



# RUCH PEDAGOGICZNY

3

ROK XV (XLVII) MAJ—CZERWIEC 1973

---

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

# SPIS TREŚCI

## ARTYKUŁY

MARIAN RATAJ: O nowoczesny system oświaty i wychowania na wsi . . .	261
TADEUSZ MALINOWSKI: O aktualnych pracach nad systemem kształcenia i doskonalenia nauczycieli . . . . .	277
RYSZARD WIĘCKOWSKI: Progностyczny model pracy dydaktyczno-wychowawczej . . . . .	284
MIRON KRAWCZYK: Istotne cechy procesu wychowania . . . . .	291
KAZIMIERZ DENEK: Stan i potrzeby krajoznawstwa i turystyki w szkole . .	309

## W 200 ROCZNICĘ KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ

STANISŁAW SZYMANOWSKI: Nauki przyrodnicze w szkołach średnich Komisji Edukacji Narodowej . . . . .	331
--	-----

## DYSKUSJE I POLEMIKI

JÓZEF KOZŁOWSKI: Warto dalej dyskutować nad praktycznym przygotowaniem studentów do zawodu nauczycielskiego . . . . .	341
WŁODZIMIERZ RADLAK: W sprawie gminnego zespołu wychowawczo-oświatowego . . . . .	344
TADEUSZ WRÓBEL: W sprawie artykułu F. Korniszewskiego . . . . .	349

## DOŚWIADCZENIA, PROBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

KRZYSZTOF POLAKOWSKI: Struktura zainteresowań jako zjawisk motywacyjnych a rzeczywiste osiągnięcia w studiach u studentów WSN w Siedlcach . . . . .	351
ROMAN ARABIK: Trzy kierunki preorientacji zawodowej w szkole ogólnokształcącej . . . . .	358
DANUTA ŻYTO-KURKOWSKA: Realizacja wychowania seksualnego w domu i szkole . . . . .	365
EWA RODZIEWICZ: Kategoria młodzieży nie uczącej się i nie pracującej jako wynik braku integracji systemu szkolnego ze środowiskiem . . . . .	371

## RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

WACŁAW BIELECKI: Stefan Słomkiewicz — Nauczanie algorytmiczne a psychologiczna teoria czynności . . . . .	380
STANISŁAW KACZOR: Bianka Zazzo — Oblicza młodości. Psychologia różnicowa wieku dorastania . . . . .	384
MARZENNA TROJANOWSKA-ŻMIJEWSKA: M. N. Skatkin (red.) — Kształcenie zawodowe robotników. Praca zbiorowa . . . . .	387
STANISŁAW WĄSOWICZ: Irena Reszkie — Społeczne uwarunkowania wyboru szkoły zawodowej i odpływu uczniów ze szkół . . . . .	390
ADAM ZYCH: Günter Clauss, Heinz Ebner — Podstawy statystyki dla psychologów, pedagogów i socjologów. Gene V. Glass i Julian C. Stanley — Statistical methods in education and psychology . . . . .	393

## SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . .	396
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . .	399

## KRONIKA KRAJOWA

JAN JANICKI: XV Krajowy Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych . . .	402
---	-----

**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**

MARIAN RATAJ

**O NOWOCZESNY SYSTEM OŚWIATY I WYCHOWANIA NA WSI**

Zapewnienie młodemu pokoleniu edukacji na miarę aktualnych i przyszłych potrzeb stanowi myśl przewodnią polityki oświatowej PZPR. Istotne miejsce w planach rozwoju i unowocześnienia systemu oświatowo-wychowawczego znalazła problematyka przebudowy szkolnictwa na wsi. Wysunęła się ona również na czoło w poczynaniach Ministerstwa Oświaty i Wychowania oraz terenowych ogniw administracji szkolnej. Pracom nad koncepcją rekonstrukcji oświaty w środowiskach wiejskich towarzyszy znaczne zainteresowanie nauczycieli, rodziców oraz szerokich kręgów ludności wsi. Jest to bowiem jedno ze szczególnie doniosłych zadań oświatowych o wielorakich konsekwencjach społecznych.

Dwie grupy przyczyn złożyły się na to, że sprawa rekonstrukcji szkolnictwa wiejskiego zyskała pozycję pierwszoplanowego problemu oświatowego.

**Po pierwsze:** — w ostatnich latach znacznie wyraźniej zarysowały się różnice między poziomem nauczania i wychowania w szkołach miejskich i wiejskich na niekorzyść wsi oraz dysproporcje między potrzebami rozwoju społecznego i rzeczywistymi możliwościami osiągnięcia wysokiego nowoczesnego wykształcenia i kwalifikacji zawodowych przez młodzież wiejską. Młodzież ze wsi ma znacznie mniejsze możliwości dalszego kształcenia się po szkole podstawowej niż młodzież miejska zarówno ze względu na niewystarczający poziom przygotowania do dalszej nauki, jak i warunki kształcenia się w szkole średniej i wyższej. Jest to kwestia tym

ważniejsza, że w szkołach podstawowych na wsi mamy aktualnie ponad 2 600 000 uczniów, a w mieście 2 430 000. Większość tej młodzieży powinna otrzymać przygotowanie do pracy w rolnictwie i usługach dla wsi, a znaczna ilość po odpowiednim przygotowaniu zasilić kadry wysoko kwalifikowanych pracowników zakładów zlokalizowanych w miastach. Rozwiązań takich wymaga konsekwentna realizacja wizji Polski lat dziewięćdziesiątych tak plastycznie nakreślonych w Tezach przyjętych na VII Plenum KC PZPR.

**Po drugie** — zgodnie z uchwałą VI Zjazdu PZPR w najbliższych latach realizować będziemy program upowszechniania kształcenia na poziomie średnim oraz wdrażać nowoczesne rozwiązania modelowe nauczania i wychowania dzieci i młodzieży. Zarówno upowszechnienie średniego wykształcenia, jak i wdrażanie nowoczesnego modelu systemu oświatowo-wychowawczego w środowiskach wiejskich może natrafić na istotne trudności, jeśli już obecnie nie podejmiemy trudu przebudowy szkolnictwa wiejskiego. Chodzi głównie o to, aby przygotować niezbędne przesłanki skutecznej realizacji perspektywicznych zadań oświatowo-wychowawczych, przewyższając niedomagania szkolnictwa na wsi. Osiąganiu wysokich wyników nauczania i wychowania nie sprzyja niski poziom organizacyjny szkół na wsi. Dominującą grupę w szkolnictwie podstawowym na wsi zajmują szkoły z małą ilością uczniów i nauczycieli. Na ponad 21 000 szkół wiejskich (w mieście 4100) jedynie 47,2% to placówki liczące 6 i więcej nauczycieli. Gęsta sieć małych szkół sprzyja wprawdzie pomyślnej realizacji obowiązku szkolnego, ale nie stwarza przesłanek osiągnięcia wysokich efektów pracy pedagogicznej. Niewystarczająca ilość przedszkoli nie sprzyja należytemu przygotowaniu dzieci do systematycznej pracy w szkole. Przeciętny poziom wykształcenia i kwalifikacji nauczycieli jest również niższy niż w mieście, a poszczególni pedagodzy uczą kilku przedmiotów, do których nie zawsze uzyskali wystarczające przygotowanie. Szkoły podstawowe na wsi dysponują również słabszym wyposażeniem materialno-technicznym. Ilość pracowni i gabinetów przedmiotowych, i sal gimnastycznych, poziom ich wyposażenia w sprzęt i pomoce dydaktyczne nie odpowiadają rosnącym zadaniom pedagogicznym. Baza dydaktyczna szkół podstawowych na wsi nie stwarza niezbędnych warunków racjonalnego organizowania zajęć pozalekcyjnych oraz rozwiązywania zadań wychowawczych i opiekuńczych w szerszej skali. Wiele do życzenia pozostawia również zaplecze kształcenia w postaci dobrze wyposażonych świetlic, bibliotek i czytelni, stołówek szkolnych, boisk itp. Wymienione wyżej oraz inne czynniki sprawiają, że poziom i efektywność pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkołach podstawowych na wsi nie odpowiada najczęściej wymaganiom programowym i potrzebom społecznym, a tym bardziej perspektywom upowszechnienia kształcenia na poziomie średnim. Podstawowym zatem warunkiem i częścią składową reformy systemu oświatowo-wychowawczego jest przebudowa i unowo-

czeństwo szkolnictwa wiejskiego. Konkretnym przejawem tych dążeń jest realizacja koncepcji zbiorczej szkoły gminnej.

### I. Główne założenia zbiorczej szkoły gminnej

Koncepcja zbiorczej szkoły gminnej stanowi wynik wnikliwych studiów nad problematyką kształcenia dzieci i młodzieży na wsi w Polsce i w krajach socjalistycznych, konfrontacji sytuacji szkolnictwa wiejskiego z zadaniami i potrzebami społecznymi oraz przemyśleń teoretyków oświaty i wychowania. Nawiązuje ona również do rekonstrukcji podziału administracyjnego kraju na szczeblu gminy i do reformy funkcjonowania władz gminnych. Toteż koncepcja zbiorczej szkoły gminnej zawiera propozycje rozwiązywać kwestii kształcenia dzieci i młodzieży wiejskiej stosownie do zadań i potrzeb społecznych i pedagogicznych oraz warunków i sytuacji polskiej wsi.

Zbiorcza szkoła gminna zlokalizowana w siedzibie władz gminnych stanowić będzie centrum oświatowe gminy. Powinna to być duża, wysoko zorganizowana szkoła realizująca różnorakie zadania dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze. W jej skład wchodzić mogą: przedszkole, szkoła podstawowa, zasadnicza szkoła rolnicza, liceum ogólnokształcące i różne formy oświaty dorosłych. Integralną częścią składową zbiorczej szkoły gminnej są przedszkola, ogniska przedszkolne, szkoły podstawowe realizujące program klas 1—4 (w przyszłości 1—3) i klas 1—8 oraz inne jednostki oświatowe zlokalizowane na obszarze gminy. Zbiorcza szkoła gminna będzie zatem z jednej strony dużą, wysoko zorganizowaną, wielofunkcyjną jednostką szkolną, rozwiązującą w sposób nowoczesny problemy dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze, a z drugiej — zintegrowanym systemem szkół i placówek oświatowych zlokalizowanych w środowisku wiejskim. Sytuacja taka powinna umożliwić znacznie lepsze rozwiązywanie skomplikowanych problemów nowoczesnego nauczania i wychowania dzieci i młodzieży ze wsi, osiąganie wyższych efektów pracy pedagogicznej, stwarzanie uczniom korzystniejszych przesłanek dalszego kształcenia się i zdobywania dobrego przygotowania do pracy zawodowej i udziału w życiu społecznym.

Zbiorcza szkoła gminna powinna być szkołą, która:

- 1) stworzy wszystkim dzieciom możliwość zdobycia gruntownego wykształcenia i pełnowartościowego wychowania w wysoko zorganizowanej szkole, przy czym czas dojazdu do szkoły i powrotu do domu będzie się mieścił w granicach do 1,5 godziny;
- 2) zapewni opiekę wychowawczą dzieciom w wieku przedszkolnym co najmniej w roku poprzedzającym spełnianie obowiązku szkolnego, możliwie najbliżej miejsca zamieszkania, łącznie z wyrównywaniem dojrzałości do systematycznej pracy w szkole;

- 3) zapewni korzystne warunki nauczania i rozwoju dzieciom w młodszym wieku szkolnym w klasach I—IV (w przyszłości w klasach I—III) w szkole zbiorczej lub jej filiach, w odległościach gwarantujących możliwość uczestniczenia w zajęciach dydaktyczno-wychowawczych w okresie całego roku szkolnego;
- 4) zapewni wysoki poziom nauczania i wychowania w klasach V—VIII (w przyszłości IV—VIII) i na poziomie ponadpodstawowym z uwzględnieniem uzdolnień, zainteresowań i potrzeb uczniów.
- 5) organizować będzie kształcenie uczniów z niewielkimi defektami i odchyleniami od norm rozwojowych w zakresie 8 klas, a uczniom opóźnionym w nauce umożliwi zdobywanie wykształcenia równoważnego podstawowemu z równoczesnym przysposobieniem do zawodu;
- 6) w miarę potrzeby i możliwości prowadzić będzie nauczanie w klasach specjalnych dla dzieci o głębszych upośledzeniach psychicznych;
- 7) organizować będzie w miarę powstawania warunków kształcenie młodzieży na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej i na poziomie pełnym średnim;
- 8) prowadzić będzie dostosowane do lokalnych potrzeb formy kształcenia dorosłych;
- 9) stworzy warunki sprzyjające wszechstronnemu rozwojowi uczniów przez rozbudowę zajęć pozalekcyjnych i skuteczniejsze spełnianie funkcji opiekuńczych;
- 10) podnosić będzie poziom kultury ogólnej, pedagogicznej i zawodowej społeczności ludzi dorosłych.

Realizacja tak różnorodnych i skomplikowanych zadań zakładać musi optymalne wykorzystanie podstawowych czynników decydujących o poziomie i efektywności nauczania i wychowania. Czynniki te to w pierwszym rzędzie kadra nauczycielska, programy nauczania i wychowania, metody pracy pedagogicznej i baza dydaktyczna. Do pilnych zadań należy zatem zaliczyć:

- 1) zapewnienie szkole gminnej wykształconych kadr i prawidłowe wykorzystanie ich kwalifikacji;
- 2) opracowanie i wdrożenie do praktyki nowoczesnych programów nauczania i wychowania odpowiadających potrzebom, możliwościom i zainteresowaniom uczniów;
- 3) stosowanie zróżnicowanych metod nauczania i wychowania, a zwłaszcza indywidualizowanie procesów kształcenia stosownie do właściwości psychofizycznych uczniów;
- 4) stworzenie i wszechstronne wykorzystanie bazy dydaktycznej odpowiadającej założeniom programowym zbiorczej szkoły gminnej.

Koncepcję gminnej szkoły zbiorczej urzeczywistniać będziemy stopniowo, dopracowując się w kolejnych latach programowo-organizacyjnych, kadrowych i materialno-technicznych przesłanek jej należytego funkcjonowania. Przy projektowaniu organizacji kształcenia w gminnej szkole

zbiorczej obowiązywać będzie zasada ekonomiczności i elastyczności rozwiązań. Należy się bowiem liczyć z poziomem zaawansowania rozwojowego kraju i regionu, możliwościami finansowymi państwa i sytuacjami terenowymi.

W pierwszym etapie urzeczywistnienia koncepcji gminnej szkoły zbiorczej będziemy dążyli, aby w jej ramach prowadzić:

- 1) oddziały lub ogniska przedszkolne obejmujące dzieci w roku poprzedzającym wypełnienie obowiązku szkolnego w obiekcie własnym i w szkołach filialnych;
- 2) ciągi klas I—VIII dla dzieci z bliższego otoczenia szkoły;
- 3) ciągi klas I—IV w szkołach filialnych;
- 4) ciągi klas V—VIII dla absolwentów szkół filialnych;
- 5) ciągi klas VI—VIII dla dzieci opóźnionych w nauce z jednoczesnym przysposobieniem do zawodu.

W miarę rozwiązywania problemów materialnych, kadrowych a także programowo-organizacyjnych systematycznie rozszerzać będziemy zakres działalności gminnych szkół zbiorczych, wzbogacając ich pracę o dodatkowe zadania.

W późniejszych okresach zbiorcza szkoła gminna, obok wyżej wymienionych oddziałów, będzie prowadziła również w miarę potrzeby grupy lub ciągi klas V—VIII dla dzieci z niewielkimi defektami psychofizycznymi czy odchyleniami od norm rozwojowych, które będą kompensowane w toku pracy szkolnej, klasy specjalne, w których pobierać będą naukę w oparciu o program 8-klasowej szkoły specjalnej dzieci z istotnymi upośledzeniami umysłowymi oraz grupy kształcenia ogólnego i zawodowego na poziomie podstawowym i zasadniczym dla pracujących. Tam gdzie zaistnieją niezbędne warunki materialno-techniczne i kadrowe w ramach zbiorczej szkoły gminnej, można będzie organizować kształcenie na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej i liceum ogólnokształcącego.

W praktyce będziemy mieli do czynienia z różnymi wariantami organizacyjnymi, gdyż model zbiorczej szkoły gminnej kształtować się musi stosownie do sytuacji oświatowej w regionie, powiecie czy środowisku oraz możliwie adekwatnie do potrzeb dzieci i młodzieży. Zbiorcza szkoła gminna ma się stać bowiem czynnikiem służącym umacnianiu demokracji oświatowej, podnoszeniu poziomu wykształcenia ludności wiejskiej oraz integracji ideowo-politycznej środowiska.

Tworzenie szkół gminnych ma na celu lepsze rozwiązywanie problemów dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych. Toteż szczególnie ważnym zadaniem jest stworzenie tej szkole korzystnych warunków w zakresie bazy dydaktycznej i opiekuńczej. Zbiorcza szkoła gminna powinna dysponować odpowiednim obiektem szkolnym, systemem pracowni i warsztatów oraz dobrym wyposażeniem dydaktycznym.

Realizacja nowoczesnego programu kształcenia dzieci i młodzieży wy-

maga, aby w ramach zbiorczej szkoły gminnej została zorganizowana i rozwijała wszechstronną działalność:

- 1) szkolna biblioteka gminna obsługująca wszystkie jednostki szkolne i nadzorująca filialne punkty biblioteczne;
- 2) wypożyczalnia pomocy dydaktycznych i zaopatrzenia materiałowego szkół;
- 3) świetlica szkolna lub półinternat, których zadaniem byłoby realizowanie zarówno funkcji dydaktyczno-wychowawczych, jak i opiekuńczych.

Zbiorcza szkoła gminna powinna zabezpieczyć dzieciom opiekę lekarską, co wymaga m.in. organizowania gabinetów lekarskich i dentystrycznych oraz zatrudnienia odpowiedniej liczby lekarzy. Polepszeniu opieki nad dziećmi i młodzieżą służyć będzie także rozszerzanie zasięgu żywienia i dożywiania oraz zapewnienie pomocy finansowej uczniom znajdującym się w trudnych warunkach materialnych. Trudnym do rozwiązania problemem jest kwestia dowożenia dzieci do szkoły z miejscowości oddalonych od szkoły zbiorczej.

Doświadczenia powiatu kościańskiego wykazały, że i tę trudną kwestię można rozwiązywać z powodzeniem, zapewniając uczniom dobre warunki dojazdu do szkoły i powortu do miejsca zamieszkania.

Ministerstwo Oświaty i Wychowania zakłada, że gminna szkoła zbiorcza stanie się ośrodkiem wielostronnej pracy z dziećmi i młodzieżą. Funkcje wychowawcze będą umacniać również jej jednostki składowe. Od gminnej szkoły zbiorczej oczekuje się w szczególności:

- 1) organizowania przedłużonego pobytu uczniów w szkole wykorzystywanego głównie na pracę w kołach zainteresowań przedmiotowych, technicznych i artystycznych, na korzystanie z biblioteki i czytelni oraz na przygotowanie się do zajęć lekcyjnych;
- 2) wyzwalań aktywności społecznej uczniów, zwłaszcza umacniania poczynań samozachowawczych w ramach działających w szkole organizacji uczniowskich oraz podejmowania prac społecznie użytecznych na rzecz szkoły i środowiska;
- 3) organizowania imprez kulturalnych, sportowych i rozrywkowych, kształtujących i zaspokajających potrzeby i zainteresowania uczniów.

Znacznie więcej uwagi poświęci się prawdopodobnie wykorzystaniu w pracy dydaktycznej i wychowawczej środków masowego przekazu, zwłaszcza telewizji. Istotne znaczenie wychowawcze będą miały również częstsze kontakty z ośrodkami wielkomijskimi, z instytucjami upowszechniania wartości kulturalnych oraz zakładami pracy, w tym również z wzorowymi państwowymi gospodarstwami rolnymi. Planowe i ukierunkowane wychowawczo zacieśnienie tych więzi powinno stać się przedmiotem stałych zabiegów dyrekcji szkół, rad pedagogicznych, komitetów rodzicielskich i komitetów opiekuńczych.



## II. Założenia organizacyjno-programowe zbiorczej szkoły gminnej

Zbiorcza szkoła gminna ma być tą szkołą, która sprosta wzrastającym wymaganiom i zadaniom wychowawczym, dydaktycznym i opiekuńczym. Do jej szczególnych zadań należy wyrównywanie poziomu nauczania w szkołach wiejskich do poziomu wymogów programowych i pełna realizacja powszechności nauczania na szczeblu podstawowym, a w przyszłości — średnim.

Do tych wymagań dostosowane zostaną założenia programowo-organizacyjne kształcenia poszczególnych grup dzieci we wszystkich jednostkach wchodzących w skład zbiorczej szkoły gminnej. W koncepcjach programowych i metodycznych kształcenia należy dążyć do możliwie konsekwentnego uwzględniania problemu potrzeb, uzdolnień i możliwości dzieci. Zbiorcza szkoła gminna musi maksymalnie respektować w procesach pracy dydaktycznej i wychowawczej fakt, że w zespołach uczniowskich znajdują się dzieci o różnych predyspozycjach i dominantach psychicznych oraz różnym zaawansowaniu rozwojowym i uzdolnieniach.

Istotnym zadaniem, które będziemy realizować w najbliższych latach, pozostanie nadal upowszechnianie wychowania przedszkolnego dzieci co najmniej w roku poprzedzającym realizację obowiązku szkolnego. Minimalnym zadaniem wymagającym bieżącego wcielania w życie jest objęcie opieką pedagogiczną dzieci słabiej zaawansowanych rozwojowo i z niewielkimi defektami psychofizycznymi, których rozwój należy przyspieszyć za pomocą odpowiednich zabiegów pedagogicznych w celu przygotowania ich do systematycznej pracy w pierwszych klasach szkoły podstawowej. Grupy takie będą prowadzić wszystkie jednostki szkolne wchodzące w skład zbiorczej szkoły gminnej.

Program przygotowania dzieci do systematycznego nauczania powinny realizować zarówno szkoły, jak i placówki przedszkolne działające na terenie gminy. Program taki można realizować z powodzeniem tylko w niewielkich zespołach. Takie wydzielone zespoły powinny prowadzić szkoły przez cały rok szkolny. Toteż co najmniej z rocznym wyprzedzeniem będzie się prowadzić zapisy do szkół, zapisy połączone z możliwie wszechstronnym badaniem dzieci przez odpowiednio przygotowanych specjalistów. Zalecenia i wskazówki przeprowadzających badania stanowiąc będą rzeczową podstawę zindywidualizowanych zabiegów pedagogicznych.

W celu wyeliminowania drugoroczności na szczeblu kształcenia początkowego zachodzi potrzeba stwarzania jednostkom szkolnym warunków do zindywidualizowania pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz otaczania poszczególnych uczniów, czy też określonych grup dzieci, szczególnie troskliwą opieką pedagogiczną.

Dlatego też klasy I—IV nie powinny być zbyt liczne, a dla dzieci, którym opanowanie materiału programowego sprawia trudności, znajdzie potrzeba organizowania klasowych czy też międzyklasowych zespołów wy-

równawczych. Udział dzieci wytypowanych przez nauczycieli w tych zajęciach byłby obowiązkowy. Wszystkim dzieciom zamierza się stworzyć niezbędne warunki przygotowania się do zajęć szkolnych na terenie szkoły, pod opieką nauczycieli. Zadania odrabiane w domu zostaną ograniczone do najniezbędniejszego minimum. Dzieci uzdolnione można będzie promować do klas programowo wyższych w okresie roku szkolnego, jeśli stan ich zaawansowania rozwojowego będzie odpowiednio wysoki.

Przyjmuje się założenie, że w zasadzie uczniowie klas I—IV powinni uzyskiwać promocje do klasy programowo wyższej niezależnie od ocen, o ile będą uczęszczać systematycznie do szkoły i wykazywać prawidłowy stosunek do obowiązków uczniowskich, a przewidywany przebieg ich procesów rozwojowych rokuje przewyżczenie chwilowych trudności. Należy zatem podejmować starania i zabiegi zmierzające do przezwyciężenia trudności rozwojowych i wyrównywania braków w opanowaniu przez uczniów programu. Ci uczniowie, którzy wykażą rażące odchylenia od norm rozwojowych, po badaniach specjalistycznych będą kierowani do szkół i klas specjalnych pracujących w oparciu o program nauczania dostosowany do ich możliwości.

Klasy V w gminnej szkole będą kompletowane zarówno z własnych absolwentów klasy IV, jak i absolwentów klasy IV szkół filialnych. W klasach V—VIII nie przewiduje się obecnie istotniejszych modyfikacji organizacyjno-programowych do czasu wprowadzenia nowych programów w klasach I—III, a w konsekwencji także w klasach IV—VIII. W ciągach tych zasadniczą uwagę zwracać się będzie na podniesienie poziomu nauczania zwłaszcza matematyki, języka polskiego i języka obcego. Konieczne wydaje się również szersze niż dotychczas organizowanie zajęć wyrównawczych dla uczniów napotykaających istotniejsze trudności w nauce oraz stwarzanie warunków do odrabiania lekcji pod opieką nauczycieli. Uczniowie o niewielkich możliwych do eliminowania przez szkołę defektach psychofizycznych zostaną objęci pracującymi systematycznie zespołami, w których przy pomocy nauczycieli specjalistów przewyżczać będą niedobory i trudności rozwojowe.

Dla przyspieszenia procesów rozwojowych uczniów uzdolnionych przewiduje się możliwość ich promowania do wyższej programowo klasy w okresie roku szkolnego, organizowania zajęć w kołach i zespołach zainteresowań oraz przygotowania indywidualnego do udziału w olimpiadach i konkursach organizowanych przez władze szkolne. Wszystkim uczniom należy stworzyć korzystne warunki rozwoju i otoczyć ich skuteczną opieką pedagogiczną.

Problemem wymagającym szczególnie wnikliwego potraktowania jest kwestia uczniów opóźnionych o 2—3 lata w nauce, nie gwarantujących ukończenia szkoły podstawowej w trybie normalnym. Dla tych uczniów organizować się będzie nauczanie w klasach VI—VIII lub VII—VIII połączone z przysposobieniem do zawodu. Ogólna ilość godzin zajęć lekcyj-

nych w tych klasach będzie niższa niż w klasach dla uczniów bez opóźnień, a program kształcenia ogólnego zostanie zmniejszony na rzecz wprowadzenia przedmiotów przysposabiających do zawodu. Do programów kształcenia wprowadzi się teorię zawodu i zajęcia praktyczne w wymiarze 10—12 godzin tygodniowo. Będzie to przysposabianie do zawodów, na które zgłasza zapotrzebowanie środowisko wiejskie.

Realizacja zróżnicowanych koncepcji programowych nie oznacza, że jakakolwiek grupa absolwentów szkoły podstawowej byłaby pozbawiona możliwości dalszego kształcenia się. Chodzi tu o polepszenie i pogłębienie drożności naszego systemu oświatowo-wychowawczego przez stworzenie wszystkim dzieciom możliwości ukończenia szkoły podstawowej i podjęcia dalszej nauki w określonych typach szkół.

Zbiorcza szkoła gminna, która dysponować będzie niezbędnymi przesłankami materialno-technicznymi i kadrowymi, może prowadzić kształcenie na poziomie zasadniczej szkoły rolniczej czy szkoły przysposobienia rolniczego oraz na poziomie liceum ogólnokształcącego w oparciu o programy obowiązujące w tych szkołach. Decyzję w sprawie uruchomienia ciągów SPR, ZSR i liceum ogólnokształcącego podejmować będzie inspektor oświaty i wychowania na wniosek gminnego dyrektora szkół.

W miarę potrzeb gminna szkoła zbiorcza będzie też organizatorem kształcenia ogólnego i zawodowego dorosłych, w oparciu o programy kształcenia ogólnego i zawodowego obowiązujące w szkolnictwie dla pracujących. W środowiskach wiejskich eksponować się będzie w szczególności przygotowanie do zawodów rolniczych i usług dla ludności wiejskiej.

Realizując cele wychowania socjalistycznego zbiorcza szkoła winna stać się terenem społecznej aktywności uczniów, przygotować młodzież do czynnego uczestnictwa w życiu społecznym, kształtować i zaspokajać społeczno-kulturalne potrzeby młodzieży, upowszechniać kulturę fizyczną, sport i turystykę.

Zakres działalności opiekuńczo-wychowawczej szkoły winien być dostosowany do potrzeb ucznia i środowiska oraz możliwości organizacyjnych i materialnych.

Zbiorcza szkoła gminna będzie mogła przedłużać czas pobytu uczniów w szkole celem zapewnienia im warunków do:

- udziału w zajęciach kół przedmiotowych i zespołów zainteresowań.
- nauki własnej pod kierunkiem nauczycieli i wychowawców w świetlicy lub półinternacie,
- uczestniczenia w pracach zespołów wyrównawczych,
- udziału w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych, w imprezach, zawodach i konkursach, w zajęciach sportowych, w pracach społecznie użytecznych itp.,
- w pracach w organizacjach młodzieżowych i uczniowskich.

Do prowadzenia zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych obok nauczycieli szkoła będzie angażowała miejscową inteligencję, zwłaszcza inżynierów

i techników, specjalistów rolników i lekarzy, działaczy społeczno-politycznych i sportowych. Powinna też ściślej współpracować z Klubami Ruchu, Młodego Rolnika, Wiejskimi Domami Kultury, świetlicami PGR i innymi placówkami kulturalno-oświatowymi. W działalności pozalekcyjnej i pozaszkolnej dążyć się będzie do racjonalnego wykorzystania pracowni, pomocy naukowych, sprzętu audiowizualnego oraz sprzętu i urządzeń sportowych i turystycznych.

Zbiorcza szkoła gminna stwarzać powinna warunki do rozwoju sprawności fizycznej uczniów, do uprawiania ćwiczeń ruchowych, sportu i turystyki.

Dla uczniów wykazujących odchylenia od norm w budowie i postawie ciała oraz niskiej sprawności fizycznej szkoły organizować będą zespoły korektywne pracujące 2—3 godziny tygodniowo.

Podnoszeniu poziomu sprawności fizycznej uczniów służyć będą również zajęcia: sportowe, krajoznawcze i turystyczne organizowane przez szkołę, zwłaszcza w ramach działalności Szkolnego Koła Sportowego, Szkolnego Koła Krajoznawczo-Turystycznego i drużyn ZHP, przy współpracy z pozaszkolnymi organizacjami kultury fizycznej i turystyki działającymi w środowisku (LZS, PTTK).

W zbiorczej szkole powinny rozwijać intensywną działalność organizacje ideowo-wychowawcze uczniów, szkolne kluby sportowe oraz szkolne koła krajoznawczo-turystyczne. Dyrekcje szkół będą zobowiązane zapewnić warunki do rozwinięcia przez organizacje uczniowskie wszechstronnej działalności ideowo-politycznej, poznawczej, społecznej, sportowej i turystycznej. Organizacjom uczniowskim zapewni się także pomoc nauczycieli, komitetu rodzicielskiego i opiekuńczego oraz lokalnych organizacji społecznych, a w tym również kulturalnych i sportowych. Organizatorem i koordynatorem całokształtu działalności w zakresie pracy kulturalnej wychowania fizycznego i turystyki w zbiorczej szkole gminnej będą oczywiście odpowiedni nauczyciele specjaliści.

Zbiorcza szkoła gminna będzie zatem tą szkołą, która wypełniać będzie zróżnicowane zadania oraz harmonijnie łączyć funkcje dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze. W wyniku jej wprowadzenia można oczekiwać znacznego ograniczenia rozbieżności między celami nauczania i wychowania oraz rzeczywistymi efektami pracy dydaktyczno-wychowawczej, między założeniami programowymi, potrzebami, zainteresowaniami i możliwościami uczniów oraz kształtem praktyki pedagogicznej.

### III. Sieć zbiorczych szkół gminnych

Realizacja założeń programowo-organizacyjnych zbiorczej szkoły gminnej wymaga przebudowy sieci szkół, zwłaszcza placówek wychowania przedszkolnego i szkół podstawowych.

Sieć placówek przedszkolnych winna być tak zaplanowana, by zapew-

niała powszechną realizację potrzeb w tym zakresie i gwarantowała dostęp do placówki przedszkolnej każdemu dziecku z rocznika poprzedzającego obowiązek szkolny, przy założeniu, że droga dziecka z domu do przedszkola nie przekroczy 2 km.

Rekonstrukcja sieci szkół podstawowych powinna pójść w kierunku:

- 1) stworzenia wysoko zorganizowanych szkół zbiorczych w miejscowości będącej siedzibą gminy,
- 2) utrzymania powiązanych ze zbiorczą szkołą w gminie szkół filialnych zbiorczych, o ile nie ma możliwości zapewnienia dostępu do szkoły w gminie w granicach do 1,5 godziny (licząc czas dojazdu do szkoły i powrotu do miejsca zamieszkania),
- 3) utrzymania punktów filialnych, jako organicznej części szkoły filialnej lub gminnej, realizujących program nauczania początkowego, o ile liczba uczniów uczęszczających do punktu filialnego nie będzie niższa niż 20.

Przy planowaniu sieci szkolnej brać się będzie pod uwagę perspektywy rozwojowe miejscowości oraz uwzględniać nowe kryteria dostępności szkoły. Zamiast dotychczasowego kryterium wyrażonego w kilometrach odległość od miejsca zamieszkania do szkoły stosować się będzie kryterium wyrażane w jednostkach czasu, jaki jest niezbędny na dotarcie do szkoły i powrót do domu w różnych porach roku. Dostępność szkoły powinny gwarantować formy zorganizowanego dowożenia uczniów i nauczycieli państwowymi i spółdzielczymi środkami lokomocji, stałe i sezonowe internaty i stancje oraz rozszerzona pomoc materialna dla uczniów. Rozwiązanie problemu dostępności szkoły, a zatem również dowożenia będzie zasadniczym warunkiem zmiany stopnia organizacyjnego lub likwidowania szkoły.

W sytuacjach uzasadnionych warunkami terenowymi zakłada się możliwość: rekrutacji dzieci do klas I szkół podstawowych co dwa lata (przy zapewnieniu im opieki w placówkach przedszkolnych), pozostawienia większej ilości szkół zbiorczych podporządkowanych gminnemu dyrektorowi szkół, obejmowania nauczaniem dzieci z terenu innych gmin itp. W każdym przypadku decyzje w tych sprawach powinny być podejmowane po wnikliwym przeanalizowaniu możliwości zastosowania rozwiązań optymalnych.

Szkołami, które powinny możliwie szybko zostać przekształcone w jednostki filialne realizujące program klas I—IV, są właśnie szkoły zatrudniające do 5 nauczycieli i realizujące program sześciu i ośmiu klas szkoły podstawowej. Nie należałoby się natomiast zbyt spieszyć z likwidowaniem szkół realizujących program klas I—IV, jeśli nie wymagają tego interesy dzieci.

Jeśli w siedzibie władz gminnych nie ma szkoły lub budynek szkolny nie gwarantuje możliwości realizacji przyjętych założeń programowo-organizacyjnych, w okresie przejściowym zbiorcze szkoły gminne lokaliz-

zować się będzie w miejscowościach dysponujących najlepszymi obiektami oświatowymi i dogodnymi warunkami komunikacyjnymi.

Dążyć należy jednak do wybudowania odpowiedniego budynku szkolnego w siedzibie władz gminnych i zorganizować w niej szkołę zbiorczą.

#### IV. Problemy kadrowe zbiorczej szkoły gminnej

Zbiorczą szkołą gminną będzie kierował bezpośrednio gminny dyrektor szkół. Zakres zadań, uprawnienia i obowiązki gminnego dyrektora szkół określa Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 13 grudnia 1972 r. oraz Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 17 stycznia 1973 w sprawie obowiązków gminnego dyrektora szkół. Zgodnie z tymi rozporządzeniami zbiorcza szkoła gminna będzie jednocześnie miejscem pracy zastępcy gminnego dyrektora szkół do spraw wychowawczych oraz pracowników administracyjnych i finansowych.

Zbiorcza szkoła gminna stanie się samodzielną jednostką administracyjną i budżetową, rozwiązującą problemy płacowe i materialne wszystkich szkół oraz placówek oświatowo-wychowawczych i kulturalnych zlokalizowanych na obszarze gminy.

Gminnemu dyrektorowi szkół przysługuje zastępca lub zastępcy stosownie do liczby oddziałów w zbiorczej szkole gminnej i w punktach filialnych bezpośrednio jej podporządkowanych.

Zbiorczymi szkołami filialnymi kierować będą dyrektorzy, którzy służbowo podporządkowani zostaną gminnemu dyrektorowi szkół. W zależności od liczby oddziałów w szkole filialnej i bezpośrednio podporządkowanych jej punktach filialnych dyrektor szkoły filialnej będzie posiadał zastępcę lub zastępców. Punktem filialnym będzie kierował nauczyciel zatrudniony w tym punkcie podporządkowany organizacyjnie dyrektorowi zbiorczej szkoły w gminie lub dyrektorowi zbiorczej szkoły filialnej.

W skład personelu pedagogicznego zbiorczych szkół gminnych wchodzić będą nauczyciele przedszkoli, klas I—IV, przedmiotów ogólnokształcących, przedmiotów zawodowych, specjaliści — defektolodzy, bibliotekarze i pracownicy pedagogiczni świetlicy lub półinternatu. W przyszłości zatrudniani w nich będą również: pedagog społeczny i psycholog. Zespół pedagogiczny o takim składzie będzie w stanie rozwiązywać wszystkie skomplikowane problemy dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze.

Warunkiem pozyskania wykwalifikowanych nauczycieli do pracy w zbiorczej szkole gminnej jest nadal zapewnienie odpowiedniej ilości mieszkań o wysokim standardzie. Jednym z ważnych zadań władz gminnych powinno być zabezpieczenie mieszkań dla nauczycieli zatrudnionych w szkołach zlokalizowanych na obszarze gminy.

Nauczyciele wszystkich jednostek oświatowych wchodzących w skład zbiorczej szkoły gminnej tworzą jedną radę pedagogiczną, której pracami

ma kierować gminny dyrektor szkół. Rada zbierać się będzie w miarę potrzeby dla wyrażenia opinii i zatwierdzenia podstawowych kierunków pracy dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej w gminie, dokonania oceny realizacji zadań pedagogicznych i omówienia innych problemów, które gminny dyrektor szkół uzna za istotne dla oświaty i wychowania.

Gminny dyrektor szkół, jego zastępca do spraw wychowawczych, dyrektorzy szkół filialnych, sekretarz szkolnej podstawowej organizacji partyjnej i prezes ogniska związkowego powinni tworzyć prezydium rady pedagogicznej zbiorczej szkoły gminnej. Prezydium takie byłoby organem doradczym dyrektora i zbierało się stosownie do potrzeb wszystkich szkół i placówek oświatowo-wychowawczych na terenie gminy.

W poszczególnych jednostkach oświatowych działać będą rady pedagogiczne pod kierunkiem ich dyrektorów, wykonując zadania i funkcje określone w obowiązujących przepisach.

W ramach zbiorczej szkoły gminnej rozwijać będzie działalność komitetu rodzicielski zbiorczej szkoły gminnej. W jego skład wejdą z urzędu przewodniczący komitetów rodzicielskich jednostek filialnych oraz prezydium komitetu szkoły zbiorczej w siedzibie gminy.

Korzystne dla szkoły będzie również powołanie do pracy na terenie jednej szkolnej organizacji partyjnej oraz jednego ogniska ZNP z siedzibą w szkole gminnej. Powstałyby wówczas warunki jednolitego ukierunkowania i integrowania wysiłków całej kadry oświatowej i czynnika społecznego w urzeczywistnieniu koncepcji programowej i organizacyjnej gminnej szkoły zbiorczej oraz przesłanki podnoszenia poziomu kultury pedagogicznej środowiska i umocnienia odpowiedzialności rodziców za wychowanie własnych dzieci.

## V. Inwestycje i wyposażenie zbiorczych szkół gminnych

Reforma szkolnictwa na wsi wymaga dostosowania bazy dydaktycznej do założeń programowych przedszkoli i szkół podstawowych, a w dalszym etapie również szkół średnich, zawodowych i ogólnokształcących. Inicjatywy w tej dziedzinie powinny zmierzać do:

- dostosowania istniejących budynków szkolnych do wymagań programowych przez ich modernizację i rozbudowę,
- przygotowania nowej dokumentacji projektowej dla wszystkich typów szkół wchodzących w skład zbiorczej szkoły gminnej oraz przygotowania i realizacji zwiększonego programu inwestycyjnego.

