

1.308



RUCH PEDAGOGICZNY

1

ROK XV (XLVII) STYCZEŃ—LUTY 1973

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKULY

FRANCISZEK FILIPOWICZ: XI Krajowy Zjazd Delegatów ZNP	1
JANINA SCHOENBRENNER: Powinności nauczyciela (Rozważania nad etyką nauczycielską)	8
STANISŁAW KACZOR: Studia zaoczne w aktualnym systemie kształcenia nauczycieli	23
JAN NAZAR: Zdolności techniczne i ich struktura	37
ANTONI GILEWICZ: Obowiązki w zakresie BHP placówek oraz pracowników oświaty i wychowania	43

DYSKUSJE I POLEMIKI

EUGENIUSZ ORLOF: Przygotowanie nauczyciela do pracy w szkole wiejskiej	55
--	----

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

HENRYK SMARZYŃSKI: Techniczne środki nauczania w szkole ogólnokształcącej (na przykładzie szkół krakowskich)	63
MARIA KOŚ: Jak kształtują pozytywne motywy uczenia się u uczennic klasy III Liceum Pedagogicznego dla Wychowawczyń Przedszkoli im. S. Sempolowskiej w Jaśle	76
MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: Problem drugoroczności uczniów niedostosowanych społecznie	82
JANINA WÓJTOWICZ, IRENA ADAMEK: Wpływ studiów pedagogicznych na pracę zawodową nauczycieli-wychowawców	86

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

TADEUSZ NOWOGRODZKI: Leon Niebrzydowski — Wpływ motywacji na uczenie się	90
ZYGMUNT WIATROWSKI: Józef Pólturzycki — Rozwój i problemy szkolnictwa dla dorosłych w Polsce Ludowej	93
JERZY NOSARZEWSKI: Jan Strelau (red.) — Zagadnienia psychologii różnic indywidualnych	97
MIKOŁAJ LIPOWSKI: Mirosław Nowicki — Wiedza o produkcji i przemyśle w szkole ogólnokształcącej	100

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	104
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	107
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques	113

KRONIKA ZAGRANICZNA

IRENA JANISZOWSKA: Narada dyrektorów instytutów pedagogiki krajów socjalistycznych	120
--	-----

R U C H P E D A G O G I C Z N Y

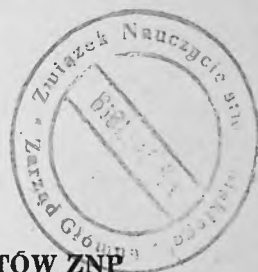
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

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

FRANCISZEK FILIPOWICZ
SEKRETARZ ZG ZNP



XI KRAJOWY ZJAZD DELEGATÓW ZNP

„Rzetelną i twórczą pracą urzeczywistniamy ideały wychowawcze socjalizmu” — pod takim hasłem w dniach 23—24 października 1972 r. obradował w Warszawie XI Krajowy Zjazd Delegatów Związku Nauczycielstwa Polskiego, jedyne o tak szerokiej reprezentacji forum pracowników oświaty i nauki.

W obradach Zjazdu uczestniczyło ogółem 720 nauczycieli, działaczy oświatowych i związkowych — delegatów i zaproszonych gości. Spośród 571 delegatów wybranych na konferencjach sprawozdawczo-wyborczych w oddziałach, radach zakładowych, okręgach i sekcjach związkowych — w Zjeździe uczestniczyło 555 delegatów.

Delegaci na Krajowy Zjazd reprezentowali wszystkie zrzeszone w ZNP grupy zawodowe, poszczególne rodzaje szkół oraz placówki oświatowe i naukowe.

Nauczycieli przedszkoli reprezentowało 6 delegatów, szkolnictwa podstawowego — 132, średniego szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego — 119.

Szkoły wyższe i instytuty naukowo-badawcze reprezentowało 87 delegatów, placówki oświatowo-wychowawcze — 25, administrację szkolną — 43, urlopowanych do pracy w oddziałach ZNP — 95, okręgowych i centralnych działaczy związkowych — 33, pracowników gospodarczych i obsługi — 12, emerytów — 19.

Wśród ogólnej liczby delegatów było 116 kobiet i 455 mężczyzn; członków PZPR — 464, ZSL — 26, SD — 7 i bezpartyjnych — 74.

Struktura wieku delegatów przedstawiała się następująco: do lat 30 było 77 delegatów, od 31 do 40 — 172, od 41 do 50 — 261, od 51 do 60 — 77 i powyżej 60 lat było 52 delegatów.

W dwudniowych obradach Zjazdu uczestniczyli przedstawiciele najwyższych władz partyjnych i państwowych, a wśród nich członkowie Biura Politycznego KC PZPR: przewodniczący Rady Państwa — prof. dr Henryk Jabłoński, przewodniczący CRZZ — Władysław Kruczek, kierownik Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR — Romuald Jezierski, ministrowie: Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki — prof. dr Jan Kaczmarek, Oświaty i Wychowania — Jerzy Kuberski, prezes Polskiej Akademii Nauk — prof. dr Włodzimierz Trzebiatowski, przewodniczący Sejmowej Komisji Oświaty i Wychowania — prof. dr Jarema Maciszewski, sekretarz CRZZ — Wiesław Adamski i inni.

W toku obrad Zjazdu jego uczestnicy wysłuchali szeregu przemówień i wystąpień programowych, wśród nich wystąpienia Przewodniczącego Rady Państwa — prof. dra Henryka Jabłońskiego, referatu sprawozdawczo-programowego, który wygłosił prezes ustępującego Zarządu Głównego — Marian Walczak, sprawozdania Komisji Rewizyjnej ZG ZNP, przedstawionego przez jej wiceprzewodniczącego Józefa Pilińskiego, wystąpienia przewodniczącego Komitetu Ekspertów, wiceprezesa PAN — prof. dra Jana Szczepańskiego, ministrów: Oświaty i Wychowania — Jerzego Kuberskiego oraz Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki — prof. dra Jana Kaczmarka, sekretarza CRZZ — Wiesława Adamskiego i in.

Szczególnie serdecznie i gorąco przyjęto na Zjeździe wystąpienie przewodniczącego Rady Państwa — prof. dra Henryka Jabłońskiego. Występując w imieniu kierownictwa Partii i Państwa prof. dr Henryk Jabłoński sformułował szereg istotnych zadań nauczyciela i szkoły w procesie socjalistycznych przeobrażeń w Polsce.

„Jakiegokolwiek zadania sobie stawiamy, ich realizacja zawsze zależy od nas samych, od ludzi, od ich przygotowania do zawodu, ich aspiracji i chęci do wysiłku oraz należytego wykorzystania ich możliwości dla dobra całego społeczeństwa. Odpowiednie przygotowanie i doskonalenie kadr to przede wszystkim Wasze zadanie, towarzysze nauczyciele szkół i placówek oświatowych wszystkich szczebli. Zadanie takie istniało oczywiście zawsze, ale dziś, w dobie rewolucji naukowo-technicznej, dokonywanej w służbie socjalistycznego społeczeństwa, nabiera ono szczególnej doniosłości. Dlatego traktujemy szkołę podstawową, średnią i wyższą jako niesłychanie istotne narzędzie przemian, także w zakresie życia społeczno-gospodarczego, a nauczycieli, wychowawców i pracowników nauki jako jedną z czołowych grup pracowników socjalistycznego państwa”.

Mówiąc o misji społecznej polskich nauczycieli Przewodniczący Rady Państwa stwierdził m.in.: „Całe nauczycielstwo polskie ma do spełnienia

ogromnej wagi misję społeczną, a spełni ją tylko wówczas, gdy dobrze rozumieć będzie sens socjalistycznych przemian, jakie się w naszym kraju dokonują, jeśli ideowo zespoli się z twórczym trudem mas pracujących Polski z klasą robotniczą na czele, jeśli dobrze pojmie swoje miejsce w realizacji socjalistycznych przeobrażeń naszego narodu.”

Określając rolę i miejsce ZNP w życiu oświatowym Przewodniczący Rady Państwa powiedział: „Chodzi więc o to, aby ZNP w warunkach środowiska oświatowego stale doskonalił sposoby realizacji idei przewodniej całego naszego życia społecznego, tak bliskiej postępowym tradycjom ZNP — idei harmonijnego łączenia troski o szczęście i powodzenie w życiu codziennym każdego obywatela, z wysiłkiem ukierunkowanym na podnoszenie poziomu kwalifikacji i efektywności pracy dla społeczeństwa, w Waszym przypadku — efektywności kształcenia i wychowania obywateli PRL.”

Referat sprawozdawczo-programowy ustępującego Zarządu Głównego zawierał rzeczową i wszechstronną analizę przemian w oświacie i sytuacji zawodu nauczycielskiego, analizę działalności Związku w latach 1970 — 1972 oraz określał główne kierunki działalności i zadania ZNP na okres nowej kadencji Zarządu Głównego ZNP.

W całokształcie przemian dokonanych w oświacie i sytuacji zawodu nauczycielskiego aktywnie uczestniczył Związek Nauczycielstwa Polskiego. Swoje uczestnictwo w kształtowaniu i praktycznej realizacji polityki oświatowej ZNP opierał na przekonaniu, że istnieje ścisły związek między właściwym funkcjonowaniem systemu oświatowo-wychowawczego a osobowością nauczyciela, poziomem jego wiedzy i kultury, warunkami, w których żyje i pracuje.

Z żywym zainteresowaniem delegatów spotkało się wystąpienie przewodniczącego Komitetu Ekspertów — prof. dra Jana Szczepańskiego.

Prace nad raportem nie są jeszcze zakończone, nadal trwa praca nad formułowaniem jego poszczególnych części i dlatego wystąpienie prof. J. Szczepańskiego dotyczyło raczej stanu prac niż ich ostatecznych wyników.

Na pytanie: czy aktualny system szkolny może być podstawą wprowadzenia powszechnego kształcenia średniego i czy może on przyczynić się do lepszego kształcenia i wychowania — prof. Szczepański sformułował pogląd, że w istniejącej organizacji szkolnictwa trudno będzie realizować powszechne wykształcenie średnie i przyspieszyć wprowadzenie nowej jakości do kształcenia i wychowania. Stąd Komitet Ekspertów występuje z propozycją zmodyfikowanego i zmodernizowanego modelu szkoły dwunastoletniej, która ponad istniejącą szkołę podstawową zakłada powszechną szkołę średnią, oddzieloną od podstawowej.

Jedną z alternatywnych rozwiązań systemu szkolnego jest propozycja jednolitej szkoły jedenastoletniej czy nawet dziesięcioletniej.

Proponowane rozwiązania systemu szkolnego zakładają: docelowe, po-

wszechne przedszkole dla wszystkich dzieci, które ukończyły piąty rok życia; możliwość rozpoczynania nauki w pierwszej klasie przez dzieci, które w czerwcu ukończyły szósty rok życia; propozycję skrócenia nauczania początkowego do lat trzech, przy jednoczesnym lepszym wykorzystaniu tych lat na intensywniejsze nauczanie; rozbudowę systemu szkół specjalnych oraz szerokiego systemu orientacji szkolnej, poradnictwa wychowawczego i zawodowego.

W propozycjach Komitetu Ekspertów model jednolitej szkoły 11-letniej może być realizowany w szkołach zbiorczych, dobrze zorganizowanych i wyposażonych, dysponujących należycie przygotowaną kadrą nauczycielską. Ostatnie trzy lata tej szkoły byłyby sprofilowane na kilka kierunków, dających przygotowanie zawodowe.

Młodzież kończąca 11-letnią szkołę miałaby przed sobą cztery drogi: rozpoczęcie pracy zawodowej; naukę w szkołach zawodowych kształcących robotników wysoko kwalifikowanych (te szkoły, oparte o ukierunkowane nauczanie w trzech ostatnich latach jedenastolatki, dawałyby w ciągu od pół do półtora roku specjalizację zawodową), naukę w dwuletnich technikach lub trzyletnich wyższych szkołach zawodowych względnie też w szkołach akademickich.

Jak podkreślił w swoim wystąpieniu prof. Szczepański, te rozważane projekty rekonstrukcji obecnego systemu szkolnego wymagają wielu prac przygotowawczych, wśród których sprawa kształcenia nauczycieli jest podstawowa. Z jednej strony chodzi o zapewnienie pełnego wyższego wykształcenia tym wszystkim nauczycielom, którzy będą w tym zawodzie pracowali w latach osiemdziesiątych, a z drugiej o stworzenie systemu kształcenia zapewniającego dopływ wysoko kwalifikowanej kadry do zawodu.

Propozycje zmian obecnego systemu szkolnego uwzględniają wiele założeń, z których najważniejsze prof. Szczepański następująco sformułował: „Jest to głębokie przekonanie o wysokiej wartości nauczycielstwa polskiego, wiara w jego możliwości i przekonanie, że mając odpowiednie warunki, nauczycielstwo polskie stworzy szkolnictwo odpowiadające potrzebom przyszłości nowego socjalistycznego narodu”.

Z pełną aprobatą spotkały się wystąpienia ministrów: Oświaty i Wychowania — Jerzego Kuberskiego, oraz Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki — prof. dra Jana Kaczmarka.

Jerzy Kuberski podkreślił trzy istotne elementy, które zadecydują o tempie przemian w szkolnictwie. Wśród tych elementów wymienił: wzorową organizację pracy w oświacie; wyrównywanie dysproporcji występujących w systemie oświatowym i doskonalenie intelektualno-ideowe i polityczne kadr pedagogicznych.

Zwracając się do delegatów Jerzy Kuberski powiedział m.in.: „...chciałbym Was prosić jako reprezentantów polskiego nauczycielstwa o to, abyście w swojej działalności zwrócili uwagę na nasze zobowiązania wo-

bec VI Zjazdu PZPR. To nasze zobowiązanie wyraża się programem działania każdej szkoły. Zależy nam na tym, aby program każdej szkoły został zrealizowany i przekroczony, aby rok programu 1975 oznaczał wykonanie zadań i dalszy postęp do jeszcze bardziej ambitnych możliwości, które tkwią w naszym środowisku."

Prof. dr Jan Kaczmarek przedstawił delegatom najważniejsze zamierzenia Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki. Wśród zadań o istotnym znaczeniu dla polepszenia pracy szkolnictwa wyższego wymienił m.in. pełną realizację zadań inwestycyjnych; zwiększenie intensywności szkolenia, które musi iść w parze z jakością kształcenia, tj. lepsze gospodarowanie czasem, znacznie lepszą organizacją nauczania, znacznie lepszy niż dotychczas poziom nauczania; poprawę programów studiów, unowocześnienie ich treści, unowocześnienie pomocy naukowych i dydaktycznych.

Wiele uwagi w swoim wystąpieniu prof. dr Jan Kaczmarek poświęcił kształceniu i doskonaleniu nauczycieli oraz młodej kadry naukowej. „Zdążamy do tego, żeby w przyszłości każdy nauczyciel miał wykształcenie akademickie, a więc wynika z tego, że w każdym kierunku szkół wyższych powinniśmy pewną liczbę studentów ukierunkować i przeznaczyć do pracy nauczycielskiej. Ten kierunek będzie stopniowo rozszerzony na wszystkie typy szkół."

Na XI Krajowym Zjeździe delegaci mieli do wykonania poważne zadania: dokonanie analizy i oceny działalności Związku, a zwłaszcza działalności Zarządu Głównego, określenie kierunków działalności i zadań dla całej organizacji na lata 1972—1975, uchwalenie nowego Statutu ZNP, wybranie centralnych władz Związku oraz delegatów na VII Kongres Związków Zawodowych. W toku dwóch dni obrad Zjazdu zadania te zostały w pełni wykonane.

Wszechstronnej analizy i oceny działalności Związku dokonano przede wszystkim podczas dyskusji zjazdowych. Była to dyskusja rzeczowa, konstruktywna, nacechowana wielką troską zarówno o problemy dotyczące spraw bieżących, jak i przyszły kształt szkolnictwa i wychowania. Uczestnicy dyskusji krytycznie mówili o pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły, ukazywali źródła jej niedostatków i słabości oraz środki, jakie należy podjąć, aby spożytkować wszystkie nie wykorzystane dotąd rezerwy. Wielokrotnie podkreślano potrzebę uzupełnienia wyposażenia szkół w niezbędny sprzęt i środki dydaktyczne oraz stworzenie efektywnego systemu dokształcania nauczycieli pracujących i ich doskonalenia zawodowego. W wielu wystąpieniach delegatów dawano wyraz przekonaniu, że „Karta Praw i Obowiązków Nauczyciela” stworzyła realne przesłanki dla unowocześnienia i podnoszenia poziomu pracy szkoły oraz wzrostu rangi i prestiżu zawodu nauczycielskiego.

W odróżnieniu od poprzednich Krajowych Zjazdów Delegatów dyskusję prowadzono w pięciu zespołach problemowych: oświaty i wychowa-

nia: nauki i szkolnictwa wyższego; społeczno-kulturalnym; socjalno-bytowym i organizacyjno-finansowym.

Taka organizacja dyskusji pozwoliła delegatom koncentrować uwagę na wybranych, specjalistycznych problemach oświatowych i związkowych oraz zabranie głosu większej liczbie dyskutantów. Łącznie w dyskusji zjazdowej wypowiedziało się 101 delegatów na 130 zgłoszonych do dyskusji.

Zjazd uchwalił nowy Statut ZNP, lepiej dostosowany do obecnych wymogów życia oświatowego i związkowego. W porównaniu z poprzednio obowiązującym nowy Statut ZNP wprowadza większe ujednoczenie struktury organizacyjnej Związku, określa zakres kompetencji i odpowiedzialności poszczególnych ogniw ZNP, zgodnie z założeniem, że każde ogniwo ponosi odpowiedzialność za realizację zadań, które jemu przypadają do realizacji; wprowadza pewne zmiany w wyborze delegatów na Krajowy Zjazd ZNP; znosi instytucję sądów związkowych, które istniały w dotychczasowej strukturze organizacyjnej.

W podjętej uchwale XI Krajowy Zjazd Delegatów określił główne kierunki działalności oraz zadania Związku na okres nowej kadencji Zarządu Głównego ZNP.

Problemy szkoły i wychowania Zjazd nierozzerwalnie wiązał z troską o losy narodu i państwa. Wyrazem tego jest określenie w I rozdziale uchwały stanowiska ZNP wobec podstawowych kierunków polityki wewnętrznej i zagranicznej PRL. Zjazd zapewnił kierownictwo partii, że w realizacji nakreślonego przez VI Zjazd PZPR programu dalszego socjalistycznego rozwoju Polski aktywnie uczestniczyć będą pracownicy oświaty i nauki.

W rozdziale II uchwały „Udział ZNP w ustalaniu kierunków rozwoju systemu oświatowego” Zjazd uznał, że program dalszego rozwoju oświaty i nauki nakreśliła uchwała VI Zjazdu PZPR i zobowiązał ogniwa Związku do udziału zarówno w procesie doskonalenia pracy szkolnictwa, jak też w pracach nad wypracowaniem przyszłościowego modelu systemu oświaty i wychowania.

Powinno to znaleźć swój wyraz w udziale ogniw związkowych w dyskusji nad raportem Komitetu Ekspertów o stanie i perspektywach oświaty w Polsce; w realizacji zadań sformułowanych w programach działania resortów; w opracowywaniu i realizacji lokalnych programów rozwoju szkolnictwa w województwach, powiatach oraz w poszczególnych szkołach.

Rozdział III uchwały określa stanowisko ZNP w sprawie kierunków doskonalenia systemu oświatowego i pracy szkoły, a IV rozdział dotyczy stanowiska ZNP w sprawie systemu zarządzania szkolnictwem.

W rozdziale V „Społeczny front wychowania” Zjazd wypowiedział się za wypracowaniem i wdrożeniem do praktyki jednolitego systemu wychowania socjalistycznego.

Najważniejsze zadania w zakresie rozwoju nauki i szkolnictwa wyższego sformułowane zostały w rozdziale VI uchwały. Wśród tych zadań uchwała wymienia: dalsze doskonalenie struktury i organizacji oraz programów uczelni wyższych; podnoszenie efektywności pracy dydaktycznej i wychowawczej; doskonalenie zasad gospodarowania kadrami z wyższym wykształceniem; rozwój młodej kadry naukowej oraz udział rad zakładowych w kształtowaniu socjalistycznych zasad współżycia i współpracy wśród pracowników naukowych.

W rozdziale VII „Kształcenie i doskonalenie nauczycieli” Zjazd wyraził przekonanie, że o powodzeniu aktualnych i przyszłych zamierzeń w dziedzinie oświaty i wychowania zadecyduje dobrze przygotowany i wykształcony nauczyciel. W związku z tym Zjazd uznał za konieczne zapewnienie wszystkim nauczycielom pełnego akademickiego wykształcenia.

W rozdziale VIII „Warunki pracy i życia nauczycieli” Zjazd sformułował najważniejsze w tej dziedzinie zadania. W szczególności Zjazd wypowiedział się m. in. za opracowaniem statusu prawnego; poprawą warunków mieszkaniowych; rozwojem wczasów wypoczynkowych i lecznictwa uzdrowiskowego; rozszerzeniem możliwości żywienia zbiorowego.

Zadania w zakresie działalności społeczno-kulturalnej precyzuje rozdział IX uchwały. Sprowadzają się one głównie do: upowszechnienia wśród członków ZNP ogólnonarodowego dorobku nauki, oświaty i kultury; propagowania i rozwijania czytelnictwa; rozwoju grup twórczych, kół zainteresowań i zespołów artystycznych; rozszerzania udziału członków ZNP w imprezach k.o.; rozwoju turystyki i sportu.

W rozdziale X „Działalność organizacyjna i finansowa” sformułowano zadania zmierzające do polepszenia pracy wszystkich ogniw ZNP.

Zjazd zobowiązał wszystkie ogniw ZNP, aby na podstawie uchwały i wniosków zgłoszonych w związku z XI Krajowym Zjazdem Delegatów opracowały programy działania na lata 1972—1975.

XI Krajowy Zjazd Delegatów na zakończenie swych obrad wybrał nowe władze centralne ZNP. Do Zarządu Głównego ZNP wybrano spośród 118 kandydatów — 99 członków, na zastępców spośród 9 kandydatów — 7 członków, do Głównej Komisji Rewizyjnej spośród 23 kandydatów — 19 osób oraz 88 delegatów na VII Kongres ZZ spośród 101 kandydatów.

Prezesem Zarządu Głównego ZNP został dr Bolesław Grześ, wiceprezesami: Tadeusz Toczek i Władysław Wawrzynowski, sekretarzem — Franciszek Filipowicz.

POWINNOŚCI NAUCZYCIELA (Rozważania nad etyką nauczycielską)

W lutym 1971 r. *Trybuna Ludu* ogłosiła ankietę: „Wszyscy jesteście wychowawcami”. Aktualność tematu sprawiła, że wypowiedzi nadeszli nie tylko nauczyciele oraz pracownicy placówek oświatowych, lecz także robotnicy, majstrzy i dyrektorzy fabryk, naukowcy, przedstawiciele filmu, radia, telewizji, a nawet — uczniowie. Głosy uczestników ankiety, opublikowane w książce „Młodzież i dorośli”,¹ ujawniły opinie często ze sobą sprzeczne, wywołując dyskusje i polemiki. Na każdej jednak stronie znajdujemy dobrze znane słowa: uczciwość, rzetelna praca, wiedza, sprawiedliwość, odwaga, ofiarność, ludzka życzliwość. Natomiast jedna z autorek, M. M., wypowiada pogląd, iż wychowanie socjalistyczne, sprowadzając się „li tylko do kształtowania cech »dobrego człowieka« o czułym sercu”, nie różniłoby się od cech wychowania „proponowanego przez pedagogikę burżuazyjną”.² Takie ogólnikowe ujęcie wydaje się dość niebezpieczne. Cóż bowiem mamy rozumieć przez „pedagogikę burżuazyjną”? Czy pedagogikę całej epoki kapitalizmu? W takim razie sprowadzilibyśmy do wspólnego mianownika antyfeudalną myśl pedagogiczną Oświecenia i rewolucji francuskiej i pedagogikę późniejszych okresów kapitalizmu, gdy burżuazja zeszła na pozycje hamujące postęp. Trwały zaś dorobek francuskiej rewolucji przejął rosnący liczebnie i dojrzewający ideowo proletariatus. Są to sprawy powszechnie znane, wielokrotnie pisał o nich K. Marks, przedstawił je również F. Engels.³ Po zwycięstwie Rewolucji Październikowej Wł. Lenin zdecydowanie przeciwstawił się odrzucaniu postępowego dorobku ludzkości, a wśród nich również osiągnięć na polu oświaty, wychowania i moralności.

Wypowiedź M. M. jest, moim zdaniem, dowodem, że jeszcze ciągle istnieją w naszym społeczeństwie tendencje niedoceniaenia trwałych wartości etyki, lekceważenia pojęcia „porządny człowiek”, a przeceniania tzw. „zaangażowania politycznego”. Inni uczestnicy ankiety domagają się, jako warunku koniecznego w wychowaniu socjalistycznym, przywrócenia „szacunku dla wszystkiego, co ludzkość zdołała wypracować w dziedzinie moralności i etyki”.⁴ Protestują przeto przeciw pozorom „zaangażowania”; przeciw deklaratywności nie popartej pracą, dyletanckiemu gadulstwu oraz sztywnym, nie odpowiadającym rzeczywistości „wychowawczym” receptom. Potępiają zaniedbywanie pracy zawodowej na rzecz powierzchniowej „działalności” w organizacjach, tłumienie dyskusji i odgórne komenderowanie. „Wychowanie” rozumiane jest w owej ankiecie jako proces wielostronny, dokonujący się w całym życiu społecznym, nie tyl-

ko, nie wyłącznie w rodzinie i szkole. Tak rozumiane „wychowanie” prowadzi do wniosku, iż wychowawca jest również wychowywany przez swych wychowanków. Lecz mimo iż wszyscy wychowujemy się wzajemnie, to jednak bynajmniej nie tracą swego znaczenia instytucje zawodowe powołane do funkcji wychowawczych. Choć rola nauczycielstwa ulega nieustannym przemianom, byliśmy i nadal jesteśmy grupą specjalnie, jako wychowawcy, kształconą. Tym tłumaczy się powszechne zainteresowanie zagadnieniem moralności i etyki nauczycielskiej. Ostre dyskusje wokół owego tematu przebiegają zwykle w atmosferze emocjonalnego napięcia, bez próby sięgania do elementarnych podstaw naukowych problemu. Brak pogłębionej filozoficznie refleksji nad etyką i moralnością prowadzi do subiektywnego ujmowania spraw nieraz drastycznych, uniemożliwia znalezienie rzeczowej płaszczyzny porozumienia uczniów z nauczycielami, rodziców z dziećmi, zwierzchników z podwładnymi. W artykule niniejszym podejmuję przeto próbę rozważenia w sposób dyskusyjny zagadnień najczęściej poruszanych w nauczycielskich dyskusjach, w których w ostatnich dziesięciu latach brałam udział. Właściwie skupiały się one głównie wokół pytania, jakim powinien być współczesny nauczyciel.

Powracały przy tym nieustannie następujące zagadnienia: 1. Czy mogą istnieć trwałe normy moralne, skoro „od narodu do narodu, od epoki do epoki pojęcie dobra i zła tak bardzo zmieniały się, że wprost przeczyły jedne drugim?”⁵. Skoro przekonania moralne — jako część świadomości społecznej — uzależnione są od bytu społecznego i wraz z nim ulegają nieustannym zmianom? 2. Czy moralność i etyka nauczycielska jakościowo są różne od ogólnej moralności, od ogólnej etyki?

Dla uniknięcia nieporozumień terminologicznych zaznaczam, iż choć w mowie potocznej zwykliśmy zamiennie używać terminów moralność, etyka, a nawet sumienie — w moich rozważaniach przez „etykę” będę rozumiała „naukę o moralności”, przez „poglądy etyczne” — poglądy przemyślane w oparciu o przynajmniej elementarne podstawy tej nauki. „Moralność” natomiast pojmuję jako przedmiot badań etyki, a więc jako ludzkie codzienne postawy, które nadają się do oceniania kategoriami dobra i zła. Etyka opisowa bada rozwój moralności w czasie i przestrzeni, etyka normatywna zaś dąży do ustalania zasad postępowania uznawanych w danych warunkach za właściwe.

Często zamiast: „moja etyka” lub „moja moralność” mówimy „moje sumienie”. Osobiście przez „sumienie” rozumiem wyrobioną przez doświadczenie życiowe zdolność umysłową do oceniania własnego i cudzego postępowania z punktu widzenia moralności lub — na wyższym poziomie owego wyrobienia — norm etyki.

Na każdym odcinku życia współczesnego daje znać o sobie wartościowy, ciągle aktualny dorobek przeszłości, do którego nawiązujemy i z którego korzystamy. Jeśli więc szukamy odpowiedzi na pytanie, „jaki

ma być dziś nauczyciel w Polsce Ludowej", warto sięgnąć do postępowych tradycji naszego zawodu, rozpoczynając rozważania od myśli pedagogicznej Komisji Edukacji Narodowej.

Na przełomie XVIII i XIX wieku — w czasach racjonalizmu i rewolucji francuskiej, w okresie polskiego Oświecenia, rozwinęła się w skali europejskiej dyskusja wokół świeckości szkoły, wokół powszechnej elementarnej oświaty i nowej roli nauczyciela. Wtedy to Grzegorz Piramowicz nakreślił sylwetkę nauczyciela świeckiego, żyjącego wśród ludzi i dla ludzi.⁶ Domagał się szacunku społeczeństwa dla zawodu nauczyciela, pisał o jego „godności”. Przestrzegając przed zacieśnieniem obowiązków nauczyciela tylko do uczenia czytania i pisania, dzielił powinności nauczycielskie na „od strony serca i od strony rozumu”. Do tych pierwszych zaliczył dawanie uczniom własnym życiem przykładu uczciwości, trzeźwości, czystości obyczajów oraz otaczanie opieką uczniów chorych lub ubogich, a także szanowanie tajemnic dziecięcych, powierzanych nauczycielowi. Powinności nauczyciela „od strony rozumu” — to nieustanne uczenie się rzemiosła nauczycielskiego poprzez lekturę, rozmowy z mądrzejszymi od siebie i obserwację własnych uczniów, zdobywanie umiejętności przekładania języka wiedzy na język zrozumiały dla dzieci. Nauczyciel sprawiedliwy w ocenie uczniów, bezinteresowny, dostępny dla rodziców, lecz nie poufalący się, zyska szacunek środowiska. „Powinności nauczyciela” na tle okresu, w którym powstały, stanowiły jaskrawe zaprzeczenie ówczesnej rzeczywistości, gdy nauczycielami byli głównie zakonnicy, a w szkołach parafialnych organisci lub ludzie przypadku, zaledwie pisać i czytać umiejący. Nie stracili normy Piramowicza swej wartości w latach zaborów, do nich nawiązywała postępową polską myśl społeczno-pedagogiczna w walce przeciw pozycji nauczyciela szkoły ludowej, wyznaczanej przez szkolne systemy państw zaborczych.

Na przełomie XIX i XX wieku nowe elementy do etyki nauczycielskiej wniósł Jan Władysław Dawid.⁷ Za główny warunek zdobycia szacunku i zaufania uczniów uznał on zgodność słów nauczyciela z jego przekonaniami. Do cech „dobrego nauczyciela — dobrego człowieka” zaliczył Dawid „sympatyzowanie z innymi, wzajemne przenikanie się”. Uczyć innych w oparciu o wiedzę to — według Dawida — umieć innych przekonywać. Analizując „duszę nauczyciela” postawił Dawid zagadnienie osobowości nauczyciela, a więc również świadomej, przemyślanej samodzielnie moralności.

Jednak powyższe wymagania moralne nie odnoszą się wyłącznie do zawodu nauczycielskiego. Trzeźwy, uczciwy, czysty w obyczajach, doskonałający swój zawód, sympatyzujący z ludźmi, umiejący innych rzeczowo przekonywać — wszystko to odnieść możemy do każdego „porządnego człowieka”. Etyka naszego zawodu podlega — jak sądzę — ogólnym nor-

mom etycznym. Nauczyciele nieraz podkreślają, że nie są „apostołami”, lecz zwykłymi ludźmi. Nie tworząc przeto wysublimowanej normatywnej etyki nauczycielskiej trzeba jednak przyznać, iż nauczyciel powinien być na ogólne problemy moralności specjalnie uczulony, powinien przeto posiadać filozoficzne przygotowanie do studiowania problemów etyki, z którymi styka się codziennie w swym zawodzie. Pracuje on bowiem z dziećmi i młodzieżą, a więc z elementem bardzo podatnym na wszelkie wpływy. Również dorośli uczniowie pragną w swych nauczycielach widzieć nie tylko autorytet wiedzy, nauki, lecz także moralności. Przyjmując zatem trwałość ogólnych norm etycznych — a w ich ramach także zasad sformułowanych przez postępowych przedstawicieli myśli pedagogicznej — warto zastanowić się nad różną interpretacją tych norm w zależności od zmieniających się warunków historycznych.

Zapytajmy np., o czym miał przekonywać nauczyciel swych uczniów w różnych okresach naszych dziejów i w jakim kierunku oddziaływać na środowisko ludzi dorosłych?

W latach niewoli przede wszystkim chodziło o obronę mowy ojczystej, kultury narodowej. Przełom XIX na XX wiek, przejście kapitalizmu w stadium imperializmu, rozwijająca się walka proletariatu i radykalizujący się ruch ludowy sprawiły, iż w społeczeństwie polskim zarysowały się różnice w pojmowaniu roli szkoły i nauczycielstwa. Niewątpliwie innej szkoły chciały polskie klasy posiadające, nie negujące wprawdzie konieczności oświaty „ludowej”, lecz zmierzające do utrzymania swego przywileju oświatowego, innej zaś przywódcy ruchu robotniczego i ludowego. Wyraźnie ów problem stanął w latach 1905—1907. Walka rewolucyjna proletariatu, masowe ruchy chłopskie, strajki szkolne sprawiły, że kształtować się zaczęły nowe poglądy na nauczycielskie powinności. Walka o szkołę polską, oczywiście! Lecz o jaką polską szkołę, dla kogo? „Przed nami jako zagadnienie chwili nie dzieci klas uprzywilejowanych, lecz najszersze masy bez różnicy wieku... prawdziwie wolna szkoła może powstać, gdy zjawią się niezbędne warunki polityczne i unormują warunki społeczne” — stwierdzały wówczas *Nowe Tory*, organ Polskiego Związku Nauczycielskiego. A więc — nauczyciel występujący przeciw krzywdzie oświatowej mas ludowych, świadomy związku sprawy szkolnej z układem sił społecznych i z warunkami politycznymi, a nadto rozumiejący swą rolę w toczącej się walce społecznej.

W latach pierwszej wojny światowej wśród rosnącej nadziei odzyskania niepodległości przed nauczycielstwem polskim stanęło pytanie: jakiego nauczyciela będzie potrzebować szkoła w odrodzonym państwie? W poszukiwaniu odpowiedzi odmiennie odczytywali dotychczasowy dorobek etyki nauczycielskiej ludzie lewicy społecznej, odmiennie — przedstawiciele kół społecznie umiarkowanych, a jeszcze inaczej środowiska klerykalne pragnące podporządkować szkołę Kościołowi i dworom ziemiańskim. Tę odmienność pojmowania moralno-ideowej postawy nauczy-

ciela odbijają pierwsze polskie programy seminariów nauczycielskich, redagowane w Królestwie Polskim w czasie pierwszej wojny światowej pod okupacją austriacko-niemiecką.⁸ W programie seminarium Centralnego Biura Szkolnego (CBS) spotykamy postulat pozostawienia religii Kościołowi, a wprowadzenia do uczelni etyki świeckiej, opartej na teorii Edwarda Abramowskiego, rozpowszechnianej wówczas wśród kół związanych z Polską Partią Socjalistyczną (Fracja Rewolucyjna). CBS pragnęło przygotować nauczycieli do roli rzeczników kooperatywności i idei rewolucji moralnej, poprzedzającej obalenie kapitalizmu. Wokół tego założenia skupiony był program naukowy seminarium. W tym samym czasie „Materiały do programu seminarium nauczycielskiego” uznawały jako podstawę wychowawczą etykę chrześcijańską i religijne praktyki, stając jednocześnie na stanowisku tolerancji wyznaniowej. Społeczne zadania nauczyciela „Materiały” ograniczały do oświaty i pracy w kółkach rolniczych. Znamienne, iż z twórczości Żeromskiego „Materiały” wymieniały tylko „Siłaczkę”, gdy program CBS polecał wszystkie ówczesne dzieła wielkiego pisarza z pominięciem „Siłaczki”. Zakładane wówczas przez zakony seminarium nauczycielskie opierały całość pracy na etyce katolickiej i społecznych encyklikach Leona XIII.

Teoretycznie kres owej różnorodności położył w Polsce Odrodzonej pierwszy państwowy program seminarium nauczycielskiego.⁹ Z dorobku postępowej myśli pedagogicznej autorzy jego przyjęli zasady: szerokiego ogólnego wykształcenia nauczycieli szkół powszechnych, wyrabiania umiejętności samokształceniowych i samodzielności myślenia. Treści poszczególnych przedmiotów nauczania miały służyć kształceniu naukowego poglądu na świat, opartego na empirycznych podstawach filozoficznych. Lecz jednocześnie pierwszym przedmiotem nauczania pozostała religia katolicka, a w jej ramach katolicka etyka, mająca przekonać ucznia nie tylko o „prawdach objawionych”, lecz także o słuszności społecznych założeń encyklik Leona XIII odnośnie własności prywatnej, ruchu robotniczego, strajków. Dualizm światopoglądowy wspólnego dla wszystkich szkół nauczycielskich Rzeczypospolitej programowi sprzyjał ogromnej dowolności jego realizacji, uzależniał wychowanie ideowe, etyczne i społeczne od przekonań nauczycieli seminaryjnych.¹⁰ Toteż wśród chaosu sprzecznych założeń filozoficznych i społecznych, wśród walk politycznych lat dwudziestych wystąpiło wyraźnie zagadnienie kształtowania poglądu na świat przyszłych nauczycieli. Osią swej pracy wychowawczej uczynił je Władysław Spasowski. Nauczyciel — jego zdaniem — powinien zwalczać ciemnotę, wsteczność, dążyć do sprawiedliwego ustroju społecznego. Toteż trzeba, aby nauczyciel znał dobrze rzeczywistość, w której przyjdzie mu pracować, a którą powinien zmieniać. W tym celu konieczna jest nieustanna praca nauczyciela nad zdobywaniem jasnego poglądu na świat, opartego na gruntownej wiedzy i głębokiej, świeckiej, filozoficzno-etycznej refleksji. Pisma Spasowskiego¹¹ pokazują wyraźnie

jego własną drogę od liberalno-demokratycznych pozycji do marksizmu. Zaś wspomnienia uczniów Spasowskiego¹² świadczą o jego metodach wychowawczych. Nie narzucając swych przekonań, nie dając gotowych recept konsekwentnie pomagał młodzieży w przełamywaniu zastarzałych nawyków, był jej sprzymierzeńcem w poszukiwaniu naukowego spojrzenia na zmienną rzeczywistość, na rolę w niej nauczyciela. Tak więc do odpowiedzi na pytanie „jaki powinien być nauczyciel”, przybyły nowe powinności nauczycielskie: praca nad własnym poglądem na świat i udział w walce o sprawiedliwość społeczną.

Jednocześnie z praktyki codziennej coraz liczniejszych szeregów nauczycielskich wyrastały dalsze cechy charakteryzujące postępowych, nawiązujących do tradycji rewolucji 1905—1907 roku nauczycieli. Przewyciężano wizję „Siłaczki” na rzecz ideału nauczyciela — jak ona bezgranicznie oddanego swej pracy — lecz działającego wspólnymi siłami w demokratycznych związkach nauczycielskich, powiązanych z ruchem ludowym i robotniczym. Celem była realizacja „Programu Oświatowego” ogłoszonego w pierwszych tygodniach niepodległości przez Ministra Oświaty Ksawerego Praussa, programu wyrażającego wieloletnie dążenia postępowych kół do likwidacji krzywdy oświatowej szerokich mas społecznych.¹³ Nowoczesnemu pojęciu powinności nauczyciela ówczesne czynniki oficjalne przeciwstawiały fikcję szkoły apolitycznej i apolitycznego nauczyciela.

Ta sprzeczność w pojmowaniu roli nauczycieli znalazła odbicie w tzw. pragmatyce nauczycielskiej. Uchwalona przez Sejm w lipcu 1926 roku „Ustawa o stosunkach służbowych nauczycieli”¹⁴ została ponownie zredagowana w 1927 i w 1932 r. już bez uchwały sejmowej, na mocy rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej.¹⁵

W obu dokumentach znajdujemy szereg artykułów powtarzających dobrze znane powinności nauczycielskie, z wyraźnym podkreśleniem „godności” zawodu nauczycielskiego. Lecz pragmatyka wniosła również nowe treści wynikające z faktu odzyskania niepodległości i objęcia ustawą państwową znacznej części nauczycielstwa polskiego.¹⁶

Nauczyciel przeto, wg ustawy 1926 i jej redakcji z 1932 r., obowiązany był „wiernie służyć Rzeczypospolitej i w tym duchu wychowywać młodzież”, dbać o „dobro sprawy publicznej szczególnie w zakresie wychowania i nauczania powierzonej sobie młodzieży”. Tego rodzaju obowiązki nauczycielskie w odzyskanym po latach walcu państwie nie powinny były budzić zastrzeżeń ani też prowadzić do konfliktów natury moralnej w życiu szkolnym. Lecz na tle ówczesnych stosunków „służbę Rzeczypospolitej” nauczycielska lewica pojmowała inaczej, niż tego życzyły sobie sanacyjne władze oświatowe i ulegająca ich naciskom góra Związku Nauczycielstwa Polskiego. Znamienne było zamieszczenie w wykazie tego, co może obniżyć godność zawodu nauczyciela: wchodzenie „w związki lub zmywy mogące zakłócić należyty bieg zarządu państwo-

wego lub normalne spełnianie obowiązków nauczycielskich". Zakaz ten będzie coraz bardziej „potrzebny” w miarę wzrostu fali strajków i demonstracji w latach trzydziestych, w miarę kształtowania się Frontu Ludowego i lewicowej opozycji w ZNP, protestującej przeciw szkolno-oświatowej polityce sanacji. Jednocześnie w pragmatyce 1932 r. zmieniono zasady stabilizacji nauczycieli i oceny ich pracy. Ustawa 1926 r. dopuszczała¹⁷ przeniesienie nauczyciela stałego **bez jego zgody**, jeśli wymagały tego względy organizacyjne lub „**dobro szkoły**”. Nauczyciel miał jednak prawo odwołania się od orzeczenia władz do Najwyższego Trybunału Administracyjnego. Pragmatyka 1932 r. pozostawiała przeniesienie nauczyciela „właściwej władzy szkolnej”, która miała zdecydować, czy zaistniały owe „względy organizacyjne”.¹⁸ Nauczyciel stracił prawo odwołania się do NTA, co najwyżej wolno mu było apelować do wyższych instancji w hierarchii szkolnej. Przeniesienia nauczyciela „dla dobra szkoły” mógł dokonać Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego „po wysłuchaniu opinii Rady Szkolnej Okręgowej”. Zasada stabilizacji, tak ważna dla dobrej pracy szkoły, tym samym przestała istnieć.

Jednocześnie na miejsce jawnej oceny, od której służyło nauczycielowi prawo odwołania się do Komisji Kwalifikacyjnej, wprowadzono tajną ocenę pracy nauczycielskiej. Komisję Kwalifikacyjną pragmatyka 1932 r. w ogóle skasowała, uzależniając opinię o nauczycielu od dobrej czy złej woli jednostki sprawującej bezpośrednią władzę nad daną szkołą.

Tak zmieniona „Ustawa o stosunkach służbowych nauczycieli” stała się środkiem osłabienia antysanacyjnej opozycji nauczycielskiej. Przeniesienia i dymisjonowanie „dla dobra szkoły” dotknęły również nauczycieli prawicowych, protestujących przeciw ustawie 1932 r. z innych niż lewica społeczna względów. Lecz przede wszystkim została zaatakowana lewicowa opozycja związkowa. Wytworzył się typ „nauczyciela-tułacza”, z roku na rok lub częściej przenoszonego „dla dobra szkoły”. Niewątpliwie taktyka sanacji złamała część nauczycieli ideowo słabszych, podatnych na odgórne naciski, czyniąc z nich posłusznych „apolitycznych” działaczy sanacyjnych. Lecz jednocześnie ci przeniesieni, gdziekolwiek się znaleźli, oddziaływali na nowe środowisko, skupiając nauczycieli wokół programu Towarzystwa Oświaty Demokratycznej. Ich zwycięstwem była zmiana Zarządu Głównego ZNP w 1935 roku, odwrót szeregowego nauczyciela od polityki sanacji, a wreszcie słynny strajk nauczycielski 1937 r., jeden z wielu strajków w latach tworzenia się Frontu Ludowego i w obliczu zagrożenia z zewnątrz faszyzmem hitlerowskim.

Po tragicznych latach drugiej wojny światowej i hitlerowskiej okupacji, w pierwszych dniach wyzwolenia Resort Oświaty Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego postawił przed nauczycielstwem „szlachetny obowiązek odrabiania spustoszeń, jakich dokonał najeźdźca krzyżacki”.¹⁹ Mimo politycznej dezorientacji panującej wśród większości nauczy-

cielstwa apel ten trafił na grunt podatny: niezwłocznie bowiem na wyzwołonych terenach społeczeństwo samorzutnie przystępowało do odbudowywania pomieszczeń szkolnych i do organizowania nauczania. Siłą przodującą byli tu nauczyciele. Można chyba stwierdzić, iż program oświatowy PKWN — bezpłatność szkoły na wszystkich szczeblach, przymus powszechności nauczania, likwidacja analfabetyzmu — zyskał poparcie ogromnej większości nauczycielstwa. Ostro jednak wystąpiły głębokie, uwarunkowane niedawną przeszłością różnice światopoglądowe, nawet wśród tych nauczycieli, którzy od pierwszej chwili poparli czynem władzę ludową. W rok później, w czerwcu 1945 r., na Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym w Łodzi, wśród gorących dyskusji wokół nowego kształtu szkoły polskiej nie było jednak wątpliwości, że program nauczycielskiej lewicy z czasów Drugiej Rzeczypospolitej teraz stawał się programem państwa ludowego.²⁰ Wśród najistotniejszych wówczas problemów bytowych szkoły i nauczycielstwa wystąpiły na łódzkim zjeździe także sprawy etyki i moralności. Stało w nowych warunkach pytanie: „Jaki ma być nauczyciel w Polsce Ludowej?” Przede wszystkim przekreślony został mit o „apolitycznym nauczycielu”. „Zwalczaliśmy w okresie sanacji — mówił Minister Oświaty St. Skrzeszewski — niezdrowe zjawisko zmuszania do pracy na rzecz... BBWR i OZN. Sprzyjamy procesowi upolitycznienia nauczycieli w ramach jednej z czterech partii demokratycznych. Uważamy uzależnienie otrzymania pracy od przynależności do tego czy innego stronnictwa politycznego za fakt pogwałcenia sumienia obywatelskiego... O uzyskaniu stanowiska w zawodzie nauczycielskim decydować ma wyłącznie fachowość oraz szczerą chęć pracy nad odbudową odradzającej się demokratycznej Polski”.²¹ A więc nauczyciel popierający dzieło odbudowy kraju podjęte przez władzę ludową, nie zmuszany naciskiem ogólnym, lecz przekonywany rzeczowymi argumentami o słuszności drogi, na którą wkraczał naród polski.

Na zjeździe łódzkim podkreślana była przede wszystkim konieczność zwalczania pokłosa lat okupacji, gdy walka z wrogiem „nakazywała uznawać za czyn etyczny to, co moralnie było nieetyczne”.²² Mówiono o podniesieniu na wysoki poziom wartości nieprzemijających, a tak często nadużywanych: poszanowania człowieka, prawdy, sprawiedliwości. Domagano się uznania pracy jako podstawy oceny człowieka i awansu społecznego.

Natomiast problemy etyki świeckiej, etyki socjalistycznej na owym pierwszym spotkaniu przedstawicieli władz oświatowych Polski Ludowej i delegatów nauczycielskiej społeczności w ogóle nie zostały postawione. Tylko jeden z mówców ubocznie wspomniął, iż nauczanie religii swych zadań w zakresie etyki nie wypełniło, należałoby więc zastąpić etykę religijną — „etyką nową”. W pamiętnym roku 1945 na planie pierwszym była mobilizacja społeczeństwa wokół odbudowy i rozbudowy kraju. Sprawy poglądu na świat, świadomości społecznej wymagały pracy dłuż-

szej, opartej o zmieniający się byt społeczny. Lecz jednocześnie na tymże zjeździe zostało przekreślone znaczenie religii jako przedmiotu pierwszego w życiu szkolnym, obowiązującego wszystkich uczniów. Wprawdzie Minister Oświaty zapewnił swobodę nauczania religii w szkołach, lecz jednocześnie stwierdził konieczność zachowania pełnej swobody sumienia i przeciwstawił się otwarciu wszelkiemu przymusowi w sprawach „wewnętrznego życia jednostki”.²³ Oświadczenie to znajdowało potwierdzenie w okólniku Ministerstwa Oświaty, zezwalającym zwalniać uczniów na życzenie rodziców od lekcji religii.

Z biegiem czasu historycy wychowania podejmą trudne źródłowe badania nad stopniowymi przemianami w pozycji społecznej zawodu nauczycielskiego w Polsce Ludowej, nad warunkami, wśród których kształtowała się świadomość nauczycieli, a tym samym ich zawodowa moralność i etyka, ich „powinności”.

Lecz niewątpliwie już dziś prawne podsumowanie procesów oświatowych dokonujących się w pierwszych dziesięciu latach Polski Ludowej znajdujemy w „Ustawie o prawach i obowiązkach nauczyciela” uchwalonej przez Sejm w kwietniu 1956 r. (dalej: „Ustawa 1956”).²⁴ Przemiany ekonomiczno-społeczne stworzyły obiektywne podstawy, w wyniku których nauczyciele jako grupa zawodowa stali się niezbędni w realizacji zadań oświatowo-wychowawczych, koniecznych w kraju budującym socjalizm. Już sam tytuł „Ustawy 1956” wskazuje na zmianę pozycji nauczycielstwa w PRL, jest to bowiem ustawa o jego prawach i obowiązkach, a nie — jak w pragmatyce lat 1926 i 1932 — o „stosunkach służbowych”.

Bezpłatność szkoły, stopniowa likwidacja szkolnictwa prywatnego w Polsce Ludowej umożliwiły skasowanie podziału nauczycieli na prywatnych i państwowych. „Ustawa 1956” obejmowała wszystkich nauczycieli szkół podstawowych, średnich, a także wszelkich pracowników pedagogicznych zatrudnionych w szkołach i placówkach wychowawczych.

Nadal jednak pracownicy naukowcy szkół wyższych posiadali oddzielną pragmatykę. Pozostał więc podział nauczycieli — zrzeszonych w jednym Związku Nauczycielstwa Polskiego — według uczelni, a nie według kwalifikacji. Początkujący magister uczący młodzież akademicką na pierwszych latach studiów uznawany był w szerokiej opinii społecznej za wyżej stojącego w hierarchii zawodowej od nauczyciela szkoły podstawowej czy średniej, magistra lub nawet doktora, z dużym dorobkiem naukowo-dydaktycznym. Ten podział wpływał ujemnie na wzajemne kontakty zawodowe nauczycieli szkół wyższych i nauczycieli szkolnictwa podstawowego oraz średniego, sprzyjał utrwalaniu przeświadczenia, jakoby „powinności” nauczycieli uczelni akademickich polegały wyłącznie na kształceniu naukowym.

