. Nie podawano takich stwierdzeń, jak piękniejsza od innych, taka sama, albo brzydka, brzydsza od innych. Nadmieniono jednak w 27%, że ich okolica w porównaniu do innych stron naszego kraju wprawdzie jest brzydka, to jednak dla nich jest najładniejsza. Szkoda, że tylko połowa badanych ma taki stosunek do swych stron rodzinnych. Pamiętajmy, że one najbardziej wpływają na wytworzenie się pojęcia ojczyzny, wytwarzają więź z krajem, narodem, jego kulturą oraz wpływają na obraz Polski.¹⁰ Stosunek ten w przyszłości zaważy na decyzji podjęcia pracy w swoim środowisku, wpłynie na jego stałe przeobrażenie i powiększanie wartości, by w przyszłości dorównał innym regionom, wy-

⁹ St. Szuman: *Psychologia wychowawcza wieku szkolnego. Wiedza. Zawód. Kultura*. Kraków 1947, s. 259.

¹⁰ St. Ossowski: *Ziemia i naród. „Dzieła”*. Tom III. Warszawa 1967, PWN. Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny. „Dzieła”. Tom III, s. 201—237.

różniącym się w życiu naszego państwa. Uczniowie klas VII—VIII dobrze orientują się w tym, że ich okolica wraz z pozostałym obszarem naszego kraju stanowi dla nich ojczyznę. Prawie w 100% na pytanie: „Czym jest dla Ciebie ten rejon, w którym mieszkasz, wraz z całym obszarem kraju, do którego on należy?” — odpowiedzieli, że ojczyzną.

Były w tym dziale i inne pytania. Jedno z ciekawszych to: „Jacy ludzie w Twoim środowisku są dla Ciebie wzorem postępowania?” Ciekawe i różnorodne były odpowiedzi. Łączył je jednak we wspólną grupę jeden element. Była nim pozytywna postać. W hierarchii osób miejsce przodujące zajęli nauczyciele, po nich wymieniano rodziców. Trzecie miejsce przypadło posłom Białostoczczyzny, na dalszych miejscach byli koledzy, pracownicy Prezydium Rad Narodowych. Na pytanie „Za co ich cenią?” padały różnorodne odpowiedzi. Najczęściej można było przeczytać (53%): „Za mądrość dobroć, wyrozumiałość, ofiarną pracę włożoną w wychowanie dzieci, szczerłość, odwagę, dobrą radę”.

Do bardziej znamienitych zaliczono ostatnie pytanie z tej grupy, mianowicie: „Kto obecnie najbardziej wpływa na urabianie Twoich poglądów, przekonań, ocen oraz stylu życia — w środowisku? w kraju?” Padały charakterystyczne odpowiedzi. W środowisku 63% młodzieży twierdziło, że nauczyciele, 31% — rodzice, a tylko 6% podało, że osoby inne. W kraju najbardziej pod tym względem wyróżniły się środki masowego przekazu, mianowicie radio i telewizja. Zastanawiający jest bowiem fakt, że respondenci nic nie powiedzieli o prasie. Widocznie w szkole podstawowej ten czynnik — nawet w klasach starszych — nie wpływa w większym stopniu na urabianie świadomości i postawy uczniów. Faktem tym winny zająć się rady pedagogiczne, a szczególnie nauczyciele wychowania obywatelskiego, historii, jęz. polskiego i wychowawcy klasowi.

Wiele przynosi informacji na temat poglądów patriotycznych działań IV ankiety, poświęcony obrazowi Polaka i jego kraju w świadomości uczniów. Badani sądzą, że w osobowości współczesnego Polaka pojawiły się cechy, które w poprzednich pokoleniach nie występowały. Do nich przede wszystkim zaliczają internacjonalizm, tak charakterystyczny dla polskiej młodzieży; obok tej cechy wymieniają: pośpiech, ciągle śpieszenie się dla osiągnięcia stawianych celów, zaangażowanie się społeczne, solidarność w wielkich przedsięwzięciach, jak np. „Budowa 1000 szkół na Tysiąclecie”, nowe zamiłowania, jak zainteresowanie się problemami gospodarczymi, sportem, turystyką, morzem. Do cech „typowego” Polaka zaliczają: „bohaterskość, zdolność, gościnność, hojność, rozrzutność, brak dyscypliny, porywcość, zaradność, ambicje, przywiązanie do tradycji, poryw do wielkich czynów, szacunek dla innych narodów, patriotyzm, skłonność do udzielania pomocy jednostkom i grupom, np. pomoc w walce o niepodległość (Tadeusz Kościuszko, Gen. Świerczewski)”. Ankietowani uważają, iż na ukształtowanie obrazu Polaka najbardziej wpłynęła wiedza zdobyta w szkole (47%), przede wszystkim wiedza z takich przedmiotów, jak historia, wychowanie obywatelskie, jęz. polski. Na drugim miejscu znaleźli się nauczyciele (29%). Swoją postawą, argumentacją na lekcjach, codzienną rozmową, przykładem najbardziej tworzyli obraz przeciętnego Polaka w świadomości swoich uczniów. Trzecie miejsce w kreśleniu obrazu Polaka w wyobraźni badanych zdobyli rodzice (14%). Dalsze — zajęły środki audiowizualne, książki (literatura piękna), koledzy i koleżanki. W małym procencie oddziaływały takie czynniki, jak organizacje społeczno-polityczno-wychowawcze. Z nich jednak najbardziej okazało się twórcze Harcerstwo. Widocznie praca w organizacjach szkolnych na poziomie podstawowym jest jeszcze za mało atrakcyjna, ciągła, bogata pod względem treści i powszechna.

Jedno z pytań miało już szereg gotowych odpowiedzi. Dotyczyło ono poglądu, jakim narodem są współcześni Polacy. Wybrane przez uczniów odpowiedzi były zgodne co do kierunku myślenia z poprzednimi odpowiedziami, redagowanymi przez nich na pytania ankiety. Widocznie badani odpowiadali w skupieniu, nieprzypad-

kowo, a zgodnie ze swymi dotychczasowymi poglądami. Z 43 danych różnych, przeciwstawnych sobie odpowiedzi wybrali następujące (niektóre): „Współcześni Polacy są narodem: wiernym ojczyźnie, uprzejmym, względnie kulturalnym, patriotycznym, szanującym inne narody i im spieszącym — w razie potrzeby — z pomocą, bohaterskim, ofiarnym i dającym się porwać do wielkich czynów, przywiązany do tradycji, rycerskim, hojnym, ambitnym, łatwo zapalającym się do czynów, ale szybko gasnącym w zapale i łatwo zrażającym się, zaradnym, przedsiębiorczym, pracowitym, zdyscyplinowanym...” Wiele odpowiedzi było uchwyconych trafnie. Były jednak i takie, co do których można mieć pewne zastrzeżenia, jak na przykład: „Polacy są narodem pracowitym, przedsiębiorczym, zdyscyplinowanym”. Wydaje mi się, że jeszcze nie wyrobiliśmy w sobie takich cech. Dlaczego więc uczniowie podkreślali je jako już aktualne? Widocznie byli wiedzeni miłością i przywiązaniem do swego narodu. Brak było obiektywnego krytycyzmu w ujmowaniu zagadnienia, a przecież krytycyzm jest cechą zawsze pożądaną, prowadzi on do wzbogacenia w wartości daną grupę społeczną. O tym szkoła winna wiedzieć i fakt ten winien stać się wynikiem jej pracy.

Krytycyzm ten można w uczniach wytwarzać przez odwoływania się do porównań dwu modeli, obrazów Polaka „przeciętnego” i idealnego, wypracowanego przez ucznia. Takie pytanie było w ankiecie i w 47% uczniowie na nie odpowiadali. Twierdzili, że współczesny „typowy” Polak nie dorównuje wzorowi idealnego swego rodaka. Tę różnicę widzieli w braku zdyscyplinowania (72%), zapалу do pracy społecznej (51%), oszczędności (50%), są rozrzutni i lekkomyślni (42,5%). Na pytanie: „Co — Twoim zdaniem — należy czynić, aby »przeciętny« Polak dorównał Twemu ideałowi Polaka?”, respondenci odpowiadali, że „należy go wprząść do pracy społecznej”, ona — ich zdaniem — „najbardziej przeobrazi i zwiąże z jego ojczyzną”. Osoby, dzięki tej pracy, bardziej stają się „uważni, przewidujący, zaczynają doceniać pracę i trud innych, stają się dbali o dobro wszystkich”. Zwrócili też uwagę na „lepsze wychowanie w domu, w szkole” (37%), a nawet na samowychowanie (14%). Duży stosunkowo procent odpowiedzi dotyczył wiedzy. Zdaniem badanych (32%) wielu z nas nie wie, „jacy jesteście” i „jacy powinniśmy być”, w czym „ustępujemy” innym, a w czym „dorównujemy”, a nawet „przewyższamy”. Wiedza, ich zdaniem, może wpłynąć na „doskonalenie jednostki”. Pytano też uczniów: „Czy my Polacy mamy warunki, aby dorównać przodującym krajom świata?” Odpowiedano w 38,5%, że tak, chociaż nasz kraj nie posiada różnorodnych bogactw naturalnych (ropa naftowa), jest mały i brak mu techniki. Ankietowani widzą w pracy, w „rozwoju nauki”, w „propagowaniu turystyki” w „lepszym wykorzystaniu posiadanych bogactw naturalnych” poprawę stanu rzeczy i „dorównanie” przodującym państwom świata. Mało było stosunkowo głosów (17%), które twierdziły, że „Polska jest krajem za biednym, aby mogła zrównać się z potęgami świata”. Swoją pracą może w przyszłości dojść do ich poziomu życia. Przez ten jednak czas „państwa te pójdą jeszcze bardziej naprzód i zawsze będzie różnica”. Na pytanie: „Co Ci przychodzi na myśl, kiedy słyszysz słowo — Polski kraj?” — uczniowie w 67% zazwyczaj odpowiadali, że „rodzina miejscowość”, „piękne moje miasto” (Łomża, Elk, Olecko, Suwałki, Sejny) lub „kwieciste łąki”, albo „nasze augustowskie jeziora”, „urocze ciemne lasy, a w nich krasne grzyby”. Wniosek prosty: musimy bardziej w wychowaniu patriotycznym zwracać uwagę na środowisko ucznia i jego walory oraz więź emocjonalną z ziemią rodzinną i jej mieszkańcami łączyć z całym krajem. Wartości oraz niedociągnięcia miejscowej ludności wykorzystywać w kreśleniu obrazów — modeli naszych rodaków i wskazywać właściwą drogę ich rozwoju.

Badając postawy patriotyczne uczniów zwrócono się do nich z takimi pytaniami, jak: „Czy znajomość historii, zwłaszcza swego narodu, jest potrzebna współczesnemu człowiekowi?”. „Rocznice jakich wydarzeń z historii Polski należałoby obchodzić

najbardziej uroczyste?”, „W czym zaznaczyły się obchody Tysiąclecia Państwa Polskiego?”, „Czy były takie fakty w dziejach Polski, które przynoszą Polakom ujmę” lub „z których Polacy mogą być dumni?” itp. Odpowiedzi były zastanawiające. Rocznicze historyczne, które należy najbardziej uroczysto obchodzić, dotyczą wydarzeń z ostatnich lat XX wieku (65%). Oto one: „powstanie PZPR”, „odzyskanie niepodległości naszego kraju — 1918 roku”, „napaść Niemiec hitlerowskich na Polskę w 1939 roku”, „Święto Niepodległości 22 Lipca”, „Święto Pracy 1 Maja”. Przy uzasadnianiu swych stanowisk powoływano się na takie argumenty, jak: „musimy znać historię najdzielniejszej naszej partii, by wiedzieć, jak pracować dla narodu i świata i osiągać zwycięstwa”. Rocznicze inne, zdaniem uczniów, mają „pokazywać drogę do pokoju, by nigdy nie doszło do wojny, do klęski narodu”. Jeden z odpowiadających podkreślił, iż te wydarzenia „zdecydowały o dalszym losie naszego narodu”. Obchody Tysiąclecia naszego państwa przede wszystkim „uświadomiły wszystkim Polaków o fakcie istnienia naszej Polski na przestrzeni tysiąca lat. Mało jest obecnie państw z tak długą historią” (12,5%). Inne głosy: „to nas zobowiązuje do pracy. Polska w następnych latach musi żyć bez wstrząsów, upadków. Ma prowadzić życie bardziej szczęśliwe” (11,5%). W pozostałych wypadkach odpowiedzi były raczej stereotypowe i wyuczone. Oto przykład: „podsumowaliśmy dorobek naszego państwa we wszystkich dziedzinach” lub „zbudowaliśmy 1000 szkół na Tysiąclecie naszego państwa”. Jak widać, za mało to wydarzenie historyczne wykorzystaliśmy w naszej pracy wychowawczej. Prawdopodobnie w pracy szkolnej było mało przeżyć, czynów w skali środowiskowej, rozważań, wycieczek, pokazów, demonstracji. Może byliśmy zmęczeni?

Bardziej swobodne były odpowiedzi na pytania następne, związane z naszymi w historii upadkami i zwycięstwami. Respondenci często (39%) powoływali się na „liberum veto”, „rozwiązało” życie naszej magnaterii z XVIII wieku, rozbiory Polski, konfederacje (Barska, Targowicka), „najazd Piłsudskiego na Białoruś i Ukrainę w 1919—1920 roku”, „odrzućcenie propozycji zawarcia obronnej umowy ze Związkiem Radzieckim przed najazdem hitlerowskim w 1939 r.”, „wydarzenia marcowe z 1968 roku”. Młodzież podkreślała, że te „wydarzenia uczą nas, jak mamy dalej działać, jaką pozycję przyjmować na wypadek podobnych zająć”, z kim „utrzymywać przyjaźń, jak ją wzmacniać”, kogo „popierać”, a kogo „unikać”. Dumą napawają nas wydarzenia — tak prawi młodzież szkolna — w których byliśmy „rycerscy, bohaterscy, braliśmy w obronę słabszych, przynosiliśmy wolność napadniętym, uciskanym, rozwijaliśmy naukę, sport, turystykę, życie gospodarcze (technikę)”. Dla poparcia swego stanowiska wysuwa takie fakty, jak: powstanie warszawskie z 1944 roku, zdobycie Wału Pomorskiego w 1945 roku (27%), walka z okupantem hitlerowskim w latach 1939—1945, bitwy o Tobruk, Narvik, Monte Cassino, Lenino, zawieszenie flagi polskiej na Bramie Brandenburskiej w Berlinie w 1945 roku, powstania narodowe z lat: 1791, 1831, 1863, udział Polski w walce o utrzymanie pokoju na świecie, powołanie do życia Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, Grunwald — Westerplatte.

Patriotyzm pojmują ankietowani w 62% jednostronnie. Zazwyczaj łączą go z utrzymaniem zwartości i niepodległości naszego kraju. Jeszcze nie zdają sobie sprawy z tego, że patriotyzm każdego z nas winien przejawiać się w pracy, w nauce, w udoskonalaniu siebie, w rozbudowie miast, wsi, przemysłu, handlu, rozwoju oświaty, słowem — w budowie socjalizmu. Na pytanie: „Kogo nazywasz patriotą?”, dawano prawie jednolitą odpowiedź: „Patriota — to człowiek, który broni niepodległości swego kraju”. W takich okolicznościach zrozumiałe jest dalsze postępowanie badanych, mianowicie na pytanie: „Jak się przejawia Twój patriotyzm?”, przeważnie dawali odpowiedź: „Nie wiem. Wojny dziś nie ma”. W małym procencie (31%) respondenci patriotyzm łączą nie tylko z walką o całość i nienaruszalność granic Rzeczypospolitej, ale też „z pracą dla dobra kraju”, z „odpoczynkiem i spokojem po

pracy", z „radością i pięknem turystyki", ze „sportem", „użyźnianiem gleby", z „dobrą nauką", ze „zdrowiem wszystkich obywateli". Ta grupa badanych dała inną odpowiedź na pytanie patriotyzmu respondentów. Podkreślała że jej patriotyzm przejawia się „w dobrej nauce i pracy społecznej" i „w pracy na roli ojca", „w czuwaniu, by stan drogi do szkoły nie ulegał zniszczeniu", „w walce z obelgami na Polskę Ludową", „w walce z lenistwem, niedbalstwem, bumelanctwem, z bezrobociem, ze szpiegostwem".

Ci sami na polecenie wyboru nazwy dla nowych pięciu ulic w rejestrze 22 nazw podkreślili: „ulicę Bohaterów Westerplatte, Bolesława Chrobrego, Janka Krasickiego, Józefa Poniatowskiego, Szarych Szeregów". W niektórych ankietach tej grupy była podkreślana nazwa „Stefana Starzyńskiego, Karola Świerczewskiego". Pytano o uzasadnienie wyboru. Odpowiedzieli, iż kierowali się „ich bohaterstwem, miłością ojczyzny i zdecydowaną walką o niepodległość kraju". Niektórzy wybór nazwy „Janka Krasickiego i Szarych Szeregów" uzasadniali „piękną walką młodzieży o wolność kraju". Odpowiedzi te pozwalają przypuszczać, iż ich patriotyzm prawdopodobnie znamionuje się podobnymi elementami. Większość jednak badanych (43%) podała nazwy różne, jak np. Aleksandra Zawadzkiego, Królowej Jadwigi, Hugo Kołłątaja, Bitwy pod Grunwaldem, Feliksa Dzierżyńskiego, Zdobywców Berlina itp. Wachlarz duży. Swój wybór uzasadniali tym, że nazwiska te „mówią o wielkich Polakach".

Warto zwrócić uwagę i na inne pytania, które także ukazują, chociaż w inny sposób, postawy uczniowskie. Na pytanie dotyczące wyboru stałego miejsca zamieszkania w 80% otrzymano odpowiedź, że tym miejscem ma być Polska i ta miejscowość, „w której urodzili się i obecnie tam mieszkają". Wybór swój uzasadnili „przywiązaniem i miłością oraz szacunkiem do ojczyzny", „urodzeniem i wychowaniem", „mocnym przywiązaniem do ziemi ojczystej", „pięknym krajobrazem Polski". Część uczniów inaczej zareagowała na to pytanie (9%). Wybrała na stałe miejsce zamieszkania kraje Zachodu. Na pierwszy plan wysunęły się Stany Zjednoczone, następnie Francja, na trzecim miejscu uplasowała się Wielka Brytania i kraje skandynawskie. Na pytanie „Czym się kierują" odpowiedzieli, że „kraje te są bardzo kulturalne, bogate", „szybciej można tam wzbogacić się", „prędzej zrobić i zdobyć mieszkanie".

Dość jednolicie wypadła odpowiedź na pytanie: „Co gotów jesteś uczynić dla dobra Polski i narodu: a) w razie zagrożenia i b) w codziennej pracy?" W „razie zagrożenia" badani deklarują „wszystkie swoje siły i mienie dla usunięcia niebezpieczeństwa", inni „gotowi są bić się", „walczyć ze złem", „stanąć do walki", „wyrećzyć innych w pracy, by oni mogli stanąć do obrony miejsc zagrożonych". Na „co dzień": „przyczynić się będą do rozwoju kraju swoją nauką", „pracą społeczną", „pomocą w pracy rodziców", „urządzeniem wieczorów świetlicowych, akademii", „wyświetlaniem filmów", „wygłaszaniem odczytów". Uczniowie twierdzą że „w Polsce jest wielu obywateli, którzy dokładnie nie zdają sobie sprawy z tego, co się dzieje w ich otoczeniu i świecie". Rodzi się więc potrzeba „słowa", „odczytów", „pogadank" z ludźmi. Na pytanie: „Co pobudza do deklarowania takich czynów?", prawie wszyscy odpowiedzieli (79%), że „miłość do ojczyzny", „patriotyzm", „sumienie obywatela", „obowiązek dobrego Polaka".

Otrzymane w czasie badań materiały wymagają sprawdzenia i uzupełnienia innymi jeszcze metodami, to jednak już dziś — „na gorąco" — można wysnuć kilka wniosków. Są one oczywiste. Może więc zwrócimy uwagę na te, które, naszym zdaniem, mogą już obecnie polepszyć — choć w pewnym stopniu — wyniki naszej pracy:

— Koordynacja różnorodnych form pracy i poczynañ szkoły musi być stale utrzymywana. Ład i porządek, panujący w szkole, zaznaczy się na systematyczności pracy uczniów, jej dokładności oraz głębi. Wytworzy się w młodzieży szkolnej pogład

na istotę pracy. Powstanie w ich świadomości wzór każdej pracy, podjętej do wykonania.

— Bardziej uwzględniać w pracy szkolnej, szczególnie na odcinku klas niższych, problemy wynikające z życia środowiska. Udział wymienionego czynnika w realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły bezpośrednio spowoduje realizację wychowania patriotycznego.

— Dobro i siła wychowania patriotycznego najbardziej wiążą się z jednolitym systemem wychowawczym, panującym nie tylko w szkole, ale i w domu, i w środowiskach codziennego przebywania młodzieży szkolnej w wolnych chwilach od zajęć dydaktycznych. Stworzeniem tego systemu winna być zainteresowana szkoła i ona winna utrzymywać kierownictwo w jego funkcjonowaniu.

— W pracy na co dzień bardziej należy zwrócić uwagę na program działania organizacji uczniowskich i połączyć ich pracę z zajęciami dydaktyczno-wychowawczymi.

— Na zajęciach lekcyjnych i pozalekcyjnych należy odwoływać się do środków masowego przekazu. Ich treść częściej łączyć z pogłębianiem opracowywanych tematów oraz wnioski, z nich wypływające, bardziej zdecydowanie wprowadzać w życie środowiska (działanie młodzieży).

PAULINA BRÓDKA
GDAŃSK

RELACJA DYDAKTYKI OGÓLNEJ DO METODYKI NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI

Niniejszy artykuł ma za zadanie rozważyć najbardziej typowe stanowiska na temat wzajemnych związków między dydaktyką ogólną a metodyką oraz ukazać podstawowe i najważniejsze zagadnienia zjawiska korelacji dydaktyki ogólnej i metodyki nauczania początkowego w kształceniu nauczycieli.

I. Rozważania teoretyczne. O wzajemnych związkach dydaktyki i metodyki

O kwestii dydaktyka a metodyka można mówić wiele i różnie, niemniej na czoło wysuwa się zagadnienie „ogólności” dydaktyki do „szczegółowości” metodyki. W literaturze naukowej są podzielone zdania odnośnie „ogólności” dydaktyki.

Prof. K. Sośnicki¹ widzi zagadnienie ogólności dydaktyki w dwu aspektach: jako „ogólność” problemów, ich rozważań i pojęć dydaktycznych w stosunku do poszczególnych systemów dydaktycznych, wskutek czego dydaktyka nie podaje norm, lecz rozważa sama problemy i różne ich rozwiązania, ich pojęcia i podstawy; jako „ogólność” w stosunku do metodyk w tym znaczeniu, że dydaktyka nie zajmuje się zagadnieniami nauczania poszczególnych przedmiotów, lecz sprawy te pozostawia metodykom nauczania różnych przedmiotów.

¹ K. Sośnicki: Dydaktyka ogólna. 1959, s. 5.

Natomiast W. Okoń² w swoich próbach tworzenia jednolitego systemu naukowego „ogólność” dydaktyki widzi w tym, że dyscyplina ta zajmuje się ustaleniem prawdziwości w zakresie wszystkich przedmiotów, wszystkich szczebli i wszystkich typów szkół. W literaturze naukowej kwestia „ogólności” nie została jednak definitywnie rozstrzygnięta.

Mówiąc o wzajemnych związkach dydaktyki i metodyki nasuwa się też pytanie: czy dydaktyka i metodyka to działy pedagogiki, czy też są to oddzielne dyscypliny w kompleksie nauk pedagogicznych.

W. Krajewski³ twierdzi, że dyferencjacja nauk pedagogicznych, jaka rozpoczęła się, gdy wymagania społeczne i poziom nauk sąsiednich wytworzyły tendencje do prowadzenia badań kompleksowych wszystkich zjawisk kształcenia i wychowania, skomplikowała przeprowadzenie naukowych poszukiwań związanych z wykryciem prawdziwości specyficznych dla różnych stron procesu pedagogicznego. Uważa, że następstwem niedostatecznego odgraniczenia nauk pedagogicznych jednej od drugiej są przeciągające się spory o to, czy można metodykę uważać za naukę samodzielną.

Jedni bowiem udowadniając, że pedagogika jest nauką jednolitą, przyjmują, że dydaktyka jest działem jedynej nauki, drudzy natomiast twierdząc, że istnieje całokształt nauk pedagogicznych, dydaktykę pojmują jako naukę samodzielną, a położenie metodyk określają w sposób analogiczny. Zatem i ta kwestia pozostaje jeszcze nadal otwarta.

Mówiąc o relacji dydaktyki do metodyki przyjmuje się, iż dydaktyka bada te ogólne zagadnienia i zjawiska, które występują w nauczaniu wszystkich przedmiotów. Wydziela ona z procesu dydaktycznego to, co najbardziej charakterystyczne dla nauczania w ogóle, niezależnie od specyfiki poszczególnych przedmiotów nauczania. Ma ona charakter bardziej ogólny, stanowi bowiem teorię nauczania niezależną od treści nauczania. Każda metodyka występuje między innymi metodykami jako oddzielna nauka pedagogiczna, badająca własny krąg spraw. Oddziela je od tych, które wchodzą w sferę rozpatrywań innych metodyk. Historycznie rzecz biorąc metodyka rozwija się w coraz większym stopniu, wykrywając specyficzne prawdziwości procesu nauczania danego przedmiotu oddziela się od dydaktyki ogólnej, a pomagają jej w tym zasady dydaktyczne. Pośredniczą one w nauczaniu każdego przedmiotu, natomiast ogniwami, które to pośredniczenie urzeczywistniają, są prawdziwości nauczania poszczególnych przedmiotów wykryte przez metodykę tychże przedmiotów. Zasady dydaktyczne stanowią niejako ten element, który pozwala dostrzec badaczom specyfikę procesu dydaktycznego poszczególnych przedmiotów. Nie muszę w tym miejscu dowodzić, że sposoby realizacji zasad dydaktycznych różnią się w zależności od specyfiki przedmiotu nauczania, a to stanowi źródło problemów metodyk szczegółowych.

A zatem w miarę jak metodyka staje się samodzielną nauką, wzrasta jej oddziaływanie na dydaktykę. I w miarę jak metodyka w coraz szerszym stopniu wykrywa specyficzne właściwości procesu nauczania poszczególnych przedmiotów, dydaktyka znajduje szersze uzasadnienie jako ogólna teoria nauczania. Zbliżenie dydaktyki i metodyki następuje bowiem na wyższym poziomie badań naukowych. Kwestią probablistyczną pozostaje przypuszczenie, iż wzajemne oddziaływanie dydaktyki i metodyki⁴ stanowi warunek ich rozwoju.

² W. Okoń: *Zarys dydaktyki ogólnej*, 1970, s. 5.

³ W. Krajewski: *Stosunki wzajemne dydaktyki i metodyki*, *Sowietskaja Pedagogika*, 1969, nr 9.

⁴ Dla metodyk nauczania różnych przedmiotów przyjęto termin „metodyka” w liczbie pojedynczej.

II. Rozważania pragmatyczne. Zjawisko korelacji

Niezależnie od przyjętego stanowiska w rozważanych powyżej kwestiach, przedmioty, o których mowa, są obowiązkowe i pozostają ze sobą w określonych związkach. Dydaktyka ogólna jako przedmiot studiów występuje w 2 i 3 semestrze, a metodyka nauczania początkowego w planie studiów jest umieszczona od semestru 3 do 5 lub 6.⁵ Rozmieszczenie w czasie tych dwu przedmiotów w planie studiów WSN nie budzi poważniejszych zastrzeżeń. Natomiast można mieć poważne zastrzeżenia odnośnie zaplanowania w WSN historii wychowania w semestrze 5 i 6 zamiast w 1 i 2, mimo iż nie trzeba dowodzić wagi tego przedmiotu jako jednego z „fundamentów” w nauczaniu wszystkich przedmiotów pedagogicznych, a szczególnie dydaktyki ogólnej i metodyki nauczania początkowego.

Mam jednak w tym miejscu mówić o zjawisku korelacji występującym w nauczaniu dydaktyki ogólnej i metodyki nauczania początkowego w zakładzie kształcenia nauczycieli.

B. Nawroczyński⁶ uważa, iż zadaniem nauczyciela jest korzystać z korelacji „w celu wiązania ze sobą przedmiotów w gęstą sieć skojarzeń i rozumowań po to, aby zapobiegać szufladkowaniu umysłów uczących się”.

B. Jesipow⁷ twierdzi, iż „bardzo ważny jest taki związek między przedmiotami, w którym jeden przedmiot stanowi instrument dla zrozumienia zadań i rozstrzygnięcia problemów w innym przedmiocie.” Na tej zasadzie stosuje się dydaktykę w metodyce.

W swoich rozważaniach nad zjawiskiem korelacji dydaktyki i metodyki przyjmuje, iż treści dydaktyki mogą stanowić instrument rozwiązywania problemów występujących w procesie dydaktyczno-wychowawczym w kl. I—IV.