Modernizacja budynków szkolnych będzie polegać głównie na dostosowaniu układu i rozwiązań funkcjonalnych pomieszczeń do zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. W celu zwiększenia funkcjonalności i ich powierzchni użytkowej przewiduje się dobudowę zespołów wielofunkcyjnych lub segmentów, w zależności od potrzeb lo-

kalnych. Rozwiązania takie umożliwią wykorzystanie starego budynku szkolnego wyłącznie do celów dydaktyczno-wychowawczych. Budowa takiego zespołu nie powinna zakłócić kontynuowania normalnej działalności szkoły. W wielu przypadkach znajdzie również konieczność dobudowy pomieszczeń do nauki.

Zespół wielofunkcyjny będzie obejmował segment wychowania fizycznego (sale gimnastyczne z powierzchniami zaplecza) oraz segment kulturalno-socjalny (świetlica, biblioteka z czytelnią, pokój organizacji młodzieżowych, gabinety lekarskie i pomieszczenia żywienia zbiorowego). Przygotowywane projekty typowe zespołów zostaną opracowane w kilku wariantach.

Opracowuje się również programy użytkowo-techniczne nowych budynków szkolnych. Na podstawie takiego programu zostanie przygotowana (w ramach programu typizacji) seria projektów typowych zbiorczych szkół gminnych i filialnych oraz punktów filialnych.

W programach zbiorczych szkół gminnych i szkół filialnych zapewni się również odpowiednią ilość pracowni specjalistycznych, jak fizyczna, chemiczna, biologiczna, zajęć praktycznych i języków obcych.

Szkoły zbiorcze budowane w siedzibach gmin będą przystosowane do realizacji w perspektywie programu szkoły średniej. W zakresie wychowania fizycznego przewiduje się: w punktach filialnych zastępczą salę gimnastyczną (w formie rozszerzonej rekreacji), w szkołach filialnych — salę gimnastyczną, a w szkołach gminnych — salę gimnastyczną i w perspektywie — kryty basen pływacki. Przy wszystkich typach szkół będą prawdopodobnie realizowane niezbędne terenowe programy zapewniające warunki do wychowania fizycznego. W każdej ze szkół funkcjonował będzie zespół żywienia, którego wielkość zostanie dostosowana do wielkości szkoły i potrzeb lokalnych. W programach użytkowych uwzględnia się również potrzeby w zakresie organizowania szerokim frontem zajęć pozalekcyjnych i pracy z dorosłymi.

Potrzeby w zakresie budownictwa mieszkaniowego dla nauczycieli zostaną zabezpieczone przez przygotowanie znacznej liczby projektów typowych o różnej liczbie i strukturze mieszkań oraz zapewnienie odpowiednich środków finansowych.

Zwiększone zadania inwestycyjne na terenach wiejskich wymagają przygotowania dokumentacji typowej uwzględniającej uprzemysłowione metody wykonawstwa, przy czym dla punktów filialnych założyć należy również wykonawstwo tradycyjne. Bogaty zestaw zróżnicowanych projektów typowych zapewni możliwość elastycznego ich doboru stosownie do warunków i potrzeb lokalnych.

Z uwagi na konieczność dostosowania budownictwa do rekonstrukcji szkolnictwa wiejskiego niezbędne jest skorygowanie planów inwestycyjnych na lata 1973—1975 w celu wyeliminowania obiektów nieodpowiadających założeniom zbiorczej szkoły gminnej.



Istotnym warunkiem osiągania wysokiego poziomu nauczania jest wyposażenie szkoły w niezbędne pomoce dydaktyczne i sprzęt. W pierwszej kolejności dążyć się będzie do kompletowania tzw. minimalnych zestawów pomocy dydaktycznych i sprzętu. Punktem wyjścia powinny być wyniki ankietyzacji pomocy dydaktycznych przeprowadzonej w czerwcu 1972 r.

Przy wyposażeniu zbiorczej szkoły gminnej zakłada się wspólne wykorzystywanie części pomocy naukowych i sprzętu przez zbiorczą szkołę gminną i jej filie. Do pomocy tych w szczególności zaliczyć należy sprzęt audiowizualny oraz droższe pomoce do nauczania fizyki, chemii, biologii, geografii wychowania muzycznego, technicznego i sportowego. Toteż w zbiorczej szkole gminnej należy zorganizować wypożyczalnię pomocy dydaktycznych i sprzętu przewidzianych do wspólnego użytkowania. Przy organizowaniu wypożyczalni obowiązywać powinny następujące zasady:

- 1) wypożyczalnia jest zlokalizowana w gminnej szkole zbiorczej, do której obowiązków należy również konserwacja i naprawa sprzętu i pomocy,
- 2) pomoce są wypożyczane nieodpłatnie,
- 3) dowóz pomocy do filii zapewnia dyrektor szkół,
- 4) zestaw pomocy jest co roku aktualizowany i uzupełniany,
- 5) plany nauczania w gminnej szkole zbiorczej i jej filiach uwzględniają możliwość wspólnego wykorzystania pomocy.

Do obowiązków wypożyczalni należeć będzie również zapewnienie filiom możliwości korzystania z filmów szkolnych będących w dyspozycji Centrali Filmów Oświatowych „Filmos”.

Dyrektor zbiorczej szkoły gminnej organizować będzie m.in. dostawy do filii niezbędnych materiałów, jak np. odczynników chemicznych, szkła laboratoryjnego i niezbędnych półfabrykatów do zajęć praktyczno-technicznych.

Pomyślne rozwiązywanie problemów materialno-technicznych oświaty gminnej będzie stanowiło ważny warunek modernizowania procesów kształcenia oraz osiągania wysokich wyników nauczania i wychowania.

Wdrażanie założeń zbiorczej szkoły gminnej wymaga rozważnego, ale równocześnie szybkiego podejmowania realistycznych działań. Zasadnicze założenia tej szkoły wcielane będą w życie w latach 1973—1975. W roku szkolnym 1973/74 zbiorcze szkoły gminne powinny zostać zorganizowane w 20% nowych gmin, w tym we wszystkich gminach jednego powiatu w każdym województwie. W roku szkolnym 1974/75 zbiorcze szkoły gminne funkcjonować powinny w 40—50% gmin i w 1/4 powiatów w każdym z województw. Rekonstrukcja szkolnictwa wiejskiego powinna zostać zakończona w roku szkolnym 1977/78.

W pierwszych latach realizacja założeń zbiorczej szkoły gminnej sprowadzi się przede wszystkim do przebudowy sieci szkolnej, poprawy bazy dydaktycznej, prawidłowego zagospodarowania kadry pedagogicznej

i wdrażania minimalnych założeń programowych. W miarę rozwiązywania problemów programowo-organizacyjnych, kadrowych i materialno-technicznych model zbiorczej szkoły gminnej będzie doskonałony i wzbogacany o dalsze formy i zadania. Zakłada się, że doskonalszego modelu oświaty i wychowania w gminie dopracowywać się będziemy przez szereg lat. Znaczny wpływ na jej kształt programowy i organizacyjny posiadać będą decyzje w sprawach perspektywnego modelu systemu oświatowo-wychowawczego, jakie zapadną w oparciu o raport Komitetu Ekspertów. System oświaty i wychowania w gminie będzie się kształtował, rozwijał i przeobrażał stosownie do potrzeb społecznych i zgodnie z koncepcją oświaty i wychowania w Polsce Ludowej.

## O AKTUALNYCH PRACACH NAD SYSTEMEM KSZTAŁCENIA I DOSKONALENIA NAUCZYCIELI

W ostatnich miesiącach została przerwana publiczna dyskusja nad sprawami kształcenia nauczycieli, a prace przygotowawcze w kierunku podjęcia konkretnych decyzji państwowych podjęły odpowiednie zespoły administracyjne. W wyniku licznych konsultacji doprowadzono do uzgodnienia poglądów w kilku kwestiach podstawowych.

### I. W sprawach kształcenia kandydatów na nauczycieli

1. Najbardziej istotną sprawą w projektowanych zmianach jest próba odejścia od ukształtowanej historycznie koncepcji wielostopniowego kształcenia nauczycieli (średnia szkoła pedagogiczna, SN, WSN, pełne studia magisterskie) oraz uzgodnienie sposobu przejścia do kształcenia nowych nauczycieli według jednolitych programów w pełnych szkołach wyższych (WSP i uniwersytety). Koncepcja ta prowadzi do radykalnego rozwiązania problemu kształcenia nowych nauczycieli przez podniesienie rangi działających od kilku lat WSN do poziomu studiów magisterskich. W ten sposób za kilka lat nowi nauczyciele będą mieli zapewniony odpowiedni status społeczny i nie będą zmuszani do dalszego dokształcania się w toku pracy drogą studiów zaocznych. Powstanie możliwość skoncentrowania nauczyciela na pracy szkolnej i na doskonaleniu kwalifikacji pedagogicznych stosownie do zainteresowań danego nauczyciela i potrzeb zawodu.

2. Ale te projektowane zmiany nie mają jeszcze cech reformy systemu kształcenia nauczycieli i nie stanowią wystarczającej podstawy do wprowadzenia zasady, według której każdy nowo zatrudniony nauczyciel powinien posiadać dyplom ukończenia szkoły wyższej. Nie uwzględniają bowiem one szeregu specjalności nauczycielskich, licznie reprezentowanych w tym zawodzie.

a. Nie obejmują one na przykład kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego i nie podnoszą go do poziomu pełnego wyższego, gdyż wyższe wykształcenie w zakresie specjalności muzycznych prowadzą uczelnie wyspecjalizowane, działające u nas pod kierunkiem resortu kultury i sztuki. W tradycji naszego szkolnictwa pedagogicznego wykształcenie tego rodzaju było realizowane na poziomie szkoły średniej i pomaturalnej, a ostatnio również na poziomie wyższej szkoły zawodowej (WSN), lecz jako specjalność dodatkowa do głównej specjalności pod nazwą nauczanie początkowe. Należy sądzić, iż przekształceniu WSN do poziomu pełnych szkół akademickich nie będzie towarzyszyć podniesienie rangi tej specjalności

do wykształcenia magisterskiego. Po prostu WSN i WSP, z wyjątkiem może jakiegoś jednego przypadku, nie posiadają warunków do kształcenia magistrów o tym profilu specjalności, a PWSM nie są przygotowane do podjęcia zwiększonych zadań. I jakkolwiek niski jest poziom kwalifikacji tej grupy nauczycieli, to obecne próby zmian nie wnoszą jakiegokolwiek poprawy.

b. Podobnie przedstawia się sytuacja w zakresie kształcenia nauczycieli wychowania plastycznego. Ma ono również u nas pewne tradycje na poziomie szkół średniej i pomaturalnej. Koncepcja kształcenia tej grupy nauczycieli na poziomie wyższym wymaga dopiero opracowania.

c. Projektowane zmiany nie dotyczą również sposobu i poziomu kształcenia nauczycieli dla szkolnictwa zawodowego, zarówno nauczycieli praktycznej nauki zawodu, jak też nauczycieli przedmiotów zawodowych. Nie wpływają one w ogóle na poziom kształcenia nauczycieli szkolnictwa zawodowego, choć edukacja tej grupy nauczycieli wymaga wielu istotnych zmian i ulepszeń.

Wskutek tych luk w obecnej koncepcji reformy systemu kształcenia nauczycieli projektowane zmiany nie ogarniają całokształtu problematyki, lecz tylko podnoszą do wyższego poziomu szkół zawodowych (WSN). Nawet jednak ten stosunkowo wąski krąg zmian może mieć istotne znaczenie w przyszłości, jeśli już teraz stanie się punktem wyjścia do poszukiwania nowych rozwiązań programowo-organizacyjnych dla tych kierunków studiów i dla specjalności, które nie są objęte obecną reformą.

## II. W sprawach doksztalcania nauczycieli pracujących

W zakresie doksztalcania nauczycieli pracujących rozwiązania wymagają dwie grupy zadań podstawowych. Pierwsze dotyczy prac programowych. Chodzi o jednolite studia wyższe dla nauczycieli pracujących, a więc o przezwyciężenie obecnej wielostopniowości poziomów kształcenia (3-letnie lub 3-semestralne wyższe studia zawodowe dla absolwentów LP i SN oraz 2-letnie studia magisterskie dla absolwentów WSN). Studia jednolite powinny zaliczać różne dotychczasowe poziomy wykształcenia (średnie, SN i WSR) i możliwie najprostszą drogą prowadzić wszystkich nauczycieli do dyplomu magisterskiego.

Druga grupa zadań dotyczy stworzenia takiego systemu studiów dla pracujących, który zapewni warunki dla doksztalcania wszystkich nauczycieli nie posiadających dyplomu magisterskiego. Zadania te mogą być skutecznie wykonane, jeśli w jednolitym systemie doksztalcania nauczycieli wystąpi zgodne współdziałanie wielu elementów, o których dziś możemy sądzić, że działają niezależnie od siebie. Będą to:

a) racjonalne wykorzystanie rezerw szkolnictwa wyższego w postaci kadry naukowej i bazy dydaktycznej,

b) włączenie do zadań kształcenia nauczycieli potencjału naukowego instytutów naukowo-badawczych,

c) wykorzystanie właściwości dydaktycznych masowych środków przekazu wiedzy, a zwłaszcza telewizji,

d) uruchomienie znacznych rezerw tkwiących w resorcie oświaty w postaci sieci bibliotecznej, wyposażenia szkolnego, punktów konsultacyjnych, w systemie informacyjnym,

e) sprawnie działający system wydawnictw naukowo-dydaktycznych dla potrzeb studiujących nauczycieli.

Istnieje możliwość złączenia tych rozproszonych środków w bardziej jednolity system działania, który byłby w stanie radykalnie przyspieszyć proces podnoszenia kwalifikacji nauczycieli.

### III. W sprawie doskonalenia nauczycieli

1. Wychodzi się z założenia, iż najlepszą formą doskonalenia zawodowego jest dalsze ustawiczne, samodzielne kształcenie się nauczycieli w określonych dziedzinach wiedzy przydatnej w pracy szkolnej oraz zgodnej z ich osobistymi zainteresowaniami naukowymi. Efektywność takiego ciągłego doskonalenia w znacznej mierze zależy od pomocy i ukierunkowania, jakie może nauczyciel otrzymać w uczelni lub instytucji naukowej. Stąd postulat, aby doskonalili ten, kto kształci, to znaczy szkoły wyższe.

W tym kierunku idą przemiany w systemach organizacyjnych doskonalenia zawodowego w wielu krajach. Tzw. autonomiczne systemy doskonalenia, działające niezależnie od szkolnictwa wyższego, zostają ściśle sprzężone z pracą odpowiednich szkół wyższych. Uczelnie chętnie podejmują idee kształcenia ustawicznego, głównie w formie organizowania różnych kursów doskonalenia i uzupełnienia wiedzy nauczycieli oraz w formie studiów podyplomowych.

2. W naszych obecnych warunkach możliwość ściślejszego sprzężenia zadań doskonalenia z zadaniami kształcenia nauczycieli jest jeszcze na pewien czas odłożona z różnych przyczyn organizacyjnych związanych z przyjęciem wspomnianego podziału zadań. Zachowując odrębność organizacyjną systemu instytucji doskonalenia zawodowego nauczycieli podnosi się je jednak na znacznie wyższy poziom przez przekształcenie ośrodków metodycznych w Instytut Kształcenia Nauczycieli i jego oddziały wojewódzkie oraz przez nadanie im statusu instytucji naukowo-dydaktycznych. Przemianom tym towarzyszy słuszne założenie, iż ciągłe doskonalenie nauczycieli powinno służyć podnoszeniu poziomowi pracy szkolnej i może się skutecznie rozwijać przez szeroki ruch samokształcenia, którego problematyka wyrasta z codziennych potrzeb praktyki pedagogicznej. Słusznie więc wysuwa się postulat, aby doskonalenie zawodowe nauczycieli zostało możliwie ściśle sprzężone z szeroko pojętymi potrzebami

szkolnictwa, z działalnością nadzoru pedagogicznego i polityką oświatową. Stąd oczywisty wniosek, iż doskonalenie powinno być ruchem ciągłego podnoszenia kwalifikacji nauczycieli na miarę narastających zadań oświatowych, a więc powinno być systemem organizowanym wewnątrz samej oświaty. Jakkolwiek bowiem ruch taki może być wielorako powiązany ze szkolnictwem wyższym, instytucjami rozwoju nauki, kultury i gospodarki, to jednak właściwe jego ukierunkowanie oraz sprawność organizacyjna zależą przede wszystkim od stopnia sprzężenia go ze szkolnictwem, z miejscem pracy nauczyciela oraz jego trudnościami i potrzebami zawodowymi.

3. Podstawą teoretyczną organizacji systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli mogą być założenia kształcenia ustawicznego. Idee kształcenia ustawicznego zmierzają ku temu, aby każdemu człowiekowi zapewnić warunki wszechstronnego rozwoju jego osobowości i kwalifikacji. Szczególnie w przypadku nauczycieli kształcenie ustawiczne powinno zmierzać w tym kierunku, gdyż w żadnym innym zawodzie osobowość człowieka nie ma tak silnego wpływu na wyniki pracy, jak właśnie w zawodzie nauczycielskim. Rozwój nauczyciela nie może się zatrzymać na jakimkolwiek etapie, po zdobyciu takiego lub innego dyplomu. Powinien być to proces projektowany na cały okres działalności zawodowej, a głównym jego celem powinna być pełnia osobowości nauczyciela. Dlatego w założeniach organizacji doskonalenia zawodowego nauczyciela można abstrahować od takiej lub innej bezpośredniej użyteczności praktycznej przyswojonej wiedzy, określonych poglądów itp. na rzecz długofalowego programu rozwoju człowieka na tle spełnianej roli zawodowej oraz jego funkcji w życiu społeczeństwa. W takim ujęciu sam rozwój osobowości nauczyciela w procesie pracy jest nadrzędnym celem jego ciągłego kształcenia i doskonalenia zawodowego.

4. Doskonalenie ciągle musi objąć wszystkich nauczycieli, bez względu na posiadany przez nich poziom podstawowego wykształcenia zawodowego, specjalność w zawodzie, warunki pracy, pełnione funkcje. W samej organizacji pracy szkolnej powinna być uwzględniona pewna ilość czasu do dyspozycji nauczyciela z przeznaczeniem na doskonalenie własnych kwalifikacji, a organizacja doskonalenia powinna zapewnić odpowiednie warunki włączenia każdego nauczyciela do postępu naukowego i pedagogicznego.

Powszechność takiego systemu musi jednak uwzględniać znaczne zróżnicowanie zainteresowań i potrzeb nauczycieli oraz ról wykonywanych w tym zawodzie. Musi to być zatem system, który doprowadza do programu indywidualnego rozwoju każdego nauczyciela, uwzględniając aktualny poziom jego kwalifikacji, warunki pracy i wyposażenia, różne etapy jego rozwoju.

5. Obecnie jednak większość nauczycieli staje wobec konieczności uzupełnienia swego wykształcenia do poziomu pełnego wyższego.

System płac oraz inne kryteria awansu zawodowego wyraźnie premiuja osoby z dyplomem magisterskim. Nauczyciele zdają sobie sprawę z tego, że wkrótce wymaganie pełnego wyższego wykształcenia stanie się powszechne w tym zawodzie. Dlatego dążąc do stabilizacji zawodowej poszukują takich form doskonalenia, które umożliwiają zdobywanie odpowiednich dyplomów. Doskonalenie tzw. bezdyplomowe, dla samego rozwoju oraz wzbogacania osobowości nauczyciela, może obejmować tylko grupę osób, która posiada uporządkowany status społeczny. Jest to zapewne grupa nieliczna i mocno zróżnicowana pod względem specjalności oraz zainteresowań. Zapewnienie jej odpowiednich warunków dalszego rozwoju wymaga rozwinięcia pogłębionego ruchu naukowego, dla którego najlepszą bazą byłoby szkolnictwo wyższe oraz instytucje naukowe. Dotąd nie ma jednak u nas w tym zakresie doświadczeń na skalę szerszą i na ogół tacy wybitni nauczyciele podnoszą swoje kwalifikacje drogą prywatnych kontaktów z ciekawymi ludźmi z różnych środowisk lub drogą samokształcenia. Poprzedni bowiem system doskonalenia w zasadzie nie obejmował grupy nauczycieli o najwyższym poziomie kwalifikacji.

6. W świetle nowej ustawy o prawach i obowiązkach nauczycieli większość posiadających pełne wyższe wykształcenie będzie również zainteresowana w takich formach doskonalenia, którym będzie towarzyszyć zdobywanie odpowiednich dyplomów. Konieczność podwyższania kwalifikacji drogą studiów podyplomowych co ok. 10 lat trafia na rozwinięte w tym zakresie potrzeby samych nauczycieli oraz na życzliwy w ostatnim okresie stosunek szkolnictwa wyższego do tej sprawy. Niezależnie jednak od wzrastających możliwości szkolnictwa wyższego okazywania tą drogą pomocy nauczycielom istnieją także warunki stworzenia odrębnego systemu studiów podyplomowych w ramach samej oświaty, z pomocą odpowiednio wyspecjalizowanych ośrodków doskonalenia i oddziałów IKN oraz masowych środków przekazu wiedzy. Byłoby pożyteczne, aby systemowi takiemu towarzyszyła odpowiednia polityka wydawnicza służąca zaspokojeniu potrzeb nauczycieli oraz aby studia podyplomowe stawały się formą organizacyjną ciągłego doskonalenia kwalifikacji nauczycieli.

7. Ze względu na istniejące zróżnicowanie poziomu wykształcenia nauczycieli i zarazem konieczność powszechnego doskonalenia w tym zawodzie celowe wydaje się złączenie w jednolitym systemie kształcenia ustawicznego wielu form organizacyjnych i poziomów programowych. Taki jednolity system powinien uwzględniać kilka założeń:

a. Doskonalenie powinno być ściśle sprzężone z oceną pracy nauczyciela, która według nowych zasad ma być dokonywana nie rzadziej jednak niż co 2 lata. Ponieważ ocenie podlegać będą wszyscy nauczyciele, plany doskonalenia powinny mieć zarówno charakter indywidualnych planów rozwoju oraz podnoszenia kwalifikacji, jak też doskonalenia pracy zawodowej.

b. Doskonalenie może być formą doksztalcenia. Programy doskonalenia zawodowego osób nie posiadających pełnego wyższego wykształcenia mogą zawierać treści przydatne z punktu widzenia ich doksztalcenia. Masowość takiego doskonalenia może prowadzić do podwyższania kwalifikacji zaliczanego np. w trybie studiów eksternistycznych.

c. System doskonalenia może zarazem spełniać rolę okresowej renowacji wiedzy nauczyciela. Może to być samokształcenie według określonych programów, wspierane różnymi formami zajęć stacjonarnych (kursy, konsultacje, konferencje, seminaria naukowe) oraz zaliczane w trybie studiów eksternistycznych.

d. System taki może również zapewniać warunki doskonalenia kwalifikacji tych osób, które nie zmierzają do zdobywania dyplomów.

Zatem doskonalenie zawodowe nauczycieli może być prowadzone według jednolitych programów kształcenia ustawicznego, ale różnych planów indywidualnych i grupowych, uwzględniających aktualny poziom wykształcenia nauczyciela, jego zainteresowania i potrzeby szkół. Program taki może objąć wszystkie specjalności nauczycielskie od najniższego poziomu studiów do studiów podyplomowych i egzaminów na poziomie doktoranckim. Może on uwzględniać wszystkie etapy doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli i zarazem wymagania okresowej oceny ich pracy, dokonywanej przez nadzór pedagogiczny.

8. Obecny sposób doksztalcenia i doskonalenia charakteryzuje się brakiem spójności występujących w nim elementów. Programy są cząstkowe, a różne formy organizacyjne nie sprzężone z sobą. Przesądza to, iż nie ma on cech systemu. Nauczyciele niektórych specjalności zdobywanych na poziomie szkoły średniej, zwłaszcza praktycznej nauki zawodu, nie mają możliwości podnoszenia swoich kwalifikacji w danym kierunku na poziomie szkoły wyższej. Szereg specjalności nauczycielskich występujących w SN nie ma odpowiednika w WSN i WSP lub w innych szkołach wyższych. Niektóre specjalności występujące w WSN nie znajdują kontynuacji na poziomie magisterskim. Istniejąca więc wielostopniowość studiów nie zapewnia drożności na wszystkich kierunkach i nie stanowi systemu studiów, lecz zbiór różnych form organizacyjnych na różnych poziomach i w różnych zakładach.

9. Podobne cechy ma organizacja doskonalenia zawodowego. Głosi się, iż powinien to być system powszechny i obowiązkowy. Faktycznie jednak występują w nim dwie podstawowe formy organizacyjne: kursy i studia podyplomowe, które z konieczności mają zasięg stosunkowo niewielki i nie stanowią elementu jakiegoś szerszego programu lub systemu. Oczywiście studia podyplomowe mogą stać się elementem takiego systemu, ale obecne ich konstrukcje programowe są wyraźnie ukierunkowane na renowację wiedzy nauczycieli, a nie uwzględniają potrzeb ustawicznego doskonalenia i rozwoju nauczyciela pod względem naukowym. Kursy z konieczności mogą być przywilejem dla osób wybranych. Ich programy są rów-



niez zbiorem różnych pożytecznych informacji bieżących i nie mają wiele wspólnego z ideami kształcenia ustawicznego.

10. System doskonalenia ciągłego powinien wychodzić z założenia ciągłości rozwoju nauczyciela w zawodzie oraz powszechności tego zjawiska. Będzie to możliwe, jeśli jego podstawą stanie się samokształcenie, a różne formy kontaktów zbiorowych i indywidualnych (wykłady, praktyki, zajęcia laboratoryjne, kursy, wycieczki itp.) staną się narzędziem pomocniczym w procesie samokształcenia, inspirującym kierunek pracy samodzielnej. Powiązanie takiego systemu z okresową oceną pracy nauczyciela stanowić powinno wystarczające zapewnienie obowiązkowego charakteru doskonalenia zawodowego.

11. Istnieje możliwość stworzenia takiego systemu ciągłego doskonalenia zawodowego nauczycieli. Centralnym organem sterującym tym procesem może być IKN. Doskonalenie w zakresie przedmiotu specjalizacji nauczyciela powinno być jednak prowadzone w szkołach wyższych, instytucjach badawczych i wyspecjalizowanych ośrodkach naukowo-dydaktycznych, głównie w formie zajęć stacjonarnych oraz konsultacji. Odnosi się to głównie do specjalności przyrodniczych i technicznych, ale w dużej mierze również do humanistycznych. Po prostu nauczyciel powinien przebywać co powien czas w odpowiednim środowisku naukowym.

12. Doskonalenie w zakresie nauk pedagogicznych i społeczno-politycznych może być skutecznie prowadzone przy pomocy masowych środków przekazu wiedzy. Przekazywanie wiedzy tą drogą może być skierowane do wszystkich grup nauczycieli zróżnicowanych co do poziomu wykształcenia, ponieważ zróżnicowanie to dotyczy głównie kwalifikacji tzw. kierunkowych. Pod względem pedagogicznym wszyscy nauczyciele, z wyjątkiem oczywiście magistrów pedagogiki, posiadają względnie jednolite, przy tym niedostateczne kwalifikacje. Program tych nauk w uniwersytetach jest nawet skromniejszy niż program w SN czy WSN. Dlatego program może być jednolity i uwzględniać zarówno potrzeby doskonalenia zawodowego nauczycieli, jak i studentów studiów dziennych, asystentów i szerszy ogół obywateli zainteresowanych sprawami pedagogiki i wychowania.

## PROGNOSTYCZNY MODEL PRACY DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEJ

### 1

Problematyka pracy dydaktyczno-wychowawczej jest obecnie przedmiotem żywego zainteresowania całego niemal naszego społeczeństwa. Szerzy się przekonanie, że aktualne koncepcje pracy dydaktyczno-wychowawczej naszego systemu oświatowego wymagają radykalnych zmian. Formułowane są różne propozycje w sprawie ulepszania szkolnych i pozaszkolnych form pracy dydaktyczno-wychowawczej. W tym artykule chciałabym skoncentrować swoją uwagę wokół prognostycznego modelu pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkolnych formach przygotowywania młodzieży do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Ten bowiem zakres zagadnień budzi szczególne kontrowersje, a nie znalazł, jak dotąd, klarownego ujęcia w języku naukowym dydaktyki.

Prognozą jest przewidywanie przyszłych faktów, zdarzeń itp. w określonym zakresie, oparte na naukowo zasadnych przesłankach. Modelem zaś jest określona konstrukcja hipotetyczna odwzorowująca dany rodzaj rzeczywistości w sposób uproszczony, sprowadzający jej cechy do związków najistotniejszych, budowany w heurystycznych celach, a więc prowadzący do wykrywania nowych faktów i związków między faktami, zdarzeniami itp.

W toku swojej wypowiedzi podejmę zatem próbę określenia przewidywanego rozwoju koncepcji pracy dydaktyczno-wychowawczej, ukazując tylko najistotniejsze jej elementy.

### 2

Klasa szkolna ma charakter zróżnicowany ze względu na fakt istnienia dość znacznych niejednokrotnie różnic indywidualnych pomiędzy dziećmi w określonym wieku<sup>1</sup>. Tymczasem w nauczaniu jednolitość w postępowaniu dydaktyczno-wychowawczym jest podstawowym założeniem, dotyczącym zarówno treści kształcenia, jak również metod i form organizacyjnych pracy szkolnej uczniów.

Konieczność uwzględnienia w projektowaniu i przeprowadzaniu określonych działań dydaktyczno-wychowawczych występujących różnic indywidualnych między uczniami jest bezsporna, dostrzegana od dawna. Trze-

<sup>1</sup> Zob.: Zagadnienia psychologii różnic indywidualnych. Prace psychologów ra-dzieckich. Wybór i opracowanie: Jan Strelau. Warszawa 1971, PWN.

ba odpowiedzieć tu wszakże na jedno pytanie podstawowe: w jaki sposób można przewyciężyć antynomię pomiędzy postulowaną jednolitością kształcenia a faktyczną różnorodnością rozwoju poszczególnych uczniów w określonym wieku i utrzymać zasadę drożności systemu oświatowego? Chciałbym tu przedstawić zestaw kilku wariantów, niekompletny zapewne, możliwych ujęć naukowych tego złożonego problemu.

### 3

Podstawowym założeniem prognostycznego modelu pracy dydaktyczno-wychowawczej powinno być zdanie orzekające o konieczności organizowania pracy zróżnicowanej uczniów, uczestniczących w organizacji<sup>2</sup> nauczania szkolnego.

Praca jest pasmem czynów mających charakter pokonywania trudności dla osiągnięcia określonego efektu, społecznie użytecznego, w tym wypadku dydaktyczno-wychowawczego<sup>3</sup>.

Osiągnięcie tegoż efektu w klasie szkolnej wymaga pokonywania specjalnego rodzaju trudności. Tą podstawową trudnością jest mianowicie fakt występowania różnic indywidualnych pomiędzy dziećmi należącymi organizacyjnie do określonej klasy szkolnej. „Praca zróżnicowana”, jako pasmo czy ciąg określonych czynów, obejmuje czynności nauczyciela i uczniów, powiązanych ze sobą z natury rzeczy w organiczną całość. Czynności zróżnicowane nauczyciela pociągają za sobą w konsekwencji czynności zróżnicowane uczniów. Czynności zaś zróżnicowane uczniów, jako konsekwencją określonych czynności nauczyciela, mogą mieć charakter indywidualny lub zbiorowy. Termin „praca zróżnicowana” obejmuje swoim zakresem zarówno indywidualną, jak i zbiorową pracę o charakterze zróżnicowanym<sup>4</sup>.

Zadania dydaktyczno-wychowawcze wyznaczają określony typ czynności nauczyciela i uczniów. Wspomniane zadania są zawarte w treściach kształcenia oraz wynikają z aktualnej sytuacji dydaktyczno-wychowawczej panującej w określonej klasie szkolnej. Gdy chodzi o typ czynności zwanych „zróżnicowanymi”, mogą być one wyznaczone przez treści kształcenia lub przedmiot określonych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych (uczniów), albo też przez jedno i drugie. Z tego też względu mogą teoretycznie występować następujące warianty zróżnicowania, używając umownych terminów: treściowy, treściowo-organizacyjny oparty na selekcji pozytywnej, treściowo-organizacyjny oparty na selekcji negatyw-

<sup>2</sup> Por.: Nowoczesna teoria organizacji. Praca zbiorowa pod red. Mason Haire'a. Warszawa 1965, PWN.

<sup>3</sup> Por.: T. Kotarbiński: Traktat o dobrej robocie. Wydanie czwarte. Wrocław—Warszawa—Kraków 1969, Ossolineum. T. Pszczołowski: Prakseologiczne sposoby usprawnienia pracy. Warszawa 1969, PWN.

<sup>4</sup> Por.: R. Więckowski: Koncepcja organizacji pracy dydaktycznej w nauczaniu początkowym. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1970, nr 3, s. 117—133.

nej i organizacyjny. Spróbujmy obecnie rozpatrzeć krótko wymienione warianty różnicowania.

Dzieci normalne pod względem rozwojowym, nie kwalifikujące się do szkół specjalnych, wykazują „różnicowanie rozwojowe” w takim stopniu, że można wyodrębnić najogólniej trzy poziomy, biorąc za podstawę osiągnięcia w nauce szkolnej. Możemy wyodrębnić uczniów „wybitnie uzdolnionych”, uczniów o „przeciętnym” rozwoju intelektualnym i uczniów mających niejednokrotnie trudności w zadowalającym opanowaniu obowiązujących programów nauczania o charakterze jednolitym.

Wariant różnicowania, zwany „treściowym”, polegałby najogólniej na opracowywaniu trzech różnych wariantów programów szkolnych, dostosowanych pod względem treści i metod kształcenia do trzech wyodrębnionych poziomów uczniów w określonym wieku.

Konsekwentne wprowadzenie „różnicowania treściwego”, szczególnie w początkowych etapach kształcenia uczniów, eliminuje drożność systemu oświatowego. Każdy ciąg klas oparty jest tutaj bowiem organizacyjnie na doborze uczniów o względnie jednorodnym poziomie i na dostosowaniu programów szkolnych do tegoż poziomu. Różnicowanie treściowe w rozumieniu przedstawionym wyżej, może być narzędziem selekcji społecznej, ma zatem charakter antydemokratyczny.

Drugi typ różnicowania polega najogólniej na organizowaniu klas szkolnych spośród dzieci z poziomu pierwszego, a więc dzieci szczególnie uzdolnionych. Treści kształcenia, ujęte w postaci programu szkolnego, zawierają zarówno elementy jednolite dla danych klas funkcjonujących na określonym terytorium, jak i elementy treści rozszerzające jednolite programy, dostosowane do dzieci dobranych do klas w określony sposób. Są to tzw. szkoły lub klasy o rozszerzonym programie kształcenia. Różnicowanie treściowe w tym zakresie może być z kolei całkowite lub częściowe. W pierwszym wypadku obejmujemy nim wszystkie przedmioty nauczania, w drugim natomiast — tylko niektóre (przykładowo: klasy matematyczne, fizyczne, przyrodnicze itp.).

Przedstawiony typ różnicowania „przeżywa” obecnie swoisty „renesans”. Dotyczy to w szczególności „różnicowania treściowo-organizacyjnego” o charakterze częściowym. Powstają więc określone klasy kształcące za pomocą odpowiednio dobranych programów różne typy uzdolnień (matematyczno-fizyczny, przyrodniczy itp.).

Różnicowanie treściowe oparte na selekcji pozytywnej jest rozwiązaniem kontrowersyjnym, w szczególności pod względem wychowawczym. Badań co prawda w tym zakresie nie prowadzono, można jednak formułować mniej lub bardziej prawdopodobne prognostyczne przypuszczenia o charakterze hipotez. A oto jedna z nich.

Uczniowie klasy wyselekcjonowanej są, przynajmniej w założeniu, szczególnie uzdolnionymi w pewnym określonym kierunku. W swojej poprzedniej klasie, do której uczęszczali wraz z „innymi” uczniami, zaj-

mowali wysoką pozycję społeczną, ponieważ popularność w zespole klasowym jest uzależniona między innymi od postępów w nauce danego ucznia<sup>5</sup>. Wszyscy uczniowie, włączeni organizacyjnie do klasy „wyselekcjonowanej”, mieli w poprzedniej swojej klasie wysoką „lokatę społeczną”. Toteż obecnie w klasie „wyselekcjonowanej” nierzadkim zjawiskiem jest ostra rywalizacja pomiędzy uczniami, rywalizacja o utrzymanie względnie podwyższenie swojej dotychczasowej pozycji społecznej. Poszczególne uczniowie traktują teraz dość często swoich kolegów jako potencjalnych konkurentów, stojących im na drodze do zdobycia znaczącej pozycji społecznej. Mogą kształtować się u tych uczniów niekorzystne wychowawczo postawy, jak: egoizm, zarozumiałość, postępowanie w myśl zasady — cel uświęca środki itp. W rezultacie omawiane klasy „wyselekcjonowane” mogą uzyskać znaczne efekty dydaktyczne, natomiast pod względem wychowawczym — efekty te mogą być niezadowalające.

Potrzebne są odpowiednio zaprogramowane badania, które powinny wyjaśnić, czy jest „opłacalne”, w sensie realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych postawionych przed systemem oświatowym, organizowanie klas nazwanych „wyselekcjonowanymi”?

Trzecim z kolei typem możliwego zróżnicowania jest zróżnicowanie treściowe oparte na selekcji negatywnej. Polega ono najogólniej na organizowaniu klas dla uczniów z poziomu trzeciego, a więc uczniów, dla których jednolicie obowiązujący program jest trudny do zadowalającego opracowania. W tego typu klasach są realizowane „uproszczone” programy, umożliwiające uczniom nabywanie podstawowych elementów wiedzy, sprawności itp. i równocześnie określone przygotowywanie ich do pracy zawodowej, nie wymagającej znaczniejszej wiedzy<sup>6</sup>.

Rozwój dziecka jest zdeterminowany splotem różnych bodźców stymulujących tenże rozwój. W klasie „normalnie zróżnicowanej”, składającej się z uczniów z trzech poziomów, liczba bodźców oddziałujących stymulująco na rozwój wszystkich uczniów, a szczególnie na uczniów z poziomu trzeciego, jest wyższa aniżeli w klasach o negatywnym doborze selekcyjnym. Z tego też względu, przynajmniej na szczeblu szkoły podstawowej, utrzymanie „normalnego zróżnicowania” klas szkolnych wydaje się być pedagogicznie uzasadnionym. Niemniej jednak realizacja jednolitych treści kształcenia napotyka trudności, jeżeli nie uwzględnimy faktu występowania różnic indywidualnych pomiędzy dziećmi w określonym wieku. Potrzebna jest więc zróżnicowana organizacja nauczania szkolnego.

Czwarty typ zróżnicowania ma charakter organizacyjny. Programy

<sup>5</sup> M. Pilkiwicz: Postępy w nauce a popularność w zespole klasowym w młodszym i średnim wieku szkolnym. *Psychologia Wychowawcza* 1963, nr 5, s. 437—445.

<sup>6</sup> Dotychczas realizowany w Polsce system klas wyrównawczych, przewidziany dla uczniów z poziomu trzeciego, opierał się na innym założeniu, a mianowicie: realizowano jednolite programy z uwzględnieniem zróżnicowanej organizacji nauczania, polegającej na stosowaniu zindywidualizowanych metod i form organizacyjnych pracy dydaktyczno-wychowawczej.

kształcenia mają w tym wypadku charakter jednolity, natomiast sposoby ich opracowywania — charakter zróżnicowany, umożliwiające wszystkim uczniom uzyskanie zadowalających wyników<sup>7</sup>.

Przedstawione możliwości teoretycznego przezwyciężenia antynomii pomiędzy jednolitością kształcenia a różnorodnością rozwoju intelektualnego poszczególnych uczniów w określonym wieku stanowią próbę tylko częściowego ujęcia tego złożonego problemu pedagogicznego. Skonstruowanie prognostycznego modelu pracy dydaktyczno-wychowawczej, przewidywanego w sposób autentyczny wspomnianą antynomię, wymaga kompleksowego ujęcia rozpatrywanego zjawiska pedagogicznego. Podstawą dla tegoż modelu może być, jak sądzę, wariant różnicowania zwany umownie „treściowo-organizacyjnym”. Rzecz wymaga zwięzłego rozpatrzenia.