„Ustawa 1956” jako naczelne zadanie nauczycielstwa uznała wychowanie dzieci i młodzieży „na ideowych, wykształconych i kulturalnych

obywateli Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej oddanych sprawie budownictwa socjalizmu i pokoju." „Powinności nauczyciela od strony serca i rozumu” ustawa wymienia innymi niż Piramowicz słowami, lecz podobnie co do treści.²⁵ Stawiając nauczycielowi wymaganie zachowania „godności zawodu: wychowawcy, jego moralnej postawy”, „Ustawa” pod wieloma względami stwarzała podstawy prawne dla ochrony owej godności, akceptując postulaty lewicy nauczycielskiej z lat 1919—1939. Do tych zaliczyć trzeba przede wszystkim ściśle określenie zawierania i rozwiązywania umów służbowych, zwłaszcza uregulowanie drastycznej sprawy przeniesień bez zgody nauczyciela „dla dobra szkoły”. Stabilizacja nauczyciela została w „Ustawie 1956” zabezpieczona²⁶. W moim przekonaniu jest to jeden z kapitalnych warunków doskonalenia postaw moralnych, kształtowania dobrych „mięszyludzkich” stosunków zespołu nauczycielskiego oraz więzi nauczycieli ze środowiskiem. Przeniesienie nauczyciela bez jego zgody „Ustawa 1956” uznała wyłącznie jako jedną z wysokich kar dyscyplinarnych.²⁷

Zniesiono również tajność oceny pracy nauczycielskiej. Oddzielny rozdział²⁸ „Ustawy” przyznaje duże uprawnienia Związkowi Nauczycielstwa Polskiego, zobowiązując władze szkolne do działania w porozumieniu ze Związkiem we wszystkich sprawach dotyczących nauczycieli, m.in. w sprawach oceny pracy i zmian w stosunkach służbowych. ZNP — po wyzwoleniu jedyna zawodowa organizacja nauczycielska — stał się prawnie uznanym przez państwo współrealizatorem oświatowej polityki, a jednocześnie czynnikiem chroniącym przed niewłaściwą interpretacją „Ustawy 1956”. W porównaniu do innych zawodów „Ustawa 1956” przyznaje nauczycielstwu pewne przywileje. Zabezpiecza mianowicie prawa do trzymiesięcznego urlopu wypoczynkowego²⁹ i do dłuższego niż w innych zawodach urlopu zdrowotnego. Przyznano 50% zniżki kolejowej dla nauczycieli i ich współmałżonków. Przepisy emerytalne przewidują wcześniejszy, niż w innych zawodach, wiek emerytalny. Oddzielny rozdział³⁰ mówi o prawach przysługujących dzieciom nauczycieli oraz młodym, rozpoczynającym pracę, nauczycielom, a także nauczycielom zatrudnionym na wsi i w małych osiedlach. „Ustawa 1956” stwarza podstawy prawne dla podnoszenia naukowego poziomu nauczycieli, przyznając im prawo urlopu dla kształcenia „w celach naukowych, oświatowych i artystycznych”. W uznaniu doniosłej roli nauczycielstwa „Ustawa 1956” przewidziała — oprócz innych ogólnopństwowych odznaczeń — tytuł honorowy „Zasłużony Nauczyciel Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej” za szczególnie wybitne osiągnięcia w długoletniej pracy zawodowej oraz „Medal Komisji Edukacji Narodowej” za zasługi dla oświaty i wychowania.

„Ustawa 1956” jest niewątpliwie wyrazem dążeń najwyższych władz PRL do tworzenia warunków coraz lepszej pracy nauczycielskiej. Ale rzeczywistość tworzą ludzie, od nich zależy praktyka dnia codziennego, od nich zależy wprowadzenie litery prawa w życie. Zdajemy sobie spra-

wę z rozbieżności zachodzących między treścią „Ustawy 1956” a jej realizacją. Coraz częściej nurtowało niepokojące pytanie, dlaczego — mimo iż obiektywne podstawy sprzeczności między polityką oświatową a dążeniami większości nauczycieli przestały w Polsce Ludowej istnieć — prawda wyznań nauczycielskich jest inna niż prawda statystyczno-administracyjna? ³¹ Dlaczego — mimo znanych i oczywistych wielkich osiągnięć szkolnictwa — odchodzą z naszego zawodu ludzie młodzi i zdolni, często zamilowani wychowawcy? Dlaczego moralność nauczycieli tak ostro bywa atakowana, i to nie tylko przez ludzi z zewnątrz, lecz także przez samych nauczycieli? ³² Dlaczego zlekceważone zostały trwałe wartości etyki na rzecz jakże powierzchownie rozumianego „zaangażowania”? ³³

Odpowiedź rzeczowa na tak trudne pytania wymaga spojrzenia na całość kształtu sytuacji w kraju, a nawet i w świecie. Szkoła nie rozwija się w próżni, lecz stanowi część składową ogólnych stosunków, nie jest czynnikiem autonomicznym, lecz funkcją polityki i układu stosunków społecznych. Poszukiwanie przyczyn wymaga analizy wszystkich stron zmiennej rzeczywistości, wymaga więc naukowych i już podjętych badań.

Natomiast powrót tak wyraźny do trwałych wartości moralnych najściślej związanych z przemianami zapoczątkowanymi w grudniu 1970 stanowi dla nauczycielstwa zagadnienie wagi pierwszorzędnej. Szukając wraz z całym społeczeństwem dróg wyjścia z impasu, pytamy jednocześnie o nasze powinności w zmienionych warunkach, gdy „wszyscy są wychowawcami”. Czy szkoła, a więc nauczyciele mają zejść na margines procesów wychowania, czy też stać się siłą oddziałującą na innych przykładem najlepszej roboty wychowawczej? Niewątpliwie ogromna większość nauczycieli pragnie przekształcenia tej drugiej możliwości w rzeczywistość. Tym pragnieniom wychodzi na spotkanie „Karta Praw i Obowiązków Nauczycieli”, przyjęta przez Sejm 27 kwietnia 1972 r. (Dalej: „Karta 1972”).³⁴ Wokół jej treści toczyły się dyskusje, zanim jeszcze ostateczny tekst był znany całemu nauczycielstwu. Jesienią 1972 r. rozpocznie się powszechna, wszechstronna dyskusja nad już przeczytaną i dialektycznie przemyślaną „Kartą”. U progu owej wymiany myśli trzeba wziąć pod uwagę sposób ujęcia w nowej ustawie nauczycielskich powinności „od strony rozumu i serca”. Dotyczą one — po raz pierwszy w dziejach polskiej szkoły — całego stanu nauczycielskiego złożonego z „nauczycieli” i „nauczycieli akademickich”. W sytuacji dzisiejszej, „gdy wszyscy jesteśmy wychowawcami”, anachronizmem stał się podział na „profesorów” uczelni wyższych i „nauczycieli”. W opraciu o trwałe dorobek etyki „Karta” określa wspólne dla „stanu nauczycielskiego” obowiązki wychowawcze, a jednocześnie wyraźnie precyzuje polityczną rolę całego nauczycielstwa. Nauczyciel, czytamy w „Karcie”, „urzeczywistnia ideały socjalistyczne kierowniczej siły narodu, Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej w dziedzinie kształtowania świadomości młodego pokolenia, jego patriotycznej i internacjonalistycznej postawy”. Na tle współczesnej

sytuacji nauczycielstwu została wyznaczona w realizacji uchwał VI Zjazdu PZPR rola szczególnie ważna, bo wychowanie uczniów i studentów „w zasadach moralności socjalistycznej i socjalistycznych zasadach współżycia społecznego”. Tym samym nauczyciele, pełniąc swe obowiązki, powinni dopracować się własnej socjalistycznej świadomości, aby być w zgodzie ze swymi przekonaniami. Zgodność ta należy przecież do jednej z podstawowych norm etyki nauczycielskiej. Świadomość społeczną określa — według teorii marksizmu — byt społeczny. Niewątpliwie rozporządzenie Rady Ministrów w sprawie uposażeń nauczycieli, ogłoszone łącznie z „Kartą”³⁵ i niezwłocznie z dniem 1 maja 1972 roku wprowadzone w życie, stanowi pierwszy krok w kierunku zmiany społecznego bytu nauczycielstwa. Lecz „byt społeczny” — to nie tylko warunki materialne, to również stosunki w środowisku, przede wszystkim w zakładzie pracy, to dostęp do ognisk nauki i kultury. Byt społeczny nie wpływa mechanicznie na świadomość społeczną, potrzebna jest tu wytrwała praca nad kształtowaniem poglądu na świat w każdym zawodzie, a w nauczycielskim przede wszystkim.

Analizując trzy podstawowe dokumenty prawne określające „powinności nauczyciela” w Polsce Ludowej w trzech różnych okresach jej rozwoju, a więc „Ustawę 1956”, „Ustawę o rozwoju systemu oświaty i wychowania 1961 r.”³⁶ (dalej: „Ustawa 1961”) i „Kartę 1972”, dostrzegamy wyraźnie dążenie do coraz dokładniejszego określania wymagań stawianych nauczycielstwu w zakresie kształtowania podstaw naukowego poglądu na świat i wychowania w moralności socjalistycznej.

Według „Ustawy 1956” zadaniem nauczyciela jest „wychowywać dzieci i młodzież na ideowych, wykształconych i kulturalnych obywateli, patriotów Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, oddanych sprawie budowy socjalizmu i pokoju”. Takimi obywatelami mogą być ludzie o bardzo różnych przekonaniach ideowych, religijni i niereligijni. Również „przykładną postawę moralną wychowawcy młodego pokolenia” w sensie szanowania trwałych wartości etyki reprezentują nauczyciele niezależnie od filozoficznych podstaw ich światopoglądu. Ustawa ta nie postawiła problemu świeckości szkoły, wokół którego trwały ciągle jeszcze dyskusje w społeczeństwie, tym ostrzejsze, że Polska nie przeszła przez okres świeckiej szkoły w sensie francuskiej „*école laïque*”. Dopiero rok 1961 przyniósł ustawowe rozwiązanie sprawy świeckości szkoły.³⁶ Ustawa 1961 nie precyzuje jednak dokładnie treści pojęcia „świeckość”, tak odmiennie rozumianego w różnych okresach historycznych i w różnych krajach, a w Polsce lat 1918—1939 utożsamianego ze szkołą międzywyznaniową. Kładąc kres nauczaniu religii w szkole, ustawa ta nie wskazuje, iż chodzi tu o świeckość opartą o materialistyczne i dialektyczne podstawy filozoficzne. Stwierdzenie, iż nauczanie i wychowanie zmierza m.in. do kształtowania „naukowego poglądu na świat”, nie rozwiązuje również problemu, albowiem i ten termin też bywa bardzo różnie rozumiany.³⁷

„Karta 1972” idzie o wiele dalej w kierunku określenia podstaw światopoglądowych. „Nauczyciel urzeczywistnia socjalistyczne ideały Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej”, a ta przecież opiera swą praktykę na teoretycznych założeniach marksizmu-leninizmu. W tym sformułowaniu zawarte jest wyraźnie znaczenie terminów „naukowego poglądu na świat”, jak i opartej na nim „socjalistycznej moralności”. Niewątpliwie powyższe stwierdzenia „Karty 1972” określają dążenia, które powinny stać się rzeczywistością. Karta otwiera przeto nowy okres w dziejach szkoły i oświaty pod wieloma względami, również i pod względem pracy nad kształtowaniem świadomości nauczycielskiej.

W chwili obecnej specjalnego znaczenia nabierają teoretyczne wskazania Spasowskiego i jego metoda rzeczowego, konsekwentnego przekonywania. Ten odcinek w przygotowaniu nauczycieli, jak i w samokształceniu czynnych nauczycieli zajmował marginesowe miejsce w porównaniu z kształceniem dydaktycznym i z encyklopedycznym dostarczaniem wiadomości rzeczowych. Sądząc z moich doświadczeń paru ostatnich lat, problematyka moralności i etyki zawsze cieszyła się dużym zainteresowaniem studentów zakładów kształcenia nauczycieli i czynnych nauczycieli. Lecz jednocześnie w dyskusjach dawał znać o sobie brak elementarnej wiedzy z zakresu etyki.³⁸ Teoretycznie wyszliśmy już z chaosu światopoglądowego, w praktyce chaos ów nadal istnieje. Punkt wyjścia pracy nad nauczycielską świadomością stanowią niewątpliwie trwałe wartości etyki, podstawa porozumienia między nauczycielami różnych przekonań filozoficznych; wartości, które winny stać się w praktyce podstawową częścią składową etyki socjalistycznej.

W dyskusji nad „Kartą 1972” wystąpi niewątpliwie związek norm etycznych z każdym jej artykułem, z problematyką: warunków materialnych, wymiaru godzin pracy, stosunków międzyludzkich, a zwłaszcza z zagadnieniem kontroli i oceny pracy nauczyciela. Są bowiem w naszej pracy elementy nie dające się ani sprawdzić, ani ocenić. Owszem, można skontrolować formalną dyscyplinę pracy, ilość wykonanych zadań, można zbadać wyniki nauczania — zwłaszcza pamięciowe, ocenić rzeczowo wiele lekcji. Ale jak sprawdzić codzienne oddziaływanie wychowawcy na powierzony mu zespół? Jak dotrzeć do jego rozmów z uczniami w cztery oczy? Ileż razy nauczyciel sam nie jest pewien, czy postępuje słusznie. Wszak jego decyzja, pozornie najbardziej pedagogiczna, może być w stosunku do danego dziecka czy młodzieńca szkodliwa.

Istotne wyniki pracy wychowawczej nauczyciela ujawniają się dopiero po wielu latach. O tym przekonują się zamilowani wychowawcy, utrzymujący nadal kontakty z dawnymi uczniami, gdy ci stają się dojrzałymi ludźmi. Ich ocena naszej pracy jest chyba najbardziej miarodajna. O dobrej robocie wychowawcy decydują różne czynniki obiektywne i subiektywne, a wśród tych ostatnich przede wszystkim nieustanne sprawdzanie i ocenianie własnej pracy, a więc „nauczycielskie sumienie”.

PRZYPISY

¹ Młodzież i dorośli. Ankieta *Trybuny Ludu* pn. „Wszyscy jesteśmy wychowawcami”, opr. J. Kraśniewski, Iskry, Warszawa 1971.

² Tamże, M. M. Instruktorcka ZHP. „Nie wystarczą cechy dobrego człowieka”, s. 55.

³ F. Engels: Położenie klasy robotniczej w Anglii. KiW, Warszawa 1952. Rozdział „Rezultaty”.

⁴ „Młodzież i dorośli” op. cit. np. S. Olszowski: Sprawy młodego pokolenia. S. 14.

⁵ F. Engels: Anty Dühring. Książka, Łódź 1948, s. 111.

⁶ G. Piramowicz: Powinności nauczyciela oraz wybór mów i listów. Opracowanie i wstęp K. Mrozowska. Biblioteka Narodowa nr 171, seria I, Wrocław, Zakł. Nar. im. Ossolińskich 1958.

⁷ J. W. Dawid: O duszy nauczycielstwa. Pisma Pedagogiczne, PZWS. Warszawa 1961, s. 160—178.

^{8a} Program Seminarium Nauczycielskiego. Maszynopis WAP, Kraków, zespół NKN,teczka Centralne Biuro Szkolne;

^b Materiały do programu seminarium nauczycielskiego. Komisja Pedagogiczna Stow. Naucz. Polskiego. Warszawa 1916.

⁹ Program nauki w państwowym seminarium nauczycielskim. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Warszawa 1921.

¹⁰ Z pracy państwowych seminariów nauczycielskich. Wyd. zbiorowe, red. J. Boro-wa, Warszawa 1938.

Seminaria nauczycielskie poznańskiego okręgu szkolnego. Wyd. zbiorowe, red. T. Eustachiewicz, Poznań 1936.

Porównaj J. Schoenbrenner: Walka o demokratyczną szkołę polską. PZWS, Warszawa 1963, str. 201.

¹¹ Wł. Spasowski: a. Wzorowe seminarium nauczycielskie. Kurs nauk sześćcioletni. Warszawa 1920.

b. Zasady samokształcenia. Warszawa 1923.

c. Wyzwolenie człowieka w świetle filozofii, socjologii pracy i wychowania ludzkości. Warszawa 1933.

¹² Wspomnienia o Władysławie Spasowskim (pod red. M. Szulkina). Nasza Księ-garnia, Warszawa 1960.

Patrz tamże: Materiały bibliograficzne, s. 321—325.

¹³ Program Oświatowy Ministerstwa WRiOP 18 grudnia 1918 (zwany programem K. Praussa) wg *Ruch Pedagogiczny* 1918, nr 8—10, s. 223—224, przedruk w *Ruch Pedagogiczny* 1969 nr 1, Nasza Księgarnia, Warszawa.

¹⁴ Ustawa z dn. 1 lipca 1926 o stosunkach służbowych nauczycieli. Dz. U. RP, poz. 530, str. 1011—1029, nr 92.

¹⁵ Ustawa o stosunkach służbowych nauczycieli z 1 lipca 1926 r., zmieniona ob-wieszczaniem Ministra WRiOP z dn. 9 listopada 1932 w sprawie ogłoszenia jedno-litego tekstu ustawy z 1 lipca 1926 (Dz. U. RP 1932 nr 104, poz. 873).

Obwieszczenie Ministra: „Na podstawie art. 3 ust. 2 rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z 21 października 1932 w sprawie zmiany ustawy z 1 lipca 1926 (Dz. U. RP 1926 nr 92, poz. 530) ogłaszam tekst ustawy z 1 lipca 1926 o sto-sunkach służbowych nauczycieli w brzmieniu obowiązującym od 1 listopada 1932 z uwzględnieniem zmian wprowadzonych **rozporządzeniem** Prezydenta Rzeczypospo-litej Polskiej z 15 lipca 1927 (Dz. U. RP 1927, nr 67, poz. 592) i z dnia 21 paździer-nika 1932 (Dz. U. RP 1932, nr 91, poz. 773) przy zastosowaniu nowej numeracji arty-kułów i ustępów. Podpis — Janusz Jędrzejewicz”. Porównaj — prasa z listopada i grudnia 1932, np. „Zmiana pragmatyki” — *Ognisko Nauczycielskie* 1932 nr 9, w „Polska lewica społeczna wobec oświaty w latach 1919—1939”, PZWS, Warszawa 1960, s. 232—237.

¹⁶ Wobec istnienia licznych szkół prywatnych, zwłaszcza średnich, nauczycielstwo dzieliło się na nauczycieli szkół prywatnych — nie objętych omawianą pragmatyką — i nauczycieli szkół publicznych powszechnych oraz szkół państwowych średnich.

¹⁷ Artykuł 58 Pragmatyki 1926.

¹⁸ Artykuł 53 Pragmatyki 1932.

¹⁹ Odezwa kierownika Resortu Oświaty PKWN, dra St. Skrzyszewskiego z 1 sierpnia 1944 AZHP. Akta Resortu Oświaty PKWN 233/9. Patrz J. Jakubowski: Odbudowa i reforma szkolnictwa polskiego w pierwszych latach po wyzwoleniu. W: Z dziejów Polski Ludowej. PZWS, Warszawa 1966.

²⁰ Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi (18—22 czerwca 1945), PZWS, Warszawa 1945.

²¹ Tamże, s. 60.

²² Tamże, s. 51.

²³ Tamże, s. 59.

²⁴ Dz. U. PRL 1956, nr 12, poz. 63.

²⁵ Tamże, rozdział II art. 3 zobowiązuje nauczyciela do: troski „O zdrowie i bezpieczeństwo młodzieży powierzonej jego opiece”, podnoszenia swego poziomu ideologicznego, naukowego i zawodowego, współpracy z rodzicami uczniów i środowiskiem społecznym.

²⁶ Tamże, rozdział VI, art. 32, oraz rozdział VIII, art. 38.

²⁷ Tamże, rozdział VII, art. 35, ust. 3, punkt 4.

²⁸ Tamże, rozdział IX.

²⁹ Tamże, rozdział IV, art. 15.

³⁰ Tamże, rozdział V.

³¹ Patrz np. B. Kryda: Wyznania nauczycielskie. *Polityka* 1972, nr 10/78, 5 marca, i: Warszawa miasto ludzi kształcących się. Wywiad z kuratorem szkolnym m. st. Warszawy, *Życie Warszawy* 1972, 5 marca.

³² Patrz np.: Nauczyciele o etyce swojego zawodu. Opr. H. Kowalewska i L. Po-rembski. Nasza Księgarnia 1971 — Wybór ze 115 prac nadesłanych na konkurs o etyce nauczycielskiej, ogłoszony przez Tow. Kultury Moralnej 1965 r., który wykazał, że nauczycielstwo „nader boleśnie i mocno przeżywa zagadnienie moralne”.

³³ Patrz np.: tamże, s. 176 oraz liczne wypowiedzi w: „Młodzieź i dorośli” op. cit.

³⁴ Dz. U. PRL 1972, nr 16, poz. 114, 29 kwietnia 1972.

³⁵ Tamże, poz. 115.

³⁶ Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania z dnia 15 lipca 1961 r., Dz. U. PRL 1961.

³⁷ Patrz: „Program nauki w państwowym seminarium nauczycielskim”, 1921, s. 20 niniejszego artykułu.

³⁸ Przykładowo przytoczę kilka pytań postawionych przez młodych nauczycieli w czasie konferencji rejonowych w Warszawie w maju 1972 na temat: Wychowanie moralno-obywatelskie. Czy istnieje w ogóle moralność socjalistyczna? Czy możliwe jest istnienie moralności socjalistycznej obecnie w Polsce, skoro jeszcze nie zbudowaliśmy socjalizmu, dopiero jesteśmy na drodze do niego? Jeśli moralność jest jedną z form świadomości, czy może świadomość wyprzedzać byt społeczny?

Jak mam uczyć młodzieź mówienia prawdy, skoro sam nie wiem dokładnie, co to jest prawda, co fałsz. (Nauczyciel studiujący pedagogikę na V roku, po egzaminie z filozofii). Jak mam kształtować uczciwość, zwykłą uczciwość, jeśli spotykam się z wpływami rodziców uczących dzieci, że można przynieść z zakładu pracy ołówki, zeszyty itd.? Jakie odmiany mogą istnieć w przekonaniach moralnych wśród ludzi, podobnie myślących, jeśli chodzi o pogląd na świat, lecz żyjących w różnych środowiskach (np. duże miasto — wieś)? Jak rozumieć zasadę współpracy w szkole „wierzących” (w co?) i „niewierzących”. W fabryce ta współpraca jest jasna dla mnie, także w zakładach usługowych. Ale w pracy wychowawczej? itd.

STUDIA ZAOCZNE W AKTUALNYM SYSTEMIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Nieprzypadkowo kładzie się niejednokrotnie większy nacisk na sprawy dalszego kształcenia nauczycieli czynnych niżeli na zagadnienia związane z przygotowaniem kandydatów na nauczycieli. Problem drugi jest stosunkowo prostszy i nie dotyczy tak dużych liczb. Gdy rekrutacja na pierwszy rok studiów stacjonarnych w szkołach kształcących nauczycieli szkół podstawowych wynosić — jak się szacuje — powinna około 7 tysięcy osób, to na studia zaoczne, jeżeli chcemy w możliwie szybkim czasie podnieść kwalifikacje czynnych nauczycieli do poziomu akademickiego — około 15 tysięcy osób rocznie. Nie tylko jednak w grę wchodzi tu liczby studiujących, ale bardziej skomplikowany proces kształcenia i jego organizacja, a to m.in. z uwagi na bardzo zróżnicowany poziom czynnych nauczycieli oraz słabości dydaktyki studiów dla pracujących. Gdy dodamy do tego braki w pomocach dydaktycznych do samodzielnej pracy oraz codzienne kłopoty człowieka pracującego i studiującego, jawią się liczne problemy tej tak bardzo ważnej formy kształcenia.

Nie można, jak sądzę, zgodzić się z tymi głosami, które na podstawie pojedynczych przypadków niskiego poziomu absolwentów studiów zaocznych wnioskują o likwidację tej formy kształcenia. W niczym nie przesadzając można chyba stwierdzić, iż studia zaoczne odegrały w kształceniu nauczycieli doniosłą rolę, i to zarówno prowadzone przez uniwersytety i WSP, jak też przez studia nauczycielskie i Komisje Rejonowe liceów pedagogicznych. Obecnie tylko drogą studiów dla pracujących można podnieść kwalifikacje ponad dwustu tysięcy nauczycieli z wykształceniem średnim i na poziomie studium nauczycielskiego.

Nie można też bez dyskusji przyjmować tych głosów krytyki, które nie wchodząc w całość uwarunkowań nie przyjmują do wiadomości aktualnie istniejącego zróżnicowanego poziomu wykształcenia nauczycieli.

Warto jednak przypomnieć, choć będzie to truizmem, iż istniejący aktualnie stan wykształcenia i status nauczycieli ukształtował się historycznie, podobnie jak funkcjonujący obecnie system kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Aktualny system kształcenia nauczycieli pracujących

U podstaw aktualnego systemu studiów dla nauczycieli pracujących funkcjonującego od 1970 r. leży kilka zasad. Pierwsza z nich to zasada drożności. Polega ona na tym, że absolwenci studiów nauczycielskich są przyjmowani na 3 lub 4 semestralne studia w zakresie wyższej szkoły

nauczycielskiej z zaliczeniem tych przedmiotów, które występowały w planach studiów w SN-ach. Przyjęto też za normę, iż drożność oznacza kontynuowanie studiów w poprzednio zdobytej specjalności. Od samego początku dyskusyjną sprawą był egzamin wstępny na studia. Zwyciężyło jednak zdanie przemawiające za wprowadzeniem egzaminu, jako czynnika mającego zabezpieczyć większe powodzenie w nauce. Czynnikiem gwarantującym właściwą politykę kształcenia ma być posiadanie przez zainteresowanych skierowań na studia wydanych przez właściwy organ władz oświatowych.

Czynni nauczyciele absolwenci liceów pedagogicznych przyjmowani są na trzyletnie studia w zakresie WSN o programie studiów stacjonarnych. Drożność polega w tym przypadku na tym, że zmniejszony jest wymiar przedmiotów pedagogicznych oraz zaliczona praktyka pedagogiczna. Zasada drożności odnosi się również w pełni do studiów magisterskich dla absolwentów wyższych szkół nauczycielskich trwających w zasadzie dwa lata. Ubiegający się o przyjęcie nie składają egzaminów wstępnych, jedynie podlegają postępowaniu kwalifikacyjnemu (przyczyna — mniej miejsc niż chętnych), na które składa się całość postępów w studiach poprzednich oraz opinia uczelni. Gdy ubiegający się o przyjęcie na studia magisterskie studiował w WSN-ie 2 specjalności, np. matematykę z fizyką, przyjmowany jest wyłącznie na kierunek zgodny z pierwszą specjalnością, tzn. w tym wypadku matematykę.

Dla nauczycieli posiadających ukończone studia wyższe zorganizowane zostały w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych studia podyplomowe, mające — zgodnie z przyjętą zasadą kształcenia permanentnego — na celu przede wszystkim renowację wiedzy. Zorganizowane również zostały, na razie w kilku ośrodkach, zaoczne studia podyplomowe w zakresie kierowania i zarządzania szkołą przeznaczone dla dyrektorów szkół i pracowników nadzoru pedagogicznego.

Wreszcie trzecia zasada, jaka legła u podstaw konstruowania aktualnie funkcjonującego systemu studiów zaocznych dla nauczycieli: jest nią zasada elastyczności kształcenia. Mimo systemu semestralnego studiujący ma możliwości późniejszego składania egzaminów, a np. na studiach 3-semestralnych egzamin końcowy wraz z ukończeniem pracy seminaryjnej może nastąpić w semestrze czwartym.

Według wyżej przedstawionych zasad odbywa się również kształcenie pracujących wychowawców dla placówek opiekuńczo-wychowawczych (na kierunkach pedagogiki opiekuńczej), nauczycielek przedszkoli (na kierunkach pedagogiki przedszkolnej) oraz nauczycieli szkół specjalnych w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej lub na kierunkach pedagogiki specjalnej w innych szkołach wyższych. Ponadto nauczyciele studiują, wraz z osobami z innych zawodów, na zaocznych jednolitych (pięcioletnich) studiach w uniwersytetach w zakresie poszczególnych specjalności (np. filologia polska, matematyka itp.).

Jak funkcjonują studia zaoczne dla nauczycieli oraz jakie problemy wymagają dyskusji i rozwiązań? Na te pytania postaramy się przynajmniej w pewnym zakresie odpowiedzieć nieco później. Obecnie zaś przedstawimy inne zagadnienia, a mianowicie:

Potrzeby i możliwości kształcenia czynnych nauczycieli

W okresie wprowadzania ośmioklasowej szkoły podstawowej bardzo szeroko zostały rozbudowane studia zaoczne, wieczorowe i eksternistyczne na poziomie studium nauczycielskiego, mniej na poziomie wyższym. Posiadanie wykształcenia wyższego dla nauczycieli szkół podstawowych nie było obowiązkowe. Po uchwaleniu przez Sejm Karty Praw i Obowiązków Nauczyciela w dniu 27 kwietnia 1972 r. sytuacja zmieniła się radykalnie. Artykuł 10 ust. 1 cytowanej ustawy stanowi, iż na stanowisko nauczyciela lub wychowawcy może być powołana osoba, która:

- ukończyła studia w szkole wyższej kształcącej nauczycieli albo
- ukończyła studia w innej szkole wyższej i posiada przygotowanie pedagogiczne uzyskane podczas studiów lub na kursie.

Zaś art. 14 ust. 1 stwierdza, że nauczyciele obowiązani są do stałego pogłębiania i aktualizowania wiedzy naukowej i dydaktycznej oraz stałego doskonalenia swych umiejętności dydaktycznych i wychowawczych.

Powyższe postanowienia wsparte preferowaniem w tabeli płac nauczycielskich wykształcenia wyższego oraz tradycjami pracy samokształceniowej wśród nauczycieli spowodowały z ich strony szeroką falę zgłoszeń na studia dla pracujących w szkołach wyższych.

Na podstawie przeprowadzonych wstępnych badań można wymienić następujące motywy skłaniające czynnych nauczycieli do ubiegania się o przyjęcie na studia wyższe. Najwięcej osób wymienia na pierwszym miejscu chęć uzupełnienia wiedzy niezbędnej dla lepszego wykonywania swojej pracy. W dalszej kolejności — to ambicja posiadania wyższego wykształcenia, otrzymanie wyższego uposażenia, wreszcie nacisk władz oświatowych w związku z zajmowanym stanowiskiem.

Z poniższych zestawień¹ wynika, że na wielu kierunkach studiów liczba ubiegających się o przyjęcie była tak duża (od 5 do ponad 8), że trzeba by wielokrotnie zwiększać możliwości szkół wyższych.

Mimo iż w następstwie określonej sytuacji, przy pomocy terenowych władz oświatowych, uczelnie uzyskały dodatkową bazę lokalową, nie zdołały przyjąć znacznej liczby osób, które złożyły pomyślnie egzamin wstępny.

Nie mniejszy napór obserwować można było na zaoczne studia magisterskie dla absolwentów WSN. Była to pierwsza rekrutacja, jako że pierwsi absolwenci stacjonarnych studiów zawodowych wyszli w czerwcu 1971, a ze studiów zaocznych w marcu 1972 r. W tej sytuacji wśród

Tabela 1
ZGŁOSZENIA I PRZYJĘCIE NA ZAWODOWE STUDIUM ZAOCZNE DLA ABSOLWENTÓW STUDIÓW NAUCZYCIELSKICH NA ROK SZKOLNY 1972/1973

Lp.	Kierunek studiów	Liczba WSN prowadzących dane kierunek	Limit miejsc	Liczba osób			Wskaźnik na 1 miejsce		Stosunek procent. licz. osób, które zdały egz. wst. do licz. os. do-pu-szczon.	Liczba osób, które		wolne miejsca w dniu 3.VI. 72	Wyko-nanie planu przyjęć na studia za-oczn. do 3.VI. 72 w %	Liczba braku-jących miejsc dla osób, które zdały egz. do 3.VI. 72 min wstępny
				skiero-wanych na studia	dopusz-czonych do egz. zaminu wstęp. pnego	które zdały pozyty-wnie do egz. min wstęp. pny	osób do-pusz-czonych do egz. zaminu wstęp. nego	osób, które zdały egz. wst. do licz. os. do-pu-szczon.		zost. przyjęte na studia za-oczn. do 3.VI.72	nie zost. przyjęte na studia za-oczn. do 3.VI.72			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	Filologia polska	14	680	1 506	1 382	1 053	2,0	1,6	76,2	673	380	40	99,0	340
2	Filologia rosyjska	16	590	1 151	1 048	811	1,9	1,4	77,4	577	224	46	97,8	178
3	Hist. z wych. ob.	8	300	646	612	504	2,0	1,7	82,4	347	157	—	115,7	157
4	Geografia	3	130	736	684	443	5,3	3,4	64,7	141	302	—	108,5	302
5	Biologia	6	220	908	810	589	3,7	2,7	72,7	228	361	—	103,6	361
6	Fizyka	12	500	973	873	612	1,7	1,2	70,1	532	109	18	106,4	91
7	Chemia	1	30	71	65	44	2,2	1,5	67,7	44	—	—	146,7	—
8	Matematyka	17	910	1 637	1 472	996	1,6	1,1	67,8	817	181	86	89,8	95
9	Wych. fizyczne	1	30	116	71	68	2,4	2,3	95,8	35	33	—	116,7	33
10	Wych. muzyczne	3	100	386	337	284	3,4	2,8	84,3	114	170	—	114,0	170
11	Wych. plastyczne	2	60	512	397	250	5,6	4,2	63,0	92	188	—	103,3	188
12	Zaj. prakt. — techn.	10	500	1 487	1 361	1 045	2,7	2,1	76,8	540	507	2	108,0	505
13	Nauczanie pocz. at.	15	670	1 118	1 023	814	1,5	1,2	79,6	656	158	14	97,9	144
14	Wych. przedszkolne	7	260	609	526	439	2,0	1,7	83,4	306	133	—	117,7	133
15	Pedag. opiek. ucz. a	4	130	266	250	221	1,9	1,7	88,4	186	53	—	129,2	53
16	Pedag. specjalna	2	200	660	622	493	3,1	2,4	79,3	200	293	—	100,0	293
	R a z e m		5 310	12 783	11 533	8 668	2,2	1,6	75,2	5 420	3 249	206	102,1	3 043

ZGŁOSZENIA I PRZYJĘCIE NA ZAWODOWE STUDIA ZAOCZNE DLA ABSOLWENTÓW LICÉÓW PEDAGOGICZNYCH NA ROK SZKOLNY 1972/1973 Tabela 2

Lp.	Kierunek studiów	Liczba prowadzących kierunek	Limit miejsc	Liczba osób			Wskaźnik na 1 miejsce		Stosunek % liczy os. które zdały egzamin wstępny do liczby os. dopuszczonych	zostały przyjęte na studia zaoczne do 3.VI. 1972 r.	nie zostały przyjęte na studia zaoczne do 3.VI.1972 r.	Wolne miejsca w dniu 3.VI.1972 r.	Wykonanie planu przyjęć na studia zaoczne do 3.VI. 1972 r. (w %)	Liczba brak. miejsc dla osób, które zdały egzamin wstępny	Liczba miejsc, które nie będą wykorzystane
				skierowanych na studia	dopuszczonych do egzaminu wstępnego	które zdały egzamin wstępny	osób do egzaminu wstępnego	osób które zdały egzamin wstępny							
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	Filologia polska	10	400	714	656	462	1,6	1,2	70,4	409	52	3	102,2	49	—
2	Filologia rosyjska	10	370	682	657	411	1,8	1,1	62,6	335	76	42	90,5	34	—
3	Hist. z wych. obyw.	5	170	623	551	362	3,2	2,1	65,7	190	172	—	111,8	172	—
4	Geografia	2	60	240	210	104	3,5	1,7	49,5	60	44	—	100,0	44	—
5	Biologia	1	30	150	133	78	3,3	2,6	58,6	35	43	—	116,7	43	—
6	Fizyka	5	190	251	227	117	1,2	0,6	51,5	117	—	75	61,6	—	75
7	Matematyka	9	350	759	670	381	1,9	1,1	56,9	340	41	24	97,1	17	—
8	Wych. fizyczne	2	60	125	101	70	1,9	1,2	69,3	64	6	—	106,7	6	—
9	Zaj. prakt.-techn.	4	130	192	172	119	1,3	0,9	69,4	115	4	18	88,5	—	14
10	Nauczanie początk.	13	680	3032	2730	1644	4,0	2,4	60,4	772	872	—	113,5	872	—
11	Pedag. przedszkolna	6	200	1051	944	683	4,7	3,4	72,4	247	436	—	123,5	436	—
12	Pedag. opiekuńcza	3	130	151	137	114	1,1	0,9	83,2	99	15	31	76,2	—	16
13	Pedag. specjalna	1	110	107	97	82	0,9	0,7	84,5	62	20	48	56,4	—	28
14	Przyspos. obronne	1	30	59	56	53	1,9	1,8	94,6	40	13	—	133,3	13	—
	Razem		2910	8136	7341	4680	2,5	1,6	63,8	2885	1794	241	99,2	1686	133

Tabela 3

PRZYKŁADY

stosunkowo najwyższych wskaźników liczby kandydatów dopuszczonych do egzaminu wstępnego na zawodowe studia zaoczne na rok szkolny 1972/73 na jedno miejsce zaplanowano

Rodzaj studiów	Kierunek studiów	Szkoła	Wskaźnik liczby osób przypadających na 1 miejsce
Studia zaoczne dla absolw studiów nauczycielskich	Wychowanie plastyczne	WSN Lublin	6,8
		UMK Toruń	6,4
	Geografia	WSN Kielce	6,2
		WSN Słupsk	6,2
	Zajęcia prakt.-techn.	WSN Lublin	5,8
		WSN Bydgoszcz	5,5
	Biologia	WSN Bydgoszcz	4,0
		WSP Rzeszów	4,0
	Wychowanie muzyczne	WSN Kielce	4,2
	Pedagogika specjalna	PIPS Warszawa	3,8
Studia zaoczne dla absolw liceów pedagogicznych	Nauczanie początkowe:	WSP Kraków	8,4
		WSN Kielce	8,6
	— z zaj. prakt.-techn.	WSN Olsztyn	4,9
		WSN Częstochowa	8,6
	— z wych. fizycznym	WSN Gdańsk	6,6
		WSN Bydgoszcz	6,2
	— z wych. plastyczn.	WSP Kraków	4,9
		WSN Częstochowa	7,7
	Pedagogika przedszkolna	WSP Kraków	5,8
		WSN Wrocław	5,7
	Historia z wych. obyw.	WSN Gdańsk	4,5
		WSN Kielce	5,7
	Geografia	WSP Kraków	3,5
		WSN Wrocław	3,5
	Biologia	WSP Kraków	3,7
		WSN Kielce	3,3
	Filologia rosyjska	WSP Kraków	3,3
		WSN Kielce	3,6
	Matematyka	WSP Rzeszów	3,0
		WSN Kielce	3,6

wielu nasuwających się wniosków do dyskusji jedno przynajmniej jest niewątpliwe, nie może być takiej sytuacji, że kandydaci na studia składają pomyślnie egzamin, nie są przyjmowani do uczelni w bieżącym ani w następnym roku akademickim. Dotychczas na przeszkodzie w przyję-

ciu wszystkich chętnych stoją niedostateczne warunki: lokalowe, bazy dydaktycznej i kadrowe. Wyjście z sytuacji musi się jednak znaleźć, mamy bowiem około 218 000 nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i wychowawców bez wyższego wykształcenia.

W zestawieniu zaprezentowanym w tabeli 4 przyjęto, że spośród ogółu nauczycieli czynnych tylko ok. 75% podejmie dalsze studia na poziomie wyższym. Pozostali ze względu na podeszły wiek, stan zdrowia, szczególnie warunki rodzinne nie będą w stanie tego uczynić.

W tym układzie, odliczając przyjętych na studia zaoczne w roku akademickim 1972/73, pozostanie do wykształcenia w trybie studiów dla pracujących 151 700 nauczycieli.

Jeżeli zadanie to miałyby być wykonane w okresie lat 1973—1985, trzeba byłoby przyjmować po około 11 700 osób rocznie. Zamiar skracania wykonania tych zadań powodować musi oczywiście zwiększanie liczb nauczycieli rekrutowanych każdego roku.

Niezależnie od tego, czy będzie funkcjonował dotychczasowy system w studiach dla pracujących, tzn. cykliczny (dla absolwentów SN 1½+2 lub 2+2, zaś dla absolwentów LP 3+2), a obok tego studia jednolite w uniwersytetach czy też tylko studia jednolite magisterskie, szkoły wyższe przy obecnej posiadanej bazie materialnej i stanie kadry oraz w aktualnym stanie organizacji studiów dla pracujących przypuszczalnie nie będą w stanie zrealizować tych zadań.

Zachodzi więc potrzeba znalezienia innych rozwiązań zapewniających zarówno wysoki poziom kształcenia, jak również zwiększenie liczb kształconych nauczycieli.

Skutecznym rozwiązaniem powyższego problemu wydaje się być powołanie do życia Nauczycielskiego Uniwersytetu Radiowo-Telewizyjnego.² Według opracowanej wstępnej koncepcji NURT-u, główną jego częścią składową byłyby szkoły wyższe kształcące nauczycieli, a ponadto bardzo ważną rolę odgrywałyby telewizja i radio oraz wydawnictwa i biblioteki. Powołany centralny ośrodek kierowniczy (np. dyrekcja) spełniałby rolę koordynującą. Badania efektów kształcenia w tej formie mógłby prowadzić Instytut Kształcenia Nauczycieli wspólnie z Międzyuczelnianym Zakładem Badań nad Szkolnictwem Wyższym.

Włączenie telewizji i radia do procesu kształcenia czynnych nauczycieli oraz przygotowanie dla nich odpowiednich pomocy dydaktycznych powinno przyczynić się do rozwinięcia studiów korespondencyjno-eksternistycznych, kierowanego samokształcenia i form mieszanych. We wszystkich jednak formach, jak wykazuje doświadczenie, niezbędne jest sprzężenie zwrotne, kontrola procesu samokształcenia, którą powinny zapewniać planowe konsultacje, seminaria i egzaminy prowadzone przez szkoły wyższe. Na kierunkach eksperymentalnych niezbędne jest ponadto odbycie odpowiednich zajęć w laboratoriach.

Warto w tym miejscu nadmienić, iż Polska była jednym z pierwszych

Tabela 4
ZADANIA DLA SZKÓŁ WYŻSZYCH W ZAKRESIE STUDIÓW DLA PRACUJĄCYCH NA KIERUNKACH DLA NAUCZYCIELI PRZEDMIOTÓW OGÓL-
NOKSZTAŁCĄCYCH I WYCHOWAWCÓW

Lp.	Przedmiot naucza- nia specjalność	Liczba nauczycieli przedm. i wychowaw- ców z wykształceniem:			Liczba naucz. przedm. ogólno- kształt i wychowawców objętych studiami dla pracujących w roku szk. 1971/72						Plan przyjęć nauczycieli prze- dmiotów ogólnokształcących i wychow. na studia dla pracujących w i. szk. 1972/73				Liczba nauczycieli i wychowaw. nie objętych stud. dla prac. w i. szk. 1971/72 (rubr. 5-9)	Liczba nauczycieli i wychowaw. do objęcia studiami dla prac. od i. szk. 1972/73 (75% liczby w rubr. 14)	Liczba nauczycieli i wychowaw. do objęcia studiami dla prac. od i. szk. 1973/74 (rubr. 15-13)
		w zakresie SN	średnim pedagogi- cznym	razem (rubr. 3+4)	studia mgr dla prac.	studia zawod. zaocz. dla absolwentów SN	studia zawod. zaocz. LP	razem (rubr. 6+7+8)	studia mgr dla prac.	studia zawod. zaoczne dla absolwentów SN	studia zawod. zaoczne LP	razem (rubr. 10+11+12)					
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
1	Język polski	24 960	4 090	29 050	2 180	1 130	290	3 600	420	680	400	1 500	25 450	19 090	17 690		
2	Język rosyjski	12 040	2 610	14 650	930	890	270	2 090	150	590	370	1 110	12 560	9 420	8 310		
3	Język angielski	53	61	114	100	—	—	100	4	—	—	14	—	14	—		
4	Język francuski	12	15	27	—	—	—	—	—	—	—	—	27	27	30		
5	Język niemiecki	42	55	92	90	—	—	90	2	—	—	2	2	2	—		
6	Język łaciński	6	1	7	—	—	—	—	—	—	—	—	7	7	10		
7	Hist. i wych. ob.	9 812	2 766	12 578	1 760	460	80	2 250	250	300	170	720	10 330	7 750	7 030		
8	Geografia	10 267	1 478	11 745	1 030	200	—	1 230	170	130	60	360	10 520	7 890	7 550		
9	Biologia	11 908	1 4 6	13 334	840	240	—	1 080	110	220	30	360	12 250	9 190	8 830		
10	Fizyka	9 769	1 203	10 972	980	460	120	1 560	200	500	190	890	9 410	7 060	6 170		
11	Chemia	2 424	605	3 029	140	—	—	140	80	30	—	110	2 890	2 170	2 060		
12	Matematyka	21 343	3 071	24 414	2 300	1 090	290	3 680	530	910	350	1 790	20 730	15 550	13 760		

d.c. Tabeli 4

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
13	Wychow. fizyczne	10 165	1 656	11 821	850	1 100	—	1 950	—	510	240	750	9 870	7 400	6 650
14	Wychow. muzyczne	6 679	861	7 540	370	80	80	530	50	100	100	250	7 010	5 260	5 010
15	Wych. plastyczne	2 375	759	3 134	—	—	—	—	—	60	—	60	3 130	2 350	2 290
16	Wych. techniczne	17 401	1 694	19 095	570	450	40	1 060	100	500	130	730	18 040	13 530	12 800
17	Bibliotekarze	411	252	663	270	—	—	270	40	—	—	40	390	290	250
18	Naucz. początkowe	17 050	27 850	44 900	—	840	380	1 220	—	670	680	1 350	43 680	32 760	32 410
19	Wych. pozaszkolne	501	215	716	—	—	360	300	—	—	360	360	—	—	—
20	Opieka nad dzieckiem	4 656	2 923	7 579	—	30	—	80	—	130	130	260	—	—	—
21	Wych. przedszkolne	7 172	19 981	27 153	—	140	30	170	—	260	200	460	32 370	24 280	22 880
22	Pedag. i pedagog. specjalny	95	34	129	2 180	450	30	2 660	—	200	110	310	—	—	—
R a z e m		169 141	73 601	242 742	14 540	7 610	1 910	24 060	2 120	5 790	3 520	11 430	218 680	164 040	152 610

* w szkołach podstawowych, liceach ogólnokształcących, szkołach zawodowych, przedszkolach, placówkach opiekuńczo-wychowawczych.

krajów w Europie, która wykorzystwała krajową sieć telewizji do wykładów na poziomie szkoły wyższej. Doświadczenia Politechniki Telewizyjnej wywołały w świecie szerokie zainteresowanie. Znalazło to swój wyraz w patronacie UNESCO nad całym eksperymentem. Nie bez znaczenia dla ewentualnych prac nad uruchomieniem NURT-u będą miały doświadczenia Ośrodka Telewizji Krakowskiej w podwyższaniu kwalifikacji nauczycieli, głównie matematyki, oraz próby Ośrodka Wrocławskiego w wykorzystaniu telewizji w kształceniu ekonomistów.

Wiadomą jednak jest rzecz, że środki masowego przekazu: telewizja i radio, mają ograniczone możliwości na antenie. W szczególnie trudnej sytuacji jest telewizja. Stąd sprawy muszą być wszechstronnie przemyślane, przygotowane i, jak sądzę, wypróbowane.

Powstał np. projekt możliwie szybkiego włączenia radia do procesu kształcenia czynnych nauczycieli. Zakłada on nadawanie odpowiedniej ilości audycji radiowych (15 — 20 min.) zgodnie z obowiązującym programem o charakterze: syntetyzującym, repetycyjnym, stawiającym problemy i udzielającym wskazówek do ich rozwiązania. Po włączeniu audycji radiowych do procesu kształcenia czynnych nauczycieli można spodziewać się przynajmniej następujących efektów:

1. Udzielenie pomocy studiującym na możliwie najwyższym poziomie merytorycznym i metodycznym sprzyjać będzie podniesieniu poziomu kształcenia, jak też terminowości kończenia studiów.

2. Umożliwi się studiowanie większej niż dotychczas liczbie czynnych nauczycieli.

3. Przez opracowywanie audycji na wysokim poziomie merytorycznym i metodycznym będzie możliwe podnoszenie poziomu kształcenia we wszystkich ośrodkach kształcenia nauczycieli.

4. Audycje radiowe będą sprzyjać ujednoczeniu wymagań ze strony uczelni w stosunku do studiujących oraz stymulować wieloaspektowo łączenie teorii z praktyką.

Funkcjonowanie studiów zaocznych w aktualnym systemie kształcenia nauczycieli

(niektóre doświadczenia)

Już wcześniej wysunąłem tezę, iż niemożliwe jest przedłużanie sytuacji, w których czynni nauczyciele składają 2 lata z rzędu egzamin na studia i nie zostają przyjęci z braku miejsc. Na rozwiązanie tego problemu musi się złożyć, jak sądzę, kilka działań. Jedne z nich dotyczyć muszą zwiększenia bazy lokalowej, szczególnie wydzielenia niezbędnych miejsc w domach studenta czy innych obiektach na noclegi studentów pracujących, przyjeżdżających do uczelni na konsultacje w ciągu roku akademickiego.³ Nie sposób dalej pozostawiać nauczycieli studiujących

ich własnej zaradności, gdyż większość z nich nie ma żadnych możliwości znalezienia noclegu. Dotyczy to także gwarancji korzystania przez nauczycieli studiujących z przysługujących im ulg. Nie są powszechne, ale nie należą również do rzadkości przypadki traktowania studiów przez niektórych przedstawicieli władz oświatowych jako wyłącznie sprawy osobistej nauczyciela. Więcej zatem nie tylko wymagań, kontroli wyników studiów, ale również życzliwości i pomocy. Zresztą większość z nauczycieli studiujących nie ma podstaw do narzekania w tych sprawach, co podkreślali na różnego rodzaju zebraniach.

Bardzo ważnym czynnikiem, mającym duży wpływ na dobre lub złe funkcjonowanie studiów zaocznych, jest dobór kandydatów do studiów. Chodzi o to, żeby w maksymalnym stopniu osiągał powodzenie w nauce, tzn. opanowywali wiedzę przewidzianą w programach studiów w czasie na to przeznaczonym. Ma to przynajmniej podwójne znaczenie.

Po pierwsze — szkoła, w której pracuje podejmujący studia nauczyciel, oczekuje, że już w toku studiów, a szczególnie po ich ukończeniu, będzie on osiągał coraz to lepsze wyniki w pracy szkolnej i środowisku.