Próby analizy zjawiska korelacji między dydaktyką a metodyką nauczania początkowego można prowadzić dwoma nurtami: A i B. Strategia A jest stosunkowo prosta. Obejmuje rozważania teoretyczne, które dotyczą szeregu zagadnień programowych o charakterze pragmatycznym. W programie dydaktyki ogólnej są zagadnienia, które stanowią podstawę teoretyczną dla rozważań związanych z realizacją tzw. części ogólnej programu metodyki nauczania początkowego. Przytaczam szereg zagadnień węzłowych z programu dydaktyki ogólnej⁸:

1. Zagadnienia celów i zadań kształcenia.
2. Zagadnienie czynników determinujących dobór i układ treści kształcenia.
3. Zagadnienie funkcji podręcznika, struktur oraz kryteriów doboru treści do podręczników szkolnych.
4. Zagadnienie kształcenia pojęć i umiejętności.
5. Zagadnienie metod i organizacji nauczania cech nowoczesności i kierunków modernizacji.
6. Zagadnienie nauczania problemowego.
7. Zagadnienie kontroli i oceny.
8. Zagadnienie pracy domowej ucznia.

Powyższe zagadnienia stanowią podstawę teoretyczną dla realizacji węzłowych zagadnień z programu metodyki nauczania początkowego⁹. A oto one:

1. Cele i zadania dydaktyczno-wychowawcze w kl. I—IV.
2. Treść nauczania w kl. I—IV, kryteria doboru, zasady doboru, układ treści.
3. Podręczniki, ich budowa, funkcje i rodzaje.

⁵ Plan studiów w WSN, 1969.

⁶ B. Nawroczyński: *Zasady dydaktyki*, 1957, s. 352.

⁷ B. Jesipow: *Podstawy dydaktyki ogólnej*, 1967, s. 53.

⁸ *Teoria nauczania (Dydaktyka ogólna)*. Tymczasowy program nauczania. WSN, 1971.

⁹ *Metodyka wychowania i nauczania w kl. I—IV*, WSN, 1969.

4. Metody pracy dydaktycznej w klasie I—IV.
5. Organizacja pracy dydaktycznej w kl. I—IV, próby jej modernizacji poprzez nauczanie grupowe i wielopoziomcwe.
6. Kontrola i ocena ucznia na szczeblu początkowym.
7. Praca domowa ucznia w klasie I—IV.

Zadaniem prowadzącego zajęcia z metodyki nauczania początkowego jest taka organizacja pracy dydaktycznej ze studentami, która pozwoli korzystać z korelacji, tj. stworzyć warunki stosowania teorii nauczania i psychologii w toku rozwiązywania problemów z metodyki nauczania początkowego. Dla przykładu przytaczam:

- A. Temat ćwiczeń: Analiza podręczników języka polskiego kl. II—IV.
- B. Teoretyczna podstawa rozważań: treści z zakresu dydaktyki ogólnej dotyczące: po pierwsze, rodzaju podręczników szkolnych; po drugie, funkcji podręczników i po trzecie, doboru treści do podręcznika szkolnego.
- C. Tok ćwiczeń może obejmować szereg momentów:
 1. Odwołanie się do wiadomości z dydaktyki ogólnej o funkcji i kryteriach budowy podręcznika.
 2. Ustalenie metod rozpatrywania podręcznika.
 3. Dokonanie analizy wybranych podręczników w toku pracy grupowej lub indywidualnej.
 4. Uporządkowanie wyników analizy, krótka notatka.

Przykładów rozwiązywania zagadnień z metodyki, w których wystąpi zjawisko korelacji w aspekcie strategii A, można mnożyć.

Strategia B jest bardzo skomplikowana. Obejmuje ona rozważania i analizę strony koncepcyjnej i strony realizacyjnej każdej lekcji. Obejmuje też problematykę łączenia teorii z praktyką. Racjonalna koncepcja i realizacja każdej lekcji wymaga rozumienia zasad dydaktycznych i w ogóle globalnej wiedzy dydaktycznej i psychologicznej oraz zintegrowania jej z wiedzą z zakresu metodyki nauczania początkowego. A „rozumieć”¹⁰ — to znaczy operować członami myślowymi i sygnalizowanymi przez nie przedmiotami, zgodnie z sytuacją zadaniową. To znaczy umieć zastosować daną myśl, a nawet wywołać zjawisko, które dana myśl sygnalizuje. Korelacja wymaga rozumienia istoty procesu dydaktycznego jako układu takich czynności nauczyciela i uczniów oraz zastosowanie takich środków i warunków, jakie służą wywołaniu pożądanych zmian w uczniach¹¹. Każda zaś czynność¹² ludzka jest procesem celowym i zorganizowanym, a to rzutuje na zrozumienie błędu¹³ dydaktycznego jako braku świadomości celu, celowości środków i nastawienie na rezultat.

Ogólnie rzecz biorąc można wysunąć twierdzenie idące w kierunku uznania konieczności rozumienia węzłowych zagadnień teoretycznych z zakresu dydaktyki ogólnej jako jednego z warunków efektywnego kierowania procesem dydaktycznym na szczeblu nauczania początkowego. Takiego spojrzenia wymaga realizacja tzw. części szczegółowej programu nauczania początkowego, a więc ćwiczeń w czytaniu, pisanii, ćwiczeń gramatycznych i ortograficznych, kształtowanie pojęć matematycznych, rozwiązywanie zadań tekstowych, kształtowanie pojęć przyrodniczo-geograficznych i innych. Przygotowanie lekcji jęz. polskiego, matematyki, przyrody, geografii i innych przedmiotów wymaga uzasadnienia celowości poszczególnych operacji. Racjonalnemu uzasadnieniu służy dydaktyka ogólna i psychologia, służy pogłębiona myśl teoretyczna, a nie wąsko praktyczna. Dla przykładu przytaczam:

¹⁰ W. Szewczuk: Psychologia t. I. 1962, s. 289.

¹¹ W. Okoń: Teoretyczne podstawy systemu dydaktycznego w szkole socjalistycznej. *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 1, 1971.

¹² M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski: Psychologia jako nauka o człowieku. 1967, s. 233. T. Tomaszewski: Wstęp do psychologii. 1963, s. 131.

¹³ J. Rutkowiak: Koncepcja błędu dydaktycznego. *Studia pedagogiczne*. XXII, s. 222.

- I. Temat ćwiczeń: Opracowanie koncepcji lekcji z jęz. polskiego w kl. III i jej realizacja.
- II. Teoretyczne podstawy rozważań: treści z zakresu psychologii i dydaktyki dotyczące po pierwsze, przygotowania lekcji; po drugie, istoty zasad nauczania; po trzecie, rozwiązywanie problemów; po czwarte, strategii lekcji problemowej.
- III. Tok ćwiczeń — 4 godz.
 - A. 1. Odwołanie się do wiadomości z zakresu dydaktyki ogólnej o przygotowaniu lekcji.
 2. Wybór hasła programowego i ustalenie zadań dydaktyczno-wychowawczych.
 3. Opracowanie planu operacji, które powinny wystąpić na lekcji — praca grupowa.
 4. Dyskusja i ocena propozycji przedstawionych przez grupy.
 5. Ustalenie najbardziej racjonalnie opracowanej propozycji i ewentualne jej uzupełnienie.
 - B. 6. Samodzielne opracowanie konspektu lekcji wg przyjętego planu.
 - C. 7. Praca w grupach — analiza koncepcji indywidualnych.
 8. Analiza i ocena przedstawionych przez grupy koncepcji lekcji, uzasadnienie stanowisk odnośnie zaplanowanych operacji szczegółowych, doboru środków, organizacji lekcji.
 9. Wybór najbardziej racjonalnie opracowanej koncepcji lekcji.
 - D. 10. Przeprowadzenie lekcji przez studenta.
 - E. 11. Analiza przeprowadzonej lekcji — uzasadnienie stanowisk.
 12. Ocena ukazująca rozwiązania pozytywne i błędy.

Efektywne przeprowadzenie po pierwsze, zaplanowanych w toku ćwiczeń momentów; po drugie, lekcji od strony tak koncepcyjnej, jak i realizacyjnej wymaga zintegrowania wybranych wiadomości z psychologii, dydaktyki ogólnej i metodyki nauczania początkowego.

Niebezpieczeństwem dla nauczania metodyki jest spłylenie zagadnień i ograniczenie rozważań do chwytów praktycznych. A dzieje się to wówczas, gdy opracowanie koncepcji lekcji oraz analiza jej strony realizacyjnej nie znajduje uzasadnienia w dydaktyce ogólnej i w psychologii. Myślę, że student winien posiadać zasób wiedzy wyjaśniającej istotę rzeczy, sedna zagadnienia, wiedzy, która rozjaśnia umysł i nie napelnia głowy balastem szczegółów i szczegółików. Zaobserwowałam, że więcej korzyści wnoszą nauczyciele z wyjaśnienia np. istoty celów i zadań lekcji, istoty nauczania problemowego, istoty nowoczesności metod i organizacji procesu dydaktycznego aniżeli z podanych schematów do naśladowania. Rozumienie istoty zjawiska w konfrontacji z praktyką budzi niepokój, a tym samym zapobiega mechanicznemu przymierzaniu schematów. Rozumiejąc zagadnienia ogólne nauczyciel potrafi racjonalnie rozwiązywać różne sprawy szczegółowe, których jest multum w praktyce szkolnej. W wypadku przyzwyczajania się do „recept” metodycznych w sytuacji nietypowej jest bezradny. Korelacja dydaktyki ogólnej i metodyki nauczania początkowego może zatem skutecznie zapobiegać bezmyślności, przypadkowości, płytcizni, a więc wąskiemu praktycyzmowi w pracy pedagogicznej. W tym miejscu trzeba zaznaczyć, iż nie jest sprawą obojętną organizacji całokształtu zajęć dydaktycznych w zakładzie kształcenia nauczycieli. Mam tu szczególnie na myśli podział studentów na grupy ćwiczeniowe, ilość osób w grupie ćwiczeniowej, a także poziom organizacyjny i kadrowy szkoły ćwiczeń. Zatem dydaktyka ogólna i psychologia to instrumenty pogłębianej realizacji programu „Wychowanie i nauczanie w klasach początkowych”, co stanowi jeden z podstawowych warunków efektywnego kształcenia nauczycieli.

JÓZEF RERUTKIEWICZ
NIEPOŁOMICZE

KONFRONTACJA OCEN UCZNIWA W NAUCE Z JEGO SPRAWNOŚCIĄ UMYSŁOWĄ

Mało u nas znany i rzadko stosowany test sprawności umysłowej 14+ jest w praktyce pedagogiczno-dydaktycznej bardzo pożyteczny.¹ Prócz walorów różnorodnej użyteczności jest wyjątkowo dogodny w użyciu. Można nim w stosunkowo krótkim czasie przebadac większą grupę uczniów, klasę, szkołę.

Różnorodną jego przydatność zamierza się tutaj ograniczyć jedynie do porównania jego wyników z ocenami ucznia w nauce. Otóż drogą porównań wyników testu i ocen w nauce skonstatowano istniejącą między nimi trojakiemu rodzaju zależność: albo ocena w nauce jest wyższa, czyli zawyżona w stosunku do sprawności umysłowej, albo jest zgodna ze sprawnością umysłową, albo jest niższa, czyli w stosunku do sprawności umysłowej ucznia jest zaniżona. W wyniku badań np. dwóch klas piątych stwierdzono, że na 54 uczniów tych klas jest:

2	uczniów z oceną bdb	zgodną z ich sprawnością umysłową
3	„	„ bdb zawyżoną
5	„	„ db zgodną z ich sprawnością umysłową
6	„	„ db zawyżoną
19	„	„ dst zgodną z ich sprawnością umysłową
1	„	„ dst zawyżoną
12	„	„ dst zaniżoną
4	„	„ ndst zgodną z ich sprawnością umysłową
2	„	„ ndst zaniżoną

Zestawienie to poucza, że prócz uczniów o ocenach zgodnych z ich sprawnością umysłową niektórzy uczniowie winni mieć ocenę wyższą, a inni ocenę niższą. Idąc po myśli tego stwierdzenia można pominąć ową zgodność zawyżenie lub zaniżenie odnośnie do jakości ocen i poczynić uproszczone zestawienie obrazujące jedynie ilościowe ujęcie wypadków zgodności, zawyżenia lub zaniżenia ocen. Biorąc tedy pod uwagę tych samych 54 uczniów, to ocen zgodnych ze sprawnością umysłową jest 30, zawyżonych 10 i zaniżonych 14. Dla ścisłości należy nadmienić, iż przyjmuje się, że wszystkie postawione przez nauczycieli oceny są wnikliwe i sprawiedliwe. Mimo to przecież mogło się tak zdarzyć, że w szeregu wypadków mogły zajść pewne odchylenia. Odchylenia te jednakże najczęściej trafiają się w ocenach średnich, tj. w dobrych i dostatecznych, bowiem stawianie ich nigdy nie jest tak wnikliwe, jak stawianie ocen skrajnych, a szczególnie niedostatecznych. Te ostatnie mają zasadnicze znaczenie tak dla ucznia, jak i organizacji szkoły oraz duże znaczenie społeczne. W związku właśnie z tym znaczeniem przytoczy się obecnie wyniki tychże badań większej ilości uczniów zgrupowanych w 13 klasach jednej i tej samej szkoły. Ilość ich wynosi 398.

Otóż w zbiorze tym jest:

ocen zgodnych ze sprawnością umysłową	232
ocen zawyżonych	71
ocen zaniżonych	95 ²

¹ General Ability Test (14), National survey of attainments in reading and arithmetic Form N. S. 15, National Foundation for Educational Research in England and Wales.

² Są to całoroczne oceny średnie.

W całości tego zbioru uczniów o ocenach niedostatecznych jest ogółem 72 (18%), z czego zgodnych ze sprawnością umysłową jest tylko 21, czyli 5,2% ogólnej liczby badanych, tj. liczby 398, zaś niezgodnych ze sprawnością umysłową uczniów o ocenach niedostatecznych jest 51, tj. 12,8%. Zachodzi teraz pytanie, czy wszystkie te niedostateczne oceny są bezwarunkowo konieczne, tj. takie, których przy pewnych wysiłkach ze strony nauczycieli i przy lepszej koordynacji współpracy domu ze szkołą nie dałoby się zmienić na oceny lepsze. Otóż nie! Koniecznych ocen niedostatecznych, jak wykazują wyniki badań, tj. zgodnych ze sprawnością umysłową, winno być co najwyżej 21, czyli 5,2% ogólnej liczby badanych. Tylko więc 21 uczniów na ogólną liczbę 398 winno mieć ocenę niedostateczną, gdyż u 51 uczniów niedostatecznych badania testowe wykazały, że postawiona im ocena jest oceną zaniżoną w stosunku do ich możliwości. Można by nadto stwierdzić, że owe 5,2% niedostatecznych ocen zgodnych ze sprawnością umysłową mogło być zmniejszone, gdyż badania wykazują, iż zawyżenie ocen w stosunku do sprawności umysłowej ucznia jest realne, jednakże musi mieć jakieś konkretnie pozytywne przyczyny. Przyczyn tych raczej nie należy szukać w środowisku szkolnym, gdyż ono jako takie stara się oddziaływać na wszystkich swych wychowanków jednakowo. W pierwszym rzędzie szukać ich należy w środowisku rodzinnym ucznia. Tu zaś należy przyjąć, że jeśli oddziaływanie jego jest w sumie pozytywne, to znajdujący się w jego sferze uczeń winien mieć w stosunku do swej sprawności umysłowej oceny w nauce nieco zawyżone, a rzadziej tylko zgodne z nią. Że tak często nie jest, to chyba dlatego, że warunki, w których przyszło mu przebywać, z różnych względów na to nie pozwalają i uczeń taki w stosunku do swych możliwości ma oceny zaniżone. Aby uczniowi w takich wypadkach można skutecznie pomagać, należy naprzód wiedzieć, że jego możliwości odnośnie do postępów w nauce są wyższe od tych, które on aktualnie uzyskuje. Możliwości te wskaże wynik badań wspomnianym testem. Wynik badań nadto w wielu wypadkach uchroni nauczycieli od błędnych i wypaczonych wniosków odnośnie do możliwości umysłowych swego ucznia.

Z korzyścią przeto byłoby, aby test, o którym mowa, mógł być udostępniony i w miarę potrzeb stosowany.

JADWIGA ANDRZEJEWSKA
WROCLAW

KULTURA CZYTELNICZA NAUCZYCIELI I UCZNIÓW SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Najważniejszym miernikiem wartości nauczycieli i szkół są wyniki ich pracy uwidocznione w poziomie wychowania i wykształcenia uczniów. Jednym z najistotniejszych zadań współczesnej szkoły jest przygotowanie wychowanków do życia w epoce edukacji permanentnej¹, czyli przysposobienie do sprawnej pracy umysłowej i do samokształcenia. Zdaniem K. Wojciechowskiego „sprawdzianem wartości wykształcenia szkolnego jest niewątpliwie samokształcenie, które uczeń zaczyna przed lub po opuszczeniu szkoły (...), bowiem szkoła zainteresowała wiedzą,

¹ Por. B. Suchodolski: Perspektywa rewolucji naukowo-technicznej a zadania oświatowo-wychowawcze w PRL. *Nowe Drogi* 1971 nr 2.
J. Zołnierkiewicz: Międzynarodowy Rok Oświaty. *Dydaktyka Szkoły Wyższej* 1970 nr 4.

rozbudziła ambicje stania się kimś lepszym i nauczyła samodzielnej pracy umysłowej”².

Spśród wielu źródeł wiedzy, z których czerpać można uprawiając samokształcenie, słowo drukowane w postaci książki i czasopisma jest najbardziej dostępne i dogodnie ze względu na możliwość powrotu do przeczytanych treści, utrwalania wiadomości i snucia refleksji. Po pierwszych niepokojach, wywołanych fascynacją audiowizualnymi środkami przekazu³, pojawiły się głosy przewidyujące jeszcze długie lata dominacji książki w kulturze i cywilizacji „zmieniającego się świata”⁴. A zatem — żeby dotrzymać kroku współczesności, trzeba chcieć i umieć czytać. Nauczyć samokształcenia i wdrożyć nawyki samodzielnego zdobywania wiedzy — to znaczy:

1) rozwinąć kulturę czytania, warunkującą możliwie pełne spożytkowanie treści zawartych w dziełach,

2) wykształcić kulturę korzystania z audiowizualnych środków przekazu.

Jeśli szkoła potrafi te zadania zrealizować, tym samym przygotowuje swych wychowanków do kształcenia się ustawicznego. Zdoła to zrobić jednak tylko taka szkoła, w której uczą nauczyciele posiadający wysoki poziom kultury czytelniczej i audiowizualnej.

Kształtowanie kultury czytelniczej obywateli winno zaczynać się od najwcześniejszych lat, tj. od szkoły podstawowej, która zobowiązana jest nauczyć podstaw samokształcenia. Powstaje więc pytanie: czy i w jakiej mierze współczesna szkoła podstawowa spełnia ten postulat? Jaki jest poziom kultury czytelniczej uczniów szkoły podstawowej, jak się przedstawia stan kultury czytelniczej ich nauczycieli — najliczniejszej rzeszy pracowników oświaty (211 473 zatrudnionych w r. szk. 1970/71), oddziałujących na wszystkich obywateli, i to najdłużej, bo przez osiem lat, a w niedalekiej przyszłości okres ten wydłuży się o parę lat.

Pytania te skłoniły mnie do podjęcia w latach 1968—1970 badań, których przedmiotem stała się kultura czytelnicza 870 nauczycieli uczących głównie języka polskiego i geografii, i 969 uczniów VIII klasy szkół podstawowych na Dolnym Śląsku. Po części inspirującą rolę odegrały badania czytelnicze M. Walentynowicz, przeprowadzone przed z górą 10 laty wśród absolwentów szkoły podstawowej⁵ i techników⁶.

Punktem wyjścia prac badawczych stała się definicja kultury czytelniczej jako zespołu wiadomości, umiejętności, sprawności, nawyków, zainteresowań i zamiłowań czytelniczych, umożliwiających jak najbardziej korzystny dla intelektualnego, moralnego i kulturalnego rozwoju osobowości jednostki i pełnienia przez nią twórczej roli w społeczeństwie, kontakt ze słowem drukowanym. Jako pochodne tej definicji, eksponującej funkcję kultury czytelniczej w procesie samokształcenia, powstały modele⁷ kultury:

² K. Wojciechowski: Samokształcenie ważną sprawą oświatową. *Oświata Dorosłych* 1962 nr 1.

³ T. Pfabe: Czy koniec kultury opartej na książce. Książka w zmieniającym się świecie. *Kultura i Społeczeństwo* 1959 nr 2. (Omówienie ankiety zorganizowanej przez *The Times Literary Supplement*).

⁴ Tamże oraz B. Suchodolski: Aktualne zagadnienia oświaty i wychowania. Warszawa 1959. s. 435—451.

⁵ M. Walentynowicz: Przygotowanie czytelnicze absolwentów szkoły podstawowej. Warszawa 1961.

⁶ Kultura czytelnicza techników przemysłu metalowego. (W:) Zagadnienia oświaty dorosłych pod red. K. Wojciechowskiego. *Studia Pedagogiczne*. T. VI. Wrocław 1958.

⁷ O konieczności przyjęcia określonego modelu w badaniach pedagogicznych i praktyce oświatowej mówią m.in.: W. Wojtyński: Metody i wyniki badań pedologicznych. *Ruch Pedagogiczny* 1964 nr 4, s. 8, R. Wroczyński: Wprowadzenie do pedagogiki społecznej. Warszawa 1966. s. 94.

czytelniczej nauczyciela i ucznia szkoły podstawowej, zawierające rejestr jej wyznaczników.

Złożoność przedmiotu badań wymagała zastosowania kilku technik badawczych: ankiety audytoryjnej, sprawdzianów wiadomości i umiejętności z zakresu przygotowania czytelniczego, obserwacji, wywiadów i badania dokumentacji bibliotecznej. Zebrane materiały poddano obliczeniom statystycznym, dzięki którym uzyskano odpowiedź, w jakim stopniu badane zbiorowości nauczycieli i uczniów odpowiadają poszczególnym kryteriom wzorca kultury czytelniczej, co zostało wyrażone za pomocą odsetków lub średnich arytmetycznych, np. jaki odsetek badanych korzysta z biblioteki szkolnej, jaki odsetek świadomie dobiera lekturę, jaka jest średnia przeczytanych słów w ciągu minuty itp.

Niniejszy artykuł w syntetycznym ujęciu konfrontuje wybrane wskaźniki kultury czytelniczej nauczycieli z odpowiednimi wskaźnikami kultury czytelniczej uczniów, zwłaszcza z zakresu przygotowania czytelniczego, czyli wiadomości i umiejętności czytelniczych.

Poziom kultury czytelniczej uczniów jako wynik oddziaływania w głównej mierze szkoły charakteryzuje w sposób pośredni poziom kultury czytelniczej nauczycieli i efekty ich pracy nad rozwojem czytelnicwa uczniów.

Porównanie najważniejszych wskaźników kultury czytelniczej obu populacji ujmuje tabelaryczne zestawienie na str. 108, w którym uczniowie zostali podzieleni według środowiska, gdyż ten czynnik wydaje się najistotniejszy ze względu na poziom wyposażenia szkoły w kadrę i środki materialne oraz wpływ otoczenia na czytelnictwo uczniów.

Zestawienie to wskazuje, że nauczyciele wyprzedzają nieco uczniów pod względem kultury czytelniczej, tzn. że wśród nauczycieli jest większy odsetek osób spełniających dany warunek kultury czytelniczej niż w badanej zbiorowości uczniów. Różnice te wahają się w granicach od 0,8% do 35,6% (przeciętnie 18,6%) na korzyść nauczycieli, w trzech przypadkach natomiast uczniowie nieznacznie górują nad nauczycielami — średnią wypożyczeń z biblioteki szkolnej, znajomością budowy wewnętrznej książki i szybkością czytania. Pierwsze dwa przypadki są zupełnie prawdopodobne, a mianowicie, że uczniowie więcej wypożyczają z biblioteki szkolnej niż nauczyciele, mając do dyspozycji więcej książek oraz że w większym stopniu znają części składowe książki, ponieważ badane klasy VIII uczyli polonisci — przeważnie absolwenci studium nauczycielskiego, mający za sobą studia z przedmiotu „wiedza o książce”. Właśnie absolwenci SN i ZSN — nauczyciele języka polskiego — uzyskali w porównaniu z innymi grupami wykształcenia⁸ stosunkowo najlepsze wyniki ze sprawdzianu wiadomości z przygotowania czytelniczego, m. in. ze znajomości budowy wewnętrznej książki. Młodzież, zwłaszcza wrocławska, osiągnęła wprawdzie przeciętnie większą szybkość czytania niż nauczyciele, ale za to mniej troszczyła się o zrozumienie tekstu.

Wyniki badań kultury czytelniczej uczniów należy traktować z tolerancją dla możliwych odchyłeń od rzeczywistego stanu ze względu na zespołowy charakter badań⁹ i wynikającą z tej okoliczności możliwość różnic w ocenie wiadomości i umiejętności uczniów mimo przyjęcia wspólnego programu badań, klucza ocen

⁸ Struktura wykształcenia badanej populacji 870 nauczycieli przedstawiała się następująco: 214 osób ze średnim wykształceniem, 153 absolwentów stacjonarnego SN, 399 absolwentów ZSN, 104 nauczycieli z wyższym wykształceniem.

⁹ Cały program badań kultury czytelniczej nauczycieli autorka artykułu zrealizowała osobiście, natomiast materiały dotyczące kultury czytelniczej uczniów zebrali i obliczyli wstępnie wyniki studenci SN i ZSN przygotowujący pod kierunkiem autorki prace dyplomowe (J. Andrzejewska: Udział studentów w badaniach kultury czytelniczej uczniów szkoły podstawowej. (W:) Piętnaście lat kształcenia nauczycieli. Wrocław 1971, s. 217—231).

Kryteria kultury czytelniczej	Nauczyciele	Uczniowie VIII klasy			
		Ogółem	Wrocław Wałbrzych	Miasta powiatowe, miasteczka	Wies
% lub średnia arytmetyczna					
A. Zamiłowania i nawyki czytelnicze					
Lektura książek jako ulubiony sposób spędzania wolnego czasu	88,1	70,5	77,3	70,5	60,4
Lektura czasopism jako ulubiony sposób spędzania wolnego czasu	70,9	39,5	42,9	45,0	26,8
Średnia godzin poświęcona lekturze	10,6	8,7	9,7	8,2	8,0
Średnia roczna wypożyczeń z biblioteki szkolnej	11,3	13,8	15,2	12,4	14,0
Własny księgozbiór	94,1	84,0	89,4	85,6	72,4
Korzystanie z biblioteki szkolnej	69,0	89,3	91,0	83,3	95,2
Korzystanie z biblioteki publicznej	76,4	55,1	67,2	53,2	41,6
Zainteresowanie nowościami wydawniczymi	29,3	27,6	38,0	29,0	10,8
Świadomy dobór książek	70,8	52,2	45,1	50,8	64,8
Notowanie lektury ¹⁰	80,4	70,1	77,1	72,0	57,2
Gromadzenie notatek z lektury ¹¹	61,4	38,8	50,2	35,9	33,6
Zbieranie wycinków z czasopism	64,6	50,0	48,0	62,3	35,6
B. Wiadomości z przygotowania czytelniczego					
Znajomość katalogu alfabetycznego	77,0	50,2	52,7	36,5	66,0
Znajomość katalogu rzeczowego	62,9	44,3	50,8	30,0	54,8
Prawidłowa odpowiedź na pytanie, gdzie należy szukać książki określonego autora	60,3	42,1	50,2	30,0	46,0
Prawidłowa odpowiedź na pytanie, gdzie należy szukać książki na dany temat	55,9	32,9	38,5	22,9	38,8
Znajomość karty katalogowej	17,2	16,4	15,5	15,6	18,8
Znajomość przynajmniej jednej encyklopedii	96,8	77,7	82,3	76,2	72,8
Znajomość przynajmniej jednego słownika	98,3	86,4	92,4	83,9	81,2

¹⁰ Dość wysoki odsetek uczniów sporządzających notatki z lektury wcale nie świadczy o rozpowszechnionym nawyku — przeważnie są to dzienniczki lektury, egzekwowane przez nauczycieli.

¹¹ Pytanie ankiety dla nauczycieli dotyczyło gromadzenia notatek bibliograficznych, w ankiecie dla uczniów pytano o zwyczaj gromadzenia różnych notatek z lektury.

Kryteria kultury czytelniczej	Nauczyciele	Uczniowie VIII klasy			
		Ogółem	Wrocław Wąbrzych	Miasta powiatowe, miasteczka	Wieś
% lub średnia arytmetyczna					
Znajomość budowy wewnętrznej książki	23,2	26,7	29,5	18,7	34,0
C. Umiejętności czytelnicze ¹²					
Posługiwanie się katalogiem alfabetycznym ¹³	86,6	58,8	59,0	50,3	73,3
Posługiwanie się katalogiem rzeczowym	77,7	52,5	59,5	39,6	58,2
Sporządzenie zestawienia bibliograficznego ¹⁴	56,8	52,6	56,9	55,5	41,5
Średnia przeczytanych słów w ciągu minuty	158	169	199	156	144
Znalezienie informacji w książce za pomocą indeksu	61,3	47,8	41,3	52,5	50,4
Posługiwanie się dziełami pomocniczymi	77,6	55,0	43,5	60,7	64,0
Adnotacja o książce na podstawie przekartkowania	73,9	38,3	51,9	38,2	18,4
Sporządzenie konspektu tekstu popularnonaukowego	62,2	31,5	32,1	40,1	19,2
Sporządzenie notatki bibliograficznej	59,4	39,7	41,5	41,6	34,4

i sposobu obliczania wyników. Badania te można porównać do stosowanych obecnie coraz szerzej w szkolnictwie sprawdzianów wyników nauczania za pomocą testów. Daleko im do naukowej ścisłości w ocenie rzeczywistego stanu, niemniej jednak stanowią poważny krok w obiektywizacji ocen szkolnych i badaniu wyników nauczania.