Podstawowym założeniem określającym demokratyczny charakter naszego systemu oświatowego jest teza orzekająca o tym, iż należy zapewnić wszystkim dzieciom pobierającym naukę szkolną maksymalny rozwój ich potencjalnych możliwości intelektualnych, umożliwiając im równocześnie dostęp do wszystkich rodzajów i typów szkół. To zaś będzie można osiągnąć poprzez utrzymanie, przynajmniej na szczeblu szkoły podstawowej, w wariancie różnicowania, zwanym treściowo-organizacyjnym, „względnej jednolitości” w zakresie doboru i układu treści kształcenia.

„Względna jednolitość” treści kształcenia polega najogólniej na tym, że aczkolwiek podstawowy „trzon” treści jest jednolity, niemniej jednak, uwzględniając zjawisko zróżnicowania klasy szkolnej, są zaprojektowane „dodatkowe” treści, przewidziane dla dzieci o „kierunkowych uzdolnieniach” w warunkach jednolitości kształcenia. Innymi słowy: wszystkie dzieci, zgodnie z tym założeniem, mają opracowywać jednolite treści zawarte w programie nauczania, a dla tych dzieci, które mają większe możliwości intelektualne, aniżeli tego wymaga owa jednolitość w zakresie doboru treści kształcenia, należałoby zaprojektować zagadnienia rozszerzające i wzbogacające jednolite treści.

Przyjęcie zasady „względnej jednolitości” treści kształcenia wymaga równocześnie optymalnego układu organizacyjnego pracy szkolnej. Możemy tu wziąć pod uwagę: metody i formy pracy dydaktycznej, uwzględniające w swoim założeniu konieczność organizowania określonej pracy zróżnicowanej uczniów; pracę wyrównawczą, organizowaną doraźnie przede wszystkim dla dzieci mających trudności w zadowalającym przyswojeniu sobie jednolitych treści kształcenia; zespoły zainteresowań organizowane dla dzieci o określonych zainteresowaniach, uzdolnieniach itp., zmierzające między innymi do opracowywania wspomnianych „treści dodatkowych”.

<sup>7</sup> Ten wariant zróżnicowania został przedstawiony w pracy: R. Więckowski: Intensyfikacja pracy uczniów w nauczaniu początkowym. Warszawa 1972, PZWS, s. 252.

Prognostyczny model pracy dydaktyczno-wychowawczej próbujący przezwyciężyć antynomię pomiędzy jednolitością kształcenia a różnorodnością rozwoju intelektualnego poszczególnych uczniów powinien stanowić zintegrowaną całość elementów merytorycznych i organizacyjnych tegoż modelu.

Wariant różnicowania treściowo-organizacyjnego oparty na „względnej jednolitości” treści kształcenia, według przedstawionych założeń, wymaga, ujmując rzecz szczegółowiej, odpowiedniej konstrukcji programów i podręczników szkolnych. Rozpatrzmy najpierw problematykę programów nauczania, uwzględniającą w swoim założeniu proponowany wariant różnicowania.

W celu realizacji określonych zadań dydaktyczno-wychowawczych powinny być, przynajmniej dla okresu powszechnego i obowiązkowego kształcenia, opracowywane jednolite programy nauczania dla dzieci w określonym wieku i w obrębie odpowiedniego przedmiotu nauczania, zawierające minimum niezbędnej wiedzy dla dalszego kształcenia się uczniów. To założenie umożliwia autentyczną „drożność” naszego systemu oświatowego. Niezależnie jednak od tego powinny być, zgodnie z przyjętymi wcześniej ogólnymi założeniami, opracowywane aneksy do jednolitych programów kształcenia, zawierające „dodatkowe” treści, rozszerzające i uzupełniające jednolite programy nauczania. Wspomniane aneksy powinny zawierać „blok” zintegrowanej wiedzy interdyscyplinarnej w określonym zakresie. Celem tychże treści powinno być kształcenie i rozwijanie kierunkowych uzdolnień i zainteresowań uczniów.

Podstawową cechą projektowanego aneksu do jednolitych treści kształcenia powinna być, jak to już zresztą wzmiankowałem wyżej, integracja wiedzy mająca na celu pokazanie związków między wszystkimi przedmiotami oraz ukazywanie nauki jako całości. Oparcie konstrukcji określonych aneksów do jednolitych programów treści kształcenia na integracji pozwoli uczniom na rozpatrywanie faktów, zjawisk itp. występujących w toku poznawania obiektywnie istniejącej rzeczywistości z różnych punktów widzenia (w aspekcie humanistycznym, przyrodniczym, fizycznym, estetycznym itp.). Integracja ta będzie równocześnie próbą przezwyciężenia tradycyjnych koncepcji wyłącznego lub prawie wyłącznego „nauczania przedmiotowego”.

Problemem kontrowersyjnym w tym zakresie będzie zarówno liczba „kierunków kształcenia” na określonym etapie nauki szkolnej uczniów, jak i dobór odpowiednich treści programowych. Podaję w tym miejscu pod rozwagę sześć następujących „kierunków kształcenia”: 1) humanistyczny, 2) języków obcych, 3) matematyczno-fizyczny, 4) przyrodniczy, 5) techniczny, 6) artystyczny (plastyczno-muzyczny).

Struktura programów kształcenia powinna być odzwierciedlona w odpowiedniej strukturze podręczników szkolnych. Podręcznik powinien zawierać treści jednolite, jak i treści przewidziane dla kształcenia kierun-

kowych uzdolnień i zainteresowań uczniów, będący równocześnie formą konkretyzacji wspomnianych aneksów. Dla przykładu: opracowywane obecnie dla nauczania początkowego nowe podręczniki zawierają już rozważany tutaj wariant różnicowania. Różnicowanie występuje w strukturze określonego zeszytu ćwiczeń do jednolitego podręcznika. W tzw. „Zeszytach ćwiczeń” znajdują się ćwiczenia oparte na jednolitej dla wszystkich dzieci treści, o zróżnicowanym stopniu trudności (są ćwiczenia dla dzieci wykazujących wysoki poziom rozwoju intelektualnego, dla dzieci mających trudności w osiąganiu wymaganych w programie wyników nauczania i umożliwiające im, poprzez odpowiednie stopniowanie trudności, uzyskanie określonych efektów itp.).

„Kształcenie kierunkowe”, jako próba przewyciężenia antynomii pomiędzy jednolitością kształcenia a różnorodnością rozwoju intelektualnego poszczególnych uczniów, byłoby przewidywane dla zespołów uczniów (klasowych lub międzyklasowych) o określonych zainteresowaniach, uzdolnieniach itp. Każdy uczeń w klasie szkolnej znalazłby zapewne „właściwe” dla siebie miejsce, uwarunkowane odpowiednimi zainteresowaniami, uzdolnieniami itp. Aneksy do jednolitych programów byłyby opracowywane w toku odpowiednio organizowanych zajęć fakultatywnych, przewidzianych bądź w różnych wariantach planów nauczania, bądź też w toku odpowiednio organizowanych „kół zainteresowań” itp. ujętych szczegółowiej w elementach organizacyjnych prognostycznego modelu pracy dydaktyczno-wychowawczej. W zależności od aktualnych potrzeb w danej szkole liczba zespołów uczniowskich mogłaby być różnie ukształtowana.

## 5

Przedstawione założenia prognostycznego modelu pracy dydaktyczno-wychowawczej, opartego na różnicowaniu „treściowo-organizacyjnym”, mają charakter wstępnej propozycji<sup>8</sup>. Potrzebne są odpowiednie badania i studia o charakterze konkretyzacyjno-wdrożeniowym, zmierzające do ukazania istniejących ewentualnie możliwości urzeczywistnienia tychże założeń w praktyce szkolnej. Rozważania niniejsze stanowią próbę przewyciężenia antynomii pomiędzy jednolitością kształcenia a różnorodnością rozwoju intelektualnego uczniów w określonym wieku z równoczesnym zachowaniem możliwej pełnej drożności naszego systemu oświatowego. Zawierają więc propozycję o charakterze heurystycznym.

<sup>8</sup> Problem rozważany w tym miejscu jest przedmiotem badań i studiów w różnych krajach. Por: *Moderné prúdy v pedagogickej vede*. Bratislava 1968, Slovenské Pedagogické Nakladateľstvo; L. Aristowa: *Aktivnost ucenija školnika*. Moskwa 1968, Prosvieszczenije; R. Dottrens: *Wychowanie i kształcenie*. Warszawa 1970, PZWS; L. K. Bishop: *Individualizing educational systems*. New York—Evanston—London 1971, Harper and Row Publishers.



## ISTOTNE CECHY PROCESU WYCHOWANIA

Termin „wychowanie” stosowany jest w literaturze pedagogicznej w różnych znaczeniach, dlatego stał się terminem wieloznacznym.

Powszechnie używa się tego terminu dla określenia rezultatu działalności wychowawczej. Kiedy na przykład mówimy, iż ktoś otrzymał staranne wychowanie — rozumiemy wówczas przez termin „wychowanie” wynik określonych zabiegów wychowawczych. W tym znaczeniu zastosowany termin „wychowanie” nie bywa jednak źródłem nieporozumień, ponieważ stosuje się go zwykle w odpowiednim kontekście, z którego bez trudu można wywnioskować, iż dotyczy on efektu przedsięwziętych oddziaływań wychowawczych.

W innym wszakże znaczeniu posługujemy się terminem „wychowanie”, kiedy określamy nim działalność wychowawczą rodziców, nauczycieli, wychowawców. Mówimy na przykład: „Wychowanie współczesnej młodzieży nie daje oczekiwanych rezultatów”. W tym zdaniu rozumiemy przez termin „wychowanie” nie wynik działania, ale samo działanie, twierdzimy bowiem, iż działalność ta nie jest uwieńczona pożądanym wynikiem. Wyodrębnia się zatem inny sens terminu „wychowanie” i w związku z tym powstaje nowa trudność w jednoznacznym posługiwaniu się nim. Z tej jednak trudności terminologicznej wybrnięte obecnie pomyślnie — dla określenia bowiem wychowania pojętego jako działalność wychowawcza przyjmuje się coraz powszechniej określenie „proces wychowania”. Mówimy więc o procesie wychowania moralnego, procesie wychowania umysłowego, fizycznego czy estetycznego bądź też — o „procesie wychowania”, nie stosując żadnych dodatkowych określeń.

Powstaje jednak wówczas kolejna trudność w jednoznacznym posługiwaniu się terminem „wychowanie”. Używamy go bowiem albo w połączeniu z jakąś przydawką (przymiotnikiem), na przykład: „wychowanie moralne”, albo bez żadnego określenia, na przykład: „wychowanie”. Różnica między tymi dwoma sposobami stosowania terminu „wychowanie” zasadza się na różnych zakresach pojęcia „wychowanie” w obu wymienionych przypadkach. Pojęcie wychowania może być bowiem stosowane bądź w szerszym, bądź w węższym zakresie.

Używając tego pojęcia w szerszym zakresie, włączamy w ten zakres wszystkie działy wychowania, a więc zarówno wychowanie fizyczne, jak i moralne, umysłowe oraz estetyczne. Dla podkreślenia zaś, iż pojęcie to zostało użyte w szerszym znaczeniu, stosujemy termin „wychowanie” bez żadnych dodatkowych określeń.

W węższym zakresie pojęcie wychowania stosujemy wówczas, kiedy z szerszego zakresu tego pojęcia wyodrębniamy poszczególne jego działy. Tak postępujemy na przykład wtedy, gdy poddajemy oddzielnej

analizie proces wychowania moralnego. Wyłączamy wówczas z szerszego zakresu pojęcia procesu wychowania te tylko oddziaływania, które mieszczą się w zakresie pojęcia „wychowanie moralne”. Pojęcie wychowania moralnego ma bowiem węższy zakres w stosunku do pojęcia wychowania rozumianego w szerszym zakresie. Podobnie sprawa przedstawia się z zakresem takich pojęć, jak: „wychowanie umysłowe”, „wychowanie fizyczne”, „wychowanie estetyczne”, jeśli rozpatruje się je na tle pojęcia wychowania pojmowanego w zakresie szerszym.

Używanie terminu wychowania w węższym zakresie tego pojęcia wymaga stosowania odpowiedniego określenia (przydawki, przymiotnika), wskazującego, do jakiego zakresu pojęcie wychowania zostało w danym wypadku zawężone: czy do wychowania moralnego, czy do wychowania umysłowego, estetycznego bądź fizycznego. Stosując się do tych umownych rygorów unikniemy nieporozumień, do jakich może prowadzić wieloznaczność terminu „wychowanie”.

Stosunki między pojęciem wychowania traktowanym w szerszym zakresie oraz węższych jego zakresach ilustruje rys. 1.



Rys. 1

Zadaniem niniejszego artykułu jest wyodrębnienie istotnych cech procesu wychowania rozumianego w szerszym zakresie tego pojęcia

Proces wychowania dzieci i młodzieży jest w swej zewnętrznej formie przejawem troski o potomstwo. Tak jednak sprawa wygląda tylko po-

zornie — istota wychowania jest bowiem znacznie głębsza. Istotny sens procesu wychowania tkwi w określonych zabiegach społeczeństwa ludzkiego, mających na celu zachowanie swojej trwałości i ciągłości zarówno biologicznej, jak społecznej i kulturowej, a więc w tendencji zmierzającej do zapewnienia nie tylko trwania gatunku homo sapiens, ale także w dążności do utrzymania i doskonalenia jego bytu społecznego, do nieprzerwanego kontynuowania zdobyczy cywilizacji i kultury, do ich dalszego, ustawicznego tworzenia i rozwijania.

Troska o potomstwo nie jest przecież zjawiskiem występującym tylko u ludzi — przejawiają ją bowiem także zwierzęta. W świecie zwierząt ma ona jednak tylko jedno zadanie — zapewnienie trwałości danego gatunku, a więc zachowanie wyłącznie jego biologicznego bytu. Ponadto jest ona u zwierząt czynnością wyłącznie instynktowną, bezświadomą, opartą o wrodzony popęd, obsługiwany przez ściśle sprzężone z nim, również wrodzone, umiejętności. Zwierzęta instynktowo troszczą się o swoje potomstwo i chociaż nie uczą się tej trudnej sztuki, potrafią swoją funkcję rodzicielską z pełnym powodzeniem wykonywać.

Ze względu na szczególnie ważną funkcję biologiczną troska o potomstwo jest powszechnym zjawiskiem w przyrodzie i w związku z tym przybiera u różnych gatunków zwierząt różne formy. Nawet zwierzęta, które pozornie rzekomo nie troszczą się o swoje potomstwo, przejawiają w istocie również troskę o zachowanie gatunku, czego objawem jest na przykład składanie przez nie olbrzymiej ilości jaj, dzięki czemu wypełniają ową podstawową funkcję biologiczną.

Najprostszym przejawem troski o potomstwo zwierząt jest ich dążenie do zapewnienia pokarmu swojemu przyszłemu nie znanemu potomstwu, to znaczy takiemu, z którym rodzice nie utrzymują nigdy bezpośrednich kontaktów. Dokonuje to się w ten sposób, że samiczka składa jajeczka albo od razu żywe gąsienice wprost w pokarmie, którym będzie odżywiało się jej potomstwo.

Znacznie wyższa forma troski o potomstwo znajduje swój wyraz w przygotowywaniu przez rodziców (najczęściej przez samice) pokarmu dla również nie znanego potomstwa.

Oczywiście, najwyższe formy troski o potomstwo w świecie zwierzęcym występują u tych gatunków, które bezpośrednio obcuja z dziećmi. Wyróżnić tu można dwie formy: opiekę i tresurę.

Opieka wyraża się w zaspokajaniu przez rodziców aktualnych potrzeb dzieci. Jej zadaniem biologicznym jest stworzenie potomstwu jak najlepszych warunków dla dojrzewania ich naturalnych funkcji życiowych.

Tresura jest szczeblem wyższym od opieki, ponieważ oprócz tych zabiegów, które występują w opiece, obejmuje także wytwarzanie i ćwiczenie u potomstwa odpowiednich odruchów, niezbędnych do samodzielnego życia. W procesie tresury zdobywają zatem

zwierzęta nowe sposoby zachowania się. Tresura występuje u tych zwierząt, które zatraciły już tak dalece niektóre wrodzone umiejętności zachowania się, że bez specjalnego przygotowania nie byłyby zdolne do samodzielnego życia.

Wszystkie wymienione wyżej formy troski o potomstwo, występujące w świecie zwierzęcym, są opartą o odpowiednie instynkty bezświadomą działalnością. Nawet opieka i tresura — mimo że mają wiele cech podobnych do procesu wychowania występującego u ludzi — nie są w ścisłym rozumieniu tego pojęcia wychowaniem. Nie są bowiem działalnością świadomie zamierzoną, lecz wyłącznie instynktową.

Jedynie tylko ludzie potrafią świadomie troszczyć się o swoje potomstwo, świadomie przygotowywać je do samodzielnego życia. Świadomość działania jest właśnie jedną z tych cech, które odróżniają proces wychowania organizowany przez ludzi od różnych form troski o potomstwo występujących w świecie zwierzęcym.

Oczywiście, pewne formy troski o potomstwo, istniejące już u zwierząt, występują także i u ludzi. Występuje więc u ludzi opieka nad potomstwem, ale jest to już proces świadomie organizowany. Podobnie jest z tresurą. I ona również występuje w procesie wychowania jako czynność świadomie zamierzona, mająca na celu uzupełnianie wrodzonych odruchów dzieci przez wykształcanie w nich odruchów nabytych (nowych reakcji psychomotorycznych, stereotypów dynamicznych itp.), niezbędnie potrzebnych do pełnego rozwoju osobowości wychowanków.

Jednakże tresura — z jednego z wielu (i to nie najistotniejszych) składników wychowania — może stać się, w pewnych warunkach społecznych, składnikiem dominującym w tym procesie, rozrosnąć się do rozmiarów, które powodują nieuniknione ograniczenie, a w ostatecznym wyniku także i wypaczenie całego procesu wychowania. Treser bowiem z zasady narzuca swoją wolę przedmiotowi tresowanemu, nie liczy się z jego świadomością, wymaga bezwzględnego podporządkowania, tłumi przejawy wszelkiej samodzielności. Dlatego tresura prowadzi z konieczności do zwyrodnienia procesu wychowania. Historia wychowania odnotowała takie wypaczenie procesu wychowania — przez sprowadzenie go do tresury — w dziejach starożytnej Sparty oraz hitlerowskich Niemiec.

Wychowanie jest działalnością w pełni uwarunkowaną przez świadomość. Proces wychowania jest zatem nie tylko świadomie organizowaną i realizowaną działalnością, ale jednocześnie procesem zasadzającym się na świadomości istot wychowywanych i uwarunkowanym przez ich świadomość. Jest to proces, który po pierwsze — może być organizowany wyłącznie przez ludzi, jako istoty obdarzone świadomością, po drugie — odnosić się może tylko do istot posiadających świadomość, czyli również tylko do ludzi. Wychowanek jest bowiem nie tylko przedmiotem, ale jednocześnie także i podmiotem

wychowania. Dlatego prawdziwy wychowawca wysoko ceni świadomość wychowanków, odwołuje się do niej, kształtuje ją oraz dąży usilnie do jej maksymalnego rozwoju.

Tresura, jako proces dopuszczający nieliczenie się ze świadomością tresowanego, a nawet celowo zmierzająca do łamania i niweczenia tej świadomości, nie może być uznana w świetle analizowanej cechy za istotny składnik wychowania.

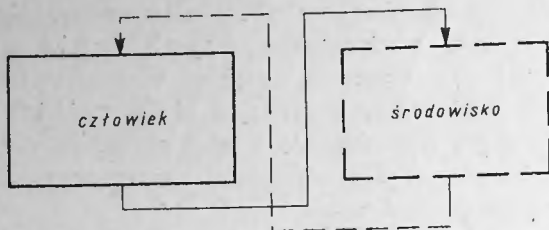
Z rozważań tych jednocześnie wynika, że proces wychowania może być uwieńczony odpowiednimi rezultatami tylko wówczas, kiedy zastosowany zostanie wobec wychowanków psychicznie normalnie rozwiniętych. Nie można na przykład w pełni wychować dzieci oligofrenicznych, ponieważ ze względu na niedorozwój ich świadomości nie uda się ich nigdy usamodzielnić, a więc skutecznie przygotować do samodzielnego życia, do w pełni odpowiedzialnego postępowania, do czego właśnie zmierza proces wychowania.

Druga istotna cecha procesu wychowania wynika z faktu posiadania przez człowieka zdolności do abstrakcyjnego myślenia. Człowiek, dzięki abstrakcyjnemu myśleniu — niedostępnemu dla zwierząt — może odzwierciedlać nie tylko przedmioty i zjawiska istniejące w jego środowisku, ale także wykrywać związki i stosunki występujące między tymi przedmiotami i zjawiskami. Może zatem odzwierciedlać i formułować prawidłowości determinujące powstawanie i przebieg zdarzeń i procesów dokonujących się w obiektywnie istniejącej rzeczywistości, a więc poznawać zależności i uwarunkowania, które nie są dostępne poznaniu zmysłowemu.

Korzystając z rezultatów poznania, zaczął człowiek świadomie uzupełniać braki swojej budowy fizycznej (wyposażenia anatomicznego) przez wytwarzanie narzędzi pracy, przy pomocy których mógł znacznie skuteczniej zdobywać pożywienie oraz kształtować swoje środowisko zewnętrzne. Wprawdzie i zwierzęta kształtują również swoje środowisko, czynią to jednak w sposób bardzo ograniczony i w nieproporcjonalnie mniejszym zakresie od człowieka, ponieważ zmuszone są posługiwać się jedynie tylko narządami własnego ciała. Wyjątek stanowią tu małpy, zwłaszcza szympany, oraz pewien gatunek ptaków żyjących na wyspach Galapagos; zwierzęta te co prawda potrafią posługiwać się prymitywnymi narzędziami, czynią to jednak w bardzo ograniczonym zakresie, a ponadto nie przechowują i nie doskonalą swoich narzędzi. Człowiek natomiast kształtuje swoje środowisko przy pomocy narzędzi nie tylko przez siebie wyprodukowanych, ale jednocześnie coraz bardziej ulepszanych, dlatego w miarę doskonalenia swoich narzędzi coraz śmielej i skuteczniej przekształca swoje środowisko.

Oczywiście, stosunku między człowiekiem i środowiskiem nie można rozpatrywać jednostronnie. Człowiek jest bowiem jak najściślej sprzężony ze swoim środowiskiem, wskutek czego wszelkie zmiany poczynione

w środowisku wywierają w konsekwencji odpowiedni wpływ na człowieka. Człowiek zatem nie tylko kształtuje swoje środowisko, ale jednocześnie sam się zmienia pod wpływem owego przekształconego swoją działalnością środowiska. W konsekwencji zatem — przeobraża sam siebie: staje się w coraz szerszym zakresie swoim własnym twórcą. Między człowiekiem a środowiskiem występuje zatem typowe sprzężenie zwrotne, które w uproszczeniu ilustruje rys. 2.



Rys. 2

Dzięki zdolności do abstrakcyjnego myślenia, dzięki zdobyciu świadomości zaczął człowiek wytwarzać — jak to charakterystycznie i znamienne określają cybernetycy — protezy. Tak na przykład kamień w rękę pierwotnego człowieka (tzw. pięściak) stał się właśnie taką, swoiście rozumianą protezą, zwiększającą siłę uderzenia i dzięki temu ułatwiającą człowiekowi jego zamierzone, celowe działanie. Podobnie ma się sprawa z wszystkimi narzędziami pracy ludzi współczesnych — wszystkie one są swoiście rozumianymi protezami.

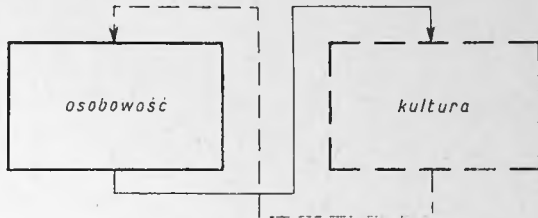
Praca przy pomocy narzędzi przez siebie wyprodukowanych jest cechą wyłącznie ludzką — wyodrębniającą człowieka ze świata zwierząt. Marksizm z pełnym uprawnieniem wskazuje, że proces pracy był właśnie tym czynnikiem, dzięki któremu małpolud stał się z istoty biologicznej istotą społeczną: człowiekiem, osobą.<sup>1</sup>

Dzięki narzędziom pracy (protezom) mógł człowiek łatwiej i pełniej zaspokajać swoje potrzeby. Jednocześnie zaś, wytwarzając narzędzia, zaczął człowiek wytwarzać nowe dobra, to znaczy takie, które nie były twórami przyrody, a więc które nie istniały przed pojawieniem się człowieka na Ziemi. Jak wiadomo, te zobiektywizowane dobra — wytwory pracy człowieka — nazywamy dobrami kultury. Człowieka zatem można rozpatrywać jako istotę wytwarzającą dobra kultury, i to zarówno kultury materialnej, jak i społecznej i duchowej.

Oczywiście, stworzony przez człowieka świat kultury przyczynił się do powstania i rozwoju nowej, swoiście ludzkiej potrzeby — potrzeby korzystania z nagromadzonych dóbr kultury. Swoistość tej potrzeby wy-

<sup>1</sup> F. Engels: Rola pracy w procesie ucłowieczenia małpy. W: K. Marks i F. Engels. Dzieła wybrane. Tom II. Warszawa 1949. Książka i Wiedza, s. 69—80.

raża się z kolei w tym, iż w odróżnieniu od potrzeb biologicznych, potrzeb kulturowych nie można nigdy w pełni zaspokoić. Dlatego też permanentnie, ustawicznie tworzy człowiek coraz nowe dobra kultury, które z kolei wykształcają inne, nowe, dotychczas nie znane potrzeby. Można więc przyjąć, iż między człowiekiem-osobowością a kulturą istnieje również sprzężenie zwrotne (rys. 3). Człowiek jest rzeczywistym twórcą kultury,



Rys. 3

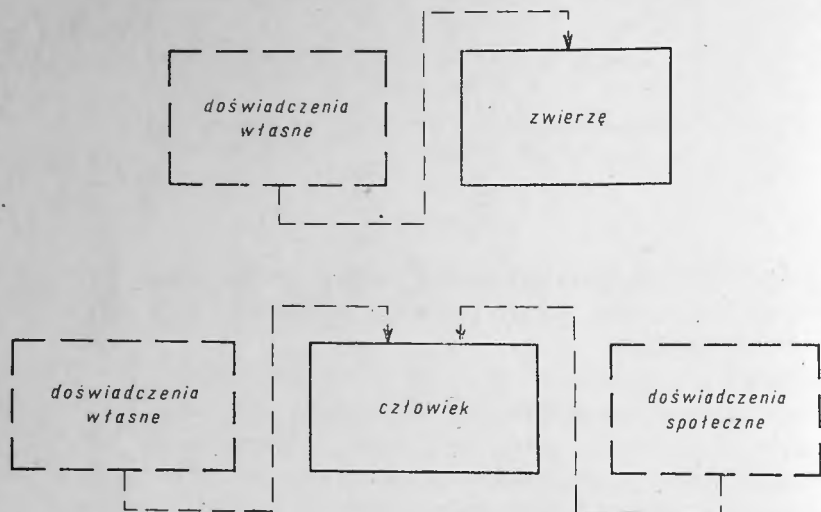
ale korzystając z jej dóbr, wytwarza w sobie i utrwała nowe właściwości, nowe potrzeby — tym samym pośrednio przekształca sam siebie, staje się innym człowiekiem.

Spółczeństwo ludzkie, pracujące przy pomocy narzędzi przez siebie wyprodukowanych, przekształcające te narzędzia oraz coraz bardziej doskonalące je — stanęło wobec konieczności odpowiedniego przygotowania dorastających pokoleń do umiejętnego posługiwania się owymi narzędziami. Rozniecenie ognia przez pocieranie dwóch kawałków drewna, skuteczne posługiwanie się łukiem czy bumerangiem wymaga niewątpliwie odpowiednich ćwiczeń wdrażających, podobnie zresztą jak i obsługiwanie współczesnych maszyn i urządzeń naszej cywilizacji technicznej. Z tej to właśnie konieczności zrodziło się wychowanie jako proces mający na celu przygotowanie młodzieży do życia w danych warunkach kulturowych.

Proces pracy oraz nieustanne, permanentne doskonalenie tego procesu jest możliwe tylko dzięki temu, że człowiek odróżnia się od zwierząt zdolnością do korzystania z doświadczeń innych ludzi, to znaczy z doświadczeń społecznych, nagromadzonych przez poprzedzające go pokolenia. Zwierzęta, dzięki pamięci osobistej, mogą korzystać jedynie tylko z doświadczeń własnych. Człowiek, oczywiście, również korzysta z doświadczeń osobistych, ale gdyby poprzestał tylko na tym, zakres jego doświadczeń byłby bardzo wąski i ograniczony, a postęp społeczny zgoła niemożliwy. Każdy człowiek musiałby wówczas zaczynać od początku, od przysłowiowego zera, a ponadto — dorobek najgenialniejszych nawet ludzi przepadałby wraz z ich śmiercią — jak to się dzieje w świecie zwierzęcym. Dzięki jednak mowie człowiek może komunikować się z innymi ludźmi, innymi członkami społeczeństwa. Dzięki mowie ustnej

może kontaktować się z żyjącymi współcześnie członkami społeczeństwa i w konsekwencji przyswajać sobie wyniki ich doświadczeń, a tym samym wzbogacać znacznie zakres doświadczeń osobistych; dzięki zaś znajomości pisma może korzystać z doświadczeń i osiągnięć najwybitniejszych i najgenialniejszych ludzi — zarówno żyjących, jak i nieżyjących.

Różnicę między człowiekiem a zwierzęciem w dziedzinie możliwości korzystania z doświadczeń można schematycznie przedstawić przy pomocy rys. 4.



Rys. 4

Będąc dziś w użyciu środki masowej informacji — publikatory, rozszerzyły ogromnie kontakty społeczne ludzi współczesnych. Sprawnie organizowana wymiana informacji staje się dziś niezbędnym czynnikiem rozwoju nie tylko pojedynczych ludzi, ale całych grup społecznych: państw, narodów. Jednocześnie zaś skutek wzbogacania się doświadczeń poszczególnych ludzi staje się — dzięki pamięci kolektywnej — tym większy i znaczniejszy udział tych doświadczeń w przemianach, modyfikacjach, nieustannej aktualizacji postaw zawodowych i społecznych różnych członków określonego społeczeństwa.

W interesie społeczeństwa leżało i leży, żeby cenne doświadczenia ludzi nie przepadały, lecz aby korzystano z nich i wzbogacano je.

Podobnie ma się sprawa z wytworami pracy człowieka nie przeznaczonymi na doraźne spożycie. I one również muszą być zachowane i przekazane, jako dziedzictwo społeczne, nowym pokoleniom.

Konsekwencją zatem tych kulturowych zdobyczy były narodziny wychowania pojętego jako proces mający na celu



wprowadzenie wychowanków w świat dóbr kultury oraz przekazania im najcenniejszych doświadczeń produkcyjnych, poglądu na świat, stylu życia itp. W tym właśnie dążeniu zawiera się istotna cecha wychowania pojętego jako proces przygotowujący: a) konsumentów dóbr kulturowych drogą asymilacji kultury i adaptacji do życia w świecie kultury oraz b) twórców kultury materialnej, społecznej i duchowej przez jej nieustanną rekonstrukcję.

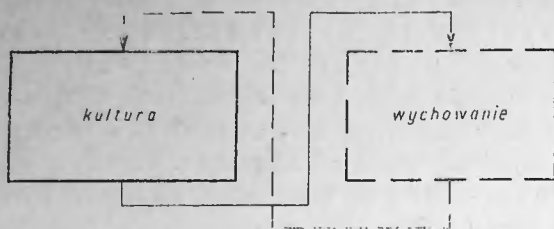
Obok świata przyrody stworzył człowiek i nieustannie tworzy świat drugi, świat cywilizacji i kultury — do życia w tym świecie musi być koniecznie wychowywany. Wychowanie jest zatem procesem przygotowującym człowieka do życia w świecie dóbr cywilizacji i kultury oraz do dalszego nieprzerwanego tworzenia, wzbogacania tych dóbr. I to jest druga istotna cecha procesu wychowania.

Zwierzęta nie tworzą kultury — nie dorobiły się zatem i wychowania. Do zdobycia samodzielności wystarcza im opieka, uzupełniana, u najwyższej zorganizowanych kręgowców, tresurą. Zwierzęta można jedynie hodować i co najwyżej tresować, tzn. wytwarzać nowe ich reakcje psychomotoryczne, odruchy warunkowe, stereotypy dynamiczne, a więc nowe sposoby zachowania się; nie można ich jednak wychowywać na twórców i konsumentów dóbr cywilizacji i kultury.

Z kolei człowiek nie potrafi bez odpowiedniego wychowania posługiwać się mową ustną i pisaną, korzystać z współczesnej mu techniki, delektować się dobrami kultury duchowej, przestrzegać norm współżycia społecznego, a więc żyć w świecie cywilizacji i kultury.

Wychowanie i kultura wzajemnie się warunkują. Przerwijmy na pewien okres proces wychowania, a okaże się, że dobra kultury zarówno materialnej, jak i duchowej przestaną być dla człowieka rzeczywistymi dobrami — przestaną być wartościami mogącymi zaspokajać istotne potrzeby ludzi: staną fabryki i koleje, samochody i samoloty, opustoszeją teatry i kina, biblioteki i muzea, zamilknie radio i telewizja. Sposób życia ludzi nie będzie zasadniczo różnił się od sposobu życia zwierząt. Ale i odwrotnie — zanik kultury pod wpływem jakiegoś kataklizmu doprowadziły do stanu, w którym wychowanie stałoby się procesem zbędnym, bezużytecznym, straciłoby swój istotny sens. Po prostu — pokolenie dorosłych nie miałoby nic do przekazania nowym pokoleniom. Tak więc między kulturą i wychowaniem istnieje także sprzężenie zwrotne (rys. 5.).

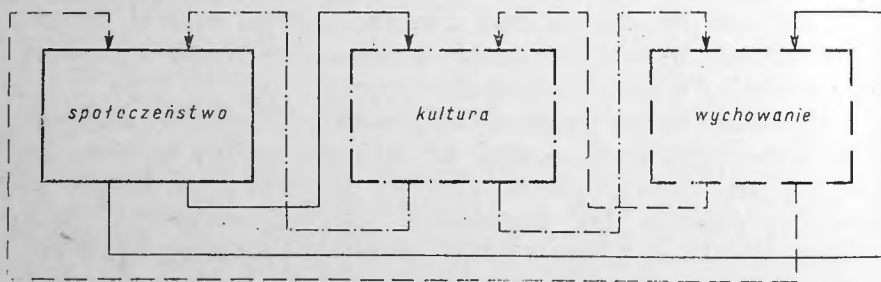
Braki w wyposażeniu anatomicznym człowieka, w porównaniu ze zwierzętami (brak chryżych nóg, ostrych kłów i pazurów itp.), spowodowały nie tylko konieczność wytwarzania różnego rodzaju protez, ale przede wszystkim zmuszały go także do życia gromadnego, a więc do życia w zbiorowościach ludzkich, w grupach społecznych — w społeczeństwie. Tylko bowiem żyjąc w gromadzie, zespalaając solidarnie swoje wy-



Rys. 5

siłki mogli pierwotni ludzie stawić czoła przeciwnościom środowiska przyrodniczego oraz zapewnić sobie w miarę skuteczne gospodarowanie w nim w celu zdobywania pożywienia. To właśnie człowiek żyjący w społeczeństwie stał się twórcą kultury, a w dalszej konsekwencji również twórcą procesu wychowania.

Jak z tego wynika, zarówno kultura, jak i wychowanie zostały stworzone przez społeczeństwo ludzkie, ale i odwrotnie — rozwój społeczeństwa ludzkiego uwarunkowany jest i przez kulturę, i przez wychowanie. Należy zatem rys. 5 uzupełnić przez symboliczne zilustrowanie tego podstawowego układu, jakim w procesie narodzin kultury i wychowania stało się społeczeństwo ludzkie. Zadanie to spełnia rys. 6.



Rys. 6

Wychowanie jest procesem społecznym, po pierwsze dlatego, że dokonywać może się tylko w społeczeństwie ludzkim, po drugie dlatego, że zostało zrodzone przez ściśle określoną potrzebę tego społeczeństwa i wreszcie po trzecie dlatego, że jest procesem koniecznym, niezbędnie potrzebnym dla istnienia i rozwoju każdego społeczeństwa ludzkiego, ponieważ warunkuje jego trwanie i dalszy rozkwit. Żadne społeczeństwo ludzkie nie może obejść się bez wychowywania młodzieży, co więcej — w miarę rozwoju danego społeczeństwa funkcja społeczna wychowania wzrasta coraz bardziej. I to jest trzecia istotna cecha procesu wychowania.

Człowiek jest istotą społeczną, „całokształtem stosunków społecznych”. Życ i w pełni rozwijać się może tylko w społeczeństwie ludzkim. Dzieci ludzkie, które przez jakiś wyjątkowy wypadek żyły poza społeczeństwem, nie przejawiają podczas zetknięcia się z nimi żadnych istotnych cech wyróżniających człowieka ze świata zwierząt. Nawet niektóre cechy fizyczne, jak na przykład pionową postawę, zawdzięcza dziecko ludzkie kontaktom społecznym. Dzięki właśnie tym kontaktom dziecko ludzkie, zrodzone jako istota biologiczna, staje się stopniowo coraz bardziej człowiekiem — osobą, członkiem różnych grup społecznych, a więc par excellence istotą społeczną, mającą szanse dorobienia się charakteru i osobowości.

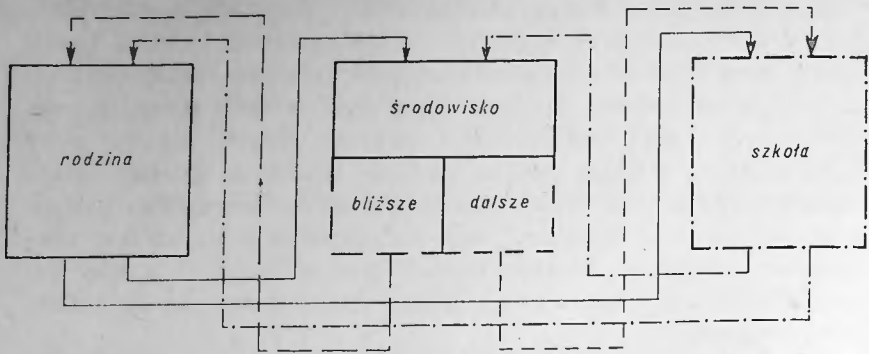
Mimo jednak tego niewątpliwego faktu, że wychowanie jest zjawiskiem społecznym, że jest typową i najistotniejszą czynnością ludzką, bez której żadne społeczeństwo nie może ani istnieć, ani rozwijać się — nie zaliczamy do jego zakresu wszystkich wpływów środowiska społecznego na człowieka. Całokształt oddziaływań środowiska społecznego na człowieka przyjęto określać mianem socjalizacji.

Pojęcie „socjalizacja” obejmuje sobą wszelkie wpływy środowiska społecznego na człowieka, dzięki którym może on zaadaptować się do życia w tym środowisku, stać się członkiem różnych grup społecznych oraz podejmować i wykonywać w nich określone role społeczne. Zaliczamy zatem do socjalizacji zarówno oddziaływania świadome, jak i nieświadome, zamierzone, jak i niezamierzone; celowo organizowane, jak i przypadkowe; pozytywne, jak i negatywne. Tak na przykład w procesie socjalizacji opanowuje człowiek mowę ojczystą, ale obok zasobu słów potrzebnych do komunikowania się z innymi członkami społeczeństwa, zdobywa także zasób słów zbędnych: wulgarnych i plugawych; obok pozytywnych, pozytecznych przyzwyczajzeń przyswaja i utrwała w sobie także szkodliwe nałogi: picie alkoholu, palenie tytoniu itp.

Proces socjalizacji dokonuje się przez wpływ: a) środowiska bliższego, w którym człowiek utrzymuje stosunki społeczne za pomocą bezpośrednich kontaktów (styczności osobistej) oraz b) środowiska dalszego, z którym utrzymuje łączność za pośrednictwem prasy, radia, telewizji itp., a więc tak zwanych publikatorów.

W środowisku bliższym wyróżniają się szczególnie dwie podstawowe instytucje społeczno-wychowawcze, a mianowicie: dom rodzinny i szkoła. Można zatem przyjąć, iż proces socjalizacji dokonuje się poprzez oddziaływanie czterech ośrodków: 1) domu rodzinnego, 2) szkoły, 3) środowiska bliższego (różnego rodzaju instytucji i organizacji, formalnych i nieformalnych grup społecznych, wydarzeń znaczących itp.) oraz 4) środowiska dalszego — dzięki publikatorom.