Po drugie — sam nauczyciel jest lub powinien być zainteresowany, aby zdobyty dyplom szkoły wyższej miał znaczenie nie tylko formalne, ale przede wszystkim merytoryczne. Nie jest też obojętne dla dorosłego człowieka, jakie i w jakim terminie uzyskuje oceny. Podlega on bowiem bardzo systematycznej kontroli i surowej ocenie szczególnie we własnej rodzinie i środowisku koleżeńskim. Przypadki uzyskiwania ocen negatywnych wywołują niejednokrotnie bardzo przykre konsekwencje natury psychicznej pod wpływem wspomnianej wyżej oceny „domowej”.

Warto zatem rozważyć, niezależnie od tego, czy utrzymane zostaną egzaminy wstępne, czy też przyjmowanie na studia odbywać się będzie tylko przez skierowanie wydane przez władze oświatowe, wcześniejsze przeprowadzenie rekrutacji, np. z 10-miesięcznym wyprzedzeniem.

Czas od momentu wytypowania na studia do faktycznego przyjęcia powinien być wykorzystany przez kandydata na przygotowanie się do studiów przez przypomnienie sobie tych treści, które będą mu niezbędne.

Odpowiedź na wysuwane dość często pytanie, kogo kształcić w pierwszej kolejności — słabszych czy lepszych nauczycieli, nie jest oczywiście łatwa. Przy spełnieniu jednak postulatu przygotowania się do studiów nie będzie ona wymagała być może zajmowania radykalnego stanowiska.

W przypadku utrzymywania egzaminów wstępnych wypadnie rozważyć sprawę ich modyfikacji pod kątem odformalizowania i uczynienia ich bardziej pedagogicznymi.

W procesie kształcenia wielką rolę odgrywają plany i programy studiów. Obowiązują one zaledwie od dwu lat. Skoro jednak w przypadku absolwentów studiów nauczycielskich zakończony został cykl kształcenia, można dokonać ich wstępnej oceny. Nie można tego oczywiście prze-

prowadzić bez zgłoszenia uwag pod adresem o realizacji wspomnianych programów nauczania.

Warto w tym miejscu przypomnieć, że studia zaoczne w szkołach nauczycielskich organizowane są w ten sposób, że rok szkolny rozpoczyna się 3-tygodniową sesją letnią, z zasady w miesiącu lipcu, następnie studenci uczą się samodzielnie. Sesje: jesienna, zimowa i wiosenna, mają udzielać pomocy przez organizowane w czasie ich trwania konsultacje, ćwiczenia i seminaria. Na wszystkich zajęciach naocznych projektowano dzień pracy w wymiarze do siedmiu godzin.

Ze strony studiujących najwięcej uwag dotyczy niedostatków łączenia teorii z praktyką, nadmiernego obciążenia zagadnieniami teoretycznymi. Skłonni są oni twierdzić, iż przez to studia są mało użyteczne w pracy szkolnej. Niemало jest jednak głosów o innym rozumieniu teorii dla praktyki, to znaczy oświeclaniu przez nią całokształtu naszej działalności.

Trudno by się zgodzić z tymi głosami, które proces kształcenia na poziomie wyższym sprowadzałyby do wąskich zagadnień praktycznych, związania go wyłącznie z metodyką danego przedmiotu. Z drugiej jednak strony warto wziąć pod uwagę te głosy, które wskazują na drobiazgowość egzekwowanej wiedzy podczas zaliczeń i egzaminów. Powoduje to z konieczności uczenie się wielu rzeczy wyłącznie do egzaminu, co nie jest celem studiów.

Podnoszone są też przez studiujących kwestie związane z powtarzaniem się pewnych treści, zarówno w poszczególnych przedmiotach, jak i w stosunku do tego, co występowało na niższym szczeblu kształcenia, tzn. w studium nauczycielskim. Trudno zapewne ustrzec się powtarzania czy nawiązywania do znanych treści, chodzi tylko o to, jakie to ma rozmiary.

Można ogólnie stwierdzić, że zasadniczych zastrzeżeń do treści kształcenia, poza wymienionymi, nie zgłasza się. Natomiast konieczne są do rozważenia jeszcze inne sprawy związane z dydaktyką studiów zaocznych.

Pierwsza z nich dotyczy odpowiedzi na pytanie: studia semestralne, jak dotychczas, czy przedmiotowe, jak praktykowano w eksternacie. Jeden i drugi system ma swoje zalety i wady. Dla podniesienia poziomu kształcenia, przy założeniu, że zmniejszy się ilość czasu przeznaczona na kontakty osobiste studenta z pracownikami naukowo-dydaktycznymi, system przedmiotowy prawdopodobnie będzie miał więcej zalet niżeli semestralny.

Drugie zagadnienie dotyczy zmniejszenia zajęć obowiązkowych głównie na sesji letniej. Aktualnie obowiązujące plany studiów zaocznych zawierają przeciętnie 1/3 godzin obowiązkowych zajęć na studiach stacjonarnych danego kierunku. Proporcje wykładów i ćwiczeń oraz seminarium też są podobne, jak na studiach stacjonarnych. Stan ten powoduje przeciążenie zarówno studentów, jak też pracowników szkół wyższych w lipcu (czas sesji letniej), co powoduje, iż szereg zajęć nie przynosi za-

mierzonych efektów, w dodatku przyczynia się do wyczerpania fizycznego i psychicznego uczestniczących w sesji. Prawdopodobnie doskonalenie toku studiów powinno iść w tym kierunku, aby pozostawiając tylko niezbędną ilość wykładów skoncentrować się w czasie sesji naocznych na wykonywaniu przez studiujących ćwiczeń i uczestniczeniu w seminariach. Do tego trzeba jednak mieć czas na przygotowanie się. Dlatego ilość godzin pracy musi być racjonalna.

W wypadku włączenia do procesu kształcenia pracujących nauczycieli radia i telewizji problem powyższy będzie mógł być prawidłowo rozwiązany.

Trzecie zagadnienie — to prace kontrolne w systemie studiów zaocznych. Były w poszczególnych pionach studiów czynione różne próby, aż do likwidacji tych prac włącznie. Jak w wielu kwestiach, tak i w tej za najbardziej racjonalne wydaje się unikanie ujęć krańcowych. W przypadku studiów dla nauczycieli widzieć można celowość niewielkiej ilości prac kontrolnych, w których podejmowano by problemy łączenia teorii z praktyką oraz typu sprawozdawczego. Powinny być one sprawdzone i dyskutowane z zainteresowanymi. Z tego wynika, że prac takich rzeczywiście może być bardzo niewiele i nie muszą występować w każdym przedmiocie.

Jak wykazały dotychczasowe doświadczenia, prace seminaryjne, które są częścią składową studiów zaocznych dla absolwentów SN, zasługują na utrzymanie, a w wielu wypadkach na bardzo wysoką ocenę. Sądzę, iż będą one przedmiotem odrębnych publikacji dla szerszej wymiany doświadczeń.

Trwają nieustające dyskusje nad egzaminem wstępnym na studia wyższe, w tym zaoczne. Mniej uwagi poświęca się egzaminom przejściowym i końcowym, szczególnie na studiach dla pracujących. Warto wziąć pod uwagę te głosy ze strony studiujących, wskazujące na występującą niezrządkiem drobiazgowość w egzaminach, a takie miały związek z pracą szkolną. Poza tym niepokoi mnożenie egzaminów przez zaliczenia niczym nie różniące się od nich, mimo iż przedtem każde z ćwiczeń było oddzielnie zaliczane. Niełatwy to problem, jednak konieczny do podjęcia i takiego rozwiązania, aby egzamin lepiej służył w procesie kształcenia.

Nie są to wszystkie zagadnienia warte podjęcia dla doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego w studiach dla pracujących. Moim zamiarem nie było jednak pełne ich wyliczenie.

Na koniec chcę jeszcze raz zatrzymać się nad kwestią wpływu studiów zaocznych nauczyciela pracującego na wyniki jego pracy w szkole macierzystej.

Czy studia powinny „procentować” dopiero po ich ukończeniu, czy też możliwe jest wykorzystanie wypływających z nich korzyści dużo wcześniej? Wyznają pogląd, że szkoła czy inna placówka oświatowa, w której nauczyciel studiuje, powinna otrzymywać korzyści prawie że od rozpo-

częcia jego studiów. Może się to przejawiać niekoniecznie od razu na szerokim polu całokształtu procesu dydaktyczno-wychowawczego, ale chociażby informacjami o ciekawych wydawnictwach, doświadczeniach nauczycieli z innych szkół, z którymi się styka studiujący, itp.

Na rzecz nauczyciela studiującego szkoła podejmuje pewne zobowiązania, niech zatem odczuwa również pożytek.

PRZYPISY

¹ Zestawienia powyższe zostały sporządzone na początku czerwca 1972 r., po zakończeniu zasadniczej rekrutacji na studia zaoczne. Nie uwzględniają one przyjęć w drodze odwołań i zwiększenia limitów na miarę możliwości kadrowych i lokalowych poszczególnych uczelni.

² Zarys generalnej koncepcji programowej i organizacyjnej opracowany został przez grupę roboczą powołaną w Międzyuczelnianym Zakładzie Badań nad Szkolnictwem Wyższym w lutym 1972 r. W skład grupy roboczej do opracowania wstępnej koncepcji NURT-u weszli: red. L. Bajer (TV), dr M. Gmytrasiewicz (UW—MZBnSzW), mgr F. Januskiewicz (MZBnSzW), dr St. Kaczor (MOiSzW), doc. dr habil. K. Kruszewski (UW), red. J. Kunicki (Polskie Radio), prof. J. Tymowski (PW—MZBnSzW — przewodniczący grupy), red. K. Wojciechowski (ZNP). W pracach programowych uczestniczyli ponadto doc. dr Z. Kraszewski (UW) i dr J. Semkow (UW) oraz mgr A. Paprocka (MZBnSzW).

³ Baza noclegowa w czasie dłuższej sesji w miesiącu lipcu jest na ogół wystarczająca.

ZDOLNOŚCI TECHNICZNE I ICH STRUKTURA

Zarówno teoretycy, jak i praktycy zajmujący się psychologiczną analizą działalności ludzkiej wyodrębnili indywidualne cechy i właściwości psychiczne człowieka. Do właściwości tych należą uzdolnienia i zdolności, które w zależności od rodzajów działalności różnicują ludzi pod względem osiągnięć oraz jakości i ilości w wykonywanej pracy. Zdolności i uzdolnienia mimo dużej roli, jaką odgrywają w działalności człowieka, nie zostały dostatecznie określone. W życiu codziennym, jak i w literaturze psychologicznej terminy te używane są zamiennie. Jednak każdy, kto używa tych pojęć, ma na uwadze szczególną sprawność lub umiejętność wykonywania określonej działalności oraz nadaje im duże znaczenie dla uczenia się.

Posiadanie zdolności do określonego działania oznacza posiadanie określonych cech i właściwości, które umożliwiają osiągnięcie celu z najlepszym efektem. Jak podaje S. L. Rubinsztein: „zdolności posiadają organiczne, dziedzicznie utrwalone przesłanki rozwoju w postaci zadatków, a różnice u poszczególnych ludzi wynikają z aparatu nerwowo-mózgowego i jego anatomiczno-fizjologicznych właściwości” (1962 r., s. 847). Zadatki te według autora mogą rozwijać się w różnych kierunkach, ale zależą również od całej drogi rozwoju osobowości. Bogatą literaturę dotyczącą zdolności technicznych można znaleźć u psychologów radzieckich. Do niej należą prace S. M. Wasilewskiego,¹ W. A. Krutieckiego,² A. N. Leontiewa,³ B. M. Tiepłowa⁴ i innych. Badania skupiały się wokół twórczości konstrukcyjnej, myślenia technicznego i wyobraźni technicznej. Polska literatura psychologiczna wykazuje, że badaniem w zakresie uzdolnień i zdolności zajmuje się B. Hornowski,⁵ J. Wierszołowski,⁶ H. Talejko,⁷ J. Horbulewicz⁸ i inni. B. Hornowski, pisząc o zdolnościach, podaje, że kiedy mówimy o nich, mamy na myśli możliwości wykonywania takich lub innych czynności lub poczynań, a każda zdolność jest umiejętnością do czegoś, np.: wyobraźnia konstrukcyjna do konstruowania technicznego, a poczucie rytmu do działalności muzycznej (1970, s. 46).

Oprócz uzdolnienia ogólnego do danej działalności istnieją zdolności specjalne. W tym miejscu zostaną bliżej omówione zdolności techniczne na tle analizy działalności technicznej, która jest czynnikiem rozwoju i przedmiotem ich określenia. Co rozumiemy przez zdolności specjalne w odróżnieniu od zdolności ogólnych?

A więc jak określa S. N. Rubinsztein,⁹ zdolności specjalne są różnymi przejawami lub stronami ogólnej zdolności przyswajania sobie zdobyczy kultury ludzkiej i dalszego posuwania się naprzód. Rozwijają i kształtują się w miarę rozwoju danej gałęzi nauki, np. techniki. Zależą one od sto-

sunku człowieka do poszczególnych dziedzin działania. Dlatego nauczanie i uczenie się jako procesy uzupełniające się wpływają w dużym stopniu na ich rozwój i utrwalają pewne cechy osobowości. Sam rozwój zdolności specjalnych jest procesem bardzo złożonym. Każda zdolność specjalna posiada swoją specyficzną strukturę i drogę rozwoju, która różnicuje się w toku działania.

Zdolności specjalne przejawiają się w różnych okresach życia. Jak wykazują badania, najwcześniej objawiają się zdolności muzyczne i plastyczne. Zdolności te różnią się poziomem i stopniem wykonania zadania. Różnice te u jednych ludzi są mniejsze, u innych większe. Wskaźnikiem takim jest też tempo pracy i łatwość przyswajania materiału (wiedzy). Szczególna zdolność określana jest jako uzdolnienie. Jak podaje St. Gerstman,¹⁰ są one podstawą odpowiednio sprawnego i złożonego działania. Są one także splotem rozwiniętych i utrwalonych cech w osobowości człowieka.

Analizując zdolności na tle działalności technicznej należy stwierdzić, że działanie, jak podaje S. L. Rubinsztejn (1962 r.), jest świadomą aktywnością człowieka, zmierzającą do osiągnięcia określonego celu. Żeby wykonać takie działanie, musimy posiadać zdolności celowego działania.

W technice możemy rozróżnić działalność umysłową i praktyczną. T. Nowacki¹¹ podaje, że przy działalności technicznej (praktycznej) istotą i wynikiem działania jest materiał posiadający odpowiednie kształty (przedmiot). A więc dotyczy to konstrukcji technicznych takich, jak: modele, urządzenia i maszyny. Natomiast działalność umysłowa nie wywołuje bezpośrednich zmian w rzeczywistości (w przedmiotach), jej rezultatem są wyliczenia, projekty, które następnie odzwierciedlają się w materiale. Działalność umysłowa w tym wypadku jest obmyśleniem i określeniem cech i właściwości konstrukcji.

Z analizy tej wynika, że świadoma i celowa umiejętność działania technicznego, umysłowa i praktyczna, kształtuje strukturę poszczególnych zdolności technicznych. Mogą to być zdolności do projektowania, zdolność wykonywania przedmiotu, gdzie wchodzi umiejętność posługiwania się narzędziami, przyborem itp. Przy obecnym tempie rozwoju techniki problem badania zdolności technicznych, a tym samym i działania technicznego, nabiera szczególnego znaczenia. Trzeba stwierdzić, jak podaje Ed. Franus,¹² że zagadnienie zdolności, szczególnie technicznych, w literaturze psychologicznej jest bardzo mało opracowane.

Różni autorzy próbowali klasyfikować w psychologii zdolności i działalność techniczną. Dużo miejsca poświęcili temu zagadnieniu psycholodzy radzieccy. N. D. Lewitow,¹³ analizując składniki działalności technicznej, rozróżnia trzy jej rodzaje:

- a) działalność wykonawczą (wg np. instrukcji),
- b) działalność twórczą (wynalazczą, racjonalizatorską),
- c) działalność kombinacyjną (montaż i naprawa).

Wynika stąd sama złożoność działalności technicznej, która zależy od rodzaju wykonywanych czynności, od większego lub mniejszego udziału myślenia (rozumowania) technicznego lub od czynności praktycznych (manualnych).

N. D. Lewitow,¹⁴ analizując zdolności techniczne, wymienia trzy rodzaje komponentów (czynników) psychologicznych. Do nich zalicza:

- a) rozeznanie techniczne (szybkie rozpoznanie wytworu, spostrzegawczość techniczną, pamięć techniczną, wyobraźnię, myślenie analityczno-syntetyczne),
- b) mistrzostwo techniczne (wykonawstwo, umiejętność, nawyki pracy, umiejętność wykonania rysunku technicznego),
- c) twórczość techniczną (oryginalność pomysłów, wytwory, sposoby pracy, organizacja pracy).

Inaczej ujmuje zdolność E. A. Milerian¹⁵. Rozróżnia on trzy rodzaje zdolności technicznych:

- a) konstrukcyjne (twórcze i odtwórcze),
- b) operacyjne (wykonawczo-praktyczne),
- c) organizacyjno-technologiczne (dobór sposobów i środków pracy).

Rodzaje zdolności technicznych przedstawione przez wymienionych autorów można uzupełnić innymi. S. M. Wasilewskij,¹⁶ analizując działalność techniczną, wymienia trzy momenty jako zdolności:

- a) kontynuowanie myślenia (tworzenie idei wytworu),
- b) konstruowanie graficzne (projektowanie formy wytworu z maksymalną dokładnością),
- c) konstruowanie manipulacyjne (realizacja projektu w materiale — działanie).

Na podstawie analizy działalności technicznej można ustalić w niej dwa wspólne elementy. Do nich należy działalność twórcza, projektowanie lub modelowanie przedmiotu oraz wykonywanie przedmiotu na podstawie projektu z określonego materiału przy pomocy narzędzi i maszyn. Zatem każda działalność techniczno-praktyczna jest poprzedzana działalnością techniczno-umysłową. W myśleniu technicznym, jak podaje T. Nowacki (1961 r.), istnieje myślenie, które zawiera rozumienie struktury narzędzi i maszyn, sensu operacji produkcyjnych i funkcji poszczególnych czynności w układzie całości wykonywanego zadania. Wynika stąd, że każde myślenie techniczne zawiera elementy myślenia praktycznego i teoretycznego.

W działalności technicznej dużą rolę odgrywa zdolność wyobrażania związku części w układach nieruchomych i współdziałanie części w układach ruchomych urządzenia. Zagadnienie to dotyczy wyobraźni przestrzennej, która jest składnikiem zdolności technicznych. Jak podaje B. M. Rebus¹⁷ i w oparciu o wykonane badania stwierdza, że duże znaczenie posiada wyobraźnia przestrzenna dla szybkiego opanowania umiejętności technicznych i nawyków. Badanie wyobraźni pozwala wykryć

techniczne zdolności uczniów. Przypuszcza się, że działalność techniczna ze szczególnym uwzględnieniem wyobraźni przestrzennej umożliwia dokonywanie syntezy i analizy, np. żeby złożyć i rozebrać urządzenie. Przy takim tylko myśleniu możemy mówić o określonych zdolnościach technicznych (B. M. Rebus 1965 r., s. 44).

Ci, którzy nie mają zdolności przechowywania i transponowania obrazu przedmiotów w wyobraźni zachowując jego cechy, formę, nie potrafią złożyć urządzenia. Wpływ na taki proces działania ma również zdolność koncentracji uwagi i spostrzegania oraz pamięć wzrokowa.

Jak podaje T. Nowacki¹⁸, przy analizie myślenia technicznego ustalono, że operuje ono kształtami, liczbami, materiałami, narzędziami oraz sposobem działania.

Na dużą więź działania praktycznego z myśleniem technicznym zwraca uwagę T. W. Kudriawcew i U. S. Jakimanskaja¹⁹ twierdząc, że właśnie myślenie techniczne jest tak ściśle związane z praktycznym, jak żaden inny składnik.

Wynika stąd, że ta szczególna złożoność operacji wskazuje na kontynuację przez myśl przy działaniu praktycznym myśli — rozumowania poprzedniego, jako czystej operacji mózgu, gdzie ostatecznym wynikiem jest ten sam przedmiot.

Można określić, że uzdolnienia techniczne to taka właściwość psychiczna, która umożliwia działanie techniczne w oparciu o współdziałanie myślenia teoretycznego z czynnością praktyczną.

Rezultatem tej działalności jest projekt rysunkowy urządzenia lub urządzenie, przedmiot.

Zdolności techniczne ze względu na swoją złożoność posiadają i inne składniki. Jak podaje N. S. Małkow²⁰, do nierozłącznych czynników wykazujących zdolności techniczne należą zainteresowania, umiejętności. Stanowisko to nie jest odosobnione. Duże znaczenie zainteresowania dla rozwoju zdolności podkreśla wielu badaczy zajmujących się problemem rozwoju zdolności i zainteresowań. Do badaczy tych należą: W. E. Syrkina²¹, A. Zaporozec²², A. Gurycka²³ i inni. A. Gurycka podaje, że zainteresowania wpływają na aktywność, działaniu nadają cechę twórczości, emocjonują, rozszerzają horyzonty, stają się niezastąpioną siłą w poznawaniu świata. A. Zaporozec (1955 r., s. 179), zwracając uwagę na zainteresowanie określoną dziedziną wiedzy i działalności, podaje, że wywiera ono decydujący wpływ na rozwój psychiki. W wyniku tej działalności zainteresowania sprzyjają rozwojowi uzdolnień i zdolności. Stwierdza się również, że w niektórych wypadkach zainteresowania mogą mieć wpływ hamujący. Przyczyną tego zjawiska jest brak zgodności uzdolnień z zainteresowaniami.

W. E. Syrkina (1967 r., s. 84) podaje, że zainteresowanie oznacza kierunek zdolności wyrażających się w dynamice psychicznego rozwoju człowieka i trudno stwierdzić, co jest punktem wyjściowym, zdolności czy

zainteresowania, a ich dialektyczne powiązanie nie nasuwa żadnych wątpliwości.

S. L. Rubinsztein (1962 r.), mówiąc o zainteresowaniach, twierdzi, że kształcą się one i utrwalają w procesie działalności, przez które człowiek poznaje świat, jakąś dziedzinę wiedzy czy przedmiot, a wraz z nimi rozbudzają się uzdolnienia. Dlatego też u małych dzieci nie ma jeszcze wyraźnie sformułowanych i bardziej stałych zainteresowań. Między nimi istnieje duży związek — jedno podtrzymują drugie.

Przeprowadzając analizę zdolności i działalności technicznej można wyróżnić:

- a) zdolności reprodukcyjne, czyli odtwórcze. Związane są one z funkcją pamięci wzrokowej, uczeniem się, spostrzeganiem. Przejawiają się przy wykonywaniu rysunków technicznych i wykonywaniu przedmiotu,
- b) zdolności twórcze związane są z funkcją myślenia oraz wyobraźnią przestrzenną (konstrukcyjną), a wytwór cechuje nowość koncepcji i oryginalność.

Z analizy literatury psychologicznej dotyczącej zdolności technicznych wynika, że zdolności techniczne powinny odpowiadać uzdolnieniom ogólnotechnicznym w sensie inteligencji technicznej.

W obrębie inteligencji technicznej występują zdolności specjalne, np. konstrukcyjne, kreślarskie, kombinacyjne (demontaż i montaż urządzenia). Na podstawie badań możemy wnioskować tylko o stopniu rozwoju tych zdolności, które wyodrębniliśmy z uzdolnień ogólnotechnicznych. Do chwili obecnej nie można twierdzić o bliższej strukturze i rozwoju zdolności technicznych. Opublikowane prace są w zasadzie próbą, a znikoma ich liczba nie pozwala na wyciągnięcie daleko idących wniosków. Dlatego powinny być prowadzone badania w kierunku uchwycenia zdolności ogólnotechnicznych, jak i poszczególnych zdolności specjalnych.

PRZYPISY

¹ S. M. Wasilewskij: *Tiechniczieskije sposobnosti i usłowia ich rozwitja kak priedposyłka tiechniczieskogo nowatorstwa*. W: *Problemy sposobnosti*. Pod red. W. N. Mjasiszczewa, Moskwa 1962 r.

² W. A. Krutiekij: *Psychologia matiematiczeskich sposobnostiej szkolnikow*. Moskwa 1969 r.

³ A. N. Leontiew: *O formowaniju sposobnostiej*. W: *Woprosy Psychologii nr 1*, 1960 r., s. 7—11.

⁴ B. M. Tiepłow: *Psychologia zdolności muzycznych*. Warszawa 1952 r. „Nasza Księgarnia”.

⁵ B. Hornowski: *Zagadnienie zdolności, ich rozwój i kształcenie*. W: *Psychologia Wychowawcza nr 5*, 1967 r. oraz B. Hornowski: *Analiza psychologiczna skali Ravena J. C.* Warszawa 1970 r., PWN, wyd. II oraz III.

- ⁶ J. Wierszołowski: Psychologia muzyki. Warszawa 1970 r., PWN.
- ⁷ E. Talejko: O zdolnościach technicznych młodzieży. Warszawa 1970 r. „Nasza Księgarnia”.
- ⁸ J. Horbulewicz: Muzykalność a osobowość. W: *Psychologia Wychowawcza* nr 3, 1967 r.
- ⁹ S. L. Rubinsztejn: Psychologia ogólna. Warszawa 1962 r., PWN.
- ¹⁰ St. Gerstman: Psychologia. Warszawa 1969 r., PZWS.
- ¹¹ T. Nowacki: Zarys psychologii. Warszawa 1961 r., PZWS, s. 154.
- ¹² Ed. Franus: Tematyka badań psychologicznych kształcenia politechnicznego. W: *Psychologia Wychowawcza* nr 3, 1969 r.
- ¹³ N. D. Lewitow: Psychologia pracy. Warszawa 1965 r., PWT.
- ¹⁴ N. D. Lewitow: Dietskaja i pedagogičeskaja psychologia. Moskwa 1960 r., s. 181.
- ¹⁵ E. A. Milerian: K woprosu o politiechničeskich umienijach starszych szkolnikow. W: *Woprosy Psychologii* nr 2, 1968 r.
- ¹⁶ S. M. Wasilewskij: Psychologia tiechničeskogo izobratielstwa. Maszynopis 1950 r.
- ¹⁷ B. M. Rebus: Prenstranstwiennoje wyobraženije kak adna iz waźnych sposobnostiej ku tiechničeskomu twórczestwu. W: *Woprosy Psychologii* nr 5, 1965 r.
- ¹⁸ T. Nowacki: Zarys psychologii. Warszawa 1961 r., PZWS, s. 187.
- ¹⁹ T. Kudriawcew, U. S. Jakimanskaja: Niekotoryje osobiennosti tiechničeskogo myslenija. W: *Woprosy Psychologii* 1964 r., s. 3.
- ²⁰ N. S. Małkow: Prajawłanije indywiduallyno-tiechničeskich razliczej nerwowych procesow w mastiernych sposobnostiach. W: *Woprosy Psychologii* nr 1, 1966 r.
- ²¹ W. E. Syrkin: Razwitije sposobnosti i charaktiera. W: *Sowietskaja Pedagogika* nr 2, 1967 r., s. 84.
- ²² A. Zaporozec: Psychologia. Warszawa 1955 r., PZWS, s. 179.
- ²³ Zainteresowania uczniów, cz. I. Problemy psychologiczne i pedagogiczne. Pod red. A. Guryckiej. Warszawa 1961 r., PZWS.

OBOWIĄZKI W ZAKRESIE BHP PLACÓWEK ORAZ PRACOWNIKÓW OŚWIATY I WYCHOWANIA

Szkoły, internaty, bursy, stołówki, gospodarstwa pomocnicze oraz inne jednostki organizacyjne związane bezpośrednio ze szkołami i placówkami oświatowo-wychowawczymi czy opiekuńczo-wychowawczymi, działające na podstawie ustawy z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania (Dz. U. nr 32 z 1961 r., poz. 160) obowiązują przestrzeganie przepisów i zasad bezpieczeństwa i higieny pracy (w skrócie bhp). Wymagania z tego zakresu znajdują się w ustawie z dnia 30 marca 1965 r. o bezpieczeństwie i higienie pracy (Dz. U. nr 13 z 1965 r., poz. 91), rozporządzeniu Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 15 grudnia 1972 r. w sprawie bhp w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych oraz w szkołach wyższych (Dz. U. nr 1 z 1972 r., poz. 5) i przepisach branżowych. Ważniejsze szczegóły z tego zakresu omówimy.

1. Obowiązki placówek

Podstawowym obowiązkiem placówek oświaty i wychowania jest zapewnienie wszystkim osobom w czasie ich pobytu w szkole lub na terenie szkolnym, a więc pracownikom, młodzieży pobierającej naukę i innym bezpiecznych i higienicznych warunków w czasie obowiązkowych i nadobowiązkowych zajęć organizowanych przez szkołę nawet poza jej terenem. Jeżeli zajęcia odbywają się poza terenem szkoły i obejmują młodzież kilku szkół, obowiązek ten spoczywa na organie administracji sprawującym bezpośredni nadzór nad zainteresowanymi szkołami bądź na szkole wyznaczonej przez ten organ. Budynek szkolny oraz przynależne do niego tereny i urządzenia wykonuje wg wymagań ogólnych przepisów bhp oraz wyposaża w urządzenia przeciwpożarowe spełniające wymagania przepisów bhp i ppoż. Takie ustawienie zagadnień bhp w przepisach resortu oświaty i wychowania oznacza, że nauczyciele i inni pracownicy, zatrudnieni w jednostkach oświaty i wychowania, muszą znać nie tylko przepisy zawarte w aktach cytowanych na wstępie, lecz także w innych, a zwłaszcza branżowych przepisach bhp oraz przepisy przeciwpożarowe (w skrócie ppoż.). Zrozumiałe, że przede wszystkim obowiązuje znajomość rozporządzenia regulującego warunki bhp w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych, ale nie zwalnia to wcale od obowiązku zapoznania się w razie potrzeby z interesującymi w danych przypadkach innymi przepisami bhp. Zagadnienie to postaramy się syntetycznie omówić.

Teren szkolny (placówki) powinien być ogrodzony i dostatecznie oświetlony, posiadać równą nawierzchnię i ścieki do odprowadzenia wody deszczowej, chodniki dla ruchu pieszego oraz wolny wjazd dla pojazdów. Na terenie szkolnym wydziela się miejsce do ustawiania pojemników na śmieci lub śmietnik odpowiadający warunkom higieniczno-sanitarnym. Szlaki komunikacyjne wiodące poza teren szkolny (placówki) zabezpieczamy urządzeniami, które uniemożliwiają wyjście bezpośrednio na jezdnię. Szlaki te w miarę możliwości kierujemy na ulicę o najmniejszym nasileniu ruchu. W razie opadów śnieżnych przejścia w obrębie terenu szkolnego oczyszcza się ze śniegu i lodu oraz posypuje piaskiem. Otwory kanalizacyjne, studzienki oraz inne zagłębienia zabezpiecza się za pomocą ogrodzeń, krat itp. przed upadkiem do nich ludzi lub zwierząt.

Pomieszczenia szkolne wyposaża się w spełniające wymagania obowiązujących polskich norm oświetlenie, wentylację, ogrzewanie i urządzenia sanitarne. Pomieszczenia, w których odbywają się zajęcia, wietrzy się w czasie każdej przerwy, a w razie potrzeby także w czasie zajęć. Liczba osób w pomieszczeniach, w których odbywają się zajęcia, nie może przekraczać liczby podanej w normatywach technicznych projektowania np. w izbach lekcyjnych 40 uczniów, a w razie ich braku musi być dostosowana do powierzchni i kubatury pomieszczenia. Pomieszczenia, a zwłaszcza szkolne kuchnie i jadalnie, muszą być utrzymane we wzorowej czystości. Ławki, stoły, krzesła i inny sprzęt staramy się dostosować do wzrostu młodzieży i rodzaju zajęć. Szkoły oraz placówki oświatowo-wychowawcze i opiekuńczo-wychowawcze w zasadzie podłącza się do sieci wodociągowo-kanalizacyjnej. W razie braku w danej miejscowości sieci wodociągowej zapewnia się szkole inne należycie zabezpieczone (przed możliwością utonięcia w nim) źródło zaopatrzenia w wodę zdatną do picia, badaną okresowo zgodnie z wymaganiami przepisów zaopatrywania ludności w wodę oraz dla celów gospodarczych i przeciwpożarowych.

Jeżeli tylko pozwalają na to warunki atmosferyczne, to młodzież w czasie przerw międzylekcyjnych przebywa na wolnym powietrzu pod nadzorem dyżurnych nauczycieli. Dla młodzieży przebywającej w czasie przerw w budynku zapewnia się nadzór dyżurnych nauczycieli na każdej kondygnacji budynku. Liczbę dyżurnych nauczycieli wyznacza dyrektor w zależności o warunków lokalnych i liczby uczniów. Miejsca oraz pomieszczenia, do których wzbroniony jest wstęp młodzieży i innym nie zatrudnionym tam osobom, zabezpiecza się przed dostępem nieuprawnionych. Poręcze przejść i klatek schodowych wyposażamy w urządzenia zabezpieczające przed zsuwaniem się po nich. Biegi schodów i spoczniki wyposaża się w poręcze wysokości 1,1 m. Stopnie schodów muszą być równe, szorstkie i w razie potrzeby zaopatrzone w krawężniki zapobiegające poślizgnięciu. Otwartą przestrzeń pomiędzy biegami schodów zabezpiecza się siatką lub w inny skuteczny sposób. Na korytarzach i szla-

kach komunikacyjnych nie wolno przechowywać sprzętu ograniczającego ich przelotowość i powierzchnię użytkową.

Wszystkie placówki oświaty i wychowania wyposaża się w apteczkę ze środkami niezbędnymi do udzielania pierwszej pomocy oraz instrukcję o zasadach udzielania tej pomocy. W związku z tym prowadzących zajęcia w warsztatach, laboratoriach, pracowniach itp. szkolimy w zakresie udzielania pierwszej pomocy.

W warsztatach, laboratoriach, pracowniach, gospodarstwach rolnych i leśnych oraz gabinetach lekarskich i stomatologicznych stosuje się właściwe branżowe przepisy bhp, które wymagają, by:

- Maszyny, obrabiarki i inne urządzenia techniczne posiadały skuteczne zabezpieczenia chroniące przed urazami, działaniem substancji szkodliwych dla zdrowia, porażeniem prądem elektrycznym, szkodliwymi wstrząsami, nadmiernym hałasem, działaniem wibracji i promieniowania oraz były utrzymane w stanie gwarantującym pełne bezpieczeństwo ich eksploatacji. W pomieszczeniach zajęć praktycznych z młodzieżą nie mogą znajdować się maszyny, urządzenia i narzędzia nie nadające się do użytku. Maszyny, obrabiarki, urządzenia i narzędzia chwilowo niesprawne, uszkodzone lub będące w naprawie wyraźnie oznacza się i zabezpiecza w sposób uniemożliwiający ich uruchomienie. Napraw maszyn i urządzeń w ruchu dokonywać nie wolno.
- Stanowiska pracy i zajęć muszą być dostosowane do psychofizycznych, a zwłaszcza antropometrycznych warunków uczniów. W warsztatach dla młodzieży upośledzonej na zdrowiu (niewidomi, głusi, z upośledzonymi narządami ruchu itp.) stanowiska pracy i zajęć dostosowuje się do wymagań uwzględniających inwalidztwo.
- W warsztatach, pracowniach i laboratoriach, w których prowadzi się zajęcia, wywiesza się na widocznych i łatwo dostępnych miejscach regulamin porządkowy określający również branżowe zasady bhp. Przy każdej maszynie, obrabiarce i urządzeniu technicznym lub w pobliżu tychże umieszcza się na widocznym miejscu instrukcję określającą zasady obsługi, w której zarazem wymienia się osobę odpowiedzialną za ich stan techniczny.

Zajęcia szkolne czasowo zawieszają się, gdy w izbach lekcyjnych nie można zapewnić temperatury $+15^{\circ}\text{C}$ albo jeżeli temperatura zewnętrzna w danym rejonie wynosi o godzinie 21 przez dwa kolejne dni poprzedzające zawieszenie zajęć -15°C lub niżej.

2. Obowiązki zatrudnionych w oświacie i wychowaniu

Na temat obowiązków w zakresie bhp pracowników oświaty i wychowania bardzo rzadko pisze się w prasie trafiającej do nauczycieli. W związku z tym, że ustawa z dnia 27 kwietnia 1972 r. Karta praw

li obowiązków nauczyciela (Dz. U. nr 16 z 72 r., poz. 114) nakłada na nauczycieli m. in. obowiązki w zakresie bhp, warto zagadnienie to omówić na tle zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 10 marca 1964 r. w sprawie bhp w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych (Dz. Urz. MO nr 5 z 1964 r. poz. 41).

Z Karty praw i obowiązków nauczyciela wiadomo, że dyrektor każdej szkoły (placówki) jest m. in. odpowiedzialny za bezpieczeństwo i higienę w szkole (placówce).

Do obowiązków dyrektora w tym zakresie należy:

- Planowanie przedsięwzięć i środków niezbędnych do pełnej realizacji zasad bhp w szkole oraz zapoznanie nauczycieli i innych pracowników szkoły z obowiązującymi zarządzeniami, instrukcjami i wytycznymi administracji szkolnej w sprawach bhp.
- Ustalanie przy współudziale rady pedagogicznej przepisów wewnętrznych, które w warunkach lokalnych danej szkoły są niezbędne do utrzymania właściwego stanu bhp oraz nadzorowanie działalności personelu szkoły na zajęciach lekcyjnych, pozalekcyjnych i pozaszkolnych w zakresie stosowania zasad higieny szkolnej i bezpieczeństwa pracy.
- Kontrola stanu bhp obiektów, a w tym terenów szkolnych, boisk, hal sportowych, budynków i pomieszczeń. Okresowa kontrola wyposażenia szkoły, stanu urządzeń technicznych, maszyn, sprzętu, instalacji i organizacji zajęć na stanowiskach pracy uczniów. Wyłączanie z używania narzędzi i urządzeń nieodpowiadających normom i przepisom lub zagrażających swym stanem bezpieczeństwu oraz zarządzenie zmiany miejsca lub też czasu zajęć, odwołanie lub nawet przerwanie ich w razie ujawnienia zaistniałego stanu zagrożenia bezpieczeństwa uczniów czy innych osób.
- Udział w komisyjnym odbiorze nowo wybudowanych względnie przebudowanych obiektów celem sprawdzenia, czy zachowane zostały wymogi i przepisy bhp, czuwanie, aby prace społecznie użyteczne uczniów wykonywane były zgodnie z zasadami i przepisami bhp oraz o ochronie pracy młodocianych, a także organizowanie lub inicjowanie szeregu pokazów praktycznych, wystaw, filmów, pogadanek, konferencji, a także szeregu narad w sprawie bhp dla uczniów, całego personelu szkoły i rodziców.
- Podjęcie niezbędnych kroków w razie nieszczęśliwego wypadku, niezwłoczne zapewnienie poszkodowanemu pomocy i opieki, powiadomienie o wypadku rodziny poszkodowanego lub osoby sprawującej nad poszkodowanym opiekę i przeciwdziałanie ujemnym skutkom wypadku. Prowadzenie ewidencji wszystkich wypadków i badanie wypadków przy pracy zgodnie z postanowieniami Zarządzenia Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 6 listopada 1968 r. w sprawie komisji do ustalania okoliczności i przyczyn wypadków

przy pracy oraz komisji odwoławczych (Dz. Urz. MO i Szk. W. nr B—14 z 1968 r., poz. 122), zaś wypadków uczniów i studentów — zarządzenia Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 listopada 1968 r. w sprawie ewidencji i sprawozdawczości w zakresie wypadków, którym ulegli studenci szkół wyższych oraz uczniowie i wychowankowie szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych (Dz. Urz. MO i Szk. W. nr B—14 z 1968 r. poz. 123). Analizowanie wypadków uczniów i pracowników oraz stosowanie skutecznych sposobów zapobiegania podobnym wypadkom w przyszłości. Karta praw i obowiązków nauczyciela nakłada w zakresie bhp obowiązki także na nauczycieli. Zasadniczym obowiązkiem każdego nauczyciela w tym zakresie jest, cytując: „dbać o bezpieczeństwo uczniów i studentów powierzonych jego opiece”. W związku z tym nauczyciele, a także inni pracownicy, którym powierza się opiekę nad młodzieżą, muszą przede wszystkim zapewnić bezpieczeństwo młodzieży w czasie zajęć, jakie z uczniami odbywają. Do obowiązku nauczycieli oraz innych pracowników oświaty i wychowania w tym zakresie należy:

- Znajomość oraz systematyczne przestrzeganie zasad i przepisów bhp, kontrola miejsc nauki i zajęć, wyposażenia, urządzeń technicznych, instalacji, sprzętu i maszyn, czy stan ich odpowiada wymogom i przepisom bhp. Usuwanie wszelkich dostrzeżonych błędów, braków i niedomagań, jeżeli usunięcie ich jest praktycznie możliwe we własnym zakresie, i niezwłoczne ich zgłaszanie, gdy usunięcie tychże we własnym zakresie jest niemożliwe. Kontrola zaopatrzenia uczniów w odpowiednią odzież i sprzęt ochronny względnie ratowniczy w przypadkach, gdy jest to potrzebne. Przerwanie zajęć, gdy stan terenu, budynku, pomieszczenia, sprzętu, instalacji, materiału itp. zagraża bezpieczeństwu uczniów, pracowników lub innych osób.
- Planowe i okolicznościowe, teoretyczne i praktyczne zapoznawanie uczniów z warunkami i wymogami bhp, pouczanie o istniejących i mogących zaistnieć zagrożeniach czy niebezpieczeństwach oraz wskazywanie sposobów, metod i środków zapobiegania im. Kontrola przestrzegania przez uczniów obowiązujących regulaminów nauki, zajęć, pracy i zachowania się oraz nadzór podczas zajęć, ćwiczeń, prac i wycieczek w celu eliminowania w porę przejawów działania nieostrożnego lub niezgodnego z wymogami bhp. Włączanie uczniów do działalności na rzecz poprawy stanu bhp w szkole i środowisku szkolnym oraz do wdrażania zasad bhp wśród kolegów.
- Natychmiastowe udzielenie lub zapewnienie uczniowi pierwszej pomocy i dalszej opieki w razie nieszczęśliwego wypadku, powiadomienie o tym wypadku dyrektora lub jego zastępcy, przeciwdziałanie ujemnym skutkom wypadku oraz podjęcie innych niezbędnych kroków, a m. in. sprawdzenie, czy wypadek został zarejestrowany w książce wypadków.

Oprócz ww. ogólnych zadań szczególne zadania mają nauczyciele wychowania fizycznego, zajęć praktyczno-technicznych, fizyki, chemii i biologii. Nauczyciele wychowania fizycznego obowiązani są:

a) Każdorazowo przed rozpoczęciem zajęć kontrolować stan sali gimnastycznej lub zastępczej, w której będą aktualnie przeprowadzać zajęcia, stan boiska lub innego terenu, na którym będą prowadzić zajęcia. Kontrolować stan sprzętu i urządzeń gimnastycznych przed zajęciami i po zajęciach.

b) Bacznie obserwować, sumiennie nadzorować i nie pozostawiać bez opieki uczniów podczas wykonywania ćwiczeń gimnastycznych, zajęć wf i zawodów sportowych. Stosować ubezpieczenia przy wykonywaniu ćwiczeń gimnastycznych zgodnie z wymogami programowymi, metodycznymi oraz doświadczeniami codziennego życia.

c) W czasie zajęć zwracać szczególną uwagę na stopień przygotowania, wydolność i sprawność fizyczną uczniów dobierając dla nich odpowiednie ćwiczenia oraz wyłączyć z zajęć lub ich części uczniów, których kondycja fizyczna lub psychiczna w danym dniu nie gwarantuje zachowania pełnego bezpieczeństwa, a uczniów, których stan zdrowia budzi zastrzeżenia, kierować na badania lekarskie.

d) Nie wydawać uczniom sprzętu sportowego, który samowolnie lub niewłaściwie użyty może stwarzać zagrożenia (dysk, kula, granat, młot, oszczep, łuk, szpada, tyczka, rękawice bokserskie itp.) oraz nie dopuszczać do zajęć na boisku szkolnym wówczas, gdy nie ma zapewnionego odpowiedniego nadzoru. Wdrażać uczniów do poszanowania sprzętu oraz przyuczać do prac ratowniczych i porządkowych.

Nauczyciele zajęć praktyczno-technicznych, biologii, fizyki i chemii mają obowiązek:

a) Kontrolować stan bhp pomieszczeń pracowni, urządzeń technicznych, osłon i zabezpieczeń w celu wykrycia istniejących zagrożeń oraz usunięcia ich przed rozpoczęciem zajęć.

b) Organizować i rozmieszczać stanowiska pracy w taki sposób, by zapewnić swobodę poruszania się i bezpieczeństwo zajęć objętych całym programem nauczania. Dbać o stosowanie przez uczniów bezpiecznych i zgodnych z zasadami technologii oraz instrukcjami metod pracy czy też zajęć, zwracając szczególną uwagę na bardzo ściśle przestrzeganie przez uczniów zasad obsługi i użytkowania urządzeń o napędzie mechanicznym, przenośnych odbiorników prądu, sprzętu do obróbki termicznej oraz wielu innych urządzeń, których nieprawidłowe lub niewłaściwe użycie zagraża bezpieczeństwu.

c) Przeprowadzać systematycznie instruktaż w zakresie stosowania bezpiecznych metod i sposobów pracy, nadzorować stosowanie obowiązujących regulaminów i instrukcji, zaopatrzyć uczniów w niezbędne środki ochrony osobistej oraz wdrażać ich do dbałości o bezpieczeństwo własne i kolegów.

3. Obowiązki personelu wycieczek

Z punktu widzenia bezpieczeństwa i higieny turystyki szkolnej można wycieczki podzielić na nie wymagające przygotowania turystycznego: piesze, koleją, autokarem lub statkiem, oraz wymagające odpowiedniego przygotowania turystycznego i kondycji fizycznej, a także umiejętności technicznych w sprawnym poruszaniu się w terenie lub posługiwaniu odpowiednim sprzętem, np. wycieczki piesze, narciarskie (nizinne lub górskie), wodne: kajakowe lub żeglarskie i kolarskie. Wycieczki te mogą być bliższe, to znaczy na odległość w promieniu do 15 km od siedziby szkoły, lub dalsze, to znaczy w zasięgu województwa własnego lub sąsiedniego. Ponadto wycieczki mogą być jednodniowe trwające od kilku do kilkunastu godzin w zależności od wieku i sprawności fizycznej uczestników oraz dwu- lub kilkudniowe z noclegami poza miejscem zamieszkania uczestników. Zagadnienie zapewnienia bezpieczeństwa i higieny uczestników wycieczek placówek oświaty i wychowania reguluje zarządzenie Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 13 lipca 1969 r. w sprawie wycieczek turystyczno-krajoznawczych młodzieży szkolnej (Dz. Urz. MO i Szk. W. nr B—9 z 1969 r. poz. 78).

Bliższe jednodniowe wycieczki krajoznawcze i wypoczynkowe można organizować dla młodzieży szkół podstawowych od trzeciej klasy wzwyż. W wycieczkach takich biorą udział wszyscy uczniowie co najmniej 5 razy w ciągu roku szkolnego. Można je organizować dla całych klas w dni wolne od nauki lub w dniach nauki. Wycieczki inicjują nauczyciele poszczególnych przedmiotów, wychowawcy klas i internatów oraz szkolne organizacje młodzieżowe. Obowiązuje tu jednakże jedno bardzo istotne ograniczenie, mianowicie nie należy organizować wycieczek do takich miejscowości, do których dojazd w obie strony przekracza 5 godzin.

W wycieczkach dalszych kilkudniowych mogą brać udział uczniowie, którzy uprzednio uczestniczyli w wycieczkach bliższych, nabyli odpowiedniej wprawy i są do tego przygotowani. Dwu-lub kilkudniowe dalsze wycieczki z noclegami poza miejscem zamieszkania organizuje się dla uczniów, którzy uprzednio ukończyli cztery klasy szkoły podstawowej, jednakże pod warunkiem, że uczestnictwo w nich nie wymaga specjalnego przygotowania turystycznego. Pożądaną formą takich wycieczek są wycieczki na sobotę i niedzielę z noclegiem w szkolnym schronisku lub w przystosowanych do tego celu pobliskich szkołach czy internatach. Dalsze wycieczki nie powinny trwać dłużej niż 4 dni. Za właściwe zaplanowanie wycieczki, opiekę pedagogiczną i bezpieczną realizację wycieczki odpowiedzialna jest szkoła, nawet wtedy, jeżeli organizację wycieczki powierzy któremuś z terenowych biur obsługi turystycznej (PTTK, Orbis, Gromada itp.). Nie ma przeszkód do organizowania takich wycieczek przez cały rok, jednakże najbardziej wskazane

są wycieczki wiosenne i jesienne. Udział uczniów w tego rodzaju wycieczkach jest dobrowolny i dlatego każdą wycieczkę szkoła przede wszystkim uzgadnia z rodzicami. Ze względu na to, że zwiedzanie w ciągu kilku dni wielu obiektów często wymaga dużego wysiłku, wycieczki organizuje się tak, by zapewnić odpowiedni czas na wypoczynek oraz wymaganą dyscyplinę w grupach.

W wycieczkach i obozach wędrownych mogą brać udział uczestnicy, którzy mają wprawę poruszania się w terenie, odpowiedni sprzęt turystyczny względnie sportowy i znają zasady użytkowania tego sprzętu. Rozróżniamy wycieczki: piesze, kolarskie, kajakowe, żeglarskie i narciarskie. W wycieczkach pieszych:

a) Nizinnych i podgórskich, to jest do wysokości 600 m n.p.m., może brać udział młodzież do 12 lat. Długość dziennych tras dostosowuje się do wieku i płci oraz sprawności fizycznej uczestników w granicach 8—18 km dziennie przy tempie marszu w granicach 3—5 km/godz.

b) Górskich, to znaczy 601—1000 m n.p.m., może brać udział młodzież od 14 lat, posiadająca odpowiednią zaprawę turystyczną nabytą w wycieczkach nizinnych i podgórskich.

c) Wysokogórskich, a więc w terenach ponad 1000 m n.p.m., może brać udział młodzież posiadająca ukończony 16 rok życia i tylko w czasie od 15 czerwca do 15 września. Uczestnicy takich wycieczek muszą ponadto posiadać odpowiednią zaprawę turystyczną, nabytą w czasie wycieczek typów podgórskiego i górskiego. Wycieczki piesze i narciarskie wysokogórskie powinny korzystać z usług przewodników górskich.

Wycieczki do parków narodowych i rezerwatów przyrody wymagają zezwolenia dyrekcji parku, zaś do lasów państwowych i gruntów leśnych zgłoszenia terminu wycieczki właściwemu organowi administracji leśnej pisemnie lub telefonicznie co najmniej na 2 dni przed datą wycieczki.

W wycieczkach kolarskich mogą brać udział uczestnicy od 12 lat, posiadający karty rowerowe. Długość dziennych odcinków trasy zależy od wieku uczestników i nie przekracza 20—50 km. Szybkość jazdy zależy od ukształtowania terenu, warunków atmosferycznych, ruchu drogowego oraz wieku i sprawności fizycznej uczestników, przeciętnie wynosi 15 km/godz. Ze względów bhp należy wybierać trasy o małym nasileniu ruchu drogowego.