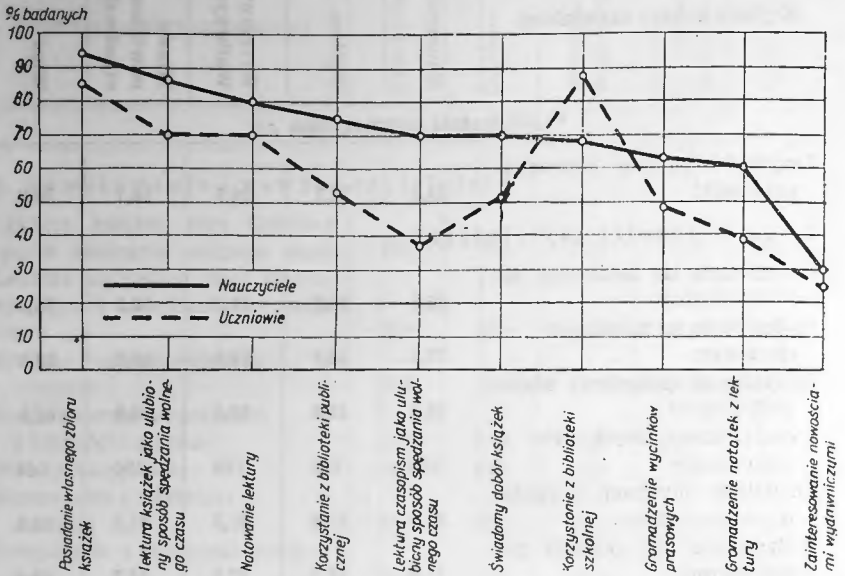
Konfrontacja wskaźników kultury czytelniczej nauczycieli i uczniów wykazuje wyraźną zbieżność między nasileniem występowania poszczególnych kryteriów kultury czytelniczej w obu populacjach, co wyraźnie uwidoczniają wykresy (ryc. 1—3). Im wyższy odsetek nauczycieli spełniających dane kryterium, tym odpowiednio

¹² Badania umiejętności czytelniczych nauczycieli objęły 202 absolwentów SN i 222 nauczycieli studiujących w ZSN, a zatem wyniki nie są miarodajne dla całej badanej populacji 870 nauczycieli, w której skład wchodził również nauczyciele z wyższym i tylko średnim wykształceniem.

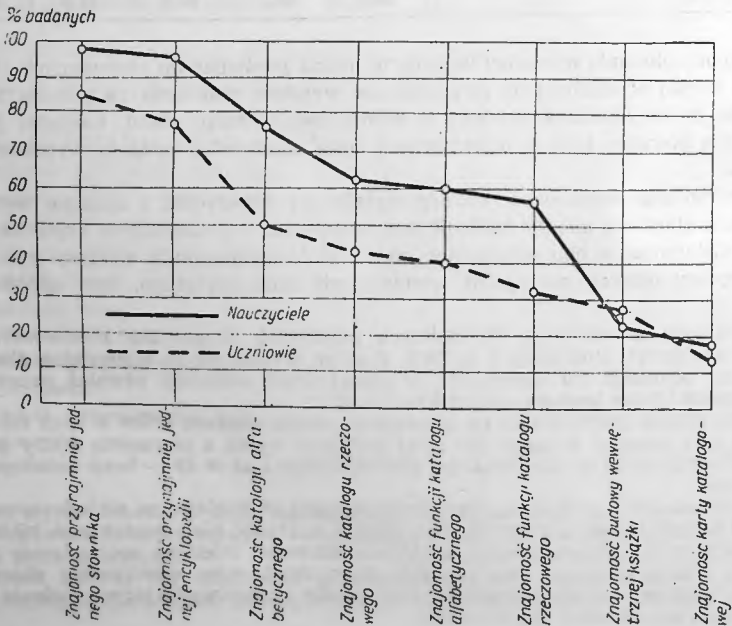
¹³ Sprawność posługiwania się katalogami została zbadana tylko w tych szkołach, gdzie były katalogi, a zatem dla całej populacji wynik z pewnością byłby gorszy. Na 32 szkoły w 12 nie ma katalogu alfabetycznego i aż w 19 — brak katalogu rzeczowego.

¹⁴ Porównanie wyników ma wartość przybliżoną ze względu na niejednakowe warunki badań: absolwenci SN mieli za zadanie nakreślić plan poszukiwań bibliograficznych do określonego tematu, uczniowie natomiast mieli na sporządzenie zestawienia bibliograficznego dwa tygodnie czasu, mogli więc ewentualnie skorzystać z rady bibliotekarza lub nauczyciela mimo prośby przeprowadzających badania o zapewnienie samodzielnej pracy uczniów.

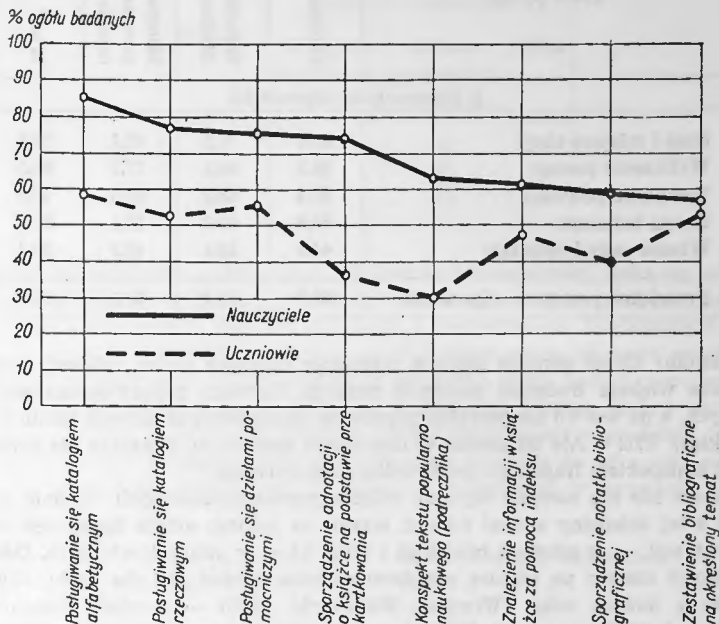
Ryc. 1. PORÓWNANIE LICZBY NAUCZYCIELI I UCZNIÓW (W ODSETKACH) WYKAZUJĄCYCH OKREŚLONE ZAMIŁOWANIA I NAWYKI CZYTELNICZE



Ryc. 2. PORÓWNANIE LICZBY NAUCZYCIELI I UCZNIÓW (W ODSETKACH) WYKAZUJĄCYCH SIĘ NIEKTÓRYMI WIADOMOŚCIAMI Z PRZYGOTOWANIA CZYTELNICZEGO



Ryc. 3. PORÓWNANIE LICZBY NAUCZYCIELI I UCZNIÓW (W ODSETKACH) WYKAZUJĄCYCH SIĘ NIEKTÓRYMI UMIEJĘTNOŚCIAMI



wyższy jest odsetek takich uczniów i odwrotnie. Np. znajomość struktury karty katalogowej książki wykazało 17,2% nauczycieli i 16,4% uczniów. Odsetek nauczycieli gromadzących wycinki z czasopism wynosi 64,6, uczniów — 50; 96,8% nauczycieli potrafi wymienić przynajmniej jedną encyklopedię, liczba uczniów spełniających ten warunek rośnie odpowiednio do 77,7%.

Zjawisko to potwierdza udowodnioną już tezę o przenoszeniu się postaw nauczycieli na postawy uczniów, w tym przypadku — postaw czytelniczych, wiadomości i umiejętności.

Kultura czytelnicza uczniów jest bowiem w pewnym sensie zwierciadłem kultury czytelniczej nauczycieli. Zwracał na to właśnie szczególną uwagę K. Wojciechowski postulując badania nad wpływem czytelnictwa nauczycieli na czytelnictwo uczniów¹⁵.

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden wskaźnik pominięty jednak w tabelarycznym zestawieniu właśnie ze względu na brak możliwości porównania z nauczycielami (bowiem program badań umiejętności czytelniczych uczniów był szerszy), a mianowicie — wskaźnik umiejętności recepcji książki beletrystycznej, nie omawianej na lekcjach...

Wynik sprawdzianu przedstawia się następująco:

¹⁵ K. Wojciechowski: (Głos w dyskusji) (W:) Problemy czytelnictwa w wielkich miastach. Warszawa 1960, s. 280.

Treść pytań	Uczniowie			
	Ogółem	Wrocław Wałbrzych	Miasta powiatowe, miasteczka	Wies
% poprawnych odpowiedzi				
Czas i miejsce akcji	80,4	79,3	87,1	74,8
Wyliczenie postaci	75,2	80,1	77,2	68,5
Tematyka powieści	60,4	63,9	60,5	57,0
Ocena bohatera	59,8	69,0	57,1	53,5
Własne sądy i refleksje	44,5	53,4	43,9	36,3
Przeciętna poprawn. odpowiedzi	62,6	68,4	62,9	56,7

Szczególny kłopot sprawia uczniom wyrażanie własnych sądów, refleksji, ocen.

Jeszcze większe trudności nastęrcza recepcja literatury popularnonaukowej: 2/3 badanych, a na wsi 4/5 nie potrafiło poprawnie skonspektować łatwego tekstu z czytanki klasy VIII¹⁶. Ale też niemal 40 nauczycieli spośród stu badanych nie poradziło sobie z konspektem fragmentu podręcznika akademickiego¹⁷.

Młodzież nie ma nawyku czytania książek popularnonaukowych. Średnia wypożyczeń z tej dziedziny wynosi 0,4 wol. rocznie na jednego ucznia biorąc ogół badanych, 0,6 wol. — w szkołach miejskich i tylko 0,1 — w szkołach wiejskich. Odsetek sięgających czasem po lekturę popularnonaukową wynosi 14,5 dla ogółu, 15,0 dla uczniów z dużych miast (Wrocław, Wałbrzych), 14,1% — z miast powiatowych i miasteczek i 7,2% — ze wsi. Wyjątek stanowi jedna klasa ze szkoły w mieście powiatowym, gdzie odsetek ten wynosił 65,7.

Nikłe zainteresowanie młodzieży literaturą popularnonaukową staje się zrozumiałe, jeśli weźmiemy pod uwagę, że tylko 45% badanych nauczycieli interesuje się literaturą popularnonaukową, związaną z nauczanym przedmiotem, i jedynie 9,1% — literaturą popularnonaukową dla dzieci i młodzieży.

Badania wykazały różne środowiskowe. Stosunkowo najwyższy poziom kultury czytelniczej reprezentują uczniowie szkół wrocławskich — w 23 wskaźnikach zajmują pierwsze miejsce, w 15 — drugie i tylko w 4 — trzecie, czyli ostatnie. Na drugim miejscu znaleźli się uczniowie z miast powiatowych i miasteczek, którzy w 10 wskaźnikach uzyskali pierwsze miejsce, w 20 — drugie i w 12 — trzecie. Najniższy poziom kultury czytelniczej cechuje uczniów szkół wiejskich. Uzyskali oni w 10 wskaźnikach pierwsze miejsce, w 9 — drugie i aż w 23 — trzecie.

Duże braki w odczycaniu absolwentów szkół wiejskich w połączeniu z innymi niedostatkami wykształcenia są jednym z czynników dyskryminujących tę młodzież w staraniach o dalszą edukację.

Obok wpływu środowiska przyczyn tego stanu rzeczy należy szukać m.in. w nierównomiernym rozmieszczeniu kadr z dodatkowymi kwalifikacjami. We Wrocławiu w r. 1970 nauczyciele z ukończonym studium nauczycielskim lub studiami wyższymi stanowili 80,3% ogółu zatrudnionych w szkolnictwie podstawowym, w województwie — 63,2%, a w niektórych powiatach — 55%. Znaczna zaś większość nauczycieli ze średnim wykształceniem pracuje na wsi.

Odsetek uczniów, którzy nie mają pożądaných zamiłowań i nawyków czytelni-

¹⁶ „To i owo o przysłowiaach” W. Cienkowskiego (J. S. Kopczewski: Między dawnymi a nowymi laty. Warszawa 1969).

¹⁷ P. Guillaume: Podręcznik psychologii. Warszawa 1958, s. VI—VII.

ROZKŁAD UZYSKANYCH MIEJSC OBRAZUJE TABELA:

Miejsce	Liczba wskaźników kultury czytelniczej		
	Wrocław Wałbrzych	Miasta powiatowe, miasteczka	Wieś
I	23	10	10
II	15	20	9
III	4	12	23

czych lub nie opanowali odpowiednich wiadomości i umiejętności, waha się od około 15 do 85. Oznacza to, że absolwenci szkoły podstawowej nie są w pełni przygotowani do samodzielnej lektury, czyli że nie mogą z powodzeniem kontynuować nauki w szkole średniej bądź też zakończywszy na VIII klasie swoją edukację narażeni są na wtórny analfabetyzm. Ale też rzadkie są przypadki, kiedy badana populacja nauczycieli szkoły podstawowej w 100% lub z niewielką różnicą spełnia określone kryterium kultury czytelniczej. Różnice między postulowanym modelem kultury czytelniczej a rzeczywistym jej stanem wahają się od kilku do 90% przy poszczególnych wskaźnikach. Przeciętnie nie wykazuje pożądanym w zawodzie nauczycielskim:

zamiłowań czytelniczych	— 19,5%	badanych nauczycieli
zainteresowań —,,—	— 65,9%	„
nawyków —,,—	— 29,1%	„
przygotowania czytelniczego	— 50,7%	„
pracy nad czytelnictwem		
uczniów	— 30,7%	„

Jak z powyższego zestawienia wynika, szczególnie duże rozbieżności między wzorcem kultury czytelniczej a jej faktycznym stanem występują w dziedzinie zainteresowań czytelniczych niezbędnych w zawodzie nauczycielskim (literatura dla dzieci i młodzieży, pedagogika, psychologia, metodyka) i w zakresie przygotowania czytelniczego. Przeciętnie około 40% badanych nauczycieli wykazuje poważne braki w kulturze czytelniczej.

Badania ujawniły różnice poziomu przygotowania czytelniczego uczniów między szkołami, w których przy sprzyjającej postawie kierownictwa większa część grona pracuje nad czytelnictwem wychowanków, poloniści zaś starają się realizować program „czytelnictwa i podstaw samokształcenia”, a szkołami, gdzie nikt nie troszczy się o budzenie zamilowania do lektury, a poloniści ograniczają się do „przerobienia” lektur obowiązkowych. Rozpiętość wysokości poszczególnych wskaźników jest znaczna. Np. w jednej ze szkół wiejskich 92% uczniów VIII klasy nie potrafiło wymienić żadnego tytułu encyklopedii, 68% — żadnego słownika, podczas gdy w szkole w mieście powiatowym tylko jeden uczeń spośród 35 nie znał żadnej encyklopedii, a żadnego słownika — dwóch. Szkoła ta uzyskała najwyższy wskaźnik w postugowaniu się indeksem w książce (66%), podczas gdy w sześciu szkołach, w tym — w trzech wrocławskich i trzech wiejskich, tylko paru uczniów potrafiło wykonać to zadanie. W jednej ze szkół wrocławskich 70% klasy umiało wnikliwie ocenić treść książki, wyrazić własne sądy i bogate refleksje, natomiast uczniowie innej szkoły (w mieście powiatowym) potrafili zdobyć się na własne sądy zaledwie w 12%. Jedna z klas VIII w mieście powiatowym osiągnęła na ogół wyższe niż inne szkoły wyniki, szczególnie z przygotowania czytelniczego i czytelnictwa literatury popularno-

naukowej. Przez cztery lata poczynając od klasy V uczyła ją i wychowywała jako opiekunka ta sama polonistka, starając się stosować różne formy pracy nad czytelnictwem i gruntownie realizując program przysposobienia czytelniczego, zorganizowała w pracowni bogaty księgozbiór podręczny, założyła kółko czytelnicze, starała się też wciągać do współpracy nauczycieli innych przedmiotów.

Przykłady te świadczą o zależności poziomu kultury czytelniczej uczniów od poziomu kultury czytelniczej nauczycieli i od ich zabiegów wokół przygotowania czytelniczego wychowanków.

Obecny stan kultury czytelniczej zarówno uczniów, jak i znacznej części nauczycieli szkół podstawowych nie gwarantuje właściwego poziomu wyników nauczania na miarę potrzeb rozwijającego się społeczeństwa socjalistycznego, nie zapewnia wykształcenia odpowiednich postaw czytelnicznych i realizacji pełnego programu przysposobienia czytelniczego w szkole.

Konieczne zatem jest przedsięwzięcie środków zmierzających do podniesienia poziomu kultury czytelniczej przede wszystkim nauczycieli. M. in. niezbędne jest:

- wprowadzenie do programu studiów na wszystkich kierunkach w uczelniach, kształcących nauczycieli w trybie stacjonarnym i zaocznym, techniki pracy umysłowej, a w tym przygotowania czytelniczego oraz literatury dla dzieci i młodzieży wraz z metodyką krzewienia czytelnictwa,
- przeszkolenie nauczycieli mających już studia wyższe za sobą oraz nadzoru pedagogicznego w zakresie tych samych dyscyplin drogą kursów organizowanych przez ośrodki metodyczne przy współpracy uczelni pedagogicznych,
- zdobycie przez wszystkich bibliotekarzy szkolnych kwalifikacji,
- polepszenie sytuacji kadrowej, materialnej i organizacyjnej bibliotek szkolnych tak, by powszechnie zaczęły spełniać rolę ośrodka integrującego w szkole proces przygotowania uczniów do samokształcenia.

Przysposobienie czytelnicze winno zaczynać się od najmłodszych lat i tworzyć koncentryczny układ poszerzanych wiadomości i sprawności, ściśle powiązanych z tokiem zajęć szkolnych na stopniu podstawowym, średnim¹⁸, a następnie w ciągu studiów. Im wyższa będzie kultura czytelnicza społeczeństwa, tym więcej będziemy mieli nauczycieli zaprzyjaźnionych z książką i odwrotnie — świadome podnoszenie poziomu zamiłowań, nawyków i sprawności czytelnicznych nauczycieli wpłynie dodatnio na świadomość czytelniczną współczesnego im pokolenia, przybliżając je ku epoce masowego kształcenia się ustawicznego.

¹⁸ Pewien postępek w tej dziedzinie wnosi „Zarządzenie z dnia 17. IX. 1971 r.” w sprawie wytycznych programowych w zakresie przygotowania uczniów szkół średnich do korzystania z informacji naukowej, technicznej i ekonomicznej. „Dziennik Urz. M.in. Ośw. i Szk. Wyższego” 1971 Nr B-13 poz. 84.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

TADEUSZ TOMASZEWSKI: Z POGRANICZA PSYCHOLOGII I PEDAGOGIKI

Warszawa 1970, PZWS.

Książka ta — jak sam Autor w swej przedmowie wyjaśnia — „jest zbiorem wykładów, odczytów i artykułów na różne tematy pisanych przeważnie na czyjąś dobrą propozycję” (str. 5). Stąd też na pierwszy rzut oka robi wrażenie zbioru przypadkowo dobranej problematyki. Jednakże głębsze wniknięcie w jej treść pozwoli dostrzec jej logiczną i zwartą całość. Tą scalającą nicią przewodnią jest przede wszystkim ścisła więź działalności dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela ze współczesną psychologią, której przedmiotem jest zasadniczo człowiek i jego czynności.

Toteż analizując treść książki pragnę uwypuklić głównie te elementy, które winny czytelnika skłonić do pilnego przestudiowania całej problematyki, umożliwiając mu tym samym zweryfikować swe dotychczasowe poglądy i doświadczenia.

Tę pozorną mozaikę zagadnień można — moim zdaniem — ująć w pięć kręgów problemowych:

- I. Wprowadzenie do ogólnej problematyki pedagogicznej (1 art.);
- II. Problematyka dotycząca systemu kształcenia (6 artykułów);
- III. Problem uczenia się (8 artykułów);
- IV. Problematyka wychowania socjalistycznego (5 artykułów);
- V. Pedagogika przyszłości (2 artykuły).

Autor rozpoczyna swe rozważania od zwrócenia uwagi na podstawowe i wtórne czynniki teorii i praktyki pedagogicznej. Pod adresem twórców naszej pedagogiki wysuwa szereg słusznych wskazań. Między innymi, że „nie można poprzestać tylko na dobrym nauczaniu, trzeba jeszcze stosować cały system zabiegów wychowawczych, które dopiero przy dobrym nauczaniu mają szanse powodzenia” (str. 19) i że „w pedagogice głównym problemem jest niedopuszczanie do wykojenia się dzieci normalnych” (str. 20). Autor dochodzi jednak i do przykrego stwierdzenia, że nasze szkoły jak i rodziny nie prowadzą pracy wychowawczej z normalnymi dziećmi na wystarczającym poziomie (str. 21).

W drugiej grupie zagadnień Autor omawia szereg warunków, od których uzależnione jest normalne funkcjonowanie systemu wychowawczego.

Podstawowym warunkiem normalnego funkcjonowania szkoły — zdaniem Autora — jest nauczyciel. Toteż stanowczo sprzeciwia się próbom wyeliminowania go z bezpośredniego kierowania procesem wychowawczym. Dowodzi, że „spotykane czasem próby zastąpienia nauczyciela przez kogo innego (np. przez psychologa w przypadkach trudnych) lub przez coś innego (np. przez maszyny do nauczania) polegają na nieporozumieniu, na przypisywaniu środkom pomocniczym roli podstawowej” (str. 27).

Niewątpliwie duże zainteresowanie u czytelnika wywołają ciekawe i jakże trafne, a nawet i — w odniesieniu do naszej sytuacji — odkrywcze refleksje Autora o naszych programach. Na ich niedoskonałość rzutuje przede wszystkim — jego zdaniem — brak psychologicznej teorii programów szkolnych, uwarunkowanej ogólną teorią wiadomości, wiedzą o czynnościach uczenia się, wiedzą o zależności skuteczności metod nauczania i wychowania od uczniów (str. 37 i nast.). Szczególnie cie-

kawe refleksje snuje Autor na temat teorii wiadomości (str. 37—50 i 61—73). Specjalnie chciałbym zwrócić uwagę na problem funkcji wiadomości, gdyż ta sprawa wywołuje na terenie szkoły wiele nieporozumień. „Z punktu widzenia funkcjonowania wiadomości — oświadcza Autor — interesuje nas tu bardziej mechanizm ich przeróbki” (str. 46). „Jako normę należy przyjąć — snuje Autor dalej swe myśli — że otrzymane wiadomości podlegają transformacji, nawet mimowolnej, i że funkcjonują w postaci przerobionej, a nie pierwotnej. Nauczyciele są często przerażeni tym, co dzieje się w głowach, a nawet w notatkach ich uczniów, w porównaniu z tym, co oni starali się im przekazać. Nie jest pewne, czy przerażenie to jest zawsze słuszne, może naprawdę przerażające byłoby, gdyby z wiadomościami tymi nic się nie działo i gdyby uczniowie zapisywali je i pamiętali w sposób dosłowny?” (str. 46).

Powyzsze rozważania doprowadzają Autora do sformułowania następującej konkluzji: „Wiadomości otrzymane w czasie nauki szkolnej powinny stanowić podstawę organizacyjną nowych wiadomości, które uczeń będzie później otrzymywał w ciągu całego życia. Wiadomości szkolne nie są po to, aby mogły być reprodukowane, lecz po to, aby organizowały inne wiadomości, które uczeń otrzymuje z innych źródeł i które będzie otrzymywał po ukończeniu szkoły” (str. 47).

W trzeciej grupie zagadnień poddaje Autor szczegółowej analizie podstawowe pojęcia psychologii czynności, jak: zjawisko, zdarzenie, stan, proces, zachowanie, reakcja, działanie, by z kolei przejść do specjalnego omówienia problematyki uczenia się, traktując ją również jako swoistego rodzaju czynność. Szczególnie płodne dla praktyki wydają mi się w związku z tym rozważania o pamięci. „Pamięć ludzka — mówi Autor — nie jest rodzajem kartoteki, w której ślady uprzednich procesów magazynowane są w sposób mniej lub bardziej dostępny. Ma ona raczej charakter dynamiczny. Ślady są nie tylko utrwalane, ale nieustannie opracowywane, zestawiane z innymi, syntetyzowane, przekształcane, przeformułowywane. Wskutek tego umiemy nie tylko mniej, a czasami więcej, niż uczyliśmy się, lecz także inaczej” (str. 120). Przy tej okazji Autor wskazuje na rolę takich czynników, jak: znajomość celów, wyników, nastawienia, wymagań, oceny, kontroli, uczenia się.

Omawiając funkcjonalne teorie uczenia się, Autor przywiązuje specjalną wagę do teorii łączenia procesu uczenia się z procesem działania.

Sądzę, że otrzewiający wpływ na entuzjastów modnego dziś nauczania programowanego może wyrzucić artykuł „Psychologiczne aspekty nauczania programowanego.” Autor nie neguje wartości nauczania programowanego. Przeciwnie — w sposób spokojny, rozważny i krytyczny szacuje, z punktu widzenia dobra ucznia, jego przydatność dydaktyczno-wychowawczą, dochodząc w ostateczności do takiej konkluzji: „W chwili obecnej nie ma już problemu, czy stosować nauczanie programowane, czy też je odrzucić, tak jak nie ma już problemu, czy nauczanie programowane może wyrugować tradycyjne. Istnieje jedynie problem, jak włączyć nauczanie programowane do całego systemu metod, jakimi rozporządza współczesna pedagogika. Jest sprawą ważną, aby ani nie umniejszać wartości nauczania programowanego, ani jej nie przeceniać” (str. 169).

W ścisłym i naturalnym związku z problematyką uczenia się pozostają rozważania Autora zawarte w następnych trzech artykułach. W artykule pt. „Działanie i myślenie” Autor przedstawia czytelnikowi najpierw współczesną koncepcję procesu działania, by dopiero na jej tle zaprezentować problematykę współczesnych badań nad myśleniem, jako że „nie można skonstruować adekwatnej teorii myślenia oderwanej od teorii działania” (str. 173). W artykule zaś „Z zagadnień psychologii myślenia” Autor analizuje naprzód mechanizmy warunkujące proces samodzielności, by następnie poddać wnikliwej krytyce różne formy niesamodzielności, np. postawę bierno-odbiorną, praktyczną, reprodukcyjną, impulsywną, bezradości, wysnuwając dla praktyki pedagogicznej poniższe wnioski:

1) „cały tradycyjny system dydaktyczno-wychowawczy sprzyja rozwojowi takich form zachowania się niesamodzielnego, które możemy przypisać skrupowanej wytworzonymi nawykami postawie reprodukcyjnej” (str. 196);

2) „rozwój samodzielności nie może wspierać się jedynie na uwzględnieniu potrzeb i zainteresowań już istniejących, ale w jeszcze większym stopniu na ich rozwijaniu i nieustannym różnicowaniu i wzbogacaniu” (str. 198);

3) „zadaniem wychowawcy jest rozróżniać elementy czy aspekty rzeczywistości stabilne, takie, o których można sądzić, że przynajmniej w okresie życia jednego pokolenia nie ulegną zmianie, i elementy lub aspekty, których zmianę należy przewidzieć jeszcze w ciągu życia jednostki” (str. 201).

Ostatni wniosek może nasunąć pytanie: Czy system dydaktyczno-wychowawczy należy nastawić na teraźniejszość, czy na przyszłość? Odpowiedź Autora jest jednoznaczna: „Trzeba robić jedno i drugie, ponieważ zbytne nastawienie na to, że wszystko ulegnie za kilka lat zmianie, jak i nastawienie na to, że wszystko pozostanie tak, jak jest dzisiaj, naraża wychowanka na sytuacje trudne i na bezradność, jednych przez to, że lekceważą teraźniejszość, innych zaś dlatego, że lekceważą przyszłość” (str. 201).

Z pojęciem samodzielności kojarzy się pojęcie dorosłości, które jest przedmiotem rozważań Autora w art. pt. „Co to znaczy być dorosłym?” (str. 202—207). Zdaniem Autora — pojęcia samodzielność i dorosłość są — treściowo biorąc — pojęciami bliskoznacznymi, gdyż podstawą ich są te same warunki: samodzielne zapewnienie bytu, samodzielne wykonywanie zadań społecznych, jak również — z psychologicznego punktu widzenia — określony poziom rozwoju emocjonalnego, intelektualnego i praktycznego.

Do następnej grupy zagadnień, o charakterze wybitnie wychowawczym, zaliczam te artykuły, w których Autor wypowiada się na tematy etyki świeckiej (str. 208—212), psychologicznych aspektów moralności (str. 213—221), kształtowania świadomości ludzkiej (str. 222—229), kształtowania osobowości ludzkiej (str. 230—236) i wychowania młodzieży w duchu przyjaźni między narodami (str. 237—243).