Oczywiście, między tymi czterema ośrodkami oddziaływań dokonuje się wzajemna wymiana informacji. Nie są one odizolowane od siebie, lecz, wprost przeciwnie, są one owym obiegiem i wymianą informacji zespo-



Rys. 7

lone z sobą, wskutek czego wzajemnie się sterują, wzajemnie warunkują i w ostatecznym efekcie bądź wzmacniają, bądź też osłabiają siłę i skuteczność swoich wpływów na wychowanków. Istnieje zatem między nimi typowe sprzężenie zwrotne, które ilustruje rys. 7.

Zakres pojęcia „wychowanie” jest znacznie węższy od zakresu pojęcia „socjalizacja”.

Proces wychowania jest świadomym oddziaływaniem, planowo zorganizowanym, systematycznie i konsekwentnie realizowanym, mającym jasno sprecyzowany cel — kształtowanie osobowości wychowanków według przyjętego w danym społeczeństwie ideału wychowawczego. Do zakresu pojęcia „wychowanie” sensu stricto zaliczamy zatem nie wszystkie, lecz tylko niektóre wpływy środowiska społecznego, a mianowicie te tylko, które sprzyjają osiągnięciu ideału wychowawczego.

Z rozważań tych wnika wniosek dalszy — do procesu wychowania zaliczyć można wyłącznie tylko oddziaływania społecznie wartościowe. Ideał wychowawczy jest bowiem odzwierciedleniem oraz syntezą społecznie uznanych wartości, które z kolei mogą być realizowane tylko dzięki stosowaniu również wartościowych środków, a więc par excellence godziwych zabiegów wychowawczych. Cel wychowania nie może w żadnym razie uświęcać środków — nie może być osiągnięty przy użyciu niegodziwych oddziaływań. Jasne jest zatem, że negatywne wpływy środowiska społecznego nie mogą być zaliczane do procesu wychowania, ze względu na swój demoralizujący charakter — aczkolwiek nie ulega wątpliwości, że wywierają i one określony wpływ na wychowanków.

Wychowanie jest swoistą formą socjalizacji. Znaczy to, że wchodzi w zakres pojęcia „socjalizacja”, ale nie wyczerpuje całkowicie tego pojęcia, ponieważ obejmuje zaledwie część tych wszyst-

kich wpływów, które określamy mianem socjalizacji. Nie są to zatem ani pojęcia tożsame, ani synonimiczne określenia.

Realizacja ideału wychowawczego jest przedsięwzięciem niesłychanie trudnym — wymaga bowiem odpowiedniego ukierunkowania rozwoju osobowości wychowanków, przez wyciężania i eliminowania społecznie niepożądanych cech ich osobowości oraz wykształcania i utrwalania w nich nowych, akceptowanych przez społeczeństwo cech osobowych, a więc takich cech, które bez właściwie zorganizowanych zabiegów wychowawczych spontanicznie, samorzutnie nie zrodziłyby się nigdy.

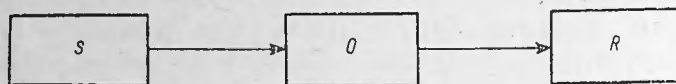
Działalność wychowawcza wymaga właściwego sterowania procesem rozwojowym osobowości, a więc działania celowo i planowo zorganizowanego, wytyczającego nie tylko drogi i środki wiodące do celu, ale także liczenia się z trudnościami, jakie ewentualnie mogą wyłonić się i osłabić bądź nawet zniweczyć wysiłki wychowawców. Wychowanie należy do działań sensu stricto zamierzonych, kontynuowanych według z góry ułożonego planu — w miarę jednak elastycznego, to znaczy nastawionego jednocześnie na przez wyciężanie czynników zakłócających ten proces i przewidującego środki zaradcze, zastępcze oraz profilaktyczne — chroniące wychowanków przed skutkami demoralizujących wpływów bądź wreszcie uodporniające ich na działanie tych wpływów.

Profilaktyczne działanie, zapobiegające niewłaściwym wpływom, bodźcom, sytuacjom itp., jest w procesie wychowania równie uprawnione, jak i działanie kształtujące osobowość. Warto uprzytomnić sobie, że na przykład medycyna współczesna zdołała uwolnić ludzkość od wielu chorób zakaźnych trapiących ludzi przez całe stulecia zasadniczo nie dzięki terapii, lecz dzięki umiejętnemu zapobieganiu powstawania i rozszerzania się tych chorób. Oczywiście, procesu wychowania nie można ograniczać czy też zawęzić tylko do działalności profilaktycznej, jak to sugerował propagator i entuzjasta swobodnego wychowania Jean Jacques Rousseau. Jest to bowiem proces wymagający koniecznie pozytywnych oddziaływań; systematycznie kontynuowanych oraz konsekwentnie stosowanych zabiegów — pobudzających w dodatku osoby wychowywane do samodzielnego wysiłku nad własnym rozwojem.

Wychowanek jest w procesie wychowania szczególnym układem cybernetycznym — może być bowiem jednocześnie sam dla siebie zarówno źródłem, jak i odbiorcą informacji, czyli może sam sobą świadomie sterować, stosownie do własnych poglądów i przekonań, ideałów, celów i zadań życiowych. Dlatego też wyniki zabiegów pedagogicznych uzależnione są przede wszystkim od postawy, jaką w procesie wychowania zajmie ta osoba, którą pragniemy wychować. Jasne jest, iż stwierdzenie tego faktu nie może zdemobilizować wycho-

wawcy, pozwolić mu na rezygnację z zamierzonych planów, na wycofanie się z działalności pedagogicznej i przerwanie procesu wychowawczego. Wprost przeciwnie, dostrzeżenie tego zjawiska ma uświadomić wychowawcy konieczność takiego organizowania zabiegów wychowawczych, żeby wytwarzały one sytuacje prowokujące wychowanka do zajęcia wobec nich postawy aktywnej i — co istotniejsze — zgodnej z zamierzeniem wychowawcy.

Procesu wychowania nie można zatem rozpatrywać w świetle znanej formuły behawiorystycznej:  $S \rightarrow R$  (bodziec  $\rightarrow$  reakcja). Trzeba bowiem koniecznie uwzględnić w niej jeszcze jeden pośredniczący układ, a mianowicie ten, na który skierowane są owe oddziaływania pedagogiczne i który nie tylko odbiera docierające doń informacje, ale równocześnie przetwarza je i świadomie, a nie tylko mechanicznie, wykorzystuje. Układem tym jest wychowanek dorabiający się osobowości (układ „O”). Drogę od podniety do reakcji w sposób pełniejszy przedstawia formuła:  $S \rightarrow O \rightarrow R$ , a model jej ilustruje rys. 8. W modelu tym układ „S” symbolizuje bodziec



Rys. 8

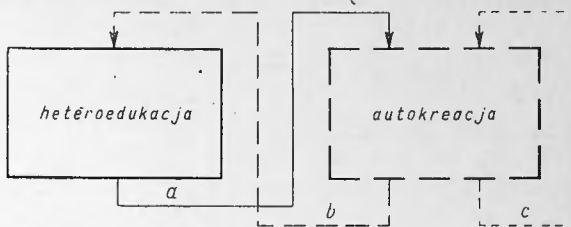
kierowane na osobowość niezależnie od jej woli (tzw. zmienne niezależne), układ „O” — osobowość, na którą skierowane są bodźce i która przetwarza je w sposób sobie tylko wiadomy (tzw. zmienne pośredniczące) i wreszcie układ „R” — możliwe do zaobserwowania reakcje osobowości na odbierane bodźce (tzw. zmienne zależne).

Z rozważań dotychczasowych nasuwa się oczywisty wniosek, iż bez aktywnej i pozytywnej postawy samego wychowanka proces wychowania nie może zostać uwieczniony pożądanym rezultatem. Wychowanek nie zachowuje się bowiem w procesie wychowania tak biernie, jak inne przedmioty podczas oddziaływań człowieka na nie: drewno, metal, tworzywo sztuczne, czy nawet takie twory biologiczne, jak rośliny i zwierzęta. Wprost przeciwnie, zajmuje z reguły wobec tych oddziaływań jakąś postawę: albo poddaje się im i współdziała z wychowawcą, albo przeciwstawia się tym oddziaływaniom, bądź też próbuje lekceważyć je.

Osobowość jest ponadto strukturą wyjątkową. Ma wprawdzie na jej kreację duży wpływ społeczeństwo — przez proces socjalizacji z wychowaniem włącznie, jednakże proces jej pełnego rozwoju nie może dokonać się bez jej własnego udziału, bez jej wytężonego wysiłku nad własnym tworzeniem się. Osobowości — jako najwyższej i najbardziej wartościowej struktury — dorabiać się musi człowiek własnym wysiłkiem, a więc drogą *autokreacji*. Osobowość nie jest mu ani dana: drogą dziedziczenia biologicznego, ani narzucona: drogą dziedzictwa społecznego, lecz zadana:

jest zadaniem, które musi sam sobie postawić oraz sam wykonać, oczywiście, przy wydatnej pomocy społeczeństwa, to znaczy w oparciu o heteroedukację, heterokreację.

Z procesem wychowania, heteroedukacji (rys. 9, kanał „a”), sprzężony jest nierozdzielnie proces samowychowywania się, samotworzenia — autokreacji (rys. 9, kanał „b”). Oddziaływania wychowanek na siebie samego, dzięki którym staje się on sam dla siebie zarówno źródłem, jak i odbiorcą informacji i w wyniku tego procesu dokonuje kreacji własnej osobowości ilustruje symbolicznie kanał „c” rys. 9.



Rys. 9

Wychowanek, jako istota społeczna, dorabiająca się osobowości, jest zatem: a) przedmiotem oddziaływań ze strony wychowawców i b) przedmiotem oddziaływań własnych, ale oddziałując sam na siebie, a więc świadomie kreując własną osobowość jest także podmiotem działania — jest więc sensu stricto jednocześnie i przedmiotem, i podmiotem działania wychowawczego.

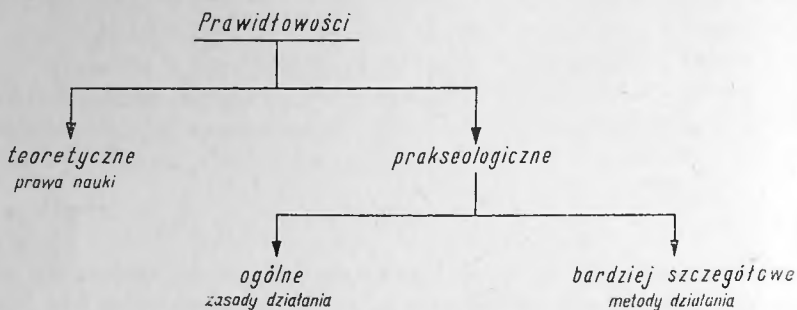
Działalność wychowawcza w tym świetle jest w swej istocie w y z w a laniem i ukierunkowywaniem procesu ustawicznej autoedukacji, autokreacji osobowości. Proces autokreacji jest permanentny — trwać z zasady powinien przez całe życie człowieka. Istnieć, jako osobowość — znaczy nieustannie stawać się, czyli — samowychowywać.

W oparciu o zbierane, gromadzone oraz przetwarzane informacje staje się wychowanek — jako kreująca się osobowość — sam dla siebie niewyczerpanym źródłem dalszych informacji: może zatem: a) bądź przystosowywać się biernie do środowiska społecznego, b) bądź przeciwstawić się społeczeństwu na zasadzie prostej negacji (ludzie społecznie nieprzystosowani), c) bądź zwalczać negatywne elementy środowiska przyrodniczego i społecznego przez podejmowanie prób przeobrażania tych środowisk w celu pełniejszego zaspokajania racjonalnie pojętych potrzeb człowieka.

Doprowadzenie wychowanków do takiej fazy samouświadomienia, w której będą oni w stanie przejąć samodzielnie, i to w sposób w pełni odpowiedzialny i konsekwentny, sterowanie własnym rozwojem, w kierunku aprobowanym przez społeczeń-

stwo — jest ostatecznym celem planowo zorganizowanego oraz właściwie i systematycznie realizowanego procesu wychowania.

W każdej dziedzinie działalności człowieka jego usiłowania są tym skuteczniejsze, im bardziej opierają się na poznanych oraz odpowiednio, adekwatnie sformułowanych prawidłowościach warunkujących prawidłowy przebieg, a w konsekwencji także i pozytywne wyniki danego działania. Odzwierciedleniem tych prawidłowości są: a) prawa nauki (prawidłowości teoretyczne) oraz b) zasady i metody działania (prawidłowości prakseologiczne). Podział tych prawidłowości ilustruje rys. 10. Wynika z tego, iż znajomość odpowiednich praw



Rys. 10

nauk teoretycznych współdziałających z pedagogiką (biologii, psychologii, socjologii, psychologii społecznej, logiki, filozofii itp.) oraz zasad i metod wychowania jest podstawowym warunkiem świadomej, zamierzonej, planowo i racjonalnie zorganizowanej oraz skutecznej działalności wychowawczej.

Spróbujmy zatem podsumować dotychczasowe rozważania i zestawić te wszystkie cechy, jakie charakteryzują proces wychowania i upoważniają do wyodrębnienia go spośród innych procesów wywoływanych i organizowanych przez człowieka.

Wychowanie jest:

- 1) procesem społecznym, organizowanym przez ludzi żyjących w społeczeństwie i odnoszącym się tylko do ludzi;
- 2) działalnością uspołeczniającą jednostkę ludzką, tworzącą z istoty biologicznej, indywiduum — osobę, osobowość;
- 3) oddziaływaniem świadomym, uwarunkowanym przez świadomość zarówno osób wychowujących, jak i osób wychowywanych, a więc dającym pełne efekty tylko wówczas, gdy stosuje się je w stosunku do wychowanków psychicznie normalnie rozwiniętych;
- 4) procesem wprowadzającym wychowanków w świat kultury materialnej, społecznej i duchowej;



5) oddziaływaniem celowym, dążącym do realizacji określonego ideału wychowawczego, a więc:

- a) ukierunkowującym odpowiednio rozwój osobowości,
- b) wytwarzającym i kształtującym nowe, społecznie pożądane cechy osobowości,
- c) eliminującym i przewyżczającym niepożądane cechy osobowości,
- d) przygotowującym wychowanków do pracy zawodowej i działalności społecznej;

6) procesem, podczas którego stosować można wyłącznie tylko społecznie wartościowe zabiegi, a więc uwarunkowanym przez godziwe, społecznie akceptowane środki oddziaływań wychowawczych;

7) działaniem przewyżczającym negatywne wpływy środowiska społecznego, a więc stosującym zabiegi profilaktyczne i uodporniające;

8) procesem, w organizowaniu którego bierze udział oprócz szkoły wiele instytucji oraz osób wychowujących, dlatego też jego efekty uzależnione są od stopnia skoordynowania zabiegów pedagogicznych wszystkich tych ośrodków oddziaływań;

9) działalnością planowo zorganizowaną, a więc odpowiednio sterowaną, przebiegającą według z góry ułożonego planu;

10) oddziaływaniem zamierzonym, podjętym po namyśle, po rozważeniu celu, warunków i możliwości działania — tylko bowiem zamierzone zabiegi mogą być właściwie i planowo stosowane oraz ewentualnie uwieńczone pożądanymi wynikami;

11) procesem z zasady systematycznie kontynuowanym, ponieważ tylko systematycznie stosowane zabiegi mogą być racjonalnie spożytkowane w celowo i planowo zorganizowanym procesie kształtowania osobowości;

12) heteroedukacją wyzwalającą i ukierunkowującą proces autoedukacji i autokreacji osobowości;

13) działalnością realizowaną konsekwentnie i twórczo — w oparciu o odpowiednie prawa nauki i zasady wychowania oraz dzięki stosowaniu właściwych metod i środków oddziaływań wychowawczych.

Proces wychowania jest działalnością skomplikowaną. Charakteryzuje go znaczna liczba cech ważnych, decydujących o jego prawidłowym przebiegu — przeto w im więcej cech istotnych uda się wychowawcom wyposażyć ten proces, tym bardziej staje się on nie tylko pełniejszy i doskonalszy, ale jednocześnie także i efektywniejszy. Osiąganie zaś coraz wyższej efektywności procesu wychowania staje się obecnie — w dobie rewolucji naukowo-technicznej — zadaniem szczególnie ważnym i pilnym.

Ambitne zadanie zbudowania „drugiej Polski”, będącej równorzędnym partnerem krajów przodujących zarówno w rozwoju społecznym, jak i naukowym, i technicznym, jest możliwe tylko w warunkach stworzenia najbardziej nowoczesnego systemu edukacji narodowej — systemu na miarę tych osiągnięć, na jakie w swoim czasie zdobyła się Komisja Edukacji Narodowej.

Wychowawcom polskim, należącym do narodu, który chlubi się słusznie tym, iż wydał Komisję Edukacji Narodowej i w którym wiecznie są żywe najcenniejsze myśli najbardziej postępowych działaczy tej Komisji, nie ma potrzeby uzasadniania doniosłej roli i znaczenia wychowania dla dalszego rozkwitu naszej ojczyzny. W obecnym jednak roku, poświęconemu upamiętnieniu 200-letniej rocznicy powstania Komisji Edukacji Narodowej, nie będzie od rzeczy przypomnienie jej szczytnych poglądów, uwiecznionych, między innymi, w „Uniwersale” ogłoszonym w dniu 24 października 1773 roku. Sprawę wychowania młodzieży podnosi „Komisya Edukacji Narodowej Korony Polskiej i W. Ks. Litewskiego” do rangi „pierwszej narodów wszystkich potrzeby” oraz podkreśla, że „ćwiczenie i edukacja młodzi jest jedynym dla państw ciągłego uszczęśliwienia warunkiem”.<sup>2</sup>

Są to myśli o nieprzemijającej wartości, wiecznie aktualne — z tym wszakże uzupełnieniem, iż dziś nie zawężamy procesu wychowania tylko do edukacji „młodzi”.

\*

W związku z rozważaniami dotyczącymi istotnych cech procesu wychowania rozumianego w szerszym zakresie tego pojęcia, powstaje problem relacji, jakie występują między tym procesem a procesami wychowania pojętymi w węższym zakresie, a także między procesem nauczania, kształcenia i wychowania. Problem ten stanowić będzie treść rozważań następnego artykułu.

<sup>2</sup> Komisja Edukacji Narodowej: Wybór źródeł. Wrocław 1954. Zakład im. Ossolińskich, s. 24—25.

## STAN I POTRZEBY KRAJOZNAWSTWA I TURYSTYKI W SZKOLE

## I. Ustalenia terminologiczne

Dla uniknięcia nieporozumień semantycznych lub pojęciowych oraz lepszey komunikatywności artykułu dokonajmy zwięzłej prezentacji treści używanych w nim terminów: turystyka, krajoznawstwo, szkolny ruch krajoznawczo-turystyczny, wycieczka. Pojęć tych często używa się zamiennie. Tymczasem jakkolwiek są one ściśle ze sobą powiązane, to jednak nie tożsame.

„Słownik Wyrazów Obcych” określa turystykę jako „sport wycieczkowy”.<sup>1</sup> Główny Komitet Kultury Fizycznej i Turystyki terminem „turystyka” nazywa całokształt zjawisk związanych z czasową zmianą miejsca pobytu w celach niezarobkowych.<sup>2</sup>

Według Międzynarodowego Słownika Turystycznego<sup>3</sup> termin „turystyka” wywodzi się od angielskiego tour — podróż, a zapożyczony jest z języka francuskiego, w którym oznacza wycieczkę lub jazdę okrężną. W szerszym ujęciu wyraz ten określa podróże odbywane pieszo, środkami lokomocji dla przyjemności, wypoczynku bądź leczenia.

Termin „krajoznawstwo” często traktuje się jako metodę nauczania geografii lub jako naukę o kraju ojczystym. W pierwszym przypadku krajoznawstwo sprowadza się do upogładowienia geografii, a w drugim — gałęzi geografii regionalnej naszych ziem lub regionu czy krainy fizjologicznej Polski. W ostatnim znaczeniu odpowiada on pojęciom niemieckiego „Heimatskunde” bądź rosyjskiego „krajewiedienije” — w węższym znaczeniu wiedzy o krainie, w szerszym — ojczyźnie.<sup>4</sup>

Wielka Encyklopedia Powszechna podaje definicję krajoznawstwa: „Krajoznawstwo — ruch społeczny, dążący do zbierania i popularyzowania wszelkich wiadomości o kraju lub regionie”.<sup>5</sup> Słownik Języka Polskiego definiuje krajoznawstwo jako poznawanie kraju w zakresie różnych dziedzin (archeologii, geografii, historii, biologii, etnografii itp.).<sup>6</sup>

<sup>1</sup> Słownik Wyrazów Obcych. PIW Warszawa 1955, s. 747.

<sup>2</sup> Por. St. Rodkiewicz (red.): Pojęcia i definicje w turystyce. GKKFiT Warszawa 1971.

<sup>3</sup> Wydany przez Międzynarodową Akademię Turystyki w Monte Carlo i Główny Komitet Kultury Fizycznej i Turystyki, Warszawa 1961, s. 134.

<sup>4</sup> N. P. Miłonow, J. F. Konow, A. M. Razgon, M. N. Czernomorskiej, A. S. Zawadje: Letończeskoje krajewiedienije, Izdat „Proswieszczenije” Moskwa 1969; I. T. Prus: Aktualni pitannia teorii szkolnogo krajoznawstwa. *Radiańska Szkoła* 1971, nr 7—8, s. 64—68.

<sup>5</sup> Wielka Encyklopedia Powszechna. PWN Warszawa 1965, tom 6, s. 140.

<sup>6</sup> Słownik Języka Polskiego. PWN Warszawa 1964, tom 3, s. 1093.

Komisja Krajoznawcza ZG PTTK przyjęła w tym zakresie następujące sformułowanie: „Krajoznawstwo jest wielostronna, a więc kompleksową znajomością kraju (można również powiedzieć wiedzą o kraju), jego przeszłości i współczesności (ze szczególnym uwzględnieniem własnego regionu), którą osiąga się i rozwija zarówno indywidualnie, jak i zespołowo — w czasie wycieczek po kraju, oraz uzupełnia przez lekturę i innymi środkami”.<sup>7</sup>

Międzynarodowy Słownik Turystyczny traktuje „krajoznawstwo jako opis szczegółowy kraju bądź jego regionu lub jako wszechstronną wiedzę o kraju rodzinnym, a w szczególności o swoim regionie”.<sup>8</sup> Pojęcie to jest zbieżne z poglądami w tej sprawie M. Orłowicza i G. Wuttke. Pierwszy z nich definiuje krajoznawstwo jako całokształt wiadomości o kraju lub regionie, gromadzący elementy rozmaitych działów wiedzy, podane w „sposób ścisły, ale popularny”. Tak rozumiane krajoznawstwo — zdaniem M. Orłowicza — w odróżnieniu od innych dziedzin charakteryzuje się popularnością ujęcia tematu, wielostronnością zainteresowań, naocznością (autopcją) obserwacji. G. Wuttke określa „krajoznawstwo” zgodnie z etymologią tego słowa jako znawstwo kraju i jego rezultat — wiedzę o kraju.<sup>9</sup>

W dalszej części artykułu pojęciem krajoznawstwa będziemy posługiwać się w znaczeniu poznania kraju w zakresie różnych dziedzin (archeologii, geografii, historii, biologii, itd.).

Z terminem krajoznawstwo wiąże się pojęcie szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego. Oznacza ono społeczne zjawisko wprowadzenia w życie przez coraz liczniejsze rzesze młodzieży szkolnej indywidualnych chęci odpoczynku i poznawania kraju. Zasadniczym celem tego ruchu jest poznanie przez młodzież szkolną kraju ojczystego (krajoznawstwo), a turystyka stanowi środek do osiągnięcia tego celu. Zatem należy dostrzegać w tym ruchu konieczność symbiozy turystyki krajoznawstwa, jako dziedzin wzajemnie się uzupełniających i nierozłącznie ze sobą związanych.<sup>10</sup>

„Wycieczka to każde celowe i zorganizowane wyjście z codziennego otoczenia”.<sup>11</sup> Jeżeli więc w sposób zorganizowany i dla ściśle określonego celu wychodzimy z naszego codziennego miejsca pobytu — to mamy podstawę takie wyjście nazwać wycieczką. Zatem cechami konstytutywnymi wycieczki są: zorganizowane formy i wyraźnie określony cel.

Krajoznawstwo w szkole jest zorganizowaną przez nauczycieli nauko-

<sup>7</sup> A. Czarnowski: Prace krajoznawcze z młodzieżą szkolną. Wyd. Związkowe CRZZ Warszawa 1969, s. 5.

<sup>8</sup> Międzynarodowy Słownik Turystyczny. Warszawa 1961, s. 61.

<sup>9</sup> G. Wuttke: O krajoznawstwie w szkole. W: Nauczyciel krajoznawca na Mazowszu (red. St. Rodkiewicz), Warszawa 1960, s. 8—46.

<sup>10</sup> J. Kuran, M. Sochański: Turystyka i krajoznawstwo. W: Krajoznawstwo w szkole. PZWS Warszawa 1967, s. 8.

<sup>11</sup> Z. Czajkowska, St. Czajkowski, M. Krawczyk: Wycieczka uczy i wychowuje. PZWS Warszawa 1964, s. 7.

wo-badawczą i społeczno-użyteczną działalnością uczniów. Działalność ta jest podporządkowana celom dydaktyczno-wychowawczym szkoły. Przedmiot badań krajoznawczych jest więc stosunkowo szeroki. Obejmuje przykładowo: demograficzne cechy miejscowości, prognozy oświaty i szkolnictwa w regionie.

Ważną czynnością w działalności krajoznawczej jest uściślenie pojęcia obiektu krajoznawczego, źródła i metody badań. Do obiektów krajoznawczych należą m.in.: przedsiębiorstwa, miejscowości, powiaty, województwa, przyroda, ekonomika, historia, kultura; geomorfologiczne, ekonomiczne, dialektologiczne regiony kraju; archiwa, wykopaliska archeologiczne, zabytki historyczne i kulturalne, parki narodowe i rezerваты. Źródła krajoznawstwa tworzą: literatura naukowopopularna, piękna, wydawnictwa regionalne, muzea, materiały folklorystyczne, opracowania statystyczne.

Krajoznawstwo w swych badaniach posługuje się obserwacją (np. hydrometeorologiczną), metodami: słownymi (rozmowa, zapis wspomnień, ankieta, wywiad); metodami kartograficznymi (badanie map, zajęcia topograficzne, plany); pracą w archiwach, metodami statystycznymi, wykorzystywaniem fotografii, filmu, zapisem dźwięku na taśmie magnetofonowej.

Z tego, co powiedziano na temat: obiektów, źródeł i metod pracy krajoznawczej, nietrudno zauważyć, że są to pojęcia ściśle ze sobą powiązane. Przykładowo obiektem zainteresowania krajoznawstwa staje się: książka, zabytek, archiwum, zakład produkcyjny, statystyka. Każdy z tych obiektów stanowi równocześnie źródło wiedzy krajoznawczej. Jednocześnie literatura, prasa miejscowa są w większym stopniu źródłami wiedzy dla krajoznawców niż obiektami zainteresowania krajoznawstwa. Statystyka regionalna stanowi źródło wiedzy krajoznawczej, opracowywanie materiałów statystycznych jest metodą badań.

## II. Krajoznawstwo szkolne wymaga badań naukowych

Krajoznawstwo w szkole rozwija się głównie w sferze empirii. Oznacza to, że w dziedzinie krajoznawstwa i turystyki szkolnej praktyka pedagogiczna wyprzedziła teorię. Nieliczne próbki naukowego uogólnienia szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego przybierają z reguły formę stwierdzeń deklaracyjnych w postaci: „wycieczki i wędrowki po kraju oczyszczym mają duże walory poznawczo-wychowawcze”.

Brak syntetycznych i pogłębionych opracowań teoretycznych podstaw krajoznawstwa szkolnego staje się coraz bardziej poważną i odczuwalną przeszkodą w rozwoju szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego. O zaniedbaniach badań naukowych nad różnymi aspektami krajoznawstwa w szkole świadczą m.in. rozbieżności zdań na temat: istoty, przedmiotu, roli i miejsca krajoznawstwa w procesie dydaktyczno-wychowawczym

szkół różnych stopni i szczebli organizacyjnych. Wskazuje na to traktowanie krajoznawstwa szkolnego jako: dyscypliny naukowej, przedmiotu nauczania i wychowania, formy organizacyjnej procesu nauczania, metody dydaktycznej, zasady nauczania, środka dydaktycznego.

Podobnie przedstawia się problem rozumienia przedmiotu zainteresowań krajoznawstwa i pełnionych przez nie funkcji pedagogicznych. Wielu autorów przypisuje krajoznawstwu szeroki zakres zainteresowań, inni natomiast w nieuzasadniony sposób zawężają jego przedmiot badań. Przytoczone stanowiska odnośnie rozumienia istoty krajoznawstwa i zakresu jego zainteresowań wskazują, że opiera się ono na słabych podstawach teoretycznych. Oznacza to, że uogólnienia naukowe zagadnień krajoznawstwa szkolnego nie nadążają za rozwojem działalności praktycznej w tym zakresie. Zatem istnieje pilna potrzeba prowadzenia z pozycji psychologiczno-pedagogicznych i socjologicznych kompleksowych badań różnych aspektów szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego. Od opracowania trwałych podstaw teoretycznych krajoznawstwa szkolnego zależy dalszy jego rozwój w myśl zasady „nie ma nic bardziej praktycznego od dobrej teorii”.

### III. Wartości krajoznawstwa w pracy szkolnej

Określenie walorów krajoznawstwa w pracy szkolnej napotyka szereg trudności. Wynikają one z istoty pełnienia przez krajoznawstwo szeregu funkcji pedagogicznych. Krajoznawstwo rozciąga się na pedagogikę ogólną, dydaktykę, teorię wychowania, metodyki nauczania. Krajoznawstwo, jako ważny i niezbędny element procesu kształcenia, zawiera m.in. w sobie: elementy pracy popularnonaukowej i naukowo-badawczej, turystykę, działalność organizacji młodzieżowych, czynności pracy pozaszkolnej, pracę społeczną.

W krajoznawstwie istnieją liczne odgałęzienia przedmiotowe. Krajoznawstwo szkolne nie jest jednak prostą sumą tych odgałęzień. Jako całość stanowi nową jakość — wynik syntezy pedagogicznej.

W trakcie rozpatrywania wartości krajoznawstwa w pracy szkolnej trzeba pamiętać, że świadomość uczących się rozwija się w drodze uzmysłowienia związków otaczającego świata naturalnego, przyrody i środowiska społecznego.

Dużą rolę w rozumieniu otaczającej młodzież rzeczywistości odgrywają niewątpliwie kontakty młodzieży ze środowiskiem i działalność na rzecz jego rozwoju. Zatem krajoznawstwo w szkole jest jednym ze sposobów poznawania przez młodzież otaczającej ją rzeczywistości. Stanowi ono ważny rodzaj działalności uczniów. Trudno poza krajoznawstwem znaleźć inną dziedzinę, która by otwierała takie szerokie możliwości badań, twórczości, wyzwalania aktywności, inicjatywy i samodzielności uczniów. Te szczególne walory pracy krajoznawczej uwarunkowane są wszechstron-

nością i informacyjnym bogactwem obiektów krajoznawczych i metod ich badań.

Krajoznawstwo kryje w sobie stosunkowo duże możliwości poznawania ojczystego kraju. Poznawanie ojczystego kraju sprowadza się do stwarzania warunków, aby uczniowie w swej codziennej działalności coraz lepiej znali treść zawartą w słowie Ojczyzna. Chodzi o to, aby pojęcie ojczyzny zaczynało się od progu rodzinnego domu i towarzyszyło młodzieży na ścieżkach, które wiodą ją w daleki świat życia.

Najbardziej poprawnym sposobem uprawiania krajoznawstwa jest analityczno-syntetyczne poznawanie kraju ojczystego.

Z określeń krajoznawstwa wynika, że należy on do dziedzin wiedzy ludzkiej obszernych tematycznie. Dlatego krajoznawstwo jest przedmiotem zainteresowań wielu dyscyplin naukowych. Nie ma ono własnej problematyki badawczej ani właściwej sobie metodologii jej rozwiązywania. Stąd krajoznawstwo w dotychczasowej swej postaci nie jest jeszcze dyscypliną naukową i przedmiotem nauczania.

Krajoznawstwa nie można zaliczać do systemu metod dydaktycznych. Nie stanowi ono codziennego i bezpośredniego sposobu zapoznawania się uczących z systemem wiadomości, umiejętności i nawyków, tak jak to ma miejsce w trakcie posługiwania się przez nauczyciela metodami słownymi, poglądowymi (rzeczowymi), praktycznymi, problemowymi, nauczaniem wielokierunkowym i programowym. Należy jednak w tym miejscu podkreślić, że krajoznawstwo sprzyja efektywnemu przyswajaniu wiedzy przez uczącą się młodzież. Pełni rolę stymulatora procesu nauczania.

Niektórzy z autorów zajmujący się sprawami krajoznawstwa traktują je jako jedną z zasad dydaktycznych.<sup>12</sup> Stanowisko to prowadzi do pomniejszenia roli i znaczenia krajoznawstwa w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Krajoznawstwo można natomiast w sposób uzasadniony uważać jako ogólnopedagogiczną zasadę. Nie posiada ona jednak takiej sfery uogólnienia, jak np. zasada naukowości, związku nauczania i wychowania z życiem. Podniesienie krajoznawstwa do rangi zasady ogólnopedagogicznej może stać się dla wielu nauczycieli, działaczy ruchu krajoznawczo-turystycznego dodatkowym elementem zwracającym ich uwagę na walory i możliwości dydaktyczno-wychowawcze krajoznawstwa oraz potrzebę wykorzystania tych wartości w codziennej pracy szkolnej.

#### IV. Rola wycieczek w pracy szkolnej

Przypatrzmy się bliżej problemowi roli i znaczeniu krajoznawstwa i turystyki w procesie dydaktyczno-wychowawczym współczesnej szkoły na przykładzie wycieczek, które są najważniejszą, a zarazem najwładźniejszą

<sup>12</sup> P. W. Iwanow: *Pedagogičeskie osnovy školnogo krajewiedienija*. Piotrozwodsk 1966; K. F. Strojew: *Krajewiedienije*, Izdat, *Proswieszczenije* Moskwa 1967.

szą formą pracy krajoznawczej młodzieży szkolnej. Idea wycieczek krajoznawczo-turystycznych jako formy pracy kształcąco-wychowawczej pojawiła się w związku ze zwalczaniem metod scholastycznych i werbalizmu w nauczaniu. J. J. Rousseau zalecał stosowanie wycieczek dla rozwijania u uczących się twórczej zdolności obserwacji i dociekliwości.

Dydaktyczno-wychowawcze walory wycieczek jako spotkania młodzieży ze światem i życiem doceniali członkowie Komisji Edukacji Narodowej. Zachęcali oni m.in. do stosowania wycieczek w nauczaniu różnych przedmiotów. Dopiero jednak na przełomie XIX i XX wieku wycieczkom zaczęła się przyznawać prawo obywatelstwa w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół różnych typów i szczebli organizacyjnych. Współczesna pedagogika podkreśla bardzo wyraźnie liczne walory wycieczek i wyznacza im poważną rolę i zadania w nowoczesnym nauczaniu i wychowaniu.<sup>13</sup>

W zakresie d y d a k t y k i wycieczki przyczyniają się do gromadzenia faktów z życia, które wzbogacają doświadczenia uczniów, stanowią tworywo dla wysuwania określonych wniosków i uogólnień. Służą one również zacieśnieniu więzi szkoły ze środowiskiem.

Wycieczki rozszerzają wiedzę uczniów o pracy, zapoznają ich w sposób pogładowy z organizacją i technologią produkcji przedsiębiorstw przemysłowych i gospodarstw rolnych. Pozwalają młodzieży obejrzeć nowoczesne wyposażenie techniczne, zapoznać się z urządzeniami produkcyjnymi, organizacją pracy, zagadnieniami bezpieczeństwa i higieny pracy. Umożliwiają uczniom bezpośrednie zetknięcie się z organizatorami i nowatorami pracy odznaczającymi się staranną i pomysłową pracą, ludźmi uzyskującymi dobre rezultaty w produkcji. Zatem wycieczki urządzone do zakładów pracy sprzyjają realizacji postulatu w y c h o w a n i a p o l i t e c h n i c z n e g o uczniów, czyli opanowaniu ogólnych zasad naukowych głównych procesów produkcji i zdobyciu umiejętności posługiwania się elementarnymi narzędziami pracy<sup>14</sup>. „Wycieczki politechniczne” odgrywają szczególną rolę w pracy szkół zawodowych.

Poznawczo-wychowawczy wpływ, jaki ma na młodzież obserwacja pracy w zakładach przemysłowych i w polu, oraz udział jej w tej pracy znany był od dawna. Przykładowo we Francji już za czasów Konwentu (17.XI.1794 r.) przyjęto artykuł 9 rozdziału IV o projekcie Lakanala stwierdzający, że będzie się prowadziło dzieci do „manufaktur i warsztatów wytwarzających przedmioty powszechnego użytku, aby widząc to, wyrobiły sobie niejakię pojęcie o znaczeniu przemysłu i nabrały skłonności do pożytecznych sztuk”<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> B. P. Jesipow (red.): Podstawy dydaktyki, PWN Warszawa 1971, s. 437—454. Patrz także: Założenia i tezy raportu o stanie oświaty. Nowa Szkoła 1973, nr 4, s. 58—59.

<sup>14</sup> W. Okoń: Zarys dydaktyki ogólnej. PZWS Warszawa 1970, s. 59—62; T. Nowacki: Podstawy dydaktyki zawodowej. PWN Warszawa 1971, s. 49—50.

<sup>15</sup> J. Gosiewicz: O wycieczkach do zakładów produkcyjnych. Szkoła Zawodowa 1960, nr 18, s. 44—45.



Wycieczki pozwalają naocznie zetknąć się z różnymi dziedzinami życia społeczno-gospodarczego i kulturalnego kraju, z jego osiągnięciami i perspektywami rozwoju. Zdobyta tak wiedza o kraju wzbudza poczucie godności, dumy narodowej, rodzi patriotyzm i przywiązanie do ustroju, który taki rozwój krajowi zapewnia, wytwarza świadomą i czynną postawę obywatelską wobec zadań budownictwa socjalistycznego.

Nauczanie oparte o wycieczki daje wiele okazji do rozwoju różnorodnych zainteresowań i zamiłowań, sprzyja świadomemu zdobywaniu wiedzy przez uczniów, wdraża młodzież do racjonalnego i kulturalnego spędzania wolnego czasu, kształtuje podstawy naukowego poglądu na świat, wiąże naukę z życiem i realizuje postulat wielokierunkowego nauczania i uczenia się.

Wycieczki należą do najlepszych sposobów poglądowego zapoznawania młodzieży z krajem ojczystym, jego przeszłością, teraźniejszością, planami na przyszłość. W ten sposób wycieczki przyczyniają się do skutecznego zwalczania werbalizmu i formalizmu, które stanowią barierę nowoczesnego nauczania.

Warto podkreślić, że wycieczki dostarczają nauczycielom wielu możliwości pracy nad rozwojem zdolności obserwacyjnych uczniów, uczą młodzież dostrzegania w znanych przedmiotach i zjawiskach nowych stron, odkrywać związki między zjawiskami i procesami życiowymi. Dzieje się tak, ponieważ podczas wycieczek praca poznawcza przebiega w nowej dla uczniów sytuacji, różnej od warunków panujących w klasie szkolnej.

Bezpośrednie obserwacje zjawisk wzbudzają u uczniów żywe zainteresowanie otoczeniem, wywierają silne wrażenia, wnoszą do działalności poznawczej element emocjonalny, sprzyjają trwałemu przyswajaniu wiedzy. Radość wspólnych przeżyć, niezatarte wrażenia wyniesione z bezpośredniego poznawania rzeczywistości czynią z wycieczek ważny element we wszechstronnym rozwoju osobowości każdego ucznia.

Każda dobrze przygotowana, przeprowadzona i podsumowana wycieczka realizuje liczne zadania w y c h o w a w c z e. Głównie wycieczki przyczyniają się do kształtowania u uczniów pożądanych cech życia społecznego. Wycieczki stwarzają różnorodne możliwości wpływania na kształtowanie się u młodzieży umiejętności harmonijnej współpracy i współdziałania w zespole oraz wdrażania do kulturalnego zachowania się.