W kajakowych i żeglarskich wycieczkach mogą brać udział uczestnicy posiadający ukończone 14 lat i ważną kartę pływacką oraz znajomość przepisów poruszania się po wodach otwartych, znaków wodnych i sygnałów podawanych przez statki. Długość dziennych etapów na wodach:

— stojących (jeziora i kanały) 10—15 km,

— bieżących przy jeździe z prądem 13—30 km, zaś pod prąd 5—8 km.

Szybkość jazdy zależy od warunków atmosferycznych (wiatr, fala, temperatura, warunki wodne). Przy jeździe z prądem szybkość jest wię-

ksza, a pod prąd z konieczności musi być mniejsza. Przeciętnie szybkość jazdy kajakami waha się w granicach 2—4 km/godz. W wycieczkach żeglarskich może brać udział młodzież posiadająca ukończone 14 lat, znajomość poruszania na wodach otwartych oraz znaków wodnych, sygnałów nadawanych przez statki i ważną kartę pływacką.

Młodzież posiadająca umiejętność jazdy na nartach i narty może brać udział w wycieczkach narciarskich. W jednodniowych wycieczkach mogą brać udział uczestnicy posiadający ukończone 12 lat, zaś dalszych kilkudniowych — po ukończeniu 14 lat. W obrębie Tatr Wysokich nie wolno organizować narciarskich wycieczek dla uczniów w ogóle.

W wycieczkach zagranicznych może brać udział młodzież szkolna posiadająca ukończone 16 lat życia, a wyjątkowo 12 lat. Z ukończonym 12 rokiem życia kieruje się zwykle młodzież na kolonie. Uczestników wycieczek zagranicznych typuje się z grona uczniów o nienagannym sprawowaniu, z zadowolającymi wynikami w nauce oraz doświadczeniem zdobytym uprzednio w wycieczkach krajowych.

Ogólną tematykę oraz przybliżoną liczbę wycieczek dla poszczególnych klas określamy w rocznym planie dydaktycznym szkoły. Szczegółowe plany dalszych wycieczek kilkudniowych oraz z zakresu turystyki kwalifikowanej opracowuje się z półrocznym, a bliższe jednodniowe z kwartalnym wyprzedzeniem. Roczny plan wycieczek omawia się na posiedzeniu rady pedagogicznej na początku każdego roku szkolnego. Plany poszczególnych wycieczek opracowują nauczyciele lub wychowawcy wyznaczeni przez dyrektora jako kierownicy tych wycieczek wspólnie z samorządem uczniowskim. Każda wycieczka dwudniowa lub dłuższa organizowana przez szkołę lub inną placówkę dydaktyczno-wychowawczą na miesiąc przed jej odbyciem powinna uzyskać zatwierdzenie przez sprawujące nad nią bezpośredni nadzór kuratorium okręgu szkolnego lub wydział oświaty i kultury PRN. Prace przygotowawcze należą do obowiązku kierownika wycieczki.

W związku z tym kierownik wycieczki chcąc zapewnić jak najpomyślniejszy i najbezpieczniejszy przebieg wycieczki:

— Zapoznaje uczestników z celem wycieczki, terminem jej odbycia i kosztami, ustala sposób gromadzenia środków oraz dzieli zespół wycieczkowy na grupy, ustala dla każdej grupy opiekuna i wraz z opiekunami grup opracowuje szczegółowy program wycieczki.

— Przeprowadza zebranie organizacyjne z rodzicami (co jest szczególnie potrzebne w razie kilkudniowych wycieczek dalszych). Przedstawia listę uczestników lekarzowi szkolnemu, by uzyskać jego orzeczenie o stanie zdrowia kandydatów na wycieczkę i wskazania odnośnie ich udziału w wycieczce.

— Załatwia wszelkie formalności związane: ze sprawnym przygotowaniem i bezpiecznym przeprowadzeniem wycieczki, a więc środek lokomocji, rezerwowanie noclegów, zapewnienie wyżywienia, ubezpiecze-

nie w PZU, zamówienie przewodników, skompletowanie apteczki, miejsca postoju przy laskach przydrożnych itp., oraz przeprowadza z młodzieżą prace przygotowawcze, a m. in. omawia program wycieczki, zapoznaje z zagrożeniami, jakie mogą ewentualnie w trakcie wycieczki wystąpić, sposobami zapobiegania tym zagrożeniom oraz zasadami i przepisami bezpieczeństwa higieny i kultury turystycznej (wycieczkowej). Wymaga to m. in. ustalenia ubioru i ekwipunku osobistego uczestników w zależności od rodzaju wycieczki, podzielenia między uczestników niektórych funkcji, np. kwatermistrza, sanitariusza, kronikarza, dyżurnych bhp itp., przeprowadzenia z uczestnikami niezbędnego szkolenia lub zaprawy kondycyjnej, zorganizowania zbiórki gotowości (przed wyruszeniem na wycieczkę) i sprawdzenia znajomości przez uczestników teoretycznej i praktycznej zasady bezpieczeństwa, higieny i kultury turystyki. W pracy tej duża rola może przypadać szkolnym kołom krajoznawczo-turystycznym (w skrócie SKKT). Uczniom, członkom tego koła, którzy uprzednio zdobyli odznaki turystyczne, można powierzać zadania pomocnicze w okresie prac przygotowawczych i w czasie trwania wycieczki.

Opiekę wychowawczą na wycieczkach sprawują: kierownik wycieczki, zastępca kierownika i opiekunowie grup. Kadre wycieczki zatwierdza dyrektor szkoły. Kierownikiem wycieczki może być nauczyciel danej szkoły, który ukończył kurs kierowników wycieczek, lub ewentualnie osoba spoza grona pedagogicznego, posiadająca uprawnienia przewodnika turystycznego lub PTTK albo pełnoletni instruktor ZHP. Nie wolno powierzać funkcji kierownika wycieczki osobom, które nie są nauczycielami lub nie mają odpowiednich (cytowanych uprzednio) uprawnień. Zastępcą kierownika wycieczki i opiekunami grup mogą być nauczyciele oraz członkowie komitetu rodzicielskiego. Wycieczki turystyczne dalsze, związane z turystyką kwalifikowaną, prowadzą nauczyciele posiadający uprawnienia przewodnika turystycznego lub PTTK odpowiedniej specjalności. Udział nauczycieli i wychowawców w wycieczkach niezależnie od ich funkcji wycieczkowej traktuje się jako podróż służbową bez względu na to, kto organizuje wycieczkę. Delegacje służbowe wydaje im wówczas kuratorium lub właściwy wydział oświaty i kultury względnie dyrektorzy samodzielnych budżetowo szkół. Aby zapewnić od strony organizacyjnej bezpieczeństwo uczestnikom wycieczki, normy obsady kadrowej przewidują dla każdego typu wycieczki kierownika. Na wycieczkach liczących ponad 40 uczestników przewiduje się zastępcę kierownika. Na wycieczkach liczących mniej niż 40 uczestników funkcję zastępcy kierownika pełni jeden z opiekunów grup. Najwięcej musi być opiekunów grup. Normy przewidują, że jeden opiekun grupy przypada na wycieczkach:

— pieszych, bliższych, nie wymagających specjalnych kwalifikacji turystycznych na 15 osób do lat 14 lub na 20 osób ponad 14 lat,

- górskich na 7—10 uczestników w zależności od stopnia trudności trasy,
- kolarskich na 12 uczestników,
- kajakowych i żeglarskich na 5 uczestników,
- narciarskich na 7—10 uczestników w zależności od trudności trasy,
- zagranicznych na 15 uczestników.

Kierownik, zastępca kierownika wycieczki oraz opiekunowie grup przed udaniem się na wycieczkę składają dyrektorowi szkoły pisemne oświadczenie, że znana im jest instrukcja w sprawie organizacji wycieczek młodzieży szkolnej oraz podpisują deklarację w sprawie ochrony zdrowia i życia uczestników wycieczki. Poczucie odpowiedzialności moralnej, społecznej i prawnej za zdrowie i życie uczestników wycieczki, zdolność przewidywania zagrożeń wypadkowych i zapobiegania im to podstawowe cechy kadry wycieczkowej.

Realizacja wycieczki odbywa się zgodnie z ustalonym programem. O pozytywnych wynikach wycieczki decyduje uprzednie jej staranne przygotowanie, atmosfera wychowawcza, autorytet kadry, zaangażowanie uczestników w zapewnienie sprawnej organizacji życia i realizacji programu oraz karność i dyscyplina uczestników. Kierownictwo wycieczki przygotowując jej program zwraca dlatego szczególną uwagę na zapewnienie uczestnikom systematycznego i racjonalnego wyżywienia, wypoczynku oraz niezbędnego minimum snu w porze nocnej. W czasie realizacji wycieczki sprawy bezpieczeństwa, ochrony zdrowia i higieny mają stałe na uwadze wszyscy członkowie kadry wycieczki i wszyscy jej uczestnicy. Opiekunowie grup zobowiązani są do sprawdzania stanu liczebnego swej grupy przed wyruszeniem z każdego miejsca pobytu (nawet krótkotrwałego), w czasie zwiedzania, przejazdów oraz po przybyciu do punktu docelowego. Nie wolno zezwalać uczestnikom wycieczki na kąpiel, pływanie lub wypływanie na łodziach czy kajakach, jeżeli nie zostało to uprzednio uwzględnione w programie wycieczki i jeżeli w związku z tym nie można zapewnić uczestnikom pełnych warunków bezpieczeństwa wymaganych w regulaminach kąpeli. Kąpiel i pływanie organizuje się tylko w miejscach wytyczonych przez powołane do tego władze, w grupach 10—15-osobowych, przebywających w wodzie pod opieką jednego z członków kadry wycieczki, posiadającego ważną kartę pływacką.

Na wycieczkach kolarskich i wodnych kierownik wycieczki powinien każdego dnia po przybyciu na miejsce i przed wyruszeniem w dalszą drogę sprawdzić stan sprzętu wspólnie z opiekunami grup i uczestnikami wycieczki. Używane na wycieczkach kajaki i łodzie żaglowe muszą być wyposażone w dostateczną liczbę sprzętu ratowniczego, jak kamizelki, koła, pasy itp. Wycieczki połączone z biwakowaniem lub noclegiem w namiotach wymagają nadzorowania w czasie ustawiania i likwidowania namiotów, rozpalania w miejscach do tego przeznaczonych i gaszenia ognisk, przyrządzenia posiłków na ognisku lub kuchence i przechowywania ma-

teriałów łatwopalnych (benzyna, spirytus). W czasie naclegów na słomie należy zabronić używania otwartego ognia (zapalek, świec itp.). W razie niemożności dotarcia wycieczki czy obozu wędrownego do zaplanowanego miejsca noclegowego w schronisku, np. z powodu złych warunków atmosferycznych, wyczerpania, złego stanu zdrowia któregoś z uczestników lub innych względów bezpieczeństwa, mają prawo udzielania bezpłatnego schronienia łącznie z noclegiem szkoły znajdujące się przy trasie wycieczki. Pobyt wycieczki w szkole udzielającej schronienia w takich przypadkach nie może trwać dłużej niż 24 godziny, przy czym szkoła nie jest obowiązana do posiadania wyposażenia noclegowego.

Po zakończeniu wycieczki kierownik dokonuje podsumowania jej w zespole uczestników wycieczki oraz opracowuje wnioski na przyszłość dotyczące: toku prac przygotowawczych, doboru uczestników, ich postawy i samorządowego udziału w organizacji wycieczki, realizacji programu oraz wyników turystycznych i wychowawczych. Ponadto kierownik wycieczki przedstawia dyrektorowi szkoły zwięzłe sprawozdanie z uwagami i wnioskami dotyczącymi wykorzystania i utrwalenia w pracy szkolnej wiadomości zdobytych przez uczestników w czasie wycieczki. Po każdej wycieczce organizowanej przez szkołę lub jej organizacje uczniowskie kierownik dopilnowuje, aby wycieczkę zapisano w odpowiednim miejscu dziennika lekcyjnego.

BIBLIOGRAFIA

1. Ustawa z dnia 30 marca 1965 r. o bhp (Dz. U. nr 13 z 1965 r. poz. 91).
2. Zarządzenie Ministra O. i Szk. Wyż. oraz Przewodniczącego GKKFiT z dnia 12 lipca 1969 r. w sprawie wycieczek turystyczno-krajoznawczych (Dz. Urz. MO i SzW nr B—9 z 1969 r. poz. 78).
3. Rozporządzenie MO i SzW z dnia 15 grudnia 1971 r. w sprawie bhp w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych oraz w szkołach wyższych (Dz. U. nr 1 z 1972 r. poz. 5).
4. K. Makowski: Bezpieczeństwo, higiena i ochrona pracy w szkolnictwie. Wydanie III, PWSZ, Warszawa 1972.

EUGENIUSZ ORLOF
RZESZÓW

PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELA DO PRACY W SZKOLE WIEJSKIEJ *

Publikowany i szeroko dyskutowany w kręgach nauczycielskich program działania Ministerstwa Oświaty i Wychowania na lata 1972—1975 sporo uwagi poświęca szkole wiejskiej, która w najbliższym czasie stanie się prężną placówką oświatowo-wychowawczą dorównującą poziomem przygotowania absolwentów szkołom miejskim. Osiągnięcie tego celu wymaga nie tylko zmian organizacyjnych i poprawy wyposażenia szkół, lecz również odpowiedniego przygotowania nauczycieli do pracy oświatowej na wsi. Wychodząc z tego założenia przedstawiam kilka myśli, których celem jest zwrócenie uwagi na niedomagania działalności dydaktycznej w terenie wiejskim i próba nakreślenia propozycji zmierzających do poprawy sytuacji. Sądy tu zawarte nie stanowią konkretnej koncepcji systemu przygotowania nauczyciela do pracy w szkole wiejskiej, mogą jednak stanowić początek budowy tej koncepcji.

1. Pedeutologowie o przygotowaniu zawodowym

W bogatej literaturze pedeutologicznej daje się wyróżnić szereg sądów pełnych troski o przygotowanie zawodowe. Na ogół akcentuje się potrzebę rzetelnego kształcenia merytoryczno-specjalistycznego i pedagogicznego. Niektórzy zwracają jednak uwagę na inne momenty. M. Grzegorzewska na przykład widzi nauczyciela jako człowieka o mocnej wewnętrznej budowie moralnej, życzliwego ludziom, którego praca „...musi być oparta na poznaniu i zrozumieniu warunków życia dziecka, warunków życia środowiska, które je wychowuje, musi być z tym środowiskiem ściśle związana”¹. Podobne stanowisko reprezentuje M. Łopatkowa stwierdzając, „że dla młodego, idącego w życie absolwenta ważne jest nie tylko metodyczne prowadzenie lekcji, ale sposób nawiązania kontaktów z ludnością, poz-

* Antykuł jest skrótem wystąpienia na seminarium pedeutologicznym w Toruniu zorganizowanym w lipcu 1972 przez Zespół Pedagogiczny ZG ZNP.

¹ M. Grzegorzewska: Listy do młodego nauczyciela. Cykl. I. Warszawa, PZWS 1957 r., s. 41.

nanie najcharakterystyczniejszych cech życia wiejskiego”². Wymienione autorki kreślą te sądy w oparciu o długoletnią praktykę, dedukcję i refleksję pedagogiczną. Sądy te tchną realizmem i dlatego mogą stanowić punkt wyjścia w tworzeniu koncepcji systemu przygotowania do pracy w szkole wiejskiej.

Sledząc literaturę można odnotować wzrastającą liczbę publikacji, których autorzy w oparciu o badania empiryczne podnoszą dotychczasowe braki przygotowania zawodowego nauczycieli. Mimo prowadzenia badań w różnych regionach kraju i nad absolwentami różnych zakładów odkrywano liczne i podobne niedomagania w przygotowaniu pedagogicznym. Zdaniem H. Izdebskiej absolwenci uniwersytetu uważają, że uczelnia przygotowała ich do pracy jedynie teoretycznie (64,5% badanych)³. Wykazują, jak stwierdza J. Zborowski, braki w planowaniu pracy oraz znajomości programów i podręczników (około 46%), pełnieniu obowiązków wychowawczych⁴. Wł. Szewczuk uznaje nieznamość ucznia (94%) i braki w zakresie wiedzy metodycznej (92%) za główne przyczyny trudności w wykonywaniu działań zawodowych⁵.

W opracowaniach świeższej daty (M. Maciaszek⁶, J. Rutkowiak⁷) akcentuje się braki w zakresie nauczania (rozeznanie merytoryczne i metodyczne, rezygnacja z trudniejszych form pracy) i wychowania (kontakt z uczniem, współdziałanie z domem rodzinnym, skromny arsenał metod wychowania).

Badania własne prowadzone nad startem zawodowym nauczyciela w szkole wiejskiej zasadniczo potwierdzają powyższe braki pedagogicznego przygotowania. Można jednak podkreślić znaczniejsze niedomagania pracy wychowawczej (realizacja celów, kłopoty z prowadzeniem organizacji młodzieżowych, kruche podstawy nieumiejętnie budowanego autorytetu) niż działalności dydaktycznej (błędy metodyczno-organizacyjne, przestrzeganie zasad nauczania)⁸.

Krótki przegląd literatury wypada zamknąć twierdzeniem o zbieżności opinii na temat braków pedagogicznego przygotowania nauczycieli. Na ogół źródeł owych braków pedagogowie doszukują się w nieumiejętnym wiązaniu wiedzy teoretycznej z praktyką życia szkolnego. Mówi się również o zbyt wcześnie pojawiającym się schematyzmie i rutynie pracy dy-

² M. Łopatkowa: *Nauczyciel i dziecko wiejskie*. Warszawa 1959. PZWS, s. 10.

³ H. Izdebska: *Losy absolwentów Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego*. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1965, nr 4.

⁴ J. Zborowski: *Analiza dydaktycznego i pedagogicznego przygotowania studentów Uniwersytetu Jagiellońskiego do zawodu nauczycielskiego*. *Zeszyty Naukowe UJ, Prace psychologiczno-pedagogiczne*. Z. 7, 1965 — Kraków.

⁵ W. Szewczuk: *Start zawodowy. Analiza psychologiczna*. *Psychologia Wychowania* 1964, nr 4.

⁶ M. Maciaszek: *Start zawodowy nauczyciela*. Warszawa 1968, PZWS, s. 66—78.

⁷ J. Rutkowiak: *Trudności w pracy dydaktycznej początkujących nauczycieli*. *Nauczyciel i Wychowanie* 1967, nr 2.

⁸ Obszerniejsze informacje na ten temat zawierają artykuły autora zamieszczone w periodykach: *Nauczyciel i Wychowanie* 1972, nr 3 i *Nowa Szkoła* 1972, nr 7/8.

daktyczno-wychowawczej, która stanowi hamulec na drodze postępu pedagogicznego. Kiedy indziej podnosi się brak umiejętności modyfikacyjnych, który nie pozwala na sprawną realizację zadań w specyficznych warunkach szkoły. Bez wątpienia wszystkie powyższe stanowiska należy uznać za słuszne. Z drugiej jednak strony wielu uczonych, nauczycieli i pracowników nadzoru pedagogicznego powiada: „nie ma takiej uczelni, która dawałaby szkole gotowego nauczyciela”. Motywując swoje stanowisko rozwijają słuszne myśli o kształcącej roli samodzielnej praktyki, samokształcenia i instruktażu kierownika szkoły.

Powyższy tok rozumowania prowadzi do wniosku o kluczowym znaczeniu dwu okresów życia (pobyty na uczelni, pierwsze lata pracy pedagogicznej) dla pełnego i wszechstronnego przygotowania zawodowego. Nie ulega wątpliwości, że pierwszy jest istotniejszy dla kształtowania umiejętności i postawy absolwenta. Poziom przygotowania zawodowego i jakość przyszłej działalności pedagogicznej zależy jednak nie tylko od wysiłku nauczycieli akademickich i organizacji ideowo-politycznych. Jakość przyszłej pracy absolwenta zależy w najpoważniejszej mierze od zharmonizowania programu kształcenia nauczycieli z potrzebami i warunkami pracy szkół. Brak tej harmonii prowadzi do trudności w przyszłym działaniu pedagogicznym. Aby je ograniczyć, musimy poznać najpilniejsze potrzeby szkoły wiejskiej; szkoły, w której większość absolwentów inicjuje swoją pracę dydaktyczno-wychowawczą; szkoły, dla której zakłady kształcenia nauczycieli są wszak placówkami usługowymi.

2. Potrzeby szkoły i środowiska

O niedomaganiach funkcjonowania obecnej szkoły wiejskiej sporo już napisano. W tym miejscu nie będę odtwarzał owych sądów, wspomnę jedynie o tych kwestiach, które są związane z kształceniem kadry pedagogicznej, a w literaturze nie znajdują należytego oddźwięku.

Pierwszoplanowym niedomaganiem jest nauczanie przedmiotów niezgodnych z posiadaną przez nauczyciela specjalizacją. Wyniki badań prowadzonych w latach 1968—1970 dowodzą, że w szkołach wiejskich tylko około 5% młodych nauczycieli prowadzi wszelkie zajęcia z przedmiotów, do których posiada specjalistyczne przygotowanie. Podobna ilość nie wykonuje pracy zawodowej zgodnej z kierunkowym wykształceniem. Pozostali (90%) uczą w różnych proporcjach przedmiotów obcych i właściwych swej specjalności. Mimo że w ostatnich latach stan ten ulega powolnej poprawie, sporo jednostek lekcyjnych jest prowadzonych przez kolegów nie znających specyfiki przedmiotu. W tej sytuacji trudno się dziwić brakom w kształceniu językowym i matematycznym czy wychowaniu muzycznym. Nie ulega wątpliwości, że przyczyna tego stanu rzeczy tkwi w pewnej mierze w niskim szczeblu organizacyjnym szkół i niewielkim pensum

godzin z danego przedmiotu, co zmusza do uzupełniania etatu innymi za-
jęciami. Ale czy jest to jedyna przyczyna? Nie wszystkie wszak szkoły
wiejskie mogą być gromadzkimi szkołami-gigantami. Dlatego wydaje się,
iż drugą przyczynę powyższego niedomagania stanowi wąsko specjaliza-
cyjne kształcenie nauczycieli.

Drugim rzadziej podnoszonym niedomaganiem jest praca przedszkol-
nych ognisk wyrównawczych, prowadzenie zapisów do klasy pierwszej —
słowem — duża ilość czynności służących wstępnemu poznaniu dziecka.
Praca ta, jak wiadomo, polega głównie na przeprowadzaniu prostych ba-
dań psychologicznych (obserwacja, analiza wytworów dziecięcych) i umie-
jętnym organizowaniu zabaw i gier dydaktycznych. Tymczasem dla wielu
nauczycieli umiejętności takie są obce. Widać spore braki w przygotowa-
niu psychologicznym; braki, które ujawniają się w pochopnym kwalifi-
kowaniu ucznia do „debili” i niezdolności nawiązania z nim kontaktu.
Charakteryzowane niedomaganie jest kwestią kluczową dla wyrównania
poziomu pracy szkół i jako takie musi być brane pod uwagę przy usta-
lanii programu kształcenia nauczycieli.

Kolejne niedomaganie pracy szkoły wiejskiej dotyczy pracy wychowaw-
czej, tzn. kształtowania postaw, nawyków i przyzwyczajęń moralnych.
W opinii szerokich kręgów nauczycielstwa dziecko wiejskie uchodzi za
„grzeczniejsze i bardziej zdyscyplinowane”. Ale czy jest to zasadniczy
symptom prawidłowej postawy moralnej? Na pewno nie. Wszak pozostaje
szeroka sfera kształtowania uczuć patriotycznych i internacjonalistycz-
nych oraz humanistycznych za pośrednictwem procesu dydaktyczno-wy-
chowawczego i uczestniczenia w pracach organizacji młodzieżowych. Tym-
czasem te dziedziny kuleją. W około 50% lekcji można zauważyć niepełną
realizację celów wychowawczych lub ich całkowity brak. Praca organi-
zacji dziecięcych jest w wielu wypadkach sformalizowana i ogranicza się
do zbierania składek. Nawet harcerstwo, najpowszechniejsza i najbliższa
potrzebom dziecka organizacja, nie realizuje w szeregu szkołach swoich
statutowych zadań, gdyż nauczyciele nie znają metodyki pracy harcer-
skiej, nie umieją prowadzić zabaw i organizować imprez. Owszem, podej-
muje się akcje centralnie sterowane (tzw. alerty), ale czy do nich można
ograniczyć pracę społeczno-wychowawczą?

Przedstawiłem najważniejsze niedomagania pracy szkoły wiejskiej. Nie
są one kompletne i niektóre z nich można odnieść do szkół pracujących
w mieście. Niedomagania te można nazwać „białymi plamami” w działal-
ności placówek oświatowo-wychowawczych. Najpilniejszą potrzebą jest
likwidacja owych plam, jeśli wyrównanie poziomu pracy szkół ma stać
się faktem.

Szkoła wiejska nie funkcjonuje w izolacji. Działa w określonym środo-
wisku, które również posiada swoje potrzeby. Trudna będzie ich charak-
terystyka, gdyż każda wioska w zależności od położenia, zatrudnienia
mieszkańców, klimatu społecznego i tradycji posiada inne dążenia. Można

jednak przedstawić typowe potrzeby oświatowo-kulturalne wiosek o podobnym charakterze.

Wśród wiosek, w których pracują nauczyciele, dadzą się wyróżnić trzy rodzaje: podmiejska, centralna i peryferyjna. Pierwsza jest osadą willową położoną blisko miasta i do niego ciężącą. Posiada z reguły wysoko zorganizowaną szkołę, nieźle wyposażoną w pomoce naukowe. Oprócz tej placówki działają inne instytucje i organizacje, a zadaniem szkoły jest przede wszystkim nauczanie i kierowanie integracją wpływów wychowawczych. Dlatego nauczyciel powinien znać siły oddziałujące na dziecko, umiejętnie je wykorzystywać dla potrzeb szkoły. Tym bardziej że w rodzinach mieszkańców takich wiosek obydwój rodzice pracują w gospodarce uspołecznionej. W tej sytuacji szkoła musi organizować dla dzieci zajęcia świetlicowe, by wypełnić czas do powrotu rodziców z pracy.

Nacisk na pracę opiekuńczą będzie mniejszy w wioskach centralnych, dużych osadach, w których rolnictwo stanowi podstawę utrzymania ludności. Tu jednak nauczyciel bywa dość często angażowany do pracy społeczno-kulturalnej. Bez wątplenia — praca szkolna stanowi główny nurt jego działania, ale wobec braku ludzi przygotowanych do pracy środowiskowej, nauczyciel jest i będzie do niej angażowany. Dlatego powinien znać zasady tej działalności, podstawy psychologii społecznej i socjologii wsi, by mógł wypełniać zadania nałożone przez władze organizacyjne i administracyjne.

Inaczej sprawa wygląda w wioskach peryferyjnych, niewielkich osadach położonych z dala od traktów komunikacyjnych. Tu najmniejsza nawet szkoła pozostaje jedynym ośrodkiem życia kulturalnego i dlatego jej działalność musi ożywiać życie społeczno-polityczne w środowisku. W tej sytuacji na szkołę spada obowiązek organizowania licznych uroczystości z okazji obchodu rocznic. Nauczyciel musi umieć je organizować wykorzystując możliwości mieszkańców i umiejętności dzieci. Niezbędne mu będą wiadomości z zakresu wychowania muzycznego i plastycznego.

Powyższą charakterystykę typowych środowisk wioskowych wypada zamknąć wnioskiem o niejednakowej roli szkoły w zależności od potrzeb terenu. Mimo niewątpliwego zróżnicowania szkoła zawsze pozostanie placówką nauczającą i centralnym elementem systemu wychowawczego. W każdej wiosce każdy nauczyciel musi być doradcą w sprawach trudności wychowawczych i wyboru zawodu. Każda szkoła przyszłości ożywi swoją działalność pedagogiczną wobec rodziców. Wszystkie szkoły wiejskie mają obowiązek likwidowania naleciałości gwarowych od pierwszych chwil edukacji dziecka. Do tych znanych zadań przyszłości doda najprawdopodobniej nowe. Wspomnę o potrzebie szerokiej popularyzacji zasad ruchu drogowego, których znajomość — wobec wzrastającego tempa rozwoju motoryzacji — będzie niezbędna każdej jednostce. Wspomnę o przygotowaniu do życia rodzinnego, które w wielu publikacjach traktuje się jako przyszłościowy obowiązek szkoły.

3. Nauczyciel szkoły wiejskiej

Kreśląc powyżej najpilniejsze potrzeby szkoły i środowiska oraz niedomagania pracy nauczyciela wykryte przez pedeutologów, miałem na celu podniesienie rangi pozapsychicznych uwarunkowań działalności pedagogicznej. One to bowiem są naczelnym wyznacznikiem kierunków przygotowania zawodowego. Nieliczenie się z nimi prowadzi do budowania modelu nauczyciela idealnego; modelu pięknego, ale niefunkcjonalnego. Będąc daleki od tego zamiaru przedstawiam uwagi zmierzające do poprawy przygotowania nauczyciela szkoły wiejskiej. W świetle literatury przedmiotu i badań własnych łatwo wyprowadzić wnioski, że przygotowanie to musi być bogatsze szczególnie w treści psychologiczne, socjologiczne i artystyczno-kulturalne, gdyż te umożliwią poznanie dziecka i środowiska, wzmogą skuteczność oddziaływania pedagogicznego i politycznego. Nie oznacza to rezygnacji z wysokiego poziomu przygotowania specjalistycznego, wymaga jednak pewnej jego modyfikacji, pod warunkiem rzecz jasna zachowania kształcenia na szczeblu wyższym.

Główne zmiany w przygotowaniu nauczycieli określa struktura i potrzeby szkolnictwa. Wydaje się, że w najbliższych latach w środowisku wiejskim ukształtują się szkoły trojakiiego typu. Pierwsze — gromadzkie czy bazowe — to organizmy duże, przypominające swoją strukturą szkoły miejskie, wielooddziałowe, zatrudniające 10—50 nauczycieli, dysponujące bogatym zapleczem dydaktycznym i rekreacyjnym. Drugie — to zakłady jednociągowe, zatrudniające 6—10 nauczycieli, realizujące jednak program pełnej szkoły podstawowej. Trzeci typ szkół to placówki prowadzone przez jedną siłę pedagogiczną i realizujące obowiązek szkolny w ramach klas 1—3. Jeśli idzie o przygotowanie nauczyciela do pracy w szkole gromadzkiej, to nie ma powodów do szczegółowego omawiania tej kwestii, gdyż placówka taka nie będzie zasadniczo odbiegać od szkoły miejskiej. Natomiast w polu widzenia należy mieć szkoły drugiego i trzeciego rodzaju, bo one będą dość liczne. Na czym winno polegać przygotowanie nauczyciela do pracy w tych szkołach?

Na pewno musi to być kształcenie o poszerzonym profilu, to znaczy przygotowujące do nauczania pewnej grupy przedmiotów. Nie jest szczęśliwe łączenie nauczania początkowego z przedmiotem pobocznym, gdyż dyscyplina dodatkowa, wobec niepopularności pracy w klasach 1—4, z czasem dominuje i nauczyciel uważa się za specjalistę właśnie z tego dodatkowego przedmiotu. Pomysłem nierozważnym jest również wysuwanie koncepcji „nauczyciela wędrownika”, który uczy pewnej wąskiej specjalności w kilku szkołach. Rozwiązanie takie jest nie do przyjęcia w terenach niedoludnionych o kiepskiej sieci komunikacyjnej. Stąd konieczność kształcenia specjalistów do nauczania 2—3 przedmiotów pokrewnych (matematyka—fizyka—chemia; j. polski—historia—wychowanie obywatelskie; geografia—biologia—wychowanie fizyczne). Rzecz jasna — takie

kształcenie wymagałoby rezygnacji z atomizacji przedmiotów widocznej w siatce studiów WSN i maksymalnej korelacji interdyscyplinarnej. Jednak absolwent poszerzonego profilu studiów byłby przygotowany do nauczania paru przedmiotów, co podniosłoby poziom pracy szkół jednociągowych. Przygotowując takich nauczycieli można z czasem zlikwidować przykre zjawisko prowadzenia zajęć bez specjalistycznego przygotowania. Równocześnie pedagog byłby związany z jednym miejscem pracy i nie zmuszany do ciągłych rozjazdów.

Prócz tak przygotowanych nauczycieli szkołom wiejskim, szczególnie tym trzeciego rodzaju, jest potrzebny pedagog, który będzie umiał prowadzić przedszkolne ognisko wyrównawcze, organizować zabawy dziecięce, badać dojrzałość szkolną, nauczać i wychowywać na szczeblu częściowo łączonych klas 1—3. Wydaje się, że nauczycieli do wszystkich tych przykładowo wymienionych czynności mogłyby przygotowywać wydziały pedagogiczne uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych. Kierunek studiów — bo i to ważne — nie powinien nosić nazwy „nauczanie początkowe”. Odpowiedniejsza i bardziej jednająca słuchaczy byłaby nazwa „pedagogika szkolna” lub „pedagogika dziecka”. Absolwenci takiego kierunku będą potrzebni w każdej placówce oświatowej, jeśli mamy mówić o prawidłowym poznawaniu uczniów, poradnictwie zawodowym i podniesieniu wyników wychowania. Pierwszoplanowymi przedmiotami w trakcie studiów byłaby metodyka nauczania i wychowania klas młodszych oraz psychologia wychowawcza.

Dwa powyższe profile kształcenia (poszerzona specjalizacja, przygotowanie do pracy z dzieckiem młodszym) winny stanowić odrębne kierunki studiów w uczelniach kształcących nauczycieli. Wskazane byłoby czynić wstępny nabór na te kierunki wśród uczniów starszych klas liceum ogólnokształcącego tworząc dla nich zajęcia fakultatywne o charakterze społeczno-pedagogicznym. Korzyść z takich zajęć byłaby podwójna: po pierwsze — wstępne przygotowanie do studiów wyższych; po drugie — przysposobienie do pracy społeczno-kulturalnej (kluby, świetlice, biblioteki), które może być przydatne w wypadku porażki przy egzaminie wstępnym lub po ukończeniu studiów.

Podczas pobytu kandydata w uczelni należy, prócz rzetelnego przygotowania merytorycznego, położyć nacisk na zagadnienia psychologii wychowawczej i praktyki pedagogicznej. Ta ostatnia musi w większym stopniu uwzględniać pracę wychowawczą z młodzieżą, prowadzenie kółek zainteresowań i zajęć organizacji młodzieżowych. Nie ulega wątpliwości, że praktyka jako probierz przygotowania zawodowego musi być organizowana w szkołach różnego typu. Nadto w przygotowaniu kadr nauczycielskich należy w większym stopniu wykorzystać bogatą literaturę pedeutologiczną, a szczególnie te jej fragmenty, które wskazują na usterki w pracy absolwentów.

Po ukończeniu studiów absolwent doskonaliłby swoją pracę uczestni-

cząc w samokształceniu kierowanym przez okręgowy instytut kształcenia nauczycieli. Zakładając, że młody nauczyciel będzie dobrze przygotowany przez uczelnię pod względem merytorycznym i pedagogicznym, śródroczne kursy winny nie tylko unowocześniać wiedzę kierunkową, ale głównie dostarczać wiadomości na temat socjologii środowiska wiejskiego i psychologii dziecka. Takie poszerzenie profilu kształcenia kursowego wiąże się z omówioną wyżej specyfiką wiosek podmiejskich, centralnych i peryferyjnych. Zatem nauczyciele pracujący w podobnych środowiskach mogliby uczestniczyć w odpowiednich kursach. Rzecz jasna — kursy należy uznać za jedną z form nieustającego kształcenia. Do innych trzeba zaliczyć: problemowe posiedzenia rad pedagogicznych, konferencje przedmiotowe, korzystanie z audycji telewizyjnych i czytelnictwo indywidualne.

Ostatnie zagadnienie wymagające krótkiego naświetlenia to problem nauczycieli — absolwentów liceów pedagogicznych i studiów nauczycielskich pracujących w szkołach wiejskich, którzy dotąd nie podjęli studiów zaocznych w WSN, WSP. Jest tych nauczycieli sporo i większość z nich to ludzie młodzi pragnący podwyższać swoje kwalifikacje. Wobec „wąskiego gardła” zaocznych studiów organizowanych przez uczelnie pojawia się konieczność rychłego podwyższenia kwalifikacji przez oddziały instytutu kształcenia nauczycieli przy współdziałaniu z uczelniami i NURT-em. Wydaje się, że właśnie oddziały instytutu winny możliwie szybko wypróbować koncepcje poszerzonego profilu przygotowania zawodowego. Zapewne studia wyższe w instytucie podejmie wielu nauczycieli, którzy uczą przedmiotów bez specjalistycznego przygotowania. Oni zresztą winni mieć pierwszeństwo w przyjmowaniu na takie studia. Oddziały instytutu mogą również kształcić nauczycieli specjalistów do pedagogiki przedszkolnej i szkolnej. Rekrutacja kandydatów wśród absolwentów liceów pedagogicznych i studiów nauczycielskich (opieka nad dzieckiem, nauczanie początkowe) nie będzie nastrożać trudności. Rzecz jasna — w obydwu wypadkach zajdzie potrzeba silnego powiązania działań instytutu z wyższymi uczelniami, gdyż te ostatnie będą dostarczać kadry wykładowców i służyć swoim zapleczem naukowym.

Kończąc powyższe rozważania czas stwierdzić, że przygotowanie nauczyciela do pracy w szkole wiejskiej jest znacznie trudniejsze i obszerniejsze zakresowo. Przyszły nauczyciel szkoły wiejskiej to nie tylko specjalista nauczający określonych przedmiotów, to również wychowawca umiejący nawiązywać kontakty, doradzać, pełnić obowiązki opiekuńczo-wychowawcze. Nauczyciel taki to rzeczoznawca własnej dyscypliny, a także psychologii, socjologii, pedagogiki. Taki pedagog może zrealizować zadania stojące przed oświatą wiejską. Tylko on może być pomocny szkole i środowisku w rozwiązywaniu niełatwych problemów dydaktycznych i społeczno-kulturalnych.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

HENRYK SMARZYŃSKI
KRAKÓW

TECHNICZNE ŚRODKI NAUCZANIA W SZKOLE OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

(na przykładzie szkół krakowskich)

1. Rewolucja naukowo-techniczna i jej wpływ na szkołę

Rewolucja naukowo-techniczna wywiera ogromny wpływ na wszystkie dziedziny współczesnego życia. Konsekwencją jej jest niesłychany rozwój nauki i techniki. Coraz mocniej zająmają się ze sobą nauki teoretyczne i stosowane. Gwałtownie idzie naprzód mechanizacja, automatyzacja, komputeryzacja procesów produkcji i zarządzania. Z konsekwencjami rewolucji naukowo-technicznej liczyć się musi także szkoła współczesna. Na tle żywiołowego narastania wiedzy w czasach współczesnych — bo wedle opinii uczonych rok w zakresie rozwoju wiedzy i nauki daje obecnie więcej niż dawniej sto lat — w związku z tym przed każdą szkołą staje trudny do rozwiązania dylemat: planów, programów nauczania oraz potrzeba przebudowy procesu nauczania.

Chodzi mianowicie o to, czy szkoła ma dalej rozszerzać materiał programów nauczania encyklopedycznego i liczbę godzin nauczania, czy też przebudować zasady struktury programów i dostosować liczbę godzin nauki do wymagań współczesnej higieny i możliwości biopsychicznej uczniów. Czy nauczanie ma być nadal tradycyjne, opierające się na przekazywaniu coraz większej ilości wiadomości encyklopedycznych do zapamiętania przez uczniów w szkole, czy też nauczanie ma wprowadzać ich w samodzielny proces poznawania rzeczy, zjawisk, faktów, problemów w związku z potrzebami przygotowania do życia bieżącego i dalszego, które już obecnie domaga się ustawicznego uczenia się i doksztalcenia po ukończeniu szkoły.

Nie ulega wątpliwości, że rewolucja naukowo-techniczna wskazuje szkole i nauczaniu nowe drogi tak w zakresie programów nauczania, ich nowej struktury, zakresu materiału nauczania, jak i ilości godzin lekcyjnych ucznia w szkole oraz samego procesu nauczania, nowych technik nauczania i metod nauczania — jako przygotowania również do dalszego permanentnego samokształcenia po ukończeniu szkoły.

Obecnie doszło do zenitu „przeładowanie” programów nauczania w szkołach. Mocno też przekroczyło granice wytrzymałości psychofizycznej uczniów w szkołach oraz granice wyznaczone przez siatki godzin. W związku z tym zachodzi potrzeba przebudowy programów nauczania i siatek godzin w szkołach na nowych zasadach, zgodnie z postulatami higieny i możliwościami psychofizycznymi uczniów.

W przyszłości programy nauczania w szkołach będą mogły obejmować podstawowe przedmioty nauczania oraz w swej treści będą musiały ograniczać się do problemów kluczowych. Poza tym będą musiały być co kilka lat aktualizowane i przebudowywane zgodnie z postępowaniem nauki i techniki.

2. Nauczanie tradycyjne a nowoczesne

Na tle rewolucji naukowo-technicznej i zmian w treściach nauczania ulega również przebudowie nauczanie w szkole. W miejsce nauczania tradycyjnego, w którym dominuje w szkole najczęściej werbalne przekazywanie wiadomości sformułowanych przez nauczyciela i podawanych uczniom do zapamiętywania i wyuczenia się mechanicznego, wchodzi obecnie nauczanie nowoczesne — wprowadzające uczniów w samodzielny proces poznawczy na drodze trójstopniowego poznania (zmysłowego, myślowego, empirycznego), zgodnie z leninowską teorią odbicia. Przy nauczaniu tradycyjnym w szkole uczniowie najczęściej byli bierni i proces dydaktyczny opierał się na pamięci mechanicznej, brak w nim było w dostatecznym stopniu ćwiczenia i rozwijania funkcji poznawczych.

Współczesna szkoła obowiązana jest uczyć nowoczesnie. W procesie nauczania nowoczesnego nauczyciel wprowadza uczniów w prawidłowy, aktywny, samodzielny proces poznania rzeczywistości, faktów, zjawisk otaczającego świata, zjawisk świata przyrodniczego, humanistycznego i wytworów kultury, a zwłaszcza kultury technicznej. W nauczaniu nowoczesnym punktem wyjściowym jest nie tylko trudność, ale też i nowa sytuacja, wobec której nauczyciel stawia uczniów w klasie przy pomocy nowych technik nauczania — w laboratorium, w warsztacie szkolnym, na praktyce zawodowej w zakładzie produkcyjnym. Uczniowie — postawieni wobec trudności, wobec nowej sytuacji, wobec nowego problemu — szukają rozwiązania danej trudności, nowej sytuacji i nie znanego im problemu na drodze samodzielnego procesu poznawczego, kierowanego przez nauczyciela, lub autonomicznego procesu poznawczego samych uczniów. W tradycyjnym nauczaniu najczęściej nauczyciel dawał gotową odpowiedź, czy rozwiązanie danej trudności, danej sytuacji, czy nieznanego problemu. W nowoczesnej szkole — epoki rewolucji naukowo-technicznej — problemy te rozwiązują sami uczniowie na drodze trójstopniowego procesu dydaktyczno-poznawczego, tj. przez poznanie zmysłowe, myślowe i empiryczne.

3. Poznanie zmysłowe a nowe techniki nauczania

Rzecz, zjawisko, trudność, nowa sytuacja, nowy problem wobec którego stawiamy uczniów w klasie w pierwszym stadium procesu dydaktycznego, wprowadzającym na lekcji w poznanie zmysłowe — ma wywołać u uczniów reakcję zmysłów, czego efektem są ich wrażenia, spostrzeżenia i wyobrażenia, co stanowi owoc poznania zmysłowego. Nie zawsze jednak może nauczyciel dysponować na lekcji konkretnymi bezpośrednimi rzeczywistościami i wtedy są mu niezmiernie pomocne dydaktycznie nowe techniki nauczania (audiowizualne, wizualne i audytywne). Jak wykazują jednak badania, korzystanie w procesie dydaktycznym z nowych technik nauczania nie jest w naszych szkołach przez nauczycieli upowszechnione na co dzień w pracy, ale raczej ma charakter okolicznościowy, np. na konferencjach rejonowych, tak w szkołach podstawowych, jak i w średnich oraz zawodowych, na co wpływa szereg przyczyn.

Jak ten problem przedstawia się w rzeczywistości w praktyce dydaktycznej, obrazują nam to w pewnym stopniu badania przeprowadzone w piętnastu śred-

nich szkołach ogólnokształcących licealnych w Krakowie. Były one prowadzone pod kierownictwem naukowym autora niniejszej rozprawy, przez mgra Andrzeja Charwata i mgr Marię Lenarczyk w roku szkolnym 1970/71. W badaniach tych wzięto pod uwagę:

- 1) stan nowoczesnych technicznych (nowych technik) pomocy naukowych w liceach ogólnokształcących krakowskich,
- 2) przygotowanie nauczycieli krakowskich liceów ogólnokształcących do stosowania nowoczesnych technicznych pomocy naukowych w procesie dydaktycznym,
- 3) wykorzystanie nowoczesnych pomocy naukowych w pracy dydaktycznej przez nauczycieli krakowskich liceów ogólnokształcących w procesie dydaktycznym w poszczególnych przedmiotach nauczania.

Tabela I

STAN NOWOCZESNYCH TECHNICZNYCH POMOCY NAUKOWYCH
W LICEACH OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH W KRAKOWIE W ROKU SZKOLNYM 1970/71

Lp.	Nazwa szkoły	Ogólny stan ilościowy technicznych pomocy naukowych											Stan wszystkich pomocy w poszczególnych szkołach	Ogólny stan izb lekcyjnych	Ilość sal projekcyjnych-gabinetów	Ilość uczniów	Ilość nauczycieli
		audiowizualnych		wizualnych					audytywnych								
		televizory	projektor filmowy	diaskop	episkop	epidiaskop	rzutnik	mikro-projektor	magnetofon	adapter	radio	radiola					
1	I Liceum Ogólnokształcące	2	2	1	4	3	4	—	5	10	2	1	34	18	6	837	43
2	II Liceum Ogólnokształcące	2	2	2	3	3	5	—	6	5	2	1	30	18	8	863	50
3	III Liceum Ogólnokształcące	2	1	—	—	3	3	—	2	6	3	1	21	14	1	798	45
4	IV Liceum Ogólnokształcące	4	2	2	2	—	8	—	7	6	4	1	35	17	3	633	42
5	V Liceum Ogólnokształcące	3	2	1	2	4	3	—	6	5	2	1	29	17	10	820	49
6	VI Liceum Ogólnokształcące	2	3	6	6	—	3	—	8	10	2	1	42	9	2	600	38
7	VII Liceum Ogólnokształcące	1	2	—	4	3	3	—	4	10	3	1	31	20	7	927	60

d.c. tabeli 1

Lp.	Nazwa szkoły	Ogólny stan ilościowy technicznych pomocy naukowych											Stan wszystkich pomocy w poszczególnych szkołach	Ogólny stan izb lekcyjnych	Ilość sal projekcyjnych-gabinetów	Ilość uczniów	Ilość nauczycieli
		audlowizualnych		wizualnych					audytywnych								
		telewizor	projektor filmowy	diaskop	episkop	epidiaskop	rzutnik	mikroprojektor	magnetofon	adapter	radło	radiola					
8	VIII Liceum Ogólnokształcące	3	2	1	1	—	—	—	11	9	2	—	29	18	5	836	47
9	IX Liceum Ogólnokształcące	3	2	1	2	1	4	1	6	10	3	1	34	16	6	780	46
10	X Liceum Ogólnokształcące	3	1	3	3	—	—	—	3	2	1	1	17	18	2	1053	74
11	XI Liceum Ogólnokształcące	2	2	—	—	2	2	1	4	3	2	1	19	14	3	800	46
12	XII Liceum Ogólnokształcące	2	4	—	4	2	—	—	10	10	2	—	34	24	3	1023	56
13	XIII Liceum Ogólnokształcące	3	2	—	—	2	1	—	4	6	2	—	20	12	2	625	41
14	XIV Liceum Ogólnokształcące	2	1	—	—	6	—	—	2	6	2	—	19	13	1	398	24
15	XV Liceum Ogólnokształcące	4	1	—	—	2	6	1	3	7	3	1	28	13	1	515	33
	Ogólne dane dla wszystkich liceów ogólnokształcących w Krakowie	38	29	17	31	31	42	3	81	105	35	11	422	241	50	11 508	694

Jak się przedstawia stan nowoczesnych technicznych pomocy naukowych (nowych technik nauczania) w krakowskich liceach ogólnokształcących, obrazują nam następujące dane zawarte w zamieszczonej tabeli.

Z danych tabeli I, obrazujących nowoczesne techniczne pomoce naukowe (nowe techniki nauczania) w piętnastu liceach ogólnokształcących w Krakowie w roku szkolnym 1970/71 wynika, że na 11 508 uczniów i 694 nauczycieli w tych liceach, posiadających 241 izb lekcyjnych (w tym 50 gabinetów z urządzeniami do korzystania z tych pomocy) było: 38 telewizorów, 29 projektorów filmowych, 17 diaskopów, 31 episkopów, 31 epidiaskopów, 42 rzutniki, 3 mikroprojektory, 81 magnetofonów, 105 adapterów, 35 aparatów radiowych, 11 radioli — czyli w sumie wszystkich pomocy nowoczesnych technik nauczania na piętnaście liceów ogólnokształcących krakowskich było 422 jednostki. Jeżeli weźmiemy pod uwagę liczbę nauczycieli oraz liczbę izb lekcyjnych, to stan ilościowy tych pomocy jest stanowczo niewystarczający, bo na jedną izbę lekcyjną przypada 1,7 pomocy (na 11 rodzajów nowych technik nauczania), a na jednego nauczyciela — 0,6 jednostki nowych technik nauczania. Niepokojąco jednak niski jest stan w szkołach badanych: telewizorów, projektorów filmowych, diaskopów, episkopów, epidiaskopów, rzutników, mikroprojektorów, gdyż pomoce te winny mieć codzienne zastosowanie w pracy dydaktycznej. Na niski stan ilościowy nowych technik nauczania w średnich szkołach ogólnokształcących w Krakowie w dużej mierze wpływał fakt, że znaczna część dyrektorów szkół wolała kupować meble szkolne niż nową aparaturę nowych technik nauczania, ponieważ w budżetach szkolnych pod tym samym paragrafem budżetowym znajdowała się wspólna kwota na meble szkolne i nowoczesne pomoce naukowe, a ponadto dużo więcej było trudności z nabyciem niektórych środków technicznych do nauczania niż mebli. Ponieważ dyrektorzy szkół byli odpowiedzialni za stan pomocy naukowych, woleli unikać tej odpowiedzialności, nie starając się należycie o kupno drogiej aparatury nowych technik nauczania. Na skutek takiego stanu nowoczesnych technik nauczania w szkołach średnich te pomoce naukowe były stosowane rzadko, przy okazji lekcji pokazowych na konferencjach nauczycielskich lub niekiedy przez nauczycieli-entuzjastów, co należało już do rzadkości.

Stan ilościowy posiadanych nowych technik nauczania przedstawia się przyśpieszająco jeszcze gorzej w szkołach podstawowych i ten problem wymaga osobnych badań.

W związku z tym zachodzi potrzeba zwrócenia baczniejszej uwagi przez nadzór szkolny wizytatorów i inspektorów szkolnych na poprawienie w najbliższych latach stanu ilościowego nowoczesnych technik nauczania w szkołach.