Wymieniona problematyka zasługuje na znacznie szersze jej zinterpretowanie. Skrepiam ramami recenzji ograniczyłem się tylko do jej zasygnalizowania, zachęcając czytelnika do wnikliwego osobistego przestudiowania jej.

Treść dwóch ostatnich artykułów („W sprawie metodologicznych podstaw teorii wychowania” — str. 244—249 i „Młodzież roku 2059” — str. 250—256) skierowuje uwagę czytelnika ku przyszłości. Autor zastanawia się w pierwszym artykule nad pytaniem: Co, ze względów metodologicznych, trzeba zrobić, by zapewnić naszej teorii wychowania należyty rozwój? I dochodzi do wniosku, że trzeba opracować perspektywiczny program badań nad modelem człowieka, nad zadaniami i warunkami oraz metodami i dyrektywami postępowania wychowawczego (str. 244). Jednakże „przyszłość — jak zaznacza Autor — należy przewidywać na podstawie teraźniejszości” (str. 247). Natomiast „analizę teraźniejszości, co jest konieczne, trzeba oprzeć na analizie przeszłości, której przekształcenia doprowadziły do stanu obecnego” (str. 247). Dopiero „śledząc mechanizm zmian rzeczywistych, które naprawdę zaszły — podkreśla Autor — można mieć nadzieję na dokonanie uogólnień, stanowiących podstawę przewidywania zmian przyszłych” (str. 247). Słuszność przewidywanych zmian musi znaleźć swój wyraz w konkretnych jednostkach. Działanie pedagoga bowiem polegać winno nie tylko na „kształceniu”, ale i na nieustannym „przekształcaniu” wychowanka (str. 248).

Jak to osiągnąć?

Jasną i dokładną odpowiedź na powyższe pytanie daje Autor w ostatnim artykule mówiąc, że „droga prawidłowa może polegać jedynie na umiejętnym sprzężeniu wszystkich mechanizmów regulacyjnych ludzkiej działalności, emocjonalnych, autonomicznych i świadomych” (str. 254). Podstawowym czynnikiem motywacyjnym

kierującym wszechstronną działalnością jednostki powinno być poczucie współuczestnictwo we wspólnym dziele.

Oto tylko garść cennych myśli Autora. Warto zawrzeć bliższą znajomość z całą zawartością książki.

Bolesław Wytrzątek
Olsztyn

ALEKSANDER KAMIŃSKI: FUNKCJE PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ Warszawa 1972, PWN, ss. 348

O szeroko pojętym wychowaniu przyjęło się mówić w kilku przynajmniej aspektach, przy czym aspekty: intelektualny, etyczny i społeczny zawsze wysuwano na plan pierwszy.

Praca Aleksandra Kamińskiego pt.: „Funkcje pedagogiki społecznej”, w całości podejmuje problemy wychowania społecznego i tym samym poszerza wykaz podstawowych pozycji polskiej pedagogiki społecznej. „Niniejsze opracowanie — pisze sam Autor — stanowi w pewnym zakresie próbę usystematyzowanego przedstawienia pedagogiki społecznej” (s. 6), a więc tej dziedziny myśli pedagogicznej, którą na gruncie polskim zapoczątkowała i rozwinęła do rangi systemu znaczącego Helena Radlińska oraz którą twórczo poszerza Ryszard Wroczyński. Specyfika recenzowanej pracy wyraża się w tym, że Autor idąc śladami H. Radlińskiej wykazuje tendencję do generalnego ujęcia pedagogiki społecznej, poddaje analizie różne środowiska życia człowieka oraz wszystkie generacje wieku (od dzieci począwszy, a na sędziwych starcach kończąc) i ich potrzeby. Można stwierdzić, że książka ta jest najbardziej wszechstronnym, pogłębionym opracowaniem całościowym z zakresu pedagogiki społecznej, jako że prace H. Radlińskiej zebrane w zbiorze pt. „Pedagogika społeczna” pochodzą z początku naszego stulecia, a nowsze opracowanie przez prof. R. Wroczyńskiego („Wprowadzenie do pedagogiki społecznej” — 1966) obejmuje tylko generację dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. Warto także zaznaczyć, że mimo nieodzownych w takiej pracy dygresji historycznych A. Kamiński wiąże ściśle swe rozważania ze współczesną polską rzeczywistością, pokazuje, co w tej rzeczywistości najlepsze z punktu widzenia pedagogiki społecznej, jak również zwraca uwagę na pewne niedomagania, których usunięcia wymaga dobro społeczeństwa.

Z powyższego względu praca A. Kamińskiego uznana być może jako odpowiadająca współczesnym potrzebom podręcznik pedagogiki społecznej. Można by nawet zastanawiać się nad tym, czy np. tytuł: „Elementy pedagogiki społecznej” lub „Zarys pedagogiki społecznej” nie byłby bardziej adekwatny do treści i rozwiązań w pracy prezentowanych?

W strukturze treściowej książki A. Kamińskiego wyróżnić można:

- część historyczną, ukazującą etapy rozwoju pedagogiki społecznej oraz jej głównych reprezentantów,
- część metodologiczną, sprowadzającą się głównie do porządkowania systemu pojęciowego pedagogiki społecznej,
- część właściwą, ukazującą całą złożoność problematyki pedagogiki społecznej i możliwych w tym zakresie rozwiązań z punktu widzenia ich użyteczności w Polsce Ludowej.

W części historycznej, skupionej w rozdziale I pt. „Pedagogika społeczna”, autor omawia:

- 1) genezę pedagogiki społecznej, miejsce wśród nauk i charakterystykę ogólną,
- 2) prekursorów i czołowych reprezentantów, wśród tychże: J. H. Pestalozzkiego, L. Krzywickiego, E. Abramowskiego, H. Radlińską i wielu innych.

W końcowej części tego rozdziału A. Kamiński stwierdza, że w Polsce Ludowej ukształtowały się dwa ośrodki pedagogiki społecznej — ośrodek warszawski, kierowany przez prof. Ryszarda Wroczyńskiego, i ośrodek łódzki, kierowany przez autora recenzowanej pracy.

W części metodologicznej, skupionej w zasadzie w rozdziale II pt.: „Podstawowe pojęcia”, autor w sposób systematyczny i wyjątkowo przejrzysty porządkuje, a nawet tworzy system pojęciowy pedagogiki społecznej. Stąd też na treść tego rozdziału składa się dogłębna analiza takich pojęć, jak: wychowanie, środowisko życia i jego przetwarzanie, potrzeby ludzkie — indywidualne i społeczne, kultura, wzory i wzorce, diagnoza społeczna, kompensacja społeczna, opieka, pomoc profilaktyczna wspierająca rozwój, opieka społeczna, służba społeczna, praca socjalna.

Przy analizie pojęcia „wychowanie” autor wychodzi z założenia, iż „punktem wyjścia jest uprzytomnienie sobie, że człowiek to istota bio-socjo-kulturalna i że te trzy sfery ludzkiej osobowości stanowią wprawdzie wzajemnie przenikającą się jedność, ale cechują się odrębnością sytuacji wychowawczych” (s. 29).

W tym sensie dostrzegane być muszą cztery doniosłe konsekwencje:

- po pierwsze — iż wychowanie pojmować należy jako coś, co może być korzystne i pożądane w toku całego ludzkiego życia;
- po drugie — iż istnieje potrzeba rozszerzenia kręgów wychowania intencjonalnego poza tradycyjne środowisko wychowawcze;
- po trzecie — iż oprócz wychowawców zawodowych o pełnych kwalifikacjach nabytych w toku właściwych studiów widzieć należy także ochotniczych działaczy społecznych, czyli wychowawców-amatorów „przyuczających się”;
- po czwarte — iż zachodzi potrzeba nasilenia aktywności samokształceniowej, bez której nie do pomyślenia jest ani wychowanie towarzyszące, ani wychowanie pośrednie, ani nawet rozszerzony front wychowania bezpośredniego.

Na część trzecią pracy składają się rozdziały i podrozdziały:

— Rozdział III: „Fundamentalne kręgi środowiskowe i ich problematyka”, w tym: rodzina, szkoła, osiadłe, zakład pracy i stowarzyszenia społeczne.

— Rozdział IV: „Wybrane instytucje opieki i pomocy w rozwoju”, w tym: klub, świetlica, wiejskie klubokawiarnie, ośrodek socjalny, dom społeczny, dom kultury, uniwersytet rozszerzony, uniwersytet powszechny, uniwersytet ludowy, kolonie, obozy, domy wczasów, park, ogród jordanowski, park kultury i wypoczynku oraz dynamizm instytucji realizujących opiekę i wspomagający rozwój kulturalny.

— Rozdział V: „Trzy metody pracy socjalno-wychowawczej”, w tym: prowadzenie indywidualnych przypadków, metoda pracy grupowej i organizowanie społeczności lokalnej dla zadań socjalnych. Zdaniem autora wyżej wymienione metody prowadzić będą do oczekiwanych rezultatów tylko wtenczas, gdy będą one stosowane w sposób skoordynowany, zakładający harmonizowanie współdziałania. Szczególną potrzebę koordynacji — pisze autor — obserwujemy na styku działalności różnych instytucji i placówek, gdzie łatwo dochodzi do niepożądanego rywalizacji o zasięg wpływów i tereny działania.

— Rozdział VI: „Przeobrażenia w pracy socjalnej i kulturalnej”, w tym zagadnienia:

- od opieki i pomocy wzajemnej do organizowanej przez państwo; ewolucja form i zakresu,
- od ubezpieczenia do zabezpieczenia społecznego; trend nowoczesnej opieki i pomocy,
- drogi ku oświacie ciągłej i jej zadania.

— Rozdział VII: „Społeczno-wychowawcza problematyka wybranych dziedzin pedagogiki społecznej”, w tym problemy:

- aktywność pozalekcyjna młodzieży szkolnej,
- czas wolny i wczasowanie,
- zdrowie,
- gerontologia w świetle pedagogiki społecznej,
- wykolejenia nieletnich i młodzieży; zapobieganie, reedukacja.

W każdym z wyżej wymienionych rozdziałów i zagadnień Autorowi — jak się wydaje — udało się przedstawić treść i rozwiązania najbardziej reprezentatywne, toteż recenzowana praca może i powinna oddać znaczne usługi różnym odbiorcom: osobom studiującym problematykę pedagogiczną, nauczycielom i wychowawcom, pracownikom i działaczom socjalno-oświatowym oraz kulturalnym i innym.

„Rozwój nowoczesnych społeczeństw — pisze Autor w zakończeniu pracy — szczególnie w krajach socjalistycznych, rozszerza zadania pedagogiki społecznej oraz wzmaga zapotrzebowanie na nią, gdyż coraz więcej osób zaczyna dostrzegać człowieka tam, gdzie do niedawna widziano tylko petenta, pacjenta, podopiecznego, użytkownika, funkcjonariusza. Wzmaga się wrażliwość na ludzką sytuację zakładów pracy, uczelni, osiedli, instytucji i stowarzyszeń”. To zaś określa jak gdyby nowy etap pedagogiki społecznej, dla której praca Aleksandra Kamińskiego — znanego i cenionego reprezentanta tej dziedziny wiedzy i działań ludzkich — stanowi znaczący punkt wyjścia.

Do dodatkowych walorów recenzowanej pracy zaliczyć można:

- komunikatywność treści i stylu pracy,
- bogaty zestaw bibliograficzny, sformułowany po każdym paragrafie,
- staranne wydanie ze strony Państwowego Wydawnictwa Naukowego.

Przy ogólnym jak najbardziej pozytywnym ustosunkowaniu się do recenzowanej pracy pragnę zgłosić pod adresem jej Autora następujące wątpliwości:

1. Czy zakwalifikowanie pedagogiki społecznej jedynie do nauk praktycznych nie świadczy o nazbyt minimalistycznych tendencjach w powyższym zakresie? Faktem jest, że aspekt praktyczny stanowi dominantę tej dziedziny wiedzy; niemniej nie można chyba odmawiać zupełnie pedagogice społecznej określonych aspiracji teoretycznych, wyrażających się chociażby w dążeniu do wypracowania swoistego systemu pojęciowego i przedmiotu badań. Wątpliwość powyższa wiąże się zapewne ze zróżnicowanymi poglądami na pedagogikę jako naukę w ogóle.

2. Czy wyróżnione przez Autora dwa ośrodki polskiej pedagogiki społecznej — warszawski i łódzki — uznać należy za jedyne? Wiadome jest przecież, że problemami pedagogiki społecznej zajmują się także i inne ośrodki w kraju. Problemami pedagogiki środowiskowej bardzo wydatnie zajmuje się np. ośrodek poznański, kierowany przez prof. St. Kowalskiego. Ciekawe zaczątki w powyższym zakresie dostrzec też można w Bydgoszczy, w której pod kierunkiem doc. dra Edmunda Trempały prowadzi się szereg interesujących badań, szczególnie dotyczących integracji środowisk wychowawczych.

3. Czy próba dosłownego przeniesienia na grunt polski tzw. fundamentalnej prawdziwości teorii potrzeb Masłowa, głoszącej, że „jeśli potrzeby niedostatku nie są zaspokojone, potrzeby rozwoju przestają kierować ludzkim zachowaniem się” (s. 43), jest do przyjęcia? Wydaje się, że również i na ten problem spojrzeć należy dialektycznie, a więc w sposób zakładający dwukierunkowe i sprzężone funkcjonowanie wyróżnionych przez A. Masłowa dwu rodzajów potrzeb — potrzeb z niedostatku i potrzeb rozwoju.

4. Czy w recenzowanej pracy nie należałoby więcej uwagi poświęcić problemowi kształcenia i doskonalenia kadry wychowawców etatowych i społecznych? Po prostu odczuwa się brak rozdziału traktującego o tych jakże istotnych sprawach. Znane są próby kształcenia tak pomyślanej kadry wychowawców. Przez długie lata zadanie

to wypełniały niektóre licea pedagogiczne o nachyleniu pracy społeczno-opiekuńczej. W latach sześćdziesiątych określoną rolę w powyższym zakresie odegrać miały kierunki „opieka nad dzieckiem” prowadzone w studiach nauczycielskich. Określone — jak się wydaje — pozytywne działania przypisać też można różnym organizacjom i stowarzyszeniom społecznym. W każdym jednak przypadku dostrzec można wiele dowolności, a nawet żywiołowości. Można by zatem oczekiwać od Autora określonego programu kształcenia, dokształcania i doskonalenia ludzi, od których pomysłny przebieg urzeczywistniania wzniosłych założeń pedagogiki społecznej uzależniony jest najbardziej.

Oczywiście są to sprawy jedynie dyskusyjne, nie pomniejszające w niczym wartości recenzowanej pracy.

Praca Aleksandra Kamińskiego godna jest wnikliwego przestudiowania.

Zygmunt Wiatrowski

CHARLES E. SKINNER (RED.): PSYCHOLOGIA WYCHOWAWCZA

Warszawa 1971, PWN, ss. 705

Z końcem roku wydawniczego 1971 czytelnik polski otrzymał nowy, opasły tom literatury psychologicznej pt. „Psychologia wychowawcza”. Jest to, licząca przeszło 700 stron, praca zbiorowa pod redakcją Charlesa E. Skinnera, przełożona na jęz. polski przez Zbigniewa Obniskiego.

Chłonność rynku, zwłaszcza na problematykę wychowawczą, jest u nas ogromna, tym bardziej że poza znaną i już dosyć przestarzałą „Psychologią wychowawczą w zarysie” Stefana Baleya, przygotowywaną do druku bezpośrednio po wojnie, nie mamy do dziś rodzimej pozycji tego typu, która byłaby nowoczesnym ujęciem całości dyscypliny.

Mówiąc o nowoczesności mam na myśli nie tylko bieżące ustalenia w zakresie procesów uczenia się, nauczania i wychowania, ustalenia, które mają głównie aspekt praktyczny, ale przede wszystkim własną problematykę badawczą, która decyduje o odrębności tego działu psychologii. Nie jest tajemnicą, że psychologia wychowawcza, jako część psychologii stosowanej, służyła głównie praktycznej pedagogice szkolnej i mimo podejmowanych w swoim czasie wysiłków prof. Stefana Baleya nie stała się także w Polsce dyscypliną spójną, posiadającą wyraźnie określony przedmiot rozważań teoretycznych i sprecyzowaną terminologię.

Być może ten stan rzeczy sprawił, iż wyraźny praktycyzm psychologii wychowawczej jako nauki uniemożliwia do dziś psychologom polskim opracowanie podręcznika rodzimego, skrojonego na miarę zadań obecnej rzeczywistości. Lukę tę zapełnia się coraz częściej tłumaczeniami dzieł, głównie anglosaskich, których autorzy, składają wybitni i zasłużeni, reprezentują jednak orientację typową dla kultury Zachodu i analizują ze swoistego punktu widzenia zjawiska będące jej bezpośrednim produktem. Prócz tego właśnie oni są głównie odpowiedzialni za wspomnianą dewiację rozwoju psychologii wychowawczej w kierunku zaspokajania potrzeb wyłącznie praktyki społecznej z uszczerbkiem dla podstawowych teorii wyjaśniających. W tej sytuacji decyzja tłumaczenia podręcznika Skinnera wydaje się co najmniej wątpliwa. Wątpliwości te dzieli również redaktor naukowy wydania polskiego, doc. dr hab. Ziemowit Włodarski, pisząc w przedmowie: „Jeśli (...) treści przedstawione w podręczniku zostały wybrane trafnie i książka spełnia pozytywną rolę w Stanach Zjednoczonych, to nie jest to bynajmniej równoznaczne z wysoką użytecznością jej

w Polsce. Zbyt duże są różnice między szkołą polską a amerykańską, aby bezpośrednio wykorzystywanie w praktyce informacji zawartych w książce było w pełni możliwe u nas..." I dalej: "...będziemy z niego (tj. podręcznika Skinnera — p.m.) korzystali (...) przede wszystkim dlatego, że nie ma innej pozycji dostosowanej do naszych potrzeb".

Rozterki redaktora naukowego dotyczą zatem spraw podstawowych: zasadności tłumaczenia. Powstaje więc następujące pytanie: kto inicjuje tego typu przekłady, kto dopuszcza do ukazywania się na rynku (być może kosztem wartościowych pozycji polskich) dzieł takich, jak niesławna „Historia psychologii” George S. Bretta, klasycznego już przykładu cegły wydawniczej czy też obecnego podręcznika Charlesa E. Skinnera?

Zapoznając się bliżej z treścią dzieła Skinnera, czytelnik może dojść do wniosku, że jedynym powodem przekładu był w tym wypadku rzeczywiście obiecujący spis rozdziałów. Znajdujemy tam właściwie wszystkie ważne determinanty rozwoju osobowości dziecka, problematykę przystosowania dzieci normalnych i upośledzonych, świetnie dobrane zagadnienia uczenia się. Czytając książkę doznajemy jednak stopniowego rozczarowania. Ważne zagadnienia są bowiem często traktowane nader pobieżnie, na poziomie ogólności, jaki można uznać za usprawiedliwiony w opracowaniach popularyzatorskich, a nie podręcznikowych. Tak jest w rozdziale I („Istota i metody psychologii wychowawczej”), gdzie podrozdziały dotyczące np. specjalizacji wychowawczej czy roli i zadań nauczyciela składają się z kilku ogólnikowych zdań. Nie oznacza to oczywiście, że nie trafiają się opracowania niezłe, jak np. rozdział II („Wzrastanie i rozwój w okresie adolescencji”), jednakże takie opracowania pojedynczych zagadnień nie usuwają, jak sądzę, podstawowych mankamentów pracy. Są nimi: 1) różnice terminologii i koncepcji wyjściowych oraz brak wspólnej płaszczyzny teoretycznej, jakiej trzymaliby się konsekwentnie poszczególni autorzy (dotyczy to zwłaszcza osobowości), 2) niejednolity poziom szczegółowości opracowań różnych tematów. Prócz tego nie bez znaczenia pozostaje fakt, że praca Skinnera, w swej pierwotnej wersji, powstała w roku 1936. Obecny polski przekład oparty został o jej czwarte wydanie roku 1962, zmienione i unowocześnione (większość rozdziałów wg słów autora została opracowana na nowo, dodano trzy nowe rozdziały, uwspółcześniono literaturę) — całość nie stała się jednak tym samym dziełem nowoczesnym; podstawowe bowiem założenia pozostały nie zmienione. Jakie zatem treści — mimo tej ogólnie negatywnej oceny podręcznika jako całości — mogą się przydać czytelnikowi polskiemu?

Przede wszystkim rozdział traktujący o podstawowej teorii uczenia się, przeznaczony dla nauczycieli. Fakty bowiem w tym zakresie ustalone posiadają tę cechę, że są wszędzie prawdziwe, bez względu na uwarunkowania społeczno-kulturowe czy obowiązujący system szkolny. Przeto, mimo pewnych uproszczeń, jest to dobry, syntetyczny wykład tej problematyki napisany bardzo przystępnie dla czytelnika o uboższej aparaturze pojęciowej z zakresu psychologii. Z pewnością nadaje się jako wstęp do psychologii uczenia się, ponieważ znajdujemy tam omówienie m.in. czynników związanych z uczeniem się (zdolności, motywacji, wzmocnień pozytywnych i negatywnych, transferu itp.), podstawowe teorie wyjaśniające procesy uczenia się oraz zastosowanie tych teorii w praktyce pedagogicznej. To ostatnie niestety pobieżnie i dość mętnie wyłożone. Inny rozdział zasługujący na uwagę nosi tytuł: „Wzrastanie i rozwój w okresie dzieciństwa i adolescencji”. Jest to — podobnie jak i poprzedni rozdział — odrębna część podręcznika opracowana przez sześciu różnych autorów. We wstępnym rozdziale tej części autor — T. R. Mc Connell — omawia ogólny charakter rozwoju. Czyni to w sposób bardzo oryginalny i dość wszechstronny, nie wykraczając jednak poza ujęcie popularne. Podobne cechy noszą pozostałe rozdziały tej części podręcznika.

W sumie, zgodzić się wypada ze zdaniem redaktora naukowego polskiego przekładu: z nowej „Psychologii wychowawczej” korzystać będziemy wybiórczo, wyłaniając cenne fakty, a przyjmując ostrożnie lub odrzucając ogólnikowe sformułowanie i opisy, których, jak na pracę tej miary, jest o wiele za dużo.

Krzysztof Polakowski

NAUCZANIE PROGRAMOWANE W BIBLIOTECE KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

Odrębność terenu i metod działania szkolnictwa zawodowego spowodowała powstanie Biblioteki Kształcenia Zawodowego, której publikacje, jako dostosowane do potrzeb nauczycieli szkół zawodowych, mają za zadanie wypełnić istniejące jeszcze braki w piśmiennictwie pedagogicznym, dotyczącym przede wszystkim zagadnień szkolnictwa ogólnokształcącego. Jedną z serii wydawniczych BKZ jest zbiór publikacji dotyczących zagadnień dydaktyki szkolenia zawodowego, a w szczególności propagowania nowych metod nauczania. W ramach tej serii wydawniczej ukazał się najpoważniejszy w kraju zbiór prac o nauczaniu programowanym obejmujący następujące pozycje:

— „Podstawy nauczania programowanego”, „Zastosowanie maszyn egzaminujących w szkole zawodowej”, „Maszyny do nauczania” oraz „Przykłady tekstów programowanych”.

Pierwsza z nich otworzyła nowy dział dydaktyki w szkolnictwie zawodowym stając się wszechstronnym podręcznikiem nauczania programowanego i umożliwiając nauczycielom samodzielne próby zastosowania tej metody łącznie z użyciem maszyn dydaktycznych.

Jest to praca zbiorowa obejmująca następujące rozdziały:

- „Nauczanie programowane i zadania dydaktyczne” (autor: prof. dr T. Nowacki),
- „Niektóre problemy użycia tekstów programowych” (autor: T. Nowacki i T. Karwat),
- „Charakterystyka maszyn do nauczania” (autor: T. Karwat),
- „Ocena i kontrola przy pomocy maszyn do nauczania” (autor: W. Kazimierski),
- „Opis eksperymentu dydaktycznego; nauczanie programowane podstaw teletechniki” (autor: A. Suchanek).

Rozdział pierwszy podaje cechy nowoczesnego ujęcia procesów działania i ich modelowania, a w szczególności procesów nauczania i uczenia się. Wyjaśnia psychologiczne podstawy nauczania przy pomocy tekstów programowanych i maszyn dydaktycznych oraz trudności doboru, wyboru i systematyzowania treści nauczania. Podaje przebieg ogólnych czynności programowania procesów dydaktycznych dając możliwość optymalnego ułożenia planu nauczania w konkretnej szkole z zachowaniem korelacji międzyprzedmiotowej w oparciu o charakterystykę zawodową obejmującą ściśle określony zasób wiedzy i umiejętności praktycznych potrzebnych absolwentowi w pracy zawodowej. Jednym z etapów tego programowania jest strukturyzacja treści, stanowiąca podstawę przygotowania tekstów programowych. Autor podaje zasady strukturyzacji metodą Ruleg i według systemu Mechnera, podając przykład programu wyjaśniający podstawowe pojęcia tych metod. Następnie omawia przygotowanie bezpośredniej treści programów liniowych i rozgałęzionych podając podstawowe założenia konstrukcji tych typów programów, reguły programowania tekstów i funkcje jednostek tekstowych według poglądów B. F. Skinnera,

I. G. Hollanda, D. I. Klause, T. F. Gilberta, L. D. Eigena, N. A. Crowdera, S. L. Presseya, T. A. Iljiny i innych.

Rozdział drugi podaje układy realizacji podręcznika programowanego liniowo w układzie pionowym i poziomym ilustrowane przykładami z różnych dziedzin (dydaktyka, psychologia, arytmetyka, teletechnika) oraz układy stosowane w programowaniu rozgałęzionym również poparte wieloma przykładami (teoria układów numerycznych, potęga całkowita, silniki spalinowe, elektrotechnika).

Rozdział trzeci charakteryzuje różnego rodzaju maszyny do nauczania. Wykazuje, że teorię nauczania programowanego można oprzeć na cybernetyce, czyli — sterowanie procesem nauczania przy użyciu maszyny to wykorzystanie podstawowych prawidłowości teorii sterowania. Następnie autor rozdziału opisuje układy wejściowe maszyn do nauczania, porównuje różne metody wprowadzania danych i przekazywania uczniowi informacji z maszyn, podaje sposoby technicznego rozwiązywania tych zagadnień. Wyszczególnia podstawowe wymagania przy projektowaniu maszyn dydaktycznych, podaje przykłady ich klasyfikacji oraz opisuje niektóre, zdaniem autora — ciekawsze, stosowane w różnych krajach mechaniczne urządzenia do nauczania, maszyny akustyczno-wizualne, elektroniczne oraz maszyny typu egzaminator.

Rozdział czwarty dotyczy zasad programowania kontroli w dydaktyce. Autor rozdziału uzasadnia, że optymalna ocena nabytych wiadomości i umiejętności wymaga ścisłego uporządkowania czynności wykładowcy i uczących się oraz bieżącej kontroli wszystkich uczących się według tego samego sprawdzianu. Te zadania może spełnić egzaminator grupowy. Autor podaje model lekcji przeprowadzanej w Wyższej Oficerskiej Szkole Radiotechnicznej z użyciem egzaminatorów grupowych, wykorzystanie ich do wstępnej selekcji kandydatów lub przeprowadzenia egzaminów przejściowych oraz porównanie trwałości wiadomości przy kontroli ciągłej i tradycyjnej.

Ostatni rozdział to opis eksperymentu dydaktycznego. Autor rozdziału określa cele eksperymentu, przeprowadza analizę materiału i jej podział na jednostki lekcyjne, pracę samodzielną i wspólną omówienie niektórych problemów. Uzasadnia wybór konstrukcji programu, podaje sposób przeprowadzenia weryfikacji pierwszej wersji programu oraz porównuje ilość stron przypadająca na jedną godzinę lekcyjną w podręczniku programowanym i tradycyjnym. Opisuje przebieg eksperymentu, jego ocenę i podaje wnioski.

Następne dwie pozycje dotyczą niektórych poszczególnych problematyk nauczania programowanego z interesującą demonstracją zastosowań w praktyce.

Praca zbiorowa „Zastosowanie maszyn egzaminujących” pod redakcją J. Zborowskiego podejmuje szeroko zasygnalizowany tylko w poprzedniej pozycji problem kontroli i oceny wiadomości.

Rozdział pierwszy: „Ogólne zagadnienia kontroli i oceny wiadomości” (autor: J. Zborowski), wyjaśnia i różnicuje podstawowe pojęcia, uwypukla pedagogiczne wartości systematycznej i głębokiej kontroli wiadomości i umiejętności uczniów, podaje cechy prawidłowej kontroli.

Rozdział drugi: „Maszyny dydaktyczne w świetle cybernetyki” (Al. Skawiński i R. Sokołowski), przedstawia nauczanie jako poszczególny przypadek sterowania i podaje przykłady pojęć i elementów pedagogiki jako pojęć cybernetyki. Następnie autorzy rozdziału analizują procesy sterowania pod kątem istnienia pewnych stosunków między układami, podają modele tych stosunków ilustrowane przykładami typowych sytuacji dydaktycznych.