Na wycieczce pojawiają się naturalne sytuacje wychowawcze, których brak jest w pracy szkolnej. Wycieczki kształtują wśród ich uczestników wartościowe cechy charakteru i woli. Chodzi o postawę społeczną wobec innych kolegów nacechowaną uprzejmością, życzliwością, uczynnością, chęcią niesienia pomocy, umiejętnością współzycia w zespole, dostosowania się do woli większości.

Wycieczki wpływają na rozwijanie uczuć estetycznych, które należą do nieodzownych składników wszechstronnego rozwoju osobowości. Oznacza to, że wycieczki sprzyjają rozwijaniu wśród młodzieży zdolności

odczuwania i przeżywania piękna rodzinnego kraju. Niewyczerpanym źródłem głębokich przeżyć i wzruszeń estetycznych jest przyroda. O braku wrażliwości dorosłych i młodzieży na piękno tkwiące w przyrodzie świadczą liczne przejawy braku kultury w uprawianiu turystyki. Alkohol, nieposzanowanie ochrony przyrody, zabytków, śmiecenie, hałas, nieprzestrzeganie hasła „Karty Turysty” — to powszechnie znane bolączki naszej turystyki. Są to rażące i smutne dowody braków w zakresie wychowania estetycznego.

Na wycieczce mamy wyjątkowo korzystne warunki do rozwijania wrażliwości na piękno przyrody. Zatem zwracamy młodzieży uwagę na: tajemniczość puszczy, potęgę i bezkres morza, majestat gór, odcienie zieleni, bajkowy wygląd kwitnących sadów, bogactwo barw łąki, falujące łany zboża, pastelowe kolory drzew w jesieni, bezlistne drzewa i krzewy przystrojone w białe koronkowe szaty sadzi.

Na wycieczkach nietrudno przekonać młodzież, że kwiaty są piękne, gdy znajdują się w swym naturalnym środowisku. Zerwane, szybko więdną i zaśmiecają pomieszczenia schronisk młodzieżowych. Należy spodziewać się, że skoro młodzież zrozumie piękno znajdujące się w otaczającym ją świecie, zwłaszcza w zasobach przyrody, wówczas zajmie się ich ochroną, a z czasem wstąpi w szeregi zielonych patroli Młodzieżowej Straży Ochrony Przyrody.

Uwrażliwienie uczniów na piękno i konieczność ochrony przyrody nie wyczerpuje możliwości wycieczek w kształtowaniu uczuć estetycznych. Chodzi także o wyzyskanie dla tych celów piękna zawartego w dziełach rąk ludzkich: architekturze, współczesnych zakładach produkcyjnych. Trzeba je umieć dostrzec na przykład w: stalowym moście spinającym brzegi rzeki, dźwigu portowym, zaporze wodnej, światłach odbitych w rzecce, barwnych neonach miejskiej ulicy, schronisku wkomponowanym w krajobraz górski itp.

W organizacji wycieczek na uwagę zasługuje także ich aspekt s p r a w n o ś c i o w y i r e k r e a c y j n y. Innymi słowy, chodzi o zaakcentowanie wpływu wycieczek na wychowanie fizyczne. Wpływ ten jest oczywisty. Przebywanie na świeżym powietrzu, w ruchu wpływa korzystnie na wzrost i rozwój organizmu. Pokonywanie trudności i niewygód przyczynia się do wyrobienia sprawności fizycznej. Wycieczki zapobiegają h i p o d y n a m i i, na którą coraz częściej zapada młodzież, zwłaszcza dużych miast. Stąd też przed organizatorami wycieczek, kolonii, obozów wędrownych staje poważne zadanie kształtowania wśród młodzieży nawyków czynnego odpoczynku. Zadanie to staje w całej ostrości w świetle dokonujących się zmian w charakterze turystyki młodzieżowej. Wśród młodzieży maleje liczba wycieczek pieszych i wędrowek wymagających turystycznego obycia i fizycznej kondycji, na rzecz wczasów i autokarowych wojaży po kraju. Dokonane na przestrzeni lat 1957—1972 przez autora obserwacje około 280 obozów wędrownych na trasach górskich, w schroniskach

PTSM i PTTK wskazują, że ponad 50% górskich obozów wędrownych pokonuje przynajmniej 40—50% swej trasy koleją lub autobusem.

Reasumując należy stwierdzić, że wycieczki oprócz tego, że posiadają wartości hedonistyczne, należą do najbardziej twórczych odcinków pracy szkolnej. Obejmują one bogactwo problemów dydaktyczno-wychowawczych nowoczesnej szkoły. Wzrost wycieczek ze względu na ich walory dydaktyczne i wychowawcze jest więc w szkolnictwie nie tylko pożądanym, lecz koniecznym. Brak ich stwarza w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły lukę, której nie da się niczym zastąpić.<sup>16</sup> Oznacza to — jak słusznie podkreśla T. Nowacki — że „dobre nauczanie wymaga organizowania wycieczek”.<sup>17</sup>

Do szkół, które w swej pracy dydaktyczno-wychowawczej we właściwy sposób wykorzystują wycieczki szkolne, należy m.in. Liceum Ekonomiczne im. Oskara Langego w Poznaniu. W szkole tej działa Szkolne Koło Krajoznawczo-Turystyczne, które tylko na przestrzeni lat 1959—1973 zorganizowało 119 wycieczek jednodniowych, 15 wycieczek kilkudniowych po Wielkopolsce oraz 21 wycieczek dłuższych po różnych regionach kraju (w tym dwie tygodniowe w Bieszczady i w Tatry).

Koło to stoi na stanowisku, że największe wartości poznawczo-wychowawcze i zdrowotne tkwią w wycieczkach pieszych. Umożliwiają one szczegółowe poznanie zwiedzanego terenu. W poznaniu tym biorą udział wszystkie zmysły. Wycieczki tego typu organizowane są najczęściej w sobotnie popołudnia i w niedziele. Urządza się je po Poznaniu i w jego najbliższe okolice, zwłaszcza na tereny Wielkopolskiego Parku Narodowego i Puszczy Zielonka, okolice Kiekrza, Krzyżownik, Zaniemyśla, Kórnik, Bnina i Rogalina. Łączy się je z biwakowaniem, przeprowadzaniem ćwiczeń i obserwacją zjawisk przyrodniczych, nauką umiejętnego korzystania ze znaków turystycznych, gotowania turystycznego oraz posługiwania się aparatem fotograficznym i przepowiadaniem pogody za pomocą oznak terenowych.

Poznaje się tereny naznaczone śladami 1000-letniej państwowości oraz Ziemię Zachodnie. Do poznania Ziemi Zachodnich przyczynił się rozpoczęty w 1960 r. cykl wycieczek „Poznajemy Ziemię Zachodnie”. Celem tych wycieczek było m.in. poznanie przez ich uczestników terenów, na których przez 1000 lat kształtowały się granice naszej państwowości; odszukanie zamierzchłych pamiątek polskości na tych obszarach i zaznajomienie się z dorobkiem Polski Ludowej na tych ziemiach.

W ramach tego cyklu poznano m.in. Piłę, ziemię międzyrzecką i zwiedzono Szczecin, Świnoujście, Międzyzdroje, Wałcz, Wolin, Zieloną Górę, Wrocław, Świdnicę, Lwówek, Jelenią Górę, Sobieszów (Chojnik), Zagórze

<sup>16</sup> K. Denek: O sprawach krajoznawstwa w szkole. *Głos Nauczycielski* 1959, nr 18, s. 3; K. Denek: Krajoznawstwo i turystyka w pracy szkolnej. *Nauczyciel i Wychowanie* 1968, nr 5, s. 75—87.

<sup>17</sup> T. Nowacki: Treść i proces kształcenia politechnicznego. PZWS Warszawa 1966, s. 137.

Śląskie (Zamek Grodno), Wałbrzych, Nową Rudę, Walim, Srebrną Górę, Kamienną Górę, Krzeszów. Przemierzono Góry Izerskie, Karkonosze, Rudawy Janowickie oraz Kotlinę Kłodzką.

Organizując wycieczki nie zapomniano o produkcji i pracy, jako obiektach turystycznego poznania i realizacji wśród młodzieży hasła politechnizacji. Zwiedzono m.in.: Poznańskie Zakłady Przemysłu Odzieżowego im. Komuny Paryskiej, „Lechię”, Poznańskie Zakłady Drobiarsko-Jajczarskie, Poznańską Fabrykę Łożysk Tocznych, Poznańskie Zakłady Koncentratów Spożywczych, ZNTK w Poznaniu, Zakłady Porcelany i Porcelitu w Chodzieży, Hutę Szkła w Ujściu, Kopalnię Węgla Brunatnego w Koninie i Elektrownie w Gosławicach, Kombinaty Ogrodnicze PGR w Konarzewie i Naramowicach i PGR w Miłosławiu.

Zwiedzanie zakładów pracy stanowi też stały element programów obozów wędrownych SKKT Liceum Ekonomicznego w Poznaniu. Przykładowo uczestnicy obozu wędrownego podczas pobytu w Kotlinie Kłodzkiej zwiedzili Hutę Szkła Kryształowego w Stroniu Śląskim i w Szczytnej Śląskiej. Na obozie w Beskidzie Niskim oprócz zapoznania się z problematyką polskiego przemysłu naftowego z dużym zainteresowaniem śledzono proces tkacki w jednej z najstarszych spółdzielni w Polsce — Włókienniczej Spółdzielni Towarzystwa Tkaczy w Korczyniu koło Krosna. W czasie wędrowki po ziemi żywieckiej zwiedzono Żywiecką Fabrykę Papieru „Solali” w Żywcu. Wędrując po Sądecczyźnie poznano pracę Zakładów Stolarki Budowlanej w Grybowie, Tabletkarnię Zubera i Rozlewnię Wód Leczniczych w Krynicy. Wędrowka po Beskidzie Śląskim została wykorzystana do zaznajomienia się z pracą Skoczowskich Zakładów Przemysłu Włókienniczego w Skoczowie. W czasie pobytu na ziemi bocheńskiej zwiedzono Zakłady Produkcji Maszyn Chłodniczych i Handlowych w Bochni. Zakład ten produkuje urządzenia chłodnicze dla potrzeb handlu i pawilony handlowe, o których młodzież się uczy na lekcjach z organizacji i ekonomiki handlu. Warto podkreślić, że zwiedzanie zakładów pracy nie tylko umożliwi młodzieży poznanie procesów produkcyjnych, ale stwarza naturalne warunki dostrzeżenia wysiłku ludzkiego, który zostaje włożony w każdy najdrobniejszy przedmiot, z którego korzystamy w życiu codziennym.

Z przytoczonych danych nietrudno zauważyć, że celem wycieczek SKKT Liceum Ekonomicznego w Poznaniu było poznanie najpierw najbliższego środowiska, a dopiero potem coraz to dalszych regionów.

Warto podkreślić, że każda wycieczka tego SKKT jest starannie przygotowana. Uczestnicy jej zawczasu zapoznają się z celem, trasą, miejscowościami wycieczek. Posiadają też wiadomości o obiektach zwiedzania.

Niezależnie od tego przed każdą wycieczką do zakładów pracy uczniowie byli poinformowani teoretycznie o roli i znaczeniu zwiedzanego zakładu i odpowiadającej mu gałęzi przemysłu na tle całego działu gospodarki narodowej. Uzupełnienie tych informacji stanowiły najczęściej

wiadomości o rozwoju zakładu, asortymencie i metodach produkcji, specjalizacji i kooperacji oraz postępie technicznym. Przekonano się, że najmniejsze z tego zakresu zaniedbania zmniejszają znacznie efekty tego typu wycieczek. Młodzież, która nie posiada wiadomości o zwiedzanym zakładzie, bezkrytycznie ogląda poszczególne stanowiska pracy i fazy produkcji, nie zdając sobie sprawy z konieczności wzajemnych powiązań, rozwoju postępu technicznego itp.

## V. Zasadnicze przeszkody rozwoju krajoznawstwa i turystyki w szkole

Jakkolwiek rolę krajoznawstwa i turystyki w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły podkreślają odpowiednie akty prawne<sup>18</sup>, to jednak wycieczki nie znalazły jeszcze dostatecznego odbicia w programach nauczania i wychowania szkół podstawowych, średnich i wyższych. W działalności szeregu szkół nadal wycieczki zajmują marginesowe miejsce. Odrywa się je od innych form organizacyjnych procesu dydaktyczno-wychowawczego. Wiele szkół traktuje wycieczki jedynie jako środki ożywiające nauczanie i wychowanie oraz ilustrację wiedzy zawartej w podręczniku. Szkoły nie interesują się też wycieczkami, ponieważ to „dezorganizuje” rytm pracy dydaktycznej. Wskazują na to wyraźnie dane charakteryzujące udział młodzieży w wycieczkach zorganizowanych w roku szkolnym 1970—71. Okazuje się, że wzięło w nich udział ogółem 3 143 000 uczestników, tzn. 48,1<sup>0</sup>/<sub>0</sub> ogólnej liczby uczniów. Na szkoły podstawowe, licea ogólnokształcące i szkoły zawodowe przypadło odpowiednio: 2 387 000, 281 400 i 452 700 uczestników, czyli 45,4<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, 70,1<sup>0</sup>/<sub>0</sub> i 53,6<sup>0</sup>/<sub>0</sub> ogólnej liczby uczniów w tych typach szkół.<sup>19</sup> Warto jednak zwrócić uwagę, że w danych tych uwzględniono tzw. uczestników wycieczek, czyli również tych uczniów, którzy kilkakrotnie brali udział w ciągu roku w różnego rodzaju wycieczkach. Tak więc faktyczna liczba uczniów biorących udział w wycieczkach szkolnych jest niższa. Z dokonanych przeze mnie obliczeń szacunkowych wynika, że wycieczki obejmują około 35<sup>0</sup>/<sub>0</sub> ogólnej liczby uczniów. Należy pamiętać, że znaczna część wycieczek ze względu na „przypadkowy, bałaganiarski, żywiołowy, nachalny, stadny, niezdiscyplinowany charakter urąga funkcjom opiekuńczo-wychowawczym”.<sup>20</sup>

Do wyjątków należą szkoły, które sporządzają wieloletnie i roczne plany wycieczek przedyskutowane przez Rady Pedagogiczne i realizowane przez

<sup>18</sup> Zarządzenie i instrukcje Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego oraz Przewodniczącego Głównego Komitetu Kultury Fizycznej i Turystyki z dnia 12 lipca 1969 roku w sprawie wycieczek turystyczno-krajoznawczych młodzieży szkolnej (Dz. Urz. Min. O. i Sz. W. 1969, Nr B-9, poz. 78).

<sup>19</sup> Statystyka Polski — Materiały Statystyczne, Nr 96, Turystyka 1970, Wyd. GUS Warszawa 1971, s. 36.

<sup>20</sup> S. Bortnowski: Przeciw buszującym po Polsce. *Życie Literackie* 1972, nr 24, s. 1 i 6.

najbardziej przygotowanych do tego celu nauczycieli, na przykład opiekunów SKKT, kierowników schronisk młodzieżowych, wielu działaczy PTSM i PTTK.

Powstaje pytanie, jakie są podstawowe trudności, które hamują szersze niż dotąd wykorzystanie poznawczo-wychowawczych walorów krajoznawstwa i turystyki w pracy szkolnej? Wydaje się, że podstawowymi hamulcami w tym zakresie są: zbyt mała w stosunku do olbrzymich potrzeb szkół kadra krajoznawców, opiekunów SKKT, brak opracowań obejmujących w sposób całościowy i usystematyzowany problematyki form i metod realizacji prac krajoznawczych młodzieży szkolnej. Znikome jest również upowszechnienie dobrych przykładów pracy krajoznawczo-turystycznej z młodzieżą w szkole, środowisku, na obozie wędrownym, schronisku młodzieżowym, brak systematyki prac i koordynacji działania. Wiele istotnych przeszkód napotyka też sama organizacja wycieczek szkolnych, jak np.: zbyt duże koszty przejazdów PKP, kłopoty związane z rezerwowaniem przedziałów w wagonach PKP, znaczne opłaty pobierane przez PTTK tytułem świadczonych usług i inne.

## VI. O dalszy rozwój krajoznawstwa i turystyki w szkole

Z przedstawionej próby analizy przyczyn słabego wykorzystania walorów krajoznawstwa i turystyki w pracy szkolnej wynikają jednocześnie środki zaradcze.

1. Zasadniczą organizacją krajoznawczo-turystyczną na terenie szkoły są Szkolne Koła Krajoznawczo-Turystyczne (SKKT). Tymczasem na początku 1970 r. w szkolnictwie ogólnokształcącym (stopnia podstawowego i licealnego) i zawodowym na terenie całego kraju działało 8323 SKKT zrzeszających 273 214 członków. Oznacza to, że jedynie 23,9% szkół posiadało SKKT, które skupiały 8,4% uczących się.<sup>21</sup> Stąd pomyślny rozwój szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego wiąże się ze wzrostem SKKT. Problem wzrostu SKKT i kół szkolnych PTTK nabiera szczególnego znaczenia w związku z perspektywicznym programem rozwoju wychowania fizycznego i turystyki w szkole.

2. Realizację programu wychowania fizycznego zapewniają tysiące nauczycieli WF przygotowanych przez AWF i WSWF. Warto więc postawić pytanie, kto będzie realizować program krajoznawczo-turystyczny w szkołach, wydziałach oświaty, szkolnych (wojewódzkich, powiatowych, miejskich i dzielnicowych) ośrodkach krajoznawczo-turystycznych? Zadania są tu ogromne. Nie mogą im podołać różnego rodzaju „szkolenia” podejmowane od kilku lat przez władze szkolne, PTTK, PTSM, przedsiębiorstwa turystyczne i organizacje młodzieżowe. Według orientacyjnych da-

<sup>21</sup> Obliczenia własne na podstawie danych zawartych w Roczniku Statystycznym Szkolnictwa 1969/70. Wyd. GUS Warszawa 1970, s. 34, 72, 94, 104, 128 i 352–353.

nych z 1971 r. tylko w 60% szkół w kraju było po jednym nauczycielu posiadającym uprawnienia kierownika wycieczek szkolnych.

Rozwiązanie problemu kadr dla potrzeb krajoznawstwa i turystyki w szkole można jedynie osiągnąć przez objęcie studentów w zakładach kształcenia nauczycieli systematycznymi zajęciami z zakresu krajoznawstwa i turystyki. Zatem trzeba podjąć starania, żeby krajoznawstwo stało się przedmiotem zajęć (wykładów, konwersatoriów i ćwiczeń terenowych) odbywanych w ramach studiów uniwersyteckich, WSP i WSN. Jeżeli nie można od razu wprowadzić tych zajęć do programu studiów we wszystkich uniwersytetach, WSP i WSN — to trzeba rozpocząć ten proces od kilku środowisk, np. krakowskiego, poznańskiego, warszawskiego i wrocławskiego.

Stanowisko to jest zupełnie zrozumiałe, skoro zdajemy sobie sprawę z tego, że właściwie pojęta praca krajoznawcza w szkole jest podstawą działalności krajoznawczej w ogóle.

Opierając się na dyskusjach przeprowadzonych z działaczami szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego, PTTK, PTSM, ZNP oraz na wieloletniej pracy krajoznawczej z młodzieżą szkolną, proponuję, aby w programie zajęć przygotowujących studentów w zakładach kształcenia nauczycieli (uniwersytety, WSP i WSN) do pracy krajoznawczej w szkole znalazły się następujące zagadnienia:

I. Podstawy teoretyczne krajoznawstwa w szkole	6
II. Rozwój idei szkolnego krajoznawstwa w naukach pedagogicznych	4
III. Polityka i organizacja turystyki w Polsce Ludowej	3
IV. Podstawowe kierunki pracy krajoznawczej w szkole	2
V. Rola krajoznawstwa w patriotycznym, politechnicznym, moralno-społecznym, estetycznym wychowaniu młodzieży	2
VI. Metody i formy prac krajoznawczych młodzieży szkolnej ze szczególnym uwzględnieniem planowania oraz techniki uprawiania wycieczek i obozów	5
VII. Bezpieczeństwo i higiena młodzieży na wycieczkach i obozach	1
VIII. Rola i zadania organizatora turystyki w zakładach pracy oraz kierownika wycieczki szkolnej	2
IX. Baza ruchu turystyczno-krajoznawczego (szlaki turystyczne PTTK. Trasy wycieczek szkolnych, trasy zorganizowane PTSM dla obozów wędrownych, schroniska PTTK, schroniska młodzieżowe PTSM)	2
X. Turystyka kwalifikowana i odznaki turystyczne PTTK	1
XI. Wybrane zagadnienia turystyki międzynarodowej	2
XII. Zajęcia praktyczne w terenie	20
Razem	50 godz.

Wszyscy absolwenci zakładów kształcenia nauczycieli po zdaniu egzaminów i zajęć dotyczących podstaw krajoznawstwa w szkole winni uzyskać legitymacje organizatorów turystyki w środowisku młodzieżowym, instruktorów krajoznawstwa oraz uprawnienia kierowników wycieczek szkolnych.<sup>22</sup>

Za jak najszybszym wprowadzeniem do zakładów kształcenia nauczycieli zajęć z zakresu krajoznawstwa i turystyki, a zwłaszcza z dziedzin metodyki wycieczek i obozów wypowiadają się od wielu już lat dyrektorzy Wojewódzkich Ośrodków Krajoznawczo-Turystycznych, opiekunowie SKKT, działacze PTSM i PTTK. Podobne stanowisko reprezentuje powołana 27.II.1971 r. Rada Programowa Zarządu Głównego PTTK.

3. Bardzo pomocne w przygotowywaniu i dokształcaniu nauczycieli do pracy krajoznawczo-turystycznej wśród młodzieży szkolnej są czasopisma pedagogiczne, podejmujące problematykę szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego. Niemalą bowiem rolę w tym zakresie mogą odegrać: *Kwartalnik Pedagogiczny*, *Nowa Szkoła*, *Wychowanie Obywatelskie*, *Ruch Pedagogiczny*, czytane przez szerokie kręgi nauczycieli. Wielu z nich powierza się organizowanie SKKT i pełnienie obowiązków opiekunów tych Kół. Poszukują oni najczęściej pomocy w rozwiązywaniu problemów dotyczących celów, zadań, powoływania i struktury organizacyjnej SKKT. Stąd warto przytoczyć podstawowe z tego zakresu wskazówki metodyczne.

#### A. Powołanie SKKT

Powołanie SKKT może nastąpić z inicjatywy dyrektora szkoły, nauczycieli lub młodzieży. Może je też założyć SKKT działające w sąsiedniej szkole. Do założenia SKKT dochodzi najczęściej z inicjatywy nauczyciela, który zostaje opiekunem koła. Przystępujący do organizacji SKKT nauczyciel powinien odbyć w tej sprawie rozmowę z dyrektorem szkoły, w czasie której wyraża gotowość wzięcia na siebie obowiązków opiekuna SKKT, na co musi uzyskać aprobatę rady pedagogicznej.

W celu założenia SKKT najlepiej zorganizować kilka sobotnio-niedzielných wycieczek. W czasie ich trwania można w swobodnych rozmowach z młodzieżą dokładnie omówić cele, zadania i strukturę organizacyjną SKKT. Ponadto należy wyjaśnić zadania koła w określonej szkole, wytłumaczyć, jakie obowiązki mają członkowie koła, a następnie przystąpić do jego utworzenia spośród chętnych do pracy uczniów, którzy mają pozytywne wyniki w nauce i zachowaniu, nie są obciążeni obowiązkami w pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej. Dobrani w ten sposób uczniowie najprawdopodobniej będą przydatni w pracy SKKT. W szkołach podsta-

<sup>22</sup> W myśl zarządzenia Min. Oświaty i Szkolnictwa Wyższego oraz Przewodniczącego GKKFIT z dnia 12 lipca 1969 roku w sprawie wycieczek krajoznawczo-turystycznych młodzieży szkolnej nauczyciele prowadzący wycieczki muszą zdobyć uprawnienia kierownika szkolnych wycieczek krajoznawczo-turystycznych (Dz. Urz. MO i Sz. W. 1969, nr B—9, poz. 78).



wowych będzie to młodzież klas IV—VIII, w szkołach innego typu — młodzież ze wszystkich klas. W tej grupie kandydatów należy przewidzieć zarząd SKKT.

Zamiast wycieczek lub wędrowek wakacyjnych do omówienia spraw organizacji SKKT można wykorzystać wstępne pogadanki w klasach, zebranie organizacyjne samorządu lub apel szkolny poświęcony krajoznawstwu i turystyce w szkole. Wkrótce po zorganizowaniu SKKT należy przystąpić do ukonstytuowania zarządu zgodnie z regulaminem koła.<sup>23</sup> Należy też zarejestrować koło w Szkolnym Wojewódzkim Ośrodku Krajoznawczo-Turystycznym.

Nad nowo powstałym kołem trzeba od początku roztoczyć należyta opiekę, pokierować doborem zajmującej tematyki prac i pomagać przy rozwiązywaniu wyłaniających się problemów. Działalności tej nie mogą być obce takie sprawy, jak budzenie, rozwijanie i pogłębianie zainteresowań i zamiłowań uczniów określoną dziedziną krajoznawstwa, wdrażanie do samodzielnego rozwiązywania zagadnień, kształcenia samorządności i samokontroli oraz przedstawienie i wyrażenie poglądów na interesujące młodzież problemy. Stąd bardzo ważną sprawą jest, aby nauczyciel przystępujący do organizacji SKKT znał przepisy prawne regulujące pracę szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego oraz program jego działania. Jeżeli nauczyciel ten jako opiekun SKKT będzie jeszcze reprezentował doświadczenia życiowe i turystyczne, wykazywał zmysł organizacyjny, takt, powściągliwość, rozwagę, pogodne usposobienie, a przede wszystkim zamiłowanie do krajoznawstwa — wówczas pod jego opieką rozwinię się koło żywe, ambitne, przejęte pasją poznawania najbliższego środowiska i dalszych zakątków kraju.

### B. Struktura organizacyjna SKKT

Skuteczność działania SKKT zależy w dużym stopniu od liczebności członków i struktury organizacyjnej koła. Jako minimum należy przyjąć 25—30 członków. Górna granica uzależniona jest od warunków indywidualnych szkoły. Nie powinna przerażać opiekuna SKKT liczba członków sięgająca nawet 100—150 członków. Opiekun koła jest łącznikiem między SKKT a dyrekcją szkoły, radą pedagogiczną oraz władzami szkolnymi. Obowiązany jest on troszczyć się o rozwój koła, jego potrzeby, kształcić, doskonalić i doskonalić członków koła w zakresie krajoznawstwa i turystyki.

Pracami koła kieruje odpowiednio dobrany zarząd przy ścisłej współpracy opiekuna SKKT. Członkowie zarządu powinni mieć zainteresowania krajoznawcze i zdobywać umiejętności turystyczne i organizacyjne. Zarząd koła składa się z przewodniczącego i zastępcy, sekretarza, skarbnika, kronikarza, bibliotekarza, kolportera *Poznaj swój kraj*, redaktora

<sup>23</sup> Patrz Okólnik Min. Oświaty z dnia 16.2. 1957 r. w sprawie Szkolnych Kół Krajoznawczo-Turystycznych (Dz. U. Min. Ośw. 1957 nr 2, poz. 27).

gazetki SKKT, w miarę zaś potrzeby z przewodniczących sekcji. Przy powoływaniu sekcji i ustalaniu planu prac SKKT bierze się pod uwagę zainteresowania i zamiłowania młodzieży określonymi dziedzinami krajoznawstwa i turystyki. Sekcje mogą być stałe i okresowe, związane z zadaniami szczegółowymi SKKT, które mają charakter przejściowy. Do podstawowych sekcji stałych należą: sekcje wycieczkowe, monograficzne, fotograficzne, muzealne, przyrodnicze, wydawnicza i imprez krajoznawczych. W miarę potrzeby organizuje się inne sekcje. Trzeba pamiętać, aby sekcji w chwili powstania SKKT nie było wiele. Przykładem sekcji okresowej jest sekcja obchodów ważnych rocznic i wydarzeń w ruchu krajoznawczo-turystycznym, np. 50-lecia kół krajoznawczych młodzieży szkolnej w Polsce, 100-lecia zorganizowanych form turystyki w naszym kraju. W miarę zdobywania doświadczeń i rozwoju działalności SKKT można dokonywać zmian w układzie sekcji zgodnie z potrzebami koła. Każdy z członków SKKT powinien należeć do jednej lub dwóch sekcji. Poszczególne sekcje powinny objąć swoją działalnością wszystkich członków SKKT!

Zarząd koła wybierany jest raz w roku we wrześniu na ogólnym zebraniu sprawozdawczo-wyborczym. Zebrania ogólne SKKT powinny odbywać się 4 razy w roku, zebrania zarządu co najmniej dwa razy w miesiącu, zebranie sekcji w miarę potrzeb. Niezależnie od zebrań należy przewidzieć krótkie apele organizowane w przeddzień wydarzeń i ważnych rocznic w ruchu krajoznawczo-turystycznym, odprawy przed każdą wycieczką oraz „dni gotowości” dla uczestników obozu.

Na jednym z zebrań organizacyjnych trzeba wysłuchać propozycji członków SKKT dotyczących planu pracy. Wkrótce po tym zebraniu zarząd SKKT powinien opracować ogólny plan pracy na kilka lat oraz szczegółowy na okres roku w rozgraniczeniu na pory roku i miesiące.

### C. Zadania SKKT

Zadań SKKT jest wiele. Ograniczę się jedynie do wymienienia zadań najważniejszych. Wśród nich należy wyróżnić zadania ogólne i zadania szczegółowe.

Mianem zadań ogólnych można określić cele, które są wspólne dla całego szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego. Zadania te winny podejmować wszystkie SKKT, bez względu na staż pracy, posiadane doświadczenia w pracy turystyczno-krajoznawczej, zainteresowania, typ szkół, w których działają SKKT.

Zadania szczegółowe SKKT mają najczęściej charakter specjalistyczny. Istnienie ich wynika ze specyfiki środowiska i tradycji szkół, w których działają szkolne koła krajoznawczo-turystyczne. Źródłem prac szczegółowych SKKT mogą być zainteresowania opiekuna i członków zdobyte w wieloletniej działalności, doświadczenia krajoznawczo-turystyczne, potrzeby środowiska.

Zadaniem wspólnym dla SKKT jest zaznajomienie młodzieży z krajem

ojczystym, jego przeszłością oraz aktualnymi dążeniami i potrzebami. Cel ten SKKT osiąga poprzez: budzenie zamiłowania do wędrówek po kraju, wszechstronne poznawanie środowiska zamieszkiwanego, zakładów pracy, instytucji, zbliżenie młodzieży do zagadnień życia społecznego, ułatwiania jej zrozumienia mechanizmu przemian społeczno-ekonomicznych, co pozwala uczestniczyć z całą świadomością w życiu swojego narodu. Celem pracy SKKT jest także zbieranie materiałów naukowych i współdziałanie w tym zakresie z instytucjami naukowymi, wychowanie młodzieży w duchu szacunku do ludzi pracy, przyrody i zabytków historycznych. Wiele przeżyć szlachetnych daje młodzieży udział w turniejach, kursach i zjazdach krajoznawczych, organizacja poranków i wieczornic krajoznawczych z gawędami, filmami i tańcami regionalnymi, prowadzenie kroniki SKKT, spotkania z uczestnikami walk partyzanckich, redagowanie gazetki SKKT, współdziałanie z PTTK i PTSM.

Szczególnie ważnym zadaniem SKKT jest wyrobienie wśród rówieśników zamiłowania do samodzielnych wędrówek, nawyków racjonalnego wykorzystania wolnego czasu. Nawyk ten, gdy młodzież zacznie pracować zawodowo, pozwoli jej właściwie spędzić czas po pracy. Planowanie wolnego czasu stanie się wówczas elementem kultury — lekarstwem na zurbanizowane i technicyzowane warunki życia.

Istotnym zadaniem SKKT jest propaganda turystyki i krajoznawstwa w środowisku szkolnym. Doskonałą okazją do tego są apele szkolne, gazetki, wieczornice, w czasie których członkowie SKKT przekazują młodzieży swojej szkoły wrażenia i wiadomości z odbytych wycieczek, obozów wędrownych, rajdów i zlotów, informacje o zdobywaniu odznak turystyki kwalifikowanej.

Do ogólnych zadań SKKT należą turnieje i konkursy w postaci „zgaduj zagadul” na tematy związane z krajoznawstwem, np. pod hasłem „Osiągnięcia XXV-lecia Polski Ludowej”, „Czy znasz swoją wieś, miasto rodzinne”, „Poznajmy nasz region, województwo”. Ważnym zadaniem SKKT jest podjęcie pracy nad monografią szkoły, wsi, osiedla, miasteczka lub dzielnicy. Wiedzę o środowisku przekazuje SKKT całej szkole zamieszczając odpowiednie artykuły w redagowanej przez siebie gazecie.

Nie mniej ważnym zadaniem SKKT jest pomoc i współdziałanie z opiekunami klas w organizowaniu wycieczek klasowych i ogólnoszkolnych oraz obozów wędrownych przygotowywanych przez ZMS, SZMW i ZHP. SKKT samodzielnie lub wspólnie z młodzieżowymi organizacjami ideowo-wychowawczymi powinno podejmować opiekę nad miejscami martyrologii i bohaterstwa narodu, obiektami zabytkowymi, pomnikami przyrody.

Wdzięcznym i pożytecznym zadaniem SKKT jest przygotowywanie pomocy naukowych. W tym celu młodzież krajoznawcza gromadzi zbiory geologiczne, przyrodnicze i etnograficzne. Najczęściej przywozi je z wycieczek i obozów. Po opracowaniu tych zbiorów wspólnie z nauczycielami służą one uczniom różnych klas jako pomoce naukowe.

SKKT powinno także stworzyć poradnię dla uczniów szkoły wyjeżdżających na wakacje w góry, nad morze, na wieś do krewnych lub znajomych. Należy dążyć, aby przy pomocy zgromadzonych w poradni map, przewodników, folderów, widokówek, a także wskazówek metodycznych ułatwić uczniom wędrowki wakacyjne oraz nauczyć właściwych form wycieczkowania.

Prace społecznie użyteczne na rzecz szkoły, opieka, konserwacja i ewidencja wypożyczonego sprzętu turystycznego, prowadzenie biblioteki krajoznawczo-turystycznej, prenumerata i czytelnictwo. *Poznaj swój kraj* — oto dalsze przykłady zadań ogólnych SKKT.

Jakkolwiek Szkolne Koło Krajoznawczo-Turystyczne jest zasadniczą organizacją krajoznawczo-turystyczną na terenie szkoły, to jednak krajoznawstwem i turystyką powinna zajmować się cała młodzież w szkole. Pomimo że we wszystkich typach szkół wystąpią te same zadania dla SKKT, to jednak środki ich realizacji powinny być różne, dostosowane do możliwości fizyczno-psychicznych wykonawców.

Niezależnie od przedstawionych zadań ogólnych każde SKKT powinno realizować cele szczegółowe. Wynikają one z różnych zadań szkół, są zależne od rodzaju, typu stopnia organizacyjnego szkoły, warunków środowiska, w którym działa szkoła, zainteresowań opiekuna, młodzieży oraz posiadanych przez uczniów doświadczeń w pracy krajoznawczo-turystycznej. Do zadań szczegółowych SKKT należą: gromadzenie zbiorów do muzeum, inwentaryzacja drzew w parku, oznaczenie rezerwatów i głązów narzutowych, przeprowadzenie gier terenowych, wykonanie tablicy informacyjnej o najbliższym otoczeniu szkoły, dokumentacja pamiątek i zdarzeń z walk wolnościowych. Ponadto wchodzi tu takie prace, jak: opracowanie przewodników po okolicy szkoły, wydawanie opisów krajoznawczych, badanie dziejów dzielnicy miasta, badanie przemian regionu, obserwacja przemian wsi, urządzenie wystaw jako połączenie zbieractwa z popularyzacją treści krajoznawczej regionu, organizowanie wycieczek i obozów specjalnych, w tym leśnych, badanie naukowe pod odpowiednim kierunkiem i urządzenie sesji popularnonaukowych.<sup>24</sup>

W szkołach ogólnokształcących stopnia podstawowego i licealnego zadania SKKT muszą uwzględniać w większym zakresie pracę fizyczną, poznawanie przedsiębiorstw przemysłowych, PGR i instytucji, zwłaszcza tych, które stosują najnowsze zdobycze nauki i techniki. W szkołach zawodowych, które przygotowują swych uczniów do zawodu, zajęciom krajoznawczo-turystycznym przypada rola zbliżona do przedmiotów ogólnokształcących występujących w planach nauczania szkół zawodowych. Mają one na celu rozwój wiedzy i kultury ogólnej fachowca. Stąd w planach pracy SKKT działających w szkołach zawodowych trzeba przewidy-

<sup>24</sup> A. Czarnowski: Prace krajoznawcze z młodzieżą szkolną. Wydawnictwo Związkowe CRZZ Warszawa 1969, s. 48—92, K. Denek: Aby udział w SKKT był przyjemny i pożyteczny. *Poznaj swój kraj*. 1965, nr 6 m s. 14.

wać więcej niż w liceach ogólnokształcących teorii i zajęć związanych z poznawaniem ośrodków kultury i sztuki.

W planach zajęć SKKT w szkołach zawodowych należy brać pod uwagę fakt, że absolwenci szkół znajdują się w większości w zakładach pracy, staną się członkami określonego związku zawodowego, który ma w swych programach pracy organizowanie wycieczek. Nie jest więc sprawą obojętną, czy będą oni zaznajomieni z organizowaniem imprez krajoznawczo-turystycznych, zwłaszcza wypoczynku po pracy. Warto podkreślić, że organizatorów w tej dziedzinie jest jeszcze ciągle za mało w stosunku do potrzeb. Obserwacja form wypoczynku po pracy wskazuje, że organizowania wycieczek i niedzielnego wypoczynku trzeba się uczyć. Nie jest to nauka łatwa, wbrew mylnemu przekonaniu, że wypoczynek niedzielny lub wycieczkę dla pracowników zakładu potrafi zorganizować każdy. Zatem w szkołach, szczególnie zawodowych, należy uczyć krajoznawstwa i turystyki. Właściwą ku temu okazją stwarza dobrze metodycznie zorganizowana praca w SKKT lub w szkolnym kole PTTK.

W szkołach podstawowych głównym zadaniem SKKT jest wytworzenie wśród młodzieży potrzeby poznawania rodzinnego kraju, zwłaszcza najbliższego środowiska, umiejętne wykorzystanie wolnego czasu przez systematyczne uprawianie krajoznawstwa i turystyki. Oprócz tego SKKT w szkole podstawowej powinno zajmować się różnymi formami tzw. „małej turystyki”, współpracować z nauczycielami w urządzaniu wycieczek przedmiotowych.

Podstawową formę rozwoju małej turystyki stanowią wycieczki w sobotnie popołudnie i niedziele z zarezerwowaniem noclegu w czynnych przez cały rok schroniskach młodzieżowych PTSM, zlokalizowanych w pobliżu większych ośrodków miejskich i najciekawszych krajobrazowo zakątkach kraju. Należy dążyć, żeby wycieczki te oprócz elementów ściśle krajoznawczo-turystycznych zawierały momenty wypoczynku po tygodniowej pracy w szkole. Stąd w programie tych wycieczek należy eksponować gry o charakterze towarzyskim, sportowym, zabawy i wieczornice humoru, śpiewu i tańców połączone z konkursami krajoznawczymi, opowiadaniem legend oraz ciekawszych przeżyć z wycieczek i obozów. W programie wycieczek sobotnio-niedzielnych nie powinno zabraknąć elementów wychowania przez pracę w postaci wykonania określonej ściśle pracy społecznie użytecznej na rzecz schroniska, w którym młodzież spędza nocleg.

W liceum ogólnokształcącym zadania SKKT są zbliżone do celów SKKT działających w szkołach podstawowych. Różnią się głównie stopniem trudności. Pierwoplanowym celem działalności krajoznawczo-turystycznej w tych szkołach jest pomoc szkole w rozwijaniu wśród uczniów uczuć patriotycznych, samodzielności myślenia i działania.

4. W dziedzinie krajoznawstwa i turystyki szkolnej praktyka pedagogiczna wyprzedziła teorię i spowodowała przy dynamiczności form prac z tego zakresu pewną stagnację w odniesieniu do treści i metod działal-

ności. Okazuje się, że rozwój ilościowo-jakościowy szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego uzależniony jest od opracowania teoretycznych podstaw tego ruchu. Zatem istnieje pilna potrzeba prowadzenia badań naukowych różnych stron szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego.