Również przygotowanie techniczne nauczycieli do stosowania tych technik nauczania w szkołach średnich ogólnokształcących w Krakowie nie przedstawia się dobrze, bo zdecydowana większość nauczycieli nie ma tego przygotowania. Jak wykazują badania, jedynie nikły procent tych nauczycieli zostało przeszkolonych na kursach stosowania nowych technik nauczania w procesie dydaktycznym. I tak, spośród przebadanych z I, II, V, VII i IX Liceum Ogólnokształcącego krakowskiego 246 nauczycieli jedynie 64, tj. 25,8%, można uznać za przygotowanych do posługiwania się nowoczesnymi technicznymi środkami nauczania, co stanowi nikły procent do ogółu nauczycieli pracujących w tych szkołach. Najczęściej są to młodzi nauczyciele, którzy ukończyli WSP i otrzymali przygotowanie do posługiwania się nowymi technikami nauczania (WSP w Krakowie — każdy kończący student odbywa w ciągu jednego semestru dwugodzinne ćwiczenia praktyczne wprowadzające stosowanie nowych technik nauczania). Poza tym badania wykazały, że obok przeszkolonych technicznie, mamy też nauczycieli, którzy z amatorstwa i wrodzonej pasji weszli w umiejętności posługiwania się nowymi technikami. Powyższe próbne badania wykazują, że nie organizowano systematycznych kursów o szerszym za-

sięgu — obejmujących ogół nauczycieli w kierunku przygotowania ich do należytego posługiwania się nowoczesnymi środkami technicznymi, audiowizualnymi, wizualnymi i audytywnymi, jak również maszynami dydaktycznymi nauczania programowanego. Trzeba jednak stwierdzić, że dzięki b. Ministerstwu Oświaty i Szkolnictwa Wyższego przed czterema laty powstał w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie Centralny Ośrodek Maszyn Dydaktycznych i Zakład Nowych Technik Nauczania. Placówki te pracują już bardzo intensywnie i współdziałają z innymi placówkami tego typu w uniwersytetach i innych uczelniach, ale jest to wszystko za mało, a poza tym nie zostały objęte masowym przygotowaniem w tym kierunku zespoły nauczycieli, a zwłaszcza w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących.

Z kolei nasuwa się trzecie pytanie — w jakim stopniu wykorzystują faktycznie nowoczesne pomoce naukowe (nowe techniki nauczania) w pracy dydaktycznej nauczyciele w badanych liceach ogólnokształcących krakowskich w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania. Jak się ten problem przedstawia, obrazują nam to w pewnym stopniu materiały zawarte w tabeli II.

Z danych zawartych w tabeli II, przedstawiającej wykorzystanie technicznych środków audiowizualnych, wizualnych i audytywnych w procesie dydaktycznym w poszczególnych przedmiotach nauczania w piętnastu liceach ogólnokształcących w Krakowie w roku szkolnym 1970/71 wynika, że spośród 694 nauczycieli uczących w tych szkołach przebadano 215 nauczycieli, co stanowi 30,9% ogółu badanych. Grupa 215 przebadanych nauczycieli wykorzystwała we wszystkich przedmiotach nauczania na 1185 lekcjach nowoczesne techniki nauczania, co stanowi na jednego nauczyciela 5,5 raza wykorzystanie na lekcjach technicznych środków nauczania w ciągu całego roku szkolnego. Poza tym z powyższych danych wynika, że częstotliwość korzystania z nowoczesnych technik nauczania w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania w roku szkolnym 1970/71 przedstawiała się następująco:

- 1) na języku polskim korzystało z nowoczesnych technik nauczania 24 nauczycieli na 36 lekcjach, przeciętnie 1 nauczyciel polonista w ciągu roku szkolnego korzystał z nowych technik na 5,6 lekcjach,
- 2) w nauce języków obcych korzystało z nowoczesnych technik nauczania 35 nauczycieli na 392 lekcjach, co stanowi przeciętnie na 1 nauczyciela wykorzystanie nowych technik nauczania na 11,2 lekcjach,
- 3) na historii korzystało z nowoczesnych technik nauczania 20 nauczycieli na 66 lekcjach, przeciętnie 1 nauczyciel historii w ciągu roku szkolnego korzystał z nowych technik nauczania na 3,3 lekcjach,
- 4) na propedeutyce nauki o społeczeństwie korzystało z nowoczesnych technik nauczania 4 nauczycieli na 16 lekcjach, przeciętnie 1 nauczyciel propedeutyki nauki o społeczeństwie w ciągu roku szkolnego korzystał z nowych technik na 4 lekcjach,
- 5) na geografii korzystało z nowoczesnych technik nauczania 12 nauczycieli na 117 lekcjach, przeciętnie 1 nauczyciel w ciągu roku szkolnego wykorzystał nowe techniki nauczania na 9 lekcjach,
- 6) na biologii korzystało z nowoczesnych technik nauczania 24 nauczycieli na 132 lekcjach, przeciętnie 1 nauczyciel biologii w ciągu roku szkolnego korzystał z nowych technik na 5,5 lekcjach,
- 7) na matematyce korzystało z nowoczesnych technik nauczania 17 nauczycieli na 25 lekcjach, przeciętnie na 1 nauczyciela w ciągu roku szkolnego przypadło wykorzystanie nowych technik na 1,4 lekcjach,
- 8) na fizyce korzystało z nowoczesnych technik nauczania 18 nauczycieli na 76 lekcjach, przeciętnie 1 nauczyciel fizyki w ciągu roku szkolnego korzystał z nowych technik na 4,2 lekcjach,

Tabela II

WYKORZYSTANIE TECHNICZNYCH ŚRODKÓW W POSZCZEGÓLNYCH PRZEDMIOTACH
NAUCZANIA W PRACY DYDAKTYCZNEJ W ROKU SZKOLNYM 1970/71
W PIĘTNASTU LICEACH OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH W KRAKOWIE

Lp.	Nazwa przedmiotu	Ilość badanych nauczycieli	Środki audiowizualne		Środki wizualne					Środki audytywne			Ilość stosowanych środków technicznych
			telewizor	projektor filmowy	diaskop	episkop	epidiaskop	rzutnik	mikroprojektor	magnetofon	adapter	radio	
1	J. polski	24	15	10	—	2	—	23	2	44	36	4	136
2	J. obce	35	—	6	—	—	47	31	2	144	161	—	392
3	Historia	20	6	10	—	2	12	19	4	6	2	5	66
4	Propedeutyka nauki o społeczeństwie	4	3	—	—	—	6	7	—	—	—	—	16
5	Geografia	12	2	12	—	—	62	41	—	—	—	—	117
6	Biologia i higiena	24	2	52	2	2	10	50	10	4	—	—	132
7	Matematyka	17	—	7	—	—	14	—	2	—	2	—	25
8	Fizyka	18	—	16	2	2	46	8	—	2	—	—	76
9	Chemia	15	4	12	2	—	—	—	—	2	—	—	16
10	Astronomia	3	—	—	—	—	5	6	—	—	—	—	11
11	Wychowanie techniczne	14	4	37	—	—	4	24	4	4	—	—	36
12	Wychowanie plastyczne	10	—	10	—	—	2	17	—	—	—	—	19
13	Wychowanie muzyczne	5	—	2	—	—	—	—	—	17	14	7	20
14	Wychowanie fizyczne	5	—	—	—	—	—	—	—	12	20	—	32
15	Przysposobienie obronne	9	—	22	—	—	2	20	2	—	2	—	48
	Razem	215	36	196	6	8	210	247	26	235	237	16	1185

- 9) na chemii korzystało z nowoczesnych technik nauczania 15 nauczycieli na 16 lekcjach, przeciętnie 1 nauczyciel chemii w ciągu roku szkolnego korzystał z nowych technik na 1,09 lekcjach,
- 10) na lekcjach wychowania technicznego korzystało z nowoczesnych technik nauczania 14 nauczycieli na 46 lekcjach, przeciętnie 1 nauczyciel wychowania technicznego w ciągu roku szkolnego wykorzystał nowe techniki na 2,5 lekcjach,
- 11) na astronomii korzystało z nowoczesnych technik nauczania 3 nauczycieli na 11 lekcjach, przeciętnie 1 nauczyciel astronomii w ciągu roku szkolnego korzystał z nowych technik na 3,6 lekcjach,

- 12) na lekcjach wychowania plastycznego korzystało z nowoczesnych technik nauczania 10 nauczycieli na 19 lekcjach, przeciętnie 1 nauczyciel wychowania plastycznego w ciągu roku korzystał z nowych technik na 1,9 lekcjach,
- 13) na wychowaniu muzycznym korzystało z nowoczesnych technik nauczania 5 nauczycieli na 20 lekcjach, przeciętnie 1 nauczyciel wychowania muzycznego w ciągu roku szkolnego korzystał z nowych technik na 4 lekcjach,
- 14) na wychowaniu fizycznym korzystało z nowoczesnych technik nauczania 5 nauczycieli na 32 lekcjach, przeciętnie 1 nauczyciel wychowania fizycznego w ciągu roku szkolnego korzystał z nowych technik na 6,4 lekcjach,
- 15) na przysposobieniu obronnym korzystało z nowoczesnych technik nauczania 9 nauczycieli na 48 lekcjach, przeciętnie 1 nauczyciel przysposobienia obronnego w ciągu roku szkolnego korzystał z nowych technik na 5,3 lekcjach.

Jak wynika z danych powyższego zestawienia, częstotliwość stosowania nowoczesnych technik nauczania na lekcjach poszczególnych przedmiotów nauczania jest ogólnie niewystarczająca w liceach ogólnokształcących przebadanych w Krakowie. Częściej stosowali nowoczesne techniki nauczyciele na lekcjach, na przykład: języków, na biologii z higieną, na geografii, historii, fizyce, natomiast stosunkowo rzadko miały zastosowanie nowe techniki nauczania w pracy lekcyjnej nauczycieli, na przykład: matematyki, chemii, astronomii, wychowania technicznego, wychowania plastycznego, wychowania muzycznego, wychowania fizycznego i przysposobienia obronnego.

Dane tabeli II wskazują nam również, jakie pomoce naukowe nowych technik nauczania były najczęściej wykorzystywane na lekcjach, a jakie stosowano jedynie sporadycznie. Jak wynika z danych liczbowych tabeli II, do najczęściej wykorzystywanych nowych technik nauczania należą: projektory filmowe, rzutniki, epidiaskopy, adaptory, magnetofony, a natomiast rzadko były wykorzystywane: telewizory, diaskopy, episkopy, mikroprojektory, radiotelefony.

Jak więc widzimy z powyższego zestawienia, mamy dwa główne rodzaje źródeł poznania zmysłowego w procesie dydaktycznym, tj. bezpośrednia rzeczywistość z bogactwem rzeczy i zjawisk i pośrednia rzeczywistość, którą nam zbliżają nowe techniki nauczania — audiowizualne, wizualne i audytywne. Już dzisiaj nie wystarczają w szkole w procesie dydaktycznym konkrety zaczerpnięte z rzeczywistości bezpośredniej rzeczy i zjawisk, ale daleko szersze możliwości dają nam nowoczesne środki techniczne, które zbliżają do uczniów świat przeszłości, życie ludzi i kulturę przeszłą i teraźniejszą oraz rodzącą się nową kulturę na bazie rewolucji naukowo-technicznej. Nowoczesne techniki nauczania wprowadzają szkołę na nową drogę życia wytyczaną obecnie przez rewolucję naukowo-techniczną.

Poznanie przez zmysły rzeczywistości pośredniej otaczającej uczniów — konkretnych rzeczy i zjawisk, czy też rzeczywistości pośredniej przy pomocy nowych technik nauczania — prowadzi uczniów do doznania wrażeń i spostrzeżeń zmysłowych i na ich bazie formułowania wyobrażeń. Aby poznanie zmysłowe i jego owoce, tj. wrażenia, spostrzeżenia i wyobrażenia, było prawidłowe i jego wyniki dobre, nie może ono być żywiołowe, lecz świadomie i celowo kierowane, aby w tym podstawowym pierwszym stopniu aktu poznawczego uczniowie zdobyli istotne, a nie uboczne elementy, ziarno, a nie plewy. Dlatego też pierwsze stadium procesu dydaktycznego — poznanie zmysłowe — wymaga ze strony nauczyciela kierowania obserwacjami zmysłowymi uczniów i prawidłową recepcją spostrzeżeń, aby doprowadzić ich na bazie wrażeń i spostrzeżeń do właściwego obrazu poznania zmysłowego, tj. do prawidłowego wyobrażenia rzeczy, zjawisk, faktów, trudności sytuacji i problemów. Tymczasem w praktyce dydaktycznej spotykamy się w szkołach z wieloma błędami, bo jedni nauczyciele opierają się na poznaniu zmysłowym żywiołowym uczniów, a inni kierują wprawdzie tym poznaniem, ale niedokładnie i efektem tego są błędne wrażenia, niewłaściwe spostrzeżenia i wyobrażenia.

4. Poznanie myślowe

Po wprowadzeniu uczniów w pierwszy stopień procesu poznawczego, kiedy opalowali oni konkretny materiał z poznania zmysłowego i kiedy na bazie wrażeń i spostrzeżeń sformułowali sobie prawidłowe wyobrażenia, można z kolei wprowadzić ich w drugi stopień poznawczy — poznanie myślowe. W procesie nauczania szkolnego jest to etap najtrudniejszy, bo wymaga od nauczyciela znajomości logiki i umiejętności jej stosowania w praktyce dydaktycznej — w kierowaniu myśleniem uczniów. Na tym drugim stopniu procesu poznawczego, tj. przy wprowadzaniu uczniów w poznanie myślowe, spotykamy się w szkole z wieloma błędami. Znaczna część nauczycieli w procesie nauczania zamiast kierować myśleniem uczniów i prowadzić ich do prawidłowego poznania myślowego poprzez formułowanie należyte pojęć, sądów i wniosków, daje gotowe odpowiedzi, tzn. dyktuje uczniom gotowe, sformułowane pojęcia, gotowe sądy i wnioski, nie dając uczniom możliwości poznania drogi, prowadzącej do formułowania myśli i wyrażania ich w pojęciach, sądach i wnioskach. Często wielu nawet dobrych nauczycieli w szkole w praktyce dydaktycznej wprowadza uczniów na bazie efektów pierwszego stopnia poznania zmysłowego (wrażeń, spostrzeżeń i wyobrażeń) w procesy myślowego poznania, kierując umiejętnie tymi procesami, ale tylko w sensie żywiłowym, bez należytego rozumienia i świadomego panowania nad tworzeniem się i formułowaniem myśli, których owocami są często nieprawidłowe pojęcia, błędne sądy i fałszywe wnioski. Aby te niedomagania w nauczaniu szkolnym usunąć, każdy z nauczycieli obowiązany jest w pełni sam rozumieć istotę myślenia, drogi prowadzące do prawidłowego wyrażania myśli, podstawowe formy myślenia oraz posiadać umiejętność fundamentalną świadomego kierowania procesami myślowymi uczniów i prawidłowego tworzenia przez nich pojęć, sądów i wniosków.

Po wprowadzeniu uczniów w pierwszy stopień poznawczy w procesie nauczania, tj. w poznanie zmysłowe, którego owocem są wrażenia, spostrzeżenia i wyobrażenia, z kolei prawidłowo kierujący procesem poznawczym nauczyciel wprowadza uczniów w drugi stopień poznawczy, tj. poznanie myślowe. To przejście od poznania zmysłowego do poznania myślowego uczniów nie jest łatwe i wymaga wysiłku oraz precyzji ze strony nauczyciela, jeżeli ma on doprowadzić uczniów do prawidłowego formułowania myśli i poznania myślowego. Materiałem wyjściowym do operacji myślowych są zdobyte na bazie wrażeń i spostrzeżeń sformułowane przez uczniów ich wyobrażenia związane z konkretną rzeczą, trudnością, sytuacją, czy też problemem, z czym uczniowie zetknęli się przy poznaniu zmysłowym. Kiedy uczniowie doszli do prawidłowych wyobrażeń, z kolei staje nowe zadanie do wykonania, tj. potrzeba przekształcenia wyobrażeń w prawidłowe pojęcia. Aby to zadanie mogło być prawidłowo przeprowadzone, kierujący procesem poznawczym nauczyciel musi być świadom różnic między wyobrażeniem a pojęciem, musi wiedzieć, że wyobrażenie — to suma cech istotnych i nieistotnych danych rzeczy, zjawiska, trudności, sytuacji, a pojęcie — suma cech istotnych, zasadniczych, podstawowych, stale występujących. Dobry nauczyciel wiedząc o tym, znając różnice zachodzące między wyobrażeniem a pojęciem, może z kolei wskazać uczniom na metody i operacje myślowe wstępne, przy pomocy których można przekształcić wyobrażenia w pojęcia. Tymi metodami i wstępnymi operacjami logicznymi są: analiza, porównywanie, synteza, abstrahowanie i uogólnianie.

Przy pomocy metody analizy uczniowie pod kierunkiem nauczyciela wyodrębniają w wyobrażeniu cechy istotne od nieistotnych. Z pomocą wstępnej metody porównywania nauczyciel uczy uczniów zestawiać pewne zespoły cech podobnych, czy też wyróżniających się, w badanej rzeczy czy zjawisku. Przez metodę syntezy nauczyciel uczy łączyć szereg cech najistotniejszych i najbardziej charakterystycznych. Po dokonaniu syntezy cech istotnych przez uczniów nauczyciel wprowadza ich

w umiejętność abstrahowania, czyli wyodrębniania najistotniejszych i charakterystycznych dla danego zjawiska cech. Po przeprowadzeniu z uczniami abstrahowania cech najważniejszych i najistotniejszych, wprowadza ich na drogę uogólnienia, które jest ostatecznym podsumowaniem właściwości i cech najistotniejszych; wynikiem tego uogólnienia jest treść pojęcia jako suma cech istotnych.

Ze stanowiska logiki nie wystarczy jednak nauczyć uczniów ustalenia treści pojęcia, ale należy też pamiętać o potrzebie określenia zakresu pojęcia.

Doprowadziwszy uczniów do sformułowania pojęć, wprowadzamy ich z kolei na drogę poszukiwania i wykrywania związków zachodzących między pojęciami, czyli implikacji, które wyrażają się w formułowaniu z pojęć sądów o charakterze orzekającym (kategorycznym), warunkowym (hipotetycznym), rozjemczym (alternatywnym), czy też wykluczającym (dysjunktywnym). Przy formułowaniu sądów (zdań), zwłaszcza kategorycznych, należy zwracać uwagę zarówno na ich zakres (ilość) — sądy ogólne, sądy szczegółowe, jak i treść (jakość) — sądy twierdzące, sądy przeczące oraz wzajemne stosunki zachodzące między sądami. Ze związków zachodzących między sądami uczymy uczniów wyprowadzać z kolei nowe sądy, czyli wnioski (wnioskować). Wprowadzanie uczniów na drogę tworzenia i prawidłowego formułowania pojęć, sądów i wniosków — to zaprawianie ich do myślenia, czyli poznania myślowego. Wykładnikami podstawowymi naszego myślowego poznania, w które wprowadzamy uczniów na każdej lekcji, są pojęcia, sądy i wnioski.

Spośród tych trzech podstawowych form myślenia, przy pomocy których wyrażamy nasze myśli, najtrudniejsze jest wnioskowanie, które może mieć charakter dedukcyjny, redukcyjny i indukcyjny. Przy wnioskowaniu dedukcyjnym na lekcji staramy się — znając prawidłowe przyczyny, racje i przesłanki — na ich podstawie formułować wnioski z nich wynikające. Przy wnioskowaniu redukcyjnym nasze rozumowanie przebiega odwrotnie niż dedukcyjne, bo uczniowie znając fakty, następstwa i skutki ustalone na lekcji, szukają przyczyn i racji. Nauczyciele często też posługują się przy rozumowaniu redukcyjnym — tłumaczeniem i dowodzeniem, ale nie zawsze w pełni ściśle stosują te typy rozumowania. Tłumaczenie — to dobieranie prawdopodobnej racji do następstwa, skądinąd uznanego za prawdziwe, czyli innymi słowy — szukanie przyczyny do uzasadnienia następstwa i skutku, który uchodzi za pewny i prawdziwy. Dowodzenie — to dobieranie do następstwa racji uznanej za prawdziwą, czyli mając pewne skutki szukamy ich pewnej przyczyny. W naukach empirycznych, a zwłaszcza w naukach przyrodniczych i stosowanych, nauczyciele na lekcji posługują się wnioskowaniem indukcyjnym zupełnym, najczęściej jednak indukcyjnym niezupełnym. Przy wnioskowaniu i rozumowaniu indukcyjnym zupełnym na podstawie określonych szczegółowych faktów wysnuwają i wyciągają z uczniami wnioski ogólne pewne; przy wnioskowaniu zaś indukcyjnym niezupełnym na podstawie pewnej ilości faktów nie wyczerpujących całości układu tych faktów i zjawisk — wyprowadzają wnioski ogólne, ale tylko prawdopodobne. Przy tym typie rozumowania indukcyjnego niezupełnego często mają zastosowanie znane powszechnie metody (zwane także kanonami) Jana Stuarta Milla, tj. metoda zgodności, metoda różnicy, metody połączone zgodności i różnicy, metoda zmian towarzyszących i metoda resztek, czyli próbek. Ćwiczenie uczniów w rozumowaniu indukcyjnym, a zwłaszcza w indukcyjnym niezupełnym, jest kardynalnym postulatem dydaktyki i życia. Ćwiczenie uczniów w prawidłowym procesie myślenia w toku nauczania jest też podstawowym celem dydaktycznym, bo nauczanie współczesne na plan pierwszy wysuwa rozwój formalno-funkcjonalny, którego najwyższym wykładnikiem jest myślenie. Kształcąc umiejętność formułowania pojęć, sądów i wniosków, rozwijamy trwale funkcje poznawcze myślenia ludzkiego. Na drodze rozwoju prawidłowych funkcji myślenia doprowadzamy w efekcie do prawidłowego ujmowania wiadomości, które z kolei po uporządkowaniu i powiązaniu dają wiedzę.

5. Poznanie empiryczne

Sformułowane w procesie poznania myślowego pojęcia, sądy, wnioski oraz zdobyte na tej drodze wiadomości i wiedza mogą być niekiedy wątpliwe, niepewne i wymagają weryfikacji przez empirię, czyli doświadczenia, które dopiero może potwierdzić słuszność przyjętych pojęć, sądów, wniosków i na ich podstawie sformułowanych wiadomości i wiedzy teoretycznej lub też zaprzeczyć ich słuszności. Empiria — eksperyment — doświadczenie — jest wobec tego trzecim i najwyższym szczeblem we współczesnym procesie poznania. Np. lekarz po przebadaniu chorego na podstawie obserwacji i spostrzeżeń zmysłowych stawia po ich przemyśleniu, czyli po operacjach logicznych wstępnych (analizy, porównywania, syntezy, abstrahowania i uogólnienia), przeprowadzonych na doznanych wrażeniach, spostrzeżeniach i wyobrażeniach — diagnozę choroby, ale ta diagnoza jest problematyczna i dlatego lekarz zwykle wydaje polecenie, ażeby chorego przewieźć do szpitala i poddać go empirycznemu badaniu. Jeżeli wyniki badania empirycznego są zgodne z postawioną diagnozą, wtedy potwierdza się słuszność rozpoznania pierwszego stopnia (poznania zmysłowego) i drugiego stopnia (poznania myślowego). Empiria więc nie tylko kontroluje efekty pierwszego i drugiego stopnia poznania ludzkiego, ale jest również źródłem nowych elementów poznawczych — pewnych.

6. System lekcyjny i nielekcyjny nauczania

W szkołach współczesnych w organizacji nauczania dominuje system lekcyjny nauczania, a niekiedy stosuje się też system nielekcyjny nauczania.

W dydaktyce polskiej przyjmuje się, że w systemie lekcyjnym nauczania występuje najczęściej tzw. lekcja o wszystkich podstawowych ogniwach procesu dydaktycznego, a tymi ogniwami są: 1) nawiązanie do starej lekcji, 2) wprowadzenie nowego tematu (problemu), 3) opracowanie nowego tematu (problemu) przez poznanie zmysłowe, myślowe, empiryczne, 4) zebranie (usystematyzowanie) opracowanego materiału (nowych wiadomości), 5) utrwalenie nowych wiadomości przez krótkie ich powtórzenie, 6) zastosowanie nowych wiadomości w pracy domowej (ustnej w oparciu o podręcznik, książkę, pisemnej, praktycznej). W tym typie lekcji uo-woceśnionej jest zapewniony pełny akt poznawczy uczniom, którzy rozwiązują wysunięty problem przez trójstopniowe poznanie, tj. zmysłowe, myślowe, empiryczne. Obecnie jednak nie wszyscy nauczyciele zwracają uwagę na aktywne, trójstopniowe poznawanie problemu przez uczniów na lekcjach, ale sami nauczyciele po krótkim nawiązaniu do starej lekcji podają nowy materiał lekcyjny gotowy uczniom do zapamiętania (tradycyjny typ lekcji zasadniczej ma u wielu nauczycieli następujące ogniwka: 1) nawiązanie do starej lekcji, 2) podanie nowego materiału, 3) zebranie podanego materiału, 4) utrwalenie).

W organizacji procesu nauczania, obok systemu lekcyjnego, mamy jeszcze system nielekcyjny, którego propagatorami i pionierami w XX wieku byli głównie pedagodzy amerykańscy.

Obecnie system nielekcyjny nauczania ma wielu zwolenników; dużym uznaniem w skali światowej cieszy się system nielekcyjny nauczania nowoczesnej szkoły francuskiej — stworzonej przez Celestyna Freineta. System nielekcyjny nauczania nowoczesnego również przestrzega, aby w procesie dydaktycznym wystąpiło trójstopniowe, aktywne poznanie u uczniów danego problemu czy zjawiska, aby w ten sposób szkoła zbliżała ich do życia w społeczeństwie, bo szkoła jest dla życia i ma przygotowywać przez związki z życiem.

7. Nowoczesne metody nauczania

Prawidłowy nowoczesny proces nauczania uzależniony jest nie tylko od form organizacyjnych, których wykładnikiem jest system lekcyjny względnie system nielekcyjny nauczania, ale również od metod nauczania związanych z całokształtem nowoczesnego procesu dydaktycznego, wprowadzającego uczniów w prawidłowe, ludzkie, trójstopniowe poznanie, zgodnie z leninowską teorią odbicia.

Wszystkie dotychczasowe podziały metod nauczania są niepełne, bo nie uwzględniają metod związanych z poznaniem myślowym. Poza tym dotychczasowe podziały metod nauczania są w dużej mierze konwencjonalne i nie powiązane z sobą organicznie. Dlatego też wydaje się w pełni uzasadnione podejście do podziału metod nauczania na bazie leninowskiego ujęcia procesu nauczania. Patrząc z tego punktu widzenia na proces nauczania, jako wprowadzanie uczniów w prawidłowe, trójstopniowe poznanie — zmysłowe, myślowe i empiryczne (eksperymentalne) — można na tej podstawie dokonać podziału metod nauczania na: 1) metody związane z poznaniem zmysłowym, 2) metody związane z poznaniem myślowym, 3) metody związane z poznaniem empirycznym (eksperymentalnym).

Do metod związanych z poznaniem zmysłowym można zaliczyć: a) pokaz zwykły związany z obserwacją uczniów, b) pokaz instrumentalny przy pomocy nowych technik nauczania (audiowizualnych, wizualnych, audytywnych), związany z obserwacją uczniów.

Do metod związanych z poznaniem myślowym należą: a) metody wstępnego poznania myślowego, służące do przekształcenia wyobrażeń w pojęcia (analiza, porównywanie, synteza, abstrahowanie, uogólnianie), b) metody właściwe poznania myślowego związane z formułowaniem wniosków (metoda wnioskowania dedukcyjnego, metoda wnioskowania redukcyjnego, metody wnioskowania indukcyjnego zupełnego i niezupełnego (z metodami J. St. Milla: metoda zgodności, metoda różnicy, metoda połączonej zgodności i różnicy, metoda zmian towarzyszących, metoda resztek, czyli próbek). Przy powyższych metodach poznania myślowego stosuje się też metodę pytającą i metodę dyskusyjną.

Do metod związanych z poznaniem empirycznym, czyli eksperymentalnym należą: 1) eksperyment naturalny, 2) eksperyment laboratoryjny, 3) ćwiczenia.

Zastosowanie niniejszych metod nauczania związanych z trójstopniowym procesem poznania daje nam nowoczesne nauczanie problemowe, bo problem można rozwiązać przez trójstopniowe poznanie przy pomocy metod związanych z każdym stopniem poznawczym.

Powyższe ujęcie i podział metod nauczania jest o wiele prostszy i logicznie powiązany z nowym procesem nauczania w ujęciu leninowskim. Poza tym podział ten uwzględnia metody nauczania wprowadzające w poznanie myślowe, co dotychczasowe podziały metod nauczania najczęściej pomijały zupełnie lub też tylko ujmowały marginesowo. Niezadowalająca znajomość wśród nauczycielstwa metod poznania myślowego i nie stosowania ich w pracy dydaktycznej powoduje to, że duży procent młodzieży ze szkół podstawowych nie nadaje się do szkół średnich, a następnie nie jest z kolei przygotowany po szkole średniej w należytych stopniu do studiów wyższych. Poza tym współczesna rewolucja naukowo-techniczna oraz przemysł posługujący się automatyzacją, cybernetyką i komputerami, które wchodzi coraz bardziej do ośrodków produkcyjnych — czeka na kadry o wysokim poziomie rozwoju umysłowego.

Obok wyżej przedstawionych metod nauczania w nowym układzie do bardzo wartościowych należy metoda nauczania zespołowego. Coraz szerszego stosowania w praktyce szkolnej tej metody domaga się dziś praca produkcyjna, gdzie spotykamy się przede wszystkim z zespołami pracującymi. Aby jednak praca zespołowa w produkcji przemysłowej mogła kształtować się na odpowiednim poziomie, przy-

gotowanie w tym kierunku może dać zarówno szkoła podstawowa — głównie już w wyższych klasach — jak i szkoła średnia ogólnokształcąca, a przede wszystkim szkoła zawodowa. Praca w zespołach wymaga jednak starannego przygotowania nie tylko konspektu stosownie do ilości przewidzianych w klasie zespołów, ale i potrzebnych materiałów, a zwłaszcza w szkole zawodowej.

W ostatnich latach występuje w szkołach nauczanie programowane, oparte na maszynach dydaktycznych do nauczania programowanego liniowego, rozgałęzionego i mieszanego. Obok powyższych rodzajów maszyn dydaktycznych stosuje się też podręczniki do nauczania programowanego, które zyskują coraz większe uznanie w nauczaniu, bo zmuszają uczniów do indywidualnego i samodzielnego opracowania materiału. Nie ulega wątpliwości, że nauczanie programowane posiada duże wartości, bo oswaja uczniów z maszyną dydaktyczną. Metoda nauczania programowanego jest metodą przyszłości, zwłaszcza jeśli się rozbuduje szerzej jej podstawy logiczne. Na podkreślenie zasługuje też fakt, że nauczanie programowane zbliża młodzież do życia i nowoczesnej techniki. Maszyny dydaktyczne oddają już dziś ogromne usługi w szkołach jako egzaminatory; mogą bowiem przeegzaminować całą klasę uczniów w czasie przeznaczonym dotychczas na jednego ucznia.

8. Postulaty współczesnych reform szkolnictwa

W ostatnich latach w skali światowej dokonuje się i przeprowadza wielkie reformy szkolnictwa z myślą o przejściu z nauczania tradycyjnego, opierającego się głównie na przekazywaniu wiadomości do zapamiętania mechanicznego — na nauczanie nowoczesne, które jest procesem wprowadzającym uczniów w prawidłowe poznanie, czego efektem są nie tylko wiadomości, ale jednocześnie zdobyte i ukształtowane umiejętności i sprawności funkcjonalne, przygotowujące i wprowadzające młode pokolenie w życie.

Reforma szkolnictwa w Polsce Ludowej nie może mieć charakteru reorganizacyjno-administracyjnego. Współtwórcą tej reformy w Polsce jest każdy nauczyciel, który dąży do pełnej przebudowy nauczania tradycyjnego na nowoczesne — aktywne i twórcze — poprzez nowe techniki nauczania i poprzez wprowadzanie uczniów w prawidłowy, samodzielny proces poznawczy w każdym akcie dydaktycznym. Na tej drodze każdy nauczyciel najlepiej przygotowuje młodzież do przyszłego życia i do obowiązkowego, permanentnego samokształcenia się w przyszłym zawodzie.

Za przebudową nauczania tradycyjnego na nowoczesne wypowiadają się także w ostatnich latach wszystkie międzynarodowe kongresy pedagogiczne.

W czasach dzisiejszych — na tle rewolucji naukowo-technicznej — jesteśmy świadkami lawinowego narastania wiedzy, wielkich odkryć nauki, niebywałego rozwoju techniki oraz rozwoju kultury technicznej, w związku z czym przy utrzymaniu tradycyjnej, encyklopedycznej postawy szkoły trzeba by stale powiększać programy nauczania i ilość godzin szkolnych. Prowadziłoby to do absurdalnej sytuacji — przekroczenia granicy wytrzymałości fizycznej i psychicznej uczniów, a w konsekwencji do zagrożenia ich zdrowia.

Ponieważ niemożliwe jest już dalsze rozszerzanie programów nauczania, wobec tego zachodzi potrzeba ich przebudowy i dostosowania do nowoczesnego procesu nauczania, wprowadzającego uczniów w prawidłowy, samodzielny proces poznawczy, który zapewni nie tylko opanowanie wiadomości koniecznych, potrzebnych do życia i zawodu, ale przede wszystkim rozwinięty i wykształcony proces poznawczy, dający możliwości samodzielnego rozwiązywania w życiu spotkanych trudności, nowych sytuacji i problemów współczesnego życia.

Nowoczesna nauka i technika żąda dziś nowego modelu osobowości człowieka —

zdolnego do samodzielnego podejmowania nowych zadań i rozwiązywania problemów, które niesie współczesne życie na fali rewolucji naukowo-technicznej.

Powyższe zadania, a zwłaszcza przebudowa procesu nauczania tradycyjnego na nowoczesne — stają z całą wyrazistością przed szkolnictwem w Polsce Ludowej i przed nauczycielstwem na każdym szczeblu nauczania. Aby te odpowiedzialne zadania nauczycielstwo mogło wypełnić — obowiązane jest do ustawicznego doskazywania się i samokształcenia.

MARIA KOŚ
JASŁO

JAK KSZTAŁTUJĘ POZYTYWNE MOTYWY UCZENIA SIĘ U UCZENNIC KLASY III LICEUM PEDAGOGICZNEGO DLA WYCHOWAWCZYŃ PRZEDSZKOLI IM. STEFANII SEMPOŁOWSKIEJ W JAŚLE

Wstęp

Każdy nauczyciel zastanawia się nad metodami swej pracy oraz nad ostatecznymi jej wynikami. Refleksja pedagogiczna pozwala wykrywać niedociągnięcia, a następnie mobilizuje nauczyciela do doskonalenia własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Nowoczesna szkoła przygotowuje młodzież do życia i pracy w nowych i szybko zmieniających się warunkach. Główną cechą ucznia nowoczesnej szkoły ma być aktywność oraz samodzielność w działaniu i myśleniu, jak również umiejętność współdziałania z innymi. Z dużą pomocą nauczycielom przychodzi psychologia, która wyjaśnia i analizuje cały wachlarz psychologicznych czynników wyznaczających wyniki nauczania. Naukowa analiza czynników, od których zależą wyniki nauczania, wskazuje, że bardzo ważne miejsce wśród czynników wpływających na uczenie się ucznia ma motywacja. Motywacja odgrywa decydującą rolę w podejmowaniu decyzji co do wykonania każdej pracy, każdego zadania. Motywy mają również duży wpływ na zdolność kierowania sobą. Rozumiemy je jako wewnętrzne podniety do działania. Niejednokrotnie w toku podejmowania decyzji odbywa się swoista walka motywów. Walka motywów i wybór jednego z nich wiąże się z przyznawaniem im różnej roli i wartości, a wartościowanie zależy w każdym indywidualnym przypadku od tego, jakim systemem wartości uczeń się kieruje i jaki zdołał sobie wytworzyć system wartości przy współdziałaniu rodziny, szkoły i innych wpływów środowiska.

Znajomość czynników wpływających na wyniki nauczania, a przede wszystkim poznanie motywów uczenia się pozwoli nauczycielom w toku codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej kształtować pozytywną motywację uczenia się, a tym samym podnosić na wyższy poziom wyniki nauczania i lepiej przygotować do przyszłego zawodu i życia w ustroju socjalistycznym.

W każdym indywidualnym przypadku, w zależności od tego, jaki uczeń zdołał sobie wytworzyć system wartości przy współdziałaniu zespołów czynników wychowawczych, to jest: rodziny, szkoły, środowiska, takim systemem wartości się

kieruje. Poznanie u ucznia czynników wpływających na kształtowanie pozytywnej motywacji uczenia się i działania oraz stosowanie w toku codziennej pracy różnych zabiegów kształtujących taką motywację postawiłam sobie jako bardzo ważne zadanie do zrealizowania w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Jestem nauczycielką przedmiotów pedagogicznych w Liceum Pedagogicznym dla Wychowawczyń Przedszkoli w Jaśle, a zarazem wychowawczynią klasy III b. Dla orientacji czytelnika podaję stan organizacyjny tegoż liceum. Liczy ono 347 uczennic zgrupowanych w 11 oddziałach. Wiek uczennic w granicach 14/15 lat do 20/21 lat, czyli przeważająca większość jest w okresie dojrzewania fizycznego i psychicznego. Liceum jest szkołą żeńską. Te dwa problemy, tj. wiek dojrzewania i brak kontaktów społecznych dziewcząt z chłopcami w szkole, stwarzają dodatkowe trudności wychowawcze, jak również dydaktyczne. Uczennice pochodzą w zasadzie z różnych wsi i miast całego województwa rzeszowskiego. O wyborze szkoły przygotowującej do zawodu wychowawczyni przedszkola, który, jak do tej pory, nie był zawodem atrakcyjnym, zdecydowały same, bądź też różne okoliczności rodzinne i pozarodzinne.

Mimo rzekomej znajomości klasy jako zespołu uczennic i ich pochodzenia oraz środowisk domowych, w bieżącym roku szkolnym dostrzegłam brak spójności klasy, którego nie potrafiłam w pełni wyjaśnić. Pogadanki i rozmowy nie doprowadziły do wykrycia przyczyn. Zastosowałam więc na lekcji wychowawczej bardzo proste badanie socjologiczne w formie anonimowej ankiety.

Pytania brzmiały:

1. Z którą uczennicą naszej klasy chciałabyś wyjechać na biwak (obóz, wycieczkę) i dlaczego, a której nie chciałabyś we własnej grupie i dlaczego?

2. Co, Twoim zdaniem, należy zrobić, by Ty i Twoje koleżanki otrzymywały lepsze oceny ze wszystkich przedmiotów?

Wypowiedzi uczennic przewyższyły wszelkie oczekiwania. Ilość wyborów wskazywała przywódczynię grup, a także koleżanki najbardziej nie lubiane. Przy analizie uzasadnień „dlaczego?” wypowiedzi były różnorodne, ale intencyjnie sprowadzały się do pewnych grup określeń, na przykład: „lizus, tylko się uśmiecha do profesora „xy” i otrzymuje lepsze noty, jak na nie zasługuje”; „Nie jest koleżeńska, sama wie, a nie podzieli się z koleżanką wiadomościami”. Te właśnie wypowiedzi pozwoliły mi na podjęcie zabiegów i wytworzenie lepszej więzi wewnętrznej klasy.

Znajomość stosunków społecznych w klasie ułatwia kierowanie zespołem klasowym. W swojej pracy wychowawczej bardzo chciałam ukształtować należytą więź wewnętrzną. Chodziło mi o wyrobienie odpowiedzialności za klasę jako zespół, o należyte współzycie, pomoc koleżeńską i wzajemne zrozumienie.

W dalszym ciągu w celu podniesienia wyników nauczania i udzielenia pomocy uczennicom w uczeniu się omówiłam i przedyskutowałam na zajęciach z wychowania obywatelskiego technikę i technologię pracy umysłowej.

Między innymi ustalono, że uczennice będą odrabiały zadania (prace) domowe w tym dniu, w którym zostały one zadane, ze względu na to, że w następnych dniach materiał nauczania podawany na lekcjach i instruktaż dotyczący wykonywania prac domowych ulega zapomnieniu. Po odrobieniu zadań domowych uczennice winny dopiero zapoznać się z podziałem godzin na dzień następny i zgodnie z nim rozpoczynać przygotowywanie się do lekcji. W przygotowywaniu się do lekcji winny mieć na uwadze to, by przeplatać uczenie się jednego z przedmiotów ścisłych, np. matematyki, językiem polskim, później fizyką, później historią, robiąc krótkie 5-minutowe przerwy. Takie przygotowanie daje lepsze rezultaty uczenia się.

Niezależnie od tego przeprowadziłam badania ankietowe dotyczące zainteresowań i motywów uczenia się.

Na lekcji zajęć z wychowania obywatelskiego w formie wypracowania uczennice odpowiedziały na następujące pytania:

1. Kim chciałabyś być i dlaczego?
2. Co Cię najbardziej interesuje i dlaczego?
3. Wymień przyczyny określające, dlaczego się uczysz?
4. Co sprawia Ci trudności w nauce?

Uzyskane wyniki zestawiliam w tabele, które przedstawiam poniżej.

Tabela 1

WYBÓR ZAWODU (IDEAŁU ŻYCIOWEGO)

Lp.	Określenie—kim chciałabyś być	Ilość wyb.	%
1	Wychowawczynią przedszkola	15	51,8
2	Nauczycielką (szkoły podstawowej)	9	31,2
3	Psychologiem	2	6,8
4	Archeolo iem	1	3,4
5	Wychowawczynią domu dziecka	1	3,4
6	Brak wybranego zawodu	1	3,4
	Razem	29	100

Tabela 2

ZAINTERESOWANIA

Lp.	Określenie zainteresowania	Ilość wyk.	%
1	Książki przygodowe, podróżnicze	8	28,0
2	Krajoznawstwo, geografia, poznawanie świata	6	20,6
3	Gra na instrumencie — muzyka	4	13,8
4	Przedmioty pedagogiczne	4	13,8
5	Psychologia	3	10,2
6	Przedmioty ścisłe	2	6,8
7	Plastyka — sztuka	1	3,4
8	Wychowanie fizyczne — sport	1	3,4
	Razem	29	100

Dane zestawione w tej tabeli wykazują, iż zaledwie połowa uczennic chce być wychowawczynią przedszkola. Jest to zjawisko dosyć niepokojące, gdyż każda uczennica, będąc absolwentką klasy ósmej, a zarazem wybierając średnią szkołę zawodową przygotowującą wyłącznie do zawodu wychowawczynie przedszkoli, winna wybrać taki zawód. To, że prawie połowa uczennic nastawia się na wybór innego zawodu, świadczy, że decyzje o wyborze szkoły dla tych uczennic podejmował kto inny (ojciec, matka, nauczyciel itp.), bądź też że w poprzednich dwóch latach nauki w liceum uczennice te zraził zawód nauczycielki (wychowawczynie) przedszkola, albo zauważyły one swoją nieprzydatność do tego zawodu.

Dosyć dużo, gdyż 31,20%, chce być nauczycielkami szkół podstawowych, czyli wykazuje pewien związek z typem szkoły, to jest wychowaniem i nauczaniem dzieci i młodzieży, lecz marzenia ich nie mogą być spełnione, gdyż liceum to zupełnie nie przygotowuje do pracy w charakterze nauczycielki w żadnym typie szkoły. W programie liceum brak jest metodyk nauczania przedmiotów oraz praktyki w szkole. Pozostałe wybory zawodów, jak: archeologa, psychologa, wychowawcy domu dziecka, to tylko wybory pojedyncze, mniej istotne przy analizie.

Z wyborem zawodu dosyć ściśle łączą się zainteresowania poszczególnych uczennic. Rodzaje zainteresowań obrazuje tabela.

Z analizy danych wynika, iż zainteresowania osobiste uczennic wynikają w większości z ideałów młodzieżowych uczennic występujących w wieku dojrzałości z dużym nasileniem, mniej zaś z istoty nauki przygotowującej je do przyszłej pracy zawodowej.

Najwięcej uczennic, bo 28%, interesują książki beletrystyczne, przygodowe, podróźnicze, historyczne oraz 20,6% krajoznawstwo, geografia, poznawanie świata. Mniej, gdyż 13,8%, interesuje muzyka lub gra na instrumencie oraz 3,4% sport. Zaledwie 13,8% interesuje się przedmiotami pedagogicznymi, 10,2% — psychologią oraz 6,8% — przedmiotami ścisłymi. Wynika z tego, że motywy uczenia się w tej klasie nie wynikają z osobistych zainteresowań uczennic. Na hipotezę tę winno dać odpowiedź zestawienie danych określających, dlaczego uczennice się uczą.

Tabela 3

MOTYWY UCZENIA SIĘ

Lp.	Motywy	Uzasadnienie motywów	Ilość wyb.	%
1	Praktyczne	— zdobyć zawód i podjąć pracę	9	
		— zdobyć zawód i pracować na siebie	3	
		— zdobyć zawód i pogłębiać wiedzę	2	
		— zdobyć zawód i być kimś w życiu	2	
		— jest to konieczne w pracy i życiu	2	
		— zdobyć dobry i wymarzony zawód	1	
		— zdobyć zawód i pracować dla społeczeństwa	1	
		— być kimś i ciężko nie pracować	1	
		Razem	21	72,5
2	Ideowe	— osiągnąć cel w życiu i miejsce w społeczeństwie	2	
		— dojść do wybranego celu	1	
		— uczenie sprawia przyjemność w poznawaniu świata	1	
		Razem	4	
3	Lękowe	— obawa przed oceną niedostateczną	1	
		— obawa przed oceną niedostateczną i karami fiz.	1	
		— jest to obowiązek ucznia	1	
4	Ambicjonalne	— aby skończyć szkołę	1	3,4
		Razem	29	100

Istotnie dane zestawione w tabeli wskazują prawie jednoznacznie, że uczennice klasy III b uczą się dlatego, by zdobyć zawód (72,5%), osiągnąć cel w życiu (10,2%), ukończyć szkołę (3,4%), które łącznie wymieniło 86,1% uczennic. Przeważały więc motywy praktyczne, jak: chęć usamodzielnienia się, chęć podjęcia pracy i zdobycia własnych pieniędzy. Drugie miejsce zajęły motywy lękowe, tj. obawa przed ocenami niedostatecznymi oraz karceniem uczennic przez rodziców. Stanowią one 10,3%. Zaledwie 3,6% uczennic wykazało motywy ideowe, tj. przyjemność uczenia się i poznawania świata.

Analizując uzyskane wyniki w kontekście znajomości klasy jako zespołu oraz uczennic jako indywidualności będących w wieku dojrzewania, doszłam do wniosku, że uzyskane wyniki są realne i odzwierciedlają rzeczywistość w klasie.

W ankiecie uczennice miały odpowiedzieć również, co sprawia im trudności w nauce. Wypowiedzi na ten temat zestawiam w tabeli.

Tabela 4

TRUDNOŚCI W NAUCE

Lp.	Określenie rodzaju trudności	Ilość wyb.	%
1	Duża liczba przedmiotów i prac domowych	8	28,0
2	Niezrozumienie lekcji	7	24,1
3	Za mało czasu na naukę własną — przemęczenie	7	24,1
4	Nie posiada żadnych trudności	2	6,8
5	Lenistwo — niesystematyczność	2	6,8
6	Warunki domowe	1	3,4
7	Nerwowość	1	3,4
8	Małe zdolności i niemożność skupienia uwagi	1	3,4
Razem		29	100

W wypowiedziach uczennic potwierdziła się teza często wypowiediana przez nauczycieli i uczennice, że mają one za dużo przedmiotów i za mało czasu na oprowadzenie materiału programowego. Tak swoje trudności określiło 52,1% uczennic. Przytoczę tutaj dosłownie dwie wypowiedzi uczennic: „Brak czasu na naukę własną, a to z tego względu, że każdy nauczyciel wymaga od nas jak najwięcej wiadomości z danego przedmiotu. My tych przedmiotów mamy aż 20 i musimy podołać wszystkim. Czasami naprawdę albo brakuje nam czasu, albo nie mamy już sił się uczyć”. Inna uczennica pisze: „Każdy profesor mówi, żeby się nauczyć tego przedmiotu, którego on uczy, że to wam zajmie najwięcej jedną godzinę. Niestety, zajmie nieraz 3 godziny. Chociażby tylko jedną godzinę, to jak mamy na drugi dzień 7 przedmiotów, to nigdy po lekcjach 7 godzin jeszcze nie możemy się uczyć, gdyż jeszcze czytanie lektur — jak np. »Chłopi« — 4 tomy”.

Te dwie wypowiedzi dosyć dosadnie charakteryzują zakres materiału programowego niezależnego od nauczyciela, gdyż Liceum Pedagogiczne dla Wychowawczyń Przedszkoli realizuje w zasadzie pełny program średniej szkoły ogólnokształcącej i nie mniejszy w tym zakresie program szkoły zawodowej oraz praktykę pedagogiczną w przedszkolach. Wypowiedzi te bardziej urealnia fakt, że ze względu na

małą atrakcyjność zawodu wychowawczyni przedszkola i niskiego, jak dotąd, wynagrodzenia w przyszłej pracy zawodowej, nie są czynnikami pociągającymi zdolne absolwentki klas ósmych do tego typu szkoły, a idą do niej te, które chcą zdobyć zawód kończąc kształcenie na szkole średniej — a więc uczennice mniej zdolne.

Trzecią grupę stanowią uczennice, które określiły jako trudności w uczeniu się — niezrozumienie lekcji z przedmiotów ścisłych. Ilość ta wynosi 24,1%. Zjawisko to jest wytłumaczalne, gdyż wiele uczennic mających trudności w uczeniu się przedmiotów ścisłych w szkołach podstawowych wybrało Liceum Pedagogiczne w przekonaniu, że tych przedmiotów unikną, a tymczasem muszą się ich uczyć i napotykać dalsze trudności. W indywidualnych przypadkach uczennice przyznały się do własnego lenistwa, małych zdolności, złych warunków domowych, własnej nerwowości, a tylko 6,8% uczennic określiło, że nie posiada żadnych trudności.

W wyniku analizy wyników badań oraz uzasadnień wypowiedzi poszczególnych uczennic doszłam do wniosku, że stan klasy jest niezadowolający i trzeba bardzo dużo uczennicom pomagać w ich trudnej pracy.

Rezultaty moich spostrzeżeń i innych nauczycieli uczących w tej klasie były niejednokrotnie dyskutowane na posiedzeniach rad pedagogicznych oraz w ramach indywidualnej, koleżeńskiej wymiany doświadczeń i wyciągnięto bardzo dużo wniosków dotyczących dalszej pracy.

Najistotniejszym czynnikiem kształtującym pozytywną motywację uczenia się u uczennic jest metodyczne i zaangażowane nauczanie wszystkich przedmiotów, a zwłaszcza przedmiotów pedagogicznych. Dlatego w nauczaniu przedmiotów pedagogicznych rozwijam aktywność uczennic jako podstawowy warunek skutecznego uczenia się. Przedmioty pedagogiczne rozpoczynają się od klasy drugiej. Po opanowaniu w klasie drugiej wiadomości wstępnych z psychologii ogólnej uczennice w klasie trzeciej rozpoczynają naukę pedagogiki, psychologii rozwojowej i metodyki wychowania przedszkolnego. Aby lekcje przedmiotów pedagogicznych budziły zainteresowanie, prowadzę je metodami uzmaïconymi, a w miarę możliwości stosuję nowoczesne środki nauczania, np. filmy do lekcji z psychologii rozwojowej pt. „Rozwój psychiczny dziecka” obejmujący I i II rok życia dziecka.