Rozdział ten zawiera również krótką charakterystykę programów liniowego, rozgałęzionego i mieszanego, a także klasyfikację maszyn nauczających i egzaminatorów oraz krótkie opisy przeznaczenia kilku maszyn polskich, amerykańskich i radzieckich.

Rozdział trzeci: „Maszyna egzaminująca a nauczyciel” (R. Sokołowski), omawia szczegółowo problem egzaminu wstępnego i selekcji uczniów na bazie przeprowadzonego w 1965 roku eksperymentu w Technikum Hutniczo-Mechanicznym w Krakowie. Podany jest zestaw testów z fizyki obejmujący dziesięć tematów, poddany wcześniej weryfikacji przez przeprowadzenie sprawdzianu w klasach siódmych szkół podstawowych. Eksperyment przeprowadzono przy użyciu maszyn umożliwiających wybór odpowiedzi właściwej z czterech możliwości. Podkreśla szczególnie oszczędność czasu egzaminowania i lepszą prognostyczność wyników egzaminu z zastosowaniem maszyn, ale równocześnie ograniczenie kontroli wiedzy ucznia i jego cech osobowości.

Rozdział czwarty: „Maszyna egzaminująca a konwencjonalny test wiadomości” (autorzy A. Rocznik i W. Szuk), udowadnia, że w odróżnieniu od konwencjonalnego testu, gdzie sprzężenie zwrotne między egzaminowanym a egzaminatorem jest praktycznie równe zero, przy użyciu maszyny egzaminującej można uzyskać duży stopień sprzężenia. Tezę tę poparto wynikami eksperymentu przeprowadzonego w ramach egzaminu wstępnego do technikum.

Ostatni rozdział pracy to „Reakcja uczniów na kontrolę i ocenę wiadomości przy użyciu maszyn dydaktycznych” (R. Czekajewski). Autor przeprowadził badania w czterech grupach.

Pierwsza z nich odpowiadała na pytanie: „Jak wyobrażam sobie wygląd i działanie maszyny do egzaminowania?”

Grupa druga odpowiadała na pytanie: „Czy chcesz być przepytany przez maszynę, uzasadnij swoją decyzję?”

Grupa trzecia poddana została eksperymentalnemu badaniu motywów wyboru oceny odpowiedzi przez nauczyciela lub maszynę. Uczniowie przy użyciu maszyn typu wtyczkowego wypełniali test wyboru, po czym odpowiadali na pytania analogiczne jak w grupie drugiej.

Grupa czwarta oceniała obiektywność kontroli przy użyciu maszyn w porównaniu z oceną wystawioną przez nauczyciela. Podane zestawienie ocen wskazuje na wzrost dobrych i bardzo dobrych w egzaminowaniu maszynowym przy równoczesnym zbliżeniu się krzywej ocen do rozrzutu normalnego. Większość uczniów podkreślała bezwzględną sprawiedliwość maszyny. Ponadto maszyna budzi u uczniów korzystne motywy uczenia się, utrwala wiarę we własne siły, a także przyzwyczajają do samokontroli.

Następna pozycja — „Maszyny do nauczania” — jest pracą zbiorową pracowników pedagogicznych kilku szkół oficerskich, w większości współpracujących z Katedrą Dydaktyki WAP, kierowaną wówczas przez prof. dra T. Nowackiego. Opisuje ona szczegółowo udane konstrukcje maszyn funkcjonujące pomyślnie od wielu lat, stając się w ten sposób pomocą konstruktorom maszyn dydaktycznych. Jednocześnie autorzy wielokrotnie podkreślają, że maszyna jest tylko realizatorem założeń dydaktycznych i one decydują o konstruowaniu i użytkowaniu maszyny.

Rozdział pierwszy: „Zastosowanie maszyn w procesie nauczania”, podaje definicje maszyn do nauczania, określa charakterystyczne cechy maszyn i szczegółowo analizuje podział maszyn do nauczania. Wymienia, do jakich celów mogą być użyte opisane w dalszej części opracowania maszyny oraz sposoby i przykłady opracowania pytań i kart kontrolnych.

Część druga pracy to przykłady rozwiązań konstrukcyjnych maszyn do nauczania i kompleksowego wyposażenia sal do nauczania programowanego.

Część trzecia pracy dotyczy nauczania wykonywania funkcji zawodowych przy użyciu urządzeń treningowych. Podany jest cel stosowania trenerów, ogólny schemat urządzeń tego rodzaju i ich podział oraz zasady modelowania urządzeń treningowych.

Ostatnia pozycja poświęcona w całości nauczaniu programowanemu to wydane

w bieżącym roku „Przykłady tekstów programowanych”. Składa się ona z wprowadzenia teoretycznego prof. dra T. Nowackiego i siedmiu przykładów zaprogramowanych tekstów z różnych dziedzin. Jest ona w większości dorobkiem słuchaczy Podyplomowego Studium Nauczania Programowanego TWWP, kierowanego przez prof. dra T. Nowackiego. O pracy Studium i o początkach nauczania programowanego w Polsce traktuje przedmowa.

Wprowadzenie teoretyczne omawia procedurę przygotowania tekstów programowanych. W porównaniu z podobną tematyką zawartą w „Podstawach nauczania programowanego” widać wyraźnie wpływ kilkuletniego okresu, jaki upłynął pomiędzy wydaniem obydwu pozycji. Poza typowymi rodzajami konstrukcji programów autor podaje przykłady programowania blokowego, bardziej dostosowanego do systemu klasowo-lekcyjnego. Są to blokowe schematy lekcji według R. Bürgera i Cz. Kupisiewiczza charakteryzujące się stałym, a jednocześnie elastycznym organizowaniem samodzielnego uczenia się na lekcji przy równoczesnym wprowadzeniu zadań typu problemowego i zastosowaniu ciągłej samooceny przez uczniów. Wprowadzenie podaje zasady wyboru tematu, preparacji treści, wyboru konstrukcji programu i konstruowania jednostek tekstowych oraz po raz pierwszy tak wnikliwie w literaturze pedagogicznej omawia etapy weryfikacji gotowego programu.

Część drugą pracy otwiera zaprogramowany liniowo przez J. Jaweckiego tekst obejmujący budowę, zasady działania i zastosowanie pomp próżniowych. Autor podaje założenia, którymi kierował się przy konstruowaniu programu, oraz spostrzeżenia z przeprowadzonych z użyciem tekstu lekcji. Szkoda, że brak jest macierzy programu i wniosków co do dalszej korekty programu, ale należy podkreślić, że jest to pierwszy tekst programowany dotyczący konstrukcji urządzeń.

Fragm. pt. „Zasady bezpieczeństwa pracy przy montażu budynków z elementów wielkopłytowych” (autor: St. Jarmark) jest zaprogramowanym liniowo według metody Ruleg tekstem o dużym stopniu doskonałości, co wynika z podanej listy celów, twierdzeń szczegółowych, końcowej macierzy programu i diagramu programu, a przede wszystkim samej treści. Czytelnik tekstu zwróci na pewno uwagę na „prostotę” i zrozumienie tego przykładu w porównaniu z innymi. Jest to wynik wieloletniej weryfikacji i dopracowania programu przez autora.

Następny przykład „Hydroлиза” (autor: J. Szyszko) jest programem liniowym zbudowanym w ten sposób, aby uczniowie od obserwacji zjawisk (ćwiczenie laboratoryjne) przechodzili do uogólnień, a następnie wyjaśnia się teoretycznie zjawiska wcześniej zaobserwowane. Z zagadnień preparacji tekstu autor podaje listę pojęć podstawowych.

Program „Podstawowe wiadomości o tolerancjach i pasowaniach w budowie maszyn” (autor: H. Hapek) jest programem rozgałęzionym o wysokim stopniu weryfikacji. Podane są cele programu, wykaz pojęć podstawowych oraz przebieg weryfikacji. W pracy wykorzystano nową technikę programowania nazwaną „Techniką kontroli uczenia się”.

„Potencjometria i pehametria” (autor: J. Zalewska) jest programem blokowym o liniowym zaprogramowaniu poszczególnych bloków według metody Ruleg. Zwraca uwagę stosunkowo duża zawartość informacji w każdym kroku programu, ale tekst ten jest przeznaczony przede wszystkim dla studiów policealnych i wyższych klas techników chemicznych. Autorka podaje cele programu, listę twierdzeń szczegółowych i macierz programu, a także wnioski z przeprowadzonej weryfikacji analitycznej i grupowej podkreślając szczególną przydatność nauczania programowanego w szkolnictwie dla dorosłych.

Następny rozdział: „Ph roztworów” Krystyny Kołomyjec-Myśliwcowej, jest zaprogramowanym liniowo tekstem na temat stężenia jonów wodorowych. Niestety, nie jest podany sposób preparacji treści programu.

Ostatnim przykładem są „Wzory skróconego mnożenia” (autor: Benigna Kołodziej-

ską) zaprogramowane metodą rozgałęzioną. Podane wnioski z przeprowadzonej weryfikacji podkreślają zainteresowanie się badanych tą metodą nauczania.

Oprócz opisanych pozycji poświęconych w całości problematyce nauczania programowanego zagadnienia te są uwzględnione w innych pozycjach BKZ, np. w pracy W. Torbusa pt. „Nowoczesne pomoce naukowe w kształceniu zawodowym”, gdzie opisane są konstrukcje i działanie maszyny typu kontroler i repetytor oraz w pracy K. Pauzewicz pt. „Metodyka nauczania ekonomik w liceach ekonomicznych” sygnalizującej możliwość wykorzystania nauczania programowanego w szkołach ekonomicznych.

We wszystkich wymienionych pozycjach Biblioteki Kształcenia Zawodowego na uwagę zasługuje bogata bibliografia, umożliwiająca dalsze pogłębianie znajomości zagadnień nauczania programowanego.

Mam nadzieję, że artykuł ten zorientuje nauczycieli, co na temat nauczania programowanego zawiera Biblioteka Kształcenia Zawodowego, i zachęci ich do samodzielnych prób wprowadzania tej metody do szkolnictwa zawodowego — metody, która zmusza do samodzielnego uczenia się, a ten fakt jest podstawą nowoczesnego procesu nauczania, bo jak powiedział prof. dr Czesław Kupisiewicz — „ojciec” nauczania programowanego w Polsce — „To się umie najlepiej, czego się nauczyło samemu”.

Michał Małowidzki
Warszawa

JÓZEF REMBOWSKI: WIĘZI UCZUCIOWE W RODZINIE

Studium psychologiczne. Warszawa 1972, PWN, ss. 230.

Rodzina i jej struktura, jej pozycja w społeczeństwie, a także tkwiące w niej jako w grupie pierwotnej dynamizmy kierujące jej rozwojem i przeobrażeniami, wpływ tychże na życie społeczne i odwrotnie, a zwłaszcza wpływ tych wszystkich czynników na kształtowanie się osobowości dzieci i młodzieży staje coraz bardziej w centrum zainteresowań nauk, a zwłaszcza socjologii, pedagogiki i psychologii, a także ekonomii. Recenzowana tutaj praca jest studium psychologicznym informującym czytelnika o bardziej interesujących przedsięwzięciach współczesnej psychologii stosunków między rodzicami a dziećmi, a także przedstawiającym wyniki własnych badań autora w tym zakresie. Cała treść pracy zawarta jest w ośmiu rozdziałach ułożonych w dwie części. W części pierwszej autor podjął próbę określenia rodziny jako grupy pierwotnej, omówienia struktury rodziny i ról rodziców, opisanie niektórych metod eksplorowania stosunków interpersonalnych w rodzinie oraz modeli postaw rodzicielskich. Druga część książki, składająca się z pięciu rozdziałów, jest doniesieniem z badań własnych autora, poświęconych analizie postaw dzieci wobec rodziców i innych osób w rodzinie oraz analizie postaw matek wobec dzieci i ról rodzinnych. W tej części pracy autor stara się odpowiedzieć na pytanie, jaki klimat uczuciowy i wychowawczy w rodzinie mają dzieci rozpoczynające naukę w szkole. Interesował się także stopniem przystosowania się dziecka w szkole w zależności od typu rodziny ze względu na liczbę dzieci.

Omawiając rodzinę jako małą i jednocześnie pierwotną grupę o swoistej organizacji i określonym układzie ról między poszczególnymi jej członkami autor zwraca szczególną uwagę na emocjonalną stronę stosunków łączących poszczególnych człon-

ków rodziny i wpływ tych stosunków na atmosferę domową, a co się z tym wiąże — na kształtowanie się postaw dzieci zarówno w stosunku do swoich rodziców i rodzeństwa, jak i do innych ludzi. Autor wychodzi tutaj ze słusznego i niekwestionowanego stanowiska, popartego badaniami wielu autorów, że dom rodzinny jest swoistym środowiskiem wychowawczym, w którym zachodzi proces zaspokajania potrzeb, kształtują się wzory postępowania oraz tworzą się zasadnicze elementy osobowości społecznej dziecka. Określając postawę rodzicielską (ojcowską i macierzyńską) jako całościową formę ustosunkowania się rodziców (osobno ojca, osobno matki) do dzieci, do zagadnień wychowawczych itp., ukształtowaną podczas pełnienia funkcji rodzicielskich, autor wyodrębnia w niej trzy komponenty: myślowy, uczuciowo-motywacyjny i działanie.

Do zebrania materiału służącego do analizy takich podstawowych problemów, jakimi zajął się autor, a mianowicie: a) zbadanie emocjonalnej interakcji dzieci z rodzicami i rodzeństwem, b) scharakteryzowanie postaw wewnątrzrodziny w rodzinach o różnej liczbie dzieci, c) zbadanie związku stosunków rodzinnych z przystosowaniem dziecka do szkoły, d) uchwycenie postaw różnych dzieci (które czują się ochraniające, kochane, odrzucone), e) uchwycenie związku istniejącego między odczuciami tych dzieci a ich szkolnym przystosowaniem, f) postawy matek wobec dzieci w różnych typach rodzin, posłużył się on aż pięcioma technikami badawczymi. Są to: 1) test stosunków rodzinnych układu J. Anthony'ego i E. Bene (Family Relations Test), 2) skala postaw rodziców wobec zagadnień wychowawczych i ról rodzinnych E. Schaefera i R. Bella (PARI), 3) kwestionariusz do badań zachowania się dziecka w przedszkolu i szkole E. Schaefera i M. Aaronson, 4) kwestionariusz wywiadu z matką dziecka układu własnego oraz tzw. CBI (Classroom Behavior Inventory), 5) skala kolorowych matryc J. Ravena. Technikami tymi posłużył się autor przy przebadaniu 370 dzieci i tyleż samo matek. Na podstawie analizy tą drogą uzyskanych materiałów dochodzi on do szeregu bardzo ciekawych stwierdzeń. Okazuje się, że matki są bardziej preferowane przez dzieci niż ojcowie i pozostali członkowie rodziny. Taką sytuację autor przypisuje mechanizmowi identyfikacji dziecka z matką, niezależnie od jego płci. Uważa on, że dla małych dzieci głównym modelem identyfikacji jest matka, a dopiero w późniejszym nieco wieku chłopcy zaczynają identyfikować się z rolami męskimi (ojcem). Wynika to zresztą z analizy otrzymanych przez autora wyników badań, w których dzieci klas pierwszych szkoły podstawowej, niezależnie od swojej płci, wyraźnie i pod każdym względem preferują matkę. Na drugim miejscu preferencji znajduje się ojciec, a dopiero na dalszych miejscach pozostali domownicy.

Wyniki badań autora pracy potwierdzają również ciekawą koncepcję Zaborowskiego, dotyczącą wyrównywania postaw w stosunkach międzypersonalnych.¹ Okazuje się bowiem, że uczucia dzieci w stosunku do członków rodziny są na ogół bliskie uczuciom, jakie te osoby mają do dzieci. Symptomatycznym przykładem tego może być tutaj równa ilość odrzuceń dzieci przez rodziców i odwrotnie. Dzieci potrafią doskonale odwzajemnić się zarówno w uczuciach dodatnich, jak i ujemnych.

Innym, bardzo ciekawym stwierdzeniem autora wydaje się to, że już w tym wieku (I kl. szk. podst.) obraz stosunków między chłopcami a członkami rodziny jest mniej korzystny niż między dziewczynkami a ich członkami rodziny. Zarówno chłopcy, jak i dziewczynki odczuwają, że matki więcej uczuły inwestują, niż oni mogą im dać. Chłopcy odczuwają także, że oni bardziej kochają swoich ojców niż ojcowie ich.

Autor w zebranych przez siebie materiale wyodrębnia trzy typy stosunków rodzinnych: 1) dobre, 2) ambiwalentne, 3) niedobre (złe). Stosunek tych grup badanych rodzin wynosi, jak — 23,5 : 48,9 : 27,6 (lub 87 : 181 : 102). Z powyższego wynika, że złe układy stosunków rodzinnych przewyższają ilościowo grupę rodzin o dobrych układach stosunków wewnątrzrodziny. O ile przy tym weźmiemy pod uwagę to, że autor do grupy rodzin o dobrych układach stosunków emocjonalnych między

dziećmi a rodzicami zaliczył również rodziny, w których dzieci są nadmiernie akceptowane (4,9%), to obraz ten przedstawi nam się jeszcze gorzej. Nie można bowiem mówić o dobrych układach stosunków emocjonalnych między rodzicami a dziećmi i odwrotnie, kiedy wpływ tych układów na dziecko i kształtowanie się jego osobowości jest negatywny. A wpływ ten jest negatywny, skoro na 18 dzieci nadmiernie chronionych aż 12 przejawia zaburzenia w przystosowaniu, a pozostałe 6 również mają trudności z przystosowaniem w grupie, podobnie zresztą jak dzieci odrzucone przez rodziców (lub za takie się uważające). Potwierdzają to zresztą dalsze wywody autora, który pisze, że największe trudności z przystosowaniem się szkolnym mają jedynacy, którzy w swym zachowaniu posiadają więcej ujemnych cech niż ich rówieśnicy z rodzin dwu- i więcej dzieci. Ma to chyba związek również z innym stwierdzeniem autora, a mianowicie tym, że matki jedynaków wykazują większą koncentrację uczuciową na dziecku (a zatem czy nie nadmierną?) niż matki w grupie rodzin wielodzietnych, które mają raczej skłonności do pewnego dystansu uczuciowego.

W sumie książka J. Rembowskiego jest bardzo ciekawym i znacznym przyczynikiem w dziedzinie stosunków wewnątrzrodzinnych i ich odbicia w postawach i zachowaniach dzieci, w kształtowaniu się ich osobowości. Jednakże po jej przeczytaniu odczuwa się pewien niedosyt treści i nasuwają się pewne refleksje, czy temat został wyczerpany, zważywszy na tytuł książki: „Więzi uczuciowe w rodzinie”. W moim odczuciu temat został wyczerpany tylko od strony dziecka i ewentualnie matki, nie został jednak obiektywnie rozpatrzony od strony stosunków emocjonalnych innych członków rodziny.

Jan Kupczyk

¹ Zob. Z. Zaborowski: Koncepcja wyrównania postaw w stosunkach międzypersonalnych. *Studia Socjologiczne* 1967, nr 3, s. 171—195, a także tegoż autora: Koncepcja rozwoju społecznego dziecka, *Kwartalnik Pedagogiczny* 1969, nr 1, s. 145—158.

KAZIMIERZ PODOSKI: WPROWADZENIE DO EKONOMIKI KSZTAŁCENIA.

Warszawa 1971, PWN, ss. 307.

Problematyka wzajemnych związków pomiędzy rozwojem kraju a kwalifikacjami wzbudza od szeregu lat zainteresowanie wielu badaczy zarówno w krajach socjalistycznych, jak i w rozwiniętych krajach kapitalistycznych. Związki te leżą na pograniczu dwóch dyscyplin naukowych: pedagogiki i ekonomii politycznej, a w jej ramach polityki gospodarczej i planowania. Dyscypliny te rozwijały się niezależnie od siebie, a badanie ich wzajemnych związków datuje się po pierwszej wojnie światowej. Największe nasilenie prac w tej nowej dyscyplinie naukowej, dla której właściwszą nazwą jest określenie „ekonomika kształcenia”, wystąpiło po roku 1950.

Obecnie w Polsce mamy wielu entuzjastów i propagatorów tej nowej dyscypliny naukowej, którzy mają poważny dorobek w dziedzinie publicystycznej i badawczej.

Czołowym reprezentantem naszego kraju w dziedzinie ekonomiki kształcenia jest K. Podoski, który wiele uwagi poświęca ekonomiczno-społecznym aspektom kształcenia zarówno od strony teoretycznej, jak też i samym badaniom tego problemu.

Ostatnio wydana książka K. Podoskiego pt. „Wprowadzenie do ekonomiki kształcenia” jest owocem wieloletnich prac, badań, a także publikacji tego autora w sygnalizowanej dziedzinie.

Wydanie nowej publikacji poprzedziło wydanie takich pozycji, jak: „Problemy i metody badawcze ekonomiki kształcenia” czy też „Koszty i efekty kształcenia w Polsce”.

Recenzowana praca składa się z dziewięciu rozdziałów.

W rozdziale I przedstawiona została geneza ekonomiki kształcenia oraz przedmiot i zakres jej zainteresowań.

Rozdział II zawiera myśli i kierunki badań nad ekonomiką kształcenia na świecie i w Polsce. Szczególną uwagę czytelnika zwraca starannie opracowany rozwój tej nowej dziedziny ze wskazaniem stanowiska szeregu jej przedstawicieli. Rozdział ten kończy autor stwierdzeniem, „że dziedzina ta zyskuje sobie w Polsce prawo obywatelstwa jako nowa dyscyplina naukowa praktycznie pomocna w rozwiązywaniu problemów, prognozowania i planowania rozwoju szkolnictwa” (s. 67).

W rozdziale II autor rozważa problem związku między rozwojem gospodarczym a rozwojem społecznym. Dostrzega tu dwukierunkowe związki.

Naczelnym zagadnieniem, które wchodzi w zakres ekonomiki kształcenia, jest zdaniem autora planowanie rozwoju wszelkich form kształcenia. Porusza on ten problem w rozdziale IV, podkreślając jedynie te elementy polityki oświatowej, które mają ściślejszy związek z planowaniem, pomijając natomiast wszelkie sprawy dydaktyczne. Rozdział ten winien szczególnie zainteresować pracowników administracji szkolnej, planistów szczebla centralnego i terenowego, gdyż uwzględni takie zagadnienia, jak: czynniki determinujące planowanie kształcenia (s. 104), zakres i metody planowania kształcenia (s. 113), planowanie kształcenia i zatrudnienia kadr pracowników oświatowych (s. 126), a także zwraca krótko uwagę na problemy przyszłego rozwoju oświaty w Polsce.

Rozdział V poświęcony jest na omówienie zagadnienia zapotrzebowania na kadry kwalifikowane ze wskazaniem wyłącznie na metody związane z postulatami, jakie stawia rozwój społeczno-gospodarczy rozwojowi szkolnictwa (s. 145) w kraju i w regionie.

Rozdział VI K. Podoski poświęca sprawom finansowania i kosztom kształcenia. Problem ten ma duże znaczenie w dobie, gdy z roku na rok stopniowo wzrasta udział wydatków na oświatę w dochodzie narodowym czy też budżetach państw (s. 168). W rozdziale tym autor wprowadza twierdzenia i pojęcia podstawowe, a także omawia metody analizy kosztów kształcenia.

Do najtrudniejszych i najważniejszych badań w ekonomice kształcenia zalicza autor mierzenie efektów kształcenia, gdyż „efektów kształcenia nie można określać na podstawie bezpośrednio ponoszonych kosztów” (s. 209). Zagadnienie to zostało omówione w rozdziale VII.

W rozdziale VIII omawia autor zagadnienie dotyczące inwestycji i kapitałnych remontów, natomiast w IX — rolę analizy ekonomiczno-oświatowej w pracy organizatorów kształcenia.

Książkę zamyka zestaw najważniejszych pozycji bibliograficznych wydanych w Polsce, jak i za granicą.

Przedstawiona wyżej treść książki K. Podoskiego ma szereg walorów, które mogą być wykorzystane w analizach teoretycznych, jak i działalności praktycznej wskazanych już uprzednio osób. Przegląd podstawowych problemów ekonomiki kształcenia pozwoli na wielostronne spojrzenie na działalność oświatową. Każdy badacz czy organizator kształcenia może tu znaleźć dla swoich poczynań wiele przykładów metodologicznych, jak i konkretnych wzorów do wycięcia.

Książka K. Podoskiego zasługuje na upowszechnienie w uczelniach kształcących nauczycieli czy też ekonomistów.

Spełnia ona w pełni życzenia autora zawarte we wstępie, a mianowicie, pobudza do dyskusji na tematy ekonomiczno-oświatowe i stanowi poważny krok naprzód w rozwoju teorii i praktyki w zakresie nowej dyscypliny naukowej, jaką jest ekonomika kształcenia.

Stefan Trofimiuk
Bielsk Podlaski

SOCJOLOGICZESKIE I EKONOMICZESKIE PROBLEMY OBRAZOWANIJA

Izdanie: „Nauka”, Sibirskoje otdielenije,
Nowosibirsk 1969, ss. 436.

Książka „Socjologiczne i ekonomiczne problemy kształcenia” zawiera zbiór opracowań dotyczących wybranych problemów kształcenia oraz zawodu nauczycielskiego. Jej cechą szczególną jest prezentowanie wyników badań socjologicznych i ekonomicznych problemów kształcenia młodzieży i dorosłych, przygotowania specjalistów oraz zawodu nauczycielskiego — ogólnego budżetu czasu, pracy i wypoczynku nauczycieli. Została przygotowana przez grupę naukowców zajmujących się społecznymi problemami zawodu nauczycielskiego przy Katedrze Filozofii Syberyjskiego Oddziału Akademii Nauk ZSRR pod red. W. N. Turczenki, N. A. Bielajewa, L. G. Borisowa, A. D. Kolobowa, A. G. Pusepa i A. I. Szczerbakowa. Wszelkie badania związane z głównym tematem zostały przeprowadzone przy współpracy pedagogów, socjologów, filozofów, psychologów, historyków oraz matematyków.

Część pierwszą zbioru pt. „Kształcenie: rzeczywistość i poszukiwania” otwiera opracowanie W. N. Turczenki omawiające różnorodne relacje między socjologią a systemami kształcenia. Według autora przedmiotem badań socjologii kształcenia jest system kształcenia jako całość oraz dowolne jego elementy składające się na podsystemy. Stąd zadaniem socjologii kształcenia jest „po pierwsze, konstruowanie teoretycznych modeli, które adekwatnie i całościowo wyrażałyby badane systemy i podsystemy kształcenia w jedności i wzajemnym związku ich licznych stosunków; po drugie, konstruowanie teoretycznych modeli wyrażających wzajemne stosunki tych systemów (i podsystemów) z innymi systemami i całym systemem społecznym” (s. 10). Autor wylicza dalej niektóre zadania stojące przed socjologią kształcenia. Za najważniejszy uznaje problem określenia miejsca i roli systemu oświaty w systemie społeczeństwa. Chodzi tutaj o dokonanie integralnej oceny danego systemu z punktu widzenia jego wpływu na życie społeczne. Pomimo trudności związanych z empirycznymi pomiarami „społecznego znaczenia” systemu oświaty jest to zadanie bardzo ważne, szczególnie w warunkach rozwoju społeczeństwa socjalistycznego.

Do zadań szczegółowych socjologii kształcenia należałyby m.in.: czynniki wychowania doszkolonego, ocena jakości nauczania, miejsce i rola powszechnej szkoły średniej w systemie oświaty, problemy kształcenia i samokształcenia nauczycieli itp.

Odnośnie tego ostatniego autor zwraca uwagę, iż podniesienie naukowego i kulturowego poziomu nauczycieli, zmniejszenie migracji i fluktuacji kadr pedagogicznych jest uwarunkowane złożonym kompleksem czynników ekonomicznych, kulturowych, rodzinno-bytowych oraz społeczno-psychologicznych.

A. G. Pusep w swoim opracowaniu podnosi niezwykle aktualny obecnie problem wpływu czynników społeczno-ekonomicznych i demograficznych na podnoszenie ogólnego i zawodowego poziomu wykształcenia ludności pracującej (kształcenie usta-

wiczne). Prezentuje wyniki badań budżetów czasu robotników przemysłowych Kraju Krasnojarskiego (1963 r.) oraz badań międzynarodowych ludności miast (1965 r.). Analiza zużycia czasu wykazała wprost proporcjonalną zależność między wykształceniem ludności pracującej i czasem przeznaczonym na podnoszenie poziomu ogólnego i specjalistycznego — im wyższy poziom wykształcenia, tym większe poświęcanie czasu na naukę i samokształcenie. Charakterystyczna jest również zależność między wykształceniem a metodami podwyższania swoich kwalifikacji: od czytania gazet, czasopism i literatury popularnej przez robotników z podstawowym i niższym wykształceniem po korzystanie z wykładów, czasopism i książek naukowych przez robotników o wyższym poziomie wykształcenia. Autor przeprowadza dalej ciekawą analizę czasu zużywanego na naukę i samokształcenie w zależności od takich czynników, jak: wiek, płeć, obciążenie obowiązkami domowymi, wielkość dochodów na jednego członka rodziny itp. Na podkreślenie zasługuje stwierdzony fakt wpływu społeczno-ekonomicznego i politycznego ustroju społeczeństwa na interesujące nas zagadnienie. Badania międzynarodowe wykazały, iż wśród pracujących mieszkańców miast krajów socjalistycznych znacząca większość osób podnosi swój poziom ogólny i kwalifikacje zawodowe; zjawisko to dotyczy wszystkich kategorii ludności pracującej miast, która zużywa przy tym znacznie więcej czasu niż mieszkańcy miast krajów kapitalistycznych.