Miejsce i rola krajoznawstwa jako gałęzi nauczania jest mniej lub więcej określone. Natomiast znaczenie wychowawcze zajęć krajoznawczych w działalności samorządu szkolnego i organizacjach młodzieżowych nie zostało dotąd rozeznane w sposób zadowalający. Podobnie przedstawia się problem wykorzystania w pracy krajoznawczej literatury popularno-naukowej i środków masowej komunikacji. Nie wiemy także, co należy czynić, aby lepiej i pełniej móc realizować zadania wychowawczo-poznawcze w czasie uprawiania turystyki szkolnej. W szczególności zbadania wymagają następujące problemy: krajoznawstwo jako element wiążący nauczanie i wychowanie z życiem; rozwój zdolności poznawczych młodzieży w pracy krajoznawczej; rola krajoznawstwa w formułowaniu naukowego poglądu uczniów na świat; krajoznawstwo w systemie zajęć pozalekcyjnych; wpływ krajoznawstwa na wychowanie politechniczne, społeczne i moralno-estetyczne młodzieży; przygotowanie nauczycieli do pracy krajoznawczej z młodzieżą szkolną.

Należy rozważyć możliwość utworzenia Zakładu Krajoznawstwa Szkolnego w jednym z uniwersytetów, względnie w Instytucie Badań Pedagogicznych w Warszawie lub w nowo powołanym Instytucie Turystyki. Najważniejszym zadaniem tego zakładu byłoby prowadzenie działalności naukowo-badawczej w zakresie pracy krajoznawczej w szkole, zapewnienie jej odpowiednich warunków organizacyjnych oraz koordynowania działalności naukowo-badawczej i naukowo-dydaktycznej, która jest niezbędna do prowadzenia właściwej polityki gwarantującej szybki i prawidłowy rozwój szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego. Zakład ten stanowiłby także naukowe oparcie dla nauczycieli entuzjastów pracy krajoznawczo-turystycznej w szkołach (opiekunowie SKKT i SK PTTK).

5. Pracę krajoznawczą w szkole wykonują przede wszystkim nauczyciele geografii. Ten „monopol” geografii na pracę krajoznawczą nie sprzyja pełnemu wykorzystaniu różnorodnych walorów krajoznawstwa w pracy szkolnej. Stąd należy do tej pracy wciągać nauczycieli innych przedmiotów i dyscyplin naukowych. Trzeba zjednoczyć wysiłki dydaktyków, psychologów, metodyków nauczania, nauczycieli eksperymentatorów, działaczy szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego (zwłaszcza opiekunów SKKT), kustoszy muzeów, pracowników bibliotek dla młodzieży, działaczy PTSM, PTTK i LOP, stowarzyszeń kulturalno-oświatowych wokół problematyki opracowania teorii i metodyki krajoznawstwa w szkole.

Do przyspieszenia badań naukowych, dotyczących krajoznawstwa i turystyki szkolnej, dobrze przysłuży się zachęta szkół wyższych ze strony Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki do podejmowania

problematyki szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego w pracach magistrskich, doktorskich i habilitacyjnych. Bodźcem do podejmowania prac tego typu mógłby stać się konkurs na najlepszą pracę naukową poświęconą krajoznawstwu i turystyce w szkole.

6. Trzeba uaktywnić — powołany w 1969 roku przez Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego — Zespół Konsultantów d/s Krajoznawstwa i Turystyki Młodzieży Szkolnej i Studenckiej. Zespół ten może oddać duże usługi władzom oświatowym w programowaniu, prognozowaniu, planowaniu i kierowaniu krajoznawstwem i turystyką młodzieży szkolnej i studenckiej.

7. W trosce o stworzenie szerokim rzeszom młodzieży uczącej się możliwości udziału w wycieczkach szkolnych i różnych innych formach wypoczynku wakacyjnego Ministerstwo Oświaty i Wychowania w porozumieniu z Ministerstwem Komunikacji winno uzyskać 75% zniżki dla wycieczek szkolnych.

8. Należy dążyć do wzbogacenia programów nauczania wykazem obiektów do zwiedzania i wycieczek dla każdego przedmiotu w poszczególnych klasach szkół podstawowych i średnich. Rozwiązanie to nie wystarczy do planowania pracy wycieczkowej w całej szkole. Oprócz wymagań programu należy jeszcze uwzględnić charakter szkoły, jej tradycje w pracy krajoznawczo-turystycznej. Opracowane przez opiekunów klas i organizacje młodzieżowe propozycje wycieczek, po rozpatrzeniu przez Radę Krajoznawczą Szkoły — składającą się z nauczycieli, którzy mają odpowiednie doświadczenia w organizowaniu wycieczek — winno przybrać postać wieloletniego programu i rocznego planu wycieczek. Daje to możliwość ułożenia wycieczek z różnych klas i przedmiotów nauczania, organizacji młodzieżowych w jeden system, zapobiega on dublowaniu wycieczek, zapewnia też właściwą ich organizację i kontrolę realizacji.

Wieloletni program i roczny plan wycieczek ułatwia również nawiązanie kontaktu między nauczycielami uczącymi różnych przedmiotów w celu przygotowania kompleksowych wycieczek i likwidacji wycieczek do tych samych zakładów. Szereg czynników przemawia za tym, aby w wielu przypadkach organizować wycieczki kompleksowe. Sprzyjają one wzmocnieniu korelacji i związków między przedmiotami w pracy dydaktycznej szkoły.

9. Do innych — równie ważnych jak poprzednio omówione — czynników rozwoju szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego należą: zorganizowanie SPKT we wszystkich 8-klasowych szkołach podstawowych, szkołach zawodowych i liceach ogólnokształcących; pełniejsze wykorzystanie dotychczasowych szlaków typowych (zorganizowanych) dla potrzeb obozów wędrownych; zwiększenie miejsc noclegowych w schroniskach młodzieżowych wraz z polepszeniem standardu ich wyposażenia, zapewnienie wszystkim szkołom minimalnego zestawu sprzętu turystycznego;

wydanie dla potrzeb szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego niezbędnych publikacji metodycznych, ściślejsze niż dotąd współdziałanie w tym zakresie władz szkolnych z PTSM, PTTK i młodzieżowymi organizacjami ideowo-wychowawczymi.

10. W celu ożywienia działalności krajoznawczo-turystycznej z młodzieżą szkolną trzeba otoczyć ją większą niż dotychczas opieką i kontrolą ze strony dyrektorów szkół, nadzoru pedagogicznego, działaczy PTSM i PTTK. Dalszy rozwój szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego ze względu na jego liczne walory powinien być na równi z realizacją zadań dydaktyczno-wychowawczych miernikiem pracy szkół.

\*

Pozytywne załatwienie tych postulatów przyczyni się do tego, że krajoznawstwo i turystyka przestaną zajmować marginesowe miejsce w pracy szkoły, staną się one natomiast integralnym, znaczącym komponentem nauczania i wychowania szkół różnych typów i szczebli organizacyjnych.



# W 200 ROCZNICĘ KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ

STANISŁAW SZYMANOWSKI  
SZCZYTNO

## NAUKI PRZYRODNICZE W SZKOŁACH ŚREDNICH KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ

Okres działalności KEN to początek kształtowania się nowego poglądu na świat w szerszych kręgach społeczeństwa polskiego, a szczególnie u młodzieży, której niemalą pomocą w zdobywaniu naukowych pojęć o świecie były nauki przyrodnicze wprowadzone do programów szkolnych po raz pierwszy. Komisja Edukacji Narodowej wprzęga wiedzę przyrodniczą w służbę człowieka do walki z zabobonami, ciemnotą i ogólnym zacofaniem gospodarczym. W oparciu o teoretyczne założenia, że „rząd narodowy ma moc i prawo użycia obywatelów do dobra ojczyzny i do niego należy różne przepisywać obywatelom życia sposoby”<sup>1</sup> przeprowadziła gruntowną reformę wszystkich typów szkół. Reforma pociągnęła za sobą zmianę programów nauczania. Program nauczania w szkołach KEN został tak ułożony, „aby młodź nabywała na wiek dalszy potrzebne światło, które by nią kierowały w życiu publicznym i prywatnym do zupełnego wykonania tego, co powinien człowiek, chrześcijanin i obywatel, aby sobie i drugim stał się pożytecznym”<sup>2</sup>.

„Minęły te czasy — mówił Piramowicz — w którym zamiast uczyć patrzeć i rozumieć przyrodę, wkiłdano umysł marnemi bałamuctwami..., historia naturalna należy do najwcześniejszych umiejętności, nie masz nauki bez fizyki, fizyki bez znajomości dzieł natury”<sup>3</sup>.

### Przyczyny wprowadzenia nauk przyrodniczych do programów nauczania

Niewątpliwie, ten powszechnie panujący w szerszym społeczeństwie polskim utylitaryzm w drugiej poł. XVIII w., a szczególnie u członków KEN czy Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych był jedną z przyczyn wprowadzenia nauk przyrodniczych do programów szkół średnich. Stwierdzenie takie całkowicie uzasadniają poglądy członków KEN na sprawę

<sup>1</sup> Ł. Kurdybecka: Dzieje oświaty kościelnej do końca XVIII w. Warszawa 1949, str. 184.

<sup>2</sup> Tamże, str. 184.

<sup>3</sup> F. Majchrowicz: Wielka reforma szkolna ks. S. Konarskiego i KEN. Lwów-Warszawa 1923, str. 62.

programów nauczania. Zdaniem Piramowicza „szkoły wojewódzkie zamykać powinny nauki, które każdemu stanowi albo koniecznie potrzebne, albo powszechnie zdadne i do każdego stanu łatwiej przysposabiające się”<sup>4</sup>.

Myśli Piramowicza jeszcze bardziej rozszerzyli: Popławski, Kniaziewicz. Użyteczność wiedzy zależy nie tylko od samej treści, ale i od sposobu nauczania, przeto Popławski przestrzegał, by „...praktyce nie zrazić w samych zaraz początkach w prowadzeniu historii naturalnej”<sup>5</sup>.

Nie bez wpływu na reformę całego systemu szkolnego w Polsce dokonanego przez KEN, a jednocześnie i na układ przedmiotów w programie nauczania pozostała postępową myśl Zachodu, a szczególnie Francji. Kraje Europy zachodniej opanowała idea utylitaryzmu, a na czoło wysunęły się nauki matematyczne, fizyczne i przyrodnicze. La Chalotais w książce „Szkic wychowania narodowego” (1763) poddał wnikliwej krytyce ówczesne wychowanie we Francji. Jednocześnie domagał się, by wychowanie i oświata przygotowywały człowieka do życia na ziemi, nadzór nad nią powinno sprawować państwo, a nauczycieli duchownych zastąpić świeccymi.

W nowym programie nauczania uwzględniał obok języków nowożytnych, matematyki, geografii, historii, także historię naturalną<sup>6</sup>. Podobne stanowisko zajął też prezydent parlamentu paryskiego Rolland.

Nowe zasady organizacji wychowania i szkolnictwa, rozwijane przez francuską literaturę pedagogiczną, należy uzupełnić postulatami tzw. fizjokratów. Cała grupa fizjokratów na czele z Quesnayem kładła nacisk na naukę przedmiotów realnych z dostosowaniem do potrzeb rolnictwa. Ponieważ kierunek ten miał w Polsce licznych zwolenników, a nawet wśród członków KEN, którzy mieli bezpośredni wpływ na układ przedmiotów w programach nauczania szkół średnich, jak Czartoryski, Popławski i inni.

Duże znaczenie europejskie miały przemiany w dziedzinie szkolnictwa w Niemczech. Choć wpływy niemieckie na kształtowanie się nowego systemu szkolnego w Polsce w okresie KEN opartego na nowym programie nauczania dostosowanego do potrzeb kraju mało są znane, to jednak przypuszczalnie nie były one całkowicie obojętne ówczesnym pedagogom polskim. Działo się to wówczas, gdy w Polsce profesorowie zagadnienia przyrodnicze uważali za zbyt przyziemne i niegodne roztrząsania przez umysł ludzki, to w Niemczech znalazły one oparcie i podstawy rozwoju w wyższych uczelniach i gronie profesorskim. Na podkreślenie w nauce nauk przyrodniczych zasługują: pedagogium Franckiego oraz dwa uniwersytety: w Halle i Getyndze. Historii naturalnej w Niemczech w pierwszej poł. XVIII w. nauczała szkoła realna w Berlinie<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> J. Fierych: Nauki rolnicze w szkołach średnich KEN. Kraków 1950, str. 18.

<sup>5</sup> Tamże, str. 19.

<sup>6</sup> Ł. Kurdybecka: Z historii walki o szkołę świecką. Warszawa 1961.

<sup>7</sup> Z. Kukulski: Pierwiastkowe przepisy pedagogiczne KEN z lat 1773—1779. Lublin, s. LVI—LVII.

Trzecią przyczyną wprowadzenia nauk przyrodniczych do programów szkół średnich przez KEN był niewątpliwie niski stan rolnictwa w Polsce. W poł. XVIII w. rolnictwo w Polsce było całkowicie zacofane oparte na tradycji, przesądach i zabobonach. Rady rolnicze czerpane z kalendarzy: „gdy księżyc w niedźwiadku, strzeż się siał i sadić kapusty” albo znów „uprawiać i nawozić rolę od pełni do nowiu najlepszy czas”<sup>8</sup> nie przyczyniały się do podniesienia rolnictwa na wyższy poziom.

Członkowie Komisji Edukacji Narodowej, jako bystrzy obserwatorzy życia społecznego, nie mogli pozostać obojętni wobec zagadnienia nurtującego cały naród polski.

### Układ nauk przyrodniczych w programach KEN

Pierwszy przepis regulujący układ nauk przyrodniczych w szkołach wojewódzkich, którego autorami, według przypuszczenia Fierycha, był Potocki przy współpracy Piramowicza i Popławskiego, ukazał się w roku 1774. Zawiera on w zasadzie tylko wzmiankę o naukach przyrodniczych. że „...Historia dzieł natury potrzebna, równie jako historia dziejów ludzkich, nie powinna być w szkołach opuszczana...”<sup>9</sup>.

Według tego właśnie przepisu szkoły wojewódzkie podzielone zostały na 3 klasy, każda z dwuletnim kursem nauczania. Dla klasy I w pierwszym roku szkolnym przepis przewidywał „poznanie ogrodniczej roboty”, w drugim roku „wykład rolniczej roboty”. Dla klasy drugiej „wiadomości o zwierzętach” i „wiadomości o kruszczach”. W klasie trzeciej uczyć miano „wiadomości o roślinach” oraz w ostatnim roku „ogólnej kontynuacji historii naturalnej”<sup>10</sup>. „Porządek” z roku 1774 obowiązywał natomiast tylko jeden rok.

Układ z roku 1775 jako dzieło wszystkich członków KEN uwzględnił siedem klas jednorocznych. Program nauczania według tego układu postulował: dla klasy pierwszej „wiadomości o zwierzętach, ptactwie i rybach”, dla klasy drugiej „tychże wiadomości kontynuację”, dla trzeciej „wiadomości o rzeczach kopalnych”, czwartej „wiadomości ogrodniczej roboty”, piątej „wiadomości o rolnictwie” i dla szóstej „wiadomości o człowieku względem zachowania zdrowia”.

Wynika z tego, że układ z roku 1775 różni się od „Porządku” z 1774 r., ponieważ podnosi stopień organizacyjny szkoły z 3-klasowej na 7-klasową. Ponadto wprowadził zmiany w przedmiotach przyrodniczych. Odpadła botanika jako samodzielna dyscyplina. Doszedł nowy przedmiot „wiadomości o człowieku względem zachowania zdrowia”.

<sup>8</sup> J. Fierych: Nauki rolnicze w szkołach średnich. Str. 22.

<sup>9</sup> J. Lewicki: Ustawodawstwo szkolne za czasów KEN (1773—1793). Kraków 1925, str. 38—39.

<sup>10</sup> Tamże, str. 43.

W roku 1777 ogłoszony został nowy „Układ nauki”, który obowiązywał do roku 1781 i przewidywał szkoły powiatowe i szkoły wojewódzkie. Według tego układu szkoły powiatowe obowiązane były uczyć przedmiotów przyrodniczych w każdej klasie i w każdym roku nauki. W szkołach wojewódzkich większych zmian nie wprowadził. Przesunięte zostały jedynie niektóre przedmioty z jednej klasy do drugiej.

Wprowadzony też został przepis o specjalizacji profesorów, który obowiązywał od klasy trzeciej do siódmej.

W roku 1777 do programu szkół wojewódzkich wydano rozporządzenie o rozkładzie godzin, na mocy którego obowiązywała specjalizacja profesorów od kl. III do VII oraz wykładanie nauk przyrodniczych we wszystkie dni tygodnia i w różnych godzinach.<sup>11</sup>

W roku 1781 został wydany nowy program oparty o „Projekt Ustaw”, który po przyjęciu formy Ustaw w roku 1783 obowiązywał do końca istnienia Komisji.

Uwzględniał on dwa typy szkół średnich: typ średnich wyższych o 6 klasach i 6 profesorach, w których nauka miała trwać 7 lat z klasą V dwuletnią, i typ szkół niższych o 3 klasach i 3 proesorach. W projekcie tym zaszły pewne zmiany w układzie nauk przyrodniczych. Naukę o zdrowiu (higienę) przeniesiono z klasy VI do V na drugi rok. Odpadła całkowicie botanika, wprowadzono zoologię „zwierząt, ptaków, ryb, pszczół etc z zastosowaniem użycia ich do gospodarstwa, rękodzieł i handlu”. Dotychczasową zoologię wykładaną w klasach I i II zmieniono na „początki historii naturalnej”.

„Projekt” z roku 1781 wprowadził również zmiany dotyczące ilości godzin przeznaczonych na poszczególne nauki przyrodnicze. I tak na przykład nauce ogrodniczej dodano 1 godz. tygodniowo, natomiast nauce rolnictwa odjęto 2 godz. z mineralogii i nauce o zachowaniu zdrowia 3 godz. W sumie jednak nauki przyrodnicze utraciły 2 godz tygodniowo (z 19 na 17).<sup>12</sup>

W roku 1783 wyszły ustawy KEN, które wprowadziły ostateczne zmiany w przedmiotach przyrodniczych. Odpadła ze szkół nauka zoologii jako przedmiot obowiązkowy. Pozostawiono ją jako przedmiot nadobowiązkowy. Usunięcie zoologii z programu przez Komisję nastąpiło przede wszystkim pod wpływem licznych skarg szlachty kierowanych przeciw tej nauce, które w większości były słuszne i uzasadnione.

A zatem znowu zmniejszono ilość godzin przeznaczonych na nauczanie przedmiotów przyrodniczych. Rolnictwo i ogrodnictwo oraz higiena nie ucierpiały tym razem. Redukcja odbyła się kosztem zoologii.<sup>13</sup>

Cały proces kształtowania się układu nauk przyrodniczych w programach KEN w latach 1774—1783 przedstawia poniższa tabela.

<sup>11</sup> Tamże, str. 140—143.

<sup>12</sup> i <sup>13</sup> J. Fierych: Nauki rolnicze w szkołach średnich. Str. 55—56.

## NAUKI PRZYRODNICZE WEDŁUG PRZEPISÓW KEN

Programy z roku		1774		1775		1777		1781				1783							
		kl	kl	kl	kl	kl	kl	kl	kl	kl	kl	kl	kl	kl	kl				
stosunek orga. szkoły	klas	3	7	3		7		3		6		3		4		6			
	lata nauki	6	7	6		7		6		7		6		—		7			
	profesorów	6	—	—		7		3		6		3		4		6			
Przedmioty		kl	kl	kl		kl		kl		kl		kl		kl		kl			
Zoologia	III	I i II	I a, b		I, II	2	2	I IIb	1	4	I II V	2	2	4	—	—	I i II V		
Botanika	V	—	II a b III a, b		III, IV	2	2	—	—	—	—	—	—	IIIb	1	IVa	2	Va Vb	1 1
Mineralogia	IV	III	—		V	4	4	IIIb	2	V	2	2	2	IIIb	2	IVa	2	Va	2
Higiena	—	VI	—		VI	5	5	—	—	Vb	2	—	—	—	—	IVb	—	Vb	2
Ogrodnictwo	I	II	II a, b		III	2	2	IIa	3	III	3	3	3	IIa	3	II	3	III	3
Rolnictwo	II	V	III		IV	4	4	IIb	3	IV	2	2	2	IIb	3	III	3	IV	2

### Realizacja programów nauczania w szkołach z zakresu nauk przyrodniczych

Plan nauk wprowadzony przez „Porządek” z roku 1774 nie został prawie nigdzie wprowadzony w życie z wyjątkiem szkoły poznańskiej, w której A. Poniński utworzył 3 klasy dwuletnie.

Przedmioty przyrodnicze zarządzane przez „Porządek” z roku 1774 były wykładane tylko w niektórych szkołach średnich dwóch departamentów: wielkopolskim w Poznaniu, Toruniu, Międzyrzeczu wielkopolskim i Wschowie oraz w departamencie mazowieckim w Łomży, Szczuczynie, Górze i Międzyrzeczu Koreckim.

Spośród wszystkich dyscyplin przyrodniczych nauczanych w pierwszym roku działalności KEN jedynie rolnictwo i ogrodnictwo występowało w kilku szkołach. Najwidoczniej, w ówczesnych warunkach ekonomicznych, były one uważane za najważniejsze z nauk przyrodniczych.<sup>14</sup>

Udzielenie przedmiotów przyrodniczych w szkołach średnich w okresie „Układu” z roku 1775 w porównaniu do roku 1774 przedstawia się nieco lepiej. Poprawa ta nastąpiła w dwóch kierunkach. Wzrosła liczba

<sup>14</sup> J. Fierych o. c. str. 35—37.

szkół nauczających przedmiotów przyrodniczych z 8 do 14. Doszły szkoły w: Sandomierzu, Piotrkowie, Krzemieńcu, Starogradzie, Lubarze i Ostrogu. Po drugie, zwiększyła się ilość dyscyplin przyrodniczych nauczanych w poszczególnych szkołach.<sup>15</sup>

Wprowadzenie nauk przyrodniczych do ówczesnych szkół szło nadal bardzo powoli. Niektóre dyscypliny przyrodnicze występowały sporadycznie, np.: zoologia w Górze, botanika w Szczuczynie, higiena w Międzyrzeczu Koreckim. Jedynie rolnictwa nauczano w 10 szkołach.

Pewien chaos w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych występuje jeszcze po wprowadzeniu przez KEN „Układu” z 1777 r. Według rozpoznania Czartoryskiego w 1780 r. „historii naturalnej w żadnych szkołach departamentu szkół ukraińskich — nie masz, wyjąwszy winnickie”.<sup>16</sup>

W latach 1777—1781 jedynie 3 szkoły: poznańska, krakowska i od 1781 r. lubelska, systematycznie prowadziły lekcje z przedmiotów przyrodniczych. Jednak na żaden przedmiot przyrodniczy nie przeznaczono takiej ilości godzin, jaką zalecał „Układ”.<sup>17</sup> Mniej systematyczne wykładanie nauk przyrodniczych odbywało się w szkołach w: Piotrkowie, Międzyrzeczu Koreckim, Radzynie, Sandomierzu.<sup>18</sup> Jednej lub więcej dyscyplin przyrodniczych udzielano w: Krzemieńcu, Winnicy, Pułtusku, Wągrowie i Łęczycy.<sup>19</sup>

Nie lepiej przedstawiała się sytuacja w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych w szkołach litewskich. Nauki przyrodnicze występowały tylko w 19 szkołach na ogólną liczbę co najmniej 34 (około roku 1778).

Duże odchylenie występowało również w ilości godzin poświęconych na lekcje przyrody, w porównaniu do przewidzianych w przepisach Komisji.<sup>20</sup>

Jak przedstawia się nauczanie przedmiotów przyrodniczych w szkołach średnich w latach 1781—1794?

W raportach wizytatorów generalnych od roku 1781 nie znajdujemy szczegółowych danych co do czasu przeznaczonego na lekcje przyrody, ale przeważnie ogólne stwierdzenia, że „idą podług rozłożenia nauk w ustawach przepisanych z książek elementarnych”.

Nauka zoologii wprowadzona do programu nauczania projektem z roku 1781 realizowana była już w roku szkolnym 1781/82 w sześciu szkołach: w Poznaniu, Radomiu, Kaliszu, Lublinie, Krzemieńcu, Krakowie. W następnym roku przedmiot ten wykładano w 13 szkołach.<sup>21</sup>

<sup>15</sup> Tamże, str. 42—44.

<sup>16</sup> Raporty generalnych wizytatorów z lat 1774—1786. Zebrał i wydał pod ogólnym tytułem Komisja Edukacji Narodowej i jej szkoły w Koronie T. Wierzbowski. Warszawa 1906—1914, zeszyt 25, str. 38.

<sup>17</sup> Raporty szkół wydziałowych i podwydziałowych. Zebrał T. Wierzbowski Warszawa 1902—1905, zeszyt 7.

<sup>18</sup> J. Fierych o. c. str. 50.

<sup>19</sup> Raporty szkół..., zeszyt 2, str. 2.

<sup>20</sup> J. Fierych o. c. str. 54.

<sup>21</sup> Tamże, str. 62.

Po wprowadzeniu w życie „Ustaw” z roku 1783 wykładanie zoologii występuje wyjątkowo (jako nadobowiązkowe) w czterech szkołach: w Krzemieńcu (1784), Winnicy (1788), Krakowie (1784, 1786, 1788) i Lublinie (1785, 1789, 1790).<sup>22</sup>

Podobnie przedstawiała się sprawa z nauczaniem wiadomości wstępnych z historii naturalnej.

Wykładanie botaniki w okresie „Projektu” z roku 1781 odbywało się w 5 szkołach. Sytuacja uległa nieco poprawie po wprowadzeniu „Ustaw”. Jednak w dalszym ciągu botaniki nie wykładano w czterech szkołach zakonnych: w Kielcach, Wągrowie, Radziejowie i Wieluniu. Wykładano, ale bardzo mało w Barze, Łukowie, Łomży, Ołyce i Toruniu. W 5 szkołach wprowadzono botanikę dopiero po wyjściu z druku książki elementarnej (1785). Do szkół, które regularnie nauczały botaniki, należy zaliczyć: Krzemieniec (1786), Płock, Owoncz, Łowicz (1788).<sup>23</sup>

Nauki o rzeczach kopalnych (mineralogia) albo nie udzielano zupełnie, jak w Barze, Humaniu, Kielcach, Płocku, Starogradzie, Toruniu i Warszawie, albo też bardzo rzadko: w Krakowie, Poznaniu. Niezgodnie natomiast z przepisami KEN wykłady z mineralogii prowadziły szkoły w: Drohiczynie, Pułtusku, Piotrkowie, Sandomierzu, Warszawie (pijarska) oraz Kaliszu.<sup>24</sup>

Stan nauki o zdrowiu (higiena) w ówczesnych szkołach nie posuwał się naprzód. Zresztą wydane „Ustawy” z roku 1783 nie przewidywały higieny dla szkół 3-klasowych, a dla innych tylko co drugi rok. W dodatku realizacja tego przedmiotu była bardzo słaba, na co zresztą zwrócił uwagę w r. 1785 wizytator F. S. Jezierski w raporcie: „Co się tyczy o zachowaniu zdrowia ludzkiego..., o tem ani złego, ani dobrego doniesienia uczynić nie mogę. Mało gdzie te nauki dawane bywają, a jeżeli je gdzie w których szkołach nalazł, tedy w taki sposób, że nie ma co o nich w raporcie powiedzieć”.<sup>25</sup>

W latach 1781—1794 na wyższym poziomie znajdował się stan nauk przyrodniczych, w porównaniu do Korony, w szkołach litewskich. Mimo licznych przeszkód osiągały one coraz lepsze wyniki, za co od wizytatorów otrzymywały liczne pochwały i wyróżnienia.

W Brześciu w roku 1787 wizytator Pilchowski stwierdził przy szkole istnienie ogrodu botanicznego a także naukę jedwabnictwa. Szkoła ta prowadziła również książkę wynalazków, w której odnotowano odkrycie soli w Klonowicy. Podobną też książkę prowadziła szkoła w Szczuczynie. W 1790 roku za dobre udzielanie przyrody wyróżniono szkoły w Pińsku i Białymstoku.<sup>26</sup>

<sup>22</sup> Tamże, st. 62.

<sup>23</sup> Tamże, str. 62.

<sup>24</sup> Tamże, str. 61.

<sup>25</sup> Raporty generalnych wizytatorów. Zeszyt 28, str. 60.

<sup>26</sup> Wizytatorowie generalni KEN. Lublin, 1957.

### Treść i metody nauczania

Komisja Edukacji Narodowej do końca swej działalności nie potrafiła zaradzić brakowi podręczników do nauk przyrodniczych. Z tym łączyły się trudności natury programowej. Nauczyciele pozbawieni właściwych podręczników korzystali z własnych, przypadkowych, które decydowały także nie tylko o treści poszczególnych lekcji, ale także doborze tematów. Nauczyciele nie obeznani z naukami przyrodniczymi dość często uczyli różnych błahych spraw, ponieważ treść nauczania z poszczególnych dyscyplin była zależna od treści posiadanych książek, których używali jako podręczników.

Najwięcej wiadomości o małym znaczeniu naukowym, a czasami nawet bezwartościowych lub fałszywych było w nauczaniu zoologii. Nie wiele pomogło zalecanie metodyczne Komisji, by nauczyciel wystrzegł się „dysertacji długich, sporów próżnych, fałszów ciekawych”.<sup>27</sup>

Późne wydanie podręcznika zoologii dla szkół narodowych (1789) w praktyce doprowadziło do tego, że w dużym stopniu zoologia stała się nauką o hodowli zwierząt: krowach, koniach, wołach, owcach, ptakach, rybach, a w niektórych szkołach o zwierzętach dzikich: borsukach, bobrach, lisach, wilkach i innych.<sup>28</sup>

Praktycyzm niekiedy ograniczał naukę zoologii do opisu zwierząt własnego województwa (Kraków 1778 r.). Nierzadkie są przypadki zanotowane przez wizytatorów generalnych, że nauczyciele przy nauczaniu zoologii uprawiali utylitaryzm i zdradzali niewiedzę.<sup>29</sup> Bogdanowicz w raporcie powizytacyjnym podaje, że niedoskonałość w nauczaniu zoologii „jest pospolita we wszystkich szkołach akademickich i zakonnych”.<sup>30</sup> Wizytator Jezierski stwierdził, że nauczanie historii naturalnej wszędzie idzie bardzo marnie. Radził, by w wielu szkołach i niektórych akademickich zaprzestać nauczać jej wcale.

Należy chyba uznać, na ile pozwala zebrany materiał, że nauczanie zoologii KEN nie stało na poziomie ówczesnej wiedzy.

Nieco lepiej przedstawia się w świetle zebranego materiału nauczanie botaniki. Przekonanie takie potwierdzają omawiane tematy na lekcjach botaniki i metody nauczania. Jak wynika z raportów, głównymi zagadnieniami wykładanymi na lekcjach botaniki były: zioła krajowe (Poznań, Pułtusk, Rawa), podział rośliny na części (Rawa), w Poznaniu udzielano wiadomości o ogrodach, roślinach leczniczych i o podziale roślin.

Po r. 1785 uczono według wydanego podręcznika botaniki dla szkół narodowych. Toteż w raportach nie ma omawianych tematów, a tylko stwierdzenie, że nauka odbywa się według podręczników.

<sup>27</sup> Ustawodawstwo szkolne za czasów KEN. Str. 39.

<sup>28</sup> Raporty szkół. Zeszyty 2, 4, 5, 6, 7.

<sup>29</sup> J. Fierych o. c.

<sup>30</sup> Raporty generalnych wizytatorów. Zeszyt 29, str. 36.



Przy nauce botaniki można już niewątpliwie stwierdzić pewne zaczątki stosowania metody poglądowej. Pierwszy bowiem sposób polegał na pokazywaniu rysunków roślin zawartych w książce, wybranych przez nauczycieli lub uczniów.

Drugi sposób polegał na pokazywaniu naturalnych okazów w środowisku sztucznym. Tak nauczano w Lublinie w r. 1783. „Kwiaty żywe znoszono” w Krzemieńcu w r. 1789, we Włodzimierzu w r. 1783 uczniowie w czasie popisów „przygotowane mieli drzewka różnym sposobem przez siebie szczepione” — donosił wizytator Gorycki.<sup>31</sup>

Trzeci sposób polegał na oglądaniu okazów naturalnych w naturalnym środowisku. Mimo poważnych trudności wynikających z organizowania lekcji w ogrodzie lub w polu w kilku szkołach można stwierdzić nauczanie botaniki w naturalnym środowisku poza terenem szkoły.

Czasami lekcje botaniki przeradzały się w eksperymenty naukowe. W r. 1792 Smolikowski z Lublina pisał: „wszystkie sposoby szczepienia i polepszenia drzew owocowych pokazane były, prócz teorii, i w praktyce i przez samychże uczniów kilkakrotnie wykonane”.<sup>32</sup>

Niektóre szkoły korzystały w nauczaniu botaniki z ogrodów botanicznych i gabinetów przyrodniczych czasami własnych.

Nie wszystkie jednak szkoły stosowały się do zaleceń Komisji, by „pierwej, ile można, na zmysły uczyć niż słowa”, nauczając przedmiotów przyrodniczych w języku łacińskim na pamięć. Tak uczono właśnie w Międzyrzeczu (1787), Włodzimierzu (1783), Lubarze (1779), Łomży (1780), Radomiu (1792), Ojcyce i Ostrogu, a nawet w szkole wydziałowej w Poznaniu „wyborniejsze z tych wypisów kawałki powinni byli objąć pamięcią” (1728).<sup>33</sup>

Treści nauczania rzeczy kopalnych określała tabela opracowana przez Jeskiewicza. Jednak przeważnie wszystkie szkoły (z wyjątkiem Poznania w r. 1783 i Pułtusza w r. 1785) stosowały wsteczny układ zagadnień opracowany w oparciu o posiadany podręcznik. Świadczy o tym uwaga Bogdanowicza z okresu wizytacji szkół w r. 1786. Przy nauczaniu mineralogii nauczyciele dość często korzystali z podręczników, których Komisja nie zalecała. Nauczanie odbywało się metodą pamięciową, a szkoła wydziałowa w Poznaniu prowadziła lekcje w języku łacińskim.

W nauczaniu przedmiotów przyrodniczych przodowały szkoły litewskie, które po roku 1782 systematycznie podnosiły swój poziom naukowy. Dobrze postawione nauki przyrodnicze były w szkołach: w Nowogródku, Kownie, Pińsku, Nieświerzcu i wielu innych. Szkoły te dysponowały już pokaznymi zbiorami pomocy naukowych do nauczania przedmiotów przyrodniczych.<sup>34</sup>

<sup>31</sup> Raporty generalnych wizytatorów. Zeszyt 27, str. 62.

<sup>32</sup> J. Fierych o. c., str. 121.

<sup>33</sup> J. Kołodziejczyk. Nauki przyrodnicze w działalności KEN. Str. 116.

<sup>34</sup> J. Hulewicz. Opinie publiczne wobec KEN. Studia z dziejów Kultury. Warszawa 1949.

## Zakończenie

Jak wynika z dotychczasowych rozważań, nauki przyrodnicze w szkołach średnich KEN musiały toczyć walkę o należne im miejsce, którego do końca działalności Komisji nie udało im się zdobyć.

Złożyło się na to szereg przyczyn. Pierwsza z nich — to brak odpowiednich podręczników do nauczania nauk przyrodniczych: mineralogii, higieny, rolnictwa, ogrodnictwa i co najmniej o kilka lat wcześniej do botaniki i zoologii, choć istniały wszystkie warunki sprzyjające wydaniu tych książek elementarnych. Wina Komisji jest tym większa, że nauki przyrodnicze jako nowe były zupełnie nauczycielom nie znane. Wykładali je nauczyciele bez fachowego przygotowania i z konieczności przynajmniej w pierwszych latach byli w tej dziedzinie samoukami. Nauczyciele o większym przygotowaniu przyrodniczym zaczęli prowadzić wykłady dopiero po r. 1786, tj. po ukończeniu seminarium nauczycielskiego przy Szkole Głównej w Krakowie.

Komisja Edukacji Narodowej w osobach swych wizytatorów za mało zwracała uwagi na nauki przyrodnicze. Częste wzmianki o nich w raportach wizytatorów dotyczą kwestii formalnej. W nielicznych tylko przypadkach odnoszą się do treści nauczania, przeważnie zoologii, a już bardzo mało botaniki i przedmiotów rolniczych.

Inne przyczyny, które utrudniały nauczanie przedmiotów przyrodniczych, a za które nie ponosi odpowiedzialności Komisja, to niechęć sporej części profesorów do nowych programów szkolnych.

Realizację nowego programu nauczania w dużym stopniu utrudniała niezyczliwość i krytyka części społeczeństwa polskiego, co z kolei zmuszało profesorów do omijania przepisów Komisji i dostosowania się do życia szlachty.

Wskazując przykładowo tych kilka przyczyn niepowodzeń nauk przyrodniczych w szkołach średnich daleki jestem od obniżenia zasług KEN. Chciałem jedynie ukazać problem nauk przyrodniczych w latach 1773—1794 w splocie różnych czynników.

JÓZEF KOZŁOWSKI

**WARTO DYSKUTOWAĆ DALEJ NAD PRAKTYCZNYM  
PRZYGOTOWANIEM STUDENTÓW  
DO ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO**

Kol. Bolesław Wytrązek z Olsztyna swym głosem „O doskonalszy system wdrażania studentów WSN do pracy nauczycielskiej” (*Ruch Pedagogiczny* nr 3, 1972, s. 310—313) przerwał długotrwałe milczenie na temat praktyk pedagogicznych studentów. Byłby to głos bardzo pożyteczny, gdyby zapoczątkował żywą wymianę zdań na ten temat, zwłaszcza w świetle pierwszych doświadczeń WSN w zakresie organizowania praktyk pedagogicznych. Sądzę, że spraw do poruszenia w dyskusji będzie niewiele.

Autor wspomnianego artykułu poruszył kilka istotnych problemów, które warto podjąć i przedyskutować. Zgadzam się całkowicie z jego tezą o wielofunkcyjności praktyki pedagogicznej. Jesteśmy też zgodni co do jej integrującej roli w zakładzie kształcenia nauczycieli, nawet w wyższej szkole pedagogicznej czy nauczycielskiej. Różnimy się natomiast nieco w poglądach na zakres tej praktyki i jej podstaw.

Słusznie twierdzi mój oponent, że integracja procesu „urabiania” nauczyciela musi być rozpatrywana z punktu widzenia personalnego oraz treści i działalności praktycznej. Chciałbym to mocno podkreślić, że uczelnie pedagogiczne są szkołami profesjonalnymi i muszą nastawić się na „obsługiwanie” zawodu. Nie ogranicza się ono bynajmniej do wypełniania limitów wysoko kwalifikowanych pracowników pedagogicznych. W obecnych czasach, kiedy z przejściem mówi się o przyspieszeniu rozwoju społecznego i gospodarczego przez wykorzystywanie zdobyczy nauki i techniki, należy oczekiwać od wyższych szkół zawodowych znacznie więcej, a mianowicie popierania rozwoju na danym odcinku życia państwowego, w tym wypadku chodzi o wdrażanie postępu pedagogicznego, i prace rozwojowe na rzecz oświaty i wychowania. Otóż tym zaczynem postępu i rozwoju w szkole mają być nowo wyszkoleni nauczyciele i do tej funkcji nowatorskiej trzeba ich odpowiednio przygotować i wdrażać poprzez praktyki pedagogiczne.

W związku z tym podzielam również pogląd B. Wytrązka na profil nauczyciela akademickiego w uczelniach pedagogicznych. Musi to być człowiek znający szkołę, dla której przygotowuje kadry, i dlatego słuszny jest postulat, aby przyszłych nauczycieli akademickich przysposabiać spośród

nauczycieli szkół podstawowych i średnich oraz by młodych pracowników naukowych (nauczycieli akademickich) zobowiązać do praktyki w szkole podstawowej. Ale czy to jest postulat wystarczający i konieczny dla wszystkich nauczycieli i akademickich uczelni? Jakie jeszcze inne walory są wymagane dla pełnienia roli nauczyciela nauczycieli?