Podczas zapoznawania uczennic z tematem „Metody badań we współczesnej psychologii” odbyłam z uczennicami wycieczkę do Poradni Psychologiczno-Zawodowej, aby tam w sposób praktyczny zetknąć się z badaniami psychologicznymi przy zastosowaniu różnych metod, np. wywiadów, kwestionariuszy, ankiet i testów. Największym powodzeniem cieszyły się badania za pomocą testów. Uczennice były świadkami badania dojrzałości szkolnej dziecka 6-letniego oraz badania poziomu inteligencji dziecka podejrzanego o niedorozwój umysłowy.

Przy planowaniu rozkładu materiału przeznaczam jedną lekcję na dyskusję w ramach danego działu, np. „Proces wychowania estetycznego”, do której uczennice przygotowują się przez czytelnictwo artykułów z czasopism pedagogicznych, a zwłaszcza z czasopisma *Wychowanie w Przedszkolu*. Jest to ważny element w przygotowaniu przyszłych wychowawczyń przedszkoli do samokształcenia, co jest istotne dla zawodu nauczycielskiego.

Ważną rolę w procesie kształtowania pozytywnych motywów uczenia się spełnia praktyka pedagogiczna. Zaliczamy do niej dyżury w przedszkolu, hospitacje zabaw i zajęć z dziećmi, które to zajęcia prowadzą wychowawczynie przedszkola ćwiczeń i omawianie ich. Uczennice dostrzegają, że wiedza pedagogiczna jest konieczna do wnikliwego omówienia zajęcia, że zaobserwowane fakty są tym bogatsze, im szersza jest wiedza. Uczennice widzą wówczas przydatność wiedzy pedagogicznej, która również okazuje się nieodzowna przy samodzielnym opracowaniu konspektu do prowadzenia zajęć z dziećmi w przedszkolu, a z kolei do omówienia przeprowadzonych zajęć przed nauczycielem przedmiotów pedagogicznych, nauczycielką przedszkola i swoimi koleżankami z klasy.

W kształtowaniu pozytywnej motywacji uczenia się ważną rolę odgrywa kółko pedagogiczne, które prowadzi od trzech lat. Plan pracy kółka opracowujemy wspólnie z członkiniami na pierwszym posiedzeniu organizacyjnym, dlatego w planie mieszczą się zagadnienia budzące najczęściej zainteresowań. Wymienię tylko niektóre formy pracy w kółku pedagogicznym:

1. Oglądamy i dyskutujemy nad treścią oglądanych filmów z zakresu pedagogiki.
2. Dyskutujemy i uczymy się opracowywać recenzje książek i artykułów z czasopism pedagogicznych.
3. Urządzamy wycieczki do placówek oświatowo-wychowawczych, takich jak: Państwowy Dom Dziecka w Wolicy, Zakład Wychowawczy dla Dzieci Opóźnionych w Rozwoju w Jaśle, Szkoła Specjalna w Jaśle.
4. Przygotowujemy teatryki kukielkowe i różne gry i zabawy jako część artystyczną dla dzieci z różnych zakładów pracy z okazji choinki noworocznej i Międzynarodowego Dnia Dziecka.

Jako integralną część procesu nauczania w zakresie przedmiotów pedagogicznych wykorzystujemy pracę domową do poszerzania zdobytego na lekcji materiału przez czytelnictwo podanej lektury pedagogicznej, co stanowi ważny czynnik w przygotowaniu przyszłych wychowawczyń do kształcenia permanentnego.

Duże znaczenie dla kształtowania właściwego stosunku uczennic do nauki mają społeczne konsultacje nauczycieli tutejszego liceum, odbywane raz w tygodniu po jednej godzinie z każdego przedmiotu w terminach ustalonych przez nauczycieli. Z konsultacji mogą korzystać uczennice, które mają trudności w nauce z danego przedmiotu. Ta forma pracy mobilizuje uczennice do uczenia się.

Do walki o wyniki nauczania włączono również organizacje młodzieżowe działające na terenie klasy, jak: samorząd klasowy, klasowe koło ZMS i ZHP. Przy udziale tych organizacji utworzono grupy pomocy koleżeńskiej z przedmiotów humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych. Taka forma pomocy koleżeńskiej kształtuje poczucie odpowiedzialności za klasę jako zespół i mobilizuje każdą uczennicę do nauki.

Uchwałą Rady Pedagogicznej wprowadzono dla uczennic, które osiągają oceny za okres dobre i bardzo dobre, jednorazowe nagrody pieniężne w wysokości 500 zł. Rozbudza to u nich pozytywne motywy uczenia się.

Opisane zabiegi wychowawcze, które stosowane są przez Radę Pedagogiczną i wychowawczynię, dały widoczne rezultaty, co wyraża się w osiąganiu przez uczennice coraz lepszych wyników w nauce.

MARIAN ŚNIEŻYŃSKI
SKAWINA

PROBLEM DRUGOROCZNOŚCI UCZNIÓW NIEDOSTOSOWANYCH SPOŁECZNIE

Celem niniejszego artykułu będzie zapoznanie czytelnika z wynikami, jakie uzyskano w toku przeprowadzonych badań odnośnie problemu drugoroczności. W badaniach chodziło zasadniczo o stwierdzenie, jaki procent wśród uczniów drugorocznych stanowią dzieci niedostosowane społecznie.

Ponieważ termin ten będzie często stosowany w niniejszym opracowaniu, pragnę na wstępie podać jego wyjaśnienie. Spośród licznych ujęć (M. Grzegorzewska, O. Lip-

kowski, E. Spionek) najpełniejszym i najbardziej wyczerpującym określeniem uwzględniającym zarówno aspekt psychologiczny, jak i socjologiczny wydaje się być opisowa definicja zaproponowana przez D. H. Stotta¹.

Wg niej za niedostosowane uznajemy takie dziecko, które:

- nie działa w swoim najlepszym interesie;
- stwarza swoim działaniem wiele kłopotów, których samo nie jest w stanie rozwiązać;
- którego reakcji nie można przewidzieć i są one z reguły nieproporcjonalne do bodźców, które je wywołały;
- nie odnosi sukcesu, głównego motoru wszelkiego działania;
- ze względu na brak sukcesu towarzyszy mu złe samopoczucie.

Z przytoczonych kryteriów natury psychologicznej D. H. Stott wyprowadza społeczne konsekwencje zachowania się dziecka, uwidoczniające się głównie w tym, że jest ono rzadko lubiane przez inne dzieci i dorosłych, nie ma zaufania do innych ludzi, jest podejrzliwe, z trudnością nawiązuje kontakty i przyjaźnie.

Stott na podstawie długotrwałych badań empirycznych wykazał, że wśród dzieci uznanych za niedostosowane oprócz różnic indywidualnych można dostrzec tzw. różnice zespołowe ujęte w formy zachowania się zahamowanego i demonstracyjno-bojowego (wrogięgo).

Stosowane metody. Organizacja badań

W toku prowadzonych badań zastosowano następujące metody pracy:

1. Arkusz Diagnostyczny D. H. Stotta w wersji „Dziecko w szkole” z serią „6 pytań”²
2. Test cichego czytania — UNESCO³
3. Analiza dokumentacji szkolnej (dzienniczki wychowawców klasowych, arkusze ocen, dzienniki lekcyjne)
4. Swobodne wywiady z nauczycielami.

Badaniami objęto 798 uczniów uczęszczających w latach 1970/71 i 1971/72 do klas siódmych ze wszystkich szkół podstawowych istniejących na terenie miasta, Środowisko, w którym prowadzono badania, reprezentuje typ małego miasta, które w ostatnich latach przeżyło duży skok industrializacyjny.

Analiza badań

Na 798 badanych uznano 104 przypadki jako na pewno niedostosowane, co stanowi 13% ogółu badanych. W tej grupie młodzieży wykryto 25% zahamowanych, 73% wrogich i 2% aspoecznych.

Tabela 1

UCZNIOWIE DRUGOROCZNI

Zahamowani		Wrodzy		Łącznie niedostos.		Ogół badanych	
1	%	1	%	1	%	1	%
6	23	21	38,4	27	25	40	5

¹ J. Konopnicki: Niedostosowanie społeczne. PWN, Warszawa 1971.

² Fragment Arkusza opublikowano w pracy J. Konopnickiego: Niedostosowanie społeczne, PWN, Warszawa 1971.

³ Test UNESCO opublikowano w pracy J. Konopnickiego: Zaburzenia w zachowaniu się i środowisko. PWN, Warszawa 1964.

Z tabeli 1 wynika, że w całej zbiorowości uczniów drugorocznych było 40, co stanowi 5%, a więc wskaźnik, który pozornie nie powinien wzbudzać żadnego niepokoju. Niestety, ogólne zestawienia statystyczne mają to do siebie, że często potrafią w szczegółach zafalszować prawdziwy obraz. Jeżeli bowiem przyjrzymy się, jaki udział w tym zakresie mają uczniowie niedostosowani, to okaże się, że stanowią oni 25% ogółu niedostosowanych społecznie. Jeszcze wymowniejszy jest fakt, że na 5% drugorocznych przypada aż 3,5% niedostosowanych. Z przytoczonej tabeli wynika również, że jeżeli chodzi o rodzaje niedostosowania, to pod względem drugoroczności pierwsze miejsce uzyskali uczniowie z cechą zachowania demonstracyjno-bojowego (38,4%), podczas gdy uczniowie z cechą zahamowania mieli w tym swój udział w 23%.

Interesujące będzie w tym miejscu zapoznanie się z wynikami badań przeprowadzonych testem cichego czytania — UNESCO, który zasadniczo bada umiejętność cichego czytania ze zrozumieniem oraz koncentrację uwagi, a więc czynniki, które w głównej mierze gwarantują powodzenie ucznia w nauce.

Tabela 2
SREDNIE WARTOŚCI UZYSKANE W BADA-
NIACH TESTEM CICHEGO CZYTANIA

Zahamowani	Wrodcy	Łącznie niedostos.	Ogół badanych
13,5	17,9	16,7	18,2

Na podstawie tabeli 2 można stwierdzić, że najłabsze wyniki, najniższą wartość średnią (na 35 możliwych) uzyskała grupa uczniów zahamowanych, bo tylko 13,5, natomiast uczniowie o typie zachowania demonstracyjno-bojowego (17,9) tylko w niewielkim stopniu (0,3) odbiegają od ogółu badanej zbiorowości (18,2).

Porównując wyniki zawarte w tabeli 1 i 2, można dostrzec wyraźną nieprawidłowość. Okazuje się bowiem, że ci uczniowie, którzy w grupie niedostosowanych stanowili najwyższy procent drugorocznych, w badaniach testowych niemal nie różnili się od całości badanych. Natomiast uczniowie zahamowani, którzy w dużo mniejszym procencie reprezentowali uczniów drugorocznych, w badaniach testowych uzyskali daleko słabsze wyniki od uczniów wrogich. Średnia uzyskana przez ogół badanych, a wynosząca 18,2, odbiega nieco od średniej krajowej, wynoszącej 21,1.

Rodzi się zatem zasadnicze pytanie, co stało się powodem tej nieprawidłowości, gdzie tkwią tego przyczyny?

Pewną próbą odpowiedzi będzie przytoczenie w skrócie typowych cech zachowania się demonstracyjno-bojowego i zahamowania.

Formy zachowania się dziecka wrogiego

Dziecko wrogie jest z reguły dzieckiem trudnym do zdyscyplinowania, zawsze ma o coś pretensje, kłamie spontanicznie, często przybiera postawę agresywną, jest podejrzliwie, dokucza słabszym dzieciom, nie jest lubiane przez otoczenie.

Formy zachowania się dziecka zahamowanego

W przeciwieństwie do wrogiego, rzadko kiedy jest dokuczliwe dla innych, jest nieśmiałe, często płacze i rumieni się, będąc pytane, wycofuje się z aktywnego udziału w zabawie, wykazuje małą odporność fizyczną, często zapada na różne choroby, jest „bez życia” w klasie, często marzy na jawie, rzadko się śmieje.

Jak więc widać, są to dwie diametralnie różne formy zachowania się. W związku z tym wydaje się, że uczeń cichy, spokojny, nie sprawiający tzw. trudności wychowawczych, ma większą szansę u nauczycieli, nawet przy mniejszych możliwościach intelektualnych, na uzyskanie promocji, niż uczeń, który często popada w konflikty z gronem nauczycielskim.

Nie chcę przez to powiedzieć, że uczniowie wrodzy, stojący prawdopodobnie wyżej pod względem intelektualnym od uczniów zahamowanych, muszą mieć zawsze podstawę do uzyskania promocji (do ostatecznego stwierdzenia potrzebne by były wyniki badań testowych z zakresu poszczególnych przedmiotów), ale ze względu na manifestowane formy zachowania się trudniej jest im osiągnąć sukces, który winien być ich dalszym motorem działania.

Jakże często w praktyce pedagogicznej dostrzegamy tylko manifestacje i różnymi zabiegami próbujemy je naprawiać. Tymczasem musimy być świadomi, że nieraz najdrastyczniejsze formy zachowania się są jedynie reakcją na splot bardzo różnorodnych czynników.

Jak bowiem stwierdza D. H. Stott, przyczyna wrogiego zachowania się dziecka tkwi głównie w środowisku domowym dziecka, a przede wszystkim w złej atmosferze domu i nieprawidłowych metodach wychowawczych. Ilustracją tej tezy niech będzie opis zachowania się Józka S. — dziecka z typowymi objawami zachowania demonstracyjno-bojowego.

Józek, będąc aktualnie w VII klasie, bardzo często wpada we wściekłość, jest trudny do zdyscyplinowania, unika wszelkiej rozmowy, jest zamknięty w sobie, często nie ma humoru, przybiera postawę agresywną, gdy jest z czegoś niezadowolony, zawsze ma o coś pretensje, jest przeważnie w złych stosunkach z innymi dziećmi. Przez nauczycieli jest również nie lubiany. Grozi mu pozostanie drugi rok w klasie VII. Tymczasem w teście cichego czytania — UNESCO uzyskał aż 25 poprawnych odpowiedzi.

Dom Józka: rodzice posiadają wykształcenie średnie, ojciec jest kierowcą, matka pracuje w domu chałupniczo. Warunki materialne dobre. Ale, niestety, ojciec jest nałogowym alkoholikiem (kierowca!). Do domu przychodzi z reguły około godz. 21 wraz z gromadą podchmielonych kolegów, by tam kontynuować dalszą część libacji do późnych godzin nocnych. Finał stanowią awantury z matką połączone z rękoczynami. Józek, jako najstarszy syn, często próbuje matkę bronić, lecz skutek jest tylko taki, że resztę nocy musi spędzić bądź na ławce przed blokiem, bądź u życzliwych sąsiadów.

Z kolei, jak wykazują coraz liczniejsze badania, przyczyną zachowania się zahamowanego są domniemane organiczne uszkodzenia mózgu, mające miejsce w okresie płodowym, w czasie porodu lub w pierwszych latach życia dziecka. Tak więc w tym kontekście nie dziwi nas stosunkowo niski poziom intelektualny tej grupy dzieci.

Ponieważ w każdej szkole i w każdej klasie nie brak dzieci zarówno wrogich, jak i zahamowanych, pamiętajmy więc, że ich zachowanie, częstokroć dla nas bardzo dokuczliwe, ma swoje nieraz bardzo dramatyczne uzasadnienie i by je zmienić, należałoby najpierw usunąć przyczynę lub zespół istniejących przyczyn. Dlatego też, przy wystawianiu ocen warto nieraz próbować zapomnieć o takich czy też innych sytuacjach konfliktowych, a wziąć pod uwagę tylko i wyłącznie samą wiedzę, a tym samym działać w kierunku przywrócenia dziecku wiary w możliwość osiągnięcia sukcesu.

JANINA WOJTOWICZ
IRENA ADAMEK
KRAKÓW

WPLYW STUDIÓW PEDAGOGICZNYCH NA PRACĘ ZAWODOWĄ NAUCZYCIELI-WYCHOWAWCÓW

Podnoszenie kwalifikacji poprzez studia zaoczne i wieczorowe jest dla czynnego nauczyciela olbrzymim wysiłkiem, pociągającym za sobą wiele wyrzeczeń. Państwo, doceniając ten wysiłek, roztacza nad studiującymi nauczycielami specjalną opiekę. Przejawia się ona w różnorodnych formach, np. płatne urlopy, zniżki godzin pracy, zwrot kosztów podróży na sesje i egzaminy. Nie mniej ważną rolę odgrywa życzliwe zainteresowanie ze strony przełożonych i współpracowników, drobne ulgi w zajęciach dodatkowych, odpowiedni podział godzin itp.

Środowisko nauczycielskie wykazuje najwyższą chyba w naszym kraju prężność w podejmowaniu studiów zaocznych i wieczorowych. Pośród wielu innych specjalności dużym zainteresowaniem nauczycieli cieszą się studia w zakresie pedagogiki ogólnej. Sama tylko krakowska Wyższa Szkoła Pedagogiczna wykształciła na studiach zaocznych i wieczorowych w ciągu ostatnich 10 lat blisko 1000 absolwentów tego kierunku. Pracują oni na różnych stanowiskach we wszystkich niemal typach szkół na terenie całego kraju. Studia pedagogiczne trwają 4 lub 5 lat. Oprócz obowiązkowego udziału w sesjach letnich, jesiennych, zimowych i wiosennych wymagają one systematycznej pracy i nauki w ciągu całego roku szkolnego. Nauczyciel przygotowując się do egzaminów równocześnie codziennie jest wśród dzieci, w swojej szkole.

Czy wiedza, którą aktualnie zdobywa, przyczynia się do lepszego wykonywania zawodu, czy też wysiłek wkładany w naukę niweluje te korzyści? Takie pytanie postawiono 104 słuchaczom III i IV roku pedagogiki ogólnej na Studium Zaocznym Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Rozpatrzmy najpierw badaną grupę pod względem struktury wieku i zajmowanych stanowisk.

Informacje dotyczące zatrudnienia podano w tabeli 1, natomiast w tabeli 2 przedstawiono strukturę wieku badanych słuchaczy.

Tabela 1

Zakład pracy	szkoła podst.		szkoła średnia		szkoła zawod.		przedszkola		placówki ośw.-wych.		nadzór	inne
	N	K	N	K	N	K	N	K	W	K		
stanowisko												
Liczba słuchaczy	44	12	4	4	4	2	—	6	8	2	8	10

N — nauczyciel

K — kierownik

W — wychowawca

W rubryce „inne” ujęto domy kultury, bibliotekę, szpital, ośrodki szkoleniowe różnego typu itp.

Tabela 2

Wiek	20—30	30—40	40—50
Liczba słuchaczy	52	42	10

Liczba kobiet i mężczyzn była niemal równa.

Analizując powyższe dane stwierdzamy, że na kierunku tym studiują przede wszystkim nauczyciele posiadający specjalizację przedmiotową w zakresie SN (52%), kierownicy i dyrektorzy różnych typów szkół i przedszkoli (24%) oraz nadzór pedagogiczny (8%). Łącznie słuchacze bezpośrednio związani ze szkołami stanowią 84% ankietowanych. Wśród nich znalazły się 2 osoby z ukończonymi studiami wyższymi w zakresie biologii i wf. W większości są to ludzie młodzi, którzy nie przekroczyli 30 roku życia (52%). Co skłoniło tych ludzi do uzupełniania kwalifikacji na poziomie wyższym, właśnie na studiach pedagogicznych?

Oddajmy głos słuchaczom:

„Pracuję w klasach młodszych. Zdobyta wiedza w zakresie SN nie wystarcza mi w praktyce. Postanowiłam poszerzyć swoje wiadomości z pedagogiki i psychologii, aby lepiej rozumieć prawa rządzące rozwojem dziecka, aby bardziej świadomie i celowo organizować proces wychowania i nauczania” (nauczycielka, 1.25).

„Interesuję się problematyką procesów psychicznych, a wiadomości z tego zakresu mogę zdobyć tylko na tym kierunku” (kier. przedszkola 1.32).

„Chciałem poznać nowe metody nauczania, by osiągać lepsze wyniki w pracy” (nacz. 1.26).

„Wiedza pedagogiczna jest mi niezbędna w codziennym postępowaniu z dziećmi, którym chcemy w naszej placówce stworzyć namiastkę prawdziwego domu rodzinnego” (wych. domu dziecka 1.37).

Pracownicy nadzoru pedagogicznego i kierownicy szkół podkreślają, że powodowało nimi dążenie do usprawnienia kierowania szkołą. Obecnie, jeśli ktoś chce dobrze kierować pracą ludzi zajmujących się zawodowo nauczaniem i wychowaniem, musi posiadać najnowszą wiedzę z zakresu psychologii, socjologii i pedagogiki. Wielu ankietowanych kierowało się ponadto chęcią zdobycia wyższych kwalifikacji.

„Praca w szkole pobudziła moje zainteresowania, bezpośrednio o podjęciu studiów zadecydowała chęć zdobycia wyższych kwalifikacji” (nucz. 1.29).

Podobnych wypowiedzi jest więcej. Są wśród badanych i tacy, którzy wybrali ten kierunek przypadkowo (3%).

„Zaocznie mogłem studiować tylko pedagogikę...”

Z wypowiedzi słuchaczy wynika, że głównym motywem było zainteresowanie problematyką pedagogiczną pod wpływem pracy z dziećmi. Możemy się domyślać, iż nie bez znaczenia pozostawał także fakt obawy, by nie zostać w tyle za młodymi, rozpoczynającymi pracę już z dyplomem magistra.

Wpływ studiów na pracę zawodową słuchaczy

Z motywami, o których była mowa wyżej, wiąże się problem wpływu nauki na jakość pracy oraz próby wdrażania nowości pedagogicznych w praktyce. Badani stwierdzają, że obecnie obciążenie nauką i brak czasu nie pozwala im na szerokie wykorzystanie tego, co poznali w czasie studiów. Możliwości pełnego unowocześnienia swojej pracy widzą po ich zakończeniu. Niemniej jednak już obecnie dostrzegają u siebie zmianę stosunku do dzieci wynikającą z lepszego poznania ich psychiki i praw rozwoju.

Pisze nauczycielka szkoły podstawowej (1.30):

„Po dokładniejszym poznaniu psychologii i pedagogiki inaczej patrzę na swoich wychowanków niż poprzednio, staram się oceniać bardziej obiektywnie”.

„Studia pomogły mi w lepszym zrozumieniu dziecka. Aby poznać przyczyny opóźnień w nauce, stosuję ankiety, obserwacje i metody socjometryczne” (naucz. 1.35).

„Lepiej rozumiem dziecko i jego potrzeby. Studia jednocześnie uświadomiły mi, że dzieci pozbawione domu rodzinnego potrzebują szczególnej opieki i serca. Zauważyłem, że dzieci bardziej mi ufają niż dawniej. Zdobyte wiadomości staram się przekazywać na posiedzeniach Rady Pedagogicznej, w gronie kolegów, w czasie konferencji rejonowych” (wych. D. Dz. 1.35).

Wpływ studiów pedagogicznych przejawia się więc w:

- pobudzeniu do refleksji pedagogicznej,
- rozumieniu złożoności procesu dydaktyczno-wychowawczego i wynikających z tego konsekwencji,
- stosowaniu nowych metod nauczania,
- docenianiu i umiejętności korzystania z lektury pedagogicznej,
- stosowaniu metod badawczych w pracy szkolnej (testy, ankiety, wywiady, metody socjometryczne).

Nauczyciel szkoły podstawowej pisze:

„Częściej niż dawniej zdaję sobie sprawę ze swoich braków. Aby podnieść wyniki mojej pracy, próbuję różnych metod nauczania i stosuję testy wiadomości. Przeprowadzam wywiady w domach uczniów, którzy sprawiają największe trudności. Dawniej to mi się nie zdarzało”.

Pracownik AGH — trener i naucz. wf, 1.28:

„Znajomość metod badawczych psychologii i pedagogiki wzbogaciła moją pracę i pobudziła do poszukiwania lepszych metod w procesie treningowym. Złożoność procesu dydaktyczno-wychowawczego każe mi teraz zastanawiać się nad swoimi poczynaniami, a nie działać na zasadzie bodziec — reakcja. Próby wdrażania teorii do praktyki to modernizacja procesu szkolenia sportowego, wpływ i kierowanie motywacją. To trudny problem do ilościowego określenia. Chcę w każdym razie zmieniać i ulepszać”.

Wychowawca D. Dz. 1.36:

„Na studiach nauczyłem się śledzić aktualną literaturę pedagogiczną...”.

Kier. przedszkola 1.28:

„Wzrosła u mnie głównie świadomość różnych zabiegów wychowawczych. Nauczyłam się korzystać z literatury pedagogicznej. Pracę zawodową wzbogaciłam o nowe formy, gdyż przy pracach proseminaryjnych musiałam prowadzić własne badania, np. z zakresu motywacji psychologicznej, badania z pogranicza socjologii i pedagogiki”. Trzeba dodać, że dyrektorzy szkół i ci słuchacze, którzy pracują w nadzorze pedagogicznym, widzą także wpływ studiów w lepszym organizowaniu pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły i dokształcaniu nauczycieli.

Pisze dyr. szkoły 1.40:

„Moje studia wpływają dodatnio na pracę wychowawczą w szkole oraz na efektywność pracy nauczycieli, gdyż otrzymują ode mnie lepszy instruktaż i lepiej kierują ich czytelnictwem”.

A oto inna wypowiedź inspektora szkolnego 1.41:

„Umiejętniej dobieram literaturę pedagogiczną w doskonaleniu nauczycieli. Zwracam uwagę na badanie środowiska wychowawczego uczniów. Zmodyfikowałem sposób wizytowania szkół”.

Słuchacze pracujący poza szkolnictwem podkreślają wpływ studiów na umiejętność nawiązywania kontaktów z ludźmi. Są i osoby — bardzo nieliczne — które nie widzą bezpośredniego wpływu nauki na jakość ich pracy. Dotyczy to w większości osób zatrudnionych poza szkołami i placówkami oświatowo-wychowawczymi.

Uwagi końcowe

Dla kogo studia pedagogiczne są niezbędne, komu przynoszą najwięcej korzyści w pracy?

Prawie wszyscy badani stwierdzają, że są niezbędne dla pracowników nadzoru pedagogicznego, dyrektorów różnych typów szkół i przedszkoli. Ci ludzie poprzez swoje decyzje mają bardzo duży wpływ na wychowanie. Są one również potrzebne wychowawcom internatów, domów dziecka i innych placówek oświatowo-wychowawczych oraz nauczycielom klas młodszych. Każdy nauczyciel wiąże z nauką perspektywę uznania w społeczeństwie, podniesienia kwalifikacji i wyższego wynagrodzenia. Podobnie myślą badani słuchacze pedagogiki ogólnej. Nie są to jednak jedyne nadzieje związane z uzyskaniem dyplomu studiów wyższych. Niektórzy oczekują też „...więcej kłopotów, trochę niepokoju, może rozbudzenia i pogłębienia zainteresowań sprawami edukacji młodych ludzi, może też nowego podejścia do pracy, poszukiwania nowych form i rozwiązań...”.

LEON NIEBRZYDOWSKI: WPLYW MOTYWACJI NA UCZENIE SIĘ

Nasza Księgarnia, Warszawa 1972

Praca dra Niebrzydowskiego ukazuje się w chwili, kiedy sprawa wychowania i nauczania (wzgl. uczenia się) naszej młodzieży nabiera specjalnej wagi. Dyskutuje się szeroko zagadnienie organizacji szkolnictwa, metod nauczania i uczenia się oraz jego aktywizacji i intensyfikacji. Autor w swojej pracy stara się właśnie odpowiedzieć na pytanie, jakie środki i bodźce decydują o tym, że stosunek uczniów do nauki szkolnej staje się pozytywny lub negatywny, i co należy robić, aby uczniowie dostrzegali w wypełnianiu obowiązku szkolnego realizację własnych potrzeb i celów. Przedmiotem badań jest wpływ motywacji na efektywność uczenia się uczniów klas V—VIII. Autor stosując metodę eksperymentu pedagogicznego, wolnego wypracowania („Dlaczego się uczysz?”), obserwacji zachowania się, rozmowy psychologicznej, kwestionariusza, analizy arkuszy ocen i wywiadów z nauczycielami i rodzicami przebadał 2050 uczniów klas V—VIII z terenu Gdańska i województwa gdańskiego, korzystając przy zbieraniu materiałów z pomocy nauczycieli studiujących w wieczorowych i zaocznych SN-ach w Gdańsku. Ponadto celem uchwycenia różnic w cechach osobowościowych uczniów dużo, średnio i mało osiągniętych w nauce zastosował badanie ich osobowości przy pomocy 14-czynnikowego kwestionariusza osobowościowego R. Cattella.

W wyniku przeprowadzonych badań stara się dać odpowiedź na pytania: jakie motywy uczenia się występują u uczniów 11-15-letnich, i które z tych motywów odgrywają rolę dominującą, jakie motywy przeważają u uczniów bardzo dobrych, średnich i słabych, jaki jest związek motywów uczenia się ze środowiskiem społecznym i sytuacją rodzinną ucznia, jaką rolę spełnia nauczyciel w motywacji uczenia swoich uczniów oraz czy i ewent. jaki istnieje związek motywów uczenia się z inteligencją i innymi cechami osobowości ucznia.

Praca składa się z 7 rozdziałów i obejmuje 249 stron. W rozdz. I autor omawia problem, metodę i organizację badań. W rozdz. II przeprowadza analizę pojęcia motywu. Z trzech koncepcji tego pojęcia: motyw jako przyczyna wszelkiego działania, motyw jako potrzeba i motyw jako dążenie do działania świadomego i celowego, przyjmuje to trzecie określenie. Wydaje mi się, że należałoby raczej użyć określenia: „motyw jako pobudka do działania świadomego i celowego”. Odrzucając pojęcie motywu jako potrzeby, zacieśnia pojęcie potrzeby do potrzeb biologicznych (czego wyraźnie nie zaznacza). Rozdział III poświęca omówieniu motywacji uczenia się w świetle dotychczasowych badań zarówno autorów polskich (Jaxa-Bykowski, Pieter), jak i obcych, zwłaszcza niemieckich (Rosenfeld, Vier), radzieckich (Bożowicz, Morozowa, Sławina) i angloamerykańskich (Kingsley, Sims, Roberts, Hurlock i in.). Autor pominął tu badania przeprowadzone i opublikowane przez Z. Putkiewicza w jego pracy „Motywy szkolnego uczenia się” (PZWS, Warszawa 1971), z tego powodu, że gdy oddawał swą pracę do druku, nie zetknął się jeszcze z jego pracą. Rozdziały IV i V poświęca omówieniu własnych badań dzieląc motywację na zewnętrzną (rozd. IV) i wewnętrzną (rozd. V). Do zewnętrznej zalicza bodźce aktywizujące do nauki szkolnej wypływające z zewnętrznego otoczenia ucznia. Do najważniejszych zalicza: osobowość nauczyciela, ocenę szkolną, nagrodę i karę oraz sytuację rodzinną ucznia. Te bodźce zewnętrzne poddaje szczegółowej analizie w opar-

ciu o wypowiedzi uczniów zamieszczone w ich wolnych wypracowaniach i kwestionariuszach oraz o dane uzyskane w eksperymencie pedagogicznym i wywiadach przeprowadzonych z nauczycielami i rodzicami. Okazuje się z tego, że najdonioślejszy wpływ wywiera tu osobowość nauczyciela, jego umiejętność nawiązywania bezpośrednich kontaktów z uczniami. Podobnie i ocena szkolna oddziałuje dodatnio lub ujemnie w zależności od tego, jak jest przez nauczyciela stosowana, jak nauczyciel uwzględnia cechy osobowości i potrzeby ucznia. Tak samo nagroda i kara tylko wówczas spełnią swą rolę podniety pobudzającej do uczenia się, gdy są odpowiednio dozowane, liczą się z właściwościami i potrzebami uczniów oraz gdy uczeń zdaje sobie sprawę, że nagroda względnie kara słusznie mu się należała. Autor tu, jak i w innych wypadkach przytacza liczne przykłady ilustrujące omawiane sprawy. Jeśli idzie o sytuację rodzinną ucznia, to jej wpływ na jego postępy w nauce wg przytoczonych danych, zależy od wykształcenia rodziców, ich aspiracji, stosunku do szkoły i czasu poświęcanego dziecku. Wydają mi się tu wyraźnie zawyżone dane odnośnie rodziców mających czas dla dziecka (92% rodziców uczniów dużo osiągniętych, 91,9% średnio, a zwłaszcza 74,5% mało osiągniętych). Z innych badań wynika, że procent ten jest znacznie niższy.

Na motywację wewnętrzną (rozd. V) składają się: bezinteresowna potrzeba wiedzy, zainteresowanie nauką szkolną (oba te rodzaje motywów można by określić wspólną nazwą motywacji poznawczej), ambicja, plany i dążenia życiowe oraz przekonanie o praktycznej przydatności zdobywanej wiedzy. Przez motywację wewnętrzną rozumie autor „pragnienia powstałe pod wpływem wewnętrznych stanów wyrażające się w czynnym dążeniu do działania”. Czy nie prościej byłoby ją określić jako: „stan (przeżycie) wewnętrzny aktywizujący uczniów do nauki szkolnej” (na wzór określenia motywacji zewnętrznej). Najwięcej miejsca poświęca autor dwu pierwszym motywom, które ujęliśmy wspólną nazwą motywacji poznawczej, jako że odgrywają one w procesie uczenia się niewątpliwie najważniejszą rolę. Nie ma ucznia, który by nie odczuwał żadnej potrzeby wiedzy i nie interesował się zgoła niczym, żadnym przedmiotem. Mogła tylko nie dojrzeć u niego jeszcze potrzeba określonej wiedzy lub umiejętności, a gdy tego brak, trudno go tych rzeczy nauczyć. Stąd olbrzymia rola nauczyciela, domu rodzinnego i szerszego środowiska społecznego w rozwijaniu potrzeby wiedzy i zainteresowań uczniów. To, czy uczeń zainteresuje się danym przedmiotem, zależy przede wszystkim od tego, w jaki sposób zostanie podany, a pod tym względem, jak wynika z badań autora, nie jest najlepiej. Świadcząc o tym może choćby słaba vegetacja przedmiotowych kółek zainteresowań w wielu szkołach.

Stosunkowo dużo miejsca poświęca autor planom i dążeniom życiowym jako motywom uczenia się, co także ściśle wiąże się z zainteresowaniami szkolnymi młodzieży. Uczniowie, którzy wyraźnie uświadamiają sobie swoje plany i cele życiowe, przeważnie dążą do ich realizacji drogą odpowiedniej mobilizacji swego wysiłku celem uzyskania możliwie korzystnych wyników w nauce, zwłaszcza w przedmiotach, które mają odegrać ważną rolę w ich dalszej spodziewanej karierze szkolnej i życiowej.

Dużą rolę odgrywa w uczeniu się motyw ambicji, która wg badań autora przejawiać może w 3 rodzajach: jako tzw. „zdrowa ambicja” wyrażająca się dużą aktywnością umysłową, zrównoważeniem, opanowaniem i dyscypliną wewnętrzną; jako ambicja charakteryzująca się pragnieniem błyszczenia za wszelką cenę; oraz wreszcie jako tzw. ambicja obniżona objawiająca się w podejmowaniu zadań poniżej swoich możliwości. Autor podaje konkretne przykłady występowania u uczniów powyższych rodzajów ambicji oraz omawia na podstawie przeprowadzonego eksperymentu pedagogicznego ich wpływ na osiągane wyniki w rozwiązywaniu zadań. Motyw praktycznej przydatności zdobywanej wiedzy najczęściej wystę-

puje u uczniów słabych, którzy nie mając większych zdolności o charakterze teoretycznym, koncentrują się na zagadnieniach praktycznych oceniając przydatność zdobywanej wiedzy w sposób skrajnie utylitarny. Nie negując celowości uczenia się dla praktycznego działania, autor przestrzega przed dopuszczaniem do tego, by uczeń w motywach uczenia się gubił walory intelektualne.

Rozdział VI poświęcony jest omówieniu związku motywów uczenia się z cechami osobowości. Jest to zagadnienie w naszej literaturze dotąd nie omawiane. Przeprowadzone przez autora badania przy pomocy 14-czynnikowego kwestionariusza osobowościowego R. B. Cattella istnienie takiego związku potwierdziły. Uczniowie dużo osiągnący przejawiają trwałe zainteresowanie nauką, silną potrzebą zdobywania i rozumienia wiedzy oraz realne i perspektywiczne plany na przyszłość. Przeciętny poziom ich inteligencji wynosi 5,2 stena (u uczniów słabych 3 steny). Uczniowie dużo osiągnący odznaczają się dojrzałością emocjonalną, silnym „ja”, skryzalizowanymi i trwałymi zainteresowaniami, odwagą, pewnością siebie, swobodą działania i przyjacielskim stosunkiem do kolegów, szybkością decyzji oraz konsekwentną realizacją planów i dążeń życiowych.

Uczniowie mało osiągnący ujawnili niestalość uczuciową i słabe „ja”, beztrzeskę, niedbałość i niesystematyczność w pracy, gadulstwo, kapryśność, neurastenię i łatwą męczliwość. Cechom tym odpowiadają mniej wartościowe motywy, ze szczególnym nasileniem kary, oceny niedostatecznej i lęku przed powtarzaniem klasy.

Uczniowie średnio osiągnący przejawili tendencję do przewodzenia i dominacji, odwagę i zuchwałość. Inne cechy osobowości tych uczniów raz zbliżają się do dużo osiągnających, innym razem do mało osiągnających.

Rozdział VII zatytułowany „Wnioski psychologiczne i wskazania pedagogiczne”, winien raczej nosić tytuł: Podsumowanie i wnioski, zawiera bowiem zwięźle zebrane uzyskanych przez autora wyników przy zastosowaniu omówionych wyżej technik badawczych oraz wynikające stąd wnioski psychologiczne i pedagogiczne.

Całość pracy przedstawia niewątpliwie dużą wartość dla nauczyciela w jego codziennej pracy z uczniami, jako że oparta jest w dużej mierze na materiale czerpanym bezpośrednio z życia szkoły zawartym w wypowiedziach samej młodzieży. Można mieć wprawdzie zastrzeżenia co do trafności i szczerości poszczególnych wypowiedzianych przez nią uwag i sądów, w wypadku jednak, gdy się one często powtarzają, zasługują niewątpliwie na poważne potraktowanie. Poza tym autor bardzo często konfrontuje własne wyniki z danymi uzyskanymi przez innych autorów oraz powołuje się na obserwacje i doświadczenia poczynione przez nauczycieli w toku praktyki szkolnej.

Na pewno praca nie jest pozbawiona pewnych momentów, co do których można mieć wątpliwości. Do takich należy m. in. dobór i organizacja niektórych eksperymentów pedagogicznych stosowanych przez autora, niejasne ustosunkowanie się do zagadnienia potrzeb (czy rozumie przez nie tylko potrzeby biologiczne?), niezbyt precyzyjnie przedstawiony (czy raczej może skorygowany) rozdział VI (zwłaszcza podrozdział 3). Są w pracy i pewne niedopatrzania (nieraz natury korektorskiej). I tak np. na str. 12 (u dołu): Gdzie zaliczono uczniów o średniej postępów 4 (db)? czy może w ogóle nie brano ich pod uwagę?, na str. 14: „moveo” znaczy „poruszam, dźwigam”, a nie „poruszać, dźwigać”, na str. 127 pominięto błąd w równaniu (w drugim wierszu): winno być $\frac{x}{2}$ a nie $\frac{2x}{2}$ (zresztą równanie w dalszym przebiegu zostało poprawnie wykonane). Na str. 183 niewłaściwie rozmieszczono odnośniki, na str. 211 winno być: „motywy wewnętrzne w dużym stopniu...”, a nie „motywy zewnętrzne...”.

Te i tym podobne usterki, które zresztą łatwo usunąć, nie obniżają bynajmniej wartości pracy. Nie pomniejsza jej znaczenia także fakt, że ukazuje się ona w rok

po pracy Putkiewicza na ten sam mniej więcej temat. Obie te prace doskonale się wzajemnie uzupełniają, tym bardziej że praca Putkiewicza odnosi się raczej do młodzieży licealnej, gdy praca Niebrzydowskiego dotyczy uczniów starszych klas szkoły podstawowej. Poza tym praca tu omawiana obejmuje zagadnienia pominięte (zresztą świadomie) w pracy Putkiewicza, jak np. zależność między wynikami nauki a motywami, zależności między motywami uczenia się a stosunkiem rodziców do nauki dziecka, wreszcie próba ustalenia pewnych zależności między motywami a niektórymi cechami osobowości ucznia. Ponadto pewne zagadnienia zostały szerzej omówione w pracy Niebrzydowskiego, inne w pracy Putkiewicza. Każdy więc nauczyciel, który pragnie naprawdę sumiennie zaznajomić się z psychologiczną problematyką zdobywania przez ucznia wiedzy, winien zapoznać się z obu tymi pracami, a na pewno tego nie pożałuje.

*Tadeusz Nowogrodzki
Gdańsk*

JÓZEF PÓLTURZYCKI: ROZWÓJ I PROBLEMY SZKOLNICTWA DLA DOROSŁYCH W POLSCE LUDOWEJ

Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wyd. 1972, s. 392, cena 55,— zł

Dające się ostatnio zaobserwować ożywienie zainteresowań oświatą dorosłych w ogóle, a szkolnictwem dla pracujących w szczególności zaczyna owocować. W latach 1971—1972 ukazały się między innymi takie prace, jak:

- Stanisław Trandziuk: *Kształcenie pracujących — podstawy prawne* (Wydawnictwo CRZZ — Warszawa 1971),
- Mieczysław Żytko: *Organizacja szkolnictwa średniego dla dorosłych w Polsce Ludowej* (PZWS, Warszawa 1971 — część I — Zarządzenia i przepisy, część II — Komentarz do zarządzeń i przepisów),
- Jan Starościak: *Problemy kształcenia zaocznego* (PZWS, Warszawa 1972),
- Józef Pólturzycki: *Rozwój i problemy szkolnictwa dla dorosłych w Polsce Ludowej*.

Ostatnia z wymienionych prac będzie przedmiotem naszej recenzji.

Szkolnictwo dla dorosłych i pracujących w Polsce ma bogatą, bo sięgającą okresu Komisji Edukacji Narodowej, tradycję, a na jego system składają się:

- kursy nauczania początkowego (szczególnie w pierwszych latach Polski Ludowej),
- szkoły podstawowe i kursy przygotowujące do egzaminu końcowego z programu szkoły podstawowej,
- licea ogólnokształcące — wieczorowe i korespondencyjne,
- szkolnictwo zawodowe typu zasadniczego, średniego i policealnego z formami: wieczorową, zmianową i zaoczną,
- studia wyższe dla pracujących — wieczorowe, zaoczne i korespondencyjne,
- szeroko rozbudowane formy kursów zawodowych i szkolenia wewnątrzzakładowego.

„Przedmiotem tego opracowania — pisze autor we wstępie — jest szkolnictwo dla dorosłych na szczeblu podstawowym i średnim z różnorodnością form i typów organizacyjnych” (s. 6).

Na treść i strukturę pracy składają się następujące rozdziały i problemy:

I. Ogólne prawidłowości i etapy rozwoju kształcenia dorosłych w Polsce Ludowej

II. Nauczanie początkowe dorosłych

III. Szkolnictwo podstawowe dla dorosłych

IV. Ogólnokształcące średnie szkoły wieczorowe

V. Ogólnokształcące licea korespondencyjne

VI. Działalność repolonizacyjna i szkoły pracy społecznej

VII. Szkolnictwo zawodowe dla pracujących

VIII. Aktualne problemy szkolnictwa dla pracujących

a także dostosowana do poszczególnych rozdziałów i zagadnień bibliografia oraz indeks nazwisk.

Już z powyższego wynika, że autor — jeden z poważniejszych przedstawicieli oświaty dorosłych w Polsce — stworzył jak gdyby monografię szkolnictwa podstawowego i średniego dla dorosłych z jego złożonym układem problemowym. Punkt wyjścia stanowi zaproponowana przez J. Półturzyckiego ogólna periodyzacja rozwoju kształcenia dorosłych w Polsce Ludowej, zakładająca cztery zasadnicze okresy tegoż rozwoju:

- okres pierwszy — od wyzwolenia Polski spod okupacji do Kongresu Zjednoczeniowego PZPR w grudniu 1948 roku,
- okres drugi — od Kongresu Zjednoczeniowego do 1956 roku,
- okres trzeci — od 1956 roku do ogłoszenia ustawy o rozwoju systemu oświaty i wychowania w lipcu 1961 roku,
- okres czwarty — od lipca 1961 roku do chwili bieżącej, jako okres realizowania wytycznych tej ustawy.

Wydawałoby się, że zadanie nauczania początkowego dorosłych jest już poza nami, że okres walki z analfabetyzmem należy do historii, tymczasem w latach siedemdziesiątych zanotowano około miliona osób dla których zachodzi potrzeba zorganizowania nowoczesnej szerokiej opieki oświatowej właśnie na szczeblu nauczania początkowego. W tym sensie problematyka szeroko podjęta przez autora w rozdziale II jest nadal aktualna.

W oparciu o dogłębną analizę szkolnictwa podstawowego dla dorosłych (na 90 stronach) autor stwierdza, że:

— W ciągu minionych lat szkoły podstawowe dla dorosłych rozwinęły i stosowały różne formy pracy. Istniały szkoły roczne, semestralne, kursy przygotowujące do egzaminu z całego programu oraz kursy o programie uproszczonym, szkoły niedzielne, przyzakładowe i międzyzakładowe. Działalność tę uzupełniano egzaminami eksternistycznymi i kursami, które do nich przygotowywały. Jest to w sumie dość szeroki i różnorodny wachlarz, ale istnieje potrzeba i dalsze możliwości jego rozwinięcia (s. 133).

— Jak wynika z szacunkowych obliczeń, w końcu 1970 roku było w Polsce jeszcze około 6 milionów dorosłych bez podstawowego wykształcenia (s. 134).

— Istnieje zatem pilna potrzeba nowoczesnego zajęcia się tym działem szkolnictwa, zakładającego łączenie nauki w szkołach i na kursach nauczania podstawowego ze zdobywaniem zawodu lub doskonaleniem zawodowym, jak również z działalnością wychowawczą.

— Doskonalenie szkolnictwa dla pracujących nie należy ograniczać tylko do zadań samej szkoły; powinny w jego rozwiązaniu uczestniczyć też takie instytucje wychowawcze i kulturalno-oświatowe, jak: prasa, wydawnictwa, radio i telewizja, a także zakład pracy. „Tylko powszechna społeczna troska i odpowiedzialność wobec dokształcania pracujących pomogą skutecznie do poprawy tego stanu w naszym kraju” (s. 138).

— Unowocześnienie szkoły dla dorosłych oraz społeczna powszechna troska i od-

powiedzialność za rozszerzenie kształcenia podstawowego wśród pracujących — to dwa podstawowe czynniki decydujące o rozwoju i powodzeniu tego typu szkolnictwa w następnych latach.

Dwa rozdziały (IV i V — 120 stron) poświęcone są liceum ogólnokształcącemu dla dorosłych (wieczorowemu i korespondencyjnemu). I w tym przypadku spostrzeżenia oraz uogólnienia autora nabierają znaczącej wymowy.

— W swej rozwojowej drodze licea dla dorosłych przeszły przez różne formy organizacyjne. Stosowano organizację semestralną i roczną, zespoły przedmiotowe, kursy wstępne i wyrównawcze oraz eksternat. Pracowano na różnych programach i w różnych warunkach.

— W ostatnich latach obserwujemy dalszy rozwój tego typu szkoły. Zwielokrotniła się liczba uczniów i absolwentów, przy czym aktualny ich skład charakteryzuje następujące wskaźniki: około 35% pracowników umysłowych, 30% robotników, 15% z terenu wiejskiego, 15% nie pracujących i 5% innych; ponad 70% kobiet i około 60% uczniów w wieku do lat 25. Wskaźniki te różnicują się wprawdzie w liceach wieczorowych i korespondencyjnych, lecz w ogólności charakteryzują dobitnie omawiane liceum.

— Przy pozytywnej ocenie pracy liceów dla pracujących autor postuluje konieczność wprowadzenia systemu oddziaływań ideowo-wychowawczych i przygotowywania uczniów do pracy nad sobą, do samokształcenia. Po prostu — pisze J. Półturzycki — „potrzebny jest w Polsce nowoczesny i szeroki program unowocześnienia i usprawnienia średnich szkół ogólnokształcących dla dorosłych, ponieważ ta działalność oświatowa ma duże znaczenie społeczne, ideowe i kulturalne” (s. 220).

Stosunkowo skromny jest wywód dotyczący działalności repolonizacyjnej i szkoły pracy społecznej, a tym bardziej — szkolnictwa zawodowego dla pracujących. Jednak informacje podane w tych rozdziałach stanowią zadowalające dopełnienie sformułowanego przez J. Półturzyckiego całościowego obrazu podstawowego i średniego szkolnictwa dla pracujących i dorosłych.

W rozdziale ostatnim, tj. VIII — autor przedstawia i analizuje aktualne problemy szkolnictwa dla pracujących i dorosłych. Są to:

1. Rezultaty. 2. Korzyści kształcenia dorosłych. 3. Potrzeby kształcenia dorosłych.
 4. Potrzeba społecznej troski. 5. Warunki unowocześnienia i dalszego rozwoju.
 6. Sieć placówek i plastyczność form. 7. Zabezpieczenie autonomicznej bazy materialnej. 8. Program w szkolnictwie dla dorosłych. 9. Problemy wychowawcze.
 10. Problemy dydaktyczne. 11. Podręczniki i pomoce naukowe. 12. Kształcenie i doksztalcenie kadry oświatowej. 13. Potrzeby badań i publikacji. 14. Realizacja postulatów, wytycznych i uchwał. 15. Potrzeba reformy i autonomii szkolnictwa dla pracujących. Z samego tylko wyciszczenia podrozdziałów wynika, że zakres problemowy zainteresowań i badań andragogicznych jest wyjątkowo szeroki, a przy tym wielce złożony. Postulaty końcowe autora dotyczą w zasadzie dwóch spraw: — po pierwsze — powszechnego uznania rzeczywistej rangi i roli szkolnictwa dla pracujących i dorosłych,
 - po drugie — zagwarantowania temuż szkolnictwu pełnej automatyzacji, przy czym postulaty te J. Półturzycki wyraża następująco:
1. Podstawowym zagadnieniem jest uznanie, że kształcenie pracujących to działalność nie tylko dydaktyczna i przynosząca świadectwa ukończenia szkół, ale przede wszystkim społeczna i polityczna, podnosząca potencjał gospodarczy kraju i zwiększająca zaangażowanie dorosłych w aktualnej polityce i programie budowy nowego społecznego i ekonomicznego ustroju (s. 365).
 2. Stałe dążenie do nowoczesności i integralności rozwiązań w systemie szkół dla pracujących wskazuje na konieczność wprowadzenia autonomii tego typu szkolnictwa w ramach całego naszego systemu oświaty i wychowania (s. 367).