Powyższe stwierdzenia uzupełnia opracowanie F. A. Baturina, który podkreśla pozytywną zależność między poziomem wykształcenia a aktywnym uczestnictwem w różnorodnej działalności społecznej. Na podstawie badań 2500 robotników kilku zakładów przemysłowych Nowosybirsk i członków KPZR autor ukazuje znaczenie poziomu wykształcenia dla podwyższenia aktywności społecznej ludności pracującej, wyraża zależność aktywności pracujących od poziomu wykształcenia, a także daje praktyczne ustalenia odnośnie dróg podnoszenia kulturalno-technicznego poziomu oraz rozwoju zawodowej i społecznej aktywności badanej kategorii społecznej.

Fakt przeprowadzenia tego rodzaju badań socjologicznych oraz zrelacjonowanie ich w omawianej książce jest szczególnie istotny jako ważny argument w toczącej się obecnie w naszym kraju dyskusji nad wprowadzeniem powszechnego średniego wykształcenia. Pozytywny wpływ osiągniętego poziomu wykształcenia na dalszą naukę i samokształcenie ogólne i zawodowe oraz różnorodną aktywność społeczną może potwierdzać słuszność decyzji władz oświatowych o obowiązku powszechnego średniego wykształcenia.

Również bardzo aktualny problem porusza w swoim opracowaniu J. W. Szarow, który na podstawie badań socjologicznych próbuje stworzyć wstępną systematykę typów uczniów starszych klas szkół średnich. Autorowi chodzi przede wszystkim o stwierdzenie zależności między przynależnością do określonych warstw społecznych oraz warunkami bytowymi a formowaniem się osobowości ucznia. Badania socjologiczne dużej zbiorowości uczniów miały dać odpowiedź na pytanie, jaki wpływ na formowanie się różnych typów osobowości uczniów mają warunki życia w dużym kulturalnym centrum, osiedlu robotniczym i wsi oraz przynależność do określonych warstw społecznych: inteligencji, robotników, urzędników, chłopstwa kołchozowego. Warto zwrócić uwagę, iż w różnych warunkach kształtują się uczniowie określani mianem wszechstronnych, intelektualnych teoretyków, praktyków, społeczników-organizatorów, ludzi zabawy oraz pasywnych.

B. P. Nikitin w swojej pracy omawia warunki powstawania uzdolnień twórczych, L. J. Tuleczyńskij i A. J. Szerbakow zaś zajmują się zagadnieniami metodologii określania kosztów przygotowania zawodowego specjalistów określonego profilu. Jako koszt przygotowania specjalisty autorzy przyjmują wyrażone w formie pieniężnej nakłady żywej i społecznej pracy na naukę, wychowanie i utrzymanie ucznia, studenta lub aspiranta od początku jego nauki do otrzymania świadectwa ukończenia szkoły. Suma wydatków poniesionych w czasie wszystkich lat nauki od klasy

pierwszej do ukończenia szkoły określa koszt przygotowania specjalisty w szkole zawodowej, technikum lub też w szkole wyższej. Przechodząc do zagadnień bardziej szczegółowych autorzy wyróżniają dwie duże grupy nakładów. Pierwsza — to wydatki szkół zawodowych (zasadniczych, techników, wyższych uczelni) na przygotowanie specjalistów. Druga grupa — to wydatki instytucji gospodarczych i zakładów (w przypadku górników — kopalni, zakładów przemysłowych, itp.), związane z przygotowaniem specjalistów. Mając na uwadze te zasadnicze założenia autorzy wyliczają na przykładzie badań kilkudziesięciu szkół różnych stopni koszty przygotowania specjalistów profilu górniczego z oderwaniem lub bez odrywania od przemysłu, posługując się przy tym opracowaną przez siebie metodyką.

Zagadnienia związane z metodologią badań z dziedziny socjologii kształcenia poruszają G. A. Bachmietiewa, T. M. Bolszakowa i I. D. Karpow wykazując zalety wykorzystania dokumentów osobistych przy badaniu społecznych problemów uczącej się młodzieży; G. T. Waraksina zwraca uwagę na metodę aksjomatyczną w socjologii kształcenia.

Opracowania drugiej części zbioru, zatytułowanej: „Nauczyciel, jego czas, praca i wypoczynek”, są oparte na materiałach badań obciążenia nauczyciela pracą, jego wielkości i struktury, budżetu czasu, organizacji pracy w szkole w związku z problemem dnia pracy nauczyciela itp. Z uwagi na bardzo zbliżoną tematykę poszczególnych opracowań omówimy je łącznie eksponując najciekawsze problemy. Z punktu widzenia metodologii badań budżetu czasu nauczyciela na szczególną uwagę zasługuje praca A. G. Pusepa, W. N. Turczenki i Ł. F. Kolesnikowa: „O strukturze budżetu czasu nauczyciela”. Badania budżetu czasu nauczyciela datują się w ZSRR od lat dwudziestych. Autorzy omawiają różne metody badań czasu nauczycieli, prezentują również metodę opracowaną przez siebie samych. Bardzo dokładna, wyczerpująca i szczegółowa klasyfikacja struktury czasu nauczyciela może być dużą pomocą dla badaczy polskich, pragnących podjąć to zagadnienie. W ogólnym funduszu czasu nauczyciela autorzy wyróżniają czas pracy zawodowej i czas poza pracą. Czas pracy zawodowej zawiera kilkadziesiąt różnych rodzajów zajęć składających się na pracę dydaktyczno-wychowawczą i przygotowanie do niej, organizacyjno-wychowawczą pracę z uczniami, pracę pedagogiczną z rodzicami i w środowisku, pracę administracyjno-gospodarczą, piastowanie wielu funkcji oraz inne zajęcia. Na czas poza pracą zawodową składają się z kolei różnorodne zajęcia związane z pracą w zakładzie przemysłowym (w pewnych przypadkach), pracą domową i zaspokajaniem potrzeb bytowych oraz fizjologicznych, czasem wolnym oraz inne. Warto jeszcze zwrócić uwagę, iż w tzw. czasie wolnym nauczyciele zajmują się podnoszeniem swego ogólnego i specjalistycznego poziomu za pomocą nauki i samokształcenia, pracą społeczną, wychowywaniem własnych dzieci, sportem, odpoczynkiem i rozrywką oraz działalnością twórczą i „hobby”.

Autorzy podkreślają, iż czołowym zadaniem stworzonej przez nich grupy (wspomnianej przeze mnie na wstępie) jest dokonanie głębokiej i wszechstronnej analizy socjalnego położenia i roli nauczyciela w społeczeństwie, opracowanie zasad naukowej organizacji pracy, bytu i wolnego czasu nauczycieli. W ogólnym programie ich badań wiodące miejsce zajmuje zadanie zbadania budżetu czasu nauczycieli. Badania tego problemu przeprowadzone wśród nauczycieli pracujących w różnych środowiskach wykazały nieustanne zmniejszanie się czasu wolnego nauczycieli, a tym samym czasu na podnoszenie kwalifikacji i samokształcenie. Obciążenie pracą nauczycieli pracujących w miejscowościach wiejskich jest znacznie większe niż nauczycieli miejskich. Na wielkość i strukturę obciążenia nauczycieli pracą wywiera także wpływ profesjonalna niejednorodność pracy nauczycielskiej. Szczególnie obciążeni są nauczyciele klas początkowych, języka rosyjskiego i literatury. Autorzy jednego z opracowań poruszają zagadnienia naukowej organizacji pracy w szkole dla racjonalnego rozwiązania problemu dnia pracy nauczyciela oraz jego czasu

wolnego. Swego rodzaju novum w badaniach budżetu czasu jest zwrócenie uwagi na wielkość czasu wolnego. Wynika to z faktu, iż czas wolny nauczyciela ma duże znaczenie społeczno-polityczne oraz socjalne, albowiem sukces jego pracy zależy od tego, czy ma on możliwość wszechstronnego rozwoju jako jednostka, systematycznej pracy nad podnoszeniem swego poziomu zawodowego i kulturalnego. Autorzy szeregu opracowań podkreślają duże społeczno-polityczne i socjalne, znaczenie problemu racjonalnej organizacji pracy nauczyciela i jego czasu wolnego oraz dają konkretne wskazówki dalszego doskonalenia pracy nauczycieli. Powołują się przy tym na szereg zjawisk mających miejsce w praktyce szkół systematycznie i całościowo zajmujących się racjonalizacją pracy nauczycieli.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na pracę N. A. Bielajewej pt.: „Stosunek nauczyciela do swego zawodu”. Autorka ukazuje szczególną specyfikę zawodu nauczycielskiego, jego charakterystyczne w obecnych czasach cechy, stosunek do niego samych nauczycieli oraz czynniki warunkujące ten stosunek. W wyniku badań ankietowych dwóch tysięcy nauczycieli miasta Nowosybirsk i obwodu (oblasti) okazało się, iż stosunek do zawodu nauczyciela u różnych kategorii pedagogów nie jest jednakowy i zależy od płci, stażu pracy, wykształcenia, typu szkoły, w której nauczyciel pracuje, miejsca jej położenia i innych czynników. Praktyczne znaczenie mają wywody o powstawaniu i ochronie cennych kadr pedagogicznych, o metodach formowania i utrwalania pozytywnego stosunku do zawodu nauczycielskiego.

W pozostałych opracowaniach poruszone zostały problemy przygotowania kadr pedagogicznych dla szkół wiejskich, scharakteryzowano ich materialno-techniczną bazę nauczania, mieszkaniowo-bytowe warunki nauczycieli oraz zjawisko ucieczki kadr pedagogicznych ze wsi. Zbiór zamykają opracowania poświęcone zawodowym i społecznym funkcjom stanu nauczycielskiego oraz podane są przykłady badań socjologicznych w ZSRR, w których podstawowym źródłem informacji byli nauczyciele.

Ważną zaletą omawianej książki jest oparcie jej na wynikach rzetelnych i szczegółowych badań socjologicznych, co potwierdzają licznie umieszczone w tekście i starannie opracowane, przejrzyste tablice statystyczne. Wprawdzie materiały z badań zostały opracowane wstępnie, tym niemniej krótkie i rzeczowe opracowania dają pojęcie o bogactwie zebranego materiału i wadze badanych problemów, z których wiele w mniejszym lub większym stopniu występuje i w naszym kraju. Stąd książka godna jest polecenia dla pracowników naukowych zajmujących się problemami zawodu nauczycielskiego oraz tych wszystkich, którzy interesują się zagadnieniami z dziedziny socjologii kształcenia.

Paweł Biernacki
Warszawa

STEPHEN WISEMAN I DOUGLAS PIDGEON: CURRICULUM EVALUATION

NFER Slough 1970 ss. 9.

Brytyjskie wydawnictwo NFER¹ wydaje od 1963 roku serię książek pod ogólnym tytułem „Exploring Education” (Pedagogika Badawcza), w której znajdujemy szczegółowe omówienia różnorodnych zagadnień pedagogiki eksperymentalnej. Publikacje te mają charakter popularyzacyjny na wysokim poziomie. Na przestrzeni

¹ National Foundation for Educational Research in England and Wales.

ostatnich czterech lat NFER zdołało już wydać w tej serii dwanaście pozycji. Jedną z ostatnich jest praca Stephena Wisemana i Douglasa A. Pidgeona: „Curriculum Evaluation”.

Książka ta powstała z inicjatywy utworzonej w 1965 roku Schools Council Working Party. W skład tej Rady wchodził psychologowie, pedagodzy i nauczyciele zajmujący się zagadnieniami programów szkolnych w Wielkiej Brytanii (J. W. Butler, W. D. Furneaux, P. Hirst, G. F. Peaker, G. A. Rogers, P. H. Taylor, F. W. Warburton i A. Yates). W 1967 roku wspomniana „Schools Council” opracowała obszerny raport na temat oceniania programu nauczania. Raport ten jest podstawą książki „Ocenianie programu nauczania”.

Chociaż mogłoby się wydawać, że temat jest dość wąski, w istocie problematyka książki jest niezwykle rozległa, a bogactwo materiału empirycznego i teoretycznego znaczne. W Wielkiej Brytanii właściwie nie ma — w znaczeniu kontynentalnym — programu nauczania. Istnieje tylko zarys, pewne wskazówki egzaminacyjne, opracowane federalnie.

Wymagania egzaminacyjne² określają program i zakres czynności nauczyciela. Nauczyciele mają swobodę wyboru materiału nauczania i formy jego przekazu uczniom. W tej sytuacji dostrzegalna jest znaczna wolność, ale jednocześnie wielka odpowiedzialność nauczyciela w tym zakresie. Kontynentalne programy nauczania konstruowane są przez Komisje Programowe istniejące przy Ministerstwach Oświaty; w Wielkiej Brytanii konstruowanie programu należy do nauczyciela. Poza tym kontynentalny system nauczania posiada sformalizowane cele nauczania (określone przez Komisje Programowe); w Wielkiej Brytanii określone są jedynie krajowe cele nauczania, szkolne natomiast ustala kierownik szkoły.

Konstruowanie programów nauczania w Wielkiej Brytanii staje się coraz poważniejszym problemem, gdyż nauczyciele brytyjscy nie są specjalistami w konstruowaniu programów, tymczasem co kilka lat trzeba wprowadzać nowe elementy eliminując przestarzałe, pozostawiając to, co najlepsze z przeszłości, i ukierunkowywać ucznia na przyszłość. Konieczna jest ocena wprowadzonych i wyeliminowanych partii programu i całego programu, zwłaszcza pod względem objętości. Z problemami tymi związane jest ściśle zagadnienie kształcenia nauczycieli; szkoły wyższe powinny uczyć zasad konstrukcji programu, psychologii pedagogicznej, teorii pomiaru pedagogicznego oraz zasad oceniania programu nauczania — wymaga tego przedstawiona wyżej aktualna sytuacja.

Stephen Wiseman i Douglas A. Pidgeon w swojej pracy omawiają dokładnie zarysowane powyżej kwestie, próbując znaleźć właściwe i najlepsze rozwiązania powyższych problemów.

W rozdziale I „Ujęcie tradycyjne programu nauczania” omawiają oni generalną politykę oświatową w Wielkiej Brytanii, jej wpływ na program nauczania oraz rolę i zadania nauczyciela we współczesnym szkolnictwie brytyjskim.

Rozdziały II i III poświęcone są zagadnieniom oceny programu nauczania i roli nauczyciela w tym procesie. Wprowadzaniu nowego programu powinno towarzyszyć ocenianie tegoż programu bądź formujące (formative evaluation) — w toku procesu nauczania, bądź sumujące (summative evaluation) — po zakończeniu procesu nauczania. Ocenianie programu nie powinno być czymś jednorazowym, lecz winno być prowadzone przez dłuższy okres czasu — podejście takie umożliwia dokładniejszą, bardziej obiektywną i wnikliwą ocenę. Następnie omówiono zasady doboru treści i celów kształcenia w oparciu o klasyfikację (taksonomię) celów nauczania Benjamina S. Blooma oraz techniki i metody oceny programu nauczania. Autorzy zapo-

² W szkołach brytyjskich istnieją dwa rodzaje egzaminów: a) eleven-plus dla uczniów szkół podstawowych, którzy ukończyli 11 rok życia oraz b) GCE (General Certificate of Education) dla uczniów szkół średnich.

znają czytelnika z zasadami konstrukcji testów wiadomości (osiągnięć szkolnych), układania planu testu dydaktycznego, doboru zadań testowych i interpretacji wyników testowych. Proponują także utworzenie banku zadań testowych (item-bank)³.

Rozdział IV nosi tytuł: „Ocenianie programu nauczania a kierownik szkoły”.

Książkę zamyka rozdział mający charakter futurologiczny, w którym omówiony jest projekt oceniania programu nauczania i zagadnienia z tym związane, takie jak: określanie celów kształcenia w kategoriach behawioralnych, metody pomiaru pedagogicznego i kryteria statystyczne oceny wartości diagnostycznej tych metod.

Wśród podręczników pedagogicznych i psychologicznych trudno jest znaleźć pracę, która byłaby w całości poświęcona ocenianiu programu nauczania. Lukę tę w znacznym stopniu zapełnia omówiona — z konieczności skrótowo — książka Wisemana i Pidgeona, która wprawdzie nie wyczerpuje całej złożoności problematyki wprawdzie nie wyczerpuje całej złożoności problematyki oceniania programów nauczania, zawiera jednak jasny wykład podstawowych pojęć z tego zakresu i ciekawą próbę poszukiwania odpowiedzi na liczne pytania oraz rozwiązań ważniejszych zagadnień. Książka ta jest cenną pozycją, zwłaszcza dla osób, które zajmują się konstruowaniem i oceną programów nauczania i — jak sędzę — zainteresuje polskiego czytelnika.

Adam Zych

³ Dokładniejsze omówienie tego zagadnienia znajduje się w pracy R. Wooda i L. Skurnika: *Item Banking*. Slough 1969 NFER.

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Tematyka czasopism jest ciągle rozmaita, chciałoby się powiedzieć — tradycyjna czy tradycjonalistyczna. Tymczasem reforma organizacji i programów, a przede wszystkim ducha szkoły jest coraz bliżej, sygnalizują ją już wydawnictwa oficjalne, np. „czerwona” zapowiedź Ministerstwa Oświaty i Wychowania. Z czasopism pedagogicznych będziemy wylawiać to, co już tkwi w reformie albo co ją zapowiada duchem, myślą, tendencją. Wybrałem z *Nauczyciela i Wychowania*, *Nowej Szkoły* i *Kwartalnika Nauczyciela Opolskiego*.

Ku przyszłości

Artykuł ten chciałoby się w całości przepisać, cały bowiem jest esencją. Zrobić tego nie można, więc zainteresowanych nim odsyłam do czasopisma, w którym jest zamieszczony, a tutaj daję zwięzłe streszczenie, a raczej jedynie kilka sygnałów, bo tylko to można tu zrobić.

Artykuł prof. Jana Szczepańskiego pt. „O konstruowaniu modelu ustroju oświaty przyszłości” w tegorocznym numerze 5 *Nowej Szkoły*. Po wyjaśnieniu, jak autor rozumie model ustroju, czytelnik otrzymuje twierdzenie o współzależności systemu szkolnego z tendencjami rozwojowymi społeczeństwa: „System szkolny przygotowuje wszystkich obywateli państwa do pełnego udziału we wszystkich formach zbiorowego współżycia; system szkolny daje obywatelom możliwość podejmowania optymalnych decyzji i ich realizowania we wszystkich sytuacjach życiowych występujących w danym społeczeństwie. A dalej, że system szkolny kształci specjalistów, kadry przywódców itd. Teraz następuje charakterystyczne stwierdzenie: „Spełniając takie funkcje, system szkolny musi w pewnych zakresach wyprzedzać tendencje rozwoju społeczeństwa, lecz w innych musi być czynnikiem jego ciągłości i trwałości”. Takie dając wyjaśnienie linii rozwojowej społeczeństwa, prof. Szczepański patrzy realnie na rozwój, nie idealizując ani przeceniając możliwości.

Czyni tak i czynić tak może, gdyż w ustroju widzi coś więcej aniżeli samą tylko organizację; widzi również treść nauczania, przygotowanie nauczycieli, wyposażenie, rozmieszczenie w przestrzeni itd. „Jeżeli jeden z tych elementów jest nie przystosowany do poziomu innych, wtedy występują dysonanse i zjawiska niepożądane” — wyjaśnia i ilustruje to przykładami: nowoczesne programy przy braku nowoczesnych podręczników czy nie przygotowanych nauczycieli stwarzają pozory nowoczesności. Myślę, że prof. Szczepański określił tu celnie istotę problemu, który był, jest i pozostanie, jeśli nie dość czujni będziemy przy wprowadzaniu i przeprowadzaniu reformy jakiegokolwiek, szkolnej szczególnie.

Konstruując model ustroju, prof. Szczepański opiera go na kilku zasadach: system szkolny powinien być samoadaptujący, zmienny, mieć zdolność do samodoskonalenia. Wynika z tego — wyjaśnia — że nie może to być system sztywny, lecz plastyczny, tzn. żeby mógł niejako samoczynnie przystosowywać się do zmienności społeczeństwa i aby niejako samoczynnie się doskonalił.

Stawiając tak wielkie wymagania nowemu systemowi szkolnemu, Autor dostrze-

ga również konieczność zmiany w jego funkcjonowaniu. „Każdy poziom zarządzania, od dyrektora szkoły do ministra, powinien posiadać niezależny od administracji układ obserwacji i badania wyników działalności danej jednostki organizacji, który na podstawie badań nad absolwentami, ich wynikami w pracy i badań nad tendencjami rozwojowymi tych dziedzin, dla których się kształci, i badań nad ogólnymi tendencjami rozwoju społeczeństwa i wymaganiami stawianymi przez ten rozwój poszczególnym obywatelom, będzie dostarczał informacji o tym, co trzeba zmienić, aby szkoła nie stawała się zacofana i dysfunkcjonalna w stosunku do rozwoju społeczeństwa”.

Kończąc Autor zastrzega się, iż wypowiedź jest osobistą refleksją, a nie poglądem Komitetu Ekspertów. Może należałoby westchnąć: szkoda...

W tym samym numerze *Nowej Szkoły* o poszukiwanym modelu szkoły średniej pisze prof. R. Wroczyński, a Wł. Ozga opowiada się za obowiązkową szkołą 10-klasową. Numer wypełniają artykuły bogate w treść i w różną problematykę — co właśnie charakteryzuje sposób redagowania tego pisma. W tej chwili zamierzenia nachylają się ku przewidywaniu przyszłości.

Wielowymiarowość celów i wyników wychowania

Artykuł, który tu omawiam, jest wynikiem analizy współczesnego życia również od strony celów i wyników wychowania. Pisze o tym w nrze 2 *Nauczyciela i Wychowania* Romana Miller. Zauważa na wstępie, że współczesne, skomplikowane życie winno być inaczej analizowane niż życie dawne. Wprawdzie przedmiotem wychowania jest indywidualny wychowanek, ale „należy go traktować jako częśćkę ze społu rówieśników w instytucji wychowawczej i jednocześnie jako częśćkę młodego pokolenia, które przechodzi przez kolejne instytucje wychowawcze i żyje w różnych środowiskach”.

Widąc wyraźnie trzy grupy wskaźników, które wzajemnie zestawione i porównane wskażą istotę zagadnienia: Wskaźniki zmian społecznych, zmian w instytucjach wychowawczych i wskaźniki zmian w osobowości. Są to płaszczyzny, na których można określić formułę celu i wyników wychowania. Koncepcja ta jest połączeniem teorii współczesnej pedagogiki z teoriami naukowej organizacji i zarządzania.

Uogólniając różne wyniki badań, Autorka bierze również pod uwagę serię prac magisterskich, w których można prześledzić, jak wychowawcy sami ustalają cele i wyniki swojej działalności. „Ich prace — pisze Autorka — przekonywają, że badając środowisko, instytucję wychowawczą i osobowość wychowanka dostrzega się podział odpowiedzialności za wyniki wychowania, że naprawa nie tyle zależy od indywidualnego wychowawcy, ile od naprawy warunków pracy w instytucji oraz warunków życia środowiska”.

I to jest właśnie, tak to rozumiem na tle zasad teorii marksistowskiej, owa zasada integracyjnego ujęcia celów i wyników wychowania, możliwości zintegrowania, które R. Miller określa słowami: „...od naprawy warunków pracy w instytucji oraz warunków życia środowiska”. Przeczytajmy to jeszcze raz i jeszcze, gdyż w tym tkwi istota rozumowania prof. R. Miller: ani pedagogika osobowości itd., lecz właśnie pedagogika środowiska, warunków życia.

Badając absolwentów różnych szkół, Autorka doszła do wniosku że ich wyniki wiążą się ze wszystkimi trzema celami: „Zestawienie zgodności i rozbieżności w realizacji celów wychowania umożliwia uchwycenie odpowiednich zależności między światem obiektywnym a subiektywnym, odpowiednich stosunków między życiem społecznym, systemem wychowania i indywidualną osobowością. Wielowymiarowość wyników wychowania prowadzi do podziału odpowiedzialności za produkt wychowania tak jednostek, jak roczników młodego pokolenia, pozwala ustalać granice

wplywu poszczególnych wychowawców i całej instytucji, pozwala zdemaskować nie-realność tych projektów naprawy wychowania, które nie zmieniają warunków pracy instytucji wychowawczej lub nie idą w parze z projektami ulepszenia życia środowiska.

Takie szerokie, integracyjne ujęcie złożonej problematyki proponuje naukowa teoria organizacji, dzięki temu że poszukuje związków organizacji z jej otoczeniem zewnętrznym i bada prawidłowości w jej działaniu wewnętrznym, a także dzięki tendencji do porządkowania i upraszczania zawilej terminologii, propozycji pojęć najogólniejszych, obejmujących bardzo różne instytucje”.

W osobnym rozdziale omawia Autorka sprawę postulowanych celów wychowania, a w ostatnim — koncepcję realizacji celów wychowawczych szkoły w świetle badań nad absolwentami. Kończy wnioskami i postulatami. Słuszna jest sugestia, że konfrontowanie celów wychowania w trzech płaszczyznach jest płodne zarówno dla praktyki, jak teorii, „ogranicza bowiem wiarę we wszechmoc wychowania i rozkłada odpowiedzialność za jakość i przygotowanie do życia młodego pokolenia zarówno na dorosłe społeczeństwo i jego drogi budowania lepszego świata, jak i na władze oświatowe, odpowiedzialne za strukturę i funkcjonowanie systemu oświaty i wychowania, jak wreszcie i na indywidualnych nauczycieli i wychowawców, współpracujących ze sobą w konkretnej szkole czy placówce oświatowo-wychowawczej”.

Dodajmy, że to ograniczenie wiary jest, jak na razie, bardzo skąpe, a mogłoby być powszechne.

Współzawodnictwo — współpraca

Nic nowego pod słońcem, nienowa jest idea współzawodnictwa. Zwalczana na rzecz współdziałania, nie pozwala się jednak zepchnąć na rzecz praw dominacji określonych wyników osiągniętych przez współzawodnictwo. Okres propagowania idei współdziałania nie minął, lecz raczej współlistnieje z ideą współzawodnictwa.

W piśarstwie pedagogicznym częściej słyszymy obecnie o współdziałaniu. Interesujący artykuł zamieścił *Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego*. Piszą Jerzy Duda i Konrad Skóra (1/53), tytuł: „Współzawodnictwo warsztatowe jako czynnik dynamizujący proces kształcenia zawodowego”. Wprawdzie rzecz z zakresu drobnych przyczynków, a nie z „wielkiej” pedagogiki, warto jednak i tym przyczynkom się przypatrzeć i z nich wyciągnąć wnioski do „wielkiej” pedagogiki.

Wiadomo: przygotowuje kadry do potrzeb gospodarki narodowej szkolnictwo zawodowe. Nie tak bardzo jest w świadomość wtłoczone, że szkoła zawodowa przygotowuje do zawodu dwiema drogami: przez przygotowanie teoretyczne, które jest „podstawą praktycznej nauki zawodu, w czasie której weryfikuje się wiedza teoretyczna”. Tak piszą wymienieni autorzy krótkiego, zwarteo artykułu, w którym uzasadniają zacytowane twierdzenie, nie dla każdego warsztatowca jasne czy oczywiste, jak przez każdego teoretyka praktykowane. Zacytuję zdanie wstępne, będące jakby myślą przewodnią całego wywodu: „Pożądane jest organizowanie procesu nauczania w taki sposób, aby podzielony on został wyraźnie na cztery etapy: zaznajomienie się z umiejętnością, którą trzeba opanować, próby wykonywania nowo poznanych czynności, przyswojenie i ugruntowanie umiejętności przez ćwiczenia i wreszcie końcowy etap, najważniejszy — wyrabianie nawyków produkcyjnych. I właśnie w celu uatrakcyjnienia trudu uczniowskiego zdobywanie nawyków należy proces kształcenia manualnego urozmaicić”.

Kryteria współzawodnictwa są, widać to przekonująco, opracowane starannie, jakkolwiek obudzić mogą sprzeciw. Bo oto na przykład za sprawowanie: b. dobre +20, dobre 0, dostateczne -10, ndst -20; za przedmioty teoretyczne +20, +10 (ocena dobra), +5 dost., -5 ndst. Jeszcze inaczej przy zajęciach warsztatowych: +20 bd, +10 dobry, 0 dost., ndst -10. Rodzi się pytanie, dlaczego te różnice?

Autorzy proponują, nie uzasadniając. Podobnie jest z dalszym ciągiem propozycji: za pracę bezusterkową 10 p. dodatkich, za pracę zgodną z zasadami higieny 20 p., za czytelnictwo prasy technicznej 10 p., za nowatorstwo 10 p. itd. Nad współzawodnictwem czuwa komisja, która oblicza punkty i przyznaje uczniowi miejsce oraz nagrody (proporzec przechodni dla najlepszych warsztatów szkolnych), dyplomy i odznaki pamiątkowe dla najlepszych uczniów.