Różniemy się natomiast w poglądach w sprawie zakresu praktyki pedagogicznej. B. Wytrązek wyraźnie postuluje przygotowanie nauczyciela także do pracy społeczno-kulturalnej w środowisku. Podaje nawet dokładny zakres oczekiwań środowiska oraz wymienia szereg cech, jakimi powinien się odznaczać nauczyciel świadomy swego „posłannictwa” w wiejskim środowisku. Powołuje się przy tym na odpowiednie postanowienia ustawy o rozwoju systemu oświaty i wychowania. Ulegając tym samym sugestiom, w pierwszej redakcji swych propozycji formułowałem zadanie praktyki pedagogicznej jako przygotowanie nauczyciela do pracy w szkole i środowisku. Jednak po namyśle ograniczyłem zadania praktyki do spraw związanych z pracą nauczyciela w szkole. Jakże były tego motywów?

Powinniśmy już odejść od modelu nauczyciela uniwersalnego, który potrafi sam wszystko zrobić. Minęły już te czasy, kiedy do pracy społeczno-kulturalnej w środowisku wiejskim wystarczyły dobre chęci, zaprawione wysoką motywacją ideową i podbudowane amatorskim przysposobieniem. Sprawy posunęły się dziś tak daleko, zwłaszcza po utworzeniu gmin, że do prowadzenia znaczącej działalności społeczno-kulturalnej w środowisku potrzebni są ludzie o wysokich kwalifikacjach specjalistycznych. Nie można dziś modelować ideału nauczyciela przez dodawanie takich czy innych postulowanych cech osobowości. Jeżeli mamy rzetelny zamiar ożywienia małych środowisk pod względem społecznym i kulturalnym, musimy tam dać ludzi do tego specjalnie przygotowanych i odpowiednio zaopatrzonych.

I o tym pomyślałem w swych zamysłach, jak przygotować nauczyciela do tej funkcji kulturalnej. Ponieważ tego jednak nie da się załatwić w ramach praktyk pedagogicznych, przygotowałem więc osobny projekt powołania przy wyższej szkole nauczycielskiej odpowiedniego dla tych celów studium kultury współczesnej. Jego naczelną ideą jest przygotowanie nauczycieli do szerzenia kultury przez aktywne uczestnictwo w życiu kulturalnym i rozwijanie twórczości kulturalnej. Projekt ten złożyłem w Ministerstwie Kultury i Sztuki, gdyż moim zdaniem resort ten powinien przejąć na siebie ciężar dodatkowego przygotowania nauczycieli do tej kulturalnej funkcji w środowisku. Sprawa jest nadzwyczaj pilna, gdyż w nowym stanie rzeczy gminny dyrektor szkół jest odpowiedzialny za stworzenie infrastruktury oświatowo-kulturalnej na terenie gminy i trzeba mu zapewnić fachową pomoc. Wracając do sprawy, nie mogę zgodzić się z zarzutem, jakoby moja koncepcja praktyki była zbyt wąsko zakreślona. Te sprawy trzeba dziś wyraźnie oddzielić — praca w szkole w zakresie posiadanych kwalifikacji jest obowiązkiem nauczyciela, natomiast praca kulturalna

w środowisku idzie jednak w parze z utalentowaniem i specjalnym przygotowaniem.

Całkowicie jednak różni się w zasadniczej sprawie. Mój oponent jest zdania, że praktyka pedagogiczna w wyższych szkołach nauczycielskich powinna być kontynuacją dobrych wzorów poprzednich zakładów (seminariów nauczycielskich i liceów pedagogicznych). Obstawiam przy swoim twierdzeniu, że powinna to być praktyka zupełnie nowa, bo inne ma cele do spełnienia i odmienne warunki realizacji. Rzecz właśnie w tym, aby to nowe ujawnić i realizować.

Seminaria nauczycielskie miały dobry program wdrażania kandydatów do pracy nauczycielskiej. Warsztatem tej praktyki była szkoła ćwiczeń znajdująca się przeważnie pod wspólnym dachem, była niejako „pod ręką”. Seminarzyści przebywali z młodzieżą szkolną na co dzień, zajmowali się nią przed lekcjami, w czasie pauz i bez trudu uczęszczali na hospitacje i lekcje próbne. Szkoła ćwiczeń była zarazem szkołą wzorową, i to pod każdym względem, a nauczyciel szkoły ćwiczeń liczył się w opinii nauczycielskiej jako wybitny metodyk. Cała praktyka oparta była na dwóch zasadach: na pokazie i na rzetelnych ćwiczeniach pod kontrolą. Na owe czasy dawało to dobre rezultaty.

Wyższe szkoły nauczycielskie działają na zupełnie odmiennych i nowych zasadach, a mianowicie, główną formą ich pracy są studia, badania i aplikacje. Wyższość kształcenia nauczycieli w uczelni polega na tym, że teoria ma stać się podstawą orientacyjną działania, jego planowania, a następnie podstawą weryfikacji, badania jego skuteczności. Nie chodzi również o nauczyciela, który znałby się na wszystkim po trochu, ale o specjalistę, który działa niezawodnie i skutecznie w różnych i zmieniających się sytuacjach. Niestety, te walory działania muszą być okupione ograniczonym jego zakresem.

Nowy program praktycznego wdrażania do pracy nauczycielskiej dopiero się rodzi i wymaga rzetelnego wysiłku całej zbiorowości nauczycieli akademickich pedagogicznych uczelni. Sytuacja na tym odcinku nie jest różowa, nadal przeważa organizacyjny punkt widzenia w tej kwestii. Istniejące zakłady praktyk pedagogicznych przekształciły się w biura podróży studentów (harmonogramy i plany praktyk, wystawianie delegacji, wypłacanie kosztów podróży — oto czynności, które wypełniają ich program). Aby obraz tych zakładów był już zupełnie wyraźny, należy sprawdzić, kto stoi na czele zakładów praktyk pedagogicznych, jaki jest ich zakres czynności, jaki mają program rozwoju, jakie są kryteria zaliczania praktyk pedagogicznych.

Wyższe szkoły nauczycielskie, jako twór nowy, nie zdążyły jeszcze określić swej roli i wypracować odpowiedniego stylu działania. Stoi przed nimi alternatywa wyboru i samookreślenia. Jedni, zafascynowani blaskiem nauki i mitem autonomii akademickiej, będą chcieli żywo naśladować wzory uniwersyteckie. I to będzie początkiem ich końca, gdyż uczelnie pedago-

giczne zostaną wtedy pochłonięte przez ciągle rozrastające się uniwersytety. Natomiast prawidłowa droga rozwoju WSN jako uczelni profesjonalnej prowadzi w kierunku szkoły, jej badania, poznawania i popierania. Wymagać to będzie zupełnie odmiennej struktury organizacyjnej i innego programu kształcenia. Przesłanki tego modelu szkoły pedagogicznej tkwią właśnie w nowoczesnym programie wdrażania praktycznego do pracy w rozwijającym się systemie oświaty i wychowania. Program i organizacja praktyki pedagogicznej są więc organicznie związane z modelem szkoły pedagogicznej przyszłości. Ale o tym już w osobnym artykule należy napisać.

WŁODZIMIERZ RADLAK  
ŚWIDNICA ŚLĄSKA

### W SPRAWIE GMINNEGO ZESPOŁU WYCHOWAWCZO-OŚWIATOWEGO<sup>1</sup>

We współczesnych warunkach życia społecznego już na szczeblu gminy konieczne staje się powołanie wychowawczo-oświatowego zespołu. Wszystko przemawia za takim rozwiązaniem problemu. Pozostaje jedynie sprecyzowanie co do kształtu i formy tego zespołu.

Prawidłowym rozwiązaniem będzie powołanie na szczeblu gminy samodzielnego pracownika do kierowania i rozwiązywania problemów wychowawczo-oświatowych. Działalność jego będzie skupiać się wokół następujących zagadnień:

- 1) Organizacyjno-gospodarczych.
- 2) Budżetowo-pracodawczych.
- 3) Opiekunczo-wychowawczych.

Aby uniknąć nieporozumień i dotychczasowych błędów, ustalmy treść wymienionych punktów.

Ad 1) Już sama nazwa sugeruje, że odnośnie zagadnień określonych mianem „1” zadaniami tymi będą:

- a — zapewnienie właściwego funkcjonowania niezbędnej dla administrowanego terenu ilości placówek wychowawczo-oświatowych,
- b — popieranie i realizowanie słusznych inicjatyw terenu,
- c — stała troska o właściwy poziom organizacyjny i stan bazy materialnej, właściwą obsadę kadrową podległych jednostek oraz czuwanie nad wytworzeniem i utrzymaniem w nich właściwej atmosfery pracy,
- d — nadzór nad realizacją zadań wynikających z założeń polityki oświatowej, zaleceń zwierzchnich władz terenowych oraz troska o utrzy-

<sup>1</sup> Sprawy podnoszone przez kol. W. Radlaka znajdują wyjaśnienie i rozwinięcie w artykule dra Mariana Rataja — na pierwszym planie numeru (Red.).

manie i wytworzenie właściwej i efektywnej współpracy między środowiskiem i istniejącymi w nim organizacjami a podległymi jednostkami wychowawczo-oświatowymi.

Ad 2) Jeżeli w gestii gminnego zespołu oświaty i wychowania będą znajdować się organizacyjno-gospodarcze zadania, to oczywiście jest, że musi on dysponować niezbędnymi środkami pieniężnymi. Tym samym musi on mieć wpływ na opracowanie budżetu, a także nim dysponować.

Taki układ jest jak najbardziej wskazany. Zapewni on rytmiczność realizowania potrzeb, a jednocześnie nie dopuści do popełnienia tych błędów i nieprawidłowości, które obecnie występują w działalności szkół wiejskich.

Gminne ogniwo wychowawczo-oświatowe będzie musiało okazywać stałą troskę o problemy bytowe kadry nauczycielskiej. Wiele osiągnie się przez rytmiczność wypłacania należności. Dalszy problem to rozwiązanie potrzeb mieszkaniowych, zapewnienie opieki lekarskiej, czuwanie, by warunki pracy były zgodne z założeniami bhp. Będzie miało też obowiązek do ingerowania w ustalaniu sprawiedliwego podziału godzin ponadwymiarowych i innych obowiązków, a także do kontrolowania prawidłowego rozdziału dóbr materialnych resortu oświaty takich, jak działki szkolne, mieszkania szkolne itp.

Ad 3) Zawarty w punkcie trzecim zestaw zagadnień świadczy o zupełnie nowym spojrzeniu na zakres i sposób realizacji zadań ciążących na nadzorze szkolnym i jest on prawidłowym określeniem funkcji, jaką ten najniższy szczebel nadzoru, szczególnie w warunkach ustroju socjalistycznego, winien spełniać.

Według tej koncepcji resort oświaty i wychowania winien zaopiekować się dzieckiem, jeżeli nie od chwili urodzenia, to na długo przed przekroczeniem przez dziecko progu szkolnego. Tak więc na wiele miesięcy przed pierwszym dzwonkiem należy przeprowadzić wywiad środowiskowy celem ustalenia warunków bytowo-społecznych, a jednocześnie dziecko należy poddać różnorodnym badaniom celem ustalenia dojrzałości do nauki, stanu psychicznego, rozwoju fizycznego itp.

Wszystko to umożliwiłoby podjęcie wielu korzystnych dla dalszego prawidłowego rozwoju dziecka decyzji. Tak więc dla dobra indywidualnego, a zarazem społecznego wyeliminowano by tych uczniów, którzy do normalnej szkoły nie nadają się. Innych poddano by leczeniu celem usunięcia stwierdzonych schorzeń (np. wzroku, słuchu). W wypadkach koniecznych organizowano by zajęcia wyrównawcze.

Zespół ten powinien także posiadać możliwości udzielenia pomocy materialnej, a w wypadkach gdy dobro dziecka tego wymaga, musi mieć możliwość umieszczenia go w zakładzie wychowawczym. Wskazane byłoby również, aby dysponował on uprawnieniami do egzekwowania obowiązku szkolnego, bez zbędnej korespondencji na trasie: szkoła—wydział oświaty—kolegium—dom rodzicielski. Przecież zespół ten, jak nikt inny,

będzie znał rzeczywiste przyczyny niespełniania obowiązku szkolnego. Profilaktyka czy asekuracja papierkowa nie przyniosą dziecku korzyści. Potrzebne jest szybkie i skuteczne działanie.

Wszystkie te i podobne poczynania prowadziłyby do jednego celu, a więc do wytworzenia takiej sytuacji, w której:

**Każde dziecko startowałoby w możliwie jednakowych, najkorzystniejszych dla niego warunkach, każde dziecko miałoby zapewnione optymalnie korzystne warunki rozwoju.**

Jest rzeczą zrozumiałą, że powyższe wywody nie wyczerpują całości zagadnienia, a opiekuńczo-wychowawcza działalność gminnego ośrodka nie skończy się wraz z pierwszym dzwonkiem na lekcję. Dobro dziecka i dobro społeczne wymaga, żeby opieka ta trwała przez cały okres pobytu ucznia w szkole. Co więcej, nawet po opuszczeniu murów szkoły podległej winna trwać dalej i obejmować cały dalszy okres rozwoju młodego obywatela i prowadzić go aż do chwili jego usamodzielnienia się, do momentu gdy zajmie on odpowiednie miejsce w twórczo-produkcyjnej części społeczeństwa. Wtedy patronat nad nim obejmą inne agendy.

Tak więc jeżeli wybór szkoły ponadpodstawowej czy kierunku kształcenia zawodowego można traktować jako indywidualną sprawę dziecka czy rodziców, to brak tego wyboru lub zaprzestanie kontynuowania obranego kierunku nie jest już sprawą prywatną, a staje się zagadnieniem społecznym. I o tym nie możemy obecnie zapominać.

Bo we współczesnym społeczeństwie, a tym bardziej społeczeństwie socjalistycznym, już dawno sprawy te przestały być indywidualnymi. A jeżeli je tak będziemy starali się potraktować i odrzucać od siebie, to niczym bumerang powracają, powodując przy tym wiele niepowetowanych szkód.

Natomiast wszystko wskazuje na to, że ten najniższy resortowy szczebel to ogromne pole do działania. Dzięki temu, że jest zdolny najszybciej zauważyć niewskazane zjawiska i ustalić najtrafniejszą diagnozę i terapię, jego działalność będzie najskuteczniejsza i najefektywniejsza. Tak więc bez żadnego ryzyka możemy przyjąć, że gminne ogniwo jest z natury rzeczy do tej działalności najbardziej predystynowane i winno bez zastrzeżeń przejąć te obowiązki. Winniśmy jedynie nadać mu wystarczający zestaw uprawnień.

Dlatego także i ten trzeci zakres opiekuńczo-wychowawczej działalności gminnego zespołu oświatowego jest nie mniej ważny i odpowiedzialny. Ma on bowiem za zadanie niedopuszczenie do zmarnowania dotychczasowego wysiłku czy wręcz przekreślenia dotychczasowych rezultatów. Jest to założenie w pełni możliwe do osiągnięcia, ale tylko wtedy, gdy wymieniona działalność będzie prowadzona systematycznie i planowo. Stanie się ona tym skuteczniejszą, im szybciej będziemy reagować na niewłaściwe objawy, im pełniej zrealizujemy założenie włączenia wszystkich młodych obywateli w kręgi wartościowych grup społecznych.



W sumie zadania gminnych zespołów wychowawczo-oświatowych są niezmiernie rozległe i niełatwe do zrealizowania, wymagają dużego poświęcenia, zaangażowania i wyrobienia społecznego, a także poważnych nakładów materialnych. Ale rezultaty tego wysiłku mogą przejść wszelkie oczekiwania.

Bo takie postawienie problemu jest jedyne. Jest to bowiem najbardziej prawidłowe zrozumienie zadań, jakie winny spełniać obecne organy administracji szkolnej, właściwe zrozumienie struktury współczesnego społeczeństwa i czynników, które w nim dominują. I nikt inny nie wywiąże się lepiej z tych zadań niż ten zespół. Reorganizacja administracji terenowej jest w tym wypadku najlepszą okazją do poprawnego rozwiązania tych nabrzmiałych problemów.

Pozostało ustalenie, a raczej ostateczne podkreślenie składu i kształtu, stylu i form pracy oraz stopnia podporządkowania gminnego zespołu wychowawczo-oświatowego.

W ogólnych zarysach problem ten został już przedstawiony. Pracą zespołu kieruje kierownik zespołu (samodzielny pracownik gminy do kierowania problemami wychowawczo-oświatowymi — nazwa robocza), w skład zespołu wchodzi: wszyscy dyrektorzy (kierownicy) placówek wychowawczo-oświatowych i pracownicy szkolnej służby zdrowia (lekarze szkolni itp.). Będą to stali członkowie zespołu.

Oprócz nich należy uwzględnić istnienie członków specjalnych (przedstawiciele poradni szkolno-zawodowych, psychologów itp.), a także istnienie grupy członków honorowych (przedstawiciele Milicji Obywatelskiej, organizacji społeczno-politycznych i młodzieżowych, zakładów opiekuńczych i innych organizacji społeczno-gospodarczych, np. pośrednictwa pracy, itp.).

Dlatego plan posiedzeń i narad winien przewidywać zebrania członków stałych (z częstotliwością 2—4 razy w miesiącu) oraz posiedzenia plenarne zwolywane wg potrzeb.

Także i forma współpracy i nadzoru między organem gminnym a jednostkami oświatowo-wychowawczymi została już nakreślona. Tak więc zespół ten troszczyć się będzie o właściwą obsadę kadrową i jej warunki pracy, o poprawną realizację potrzeb i zamierzeń budżetowo-gospodarczych, o prawidłowe wywiązywanie się z nałożonych i przypadających obowiązków, o inspirowanie i realizowanie słusznych potrzeb terenu. Jednocześnie musi na bieżąco być zorientowany o poziomie i przydatności działających jednostek oraz w porę i sprawnie winien przyczynić się do likwidowania i eliminowania przyczyn niekorzystnych zjawisk.

Natomiast zespół ten nie będzie miał obowiązku ani też uprawnień do badania rzeczowo-metodycznej przydatności pedagogów. Do tego zostanie powołany specjalny zespół oceny i kontroli, bo to wypływa z podstawowych założeń reorganizacji (oczywiście, członkowie zespołu, z racji swych funkcji, będą mieli nadal prawo do wykonywania tych czynności w jed-

nostkach, którymi kierują). Tym samym czynności wizytacyjno-hospitalne nie będą praktykowane, a kontakty z poszczególnymi placówkami będą utrzymywane poprzez lustracje.

Z tych samych względów sprawy kadrowe (obsada stanowisk, zmiany kadrowe) nie będą tu rozpatrywane. O tym wszystkim będą decydować władze powiatowe. Jedynie kierownik zespołu będzie miał w tych sprawach głos doradczy.

Tak ustawiając sprawę osiągniemy wyjściowe założenia, osiągniemy bowiem to, że tak powołane ogniwo administracji szkolnej, z uwagi na zakres i organizację pracy, będzie odpowiadać wymogom stawianym współczesnym instytucjom. W pierwszym rzędzie zrezygnujemy z XIX-wiecznego modelu wizytatora „omnibusa”, stwarzając warunki na powstanie operatywnego organizacyjno-gospodarczo-administracyjnego zespołu.

Bo przez fakt, że gminny zespół wychowawczo-oświatowy będzie miał zawężony zakres zadań, w krótkim czasie, w wyniku współkierowania i synchronizacji działalności podległych jednostek, dojdzie on do wysokiego stopnia sprawności i operatywności. Odwrotnie, poprzez częste kontakty będzie mógł szybko upowszechnić doświadczenia jednostek przodujących. Wszystko to w sumie spotęguje operatywność i skuteczność działania całego aparatu oświatowo-wychowawczego, co będzie niezmiernie korzystne dla dobrej sprawy i na czym nam szczególnie zależy.

Jednocześnie styl i zakres zadań oraz forma działania zapewni to, że istotnie instytucja ta spełni potrzeby współczesnego społeczeństwa. Wiemy bowiem, że w naszych czasach nastąpiło poważne rozluźnienie więzów rodzinnych i osłabienie oddziaływania środowiska, w zakresie wychowania stwierdzamy niewydolność i nieoperatywność współczesnej rodziny, że nastąpił wzrost osamotnienia społecznego; słowem, można odnotować wychowawczą pustkę.

Tymczasem w wyniku działania gminnego ogniwa szkolno-wychowawczego nastąpi korzystna interwencja, co wypełni wykazane luki i zapewni osiągnięcie korzystnych rezultatów. Poprzez spotęgowanie opiekuńczo-wychowawczej działalności, dzięki wydłużeniu okresu korzystnego oddziaływania oraz w wyniku efektywnego i skutecznego wciągnięcia do współpracy całej grupy osób i instytucji forma i zakres naszego działania będzie taka, jakiej wymaga współczesne społeczeństwo.

I dlatego musimy zrobić wszystko, aby w pełni wykorzystać sprzyjającą sytuację i doprowadzić do tego, by przedstawiony projekt został wprowadzony w życie.

TADEUSZ WRÓBEL

## W SPRAWIE ARTYKUŁU F. KORNISZEWSKIEGO

Jako czytelnik *Ruchu Pedagogicznego* z przyjemnością powitałem 4 numer z 1972 r., poświęcony jubileuszowi 60-lecia czasopisma. Czytając jego część historyczną odczułem pewien niedosyt z powodu szczupłości niektórych materiałów.

Natomiast w związku z materiałami zawartymi w „części współczesnej” uważam, iż zastosowana w artykule pt. „Postęp pedagogiczny, jego zróżnicowanie, aktualny stan oraz perspektywy”, „metoda krytyki” niewiele ma wspólnego z metodą krytyki naukowej.

Nie uprzedzony do pedagogiki czytelnik po przeczytaniu zarzutów, że: „nie podniósł się poziom naukowy tej dyscypliny w porównaniu z jej poziomem nie tylko sprzed kilku czy kilkunastu lat, ale i z tym poziomem, jaki posiadała ona przed kilku dziesiątkami lat”, że w stosowaniu metod badań „w pedagogice współczesnej, w szczególności zaś w rozreklamowanej u nas nadmiernie dydaktyce, zaznaczył się nie postęp, lecz wyraźny regres, że dzisiejsza dydaktyka obraca się pod względem treści „w kręgu dziewiętnastowiecznej dydaktyki herbartowskiej i deweyowskiej koncepcji »nowego wychowania«”... itd. oczekiwać będzie dowodów. I to wielu dowodów!

Aby odpowiedzieć na pytania, jaki był poziom pedagogiki dawniej, jaki przed kilkunastu laty, a jaki jest obecnie, aby odpowiedzieć na kolejne podstawowe pytania dotyczące charakteru i efektywności metod badawczych, a także treści, jakimi zajmuje się dydaktyka oraz innych jeszcze zagadnień, trzeba by przeprowadzić solidną analizę poprzednich twierdzeń oraz nowych informacji zawartych na wielu tysiącach stron prac naukowych. Dopiero taka ocena oparta na szczegółowych analizach mogłaby dać właściwy obraz stanu różnych dyscyplin pedagogicznych, ich dorobku, a także braków. Wszelkie inne metody oceny wyników i poziomu pedagogiki mają niewiele wspólnego z metodami naukowymi, gdyż posługują się stwierdzeniami ogólnikowymi i uproszczonymi.

Dlatego też jako czytelnik *Ruchu Pedagogicznego* wyrażam sprzeciw z powodu zamieszczania podobnych publikacji na łamach poważnego czasopisma pedagogicznego. Jako pracownik naukowy oczekuję głosu krytycznego, głosu dyskusyjnego, gdyż tylko w konfrontacji i żywej wymianie różnorodnych, czasem ostrych opinii rozwijać się może nauka, pod warunkiem jednak, że spory prowadzi się metodami krytyki rzetelnej.

W końcu chciałbym przytoczyć opinię naszego wybitnego teoretyka pedagogiki, znanego równocześnie jako wytrawnego metodologa, prof. dra Z. Mysła kowskiego, który w toczonej 12 lat temu dyskusji „O stanie nauk pedagogicznych” tak m.in. pisał: „W dyscyplinie częściowo

filozoficznej, a w głównej części prakseologicznej, jaką jest pedagogika, trzy warstwy prac powinny się pojawiać, uzupełniać się wzajemnie.

Pierwsza warstwa — to prace obejmujące najogólniejszą teorię.

Trzecia warstwa — to prace praktycystyczne, będące bezpośrednią pomocą w rękach nauczyciela.

Druga warstwa — to prace «warsztatowe», badawcze, obejmujące poszczególne, konkretne zagadnienia... Prace drugiego typu, problemowe, badawcze, są ogniwem wiążącym oba skrajne ogniwa. I one są może najważniejsze dla rozwoju pedagogiki jako dyscypliny naukowej.

Nasza pedagogika choruje, moim zdaniem, na niedorozwój tego właśnie ogniwa wiążącego: prac warsztatowych. W proporcji tego niedorozwoju mamy nadmierny (stosunkowo) rozrost prac bardzo ogólnych z jednej strony i prac praktycystycznych z drugiej. Dopiero przy równomiernym wzroście prac na wszystkich trzech poziomach można będzie mówić o pomyslnych perspektywach rozwoju pedagogiki. Tego rodzaju prace problemowe, czy też «warsztatowe», ukazują się już i są oznaki, że ukazywać się będą coraz częściej. I to daje podstawę do optymizmu”.

Tak pisał profesor Mysłakowski w artykule pt. „Pedagogika bez mgły” — *Nowa Szkoła* 1960, nr 1.

# DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

KRZYSZTOF POLAKOWSKI

## STRUKTURA ZAINTERESOWAŃ JAKO ZJAWISK MOTYWACYJNYCH A RZECZYWISTE OSIĄGNIĘCIA W STUDIACH U STUDENTÓW WSN W SIEDLCACH

### Wprowadzenie

Jedną z najważniejszych zmiennych wyznaczających powodzenie w studiach nauczycielskich jest właściwa motywacja wyboru zawodu. Wymaga ona m.in. dojrzałości emocjonalnej oraz odpowiedniej struktury zainteresowań, związanych z głównymi elementami roli społecznej nauczyciela. Nie istnieje do tej pory żaden wiarygodny, oparty na podstawach empirycznych rejestr czynników psychologicznych związanych z obiegowym pojęciem „powołania” do zawodu nauczycielskiego. Istnieją w tym zakresie jedynie ogólnikowe definicje normatywne, oparte o potoczne obserwacje poszczególnych składowych aktywności zawodowej nauczyciela. Program badań podłużnych, realizowanych od trzech lat w WSN w Siedlcach, ma na celu częściowe wypełnienie tej luki. Badania te mają dostarczyć odpowiedzi na następujące m.in. pytania:

- Jaka jest struktura zainteresowań u kandydatów na studia nauczycielskie, podejmujących naukę w Wyższej Szkole Nauczycielskiej?
- Jaka jest dynamika ew. zmian w profilu zainteresowań podczas trzyletniego pobytu studenta na uczelni?
- W jakiej relacji do osiągnięć w studiach pozostaje stwierdzony na każdym z kolejnych lat studiów profil zainteresowań, charakterystyczny dla populacji danego kierunku studiów zawodowych?
- Jakie są różnice w profilach zainteresowań u 10% najlepszych i 10% najgorszych studentów i jakie można zaobserwować zmiany w tym zakresie podczas całego okresu studiów?
- Jakie są charakterystyczne cechy profili uzyskanych przez chłopców i dziewczęta?
- Czy i pod jakim względem różni się profil zainteresowań bardzo dobrego studenta od bardzo dobrej studentki i złego studenta od złej studentki?
- Czy możliwe jest ustalenie pewnej optymalnej konstelacji zainteresowań jako struktury warunkującej powodzenie w studiach nauczycielskich osobnej dla dziewcząt i chłopców?
- Czy i w jakim stopniu wyniki pomiaru zainteresowań mogą stanowić podstawę przewidywania powodzenia w studiach nauczycielskich na poszczególnych kierunkach tych studiów?

### Uwagi o metodzie, populacji i strategii badań

Strukturę zainteresowań badano przy użyciu Kwestionariusza Zainteresowań Zawodowych F. G. Kudera (The Kuder Preference Record: Vocational), którego polską wersję opracowała w roku 1968 Pracownia Psychometryczna PAN<sup>1</sup>. Wersja ta składa się ze 196 pytań przymusowego (wielokrotnego) wyboru. Dodano do niej 28 pytań uwzględniających specyfikę środowiska polskiego. Kwestionariusz przeznaczony jest do badania zainteresowań młodzieży szkół średnich, studentów wszystkich kierunków studiów oraz różnych grup zawodowych<sup>2</sup>.

Badaniami przy użyciu Kwestionariusza objęto studentów wszystkich kierunków obu wydziałów WSN w Siedlcach: Pedagogicznego (N=63) i Matematyczno-Przyrodniczego (N = 103), powtarzając pomiar trzykrotnie, pod koniec każdego z kolejnych lat studiów: 1969/70, 1970/71 i 1971/72.

Cechą charakterystyczną badanej populacji jest jej duże sfeminizowanie (78,6% dziewcząt) oraz na ogół niższy poziom aspiracji i mniejsza niż u młodzieży innych uczelni ekspansywność intelektualna.

Cechy te, świadczące o dosyć jednostronnej selekcji do zawodu nauczycielskiego, mogą być częściowo uwarunkowane tradycyjnym podziałem ról społecznych (nauczycielami szkół podstawowych były przecież zawsze w większości kobiety) oraz konkurencyjnością innych uczelni. Młodzież tę znamionuje jednocześnie szereg korzystnie wyróżniających ją cech i nawyków, wyniesionych m.in. ze szkoły średniej, a istotnych zwłaszcza w studiach typu zawodowego: pilność, systematyczność i pojawiająca się nieco później, po okresie pierwszych trudności przystosowawczych — silna identyfikacja z rolą studenta.

Przeprowadzone badania miały charakter podłużny, umożliwiając uchwycenie ewentualnej zmienności zainteresowań, jaka pojawić się może w trakcie studiów między innymi pod wpływem całości toku dydaktycznego, oddziaływań studenckiej grupy rówieśniczej, własnej aktywności poznawczej oraz wielu innych typowych momentów życia studenta.

W niniejszym doniesieniu zostaną przedstawione niektóre wyniki badań Kwestionariusza Zainteresowań Zawodowych F. G. Kudera.

### Dyskusja wyników

Przedstawione na stronach 353, 354 i 355 wykresy od 1 do 5 włącznie ilustrują charakterystyczne układy zainteresowań zarejestrowane przy pomocy kwestionariusza Kudera na obu kierunkach Wydziału Pedagogicznego (Naucz. pocz. z Mat., N=31 i Naucz. pocz. z W-F, N=32)\*.

Charakterystyczną cechą profili uzyskanych dla każdej z badanych grup są niskie wyniki (poniżej granicy diagnostyczności) we wszystkich skalach, z wyjątkiem skali rachunkowej u studentów nauczania początkowego z matematyką oraz skali rachunkowej i literackiej na III roku nauczania początkowego z WF. Już pobieżna analiza tych profili wykazuje, że wyniki w większości skal pozostają stale i niez-

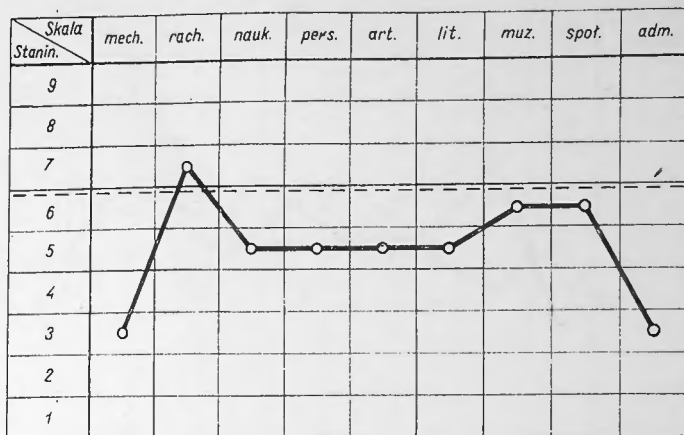
<sup>1</sup> Polskiego tłumaczenia Kwestionariusza Zainteresowań Zawodowych F. G. Kudera dokonał W. Kruk-Olpiński.

<sup>2</sup> Zob. Frederic G. Kuder: Kwestionariusz Zainteresowań Zawodowych, podręcznik tymczasowy w opracowaniu Haliny Kotarskiej. Wydanie specjalne z materiałów Pracowni Psychometrycznej PAN, COPSA 1968.

\* Profile zostały sporządzone w oparciu o przeciętne z wyników surowych, obliczone dla każdej z badanych populacji bez podziału na płeć i grupy skrajne (10% najlepszych i 10% najgorszych). Dane uwzględniające ww. podział zostaną opublikowane później.

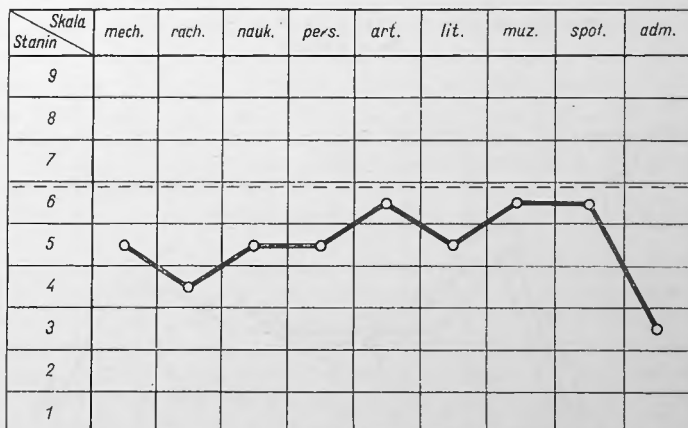
Wykres 1.

PROFIL ZAINTERES. STUD. N-P. Z MATEM.  
(I ROK STUDIÓW) \*\*



Wykres 2.

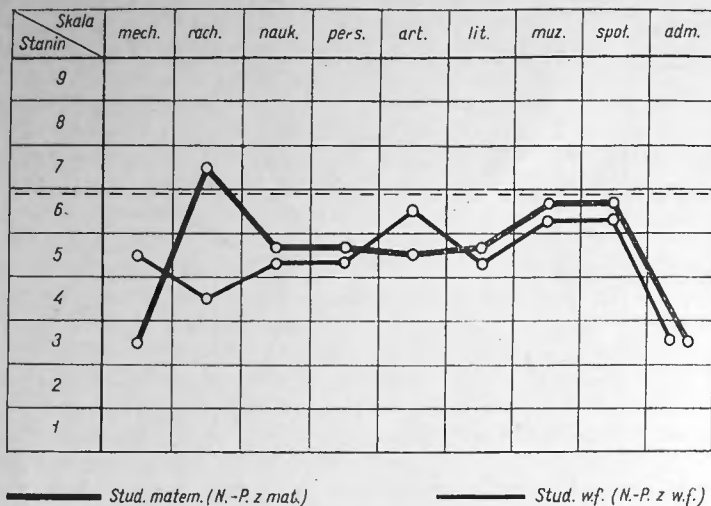
PROFIL ZAINTERESOWAŃ STUDENTÓW N-P. z WF  
(I ROK STUDIÓW)



\*\* Linia pozioma kreskowana oznacza granicę diagnostyczności skali.

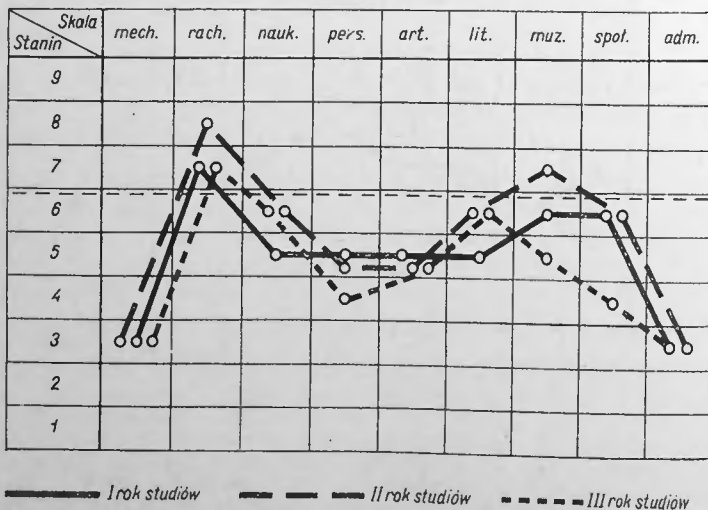
Wykres 3.

PORÓWNANIE PRZEBIEGU OBU PROFILI  
(I ROK STUDIÓW)



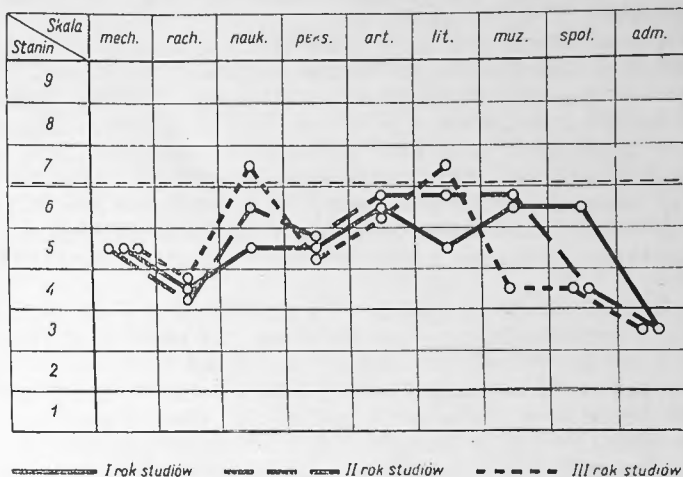
Wykres 4.

ZMIENNOŚĆ PROFILI ZAINTERESOWAŃ W CIĄGU TRZECH LAT  
(N—P. z MAT.)





Wykres 5.

ZMIENNOŚĆ PROFILI ZAINTERESOWAŃ W CIĄGU TRZECH LAT  
(N—P. z WF)

leżne zarówno od wieku, jak i od wpływów kształcenia w ciągu trzech lat studiów. Wyjątek stanowią natomiast wyniki w skali rachunkowej u studentów nauczania początkowego z matematyką, wskazujące na istnienie zainteresowań wyraźnie skoncentrowanych na czynnościach związanych z przedmiotem kierunkowym (matematyką), przy jednocześnie dość niskiej motywacji w dziedzinach związanych z rolą społeczną nauczyciela.

Świadczą o tym niskie wyniki w skłach: perswazyjnej (streszczającej m.in. szereg zmiennych uwikłanych w działalności dydaktycznej), naukowej (ekspansja intelektualna, myślenie twórcze, rozwiązywanie problemów) oraz niezbyt wyraźna motywacja w zakresie służb społecznych (kontakty z ludźmi, aktywność organizatorska, współpraca, pomoc itp.).

Charakterystycznym zjawiskiem jest również odrzucenie (w identycznym stopniu przez studentów obu badanych grup) zainteresowań urzędniczych, reprezentowanych w skali biurowo-administracyjnej.

Zaobserwowane objawy spadku aktywności prospołecznej nie są faktami odosobnionymi.

Z innych badań przeprowadzonych w Polsce na populacji studentów warszawskich przez Borowskiego<sup>3</sup> (1972) wynika, że niespełnienie przez studenta m.in. wymogów programu nauczania i nieprzystosowanie do układu instytucjonalnego uczelni prowadzi do osłabienia potrzeby pracy społecznej. Można więc podejrzewać, że w przypadku niektórych studentów obu kierunków Wydziału Pedagogicznego WSN w Siedlcach przez cały okres studiów pogłębiał się syndrom nieprzystosowania, blokujący potrzeby aktywności społecznej.

Wyniki w skali zainteresowań społecznych wydają się szczególnie symptomatyczne ze względu na ich gwałtowny spadek w ciągu trzech lat studiów, zaobserwowany

<sup>3</sup> zob. J. Gustaw Borowski: Niektóre czynniki blokujące dyspozycje do działania społecznego studentów — w zbiorze: Wybrane problemy z badań nad warszawskimi studentami. Wyd. Instytutu Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1972.

na obu kierunkach. Przebieg profilu u studentów nauczania początkowego z matematyką, zarejestrowany na III roku, ujawniający wzrost zainteresowań przedmiotem kierunkowym i społecznej, streszczających niewątpliwie wiele zmiennych ról zawodowej nauczyciela.

Fakt ten stanowiłby jeszcze jeden dowód braku wyraźnej identyfikacji z zawodem na rzecz identyfikacji z przedmiotami specjalizacji kierunkowej.