Ogólnie stwierdzić można, że praca J. Pólturzyckiego godna jest wnikliwego przestudiowania, i to z wielu powodów:

- po pierwsze — ukazuje ona historię, aktualny stan i perspektywy poszczególnych typów i form szkolnictwa dla pracujących i dorosłych,
- po drugie — zawiera stosunkowo wnikliwy i całościowy przegląd piśmiennictwa polskiego ze szkolnictwem dla dorosłych związanego,
- po trzecie — jest ona aktualnie najbardziej reprezentatywnym wydawnictwem zwartym z zakresu kształcenia pracujących i dorosłych. Jest to praca syntetyzująca dorobek wielu, wielu ludzi parających się na co dzień problemami oświaty dorosłych i to stanowi najbardziej o jej specyfice.

Na tle problemów recenzowanej pracy, jak również w powiązaniu z samą pracą nasuwają się następujące uwagi:

1. W pracy odczuwa się brak wystarczającej precyzji pojęciowej. Autor posługuje się terminologią już utrwaloną, mimo, że nasuwa ona szereg zastrzeżeń. Przede wszystkim — szkolnictwo dla dorosłych czy też szkolnictwo dla pracujących? Autor używa tych terminów zamiennie, gdy tymczasem dopatrzeć się należy określonych różnicowań. Wychodząc z założenia, że uczniowie nie pracujący stanowią jedynie około 10% ogółu uczniów szkół dla pracujących, opowiadamy się za terminologią: oświata dla dorosłych, ale szkolnictwo dla pracujących. Także z rodzajami, typami i formami szkół dla pracujących jest wiele niedomówień, a nawet chaosu, czego dowodem są chociażby następujące nazwy: technikum zawodowe dla pracujących, liceum korespondencyjne, technikum zaoczne, technikum dla pracujących itp. (pomijamy szczegółową treść nazwy szkoły). Należałoby ujednoczyć tę sytuację wychodząc z założenia, że wszystkie szkoły są dla pracujących, różnicują się natomiast formy. W tym sensie mielibyśmy nazwy: liceum ogólnokształcące dla pracujących (wieczorowe, zmianowe lub zaoczne ewentualnie — korespondencyjne), liceum zawodowe dla pracujących (wieczorowe, zmianowe, zaoczne), technikum dla pracujących (wieczorowe, zmianowe lub zaoczne), przy czym uszczegółowienie typu: wieczorowe, zmianowe, zaoczne, należałoby pisać w nawiasie. W przypadku istnienia różnych form pod jednym kierownictwem można by skorzystać z nazwy: zespół szkół dla pracujących (numer i miejscowość lub tylko miejscowość).
2. Proporcje ilościowe i jakościowe między poszczególnymi rozdziałami są raczej niekorzystne. Wydaje się, że niepotrzebnie poświęcono dwa rozdziały na licea ogólnokształcące dla pracujących i tym samym utrwalono i tak już niekorzystny rozdział między dwoma formami tego samego liceum.
3. Wyraźnie słabo wypadł rozdział dotyczący szkolnictwa zawodowego. Wyczuwa się, że powyższe problemy nie leżą w kręgu zainteresowań i dociekań badawczych Autora. Trudno np. zgodzić się z tendencją Autora do zaliczania szkół przysposobienia rolniczego i szkół przyzakładowych do szkół dla pracujących. Są to szkoły dla młodocianych i tak należy je traktować. Tylko nieliczne szkoły zasadnicze — wieczorowe i zaoczne, w tym i przyzakładowe — należą do rozpatrywanych przez nas szkół dla pracujących.
4. Każdy rozdział pracy kończy się podsumowaniem i wnioskami, co należy uznać za pozytywne. Jednak stosowane przez Autora podsumowania są nazbyt długie, a wnioski mało czytelne.
5. Odczuwa się też brak bardziej współczesnego spojrzenia na problem dokształcania i doskonalenia dorosłych i pracujących. Aktualnie mówi i pisze się wiele na temat kształcenia ustawicznego. J. Pólturzycki wprawdzie wielokrotnie mówi o konieczności przygotowania ludzi dorosłych do samokształcenia, lecz — co wydaje się dziwne — ani razu nie wspomina o kształceniu ustawicznym. A przecież na obecnym etapie trzon treściowy oświaty dorosłych sprowadzać się będzie

przypuszczalnie do tego, co przyjęło się nazywać kształceniem ustawicznym. T. Sosnowski w powyższym zakresie wprost pisze: „Istnieje wiele różnic między dawną oświatą dorosłych a kształceniem ustawicznym, ale główna polega na tym, że oświata dorosłych opiera się na założeniu, że człowiek dorosły może się uczyć, natomiast kształcenie ustawiczne akcentuje tezę, że człowiek dorosły musi się uczyć”. („O system kształcenia ustawicznego” — *Szkoła Zawodowa* 9/1972). Ten akcent na konieczność kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia, przynajmniej przez cały okres aktywności zawodowej człowieka, stanowi chyba najbardziej o istocie naszych czasów. Toteż współcześnie widziana szkoła dla pracujących nie może pozostawać w tyle poza tą właśnie tendencją. Faktem jest, że w kwestii kształcenia ustawicznego występuje wiele zróżnicowanych poglądów i stanowisk, niemniej jest to już podstawowy problem naszych czasów i stąd Czytelnik ma prawo oczekiwać od Autora pracy na temat szkolnictwa dla pracujących przynajmniej ustosunkowania się do powyższego.

* * *

Poczynione uwagi dotyczą bardziej ogólnych problemów szkolnictwa dla pracujących i współczesnej andragogiki niż recenzowanej pracy. Praca Józefa Pólturzyckiego godna jest polecenia ogółowi Czytelników, a szczególnie osobom interesującym się oświatą dorosłych i kształceniem ustawicznym.

Zygmunt Wiatrowski
Bydgoszcz

ZAGADNIENIA PSYCHOLOGII RÓŻNIC INDYWIDUALNYCH. WYBÓR I OPRACOWANIE: JAN STRELAU

Prace psychologów radzieckich w tłumaczeniu Tatiany Klonowicz i Jana Strelaua s. 308, W-wa, PWN, 1971 r.

Niniejsza publikacja składa się z 14 prac, które przedmową i krótkim komentarzem opatrzył Jan Strelau, oraz obszernej bibliografii i spisu treści.

W przedmowie Jan Strelau mówi o rozbieżnościach, jakie istnieją pomiędzy psychologią różnic indywidualnych w ZSRR i krajach zachodnich. Między innymi zaзнача, że w krajach zachodnich dominującym przedmiotem badań psychologii różnic indywidualnych są zdolności i inteligencja, zaś w Związku Radzieckim temperament i jego podstawy fizjologiczne.

Przyпускаjąc, że punkt widzenia psychologów zachodnich i Związku Radzieckiego na przedmiot badań psychologii różnic indywidualnych jest za wąski. Sądzę, że dominującymi zagadnieniami tej dyscypliny winny być zdolności i temperament rozpatrywane na płaszczyźnie równorzędnej i badane głównie za pomocą metod eksperymentalnych z zastosowaniem statystyki w kontekście funkcji układu nerwowego, gruczolów dokrewnego wydzielania i warunków społeczno-historycznych.

B. M. Tiepłow w pracy „Badania właściwości układu nerwowego jako sposobów badania psychicznych różnic indywidualnych” podaje kilka problemów do rozwiązania. Wysunięte zagadnienia przez Tiepłowa świadczą o jego dużej wnikliwości w problematykę i były punktem wyjścia wielu prac eksperymentalnych głównie psychologów radzieckich.

W. D. Niebylicyn w rozprawie „Siła układu nerwowego a wrażliwość zmysłowa” weryfikuje na ludziach hipotezę postawioną przez Tjepłowa o odwrotnej zależności pomiędzy reaktywnością a siłą układu nerwowego. Przewidywany wynik stwierdził na bardzo wysokim poziomie w zakresie wrażliwości wzrokowej $X^2 = 7,09$; $p < 0,001$, we wrażliwości $X^2 = 3,56$; $p < 0,01$. Dzięki tym badaniom rozszerzono pojęcie siły układu nerwowego, gdzie oprócz wydolności komórek nerwowych do pracy, przyjęto względnie stałą relację między górnym i dolnym progiem reakcji na działające bodźce. Korzystniejsze dla badań Niebylicyna byłoby zastosowanie wszystkich metod (indukcyjnej z zastosowaniem kofeiny, wygasanie ze wzmocnieniem z zastosowaniem techniki fotochemicznej, zmiany wrażliwości w zależności od różnych dawek kofeiny) do całej próbki badanych 37 osób i zbadanie analizatora słuchowego u większej ilości osób (zbadano 25 osób), wtedy wyniki miałyby charakter bardziej reprezentatywny. Ponadto wykazanie różnic pomiędzy pojęciami: wrażliwość, pobudliwość i reaktywność, jest bardzo skrótowe i w pełni jeszcze nie uzasadnione (s. 39).

W pracy „Badania siły układu nerwowego w związku z zadaniami kompleksowej diagnostyki indywidualnych właściwości typologicznych człowieka” Palej i współpracownicy wykazali, że przy oddzielnym rozpatrywaniu wskaźników u „silnych” i „słabych” korelacja znacząca rzadko wystąpiła, natomiast stwierdzono ją przy kompleksowym ujęciu po zastosowaniu analizy dyskryminacyjnej. Sądzę, że kompleksowy sposób patrzenia na funkcję właściwości psychofizjologicznych jest podejściem obiecującym, może przyczynić się do wyjaśnienia wielu kwestii sprzecznych w zakresie podstaw fizjologicznych czynności psychicznych.

W publikacji „Próba eksperymentalnej charakterystyki psychofizjologicznej niektórych typów temperamentu” W. W. Biełous uzyskał 17 wskaźników na 35 zbadanych. Dzięki dobrze zaprojektowanym badaniom Biełous wykazał, że te same właściwości psychiczne mogą być uzależnione od kompleksu różnych cech układu nerwowego oraz podał podobieństwa i różnice pomiędzy typologią pawłowską a koncepcją temperamentu Eysencka oraz Sheldona.

Problematyka właściwości układu nerwowego jest ściśle powiązana z wykonywaniem pracy. Znalazła ona swój wyraz w artykule K. M. Guriewicza „Zagadnienie psychologicznych przejawów podstawowych właściwości układu nerwowego w pracy człowieka”. Byłoby lepiej, gdyby Guriewicz oprócz prac, na których się opierał, przeprowadził własne badania związane z poruszoną problematyką, wtedy praca byłaby bogatsza w treści i miałaby większą wartość naukową.

Badania eksperymentalne nad związkiem oceny negatywnej i pozytywnej działania człowieka z siłą układu nerwowego przeprowadził W. S. Mierlin. Mówi on: „W drugiej serii komunikowano badanemu po każdej minucie, z wyjątkiem ostatniej, że się pomylił, i wskazywano fikcyjną wielkość błędu”, s. 118. Sformułowanie powyższe nie jest dostatecznie jasne. Autor nie zaznacza, jaką „fikcyjną wielkość błędu” podawano badanemu po zliczeniu ilości uderzeń metronomu. Wydaje się, że większy błąd fikcyjny ma inny wpływ na pracę uwagi badanego niż mniejszy w zależności od siły układu nerwowego.

A. K. Bajmietow w swej pracy: „Niektóre czynniki indywidualnego stylu pracy szkolnej uczniów klas wyższych uwarunkowane siłą procesu pobudzenia”, stwierdził interesujące różnice w stylu pracy pomiędzy uczniami w zależności od siły układu nerwowego. Słabi szybciej się męczą niż silni. Silni mogą odrabiać lekcje z kolegami, słabi zaś wolą odrabiać je w samotności. U silnych ujawnia się moment „rozgrzewki” na początku pracy, u słabych momentu tego nie zauważa się. Słabi odrabiają lekcje w dłuższym czasie, poczynając od trudniejszych, przechodząc do łatwiejszych z zastosowaniem przerw. Silni natomiast zaczynają od łatwiejszych, kończą na trudniejszych wykonując je krócej i bez przerw. U silnych mowa pisana jest prosta,

u słabych bardziej złożona. Silni preferują mowę ustną nad pisaną, u słabych jest odwrotnie.

Zalecanymi sposobami pracy uczniów w zależności od siły układu nerwowego zajmuje się A. I. Suchariewa w pracy: „Problem wykorzystania właściwości indywidualnych w procesie kształtowania indywidualnego stylu pracy uczniów tokarskich”. Autorka osiągnęła wyniki na poziomie istotnym w zakresie możliwości kształcenia indywidualnego stylu pracy.

Badania Bajmietowa i Suchariewej mają dużą wartość dla pracy dydaktyczno-wychowawczej, są one punktem wyjścia do dalszych badań stylu pracy dzieci i młodzieży w zależności od cech układu nerwowego. Znając cechy temperamentalne uczniów będziemy mogli zalecać im odpowiednie sposoby pracy. To pozwoli na adekwatniejsze przystosowanie się ich do nowych warunków i sytuacji, jak również w większym stopniu będzie można wyeksponować energię twórczą uczniów w określonym działaniu. Ten aspekt postępowania pedagogicznego niewątpliwie wpłynie na poprawę wyników nauczania w szkole i lepszą jej sprawność.

N. J. Małkow w pracy „Przejawianie się indywidualnych różnic typologicznych procesów nerwowych w zdolnościach umysłowych” na podstawie literatury i w oparciu o własne badania eksperymentalne stwierdza związek, jaki zachodzi pomiędzy cechami układu nerwowego a zdolnościami człowieka. Problematyka związku zdolności z cechami układu nerwowego stwierdzona przez Małkova jest zagadnieniem nowym i bardzo złożonym. Winna ona być przedmiotem dalszych badań naukowych. Inny jest przebieg czynności spostrzegania, wyobrażania i myślenia u osób z silnym procesem pobudzania i hamowania, zrównoważonych i ruchliwych; inny zaś u jednostek ze słabym procesem pobudzania i hamowania, niezrównoważonych i mało ruchliwych.

Opierając się na filozofii marksistowskiej B. M. Tiepłow w artykule „Zdolności i uzdolnienia” krytykuje koncepcje psychologów burżuazyjnych na temat zdolności i sądzi, że istotne ogniwo ich rozwoju stanowi działalność praktyczna i teoretyczna człowieka. Tiepłow w pojęciu zdolności wyróżnia aspekt jakościowy i ilościowy. Główny nacisk kładzie jednak na analizę jakościową, która jest punktem wyjścia i podstawą analizy ilościowej. Wydaje mi się, że Tiepłow nie ma całkowitej racji w tym względzie. Sądzę, że analiza jakościowa poprzedza analizę ilościową w zakresie badania zdolności, jednak należy obie analizy rozpatrywać na płaszczyźnie równorzędnej. Dzięki stosowaniu analizy jakościowej i ilościowej w takim układzie można dogłębniej i szerzej poznać zdolności.

A. N. Leontiew w pracy „O kształtowaniu zdolności” uzasadnia, że kształcenie zdolności jest uzależnione od warunków społeczno-historycznych. Zdolności dzieli na: 1) wrodzone lub naturalne, 2) specyficznie ludzkie o pochodzeniu społeczno-historycznym. Przypuszczam, że powyższa klasyfikacja nie jest adekwatna. Nie ma tutaj istotnej podstawy podziału. Wymienione rodzaje zdolności występują u człowieka. Tylko inaczej będzie przebiegał proces kształcenia zdolności u istot żywych w zależności od gatunku i warunków, jednak u podstawy kształcenia każdej zdolności leżą właściwości anatomiczno-fizjologiczne.

Wartościowe badania mówiące o związku zdolności ogólnych z rozwojem psychicznym są omówione w pracy N. I. Lejtesa: „Problem zdolności ogólnych w aspekcie rozwojowym”. Lejtes trafnie dostrzegł, że relacja zachodząca pomiędzy właściwościami psychicznymi i rozwojem jest ściśle powiązana z cechami układu nerwowego.

Interesujące informacje o swoistości zdolności matematycznych podaje W. A. Krućciecki w pracy: „Zagadnienia ogólne dotyczące struktury zdolności matematycznych”. Kończąc swoje rozważania Krućciecki podkreśla, że zdolności matematyczne mają swoją podstawę w parcjalności funkcji układu nerwowego człowieka. Należy podkreślić, że duże perspektywy mają badania poszczególnych rodzajów zdolności pod

względem ich struktury, specyfiki i zlokalizowania anatomiczno-fizjologicznego. Wiąże się to z adekwatniejszym kształceniem zdolności u dzieci i młodzieży w procesie nauczania i wychowania oraz „kierowaniem odpowiednich ludzi na właściwe miejsce”.

W końcowej części książki spostrzeżenia odnoszące się do relacji cech społecznych i indywidualnych trafnie referuje W. S. Mierlin w pracy: „Związek cech społecznych i indywidualnych w osobowości”. Procesy psychologiczne i indywidualne właściwości temperamentu są względnie niezależne od społecznych ustosunkowań osobowości. Indywidualność osobowości określają specyficzne motywy działania i indywidualne cechy charakteru oraz zdolności. Bowiem cechy indywidualne i zespołowe nie stanowią różnych grup właściwości osobowości, lecz różne aspekty jej charakterystyki.

Problematyka psychologii różnic indywidualnych była już od wielu lat centralnym przedmiotem zainteresowań. Aktualnie jej ranga wzrosła jeszcze bardziej w związku z większym zapotrzebowaniem na człowieka do różnych zawodów, jak również oddziaływania na niego w oparciu o znajomość właściwości psychicznych. Znajomość różnic indywidualnych uczniów w pracy dydaktyczno-wychowawczej nabiera szczególnego znaczenia. Prowadzenie uczniów do zamierzonych celów nie jest możliwe bez uwzględnienia różnic intelektualnych, temperamentalnych, charakterologicznych i osobowości. Wychowawca do każdego ucznia winien znaleźć odpowiedni sposób oddziaływania adekwatny do jego aktualnych i potencjalnych właściwości psychicznych. Dlatego też niniejsza publikacja wypełnia poważną lukę w tym zakresie. Jest to książka przeznaczona dla psychologów i pedagogów, jednak mogą z niej korzystać ci, których interesują zagadnienia zdolności i temperamentu.

Jerzy Nosarzewski
Olsztyn

MIROSŁAW NOWICKI: WIEDZA O PRODUKCJI I PRZEMYSŁE W SZKOLE OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

Wiosną bieżącego roku ukazała się książka dra M. Nowickiego pt. „Wiedza o produkcji i przemyśle w szkole ogólnokształcącej”. Pozycja ta przeznaczona jest dla nauczycieli zajęć technicznych w szkołach ogólnokształcących i pracowników zatrudnionych w szeroko ujętym poradnictwie zawodowym.

Użyłem w poprzednim zdaniu słów Autora napisanych we wprowadzeniu, gdyż faktyczne adresowanie książki do tej grupy pracowników oświaty może korzystnie wpłynąć na poziom pracy dydaktycznej nauczycieli zajęć technicznych. Książka ta może być także przydatna studentom szkół pedagogicznych.

Wspomniana książka składa się z dość obszernego wprowadzenia autorskiego oraz trzech części poświęconym kolejno: procesowi produkcji, ekonomicznym aspektom produkcji oraz roli człowieka w procesie produkcji. W części trzeciej ostatni rozdział przedstawia propozycje metodyczne Autora dotyczące treści zawartej w książce. Książkę zamyka spis bibliograficzny obejmujący pozycje podstawowe.

Zanim przedstawię swoje spostrzeżenia dotyczące ww. książki, winien jestem jej krótkie streszczenie. I tak, w części pierwszej pt. „Proces produkcji” Autor omawia w sposób dość obszerny zagadnienia związane ze sposobami produkcji. Ujmuje te

sprawy chronologicznie od strony historycznej — począwszy od wytwarzania ręcznego, a kończąc na automatyzacji procesów produkcyjnych. W sposób obszerny i zrozumiały omawia wpływ automatyzacji na strukturę zawodową załóg robotniczych. W dalszym ciągu tej części omawia cechy charakterystyczne współczesnej produkcji oraz jej organizację.

Część ta pisana jest na przykładzie przemysłu maszynowego, przemysłu najbardziej reprezentatywnego, a zarazem chyba najbliższej znanego szerokim kręgom potencjalnych czytelników. Na szczególną uwagę w tej części zasługują rozdziały poświęcone niezawodności urządzeń technicznych oraz korelacji nauki z przemysłem. Są to rozdziały wprowadzające bardzo wiele treści o charakterze wychowawczym, szczególnie przydatnych w poradnictwie zawodowym.

Część druga pt. „Ekonomiczne aspekty produkcji” jest dość zwięzłym ujęciem przedmiotu o nazwie ekonomika i organizacja przemysłu. Oczywiście Autor wybrał z tego przedmiotu tylko pewne zagadnienia, najbardziej istotne, i to w sposób znacznie skrócony. Pominięte zostały w większości wzory i definicje. W ten sposób czytelnik otrzymuje do ręki materiał przejrzysty i zrozumiały, a przede wszystkim nie nużący, co jest istotnym walorem tego rozdziału. Znajdujemy w nim szereg konkretnych przykładów zaczerpniętych z przemysłu polskiego, radzieckiego oraz państw zachodnich.

Ostatnie dwa rozdziały tej części poświęcone są kierunkom rozwoju gospodarki narodowej oraz zarządzaniu. Autor przedstawia rozwój naszej gospodarki w ramach Rady Wzajemnej Pomocy Gospodarczej. Omawia selektywny rozwój gospodarki narodowej umożliwiający wyraźny wzrost jakości i nowoczesności produkcji określonych typów wyrobów. Koncentracja sił i środków na pewnych kierunkach prac naukowo-badawczych jest niezbędnym warunkiem postępu we współczesnej produkcji przemysłowej. Socjalistyczna rzeczywistość i powstała w ramach państw naszego bloku Rada Wzajemnej Pomocy Gospodarczej umożliwia prowadzenie selektywnego rozwoju naszej gospodarki.

Drugą część zamyka podrozdział omawiający współdziałanie załogi robotniczej w zarządzaniu zakładem przemysłowym. Autor omawia strukturę rad robotniczych, zasady jej działania oraz ich udział w zarządzaniu zakładem przemysłowym.

Trzecia część pt. „Człowiek w procesie produkcji” omawia ogólnie znane problemy, które jednak są niezauważalne i pomijane w życiu codziennym. Autor porusza wiele istotnych problemów dotyczących człowieka pracującego we współczesnym przemyśle. Analizuje czynniki wpływające na wydajność pracy. Przedstawia wiele problemów dotyczących socjologii pracy ze szczególnym uwzględnieniem adaptacji w zakładzie pracy nowo zatrudnionych młodych pracowników. Omawia także wpływ charakteru pracy na rozwój kwalifikacji zawodowych. Jeden z rozdziałów poświęcony jest współczesnemu kształceniu i szkolnictwu zawodowemu (polecam go szczególnie pracownikom zatrudnionym w poradnictwie zawodowym). Część tę zamyka, jak już wspomniałem na wstępie, rozdział przedstawiający propozycje metodyczne Autora, jak wykorzystać wiedzę o produkcji i przemyśle w szkole ogólnokształcącej. Autor daje przykład zorganizowania wycieczki do zakładu pracy w ramach zajęć technicznych. Omawia ją od strony merytorycznej i metodycznej. Kilkadziesiąt zdań poświęca także wykorzystaniu wiedzy o produkcji i przemyśle w kształtowaniu u uczniów preorientacji zawodowej. Uważa, że nauczyciel pracy powinien w bardziej widoczny sposób akcentować swoją rolę w procesie poradnictwa zawodowego. Jego możliwości w tym zakresie znacznie przewyższają możliwości pracownika poradnictwa zawodowego, który w większości przypadków zna ucznia z kilkudziesięcuminutowej rozmowy i badania. Autor nie analizuje wpływu praktycznej działalności technicznej ucznia na jego preorientację zawodową, omawia natomiast oddziaływanie na ucznia wiedzy o technice, procesie produkcji oraz jego organizacji. Poznanie charakteru pracy na różnych stanowiskach roboczych, zdobycie konkretnych infor-

macji i wyobrażeń o pracy w różnych zawodach, możliwość przewidywania zmian w technologii i organizacji produkcji danej branży oraz poznanie podstawowych problemów współczesnej techniki ma istotny wpływ na wybór zawodu przez ucznia z uwzględnieniem w tym wyborze kierunków rozwojowych, przyszłościowych, z którymi wiązą się nowe perspektywy i nowe możliwości, a zarazem interes gospodarki narodowej.

Po tym krótkim streszczeniu chcę przekazać kilka uwag, które nasunęły mi się w czasie czytania omawianej książki.

I tak, wydaje mi się, że Autor niezbyt trafnie dobrał przykłady pozwalające na lepsze zrozumienie omawianych zagadnień. Szczególnie dotyczy to części pierwszej. Kilkakrotnie Autor podaje przykłady z innych przemysłów, nie podając obok analogicznych przykładów z przemysłu maszynowego, na podstawie którego pisana jest książka.

Ta koncepcja przedstawiana w książce jest może słuszna w przypadku książki o charakterze popularyzatorskim, natomiast w tym przypadku zuboża walory dydaktyczne podręcznika. Zdając sobie sprawę z tego, że większość potencjalnych czytelników zna przemysł stosunkowo słabo, wydaje się, że w pierwszej części brak jest jednego całościowego przykładu ilustrującego całokształt zagadnień poruszonych w tym rozdziale. Chodzi mi o przykład wzięty z konkretnej produkcji, przykład, który jasno i przejrzysto uwidoczni kolejne etapy procesu produkcyjnego. Takim przykładem może być produkcja ręcznej wiertarki, znajdującej się prawie w każdym warsztacie szkolnym.

Gdyby książka zawierała dokumentację techniczną (konstrukcyjną i technologiczną), odpowiednio przygotowaną od strony dydaktycznej, to moim zdaniem przyswajalność podanych wiadomości byłaby znacznie większa. Taki całościowy przykład miałyby jeszcze i tę zaletę, że organizując wycieczki do zakładu przemysłowego nauczyciele mogliby je precyzyjnie zaprogramować. Naturalnie oprócz dokumentacji technicznej powinny znaleźć się zdjęcia, schematy sytuacyjne, wykresy itp. dotyczące konkretnej produkcji.

Podobnie ma się rzecz w części drugiej. Zauważa się tu brak jednego całościowego przykładu, najlepiej kontynuującego przykład, którego brakuje w części pierwszej (oczywiście od strony ekonomicznej).

Nie znam przyczyn, z powodu których Autor nie podał takiego właśnie przykładu, ale jego brak wydaje mi się bardzo istotny. Z tego powodu zachęcam wszystkich potencjalnych czytelników książki, naturalnie w miarę możliwości, do przygotowania sobie takiego przykładu. Dotyczy to szczególnie nauczycieli zajęć technicznych. Przykład taki powinien opierać się na wyrobie w miarę prostym i często spotykanym w codziennym życiu przez uczniów. Najlepiej sięgnąć do produkcji jednego z najbliższych zakładów przemysłowych, do którego można urządzić wycieczkę.

W przypadku trudności ze znalezieniem odpowiedniego przykładu proszę sięgnąć do literatury techniczno-ekonomicznej, w której można taki przykład znaleźć choć nie całkowicie, tym nie mniej znacznie szerszy od przykładów podanych w książce.

Książka dra M. Nowickiego dla wielu jej czytelników nie będzie zawierała rzeczy nowych, niemniej jednak jest propozycją, po przeczytaniu której wiadomości posiadane uprzednio i ewentualnie uzupełnione podręcznikiem zostają starannie uporządkowane i tworzą jednolitą całość.

W dobie nowoczesnej techniki posiadanie takiego minimum wiedzy o przemyśle i procesach produkcyjnych jest niezbędne dla każdego obywatela naszej socjalistycznej ojczyzny. Tym bardziej odnosi się do nauczycieli zajęć technicznych, na których spoczywa ciężar prawidłowego wprowadzenia w te sprawy młodego pokolenia.

Książka w wielu wypadkach posiada rozdziały równoznaczne hasłom programowym. Jest napisana nieskomplikowanym językiem i powinna się znaleźć w bibliotece każdego nauczyciela (nie tylko zajęć technicznych, lecz także prowadzącego

zajęcia wychowania obywatelskiego). Nie jest to pozycja zamykająca całość zagadnienia, choć faktycznie zawiera wszystkie główne problemy dotyczące procesu produkcji i przemysłu. Wydaje się, że po jej przeczytaniu wielu nauczycieli sięgnie po pozycje obszerniejsze i bardziej specjalistyczne, gdyż uświadomią sobie ważność problemów i zagadnień poruszonych przez Autora.

Postęp techniczny coraz bardziej zwiększa swoją szybkość, tym samym ilość problemów i zagadnień z tym związanych wzrasta. Wiele z nich nie ma jeszcze gotowych praktycznych rozwiązań, a posiada ewentualnie pewne teoretyczne projekty. Problemy te staną do rozwiązania przed uczącym się dziś pokoleniem, czy zostaną dobrze rozwiązane? Wiele zależy od tego, jak przygotowujemy tych ludzi, czy potrafimy im na samym początku zaszczyć bakcyl techniki — nieodłącznej towarzyszki naszej współczesnej cywilizacji.

Książka dra M. Nowickiego jest na pewno pomocna w realizacji tego tak ważnego zadania:

Mikołaj Lipowski
Warszawa

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Przemiany, które już obserwujemy w zakresie nauczania i wychowania, dotyczą zarówno treści, jak formy. W artykułach jest więcej zagadnień wychowawczych aniżeli dydaktycznych. Jest to zrozumiałe zważywszy, że wychowanie wiąże się z szerszym kręgiem zagadnień społecznych, politycznych, kulturalnych. W niniejszym przeglądzie uwzględnię zagadnienia wychowawcze zawarte w artykułach *Nowej Szkoły*, *Chowanny*, *Kwartalnika Pedagogicznego*, *Probleatów Opiekuńczo-Wychowawczych*.

Ocena pracy wychowawczej

Nauczyciel zdaje sobie sprawę, jak trudno jest ocenić pracę wychowawczą. Każde czy prawie każde działanie skierowane na wychowanków może wywołać skutek taki czy inny, pozytywnie oceniony lub negatywnie. Stąd tak wiele nieporozumień, gdy idzie o sprawdzenie wyników wychowania, stąd wiele krzywdzących ocen. Sprawą kryteriów ocen pracy wychowawczej w domach dziecka zajmuje się w nrze 6 1972 *Probleatów Opiekuńczo-Wychowawczych* prof. Romana Miller. Punktem wyjścia są dla Autorki założenia cybernetyki, która bada „złożoność jako samodzielne zjawisko” (Ashby) i na socjologię, rozpatrującą tak bardzo złożone układy, jakimi są społeczeństwa. Jest też nauka, która każdy układ rozpatruje zarówno z zewnątrz, jak wewnątrz, mianowicie teoria organizacji. Te wstępne określenia są Autorce potrzebne po to, by znaleźć kryteria oceny pracy wychowawczej. Pracę wychowawczą widzi „jako pracę w organizacji, która jest częścią całego systemu wychowawczego i której zlecono zaspokajanie określonych potrzeb społeczeństwa. Stopień i jakość zaspokojenia tych potrzeb jest ostatecznym kryterium, czy instytucja spełnia swoje zadanie”. Ale tu, gdy chodzi o ocenę, przeszkodę stanowić może, nie tylko zresztą w wychowaniu, nadmiar wskaźników. Łatwiej o tym mówić np. w zakresie oceny wyników w produkcji przemysłowej, trudno w zakresie wychowania. „Ciągłe jeszcze — pisze — zwraca się uwagę na dokumentację i na to, co chciał wychowawca osiągnąć bez sprawdzenia, jakie zmiany zaszły w osobowościach wychowanków”. Zwracam tu uwagę na wagę tego stwierdzenia, które określa dość powszechne zjawisko „pozoromanii” — oceniania pozorów, intencji, zamiarów, a nie wyników osiągniętych poprzez działanie. W szkole może to być zapisanie do dziennika, „przerobienie” tematu, omówienie czytanki itd., bez wnikięcia w skuteczność. Autorka zdaje sobie z tego wszystkiego doskonale sprawę i zadaje pytanie: jak ustalić kryteria oceny jakości pracy wychowawczej?

Po przeanalizowaniu zestawu dwu kryteriów oceny pracy wychowawczej przyjmuje jeden, mianowicie ten, w którym usiłuje się uchwycić podstawowe prawidłowości funkcjonowania placówek i stosunku do nich wychowanków. Temat jest bardzo złożony i dlatego zestaw kryteriów jest raczej wybiórczy i dotyczy organizacji pracy wychowawczej, samodzielności pracy wychowanków, pracy samorządu i stosunku wychowanka do instytucji wychowawczej. Nie sposób podać tu szczegółowego wykazu kryteriów. Zainteresowany sięgnie do artykułu i nie zawiedzie się, bo znajdzie w nim instrukcje, które pomogą mu przyjąć odpowiednią postawę

w ocenie pracy wychowawczej. Tu zacytuje zdanie końcowe artykułu, które jest jakby myślą przewodnią koncepcji: „Trzeba się bronić wszelkimi siłami przed biurokratycznym zarządzaniem zarówno wewnątrz instytucji wychowawczych, jak i sprawowaniu kontroli nad nimi”.

Wychowawca wychowawców

Pod takim tytułem Ida Merżan drukuje w *Nowej Szkole* (48, 1972) swe wspomnienia z pobytu w domach dziecka, prowadzonych przez Janusza Korczaka. Forma kształcenia wychowawców w Warszawie, nazwana Bursą, polegała na przyjmowaniu studiującej na różnych uczelniach lub kursach młodzieży i przygotowania jej teoretycznie i praktycznie do przyszłej pracy pedagogicznej. W takiej Bursie na ul. Krochmalnej była w r. 1927 Ida Merżan.

Odnotowania warte są jej wspomnienia, gdyż wartość działania Korczaka nie zatraciła się i może być drogowskazem w doskonaleniu czynności wychowawczych. Oto tak prozaiczna czynność, jak sprzątanie. Kursiści czynili to sami. Korczak wychodził z założenia, że pedagog nie potrafi nauczyć dziecka tego, czego sam nie wypraktykuje — nawet gdy to ma być mycie podłogi, wyżymanie ścierki.

Uciążliwe dla słuchaczy było prowadzenie notatek jako dokumentacji pedagogicznej. Korczak uważał, że należy utrzymywać poszczególne sytuacje z życia dzieci, ich wypowiedzi. „Notowanie zmusza wychowawcę do zastanawiania się nad tym, co zaobserwował. Bez notowania gubi się wiele ważnych momentów wychowawczych”. Uważał, że przyszli wychowawcy powinni umieć dokładnie notować takie spostrzeżenia. Kursiści prowadzili notatki, a Korczak wybierał z nich tematy do omówienia. „Nas — pisze Ida Merżan — jego uwagi uczyły obserwować, zauważać drobne wydarzenia, na pozór nieznaczące fakty, a w rzeczywistości wiele mówiące o dziecku”. Na marginesie tego wspomnienia rodzi się refleksja, że technika, którą stosował ten mądry wychowawca, nie tylko że się nie zdezaktualizowała, ale warta jest odtwarzania w zmienionej sytuacji, jaką dają np. magnetofony.

Nie przeżyła się, sądzę, technika, jaką Korczak stosował w rozmowach ze studentami i innymi słuchaczami. Nie narzucał swych poglądów, lecz podsuwał do własnego osądu.

Niektórzy oczekiwali po Korczaku, że rozstrzygnie ich wątpliwości, wahania. Wydawało im się, że Korczak nie poskapi im własnej wiedzy i da gotowe recepty. A on „nic nie daje”. Mówi, „że tylko własne doświadczenie jest coś warte, że w bólu zdobywa się własny system. Przyjąć gotowe doświadczenie to tak, jakby kazać obcej kobiecie rodić własne dziecko. Często też nie rozumieli, co chce im powiedzieć. Dopiero po pewnym czasie obcowania z nim każdy z nas bursistów odnajdywał jednak konkretną, choć często pośrednią odpowiedź na swe pytania”.

Zwrócenie uwagi na postać i postępowanie Starego Doktora jest w okresie kształtowania nowej postawy wychowawczej, jaki zaczynamy przeżywać, zwróceniem uwagi na znaczenie doświadczeń wychowawczych. Gdy Merżan zauważa, że Korczak „nie mierzył swego czasu kategoriami napuszonej powagi lub mieszczańskiego merkantylnizmu” i że „miał inne miary i oceny sytuacji niż każdy z nas”, to wskazuje, jak ważną rzeczą jest wypracowanie własnej postawy wobec zjawisk, z którymi styka się codziennie wychowawca. Takim był Janusz Korczak.

Zwiększenie wpływów wychowawczych na lekcji

Problem jest skomplikowany: czy w toku lekcji, w każdym jej momencie, uczniowie podlegają wpływom wychowawczym, czy też tylko w niektórych, wybranych przez wychowawcę momentach? Innymi słowy: czy cała lekcja — to jednocześnie

nauczanie i wychowanie? Sprawę tę rozważa na łamach *Kwartalnika Pedagogicznego* (nr 2, 1972) Mieczysław Łobocki w artykule pt. „O intensyfikacji wpływów wychowawczych na lekcji”. Autor wychodzi z założenia, iż nie zachodzi tu działanie automatyczne, że więc nauczyciel dołożyć musi wielu starań, aby nauczanie spełniało jednocześnie funkcję wychowawczą. Generalnie funkcję wychowawczą przypisuje nauczaniu problemowemu i dopuszczaniu uczniów do procesu dydaktycznego. W takim sformułowaniu nie ma czegoś nowego, referowane jednak materiały z doświadczeń w jednej ze szkół lubelskich są interesujące i dlatego też tutaj je omawiam.

Autor uważa, iż lekcja wówczas naprawdę jest wychowującą, gdy są spełnione następujące warunki: aktywizacja uczniów w poznaniu i myśleniu, wdrażanie ich do działalności praktycznej, pozytywna motywacja uczenia się, demokratyczna postawa nauczyciela, racjonalna organizacja pracy uczniów, dyskretne uświadamianie wartości. Autor zastrzega się, iż są to tylko niektóre warunki. Łatwo zauważyć, że w dobrym nauczaniu wymienione warunki są elementem koniecznym, że więc słuszna jest sugestia K. Lecha: im lepsze jest nauczanie, tym jest bardziej wychowujące.

Omawiając poszczególne cechy lekcji wychowującej, Autor wnikliwie analizuje procesy aktywizacji, wdrażania itd. O aktywizacji na przykład mówi, że jest możliwa przy odpowiednim doborze treści. „Mają to być treści głęboko wzruszające, budzące zapał i wiarę w ich wzniosłość. Treści suche i obojętne rzadko tylko mobilizują do rzetelnych przemyśleń. Przeciwnie — paraliżują nierzadko wszelkie samodzielne procesy poznania i myślenia uczniów”. Aktywizowanie uczniów nie wystarczy, ażeby lekcja była wychowująca. Innym elementem jest — pisze M. Łobocki — wyzwalanie w uczniach samodzielności praktycznego działania. Jako przykład takiego wychowującego działania wymienia posługiwanie się przez uczniów różnego rodzaju pomocami naukowymi, upogładowienie zagadnień, użycie tekstów podręcznika itp. A przy tym uwaga: nie każda lekcja stwarza jednakowe możliwości upraktycznienia treści. „Działanie praktyczne uczniów na lekcji ma swój sens tylko wówczas, gdy towarzyszą mu czynności poznawcze, odpowiednio kierowane i inspirowane przez nauczyciela”.

Podobnie Autor omawia wszystkie inne elementy, które wymienił jako warunek uczynienia z lekcji elementu wychowawczego, daje też obszernie omówienie nauczania problemowego jako podstawy skutecznego wychowania.

Artykuł M. Łobockiego jest przez to przede wszystkim wartościowy, że działanie wychowawcze wiąże z czynnikiem poznawczym i oba elementy — poznawczy i wychowawczy — wiąże z sobą jako dwie strony jednego procesu.

Z problematyki wychowania pozaszkolnego

Problematyka obszerna, koncepcje różne, niejednolita terminologia. Jedni mówią o oświacie pozaszkolnej, inni o pracach, zajęciach pozaszkolnych. Bogusław Chmielowski (*Chowanna*, zes. 2, 1972) uzasadnia właściwość terminu „wychowanie pozaszkolne” i określa je — z punktu widzenia pedagogiki wolnego czasu — jako „urzęczywienie w praktycznej działalności ogólnych założeń teorii wychowania do czasów”.

Jest to niewątpliwie w pewnym stopniu zacieśnienie problematyki, z drugiej strony określa jasno zadania. A zadania te są szerokie. Autor omawia je w obszernym artykule, a raczej referacie.

Analizę rozpoczyna od charakterystyki instytucji wczasowych, do których zalicza pałace młodzieży, młodzieżowe domy kultury, ogniska pracy pozaszkolnej, ogrody jordanowskie, czytelnice itd. Obejmują one całą młodzież w wieku szkolnym dla

organizowania jej życia pozaszkolnego i stwarzania warunków do wykorzystania wolnego czasu.

W dalszym ciągu Autor omawia zagadnienie modelu wychowawczego i programowego placówek wychowania pozaszkolnego, zadania tych placówek (rekreacyjne, kreatywne), wzajemnego związku szkoły i placówek. Z zagadnieniem ostatnim powiązał problem szkoły środowiskowej jako placówki, która ma na celu „już nie tylko ingerencję w środowisko dla zabezpieczenia podstawowej funkcji szkoły..., lecz również rozmaite dziedziny doskonalenia środowiska”. W wielu krajach wysunęły się na czoło tych czynności integracja i koordynacja poczynań wychowawczych. W eksperymentach polskich przedmiotem badań stała się szkoła osiedlowa.

Autor zwraca uwagę na to, że koncepcje szkoły środowiskowej nie są jednolite. W koncepcji radzieckiej wysuwają się trzy podstawowe funkcje: opiekuńcza, wychowawcza i ulepszania środowiska. W Stanach Zjednoczonych czy w Kanadzie „środowiskowość” szkoły polega głównie na udostępnieniu jej na cele rekreacyjne w czasie wolnym od nauki. Autor sądzi, że eksperyment polski jest pełniejszy, gdyż „pobudzając aktywność środowiska inspirowane nowe formy działalności w szkole i w osiedlu przy współpracy obydwu stron”.

Autor zastrzega się w końcowych słowach, że „szkoła środowiskowa w ujęciu pedagogiki społecznej traktowana musi być jednak jako jedna z ewentualności w rozwiązywaniu problematyki środowiskowej, a jej rola jako organizatora życia środowiska winna się sprowadzać do inspirowania i budzenia sił społecznych”.

* * *

Zagadnienia zawarte w ostatnich numerach czasopism pedagogicznych są rozmaite, przeważają problemy wychowawcze, co w przeglądzie zostało zaakcentowane. Jeśli mimo tego można by wyrazić pewne zdziwienie czy nawet niezadowolenie, to z powodu małej ilości zagadnień nowych, związanych z przemianami, które już się dokonują i będą się w dalszym ciągu dokonywać. Wprawdzie jest to proces długotrwały i czasu będzie jeszcze dość, by pisać o nowych treściach, formach, metodach, organizacji, jednak czytelnik może się niecierpliwić, bo chciałby otrzymać już teraz, zaraz analizę projektów, koncepcji i krytyczną ich ocenę. Bo że nie wszystko od razu będzie dojrzałe, to nie ulega wątpliwości. Oceny krytyczne mogłyby uchronić przed niejednym błędem i pochopnym poczynaniem.

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Sukces przyswojenia przez uczniów szkoły średniej nowych treści kształcenia w przeważającej mierze określany jest tym, jakie podstawy zostaną założone w klasach początkowych.

Skrócenie w Związku Radzieckim o rok okresu nauczania początkowego, wzrost poziomu teoretycznego programów szkoły początkowej wysuwają jako pierwszoplanowe zadanie sprawę przygotowania przedszkolaków do nauki w szkole.

Radzieckie i światowe doświadczenia pedagogiczne przekonująco świadczą o wielkich poznawczych możliwościach dzieci w wieku przedszkolnym. Planowy (i w odpowiedniej porze) rozwój tych możliwości posiada bezcenne znaczenie dla przyszłego

kształcenia dzieci i młodzieży. Na szczególną uwagę zasługują w tym kontekście sześciolatki.

Wiele krajów świata wprowadziło nauczanie dzieci w szkole już od szóstego roku życia. W Związku Radzieckim corocznie około 200 tys. uczniów w wieku 6—7 lat przyjmowanych jest do klas zerowych. Masowe doświadczenie nauczania dzieci 6-letnich rozpoczęto w Gruzjińskiej SRR. Kilkadziesiąt tysięcy dzieci danego wieku w innych republikach Związku Radzieckiego przyjmowanych jest do grup przygotowawczych celem nauczania języka rosyjskiego. Instytucje naukowo-pedagogiczne Związku Radzieckiego opracowują treści, metody, formy nauczania oraz reżim życia sześciolatków, z uwzględnieniem ich możliwości wiekowych. W ZSRR przeprowadzany jest masowy sprawdzian eksperymentalny różnych form zorganizowanego nauczania sześciolatków.

Z uwagi na wielkie zainteresowanie się problematyką nauczania dzieci 6-letnich również w naszym kraju zapoznamy czytelników *Ruchu Pedagogicznego* z niektórymi artykułami na powyższy temat, zamieszczonymi na łamach *Sowieckiej Piedagogiki*.

Niniejszy przegląd poświęcimy artykułom omawiającym nauczanie sześciolatków w republikach narodowościowych, ponieważ szkoły w tych republikach, oprócz ogólnych zadań, rozwiązują także i specyficzne zadania, gdyż w nich urzeczywistnia się dążenie ludzi pracy różnych narodowości do uczenia swoich dzieci języka rosyjskiego — języka międzynarodjonalnego porozumiewania się i współpracy ludzi radzieckich.

Autorem pierwszego artykułu jest minister oświaty Kirgiskiej SRR — A. K. Kanimetow¹. We wstępie swego artykułu autor informuje, że utworzenie klas przygotowawczych pomyślane zostało jako forma organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, która umożliwiała dzieciom narodowości nierosyjskiej pomyślane opanowanie języka rosyjskiego przed rozpoczęciem nauki w szkole. Oprócz tego klasy przygotowawcze rozwiązują ważne zadanie społeczno-pedagogiczne, ponieważ dzięki nim dzieci sześciolatki nie objęte przedszkolami zostają wciągnięte w sferę społecznego wychowania.

Jak wykazuje doświadczenie, nauczanie języka rosyjskiego we wczesnym okresie życia daje wysokie rezultaty, a praktyczne opanowanie mowy rosyjskiej w wieku przedszkolnym stanowi — zdaniem autora — ważny czynnik zapobiegania niepowodzeniom szkolnym w klasach starszych.

Istotną cechą procesu dydaktyczno-wychowawczego w klasach przygotowawczych jest zabawowy charakter zajęć, powiązanie zabawy z pracą naukową. Cały proces nauczania — jak pisze A. K. Kanimetow — rozpoczyna i kończy się na lekcji. Do domu może być zadana jedynie najmniej skomplikowana praca: zbieranie kwiatów lub liści, wycinanie aplikacji, wykonanie znanej już zabawy, pieśni lub wiersza, oglądanie ulubionego obrazka czy książeczki.

Aktualny plan nauczania klas przygotowawczych przewiduje przygotowanie dzieci do nauki w szkole według nowego programu w ciągu 35 tygodni, po cztery lekcje dziennie. Czas trwania lekcji — 35 minut, wliczając ćwiczenia fizyczne dla krótkotrwałego odpoczynku dzieci od napięcia umysłowego po pierwszych 15 minutach zajęć. Codziennie trzecią pod względem kolejności lekcją są spacer i zabawy na świeżym powietrzu. Czwartą lekcją jest zazwyczaj śpiew, wychowanie fizyczne, rysunek, lepienie lub praca ręczna. Tak więc — stwierdza autor — dzieci w klasach przygotowawczych nie są przeciążone zajęciami dydaktycznymi. Naukę w tych klasach powierza się doświadczonym nauczycielom klas początkowych z rosyjskim językiem nauczania.

¹ Por. A. K. Kanimetow: Iz opyta raboty podgotowitielnych klassow, *Sowieckaja Piedagogika* 1972, nr 9, s. 22—26.

O powodzeniu i racji bytu klas przygotowawczych świadczą zarówno dane ilościowe, jak też uzyskiwane rezultaty jakościowe. Jeżeli w 1966 roku w szkołach Kirgizji było 110 klas przygotowawczych obejmujących 3 tysiące dzieci, to w obecnej chwili — według danych autora — działa 287 klas przygotowawczych obejmujących 8172 uczniów ponad 35 narodowości.

Przeprowadzona w roku szkolnym 1969/70 analiza procesu nauczania w wybranych 19 szkołach wykazała wysoką sprawność nauczania w klasach I i II, w których znajdowali się uczniowie z dawnych klas przygotowawczych. I tak w klasach I sprawność nauczania wynosiła 96,1%, a w klasach II — 95,3%. Przed utworzeniem klas przygotowawczych sprawność nauczania — jak pisze Kanimetow — wynosiła w klasach I i II 40—50%.

W dalszej części swego artykułu autor dzieli się doświadczeniami w zakresie specjalistycznego doskonalenia nauczycieli zatrudnionych w klasach przygotowawczych oraz informuje o pracach i przedsięwzięciach resortu oświaty Kirgizji w sprawie dalszego rozwoju i poprawy działalności klas przygotowawczych.

Minister oświaty Kirgizji kończy artykuł stwierdzeniem, iż „...rozpoczęta w republice sprawa przedszkolnego wychowania i nauczania języka rosyjskiego dzieci sześciolletnich narodowości nierosyjskich rozwija się nadal pomyślnie, gdyż tylko ona stanowi jeden z niezawodnych środków szerokiego i dobrowolnego uczenia się języka rosyjskiego — języka W. I. Lenina, języka międzynarodjonalnego obcowania, cementującego przyjaźń między narodami”.

Autorami drugiego artykułu na temat nauczania w szkole dzieci sześciolletnich są Sz. A. Amonaszwili i G. A. Sakwarelidze z Naukowo-Badawczego Instytutu Nauk Pedagogicznych Gruzińskiej SRR².

Badania radzieckich i zagranicznych uczonych, a także doświadczenia szkół wielu krajów świata w pełni potwierdzają — zdaniem autorów — ten fakt, że dziecko sześciolletnie może już uczyć się w szkole. Przejawia się to w takich przesłankach psychologicznych, jak wzrost u przedszkolaków poziomu umiejętności rozumowania, określenia, uogólniania, myślenia abstrakcyjnego, a także wyraża się w ich szerokich zainteresowaniach poznawczych, w dążeniu do wiedzy. Według danych Naukowo-Badawczego Instytutu Wychowania Przedszkolnego ANP ZSRR 72% dzieci sześciolletnich (wychowywanych zarówno w domu, jak i w przedszkolu) potrafi już czytać. Większość dzieci w wieku 5—6 lat opanowała elementy liczenia w granicach 10. Powstanie tych umiejętności uwarunkowane zostało zmieniającym się, w stosunku do otaczającego środowiska, życiem i rozwojem przedszkolaków.

U przedszkolaków — jak piszą autorzy — coraz większe miejsce zajmują zabawy o charakterze naukowym, przy czym nie tylko te zabawy dydaktyczne, którymi dorośli zajmują dzieci, lecz i takie, do których zwracają się dzieci w czasie swobodnego i impulsywnego wyboru działania. Bawiąc się, uczą się one nawzajem liter, liczenia; oglądają gazety i czytają nagłówki; dążąc do rozpoznania nie znanych liter, uczą swoje lalki. Takie zabawy przeważają w życiu pięcio-, sześciolletniego dziecka.