Korzyści z współzawodnictwa ujmują w 4 punkty: 1) rywalizacja ukierunkowuje ambicje uczniów, 2) współzawodnictwo jest oparte na pracy produkcyjnej; 3) w okresie współzawodnictwa rodzą się wśród młodzieży wartościowe projekty, np. pomysły niedziel produkcyjnych. Autorzy kończą artykuł wypowiedzią: „Współzawodnictwo warsztatowe jest najistotniejszym czynnikiem idei wychowania młodzieży przez pracę, a pracę produkcyjną w szczególności, uczy młodzież szacunku do pracy, daje poczucie społecznej przydatności, jest źródłem zadowolenia z własnej pracy, intensyfikuje proces przygotowania zawodowego i społecznego uczniów do pracy w gospodarce narodowej”.

To wszystko jest niewątpliwie prawdziwe: wzmaga się ilość pracy, polepsza jakość, rodzą się pomysły; jak jednak jest ze stosunkami międzyludzkimi, z harmonią wzajemną, z ideą wzajemnego współdziałania? Czyli inaczej: sprawa wychowawczej wartości pracy. A to może być równie ważne albo ważniejsze.

Artykuł jest interesujący i wart przedyskutowania w zespołach szkół ogólnokształcących, które mają różne inne problemy, wspólny jednak jest problem wychowawczy.

*

Tak się złożyło, że w przeglądzie przyszłość dochodzi do głosu poprzez terażniejszość i przeszłość. Przyszłość jeszcze z obawą żąda głosu. Gdy prof. J. Szczepański mocno, stanowczo, zdecydowanie, jasno wytycza przyszłość, ktoś go skądś pociąga za rękę i ostrzega: to jeszcze nie jest tendencja oficjalna. Ale — mamy nadzieję — będzie!

Gdy w innym artykule Koledzy opowiadają się za współzawodnictwem i wymieniają jego strony dodatnie — wierzymy, iż tak jest, jednak chcemy widzieć w naszym wychowaniu dużo współdziałania jako czynnika wychowującego. Widzimy, że rodzi się na gruncie dotychczasowych osiągnięć prąd ożywczy i — cieszymy się w przekonaniu, że będzie z niego wielka rzeka dobrej teorii i dobrego działania pedagogicznego.

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Jedno z ważniejszych ogniw prawidłowości funkcjonowania systemu szkolnictwa stanowi aparat zarządzający i kierujący tym szkolnictwem, tj. zespół wizytatorski zarówno na szczeblu powiatu, jak i województwa.

Na temat roli, zadań i obowiązków inspektora, jego stosunku do nauczycieli itp. pisze na łamach *Narodowego Obrazowania* R. Sambulian — inspektor Ministerstwa Oświaty ZSRR¹.

Autor rozpoczyna swój artykuł od stwierdzenia, że krąg zajęć inspektora jest tak

¹ Por. R. Sambulian, Inspektor i uczeń, *Narodnoje Obrazowanie*, 1972 nr 6 s. 39—41.

szeroki, że łatwiej wyliczyć czym inspektor szkolny nie zajmuje się aniżeli określić zakres jego obowiązków. Gdyby trzeba było wymienić zagadnienia wchodzące w zakres obowiązków inspektora rejonowego wydziału oświaty — trzeba byłoby zestawić długi rejestr spraw wszystkich pracowników szkoły — począwszy od jej dyrektora a skończywszy na lekarzu szkolnym czy też bufetowej. Oprócz tego inspektor musi „walczyć” z zaopatrzeniowcami w związku z opóźnieniami w dostawie podręczników, musi „dogadywać się” z członkami różnych komisji, związanych nie bezpośrednio ze szkołą, lecz z dziećmi w ogóle, musi uczestniczyć w różnego rodzaju naradach i spotkaniach roboczych itp.

R. Stambulian zastrzega się przy tym, że chodzi tu jedynie o inspektora rejonowego wydziału oświaty, a przecież wraz ze wzrostem szerebla funkcyjnego wzrasta również zakres zadań, jak również stopień ich złożoności.

To, co napisano o inspekcji i inspektorach — według słów autora — jest mało przydatne w skomplikowanej pracy inspektorskiej, jednej z ważniejszych dziedzin zarządzania oświatą. Inspektorzy winni wiedzieć, nie co wizytować (o tym jeszcze pisze się), lecz jak wizytować; potrzebny jest żywy przykład, osobiste doświadczenie, potrzebna jest metodyka inspekcji, jako określony system. Należałoby — zdaniem autora — opracować wyraźnie określone wymagania w stosunku do inspektora szkolnego, nie wyłączając wymagań o charakterze etycznym.

Problem: jak wizytować, jak przeprowadzać inspekcję — zdaniem Stambuliana — nie stracił nic na swej aktualności. Powiedzenie — „ilu inspektorów, tyle metodyk inspekcji” — oznacza nie tyle różnorodność, co dysharmonię, i dlatego młodzi inspektorzy w rzeczywistości nie mają możliwości zdobywania doświadczenia i wiedzy inspektorskiej. Nie lepiej przedstawia się sprawa w indywidualnym doświadczeniem, a ściślej — z jego uogólnieniem i opisem. W ciągu ostatnich dwudziestu lat — pisze autor — można naliczyć jedynie sześć, siedem pozycji, jakie ukazały się na temat inspektorów.

O złożonych stosunkach wzajemnych nauczyciela lub kierownika szkoły z inspektorem pisze się nadzwyczaj rzadko i wstydliwie. Złożoność tych wzajemnych stosunków polega prawdopodobnie na tym, że inspektor wkrada się w największą świętość nauczyciela — w jego laboratorium, a przy tym z inspektorem z zasady nie dyskutują. Niewielu zwraca uwagę na to, że z metodykiem nauczyciele dyskutują, sprzecząją się, a z inspektorem tego nie czynią.

Czy to pełnomocnictwo inspektora nie pozwala nauczycielom na posiadanie odmiennego zdania, czy może jeszcze coś innego, lecz bywa jednak tak — pisze autor artykułu — że inspektor ma zawsze rację, nawet wtedy, kiedy jej naprawdę nie ma. Przed błędami nikt się nie ustrzeże, a inspektorzy popełniają je częściej, aniżeli skłonni są do ich przyznania się.

W rejestrze obowiązków inspektorskich figuruje jeden problem, który — zdaniem Stambuliana — zaliczony został do spraw mniej istotnych. Chodzi o zagadnienie hospitacji lekcji. Autor cytuje wypowiedź jednego wielce szanowanego i doświadczonego moskiewskiego metodyka, który dosłownie napisał w swojej książce o inspekcji, że hospitowanie lekcji przez inspektorów jest jednym z dyskusyjnych problemów w praktyce inspektorskiej.

Inspektor, jak twierdzą niektórzy, nie musi hospitować lekcji. Jednak na łamach prasy ten „dyskusyjny problem” — zdaniem autora — nie wywołał żadnej dyskusji mimo swej zasadności. Spotyka się nawet inspektorów, którzy doceniając ważność hospitacji lekcji, latami unikają jej.

Zadaniem inspektora — stwierdza autor — jest wpływanie — poprzez kierownictwo instytucji i organów oświaty — na proces naukowo-wychowawczy w szkołach. Nie oznacza to wcale, że pierwszoplanowa uwaga inspektora, skierowana na pracę kierowników szkół i wydziałów oświaty, zdejmuje z niego obowiązek hospitowania i analizowania lekcji nauczycieli. Przeciwnie, im więcej lekcji zospituje

inspektor, tym większa korzyść dla nauczyciela i dla samego inspektora. Jednak należy pamiętać jednocześnie i o tym, że wzrost dobroczynnego wpływu inspektora na proces nauczania wcale nie musi być proporcjonalny do liczby skontrolowanych lekcji. Wpływ ten zależy w dużym stopniu od samej osobowości inspektora, od jego erudycji, zapatrywań pedagogicznych, umiejętności obserwacji i wreszcie od jego taktu pedagogicznego.

W specjalistycznej literaturze o inspekcji szkolnej — pisze Stambulian — można znaleźć sporo materiału o tym, co należy wizytować w pierwszej, a co w dalszej kolejności, jakie zagadnienia i dokumenty analizować w szkole, gdy chodzi o problem powszechności nauczania, a jakie przy badaniu sprawy gorących posiłków dla dzieci itp. Wszystko to jest prawidłowe i konieczne. Jednak w tych broszurach i artykułach brak — zdaniem autora — istotnej problematyki, jaką jest sprawa taktu inspektora.

Dalszą część artykułu Stambulian poświęca właśnie pedagogicznemu taktowi inspektora. O takcie pedagogicznym nauczyciela, dyrektora szkoły i jego zastępcy, wychowawcy klasowego napisano niemało. Jednak przedmiotem obcowania u wymienionych osób był zawsze uczeń, natomiast u inspektora „audytarium” jest inne, i to zarówno z punktu widzenia wykształcenia, jak i doświadczenia życiowego. Takt pedagogiczny inspektora szkolnego posiada swoją specyfikę, nie można go oderwać od jego ogólnego rozwoju, od stopnia umiejętności obcowania z ludźmi i prowadzenia z nimi rozmów, dyskusji itp., a to z kolei uwarunkowane jest odpowiednim wykształceniem i poziomem kultury. Władzy kontrolera państwowego — zdaniem autora — inspektor powinien użyć w ostateczności, kiedy wszystkie inne sposoby, mimo najrzetelniejszej argumentacji, okazały się bezsilne. I w tym również przejawia się takt inspektora. Dlatego też autor dochodzi do wniosku, że cierpliwość jest jedną z cech taktu inspektorskiego.

W dalszej części swego artykułu R. Stambulian pisze, że spotkał w swojej praktyce inspektorów (a byli to niestety ludzie nie tylko młodzi), którzy w ogóle nie potrafili rozmawiać z ludźmi. Inspektorzy ci, nie umiejąc przekonać nauczycieli, czynili im zalecenia. Mimo że wyraźnie mylili się w swoich twierdzeniach, uporczywie trwali przy swoim.

Autor stawiając pytanie, czy można uczyć się taktu, odpowiada jednocześnie twierdząco, że można i trzeba się jego uczyć, a inspektorowi jest to szczególnie potrzebne. Sztuka współżycia z ludźmi, mimo całej swej złożoności, jak i każda inna sztuka jest osiągalna. Rzecz polega jedynie na tym, że opanowawszy teoretyczne podstawy takiej sztuki, ludzie nie zawsze podporządkowują jej linię swego postępowania.

Inspektor nie może obejść się bez samowychowania. Jest ono jemu tak niezbędne, jak i samokształcenie. Inspektor powinien tak, jak każdy pedagog, wiele czytać z dziedziny pedagogiki, psychologii, z przedmiotu stanowiącego jego specjalność itp. Jednakże każda nowa prawda będzie dla inspektora martwa dopóty, dopóki nie sprawdzi jej w praktyce szkolnej, w rozmowach z nauczycielami, w procesie wymiany poglądów z kolegami, tj. w rezultacie aktywnej dyskusji. W ten sposób wypracowuje się sztukę współżycia na zasadzie ogólnych zainteresowań zawodowych.

W dalszej części artykułu autor dzieli się uwagami na temat przygotowywanych przez nauczycieli konspektów lekcji, przeprowadzanych przez inspektora szkolnego hospitacji lekcji itp. Pisze m.in., że należy tylko pochwalić nauczyciela za lekcję, a będzie on przekonany, iż jest dobrym nauczycielem. Wystarczy jednak poczynić pewne uwagi negatywne, gdy zaraz w charakterze samoobrony padą sakramentalne stwierdzenie, że „nie można wydawać sądu o nauczycielu na podstawie jednej lekcji”. Zgodnie z taką logiką rozumowania wychodzi, że jedna lekcja może stanowić podstawę do sądenia o dobrym nauczycielu, lecz nie daje takiej możliwości do sądenia o złym nauczycielu.

Jeżeli na podstawie jednej lekcji, jak twierdzą niektórzy, nie można sądzić o pracy nauczyciela, to o nim samym można na pewno. W ciągu 45 minut obserwacji — zdaniem autora — można określić, na ile swobodnie czuje się nauczyciel w swojej specjalności, jaka jest jego erudycja czy lubi on przedmiot, dzieci, jaki utrzymuje kontakt z klasą, jaki jest jego stosunek do pracy, stosunek klasy do nauczyciela i przedmiotu. Doświadczony (lub po prostu umiejący obserwować) inspektor — kontynuuje R. Stambulian — orientuje się coś niecoś o nawykach i wiedzy uczniów; na podstawie dwóch, trzech odpowiedzi określi silne i słabe strony pedagogicznego systemu nauczyciela, stopień staranności uczniów, wyrażonej nawet w słabych odpowiedziach; nawet w nieudanej metodzie nauczyciela potrafi odkryć ziarno pedagogicznych poszukiwań i rozmyślań. Czyż — zdaniem autora — można nie doceniać takich obserwacji przy ogólnej ocenie pracy nauczyciela? Można w pełni zgodzić się z tym, że wizytując jedną lekcję, nie można czynić ostatecznych wniosków, lecz słabą lekcję należy nazwać słabą lekcją i szukać przyczyn niepowodzeń. Zdaniem Stambuliana nie ma sensu, a nawet jest to szkodliwe, aby inspektor uspokajał nauczyciela i samego siebie słowami: „Cóż lekcja była słaba, lecz nic nie szkodzi, gdyż i tak po jednej lekcji nie mogę ocenić, czy jesteście dobrym lub złym nauczycielem”.

W dobrych kolektywach nauczycielskich biją już na alarm, jeżeli wystąpi chociażby tylko jedna słaba lekcja. Dlatego autor jest w pełni przekonany, że słaby jest ten nauczyciel, który pozwolił sobie przyjść na lekcję niedostatecznie przygotowany, gdyż jedna słaba lekcja może popsuć dwadzieścia dobrych poprzednich lekcji.

R. Stambulian poruszył w swym artykule jedynie niektóre momenty działalności inspektorskiej związanej z kontrolą procesu nauczania. Jednak — jak sam twierdzi — praktyka wykazuje, że wiele jeszcze spraw pozostaje do rozwiązania w związku z nowymi zadaniami stojącymi przed szkołą, nowymi wymaganiami stawianymi w stosunku do osób kierujących procesem naukowo-wychowawczym.

Józef Zalewski



STEFAN SZUMAN
1889—1972

Profesor Stefan Szuman nie żyje. Zmarł w Warszawie dnia 16 maja 1972 roku. Nauka polska poniosła ciężką stratę, a smutek i żal głęboki ogarnął wychowanków Profesora i wszystkich, kogo dziedzina psychologii zbliżyła do Niego i zjednoczyła w Polskim Towarzystwie Psychologicznym.

Dr filozofii i dr medycyny Profesor Stefan Szuman oddał swe twórcze siły naukowe i swój talent wielkiego uczonego badaniom problemów psychologii wychowawczej i rozwojowej. W tym charakterze stał się kontynuatorem najlepszej polskiej tradycji psychologicznej i filarem polskiej psychologii ostatniego półwiecza. Wniósł do nauki polskiej wiele własnych, oryginalnych myśli, a także przybliżył zdobycze światowej psychologii do polskiego badacza i czytelnika, a polskiej psychologii ułatwiał kontakty z nauką światową. Wychował grono współpracowników i liczne rzesze nauczycieli pedagogów wykształconych psychologicznie. Był Kierownikiem Katedry Psychologii Pedagogicznej Uniwersytetu Jagiellońskiego od chwili jej powstania w 1928 do roku 1961 i jednym z założycieli Polskiego Towarzystwa Psychologicznego i jego członkiem honorowym.

Aktualnie przed polską psychologią, a w szczególności przed historią polskiej psychologii, stoi zadanie przedstawienia w sposób naukowy tego ogromnego wkładu, jaki wniósł do polskiej nauki Profesor Szuman. Jest to dorobek dwustu przeszło prac opublikowanych, z których wiele, pomimo upływu czasu, zadziwia swą odkrywczością i cieszyć będzie zawsze głębokim humanistycznym ujęciem. Jest to także kształtowanie polskiej świadomości wychowawczej w szerokich kręgach nauczycielskich.

Stefan Szuman urodził się w 1889 roku w Toruniu w starej rodzinie pochodzenia gdańskiego chlubnie manifestującej swą polskość. Jego ojciec był znakomitym lekarzem toruńskim i wielce zasłużonym działaczem polskim. Przyszły uczoney wyra- stał w atmosferze walki z przybierającą na sile falą germanizacyjną. Profesor Szuman podkreślał to nieraz, że za najważniejsze zadanie swej młodości uważał nie co innego, tylko obronę osobistej, wewnętrznej polskości przed naporem niemieczyny. Atmosferze polskiego domu przeciwstawiła się najpierw pruska szkoła, jej prymitywizm pedagogiczny i jej walka z polskimi dziećmi. Ale większe niebezpieczeństwo zagroziło młodemu studentowi medycyny we Wrocławiu, w Monachium, w Würzburgu, gdy już oddziaływała nań presja wielkiej niemieckiej kultury, nauki i sztuki,

poezji, świata muzyki, malarstwa i teatru, których urokiem szczególnie żywo się poddawał wrażliwy na piękno młodzieniec.

Ukończył studia medyczne i został lekarzem. W tym charakterze przeżył wojnę światową i walki pozycyjne nad Sommą i utwierdzał się w swej patriotycznej tęsknocie do Polski niepodległej, kształtował i umacniał swoje poszanowanie dla człowieka cierpiącego, odkrywał nowe obszary rzeczywistości ukryte w głębi psychiki, a niedostępne dla oka przyrodnika.

Doświadczenia czynnego lekarza powiązały się po tym z pierwszą pracą dla Polski zmartwychwstałej, dla polskiego żołnierza na nowych frontach wojennych i odżyły w latach drugiej wojny światowej jako czynna współpraca z partyzanckimi oddziałami walczącymi przeciw Niemcom. Uzyskany wtedy Krzyż Waleczny potwierdza zawsze żywy patriotyzm Profesora przenikający także pracę jego naukową i pedagogiczną całego życia. Nie były to deklaracje i słowa, ale stała troska o to, by efekty twórczej pracy własnej i współpracowników miały najwyższą rangę i były najczystszej próby naukowej.

Dopiero po latach wojennych w Polsce zmartwychwstałej przyszedł czas na studia i prace psychologiczne, do czego Stefan Szuman tęsknił od dawna. Od nich się już nie oddali nigdy, nawet jako czuły artysta czelujący słowo poetyckie, jako malarz-akwarelista sławiący urodę świata widzialnego, jako szukający zachwycenia w muzykowaniu dla siebie i dla bliskich.

Wśród różnych problemów psychologicznych szczególnie umiłował te, co się łączą z życiem dzieci i znaczeniem dzieciństwa, z możliwościami rozkwitu zdolności i z perspektywą ich rozwoju w najwcześniejszych latach życia. Zamyślenie nad tymi kwestiami przybierało nieraz postać zadumy nad losem człowieka, jak to wyraził także i w tych słowach:

„W każdym małym dziecku, jako osiągalna możliwość, drzemie jego własna, bogata przyszłość. Możliwości rozwoju każdego dziecka są o wiele większe, niż osiągnięcia dojrzałego człowieka, który z tego dziecka wyrasta. Żaden człowiek dorosły nie rozwija w swoim życiu w pełni tego wszystkiego, czym go natura obdarzyła. Człowiek dorosły jest tylko wątłym strumykiem wypływającym z zasobnego basenu możliwości, jakim jest dzieciństwo. Z każdym dniem naprzód w życiu człowiek staje się starszy i dojrzałszy, ale zarazem też uboższy w możliwość stania się czymś innym jeszcze i czymś więcej niż tym, czym się już stał do tej pory. Z postępem lat kształt duchowy człowieka się formuje i ustala, ale też twardnieje, tężeje i zasycha niezdolny do nowych, odżywczych przeobrażeń. Taki właśnie jest los człowieka: dzieciństwo jest pełnią możliwości, ale jeszcze nie jest osiągnięciem prawie niczego; dojrzałość jest osiągnięciem pewnych ograniczonych wartości, przy stopniowej utracie dziewięciu dziesiątych możliwości przyrodzonych każdej indywidualnej ludzkiej naturze (...). Z dziećmi odrasta ludzkość zawsze na nowo, ludzkość pragnąca wiecznie, by się w niej urzeczywistniała w całej pełni to, co się w dziecku zapowiada. Jakie szczęście, że na świat przychodzą wciąż małe dzieci, a nie dorośli, mądrzy, prze-mądrzały, zepsuci i na ogół bezsilni ludzie”.

Takie spojrzenie na zagadnienie młodości i związana z jej badaniem problematyka były zachętą i podniętą do podejmowania dalszych trudów naukowych. „Zdaje mi się, że człowiekowi niczego bardziej nie brak, jak właśnie pogodnej wiary i radosnej afirmacji życia. Wiara w sens życia jest nieodzowną, jeżeli się chce żyć inaczej niż z prostej konieczności”.

Stefan Szuman wierzył w sens swojej pracy i cieszył się jej owocami. Praca była dlań niewyczerpanym źródłem radości i niewygasną nigdy pasją życia. Sam był wzorem uporczywej dociekliwości badawczej i mistrzem w sposobie wypowiedzania myśli i jej precyzowania słownego. Uczył odpowiedzialności za sposób badania, za wyniki, ale też i za to, żeby myśl była wyrażona językiem prostym, a zarazem bogatym i eleganckim. Sam szukał najlepszych form i wzorów prozy naukowej. Pro-

blematyka badań Profesora Szumana była bliska społecznemu zapotrzebowaniu i zawsze służyła wychowaniu polskiej młodzieży i była podporą szkoły i nauczyciela. Stefan Szuman był Zasłużonym Nauczycielem Polski Ludowej i zaskarbił sobie szczerą sympatię i wdzięczność u najszerszych kręgów nauczycielstwa polskiego. Miał zawsze poczucie bliskiego związku ze szkołą i w niej szukał także terenów badawczych.

W życiu osobistym skromny i prosty, czasem niezaradny, nie szukał kariery ani chwały. Od życia wymagał niewiele. Entuzjasta piękna w przyrodzie i w sztuce propagował je w wychowaniu i sam chłonał całą duszą. Przyjaźń szczerych ludzi cenił najwyżej. Szczęśliwy, że radości i smutki przeżywał zawsze u boku swej najlepszej przyjaciółki i towarzyszki życia, Zofii Szumanowej, żony.

*Władysław Dyner
Kraków*



KAZIMIERZ MAJ
1898—1972

W dniu 6 lipca 1972 r. zmarł w Warszawie jeden z zasłużonych działaczy związkowego ruchu nauczycielskiego, wybitny pedagog-wychowawca, działacz radykalnego ruchu ludowego.

W ciągu ponad 50 lat pracy i działalności w Związku Nauczycielstwa Polskiego pełnił szereg ważnych i odpowiedzialnych funkcji kierowniczych, walczył słowem i piórem o postępowy, demokratyczny ustrój szkolny, o rangę zawodu nauczycielskiego, o polepszenie jego warunków socjalno-ekonomicznych, o wysoki poziom szkoły i nauczyciela.

We wszystkich wydarzeniach dotyczących historii Związku brał czynny i często wybitny udział, sam był współtwórcą tej historii, gorącym orędownikiem zjednoczenia ruchu nauczycielskiego. Reprezentował interesy Związku i nauczycielstwa polskiego na ważnych zjazdach i konferencjach oświatowych zarówno w kraju, jak i za granicą.

O jego roli i zaufaniu, jakim się cieszył wśród nauczycielstwa, świadczy fakt, że w Polsce Ludowej był prezesem i dwukrotnie wiceprezesem Związku, w okresie 20-lecia międzywojennego członkiem Zarządu Głównego ZNP, a w latach okupacji hitlerowskiej wchodził w skład kierownictwa Tajnej Organizacji Nauczycielskiej.

Posiadał niezwykłą, wprost fenomenalną pamięć, która mu pozwalała rejestrować i przekazywać z drobiazgową dokładnością i wiernością fakty i wydarzenia dotyczące historii Związku, oświaty, szkolnictwa, charakteryzować ludzi działających w tej dziedzinie, a wszystko to ilustrowane anegdotą, humorem i dowcipem.

W stosunkach z uczniami, z uczestnikami jego wykładów na licznych kursach, z towarzyszami pracy był bezpośredni, szczery i życzliwy. Miał ujmujący sposób bycia, który mu zjednywał oddanych przyjaciół.

Kazimierz Maj był żywą kroniką Związku, nosicielem jego postępowych, pięknych tradycji. Był gorącym rzecznikiem rozwoju czasopiśmiennictwa pedagogicznego, popierał działalność czasopism związkowych. Od roku 1959 pracował aktywnie w Radzie Redakcyjnej Ruchu Pedagogicznego”.

* * *

Urodził się 18 marca 1898 r. we wsi Matczyn powiatu lubelskiego.

W 1917 r. ukończył Seminarium Nauczycielskie w Ursynowie, następnie już jako nauczyciel studiował na Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie, którą ukończył z dyplomem magistra filozofii.

W okresie 20-lecia międzywojennego pracował w Gimnazjum Ogólnokształcącym i Seminarium Nauczycielskim w Warszawie a od 1935 r. aż do wybuchu wojny był wykładowcą w Instytucie Pedagogicznym ZNP.

Przez cały okres okupacji hitlerowskiej prowadził wykłady w Konspiracyjnym Instytucie Pedagogicznym oraz na kursach przygotowujących nauczycieli do pracy w dziedzinie oświaty dorosłych.

Po wyzwoleniu wykładał: socjologię w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej, w Instytucie Pedagogicznym ZNP, historię oświaty dorosłych w Państwowej Szkole Pracy Społecznej w Warszawie, był dyrektorem Państwowego Ośrodka Kształcenia Korespondencyjnego Bibliotekarzy.

* * *

Od początku pracy nauczycielskiej był czynnym członkiem Związku. W 1917 r. zorganizował Ognisko w Beżycach, następnie był prezesem Oddziału Stołecznego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, w 1926 r. wszedł w skład Zarządu Głównego pracując w dziedzinie oświaty dorosłych i reformy ustroju szkolnego. Z jego inicjatywy Związek zorganizował w 1929 r. w Brodach pow. wadowickiego Kursy Społeczno-Rolnicze typu internatowego dla nauczycieli pracujących w środowisku wiejskim. Od 1934 r. do wybuchu wojny był naczelnym redaktorem czasopisma związkowego pt. *Przewodnik Pracy Społecznej*. Po zawieszeniu działalności Zarządu Głównego w 1937 r. należał do tajnie działającego prezydium i z jego ramienia jeździł po kraju organizując akcje strajkowe. W czasie okupacji hitlerowskiej był członkiem Centralnej Piątki Tajnej Organizacji Nauczycielskiej. W 1945 r. został wybrany wiceprezesem, a następnie prezesem ZNP. Funkcję tę pełnił do 1948 r. Od 1948 r. 1950 oraz po raz drugi w latach 1956—1960 był wiceprezesem ZNP. Do ostatnich chwil życia pracował w Komisji Historycznej ZG ZNP, brał udział w sesjach, seminariach, nigdy nie uchylał się od współpracy.

* * *

Równie bogatą i różnorodną działalność społeczno-oświatową, kulturalną i polityczną przejawiał Kazimierz Maj w ciągu 55 lat pracy.

Dla przykładu należy zarejestrować niektóre przejawy tej działalności zarówno w okresie 20-lecia międzywojennego, jaki w czasach okupacji hitlerowskiej oraz w okresie Polski Ludowej.

Działał w organizacjach młodzieży wiejskiej „Wici”, „Siew”, był prezesem Stowarzyszenia Akademickiej Młodzieży Ludowej w czasie studiów, pracował w Centralnym Związku Kółek Rolniczych, był wiceprezesem Towarzystwa Przyjaciół Polsko-Duńskiego, członkiem Zarządu Głównego PCK, przewodniczącym Komisji Młodzieżowej PCK, członkiem Zarządu Głównego Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Instytutu Spółdzielczego i wielu innych.

W okresie międzywojennym pełnił funkcję radnego gminnego, członka Sejmiku Powiatowego w Lublinie, brał wybitny udział w akcji plebiscytowej na Śląsku, Mazurach i Warmii, działał w Polskim Stronnictwie Ludowym „Wyzwolenie”. W Polsce Ludowej był posłem do Krajowej Rady Narodowej, dwukrotnie posłem na Sejm, przewodniczącym Sejmowej Komisji Oświaty i Nauki, wiceprzewodniczącym Komisji Oświaty i Kultury NK ZSL.

Kazimierz Maj pozostawił bogaty dorobek piśmienniczy dotyczący ruchu ludowego, oświaty dorosłych, reformy rolnej, wsi oraz ruchu nauczycielskiego m.in. „Tło historyczne i społeczne ruchu nauczycielskiego w Polsce”, „Rodowód społeczny nauczycielstwa polskiego”, „Rola nauczyciela polskiego” oraz wiele prac publicystycznych drukowanych w licznych czasopismach.

Za zasługi swe odznaczony był krzyżami: Komandorskim i Oficerskim Odrodzenia Polski, tytułem Zasłużony Nauczyciel PRL, Zasłużony Działacz Kultury, Złotą Odznaką ZNP.