Tak więc tendencja do nauki u dziecka pojawia się w wieku pięciu — sześciu lat, a do szkoły wstępuje ono o rok później. Amonaszwili i Sakwarelidze twierdzą, że takie zatrzymanie rozwoju powstałej aktywności poznawczej, taka przerwa między gotowością do nauki a jej realizacją nie stanowią dodatniego wpływu na dalszy rozwój dziecka.

Gotowość i dążenie sześciolletniego dziecka do nauki można częściowo urzeczywistnić drogą nauczania dzieci w rodzinie i przedszkolu. Jednak zorganizowane nauczanie — zdaniem autorów — jest funkcją szkoły i jedynie ona dysponuje

² Por. Sz. A. Amonaszwili, G. A. Sakwarelidze: Szestiletnije dieti w szkole. *Sowietskaja Piedadogika* 1972, nr 9, s. 26—31.

niezbędnymi warunkami i środkami, a ogarniając wszystkie dzieci danego wieku może pokierować nimi zgodnie z całościowym systemem szkolnym. Najważniejsze zadanie polega na tym, ażeby szkoła opanowała specyfikę pracy dydaktyczno-wychowawczej z tą grupą wiekową, organicznie wplotła nauczanie dzieci sześciolletnich w nowe treści nauczania początkowego.

Eksperyment — przewidujący skonstruowanie jednolitego systemu nauczania początkowego dla dzieci od sześciu lat, a także określający treść i charakter pracy naukowej z daną grupą wiekową — Naukowo-Badawczy Instytut Nauk Pedagogicznych Gruzińskiej SRR prowadzi już od 1964 roku. Na podstawie nagromadzonego doświadczenia Ministerstwo Oświaty Gruzji wprowadziło powszechnie od 1969 r. zapisy do szkoły dzieci sześciolletnich. Obecnie — jak piszą autorzy — ponad 40% dzieci uczy się w tak zwanych klasach przygotowawczych, które stanowią pierwotne ogniwo systematycznego kształcenia szkolnego, bowiem przygotowanie dzieci do szkoły pozostaje nadal funkcją przedszkola.

Jednym z podstawowych zadań nauczania początkowego w narodowościowej szkole, w tym również gruzińskiej, jest opanowanie określonego poziomu wiedzy języka rosyjskiego — języka międzynarodowego obcowania wszystkich ludzi radzieckich. Klasa przygotowawcza w warunkach szkoły gruzińskiej powinna — zdaniem autorów — sprzyjać z jednej strony częściowemu rozładowaniu programów nauczania szkoły początkowej, a z drugiej — zabezpieczyć wprowadzenie nauczania języka rosyjskiego od I klasy (a nie, jak obecnie, od II), wzmacniając tym samym możliwość dokładniejszego opanowania tego języka już od najmłodszych lat.

W dalszej części artykułu autorzy porównują projektowany plan nauczania z aktualnie obowiązującym dla szkół z rosyjskim językiem nauczania i dochodzą do ogólnego wniosku, iż dzięki wprowadzeniu klas przygotowawczych można wyrównać, a nawet zwiększyć w pewnym stopniu wymiar godzin dla poszczególnych przedmiotów nauczania. W ten sposób, w warunkach naszej republiki — piszą Amonaszwili i Sakwarelidze — klasy przygotowawcze są czynnikiem wzmacniającym szkołę początkową; powołane zostały do rozwiązywania specyficznych trudności szkoły narodowościowej; mają sprzyjać przygotowaniu językowemu dzieci, polepszeniu nauczania języka rosyjskiego.

Przy konstruowaniu procesu nauczania w klasach przygotowawczych należy koniecznie uwzględnić — zdaniem autorów — psychologiczne i fizjologiczne cechy sześciolatków. W przypadku utożsamiania ich z cechami dzieci siedmioletnich i mechanicznego przenoszenia doświadczenia pracy dydaktyczno-wychowawczej z I klasą do klas przygotowawczych można zaobserwować, że dzieci sześciolletnie szybko męczą się na lekcji, tracą zainteresowanie do nauki, zaczynają tęsknić i niechętnie chodzą do szkoły. Chociaż dziecko sześciolletnie dąży do zorganizowanego działania naukowego, szuka ono jednak zadowolenia swoich potrzeb w odpowiednich formach i chętnie poddaje się takim metodom oddziaływania, które wzmacniają jego sferę motywacyjną, odpowiadają jego przeżyciom emocjonalnym. Tym samym następuje wzmocnienie jego działań wolicjonalnych, przezycięża ono trudności uczenia się nie tylko przy pomocy woli, lecz i drogą zaspokojenia swoich potrzeb emocjonalnych.

Specyfika pracy z dziećmi sześciolletnimi polega — według autorów — również na tym, że nie wystawia się im ocen. Obiektywności oceny, jej ekwiwalentności w stosunku do własnej wiedzy dziecko nie jest w stanie sobie uzmysłowić. Niezależnie od tego wystawianie dzieciom rzeczywiście obiektywnych ocen w klasie przygotowawczej jest niemożliwe, bo dzieci te stawiają dopiero pierwsze kroki w opanowaniu systematycznej wiedzy i nawyków, a ich działalność naukowa w znacznym stopniu kierowana jest emocjami. Dlatego też uczniowie klas przygotowawczych promowani są do klasy I na podstawie charakterystyk pedagogicznych

Efektywność procesu nauczania w klasach przygotowawczych — jak stwierdzają autorzy — w znacznym stopniu uzależniona jest od czasu trwania każdej lekcji. Szkołom proponuje się ograniczenie długości lekcji w tych klasach do 35 minut, gdyż po 25—30 minutach pracy naukowej dzieci męczą się, nie potrafią wysiedzieć w ławkach, skupić swojej uwagi.

Ważną rolę — zdaniem Sz. A. Amonaszwili i G. A. Sakwarelidze — w kształtowaniu sfery motywacyjnej uczenia się powinny odegrać podręczniki i pomoce naukowe sporządzane z uwzględnieniem właściwości psychologicznych sześciolatków.

Efektywność procesu naukowo-wychowawczego w klasach przygotowawczych zależy w znacznym stopniu od nauczyciela, którego przekwalifikowanie stanowi w Gruzji problem niecierpiący zwłoki. Nauczyciele gruzińscy stopniowo opanowują specyfikę pracy z dziećmi sześciolatkami. Pomaga im — jak piszą autorzy — Instytut Doskonalenia Nauczycieli, który organizuje specjalne kursy przekwalifikowania nauczycieli pracujących w klasach przygotowawczych.

Kończąc swój artykuł autorzy stwierdzają, że zorganizowane w ich kraju klasy przygotowawcze zdały egzamin i uzyskały aprobatę pracowników oświaty i szerokiej społeczności. Przechodząc etap przygotowawczy, uczniowie w klasach I—III z powodzeniem radzą sobie z trudnościami nowych programów. Wpływ zajęć w klasach przygotowawczych — jeszcze większym stopniem daje o sobie znać w dalszych latach nauki. Uczniów eksperymentalnych klas IV—VII uczących się niektórych przedmiotów (język ojczysty i rosyjski, literatura, matematyka, biologia), według nowych programów i podręczników cechuje wysoki poziom sprawności i ogólny ich rozwój.

Mówiąc o sukcesach klas przygotowawczych, autorzy zwracają jednocześnie uwagę na niektóre poważne niedociągnięcia w działalności tych klas. W pierwszym rzędzie należy — ich zdaniem — wspomnieć o tym, że wielu nauczycieli w pracy z sześciolatkami kopiuje mechanicznie swoje doświadczenie z pracy w starszych klasach, nie docenia znaczenia zabaw dydaktycznych i emocjonalnego życia sześciolatków, opuszcza z pola widzenia konieczność rozwoju aktywności poznawczej dzieci i czyni nacisk na formalne przyswojenie przez nie wiedzy i nawyków itp.

Opracowanie całościowego, naukowo uzasadnionego systemu nauczania dzieci od sześciu lat wymaga zjednoczenia wysiłków uczonych, pedagogów i nauk pokrewnych. W tym celu autorzy postulują powołanie jednolitego centrum naukowego — problemowe laboratorium przy Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR.

Ostatnim artykułem na temat sześciolatków jest artykuł R. A. Mawlianowej, N. U. Bikbajewej i K. A. Abdułłajewej z Naukowo-Badawczego Instytutu Nauk Pedagogicznych Uzbekkiej SRR³.

Wprowadzenie nowych programów nauczania początkowego pociągnęło za sobą wzmożenie pracy w zakresie przygotowania do szkoły dzieci sześciolatków. Najbardziej zorganizowane przygotowanie dzieci do szkoły odbywa się w przedszkolach, lecz niestety — jak piszą autorzy — z przyczyn obiektywnych w Uzbekistanie jedynie 20% ogólnej liczby dzieci w wieku przedszkolnym objętych jest placówkami wychowania przedszkolnego. Do końca pięcioletki wychowaniem przedszkolnym objętych będzie około 28% ogółu dzieci odpowiedniego wieku. Tak więc — konstatują autorzy — jeszcze przez długie lata $\frac{3}{4}$ dzieci w wieku przedszkolnym nie będzie mogło uczęszczać do przedszkoli.

Z tego też względu powstała konieczność wciągnięcia dzieci w wieku sześciu lat do grup przygotowawczych przy szkołach. Dzieci grup przygotowawczych pod kierunkiem nauczyciela w ciągu 20 dni roboczych uczą się według programu opracowanego przez sektor nauczania początkowego Naukowo-Badawczego Instytutu

³ Por. R. A. Mawlianowa, N. U. Bikbajewa, K. A. Abdułłajewa: *Nužno li ucziť dietiej s szestilietniego wozrasta?* *Sowietkaja Piedadogika* 1972, nr 9, s. 31—35.

Nauk Pedagogicznych Uzbekkiej SRR. Zajęcia w grupach przygotowawczych prowadzone są powszechnie, lecz o różnej porze roku, w zależności od warunków lokalnych (w okresie wakacji styczniowych i marcowych, w czerwcu lub sierpniu).

Głównym kierunkiem pracy grup przygotowawczych jest — według autorów — ogólny rozwój dziecka, kształcenie jego zdolności umysłowych, kształtowanie u niego nawyków zachowania się w kolektywie dziecięcym, przygotowanie do skutecznego i twórczego przyswojenia podstaw nauk w szkole początkowej.

Uwzględniając powyższe cele, opracowany został program przygotowania dzieci sześciolletnich do nauki w szkole, przewidziany na 72 zajęcia (po 25—30 minut każde). Program ten obejmuje język ojczysty i rozwój mowy, liczenie i rozwój pojęć matematycznych, działalność plastyczną, wychowanie fizyczne, muzykę, znajomość życia szkolnego.

W objaśnieniach do programu podkreśla się, że zajęcia z sześciolatkami w żadnym przypadku nie powinny dublować normalnych lekcji. Zajęcia te powinny być prowadzone w formie zajęć rozrywkowych, w czasie których dotychczasowa wiedza dzieci zostanie harmonijnie usystematyzowana.

Na każdym zajęciu — piszą autorzy — nauczyciel przyucza dzieci do wytrwałości, uczy je uważnie słuchać, odpowiadać na jego pytania. Przygotowując się do zajęć dobiera on pytania, ćwiczenia i zadania w ten sposób, aby przy ich wypełnianiu dzieci opierały się na posiadanej już wiedzy, umiejętnościach i nawykach.

W czasie przerw przeprowadzane są z dziećmi zabawy ruchowe, skierowane na rozwój mowy, uporządkowanie liczb itp. Ćwiczenia w sytuacjach zabawowych pozwalają — zdaniem autorów — przy mniejszym wysiłku napięcia umysłowego uzyskiwać o wiele wyższe wskaźniki, a także sprzyjają nie tylko umysłowemu, lecz również fizycznemu rozwojowi dzieci. Przy tym takie zadania naukowe stają się zadaniami zabawowymi samych dzieci.

Eksperymentalna kontrola programu, pomocy naukowych, rekomendacji metodycznych i materiału dydaktycznego wykazała — jak piszą autorzy — iż dzieci przebywające w grupach przygotowawczych uzyskały wystarczająco szerokie przygotowanie do nauki w szkole. Większość z nich pomyślnie uczyło się w I i następnych klasach.

Na podstawie analizy wyników przeprowadzonego nauczania eksperymentalnego autorzy doszli jednak do wniosku, że w Uzbekistanie z uwagi na problem narodowościowy konieczne są nie grupy przygotowawcze (20-dniowe), lecz klasy przygotowawcze, które pozwolą dzieciom nierosyjskim przyswoić potoczny język nauczania, a wszystkim dzieciom — uogólnić i usystematyzować posiadaną wiedzę; pozwolą rozwinąć u dziecka aktywne postrzeganie świata, przygotować go do pomyślnego przyswojenia programów szkolnych w dalszych klasach.

W przypadku istnienia klas przygotowawczych — zdaniem autorów — będzie można wprowadzić w szkołach uzbeckich nauczanie języka rosyjskiego już od września pierwszego roku nauczania, a nie, jak obecnie od II półrocza. Pozwoli to dzieciom na lepsze opanowanie języka rosyjskiego, języka międzynarodowego porozumienia się w ZSRR. W istniejących w Uzbekistanie szkołach rosyjskich dzieci będą mogły wcześniej przystąpić do nauki języka uzbeckiego, języka republiki, w której one żyją. W takich warunkach — stwierdzają autorzy — dzieci tych i innych szkół będą mogły z powodzeniem przyswoić sobie język obcy.

CAHIERS PÉDAGOGIQUE

styczeń — luty 1972

Numer ze stycznia 1972 r. (nr 102) poświęcony jest opóźnieniom typu społeczno-kulturalnego uczniów francuskich „Les handicaps socio-culturels”. Na ten temat Federacja CRAP¹ zorganizowała w lipcu r. 1970 i r. 1971 dwa spotkania. Materiał z tych spotkań, a także odpowiedzi na kwestionariusz zamieszczony w n-rze 99 *Cahiers* stały się podstawą do opracowania omawianego zeszytu przez Marię-Teresę de Riols, profesora literatury w Cahors.

Rozważania dotyczące opóźnień społeczno-kulturalnych zostały zebrane w cztery następujące rozdziały:

1. Opóźnienia społeczno-kulturalne;
2. Próba analizy;
3. Szkoła i społeczeństwo;
4. W poszukiwaniu rozwiązań.

W pierwszym rozdziale czytelnik znajduje opisy różnych konkretnych sytuacji, przy czym autorami tych doniesień są: doradca od spraw orientacji szkolnej i zawodowej, profesorowie liceum i innych szkół drugiego stopnia, sami uczniowie, opiekunka społeczna. Sporo miejsca poświęcono przedstawieniu sytuacji uczniów dojeżdżających do szkoły. Obserwuje się u nich akumulację zmęczenia, spowodowanego wczesnym wstawaniem oraz koniecznością odrabiania zadań domowych w późnych godzinach wieczornych, po powrocie ze szkoły. Dochodzi do tego jeszcze zmęczenie samą podróżą, często odbywaną w hałasie, niejednokrotnie na stojąco. Nawet u uczniów dobrych na początku roku szkolnego występuje, w drugim i trzecim trymestrze, obniżenie się poziomu, a czasem nawet przerwanie nauki.

Jeden z opisanych przypadków tak się właśnie kończy. Dobra uczennica, pochodząca z biednego środowiska, ojciec murarz, ma cztery starsze siostry, które uczęszczały do szkoły tylko do czternastego roku życia, potem podjęły pracę zawodową. Ona sama rozpoczęła naukę w szkole średniej drugiego cyklu w klasie II². Codzienny dojazd autobusem z odległości 30 km oraz brak jakiegokolwiek zachęty ze strony rodziny spowodowały, mimo początkowych sukcesów, stopniowe obniżanie się wyników, a następnie około Wielkanocy przerwanie nauki i pójście do pracy. I tu zresztą perspektywy nie są dobre, praca w fabryce konserw sezonowa, a zapotrzebowanie na robotnice niekwalifikowane mniejsze niż ich podaż.

Skoro dowożenie uczniów ze znacznej nieraz odległości ma tak ujemny wpływ na ich poziom kulturalny i wyniki w nauce, dlaczego nie umieszcza się tych uczniów raczej w internatach? Nie jest to co prawda rozwiązanie idealne, ale powinno dawać lepsze rezultaty. Otóż zarówno rodzice, jak uczniowie często niechętnie przystają na internat. Powody w obu wypadkach są różne, u rodziców raczej finansowe, u uczniów — emocjonalne: życie koleżeńskie, grupowe w czasie dojazdu do szkoły, brak wówczas kontroli ze strony domu i szkoły, skąd większa swoboda (np. palenie papierosów).

W innym już numerze *Cahiers* w rubryce poświęconej korespondencji czytelników znajdujemy również rozważania na temat: internaty szkolne a dowożenie uczniów. Stwierdza się, iż we Francji po szerokim zastosowaniu w praktyce dowo-

¹ Cercles de Recherche et d'Action Pédagogiques (Koła Badań i Działalności Pedagogicznej).

² Obecnie we Francji po szkole początkowej pięcioletniej dzieci w wieku lat jedenastu rozpoczynają naukę w szkole średniej I cyklu (klasy VI, V, IV i III), potem mając lat piętnaście mogą wybrać któryś z kierunków cyklu II, zw. nauczanie długie — enseignement long (klasy II, I i końcowa terminale) prowadzi do matury.

żenia uczniów uznano internaty za rozwiązanie przestarzałe i niepotrzebne. Budynki szkół średnich CEG i CES zostały pomyślane bez internatów, tak zaplanowane i tak są wykonywane. Tymczasem — jak proponuje autor doniesienia — internat po pewnej reorganizacji mógłby być wyjściem z sytuacji. Uczniowie mogliby w nim przebywać od poniedziałku rano do środy po południu i od piątku rano (w czwartek w szkołach francuskich nie ma lekcji) do południa w sobotę.

Autorzy podają jeszcze różne inne powody opóźnień kulturalnych uczniów. Należy tu niski poziom rodziców, ich zła sytuacja finansowa, stąd brak środków na jakikolwiek udział ich dzieci w życiu kulturalnym (kino, teatr, książki, prasa, koncerty, wystawy czy inne imprezy).

Podkreśla się, iż nie zawsze chodzi tu o niskie zarobki czy ubóstwo rodziny, często w grę wchodzi ubóstwo kulturalne środowiska, prymitywne słownictwo, brak jakichkolwiek nawyków czy choćby aspiracji kulturalnych.

Szkoła musi nieraz działać w środku całkowitej pustyni kulturalnej. Przykłady tego rodzaju pochodzą z różnych stron Francji i z okolic Lyonu i z północnego, górniczego kraju.

Częstym powodem trudności i braków kulturalnych jest inny język ojczysty uczniów, będących dziećmi emigrantów bądź pochodzących z rodzin, gdzie jedno z rodziców jest obcokrajowcem (sytuacja dość częsta we Francji). W październiku 1970 stwierdzono w Grenoble istnienie 27 klas dla dzieci mających trudności w nauce, skierowanych tam na podstawie wyników badań testowych. Na 396 takich uczniów 222 było obcokrajowcami.

Na zakończenie tego rozdziału przytoczono rezultaty ankiety przeprowadzonej w r. 1969 przez Stowarzyszenie „Szkoła i Rodzina” na temat kosztów nauki w szkołach francuskich. Odpowiedzi pochodzą z 21 departamentów. Nauczanie początkowe jest całkowicie bezpłatne — także książki, pomoce naukowe. Rodzice ponoszą czasem tylko koszty różnych dodatkowych środków nauczania.

Zupełnie inaczej przedstawia się sytuacja w szkołach drugiego stopnia, mimo iż nauczanie obowiązkowe zostało we Francji przedłużone do wieku lat 16. W klasach szóstej i piątej podręczniki są częściowo dostarczane nieodpłatnie (do 40 F na ucznia), było to oblecywane również dla uczniów klasy czwartej i trzeciej, lecz dotąd nie przyznano szkołom potrzebnych na ten cel kredytów. System stypendiów miał pomóc rodzinom, pokrywając koszty nauczania ich dzieci, lecz w przypadku niskich zarobków, średnia na 1 członka rodziny (łącznie ze stypendium) jest tak mała, że początek roku szkolnego staje się prawie katastrofą finansową dla takich rodzin. U 51% odpowiadających na ankietę średnia dochodu na głowę wynosiła poniżej 300 franków. Przeciętna suma wydatków na początku roku szkolnego kształtowała się w r. 1969 od 232 F dla klasy szóstej i 220 F dla piątej, do 333,5 F dla klasy pierwszej.

Porównanie tych liczb z przeciętną dochodu pozwala zrozumieć postawę wielu rodzin, które usiłują sprostać tym obciążeniom finansowym, dokąd dziecko podlega obowiązkowi szkolnemu. Natomiast po przekroczeniu przez nie wieku tego obowiązku rodziny te nie są skłonne ponosić kosztów dalszej nauki, z wyjątkiem sytuacji, gdy bardzo dobre wyniki w nauce za tym przemawiają.

Rozdział drugi zatytułowany został „Próba analizy”. Autorzy doniesień zastanawiają się nad przyczynami niepowodzeń szkolnych uczniów. Kolejno omawia się następujące sprawy: problemy języka, brak zainteresowania, warunki pracy ucznia w domu, stosunek rodziny do ucznia, struktura systemu szkolnego, nauczyciel i jego stosunki z rodzicami, przejście z przedszkola do szkoły początkowej (zmiana wymagań, inne podejście do dziecka). Rozważania, wnioski i postulaty nauczycieli francuskich przypominają nasze własne, formułowane często w związku z badaniem przyczyn niepowodzeń szkolnych.

Inny charakter ma następny rozdział pt. „Szkoła i społeczeństwo”. Jest to mia-

nowicie prezentacja najnowszych wyników badań w zakresie socjologii wychowania. Autorami tego sprawozdania są Jean-Michel Chapoulié i Dominique Merllié reprezentujący Uniwersytet Paryski i Ośrodek Socjologii Europejskiej (Centre de Sociologie Européenne). Zastrzegają się oni na wstępie, iż socjolog może dokonywać analizy konkretnej sytuacji, natomiast nie należy do jego zadań dodawanie jakichkolwiek rad czy wskazówek, co trzeba czy należy w tej sytuacji zrobić. To dziedzina strategii pedagogicznej i politycznej.

Warto bliżej zapoznać się z wynikami ich badań, gdyż społeczne przyczyny niepowodzeń szkolnych są i u nas często przedmiotem badań. Autorzy ich ustalają korelację między selekcją eliminacyjną, odsiewem i odpadem uczniów, wybieraniem przez nich takiego, a nie innego kierunku nauki a takimi czynnikami, jak np. zawód rodziców, ich sytuacja finansowa, wykształcenie obojga rodziców, praca matki poza domem, liczba rodzeństwa, poziom kulturalny domu (książki, czasopisma, radio, telewizja) itp.

Jak stwierdzają autorzy artykułu, wszelkie analizy statystyczne dotyczące zarówno Francji, jak i innych krajów wykazują, iż szansa (prawdopodobieństwo) podjęcia i ukończenia określonego typu nauczania przez ucznia zależy od jego pochodzenia społecznego. Te różnice w karierze szkolnej spowodowane klasowym charakterem społeczeństwa zaznaczają się ponadto bardzo wcześnie, we Francji już w momencie kończenia szkoły początkowej (tj. w wieku lat ok. 11).

Obliczenia dokonane na podstawie statystyki Ministerstwa Oświaty wykazują, iż na 100 uczniów ostatniej klasy szkoły początkowej (CM 2) w r. szk. 1966/67 — 35 uczniów szło do liceum (typu klasycznego bądź nowoczesnego), 30 — do sekcji typu CEG (Collège d'Enseignement Général), a 35 — do sekcji typu praktycznego, tzn. klas przejściowych (de transition), końcowych (de fin d'études) lub zawodowych — krótkich (professionnelles courtes)³.

Biorąc pod uwagę, iż w dalszej karierze ucznia przesunięcia odbywają się raczej w kierunku od selekcji licealnej do CEG, a z tych do klas tzw. przejściowych, czyli z poziomu wyższego do niższego, a w wyjątkowych tylko przypadkach w kierunku odwrotnym, można uznać orientację dokonaną po ukończeniu szkoły początkowej za decydującą o karierze szkolnej ucznia.

Liczbę uczniów, którzy zaczęli naukę, zanalizowano następnie od strony przynależności społecznej. Wyróżniono, zgodnie z ustaleniami Instytutu Statystyki i Badań Demograficznych, 10 grup społeczno-zawodowych według zawodu wykonywanego przez głowę rodziny. I tak w r. szk. 1962/63 dostało się do klasy szóstej 32% dzieci robotników rolnych, 40% — dzieci rolników, a 93% — dzieci z rodzin wykonujących wolne zawody, 94% — z tzw. wyższych kadr (m.in. profesorowie, inżynierowie). Te różnice są jeszcze wyraźniejsze, jeżeli zanalizuje się pochodzenie społeczne uczniów, którzy rozpoczęli naukę w klasie szóstej liceum. Do liceum idzie 55% dzieci z rodzin tzw. średnich kadr gospodarki narodowej, 57% — przemysłowców i kupców, 75% — z wolnych zawodów i 75% — z tzw. wyższych kadr. Natomiast znalazło się tam tylko 11% dzieci robotników rolnych, 16% — rolników, 16% — robotników.

Orientacja do takiego, a nie innego typu klasy szóstej powinna w zasadzie zależeć jedynie od wyników w nauce osiągniętych przez ucznia w szkole początkowej. Jednakże i te wyniki są, zdaniem nauczycieli tych szkół, lepsze u dzieci pochodzących z wyższych warstw społecznych: tylko 29% dzieci robotników rolnych osiąga ocenę ogólną bardzo dobrą lub dobrą, a 55% dzieci tzw. wyższych kadr.

³ We Francji mimo wprowadzenia dla wszystkich uczniów kończących szkołę początkową szkół pierwszego cyklu II stopnia nauczania (CES — Collège d'Enseignement Secondaire), w szkołach tych są w dalszym ciągu różne sekcje, odpowiadające dawnym tradycyjnym typom szkół średnich, a mianowicie liceum, CEG i tzw. końcowym klasom szkół początkowych przygotowującym do zawodu.

Ponadto dzieci z warstw niższych społeczeństwa są często starsze niż ich koledzy z warstw wyższych, a to utrudnia wstęp do liceum, gdzie przestrzega się ściśle granicy wieku, biorąc pod uwagę długi cykl nauczania prowadzącego do matury. Spośród uczniów mających wyniki identyczne większy procent dzieci z wyższych warstw społecznych wstępuje do liceum z innych warstw, zwłaszcza dotyczy to uczniów o średnich lub słabych wynikach. Można również zaobserwować to samo zjawisko, porównując dzieci miejskie i wiejskie na niekorzyść tych ostatnich.

Autorzy dokonali następnej analizy danych statystycznych dotyczących klasy drugiej, będącej pierwszym rokiem nauczania cyklu drugiego. Stwierdzają, iż różnice zaobserwowane na wstępie cyklu pierwszego, w klasie szóstej nie tylko nie wyrównują się w następnych klasach, lecz jeszcze bardziej nasilają.

Analizę statystyczną kończy tablica opracowana przez P. Bourdieu i J. C. Passeron, pokazująca prawdopodobieństwo dostania się na studia wyższe uczniów z różnych warstw społecznych.

W r. szk. 1961/62 prawdopodobieństwo to wynosiło dla dzieci robotników rolnych 1,1, rolników — 3,4, robotników — 1,3, urzędników — 9, pracowników przemysłu i handlu — 13,9, tzw. kadr średnich — 24,9, a kadr wyższych i wolnych zawodów — 38,0.

W r. szk. 1965/66 prawdopodobieństwo to wzrosło dla dzieci z wszystkich warstw i wynosiło od 2,7 dla dzieci robotników rolnych, 8,0 — rolników, do 35,4 — dla kadr średnich i 58,7 — dla kadr wyższych i wolnych zawodów.

Ewolucja powyższa nie oznacza tendencji do wyrównania szans, lecz ogólny wzrost możliwości (prawdopodobieństwa) dostania się do szkoły wyższej, z której to możliwości w rzeczywistości więcej skorzystały kategorie już uprzywilejowane.

Socjologia wychowania stawiała sobie często za cel badań wyjaśnienie, dlaczego mimo formalnej równości pod względem prawa do kształcenia się system szkolny nie zapewnia nigdy równych szans dla wszystkich. Przeciwnie nawet, systemy szkolne przyczyniają się zawsze w znacznym stopniu do utrzymania struktury społecznej. Jak tłumaczy się najczęściej ten stan rzeczy? Można wyróżnić dwa rodzaje rozumowania odnoszącego się do tego problemu, a mianowicie:

1. Dzieci z niższych warstw społecznych są mniej uzdolnione niż dzieci z warstw wyższych. Autorzy rozpraw podkreślają jednak, iż narzędzia pomiaru inteligencji stosowane przez psychologów (testy) nie są „społecznie neutralne.” Zdolności są bowiem mierzone w aspekcie osiągnięć szkolnych, nabytych wiadomości.

2. Dzieci z warstw niższych i ich rodzice nie mają ambicji, motywacji do uczenia się. I ta teoria — zdaniem autorów — niczego nie tłumaczy, gdyż motywacje takie są produktem sytuacji klasy.

W jaki sposób odbywa się reprodukcja struktury socjalnej i jaką rolę odgrywa tu szkoła? We Francji aktualnie można na podstawie analiz stwierdzić, iż klasa robotnicza jest reprodukowana z niej samej (około 70% synów robotników zostaje robotnikami), z klasy chłopskiej i drobnej burżuazji; warstwy średnie z nich oraz w dość dużym stopniu z warstw wyższych i robotników; warstwy wyższe — z nich samych i z warstw średnich.

Socjologia wychowania daje pewne wytłumaczenie przyczyn tego zjawiska oraz roli, jaką odgrywa szkoła. Liczne badania ukazały, iż w momencie rozpoczynania nauki w szkole początkowej następuje znaczna dyferencjacja dzieci według ich pochodzenia społecznego. Basil Bernstein stwierdził, iż w Anglii występują duże różnice w opanowaniu mowy i języka przez dzieci z warstw ludowych i warstw średnich. Rzutuje to również na możliwości adaptacji tych grup dzieci do wymagań szkoły. „Dziedzictwo kulturalne” dziecka ma wpływ na jego wyniki w nauce nie tylko w początkowym okresie nauczania, lecz odgrywa rolę jeszcze w nauczaniu wyższym.

Prace Europejskiego Ośrodka Socjologii pokazały rolę wiadomości i stosunki

do wiedzy, przekazywanych nie przez szkołę, a przez środowisko ucznia. Oto kilka wniosków:

1. Powodzenie szkolne uczniów zależy w dużym stopniu od ich obcowania z kulturą, co obecnie zależy bardziej od rodziny niż szkoły. Zależność tę ukazuje choćby fakt, że poziom wykształcenia ojca (bądź matki) jest czynnikiem, który bardziej wpływa na wyniki nauczania dzieci niż np. poziom ekonomiczno-społeczny rodzin.
2. Nie tylko bliższy związek z kulturą, z dziedzictwem kultury ma wpływ na wyniki. Również umiejętność pracy umysłowej, metody i technika tej pracy rzutują na wyniki. Ponieważ szkoła uczy ich dotąd w stopniu niezadowolającym, więc i tu przewagę mają uczniowie pochodzący z rodzin wykształconych.
3. Analiza wymagań nauczycieli pokazuje, iż oceniają oni dodatnio te cechy i umiejętności, które nie zawsze są wynikiem nauczania szkolnego, lecz zdobyte zostały poza szkołą, przede wszystkim w domu, np. błyskotliwość, umiejętność wysławiania się.

Analizy te pozwalają zrozumieć rolę szkoły w odtwarzaniu struktury społecznej. Pomimo iż formalnie każdy uczeń ma równe prawa do nauki, istnieje selekcja dokonywana poprzez system egzaminów i konkursów. Kryteria tam stosowane i służące do wybrania najlepszych uczniów są nie tylko narzędziem selekcji szkolnej, lecz i społecznej. Zwłaszcza teoria zdolności wrodzonych, powszechnie uznawana przez nauczycieli szkół średnich jest podstawą do umacniania istniejącej struktury społecznej.

Na zakończenie autorzy artykułu podkreślają, iż nie należy ich stwierdzeń rozumieć tak, że szkoła i nauczyciele świadomie spełniają rolę utrwalania istniejącej struktury społecznej. Po drugie, podkreślenie roli, jaką odgrywa w tym zakresie szkoła, nie oznacza, iż tylko ona przyczynia się do utrwalania struktury klasowej. Nie mniejszą rolę odgrywają tu rodzina, kościół, partie polityczne oraz stosunki produkcyjne.

Ostatni rozdział *Cahiers*, zatytułowany „W poszukiwaniu rozwiązań” zawiera twierdzenia, obserwacje, refleksje nauczycieli i wychowawców; ich ogólny ton jest raczej pesymistyczny. Kompensować braki społeczno-kulturalne, włączając do społeczeństwa na skutek pracy wychowawców i psychologów? To czas stracony. Trzeba przede wszystkim usunąć źródło tych chorób i braków, uzdrowić, zmienić samo społeczeństwo — pisze jedna z nauczycielek w odpowiedzi na pytanie ankiety „Jak kompensować braki społeczno-kulturalne?”

Redakcja *Cahiers* podkreśla, iż usunięcie braków kulturalno-społecznych przekracza możliwości szkoły. Przyszłość pedagogiki w ogóle to problem polityczny, czynnikiem decydującym są stosunki polityczno-społeczne. Ustrój szkolny jest ich wykładnikiem i należy zacząć od likwidowania nierówności społecznych. Mimo to jednak podejmowanie różnych kroków, zmierzających choćby do wyrównania braków kulturalnych dzieci z niższych warstw społecznych, nie wydaje się zbędnym wysiłkiem czy czasem straconym. Warto więc zapoznać się z różnymi próbami w tym zakresie nie tylko w szkole, lecz i poza szkołą, np. w domach młodzieży, placówkach kulturalnych, miejscowych towarzystwach kulturalnych, klubach, zrzeszeniach młodzieżowych. Wszystkie te placówki uskarżają się, iż młodzież ze środowisk kulturalnie zacofanych pozostaje poza ich zasięgiem.

Następny numer *Cahiers* (103), z lutego 1972 r., nosi tytuł „Praca w grupach autonomicznych” (*Le travail par groupes autonomes*), lecz tematyka ta zajmuje tylko połowę jego objętości. Na treść zeszytu składają się ponadto rozważania dotyczące istoty wychowania fizycznego (kształcenie masowe czy gonitwa za medalami), doniesienia z zagranicy — tym razem są to nowiny z Australii, obszerne sprawozdania z książek, przegląd czasopism, trybuna czytelników (o kobiecej służbie cywilnej).

Nową rubryką, wprowadzoną na skutek postulatów czytelników, jest „kronika lekcji” (chronique de la classe). Ogromna większość korespondentów *Cahiers* (902), wypowiadając się na temat, jak ulepszyć treść czasopisma, domagała się opisu technik i metod nauczania. Redakcja stara się zrealizować ten postulat, stwierdzając jednak na wstępie, iż właśnie czytelnicy powinni nadsyłać opisy stosowanych metod i technik, by je upowszechnić i ewentualnie poddać pod publiczną dyskusję. Rubryka nie może przekształcić się w zbiór recept i przepisów ani w jakiś podręcznik dla nauczyciela. Trzeba pisać i o osiągnięciach, lecz i o brakach oraz o sprawach dyskusyjnych.

W omawianym bowiem numerze w dziale tym znalazły się dwa doniesienia. Pierwsze doniesienie traktuje o nauczaniu filozofii; nauczyciel tego przedmiotu krytycznie ustosunkowuje się do programu nauczania, postulując reformę treści i zakresu nauczania filozofii, a dopiero w następnej kolejności dyskusję nad metodami nauczania.

Drugie doniesienie sygnalizuje wyniki badań nad zależnością trudności w czytaniu, w opanowywaniu tej umiejętności od różnych wad czy braków w organie wzroku, takich jak zez, koordynacja obu oczu (85% badanych uczniów mających trudności z czytaniem). W badaniach posłużono się baterią testów opracowanych przez Instytut w Quebec.

W części wstępnej zeszytu zamieszczono list redaktora naczelnego *Cahiers Pédagogiques*. Jean Delannoy postawił sobie za zadanie przedstawienie aktualnej sytuacji nauczycieli francuskich. Opisuje położenie debiutantów w zawodzie — ich przygotowanie, trudności, które w zasadzie muszą pokonywać sami, bez pomocy ze strony bardziej doświadczonych, słaby kontakt z uczniami, których przy coraz większych zakładach szkolnych nie sposób bliżej poznać, itp.

Autor zajmuje się następnie kwestią, jak rzeczywiście pracują nauczyciele oraz jaki jest stosunek społeczeństwa, opinii do nich. Otrzymujemy obraz dość ciemny, pesymistyczny, ukazujący same złe strony pracy nauczyciela francuskiego i jego trudne obecnie położenie.

Do uwag tych ustosunkowuje się Jean-Jacques Goblot, profesor na wydziale literatury w Lyonie. Stwierdza on, iż zgadza się z wieloma uwagami zamieszczonymi w liście, ale jest też sporo spraw, co do których jest odmiennego zdania. Opis aktualnej sytuacji jest subiektywny i bardzo pesymistyczny. Na przykład nauczyciel ma być — zdaniem J. Delannoya — izolowany od społeczeństwa, często niezrozumiany, podejrzany. A przecież obecnie izolacja ta jest mniejsza niż 25 lat temu, kontakty nauczycieli z rodzicami są częstsze, istnieją stowarzyszenia rodziców. Społeczeństwo, prasa zajmuje się sprawami oświaty, stosunkowo częste są dyskusje, coraz powszechniejsze jest zrozumienie dla konieczności zmian w obowiązującym systemie.

Autor listu twierdzi, iż podaje tylko opis zła, nie analizując jego przyczyn ani nie szukając lekarstwa. Czy jednak opis nie zawiera nieuchronnie sądów, opinii? — pyta jego oponent, J. Goblot. Wiele zarzutów jest sformułowanych w sposób ogólnikowy, np. pod adresem programów, egzaminów. Ponieważ brak jest sprecyzowania, o jakie programy czy egzaminy chodzi, można by mniemać, iż postuluje się nauczanie bez programów i bez egzaminów. A taki na pewno nie jest pogląd autora uwag.

J. Goblot uważa natomiast, że do listy trudności, z jakimi mają do czynienia nauczyciele francuscy, trzeba dorzucić jeszcze sprawę podręczników szkolnych. Niewiele się też robi w kierunku udostępnienia nauczycielom pomocy naukowych, a prawie nic w zakresie upowszechnienia nowych metod nauczania.

Zgodnie z tytułem zeszytu problemem, któremu poświęcono główną uwagę, jest nauczanie grupowe. Na wstępie stwierdza się, iż nie jest to zagadnienie nowe, jednak ostatnio zyskuje coraz większą aktualność. Dlaczego warto stosować pracę

grupową? Taka organizacja lekcji ma na celu dać grupom uczniowskim maksimum autonomii dla kolektywnej odpowiedzialności za własną naukę.

Rozważania na temat pracy grupowej zostały przez Jacques Vidala i Gertrudę Hinnewinkel zebrane w następujące rozdziały: dlaczego stosować pracę grupową?, pierwsze kroki, tworzenie grup, organizacja pracy, wybór tematów, przedstawienie wyników, stosunek małych grup do klasy, rola nauczyciela, kontrola, dyscyplina, praca grupowa a system szkolny, środki nauczania, środowisko. Na zakończenie J. Vidal dokonuje podsumowania zatytułowanego „bilans”. Bilans ten nie jest całkowicie dodatni, chociaż nauczyciele, którzy stosowali pracę grupową, przytaczają wiele osiągnięć i dobrych wyników. Nie należy jednak traktować takiej organizacji procesu nauczania jako „panaceum” na wszelkie jego braki i niedociągnięcia.

Irena Janiszowska

NARADA DYREKTORÓW INSTYTUTÓW PEDAGOGIKI KRAJÓW SOCJALISTYCZNYCH

Realizując zalecenia pierwszej narady pedagogów krajów socjalistycznych, która odbyła się w Moskwie w sierpniu 1971 r., bułgarski Instytut Badań Pedagogicznych im T. Samodumowa w Sofii po konsultacjach z Akademią Nauk Pedagogicznych ZSRR i NRD zorganizował spotkanie dyrektorów Instytutów Pedagogiki. Do udziału w nim zaproszono przedstawicieli wszystkich krajów socjalistycznych Członków Rady Wzajemnej Pomocy Gospodarczej.

Narada miała miejsce w dniach od 26 do 28 września 1972 roku w Międzynarodowym Domu Uczonych im. F. Joliot-Curie w Warnie—Drużbie. W naradzie uczestniczyło 19 osób reprezentujących 8 następujących krajów: Bułgaria, Czechosłowacja, Kuba, NRD, Polska, Rumunia, Węgry, Związek Radziecki. Nie przyjechali przedstawiciele Jugosławii, Mongolii i Wietnamu. Polskę reprezentowali prof. dr Wincenty Okoń — dyrektor Instytutu Badań Pedagogicznych, oraz dr Irena Janiszowska — sekretarz naukowy tegoż Instytutu. Naradę otworzył Minister Oświaty Ludowej Republiki Bułgarii prof. Stefan Wasiliew.

Porządek obrad obejmował wzajemne poinformowanie się o prowadzonych badaniach pedagogicznych, ustalenie kierunków i form wszechstronnej współpracy oraz omówienie porządku obrad następnej konferencji pedagogów krajów socjalistycznych.

W wyniku trzydniowych obrad przyjęto jednomyślnie rezolucję, zawierającą szereg postanowień. Stwierdzono, iż spotkania dyrektorów instytutów naukowo-badawczych mają ogromne znaczenie dla podjęcia, prowadzenia i kontroli prac badawczych w zakresie pedagogiki w duchu kompleksowego programu RWPG. Postanowiono corocznie zwoływać narady dyrektorów (w tym dwu prezydentów akademii) centralnych instytutów badań pedagogicznych wraz z ich sekretarzami naukowymi lub kierownikami wydziałów zagranicznych. W roku 1973 kolejna taka narada odbędzie się w Czechosłowacji, w Pradze lub Bratysławie i na porządku dziennym znajdzie się m. in. informacja dyrektorów instytutów o wykonaniu podjętych zobowiązań oraz przygotowanie następnej konferencji pedagogów.

Mają to być konferencje o podobnym charakterze jak moskiewska z r. 1971 i odbywać się będą co 2—3 lata. Następna, druga konferencja, zostanie zorganizowana w końcu 1974 r. w Berlinie na temat: „Kształtowanie wszechstronnie rozwiniętej osobowości zadaniem oświaty i wychowania w krajach socjalistycznych”. W konferencji będą uczestniczyły delegacje 5—10-osobowe, do 31 marca 1973 r. każdy kraj musi zgłosić liczbę uczestników oraz ewentualne tematy wystąpień.

W postanowieniu przewidziano również współpracę ekspertów z poszczególnych krajów w obrębie wybranych tematów. I tak w marcu 1973 r. ma odbyć się w Dreźnie (NRD) narada ekspertów, specjalistów od elektronicznych maszyn liczących i ich programowania dla celów oświaty, po dwóch ekspertów z każdego uczestniczącego kraju. Celem narady będzie wymiana informacji i uzgodnienie wysiłków w zakresie zautomatyzowanego opracowywania informacji w celu kierowania oświatą.

Dla dalszego rozwoju idei politechnizacji, zarówno jej teoretycznego ujęcia, jak i realizacji praktycznej, zostanie powołana inna komisja ekspertów z udziałem jednego przedstawiciela z każdego zainteresowanego kraju. Zadaniem tej komisji będzie opracowanie propozycji dotyczących koordynacji pracy badawczej w dziedzinie kształcenia politechnicznego. Rolę wiodącą w tym zakresie będzie spełniała Akademia Nauk Pedagogicznych ZSRR, najbliższe obrady międzynarodowego seminarium odbędą się w Moskwie, w pierwszej połowie 1974 roku.

W celu wymiany doświadczeń w zakresie zagadnień metodologicznych i metodycznych dotyczących prognozowania i planowania oświaty oraz dalszego zbliżania systemów szkolnych w krajach socjalistycznych utworzy się komisję ekspertów, po jednym przedstawicielu z każdego kraju. Komisja ta z pomocą Akademii Nauk Pedagogicznych NRD i ZSRR ma opracować propozycje, które zostaną przeanalizowane na najbliższej naradzie dyrektorów instytutów. Rolę koordynatora powierzono Polsce.

Potrzebne jest opracowanie propozycji, dotyczących eksperymentowania, oceny i wdrażania nowoczesnych środków nauczania w szkołach krajów socjalistycznych. Zajmie się tym komisja ekspertów, w skład której wejdą pracownicy naukowcy, przedstawiciele przedsiębiorstw wytwarzających środki naukowo-techniczne i przedstawiciele Ministerstwa Oświaty. Spotkanie tej komisji ekspertów zostanie zorganizowane przez Czechosłowację w początku 1973 roku, a opracowane tam propozycje dotyczące wzajemnej współpracy będą przeanalizowane na konferencji, która odbędzie się w Moskwie latem 1973 roku podczas międzynarodowej wystawy środków naukowo-technicznych.

Ważnym problemem, zarówno w skali krajowej, jak i międzynarodowej, jest zapewnienie aktualnej informacji pedagogicznej. Uczestnicy zebrania postulują wydawanie w tym celu międzynarodowego biuletynu informacyjnego zwracając się z prośbą do Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR o objęcie roli koordynatora.

W roku 1973 ma odbyć się w Paryżu Międzynarodowy Kongres Pedagogiczny. Na konferencji w Warnie podjęto sprawę przygotowania do udziału w nim państw socjalistycznych. Koordynację tych przygotowań powierzono NRD i Polsce.

Ostatnim problemem przedyskutowanym na konferencji była sprawa kształcenia młodych pracowników nauki. W ciągu ostatnich czterech lat organizowano wspólne seminaria aspirantów i młodych pracowników naukowych Akademii Nauk Pedagogicznych NRD i ANP Związku Radzieckiego. Wyniki ich były pozytywne w zakresie ideologicznego, metodologicznego i naukowo-teoretycznego przygotowania uczestników. Postanowiono więc organizować coroczne międzynarodowe seminaria dla aspirantów i młodych pracowników naukowych krajów socjalistycznych na zasadzie dobrowolności. Pierwsze takie seminarium odbędzie się we wrześniu 1973 roku w Bułgarii, w Priomorsku nad Morzem Czarnym. W roku 1974 seminarium odbędzie się w ZSRR, a w r. 1975 — w NRD.

Wydatki związane ze zrealizowaniem przyjętych postanowień, z wyjątkiem kosztów przejazdu, bierze na siebie kraj koordynujący.

Na zakończenie uczestnicy spotkania wyrazili podziękowanie stronie bułgarskiej za inicjatywę i za dobrą organizację narady.

Irena Janiszowska

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ФРАНТИШЕК ФИЛИПОВИЧ: XI Съезд СПУ	1
ЯНИНА ШОЭНБРЕННЕР: Обязанности учителя рассуждения об учительской этике	8
СТАНИСЛАВ КАЧОР: Заочное образование в актуальной системе подготовки учителей	23
ЯН НАЗАР: Техничеткие способности и их структура	37
АНТОНИ ГИЛЕВИЧ: Обязанности учреждений и работников просвещения и воспитания в области безопасности и гигиены труда	43

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

ЕВГЕНИИ ОРЛОФ: Подготовка учителя к работе в сельской школе	55
---	----

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ХЕНРЫК СМАЖИНЬСКИ: Новые техники обучения в овшеовразовательной школе	63
МАРИЯ КОСЬ: Как формирую положительную мотивировку учёбы среди учениц III класса педагогического лицея для воспитательниц детских садов им. С. Сомполовской в Ясле	76
МАРИЯН СЪНЕЖИНЬСКИ: Проблема второгдничества учащихся общественно неприспособленных	82
ЯНИНА ВУИТОВИЧ, ИРЕНА АДАМЕК: Влияние педагогической учёбы на профессиональную работу учителей-воспитателей	86

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ТАДЕУШ НОВОГРОДЗКИ: Леон Небжидовски — Влияние мотивировки на учёбу	90
ЗЫГМУНТ ВИАТРОВСКИ: Юзеф Полтужицки — Развитие и порблемы школьного дела для взрослых в Народной Польше	93
ЕЖИ НОСАЖЕВСКИ: Ян Стреляу (ред.) — Вопросы психологии индивидуальных разииц	97
МИКОЛАЙ ЛИПОВСКИ: Мирослав Новицки — Знание об производстве и промышленности в общеобразовательной школе	100

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати	104
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати	107
ИРЕНА ЯНИШОВСКА: Cahiers Pédagogiques	113

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

ИРЕНА ЯНИШОВСКА: Совещание директоров институтов педагогики социалистических стран	120
--	-----

CONTENTS

ARTICLES

FRANCISZEK FILIPOWICZ: The XI th Central meeting of the Union of Polish Teachers Delegates	1
JANINA SCHOENBRENNER: Teacher's Duties (considerations about teachers ethics)	8
STANISŁAW KACZOR: Part-time Studies in the Present Teacher's Education System	23
JAN NAZAR: Technical Skills and Their Structure	37
ANTONI GILEWICZ: The Educational Units and Workers Duties Concerning the Work Security	43

DISCUSSIONS AND POLEMICS

EUGENIUSZ ORLOF: Teacher's Preparation to Work in a Country School	55
--	----

EXPERIENCES, TRIALS AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

HENRYK SMARZYŃSKI: New Ways of Teaching in the public schools	63
MARIA KOŚ: How Do I Create the School-girls' of the III rd Class of Pedagogical Secondary School for Kindergarten Tutors of S. Sempołowska in Jasło Positive Motives of Learning	76
MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: The Question of Repeating the Class Pupils Not Assimilated in the Society	82
JANINA WÓJTOWICZ, IRENA ADAMEK: Pedagogical Studies Influence on the Professional Work of the Teacher	86

REVIEWS AND REPORTS ON BOOKS

TADEUSZ NOWOGRODZKI: Leon Niebrzydowski — Motivation Influence on Learning	90
ZYGMUNT WIATROWSKI: Józef Połturzycki — Development and the Questions of the Education for Adults in Polish People's Republic	93
JERZY NOSARZEWSKI: Jan Strelau (ed.) — The Questions of Individual Differences Psychology	97
MIKOŁAJ LIPOWSKI: Mirosław Nowicki — Knowledge about Production and Industry in the Secondary School	100

REPORTS ON PERIODICS

STANISŁAW NOWACZYK: Review of the Polish Pedagogical Periodics	104
JÓZEF ZAŁEWSKI: Reports on the Soviet Pedagogical Periodics	107
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques	113

ABROAD CHRONICLE

IRENA JANISZOWSKA: Board Meeting of the Executives of the Socialistic Countries Institutes of Pedagogics	120
--	-----

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1973 r.

Nakład 4930 egz. Ark. wyd. 10. Ark. druk. A1-10,31. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16.
Oddano do składania w listopadzie 1972 r. Podpisano do druku i druk ukończono w lutym 1973 r.

Indeks 37526. Olsztyńskie Zakłady Graficzne im. Seweryna Pieniężnego, Olsztyn, ul. Towarowa 2
Zam. 2199. R-31