W osobie zmarłego Kazimierza Maja Związek Nauczycielstwa Polskiego poniósł niepowetowaną stratę, opuścił bowiem jego szeregi jeden już z nielicznych jego picnierów, wybitnych działaczy, ideowych kierowników oraz nauczyciel, publicysta i historyk ruchu nauczycielskiego.

Stanisław Brzozowski

50-LECIE PAŃSTWOWEGO INSTYTUTU PEDAGOGIKI SPECJALNEJ IM. MARII GRZEGORZEWSKIEJ W WARSZAWIE

17 czerwca 1972 r. w gmachu Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie przy ul. Spasowskiego miała miejsce uroczysta Akademia, której współgospodarzem była Sekcja Nauczycieli Szkół Specjalnych ZG ZNP. Uroczystość związana była z obchodzoną w br. 50-leciem istnienia Instytutu Pedagogiki Specjalnej. Na jej program złożyły się — poza okolicznościowymi przemówieniami przedstawiciela Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki oraz przedstawiciela ZNP — następujące referaty: prof. dr Janiny Doroszewskiej — „Dorobek naukowy Instytutu”, doc. dra Ottona Lipkowskiego — „Kierunki rozwoju współczesnej pedagogiki specjalnej”, doc. dra hab. Kazimierza Kirejczyka — „Szkolnictwo specjalne w warunkach postępu nauki i techniki”, Dyrektora Instytutu doc. dra Szczepana Lareckiego — „Stan aktualny i perspektywy rozwoju Instytutu”. Następnie, najlepszym tegorocznym absolwentom Instytutu zostały uroczystie wręczone dyplomy.

Ta część oficjalna odbyła się w godzinach przedpołudniowych. Tego samego dnia po południu, już na terenie Instytutu przy ul. Szczęśliwickiej, miały miejsce spotkania towarzyskie absolwentów z różnych lat, którzy w związku z uroczystością znaleźli się w Warszawie, i pracowników Instytutu.

Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej powstał w roku 1922, z połączenia się Instytutu Fonetycznego, kierowanego wówczas przez prof. Tytusa Benniego, z rocznym Kuresem Pedagogiki Specjalnej. Jego założycielem i dyrektorem, który kierował tą placówką nieprzerwanie przez 45 lat (do 1967 r. — do końca swego życia), była prof. Maria Grzegorzewska. Była Ona nie tylko twórcą Instytutu, ale polskiej pedagogiki specjalnej, pierwsza bowiem ujęła organizacyjnie tę problematykę w skali krajowej.

Powstaniu Instytutu patronowały nazwiska tych, którzy dali podwaliny pedagogiki specjalnej, jak: Pinel — lekarz, który pierwszy zaprotestował przeciwko zakuwaniu

i zamykaniu w klatki chorych psychicznie i głębiej upośledzonych, Seguin — założyciel pierwszej szkoły dla upośledzonych w Paryżu, Haüy — założyciel pierwszej w świecie szkoły dla niewidomych, de l'Épée — założyciel szkoły dla głuchych, Braille — twórca pisma dla niewidomych, Makarenko, Korczak — wielcy wychowawcy młodzieży moralnie zaniedbanej i in.

Naczelna zasada pedagogiki specjalnej głosi, iż każdy wychowawca dziecka specjalnego, prowadzący je swoją pracą do tego, by możliwie najpełniej stało się ono normalnym członkiem społeczeństwa, powinien odnosić się do swego wychowanka jak do człowieka jedynie z pewnymi ograniczeniami możliwości. Dlatego nie przypadkowo u wejścia do Instytutu widnieje hasło: „Nie ma kaleki — jest człowiek”. Łączy się ono ściśle z ogólną koncepcją pedagogiki specjalnej, na której fundamentach zbudowano Instytut.

Drugą zasadniczą tezę, istotną dla tworzącej się polskiej pedagogiki specjalnej, była teza konieczności globalnego ujęcia odchyłeń od normy, jak na owe czasy teza rewolucyjna, przeważały bowiem wówczas poglądy podkreślające swoistość środków i metod postępowania w zależności od różnych upośledzeń. Mówiła ona, że każde upośledzenie powoduje u człowieka dotkniętego nim zaburzenie całokształtu funkcjonowania jego osobowości — dezintegrację, zahamowanie rozwoju, zablokowanie dążeń, udaremnienie potrzeb, poczucie odrzucenia od normalnego życia. To zjawisko dezintegracji normalnego funkcjonowania całości psychiki stanowi wspólne podłoże łączące wszystkie jednostki odchylone od normy, wspólne podłoże reakcji, które utrwalają i pogłębiają pierwotną przyczynę. Pedagog specjalny musi poznać więc przede wszystkim te destrukcyjne mechanizmy, zanim zacznie naprawiać ich skutki, lub starać się nie dopuścić do ich powstania, czy też więcej — dążyć do tego, by wpływ destrukcyjny zmienić na źródło siły i impuls do samorozwoju.

Metodologicznym odpowiednikiem tych teoretycznych założeń była, stworzona przez Marię Grzegorzewską, metoda ośrodków pracy (wywodząca się z metody ośrodków zainteresowań Decroly'ego) — łącząca wychowanie, nauczanie i terapię w jedną zintegrowaną działalność rewalidacyjną, umożliwiającą rozwój dziecka przez kompensowanie jego braków, korygowanie nieprawidłowości, usprawnianie niedoczynności itp.

Swoista struktura organizacyjna Instytutu i jego program były przedmiotem zainteresowania organizatorów szkolnictwa specjalnego w innych krajach. Od samego początku zadania dydaktyczne były tu ujęte nierozdzielnie z zadaniami naukowymi i społecznymi (wykłady, ćwiczenia, praktyki). Zadania te były realizowane przez szeroko rozbudowane pracownie o charakterze poradni usługowych, gromadzących jednocześnie materiał naukowy i jednocześnie służących jako teren praktyk słuchaczy Instytutu; zjazdy pozwalające na wymianę myśli i doskonalenie wzajemne metod pracy; muzeum szkolnictwa specjalnego (poza gromadzeniem eksponatów pełniące funkcję poradni metodycznej) i — pismo Instytutu (*Szkola Specjalna*), istniejące od 1924 r., a od 1957 r. przekształcone w pismo Ministerstwa Oświaty, którego założycielem i redaktorem do 1967 r. była również Maria Grzegorzewska. Były to nierozdzielnie związane z sobą formy pracy, które przede wszystkim (bo takie było podstawowe założenie Instytutu) służyły przygotowaniu kadr nauczycielskich i wychowawczych do bezpośredniej pracy z dziećmi odchylonymi od normy.

W programie Instytutu można by wyodrębnić następujące działy: 1. Kształcenie podstawowe (przedmioty takie, jak: filozofia, socjologia, ekonomia), zmierzające do ogólnego wzbogacenia osobowości przyszłego wychowawcy ze względu na wymogi 3. Kształcenie specjalistyczne w obranym kierunku (wiedza teoretyczna : wiedza stawiane przez czekającą go, trudną pracę, wymagającą dojrzałości wewnętrznej. normy musi opierać się na dobrze opracowanych podstawach w zakresie normy. wieku normalnym i odchylonym od normy, albowiem wiedza o odchyleniach od 2. Wykłady i ćwiczenia z zakresu podstawowych gałęzi wiedzy o człowieku — czło-

praktyczna w zakresie metodyki). 4. Doskonalenie technik wychowawczo-nauczycielskich (techniki żywego słowa, prac ręcznych i różnych gałęzi sztuki: plastyki, muzyki itp.). Do realizacji tych zadań zawsze bardzo starannie dobierano w Instytucie wykładowców, dążąc do tego, by byli to wybitni specjaliści, zaangażowani głęboko w swojej dziedzinie pracy. Z przeszłości można tu wymienić nazwiska: Joteyko, Hessena, Korczaka, Baley, Łuniewskiego, Handelsmanna i in.

Instytut od samego początku kształcił kadry nauczycielskie dla wszystkich działów szkolnictwa specjalnego, a więc dla: upośledzonych umysłowo, niewidomych, głuchych, niedostosowanych społecznie — oprócz działu przewlekłe chorych i kalek, który powstał dopiero po wojnie, w 1947 r.

Okres powojenny przyniósł dalszy rozwój i wzbogacenie form działalności Instytutu. W r. 1952 zorganizowano kursy dla logopedów, a w 1956 wprowadzono ortofonię praktyczną jako przedmiot obowiązujący słuchaczy wszystkich działów Instytutu. W roku 1955/56 studia w Instytucie stają się dwuletnie i w tym samym roku powstaje Wydział Kształcenia Zaocznego — tak potem szeroko rozbudowany. W 1959/60 roku powstaje roczne studium dla wychowawców z zakładów specjalnych. W roku 1960 prowadzony jest pierwszy kurs pedagogiki specjalnej dla sędziów dla nieletnich. Ta forma (zaocznego) dokształcania sędziów spotkała się z dużym zainteresowaniem ze strony Resortu Sprawiedliwości. Odtąd przemiennie, co dwa lata, odbywają się w Instytucie roczne kursy dla sędziów dla nieletnich i dla kuratorów sądowych (dla nieletnich i dla dorosłych). O przydatności tej akcji świadczy fakt, iż w r. 1971 dotychczasowy „Kurs” — na wniosek Ministerstwa Sprawiedliwości — został przekształcony w Studium Podyplomowe, z odpowiednio pogłębionym i wzbogaconym programem wykładanej wiedzy.

U progu drugiego półwiecza istnienia rozpoczął się nowy etap historii Instytutu. W maju 1970 r. został on przekształcony w samodzielną placówkę naukowo-dydaktyczną, otrzymał status wyższej szkoły zawodowej, zachowując swoją dotychczasową nazwę — od 1967 r. z mianem „im. Marii Grzegorzewskiej” i unikalny wśród szkół wyższych charakter, jako jedyna tego rodzaju placówka w kraju.

Nie zmienił się charakter działalności Instytutu, w nowych warunkach ma ona jednak możliwości pełniejszego i szerszego rozwoju — zwłaszcza w zakresie badań naukowych i pracy dydaktycznej. Obecnie istnieją w Instytucie dwa Wydziały: Wydział Rewalidacji i Wydział Resocjalizacji, a w ich obrębie — cztery zakłady (oligofrenopedagogiki, surdopedagogiki, resocjalizacji nieletnich i profilaktyki społecznej) i trzy pracownie (technicznych środków nauczania i diagnostyki dzieci upośledzonych umysłowo, technicznych środków nauczania i diagnostyki dzieci głuchych i logopedii, psychologii klinicznej). Przewiduje się utworzenie dwu dalszych zakładów: tyflopedagogiki i pedagogiki terapeutycznej — studia w zakresie obu tych działów są nadal prowadzone w Instytucie.

Palącą potrzebą, którą trzeba będzie przede wszystkim zaspokoić, staje się obecnie potrzeba dopływu kadry naukowej — warunkującej dalszy rozwój prac badawczych z zakresu pedagogiki specjalnej — m.in. utworzenie w Instytucie centralnego ośrodka informacyjnego. Instytut nie miał dotąd możliwości kształcenia własnej kadry. Obecnie opracowywane są próby rozwiązania tego problemu przez utworzenie w odpowiednich wydziałach uniwersyteckich studiów magisterskich dla absolwentów Instytutu.

Aktualnie w Instytucie istnieją dwa rodzaje studiów: studia stacjonarne i studia dla pracujących. Studia dla pracujących obejmują studia zaoczne (dla czynnych nauczycieli i wychowawców, absolwentów studium nauczycielskiego) i studia eksternistyczne (dla absolwentów Instytutu sprzed 1 września 1970 r., absolwentów studium nauczycielskiego o kierunku „pedagogika specjalna” i absolwentów wyższych studiów uniwersyteckich). Ponadto prowadzi się Studium Podyplomowe dla sędziów dla nieletnich, kursy kwalifikacyjne na wychowawcę placówek specjalnych. Łącznie

w 1971/1972 r. akademickim działalnością dydaktyczną objęto 1050 osób. Zaspokaja to tylko niewielką część potrzeb społecznych. Należy mieć nadzieję, że Instytut na nowej drodze swojego rozwoju będzie coraz szerzej rozwijał swoją działalność i w tym kierunku. Znak Instytutu, który widnieje u wejścia do jego gmachu — wyobrażający zgiętego pod naporem nieszczęść człowieka, który się wyprostowuje — stanowi bowiem plastycznie ujęte hasło wytyczające główny kierunek pracy wszystkim pracownikom tej instytucji.

Ewa Zabczyńska
Warszawa



694

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

От редакции — 50 лет СССР	697
Н. П. КУЗИН: Педагогическая наука на современном этапе	700
ЗБИГНЕВ ЗАБОРОВСКИ: Измерения и тесты в педагогических исследованиях	723
ХЕЛЕНА ХЫЛИНСКА: О роли учителя в процессе воспитания	736
ЧЕСЛАВ МАИОРЕК: Генезис польской системы педагогического образования	751

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Ф. Г. ПАНАЧИН: Актуальные проблемы педагогического образования в девятой пятилетке	763
ВАЦЛАВ ВОЙТЫНСКИ: Задачи последнего этапа реформы общеобразовательной школы в СССР	777

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

РАФАЛ ГОФФМАН: Подготовка молодежи к выбору профессии	781
---	-----

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

КАЗИМЕЖ ТЕОФИЛЕВИЧ: О взглядах и патриотическом облике учеников белостокских восьмилетних школ	788
ПАУЛИНА БРУДКА: Общая дидактика и методика начального обучения в образовании учителей	795
ЮЗЕФ РЕРУТКЕВИЧ: Сопоставление школьных оценок ученика и его умственных способностей	800
ЯДВИГА АНДЖЕЕВСКА: Культура обращения с книгой учеников восьмилетней школы	802

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

БОЛЕСЛАВ ВЫТРОНЖЕК: Тадеуш Томашевски — На грани психологии и педагогики	811
ЗИГМУНТ ВИАТРОВСКИ: Александер Каминьски — Функции общественной педагогики	814
КЖИШТОФ ПОЛЯКОВСКИ: Charles E. Skinner (ред.) Педагогическая психология	817
МИХАЛ МАЛОВИДЗКИ: Программированное обучение в Библиотеке профессионального образования	819
ЯН КУПЧИК: Юзеф Рембовски — Эмоциональные связи в семье	823
СТЕФАН ТРОФИМЮК: Казимеж Подоски — Введение в экономику образования	825
ПАВЕЛ БЕРНАЦКИХ: Социологические и экономические проблемы образования	827
АДАМ ЗЫХ: Stephen Wiseman i Douglas Pidgeon — Curriculum Evaluatic	830

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати 833
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати 836

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

ВЛАДЫСЛАВ ДЫНЕР: Стефан Шуман (воспоминания) 840
СТАНИСЛАВ БЖОЗОВСКИ: Казимеж Май (воспоминани-я) 842
ЗВА ЖАВЧИНЬСКА: 50-летие Государственного института дефектологии
им. Марии Гжегожевской в Варшаве 844

CONTENTS

ARTICLES

<i>From the Editorial Board</i> — 50 years of Soviet Union	697
N. P. KUZIN: Contemporary Stage of the Pedagogical Sciences	700
ZBIGNIEW ZABOROWSKI: Measurements and Tests in Pedagogical Researches	723
HELENA CHYLIŃSKA: On the Teacher's Role in the Process of Education	736
CZESŁAW MAJOREK: Genesis of the Polish Pedagogical Education System	751

SCHOOL IN THE CONTEMPORARY WORLD

F. G. PANACZIN: Present Problems of Pedagogical Education in the Ninth Five-Year Plan	763
WACŁAW WOJTYŃSKI: Last Stage Tasks of the Reform of the Secondary School in USSR	777

DISCUSSION AND POLEMICS

RAFAŁ HOFFMAN: Preparation of Youth for Selecting a Profession	781
--	-----

PEDAGOGICAL EXPERIENCES, TRIALS AND EXPERIMENTS

KAZIMIERZ TEOFIEWICZ: On the Opinions and Patriotic Attitudes of the Preliminary Schools Disciples from the Białystok District	788
PAULINA BRÓDKA: General Didactics and Preliminary Schooling Methods in the Education of the Teachers	795
JÓZEF RERUTKIEWICZ: Confrontation of the Evaluation of a Disciple in Learning with his Mental Dexterity	830
JADWIGA ANDRZEJEWSKA: Culture of Reading of the Preliminary School Disciples	802

CRITIQUES AND REPORTS ON BOOKS

BOLESŁAW WYTRĄŻEK: Tadeusz Tomaszewski — On the Edge of Psychology and Pedagogics	811
ZYGMUNT WIATROWSKI: Aleksander Kamiński — Functions of the Social Pedagogics	814
KRZYSZTOF POLAKOWSKI: Charles E. Skinner (editor) — The Educating Psychology	817
MICHAŁ MAŁOWIDZKI: Programmed Schooling in the Library of Professional Education	819
JAN KUPCZYK: Józef Rembowski — Emotional Relations in Family Economy of Education	823
PAWEŁ BIERNACKI: Socjologiczeskije i ekonomiczeskije problemy obrazowania (Social and Economic Problems of Education)	825
STEFAN TROFIMIUK: Kazimierz Podoski — Introduction to the Economy of Education	827
ADAM ZYCH: Stephen Wiseman and Douglas Pidgeon — Curriculum Evaluati.	830

REPROTS ON PERIODICS

STANISŁAW NOWACZYK: Review of the Polish Pedagogical Periodics . . .	833
JÓZEF ZALEWSKI: Review of the Soviet Pedagogical Periodics . . .	836

COUNTRY CHRONICLE

WŁADYSŁAW DYNER: Stefan Szuman (Memory)	840
STANISŁAW BRZOZOWSKI: Kazimierz Maj (Memory)	842
EWA ŻABCZYŃSKA: 50 Years of the State Institute of the Special Pedagogics of Maria Grzegorzewska in Warsaw	844

Spis treści rocznika 1972

ARTYKUŁY

BANDURA LUDWIK: Prognostyczne spojrzenie na zawód nauczycielski . . .	253
BANDURA LUDWIK: O nowoczesne kształcenie nauczycieli i pracowników nadzoru pedagogicznego	467
CHYLIŃSKA HELENA: O roli nauczyciela w procesie wychowania	736
FILIPOWICZ FRANCISZEK: Lucjan Zarzecki o nauczycielu i jego kształceniu	590
KORNISZEWSKI FELIKS: Postęp pedagogiczny, jego zróżnicowanie, aktualny stan i perspektywy	486
KOWALIK STANISŁAW: O metodach prognozowania w oświacie i wychowaniu	582
KRAWCEWICZ STANISŁAW: Kształcenie permanentne nauczycieli	479
KUZIN N. P.: Nauki pedagogiczne na etapie współczesnym	700
KWIECIŃSKI ZBIGNIEW: Diagnostyczność oceny szkolnej a środowisko	261
LEWIN ALEKSANDER: Makarenko a współczesność	49
ŁOBOCKI MIECZYŚLAW: O konstruowaniu testów dydaktycznych	27
ŁOBOCKI MIECZYŚLAW: Eksperyment pedagogiczny w szkole	270
MAJOREK CZESŁAW: Geneza polskiego szkolnictwa pedagogicznego	751
MIKULSKI JERZY: Szkoła a procesy integracyjne w środowisku lokalnym	168
<i>Od Redakcji: Karta praw i obowiązków nauczyciela</i>	<i>557</i>
<i>Od Redakcji: 50 lat ZSRR</i>	<i>697</i>
OZGA WŁADYSŁAW: Problem powszechności średniego nauczania	431
PARNOWSKI TADEUSZ: Teoria i praktyka w procesie doskonalenia podręcznika	566
RATAJ MARIAN: Osobowość człowieka i jej rozwój	529
SMARZYŃSKI HENRYK: Środowisko społeczne nieletnich przestępców	154
SOŚNICKI KAZIMIERZ: Struktura w nauce i znak	8
SOŚNICKI KAZIMIERZ: Od mitu do nauki	
SZANIAWSKI IGNACY: Przedmioty podstawowe — ogólnokształcące i ogólnotechniczne i ich wspólny fundament	294
SZCZEPAŃSKI JAN: Nauki społeczne a doskonalenie systemu oświaty	427
WACHOWSKI MARIAN: Środki estetyczne w kształceniu zawodowym	18
WOJTYŃSKI WACŁAW: VI Zjazd PZPR o szkole, nauce i wychowaniu	1
WOJTYŃSKI WACŁAW: Problematyka i metodologia współczesnych badań nad nauczycielem w ZSRR i USA	137
WOJTYŃSKI WACŁAW: Sześćdziesięciolecie Ruchu Pedagogicznego	491
ZABOROWSKI ZBIGNIEW: Psychologia społeczna i jej znaczenie dla pedagogiki	516
ZABOROWSKI ZBIGNIEW: Pomiary i testy w badaniach pedagogicznych	723

JANOWSKI ANDRZEJ: Analiza materiałów programowych w naukach społecznych	631
KRÓL ANNA: Amerykański system dokumentacji i informacji pedagogicznej	307
MINCZEW GEORGI: Rozwój systemu kształcenia zawodowego w Bułgarii .	180
PANACZIN F. G.: Aktualne problemy kształcenia pedagogicznego w dziewięcioletniej pięcioletce	763
PODWYSOCKI TADEUSZ: Szkoły całodzienne za granicą	613
WOJTYŃSKI WACŁAW: Zadania ostatniego etapu reformy szkoły ogólnokształcącej w ZSRR	777

DYSKUSJE I POLEMIKI

BIERNACKI EUGENIUSZ: O programach szkolnych	67
HOFFMANN RAFAŁ: Przygotowanie młodzieży do wyboru zawodu	781
KACZOR STANISŁAW: W sprawie systemu wychowania w uczelniach kształcących nauczycieli	197
KWIECIŃSKI ZBIGNIEW: Środowisko a szkoła	639
POLNY ROMAN: O głównych kierunkach rozwoju teorii metod nauczania .	313
WYTRĄŻEK BOLESŁAW: O doskonalszy system wdrażania studentów WSN do pracy nauczycielskiej	310

DGŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ANDRZEJEWSKA JADWIGA: Kultura czytelnicza uczniów szkoły podstawowej	802
BRÓDKA PAULINA: Relacja dydaktyki ogólnej do metodyki nauczania początkowego w kształceniu nauczycieli	795
MROŻKIEWICZ JÓZEF: Próba charakterystyki studentów SN i WSN jako przyszłych nauczycieli	331
RERUTKIEWICZ JÓZEF: Konfrontacja ocen ucznia w nauce z jego sprawnością umysłową	800
ŚNIEŻYŃSKI MARIAN: Dydaktyczna funkcja środków audiowizualnych stosowanych metodą kompleksową	73
SOIŃSKA-PARAFINIUK JANINA: Stosunek i przygotowanie nauczycieli klas początkowych do podstawowych ról zawodowych	650
TEOFILEWICZ KAZIMIERZ: O poglądach i postawach patriotycznych uczniów białostockich szkół podstawowych	788
UŚCINOWICZ ROMAN: O niektórych czynnikach wpływających na poziom i efektywność pracy młodego nauczyciela	81
WALENTYNOWICZ MARIA: Różnice sprawnościowe w szybkości czytania młodzieży szkół średnich	207
WOŹNIAK ROBERT: Społeczno-moralne problemy pracy zrzeszeń studenckich	339
ZARZYCKI JÓZEF: Kontakt nauczycieli z piśmiennictwem pedagogicznym	215
ZIENKIEWICZ TADEUSZ: Z badań nad pracą szkół wiodących	356

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

Biernacki Paweł: Socjologiczeskije i ekonomiczeskije problemy obrazowania	827
Denek Kazimierz: N. F. TAŁYZINA — Teorietyczeskije problemy programirowannogo obuczenija	95
Janaczek Wanda: GEORGES HACQUARD — Vers une école ideale . . .	675

Jurewicz Roman: BOGDAN SUCHODOLSKI (red.) — Oświata i pedagogika w Polsce i świecie — r. 1969	670
Kaciuba-Królińska Janina: Rozważania nad „Podstawami pedagogiki zawodowej”	665
Kozłowski Józef: Awans naukowy pedagogiki	221
Kuligowska Krystyna: WACŁAW WOJTYŃSKI — O kształceniu nauczyciela szkoły podstawowej w Polsce i świecie	365
Kupeczyk Jan: JÓZEF REMBOWSKI — Więzi uczuciowe w rodzinie	823
Małowidzki Michał: Nauczanie programowane w Bibliotece Kształcenia Zawodowego	819
Orczyk Józef: W. LEE HANSEN (ed.) — Education, Income and Human Capital	677
Polakowski Krzysztof: CHARLES E. SKINNER (red.) — Psychologia wychowawcza	817
Potemkowska Maria: JANINA PARAFINIUK-SOIŃSKA — Przygotowanie dzieci do nauki w klasie pierwszej szkoły podstawowej	88
Straus Regina: M. N. Kuzmin — Szkoła i obrazowanie w Czechosłowacji	368
Szajdak Stefan: ZYGMUNT MYŚLAKOWSKI — Pisma wybrane	660
Szajdak Stefan: ZBIGNIEW MARCINIAK (red.) — O kształceniu twórczego nauczyciela	661
Szajdak Stefan: IRENA JANISZOWSKA — Zagadnienia orientacji i selekcji szkolnej	663
Szymański Mirosław: BORYS WULFSON — Szkoła sowremennej Francji	228
Szymański Mirosław: KAZIMIERZ SUSZEK — Społeczne podłoże aspiracji szkolnych młodzieży	668
Tchórzewski Andrzej: WŁADYSŁAW ADAMSKI — Determinanty aktywności społecznej	91
Trofimiuk Stefan: KAZIMIERZ PODOSKI — Wprowadzenie do ekonomiki kształcenia	825
Wiatrowski Zygmunt: RYSZARD RADWIŁOWICZ — O rozwoju i kształtowaniu światopoglądu naukowego	99
Wiatrowski Zygmunt: ALEKSANDER KAMIŃSKI — Funkcje pedagogiki społecznej	814
Wiloch J. Tadeusz: Z. A. MALKOWA — Sowremiennaja szkoła	94
Wytrzątek Bolesław: TADEUSZ TOMASZEWSKI — Z pogranicza psychologii i pedagogiki	811
Zych Adam: STEPHEN WISEMAN I DOUGLAS PIDGEON — Curriculum Evaluation	830

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

JANISZOWSKA IRENA: Cahiers Pédagogiques	111
JANISZOWSKA IRENA: Cahiers Pédagogiques	373
NOWACZYK STANISŁAW: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	102
NOWACZYK STANISŁAW: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	233
NOWACZYK STANISŁAW: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	681
NOWACZYK STANISŁAW: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	833
ZALEWSKI JÓZEF: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	105
ZALEWSKI JÓZEF: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	371
ZALEWSKI JÓZEF: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	684
ZALEWSKI JÓZEF: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	836

KRONIKA KRAJOWA

Brzozowski Stanisław: KAZIMIERZ MAJ (wspomnienie)	842
Dyner Władysław: STEFAN SZUMAN (wspomnienie)	840
Galant Józef: Z dyskusji nad nauczaniem początkowym	240
Gutowski Robert: Związkowe seminarium pedeutologiczne w Krakowie	119
Gutwińska Maria: Konferencja w sprawie praktyki pedagogicznej w WSN	380
Łukaszewicz Bogdan: Sympozjum na temat modelu i struktury nowo- czesnej szkoły zawodowej	691
Polakowski Krzysztof: Wspomnienie o prof. MIECZYŚLAWIE KREUTZU	124
Szaniawski Ignacy: Wspomnienie o prof. Z. MYŚLAKOWSKIM	237
Wójcik Wiesław: Seminarium Podkomisji Ustroju Szkolnego ZNP	688
Zabczyńska Ewa: 50-lecie Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej	844

KRONIKA ZAGRANICZNA

Krzysztoższek Zofia: Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Peda- gogów w Moskwie	126
Pońturzycki Józef: Międzynarodowe Sympozjum na temat nowej struk- tury kształcenia zawodowego w Bułgarii	244
Szaniawski Ignacy: Wspomnienie o F. F. KOROŁOWIE	130
WW: Europejskie targi pomocy naukowych w Hannoverze	383

BIBLIOGRAFIA

WW: Artykuły i rozprawy ogłoszone w „Ruchu Pedagogicznym” od momentu powstania do roku 1949	418
--	-----

KOMUNIKATY

Konkurs historyczny ZG ZNP	384
--------------------------------------	-----

KOMITET REDAKCYJNY

Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Władysław Ozga, Ignacy Szaniawski, Waclaw Wojtyński (red. nacz.)

RADA REDAKCYJNA

Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chalasiński, Władysław Choma, Wincenty Czerwiński, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol Kołowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski, Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Tadeusz Parowski, Mieczysław Pęcherski, Bogdan Suchodolski, Mieczysław Ziemonowicz

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

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

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

w kraju:

Warunki prenumeraty

rocznie zł 48
półrocznie zł 24
cena pojedynczego numeru zł 8

Za granicą prenumerata kosztuje o 40% drożej. Zamówienia na wysyłkę za granicę przyjmuje Przedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch”. Warszawa, ul. Wronia 23. Konto PKO Warszawa 1-6-100024.

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

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1972 r.

Nakład 4816 egz. Ark. wyd. 13,8. Ark. druk. A1 — 13,3. Papier ilustracyjny kl. III, 80 g, 70×100/16. Oddano do składania w sierpniu 1972 r. Podpisano do druku i druk ukończono w grudniu 1972 r.