U studentów nauczania początkowego z wychowaniem fizycznym zależności te nie są tak wyraźne ze względu m.in. na brak skali w Kwestionariuszu Kudara, w której ujawnić by się mogły specyficzne zainteresowania aktywnością, jakiej wymaga ten kierunek kształcenia. Wzrost wyników w dwóch pierwszych skalach tzw. „triady kulturowej” (skale: artystyczna [plastyczna], literacka i muzyczna) oraz skali zainteresowań naukowych można interpretować jako skutek podniesienia ogólnego poziomu kulturowego i związanego z nim rozbudzenia intelektualnego studentów tego kierunku.

Trzeba bowiem pamiętać, że specyfika przedmiotów kierunkowych nauczania początkowego z wychowaniem fizycznym nie wymaga tak bardzo silnej koncentracji na zadaniu, jak tego wymagają przedmioty matematyczne. W sumie stwierdzić jednak należy, że z racji niewielkich różnic w przebiegu profilu (różnic nieistotnych statystycznie) wyniki te można uznać za przypadkowe. Charakterystyczną natomiast cechą jest także i tutaj (tj. u studentów N—p z WF) spadek zainteresowań służbami społecznymi sugerujący pojawianie się w toku studiów czynników hamujących potrzebę aktywności społecznej (vide obserwacje dowodzące złej pracy organizacji młodzieżowych).

Reasumując należy stwierdzić: pomiar zainteresowań, przeprowadzony trzykrotnie w trakcie trzyletniego pobytu studenta w WSN, ujawnił, że stwierdzone zainteresowania mają charakter względnie stały i koncentrują się wokół aktywności typowej dla przedmiotów kierunkowych, co szczególnie wyraźnie ujawnia się w nauczaniu początkowym z matematyką. Świadczy to z jednej strony — o stabilności struktury zjawisk motywacyjnych, jakimi traktujemy tu zainteresowania, a z drugiej strony — o dostatecznej rzetelności zastosowanej techniki pomiaru. Stwierdzone zależności dowodzą nadto wyraźnej identyfikacji studentów z wybranym kierunkiem kształcenia, przy jednoczesnym braku identyfikacji z niektórymi ważnymi składnikami roli społecznej nauczyciela.

Uzyskane na każdym roku studiów wskaźniki zainteresowań różnymi rodzajami aktywności porównywaliśmy także z zespołem zmiennych kryterialnych, którymi były osiągnięcia w studiach. Obliczyliśmy współczynniki korelacji rangowej pomiędzy przeciętnymi z wyników surowych każdej z 9 skal Kwestionariusza Kudara a przeciętną ocen z wszystkich egzaminów i zaliczeń na stopień, uzyskanych przez każdego badanego studenta na trzech kolejnych latach studiów. Uzyskaliśmy w ten sposób 27 korelacji rang dla każdego z badanych kierunków studiów (po 9 na każdym roku). Współczynniki te przedstawiają poniższe tabelki:

NAUCZ. POCZ. Z MATEM.

LATA \ SKALE	MECH.	RACH.	NAUK.	PERS.	ART.	LIT.	MUZ.	SPOŁ.	ADM.
	I	-.32 <sup>x</sup>	.16	.25	.14	.19	-.05	.11	-.04
II	-.04	.26	-.01	.08	.12	-.04	.31 <sup>x</sup>	-.06	-.10
III	-.32 <sup>x</sup>	.15	.03	.09	.13	.29 <sup>x</sup>	.29 <sup>x</sup>	-.22	.03

## NAUCZ. POCZ. Z WYCH. FIZ.

SKALE LATA	MECH.	RACH.	NAUK.	PERS.	ART.	LIT.	MUZ.	SPOŁ.	ADM.
I	.03	-.35 <sup>x</sup>	-.01	-.007	-.26	-.11	-.01	.2	.01
II	.05	-.37 <sup>x</sup>	-.13	-.35	-.07	.12	-.02	.13	-.01
III	.04	-.49 <sup>xx</sup>	-.11	.42 <sup>xx</sup>	-.02	-.02	-.01	.30 <sup>x</sup>	.14

Współczynniki oznaczone „x” są istotne na poziomie  $p < .05$ .

współczynniki oznaczone „xx” są istotne na poziomie  $p < .01$ .

Współczynniki nie oznaczone są statystycznie nieistotne.

Jak widać, pomiar zainteresowań u studentów nauczania początkowego z matematyką tylko w trzech skalach koreluje dodatnio i w sposób statystycznie znaczący z osiągnięciami w studiach: w skali rachunkowej (współczynnik istotny tylko na II roku studiów) oraz w skali literackiej i muzycznej. W trzech skalach: mechanicznej, społecznej i administracyjnej, znajdujemy współczynniki ujemne, dowodzące zupełnego braku związku zainteresowań tymi dziedzinami aktywności z osiągnięciami w studiach. W przypadku zainteresowań „mechanicznych” (praktyczna obsługa aparatów i urządzeń, posługiwanie się nimi, majsterkowanie, różne „hobby” typu rzemieślniczego) zależność odwrotna jest istotna statystycznie, co nie jest faktem zaskakującym; prace związane z tymi zainteresowaniami nie wymagają rozwiązywania problemów rachunkowych i matematycznych, abstrakcyjnego myślenia i operacji na liczbach. Symptomatyczne jest również zjawisko ujemnej korelacji osiągnięć w studiach i zainteresowań społecznych. Potwierdza ono obserwacje wskazujące, iż dobre osiągnięcia w studiach wymagających dużego wysiłku intelektualnego nie idą w parze z aktywnością społeczno-organizacyjną i odwrotnie: upodobaniom do aktywności społeczno-organizacyjnej towarzyszą zazwyczaj słabe osiągnięcia w nauce. Niektórzy autorzy (Super, 1962)<sup>4</sup> dopatrują się tu wręcz istnienia ogólnej prawidłowości mówiącej o braku korelacji między inteligencją a preferencjami do aktywności typowej dla działacza-aktywisty. Pogląd ten nie znajduje jednak dostatecznego potwierdzenia w naszych badaniach.

Inne współczynniki korelacji przyjmują wprawdzie wartości dodatnie, nie są jednak statystycznie istotne, co nie wyklucza, iż są one przypadkowe. Dla zbadanej populacji studentów nauczania początkowego z matematyką zainteresowania, które można by uznać za predyktory powodzenia w studiach, ujawniają wyniki w skalach: rachunkowej, literackiej i muzycznej. Innymi słowy, ujawnienie struktury zainteresowań, w której mamy do czynienia z wysokimi wynikami w powyższych skalach, można traktować — w oparciu o uzyskane współczynniki korelacji z kryterium (oceny w studiach), jako pewien prognostyk osiągnięć w studiach na kierunku: nauczanie początkowe z matematyką.

Tabela korelacji zainteresowań z osiągnięciami w studiach na nauczaniu początkowym z wychowaniem fizycznym ujawnia również charakterystyczne zależności. Korelacje dodatnie z postępami w studiach spotykamy w skalach: mechanicznej, społecznej i administracyjnej, a także w skali perswazyjnej (b. istotna korelacja na III roku studiów) i literackiej (na II roku). Pierwsze trzy skale ujawniają rodzaj zainteresowań wymagających działalności praktycznej, kontaktów z ludźmi oraz skrupulatności i dokładności (zainteresowania biurowo-administracyjne). Upodoba-

<sup>4</sup> Zob. Super D. E.: Psychologia zainteresowań. PWN, Warszawa 1972.

nia do działań tego typu również nie wymagają wybitnych sprawności intelektualnych, rozwiązywania problemów, ścisłego myślenia i koncentracji na zadaniu. Przedmiotów wymagających tych dyspozycji jest wśród zagadnień kierunkowych nauczaniu początkowym z WF również niewiele. Wydaje się zatem, że studenci tego kierunku odrzucają wyraźnie pewne dziedziny aktywności nasycone czynnikami myślenia twórczego. Przebieg profili oraz ujemne korelacje, jakie stwierdziliśmy pomiędzy osiągnięciami w studiach a wynikami w skalach: rachunkowej i naukowej, sugerują nadto, iż preferencja wyboru tego kierunku studiów mogła opierać się w bardzo wielu przypadkach na zasadzie eliminacji przedmiotów spostrzeganych zagrożeniowo (takich jak np. przedmioty matematyczne).

Interesującym wydaje się także istotny statystycznie związek postępów w studiach z aktywnością dydaktyczną (skala perswazyjna) pojawiający się dość nagle na III roku studiów tego kierunku, idący tym razem w parze z również istotną korelacją między postęпами a aktywnością społeczną. Oba te typy działalności wydają się ze sobą spokrewnione, co tłumaczyłoby w pewnym stopniu tę zależność. Jednakże tylko dalsza, subtelniejsza analiza uzyskanych wyników pozwoli na jej dokładniejsze wyjaśnienie.

Na zakończenie należy stwierdzić, że powyższe wstępne omówienie wyników tej części badań ma charakter roboczy. Dokładniejsza analiza uzyskanych danych psychometrycznych, oparta o porównanie współczynników korelacji poszczególnych skal zainteresowań z postęпами u grup skrajnych (10% najlepszych i 10% najsłabszych studentów), doprowadzić może do wielu uściśleń i korektur.

ROMAN ARABIK  
WOLA ŻELICHOWSKA

### TRZY KIERUNKI PREORIENTACJI ZAWODOWEJ W SZKOLE OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

Na ogół przeważa określenie „orientacja zawodowa i szkolna” dla oznaczenia całości zabiegów służących właściwemu pokierowaniu losami żywymi młodzieży. Występuje ścisły związek między orientacją zawodową i szkolną, gdyż jak stwierdza A. Bukowska-Józwicka, „problemy orientacji zawodowej są uwarunkowane przez procesy dydaktyczno-wychowawcze”... szkoły. Dalej zaś pisze, że „orientacja zawodowa i szkolna winna towarzyszyć karierze szkolnej ucznia i ją wytyczać... w sposób maksymalny wykorzystywać możliwości wyboru zawodu w latach nauki”<sup>1</sup>.

W praktyce szkolnej system preorientacji zawodowej wykazuje jednak złożone zależności z życiem społecznym. Preorientacja zawodowa pełni różne funkcje w praktyce społecznej, a pośrednio w procesie nauczania i wychowania młodzieży. Warto prześledzić rolę funkcji w praktyce szkolnej i związanych z nimi zadań i wyników preorientacji zawodowej, gdyż, jak sądzi się, pozwoli bardziej świadomie, w sposób więcej przemyślany i skuteczniej realizować system preorientacji zawodowej w szkole ogólnokształcącej. Można wyróżnić przynajmniej trzy funkcje preorientacji zawodowej, które determinują jej określone kierunki, zadania i wyniki.

<sup>1</sup> A. Bukowska-Józwicka: Niektóre problemy orientacji szkolnej i zawodowej. *Nowa Szkoła* IV.1970 r., PZWS, Warszawa s. 35.

Nie ulega wątpliwości, że wzrasta ranga preorientacji zawodowej jako konieczny element szeroko pojętej planowej rekrutacji kadr ludzkich służącej zaspokojeniu bieżącego i przyszłego zapotrzebowania na wykwalifikowanych pracowników. Przekonują o tym przesłanki rewolucji naukowo-technicznej i zadania społeczno-polityczne w naszym kraju. W tym sensie plany rozwoju kraju i regionu, sytuacja rozwoju gospodarczo-społecznego, potrzeby rynku pracy, sytuacja rekrutacyjna w szkołach zawodowych i średnich, w szkołach policealnych i wyższych nadaje kierunek preorientacji zawodowej. W konsekwencji preorientacja zawodowa polega na zapewnieniu wystarczającej informacji o zawodach i szkołach dla młodzieży, dalej na popularyzacji zawodów przyszłościowych, deficytowych, nowych i niepopularnych typów szkół czy kierunków kształcenia zawodowego, na odciąganiu młodzieży od wyboru zawodów nadmiarowych czy typów i kierunków kształcenia zawodowego o nadmiernej liczbie kandydatów, wreszcie na realizowaniu odpowiedniej struktury społecznej wśród rekrutowanej młodzieży i doborze odpowiedniej młodzieży do danych typów szkół i kierunków kształcenia zawodowego. Aby zainteresować młodzież danymi zawodami i kierunkami kształcenia zawodowego, trzeba oddziaływać na wyobraźnię młodzieży i ukazać jej perspektywy życiowe w danych zawodach. Zapobieganie się przyszłym rozczarowaniom zawodowym i niepowodzeniom szkolnym, gdy m.in. będzie kształtować się obiektywne wyobrażenia o zawodach i szkołach. Przeprowadzi się właściwą rekrutację młodzieży zgodnie z polityką rekrutacyjną, gdy wykorzystają się procesy nauczania i czytelnictwo młodzieży, filmy i wycieczki do zakładów pracy, spotkania z przedstawicielami zawodów oraz wykonywanie określonych prac i czynności przez młodzież czy inne środki do ukształtowania obiektywnych wyobrażeń o zawodach i zainteresowań zawodowych. Dużą rolę przypisuje się środowisku społecznemu młodzieży, zwłaszcza rodzicom poprzez ich pedagogizację w ukształtowaniu pożądaných decyzji zawodowych dzieci. Również systematycznie prowadzone poznanie uczniów przez nauczycieli, badanie ich aspiracji zawodowych, badania zawodowe części młodzieży w poradniach wychowawczo-zawodowych, system rozmów dyrektora szkół z kandydatami i ich rodzicami, egzaminy wstępne i kwalifikowanie kandydatów do danych szkół sprzyjają przeprowadzeniu właściwej rekrutacji absolwentów szkół wyższego stopnia, tj. zabezpieczającej możliwie najwyższy wskaźnik przyjętych absolwentów, dobór najbardziej odpowiedniej młodzieży do typów szkół i kierunków kształcenia, zaspokojenie potrzeb rynku pracy i wypełnienie limitów przyjęć do szkół. Ten kierunek preorientacji zawodowej polega w istocie na informacji, systemie uświadczenia zawodowego i szkolnego, co determinuje podejmowanie przez młodzież społecznie trafnych planów zawodowych przy wykorzystaniu różnorodnych środków wpływania na jej decyzje.

Preorientacja zawodowa w szkole ogólnokształcącej jest składnikiem szerszego procesu przygotowania młodzieży do pracy zawodowej. Zadania społeczne mogą skutecznie realizować ci, którzy m.in. zostali odpowiednio nastawieni, dobrani i przygotowani zawodowo. W tym znajduje się istotna korzyść społeczna, która mierzy się społecznymi efektami pracy, a pośrednio poczuciem subiektywnego zadowolenia z pracy. Stąd też preorientacja zawodowa integralnie powiązana z procesem przygotowania młodzieży do pracy zawodowej ma pomagać w takiej rekrutacji młodych ludzi, aby potrafili w sposób zaangażowany i skutecznie realizować zadania zawodowe.

Przygotowanie młodzieży do pracy zawodowej, trafny wybór zawodu i szkoły determinują drugi nadrzędny kierunek preorientacji zawodowej w szkole. Właściwie przygotowuje się młodzież do wyboru zawodu, gdy będzie stwarzać się warunki do rozwoju zainteresowań i uzdolnień młodzieży, rozbudzania jej aspiracji zawodowych i szkolnych<sup>1</sup>, świadomego i aktywnego przygotowania się jej do przyszłej pracy za-

<sup>1</sup> Zobacz B. Horoszowska: Problemy poradnictwa zawodowego w szkole. Materiały do nauczania psychologii pod red. L. Wołoszynowej, s. 286.

wodowej, które wytyczać będzie pozytywne nastawienie do pracy zawodowej, nabycie cech charakteru ważnych w każdym zawodzie, karierę szkolną, nabycie wiedzy i umiejętności politechnicznych ważnych w skutecznej nauce wybranego zawodu. Docenienie dynamiki i trwałości zainteresowań, poziomu uzdolnień ogólnych i specjalnych młodzieży wysuwa problem dostatecznie wczesnego rozpoznania tych zainteresowań i uzdolnień, objęcia opieką młodzieży uzdolnionej dla potrzeb optymalnego rozwoju jej możliwości, a także objęcia opieką młodzieży wykazującej ograniczone możliwości wyboru zawodu dla potrzeb jej przystosowania zawodowego. Lecz również w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły trzeba stwarzać warunki do wszechstronnego sprawdzania trwałości zainteresowań, poziomu uzdolnień i cech charakteru w różnych sytuacjach przez młodzież<sup>2</sup>, do zdobywania wiedzy o wszystkich podstawowych zawodach, typach szkół i kierunkach kształcenia<sup>3</sup>, krytycznej oceny własnej przydatności zawodowej i szkolnej, aby kształtowała obiektywną samoorientację młodzieży. Zapobiegnie się wadliwej decyzji zawodowej, gdy wyrobi się obiektywną samoorientację młodego pokolenia, zapewni się właściwy stosunek rodziców do problemu wyboru zawodu, stworzy się warunki do podjęcia w pełni świadomej, trafnej decyzji zawodowej. W przypadku subiektywnej samoorientacji młodego człowieka, jego trudności w wyborze zawodu i szkoły, wątpliwości co do słuszności planów zawodowych kieruje się go na psychologiczne badania zawodowe w celu ustalenia diagnozy i porady zawodowej. W oparciu o tak organizowany proces dydaktyczno-wychowawczy szkoły, poznawanie uczniów w procesie oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego i ich zachowania się w środowisku, ich samoorientację zawodową i szkolną, pomoc w ukształtowaniu trafnych planów zawodowych, pedagogizację rodziców i system informacji o zawodach i szkołach realizuje się właściwą rekrutacją młodzieży, tj. nastawionej i przygotowanej do podjęcia nauki w najbardziej odpowiednim typie szkoły i kierunku kształcenia, a także w miarę możliwości godzącą potrzeby rynku pracy i pełnej rekrutacji młodzieży. Jest to wychowawczy kierunek preorientacji zawodowej, gdyż w istocie swojej polega na kształtowaniu osobowości młodego człowieka, aby był przygotowany do podejmowania odpowiednich kierunków kształcenia.

Przygotowanie młodego pokolenia do zadań budownictwa socjalistycznego jest zadaniem szkoły, którego realizacja sprawdza się przede wszystkim w rekrutacji jej absolwentów i ich udziale w tym budownictwie. Analiza losów absolwentów, ich dalszych karier szkolnych, tego, jakimi stali się ludźmi — obywatelami, winny być traktowane w większej czy mniejszej mierze jako projekcja tego, czym byli w szkole, projekcja kierunków problemowych działań czy charakterów wizji życia, do których podniety znajdowali w działalności dydaktyczno-wychowawczej i atmosferze życia szkoły. Właśnie ta płaszczyzna konkretnego życia społeczeństwa dorosłych, w której sprawdza się i kształtuje osobowość człowieka, jego rzeczywiste postawy społeczne, aktywny udział w realizacji zadań społecznych, funkcjonowanie cech jego osobowości wyznacza nadrzędny kierunek preorientacji zawodowej w powiązaniu z całokształtem procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły.

Nie zadowala sytuacja kwitowana nieraz sceptycznym twierdzeniem doświadczonych nauczycieli, że istnieje rozbieżność między tym, co radzi szkoła, a rzeczywistymi decyzjami młodzieży i tym, co dyktuje życie.

Dlatego też sens preorientacji zawodowej leży nie tylko w ukazywaniu perspektyw życiowych, ale i przewidywaniu konsekwencji samoorientacji w przyszłym życiu, nie tylko w kształtowaniu obiektywnej samoorientacji, ale i nieprzypadkowego pla-

<sup>2</sup> Zobacz S. Baścik: Zadania szkoły w zakresie przygotowania młodzieży do wyboru zawodu. *Chowanna* 1967 r., nr 1, s. 6.

<sup>3</sup> Zobacz T. Nowacki: Konieczna jest wiedza o zawodach. *Nowa Szkoła* 1970 r., nr 9, s. 2—5.

nu życiowego, której układem odniesienia jest struktura nastawień jego psychiki<sup>4</sup> i geneza społecznych warunków jego bytu. Wówczas nie trzeba się odwoływać jedynie do decyzji administracyjnych czy uświadomienia wytworzonych stereotypów dynamicznych w psychice młodzieży jako wyznacznika ich decyzji zawodowych. Uświadomienie perspektyw i konsekwencji życiowych samoorientacji młodego człowieka winno znajdować swoje podniety w jego środowisku wychowawczym, np. prowokowanie sytuacji pozwalających doświadczyć konsekwencje swoich cech osobowości, postaw, aspiracji, planów, przygotowania szkolnego w życiu, uświadamianie poprzez komentarz do jego zachowania się i przy okazji realizacji podobnej tematyki nauczania, stwarzanie warunków do tego, aby własną pracą mógł uzyskiwać pewne dobra i udogodnienia życiowe, a w związku z tym cenił to, co wymaga pracy, wiedzy i umiejętności, ukazywanie wzorów obywatelskiego i realnego stylu życia i inne. W rezultacie ma prowadzić ono do przekonania, że zawód nie jest romantyczną przygodą, ale odpowiedzialnym trudem życiowym i należy go traktować jako wybór właściwej drogi życiowej i miejsca w życiu społecznym, co winno determinować realne plany zawodowe.

Z tym związana jest odpowiedzialność szkoły i rodziców za właściwe ustawienie młodych ludzi w życiu, zainteresowanie szkoły dalszymi ich losami życiowymi, a nawet pomoc w rozwiązywaniu trudności w realizacji ich planów życiowych.

Nieprzypadkowy plan życiowy młodego człowieka kształtuje się głównie na strukturze jego ogólnych trwałych nastawień<sup>5</sup> przy regulującym udziale w mniejszym lub większym stopniu ukształtowanych zainteresowań, uzdolnień, wiedzy, cech charakteru, doświadczenia osobniczego, pragnień, uwarunkowań środowiska społecznego itp. w toku dojrzewania społecznego. Rzecz jasna, ukształtowanie się nieprzypadkowego planu życiowego wymaga określonego poziomu dojrzałości do wyboru zawodu, która zniweluje wpływ izolowanych, subiektywnych pragnień czy chwilowych, rozwojowych zainteresowań, negatywnych doświadczeń osobniczych, w pewnym zakresie presję środowiska dotyczącą modnych zawodów na korzyść wyboru drogi zgodnej z ogólnymi trwałymi nastawieniami nawet przy aktualnie mniejszych uzdolnieniach, brakach w przygotowaniu szkolnym, co dotyczy raczej sprawy taktyki realizacji swojego planu życiowego. Z tego wynika, że wprawdzie centralną sferą dojrzałości młodzieży jest jej obiektywna samoorientacja zawodowa i szkolna, ale dokonuje się ona na podłożu nastawień jej osobowości przy udziale różnorodnych ukształtowanych stereotypów dynamicznych, przygotowania szkolnego i wpływu środowiska społecznego, a także genezy społecznych warunków jej życia i rozwoju. W związku z tym poziom dojrzałości do wyboru młodego człowieka determinuje jego możliwości zawodowe i szkolne, zasięg perspektyw życiowych i krytycznego ich przewidywania.

W tym sensie kształtowanie dojrzałości do wyboru zawodu wiąże się z całokształtem oddziaływań procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły i środowiska wychowawczego młodego człowieka. Różne badania naukowe wskazują na wpływ wykształcenia rodziców na losy ich dzieci — absolwentów szkół podstawowych<sup>6</sup> — czy wpływ pochodzenia społecznego na kształtowanie się planów życiowych<sup>7</sup>. W opar-

<sup>4</sup> J. Reykowski stwierdza, że „sieć trwałych ogólnych nastawień człowieka to osobowość”. M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski: *Psychologia jako nauka o człowieku*. Książka i Wiedza 1966 r., s. 79.

<sup>5</sup> J. Reykowski określa nastawienia jako układy funkcjonalne czy też schematy dynamiczne, które nastawiają jednostkę na odbiór określonych informacji lub na wykonanie określonych czynności (tamże s. 79).

<sup>6</sup> H. Balińska, St. Garwacki, K. Kalman, D. Markowska: *Losy szkolne ośmioklasistów a wykształcenie ich rodziców*. Nowa Szkoła Warszawa 1970, nr 4, s. 8—13.

<sup>7</sup> H. Smarzyński: *Rodzina jako środowisko wychowawcze*. W publikacji OOM KOSK pt. *Współczesna rodzina i jej współdziałanie ze szkołą w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Kraków 1971, s. 26—29.

ciu o poznanie osobowości młodzieży, zwłaszcza ogólnych trwałych nastawień i warunków jej życia, wychowawca utrzymujący więź z nią może stymulować kształtowaniem jej planu życiowego<sup>8</sup>. Zachodzi również potrzeba diagnozy dojrzałości do wyboru zawodu u uczniów kończących szkoły, która pozwoli określić poziom i braki w dojrzałości, strukturę nastawień osobowości i przyczyny planów życiowych, a także pozwoli określić wyniki dydaktyczno-wychowawcze, dojrzałość społeczną i ocenić je w świetle warunków środowiska młodzieży, możliwości uczenia się. Takie szerokie spojrzenie na problem wyboru zawodu młodego człowieka przez wychowawcę, rodziców pozwoli zweryfikować wzgl. skorygować kierunek jego drogi życiowej i miejsca w życiu, ustalić pedagogiczną diagnozę dojrzałości szkolnej i społecznej oraz poradę dotyczącą przygotowania do życia społecznego, pracy zawodowej i realizacji planu życiowego ew. skierowania na badania psychologiczne w poradni wychowawczo-zawodowej. Jest to humanistyczny kierunek preorientacji zawodowej, który polega na dopomaganiu w samorealizacji osobowości młodego człowieka i jej nieprzypadkowej drogi życiowej.

Rezultaty poznawcze zrekonstruowanych i przedstawionych powyżej kierunków preorientacji zawodowej dotyczą przede wszystkim związanych z tymi kierunkami wyników preorientacji.

Lp.	Kierunki preorientacji zawodowej	Zewnętrzny wynik	Wewnętrzny wynik
1.	Informacyjny	Rynek pracy. Sytuacja rekrutacyjna	Zainteresowanie zawod. Obiektywne wyobrażenie o zawodach i szkołach
2.	Wychowawczy	Trafny wybór zawodu i szkoły	Samoorientacja zawodowa i szkolna
3.	Humanistyczny	Losy absolwentów	Dojrzałość do wyboru zawodu

Rozpatrzenie ich funkcji w życiu społecznym pozwala stwierdzić, że wzrasta konieczność ich realizacji w życiu społecznym, w miarę jak przechodzi się od trzeciego do pierwszego kierunku preorientacji zawodowej ze względu na potrzebę realizacji zadań społecznych. Również trzeba stwierdzić, że ciągle wzrasta doniosłość ich realizacji w życiu społecznym, w miarę gdy przechodzi się od pierwszego do trzeciego kierunku preorientacji ze względu właśnie na potrzebę skutecznej, twórczej realizacji zadań społecznych oraz wprowadzenia specjalistycznych stosunków społecznych.

Oba typy powiązań wyników preorientacji zawodowej z życiem społecznym trzeba uwzględnić w jej realizacji, gdy rekrutacja młodzieży ma zmniejszać do minimum szkody społeczne związane ze skutecznością pracy zawodowej czy wykorzystaniem możliwości zawodowych i energii życiowej młodych ludzi. Bardziej właściwemu pokierowaniu losami absolwentów, realizacji możliwie pełnej rekrutacji i potrzeb rynku pracy może służyć badanie dojrzałości do wyboru zawodu uczniów kończących szkoły podstawowe prowadzone przez nauczycieli. Mogą przytoczyć próbę własnych badań niektórych elementów dojrzałości do wyboru zawodu 60 uczniów

<sup>8</sup> Op. cit. H. Smarzyński rozumie problem wyboru zawodu jako kształtowania się planu życiowego, które jest bliskie temu kierunkowi preorientacji zawodowej.



klas VIII czterech szkół podstawowych wiejskich w powiecie dąbrowskim w r. szk. 1970/71, które wynikało z potrzeb praktycznych dotyczących rozwiązania trudności rekrutacji uczniów w tych klasach<sup>9</sup>.

Na podstawie wyników badań wyróżniono trzy grupy uczniów o dojrzałości niskiej, przeciętnej i wyższej. Do niskiej dojrzałości do wyboru zawodu zaliczono 12 uczniów z niepowodzeniem szkolnym. Uczniowie ci charakteryzowali się przede wszystkim przewagą bezpośredniej orientacji i skłonności praktycznych, negatywnym nastawieniem do nauki szkolnej, wyraźnymi zainteresowaniami przyrodniczo-technicznymi (zwł. u chłopców) i nieco lepszymi ocenami z tych przedmiotów (biologia, geografia, zaj. pr.-tech.). Ich samoorientacja była subiektywna, przypadkowa, gdyż zazwyczaj potrafili wymienić tylko kilka zawodów w ograniczonym czasie, powierzchownie przedstawiali wybierane zawody, byli mało krytyczni wobec siebie. Ten subiektywny stosunek do zawodu był często motywowany popłatnością i wpływem rodziców.

W tej sytuacji wybierali oni takie zawody, jak: mechanik, malarz, górnik, rolnik, elektryk, i można było jedynie stwierdzić związek wybieranych zawodów ze skłonnościami praktycznymi. Do grupy uczniów o przeciętnej dojrzałości do wyboru zawodu zaliczono 28 uczniów o niskim poziomie samoorientacji. Była to grupa dużo mniej jednolita niż poprzednia, ale nie było w niej uczniów z bardzo dobrymi ocenami. Przeważali bowiem uczniowie z przeciętnym nastawieniem do nauki szkolnej (bierni na zajęciach, raczej mało wytrwali w nauce itp.) i dostatecznymi ocenami szkolnymi.

U większości uczniów zdecydowanie dominują zainteresowania przyrodniczo-techniczne, często większa pracowitość i dokładność w pracy (12 uczniów) wzg. zainteresowania gospodarczo-ekonomiczne, często większa przedsiębiorczość i inicjatywa w grupie (9 uczniów). Jedynie u części uczniów występuje rozbieżność między subiektywnie okazywanymi zainteresowaniami a skłonnościami i wynikami w nauce (7 uczniów), co znajduje odbicie w niezdecydowaniu wzg. podejmowaniu planów zawodowych. Jednak uczniowie ci wykazują ogólnie wszechstronnejsze skłonności i zainteresowania, większe dostosowanie społeczne, nieco większą dynamikę motywacji niż uczniowie grupy poprzedniej. Ich samoorientacja była mało obiektywna, mało krytyczna, o zbyt małym zakresie znajomości zawodów i powierzchownym przedstawieniu wybieranych zawodów. Wybierali oni zawody techniczne, związane z usługami i przemysłem oraz ZSZ, co zazwyczaj odpowiadało dominującym nastawieniom.

Motywacja wyboru zawodu była bardziej złożona, gdyż w grę wchodziły — charakterystyka uczniów przez wychowawcę, rozmowa z uczniami dot. kontroli wiadomości i wyboru zawodu, analiza dokumentacji szkolnej.

Do grupy uczniów o wyższym stopniu dojrzałości do wyboru zawodu zaliczono 20 uczniów o dość obiektywnej samoorientacji. Uczniowie ci potrafili wymienić przynajmniej 20 zawodów w ograniczonym czasie i obiektywnie scharakteryzować wybierane czy interesujące zawody, zaś ich charakterystyki własne były bardziej obszerne, wnikliwie, czasem bardzo krytyczne.

Do tej właśnie grupy należeli przede wszystkim uczniowie bardzo dobrzy i dobrzy, z pozytywnym nastawieniem do nauki szkolnej, często także z bardzo wszechstronnymi zainteresowaniami, wyraźnymi skłonnościami czytelniczymi i naukowymi przy niekiedy mało zarysowujących się skłonnościach praktycznych. Najczęściej jednak byli to uczniowie z dominującymi nastawieniami społecznymi, wykazujący inicjatywę w grupie, zainteresowania humanistyczne (9 uczniów), mniej liczni byli uczniowie z dominującymi nastawieniami technicznymi, gospodarczymi, ekonomicznymi.

<sup>9</sup> W tej próbie badań zastosowano nast. metody: Kwestionariusz skłonności. Kwestionariusz MPI Eysencka, charakterystyka własna napisana przez uczniów.

ny, zainteresowaniami i lepszymi ocenami głównie w przedmiotach ścisłych (6 uczniów), jeszcze rzadziej wystąpiły skłonności i zainteresowania artystyczne czy też inne. Powodzenie szkolne i dostosowanie społeczne tych uczniów miało wpływ na ich ambicję, poziom aspiracji, szerokie możliwości wyboru zawodu, podkreślona swobodą wyboru zawodu i szkoły. Uczniowie ci wybierali przeważnie szkoły średnie (16 uczniów), a związek między dominującymi nastawieniami a wybieranymi zawodami był znacznie bardziej złożony ze względu na ogólnie wszechstronne pozytywne nastawienia. Jednak czasami wiązały się ich plany zawodowe ze zbyt romantycznym podejściem do wyboru zawodu, pośrednim wpływem środowiska w zakresie preferencji zawodowych, rozwojowym charakterem zainteresowań.

Już powyższa próba charakterystyki uczniów o różnych stopniach dojrzałości do wyboru zawodu wskazuje na swoiste właściwości sylwetek uczniów poszczególnych grup i związane z nimi specyficzne problemy występujące w ukształtowaniu planu życiowego. Różna była sytuacja szkolna, osobowa i społeczna uczniów należących do poszczególnych grup, która pozwalała zrozumieć ich aspiracje, plany zawodowe, a szersze spojrzenie na problem wyboru zawodu umożliwiało udzielenie ważnych informacji i wskazówek służących kształtowaniu nieprzypadkowego planu życiowego i zaplanowaniu odpowiedniego miejsca w życiu społecznym.

Z rozważań dotyczących funkcji preorientacji zawodowej w życiu społecznym wynika, że program preorientacji zawodowej w szkole ogólnokształcącej winien uwzględniać metody i wyniki związane z trzema ich kierunkami. Trzeba zgodzić się z tym, że wychowawczy kierunek preorientacji zawodowej winien być podstawą systemu preorientacji zawodowej w szkole ogólnokształcącej ze względu na uniwersalną użyteczność wyników tego kierunku dla skutecznej realizacji zadań społecznych i ukształtowania nieprzypadkowych planów zawodowych młodzieży, a także najbardziej dostosowanych do specyfiki zawodów i szkół oraz możliwości rozwojowych psychiki młodzieży. Nic dziwnego więc, że z tym kierunkiem związanych jest najwięcej różnych propozycji reprezentowanych przez różnych autorów. Przyjmując ten punkt widzenia trzeba stwierdzić, że nie są znane autorowi tego artykułu opracowane praktyczne metody realizacji tego kierunku preorientacji zawodowej, z wyjątkiem zapoznawania młodzieży z grupami zawodów. Wprawdzie realizuje się uświadomienie zawodowe młodzieży, ale to nie wystarcza jeszcze do ukształtowania samoorientacji. Uświadamia się tutaj potrzeba realizacji określonych form zajęć, które oprócz ich wyników dydaktyczno-wychowawczych będą specjalnie służyć kształtowaniu samoorientacji zawodowej i szkolnej młodzieży. Wychowawczy kierunek preorientacji zawodowej ogólnie służy potrzebom społecznym młodych ludzi, ale nie zabezpiecza ich realizacji. Stąd też naturalne jest, że władze polityczne i oświatowe mają na uwadze przede wszystkim preorientację zawodową nastawioną na realizację polityki kadrowej, wymogów potrzeb rynku pracy i pełnej rekrutacji młodzieży. Koniecznością staje się, aby w programie preorientacji zawodowej był pewien zakres swobody w doborze wzgl. preferowaniu grup zawodów zależnie od potrzeb ich ważności w regionie i typów szkół wzgl. kierunków kształcenia zawodowego zależnie od sytuacji rekrutacyjnej. Z tym wiąże się sprawa doboru i stosowania odpowiednich metod służących rozbudzaniu zainteresowań zawodowych i obiektywnych wyobrażeń o zawodach i szkołach u młodzieży przez nauczycieli, popularyzacji tych zawodów i szkół wśród rodziców itp. Występujący w literaturze pedagogicznej termin „orientacja zawodowa i szkolna” uwzględnia w pewnej mierze metody i wyniki humanistycznego kierunku preorientacji zawodowej (wg przyjętej przez autora terminologii), ale traktowane łącznie z wychowawczym kierunkiem prowadzą do płynności zadań, ogólnikowości sformułowań.

Istnieje potrzeba wyodrębnienia humanistycznego kierunku preorientacji zawodowej również dlatego, gdyż umożliwia on także weryfikację wyników pracy dydak-

tyczno-wychowawczej szkoły u jej uczniów, zwraca uwagę również na problem dostrzeżenia nieprzypadkowej drogi życiowej i związanej z nią roli społecznej, jakiej podejmują się młodzi ludzie. Doświadczeni nauczyciele zależnie od swoich doświadczeń i przekonań jakoś rozwiązują ten problem względnie całkowitą inicjatywę oddają w tym względzie w ręce rodziców.

Nie może zadowoląć taki stan faktyczny. W szczególności trzeba postulować opracowanie diagnostycznych i ekonomicznych metod badania dojrzałości do wyboru zawodu uczniów kończących szkołę ogólnokształcącą, które stosowane przez nauczycieli pozwolą ustalić diagnozę ich dojrzałości, wyników dydaktyczno-wychowawczych dla potrzeb uświadomienia drogi życiowej, zaplanowania najbardziej korzystnej ich przyszłości. I tutaj splatają się ze sobą kierunki informacyjny i humanistyczny preorientacji zawodowej w szkole ogólnokształcącej, które wiążą się ze sobą w podejmowaniu przez młodzież nieprzypadkowych planów życiowych zgodnych z polityką rekrutacyjną i poziomem dojrzałości do wyboru zawodu, w sprawdzaniu się oczekiwań młodych ludzi w praktyce społecznej i ich konstruktywnemu zaangażowaniu się w nią. Dlatego też zachodzi potrzeba indywidualizacji systemu preorientacji zawodowej z uwzględnieniem względów społecznych i właściwości osobowości ludzi, ich dojrzałości do wyboru zawodu.

Stąd bierze się praktyczna użyteczność analizy kierunków i wyników preorientacji zawodowej, która pozwoli nauczycielowi bardziej świadomie dobrać konkretne cele i bardziej sensownie dobrać metody pracy z młodzieżą i rodzicami w zakresie preorientacji zawodowej.

DANUTA ŻYTO-KURKOWSKA

## REALIZACJA WYCHOWANIA SEKSUALNEGO W DOMU I SZKOLE

Wychowanie seksualne jest procesem ciągłym zaczynającym się od najwcześniejszych dni życia dziecka. Jest procesem mającym na celu pomoc młodzieży w stworzeniu właściwego systemu wartości i norm moralnych i przygotować młodych ludzi do podjęcia w przyszłości roli mężczyzny czy kobiety w życiu małżeńskim i rodzinnym<sup>1</sup>. Wychowanie seksualne jest jednym z ważniejszych pojęć tego artykułu. Drugim wymagającym krótkiego wyjaśnienia jest pojęcie uświadomienia seksualnego. Traktuje się je jako działalność informacyjną z zakresu anatomii i fizjologii rozmnażania, higieny płciowej itp.<sup>2</sup>. Porównując ładunek treściowy obu tych definicji nie mamy wątpliwości, że wychowanie seksualne to pojęcie znacznie szersze, mówiące o zamierzonej akcji polegającej na stosowaniu w procesie wychowawczym zabiegów prowadzących do kształtowania określonych postaw moralnych. Postawy te stać się mają wykładnikiem postępowania młodzieży i drogowskazem w życiu dorosłym<sup>3</sup>. Tymczasem w obiegowym rozumieniu wychowania seksualnego często myli się je z działaniami zmierzającymi do doraźnego zaspokajania ciekawości seksualnej wychowanka.

Praca w szkole to nauczanie i wychowanie młodzieży i dzieci, a więc kształtowa-

<sup>1</sup> Por. Bukowska-Józwicka A.: Wychowanie seksualne dzieci i młodzieży. Materiały do nauczania psychologii pod red. L. Wołoszynowej seria II, tom I. Wa-wa 1966 PWN.

<sup>2</sup> Por. Kozakiewicz M.: U podstaw wychowania seksualnego. W-wa 1969 PZWL.

<sup>3</sup> Por. Bukowska-Józwicka A.: op. cit.

nie pojęć, sądów, doskonalenie myślenia, a także wyrabianie odpowiednich nawyków, sprawności, umiejętności i rozbudzania zainteresowań.

Praca w szkole to codzienny kontakt z młodzieżą, która każe nam (wychowawcom) rozwiązywać różne problemy wychowawcze, wśród których poważne miejsce zajmują problemy wychowania seksualnego.

Na temat racjonalnego wychowania seksualnego w szkole wypowiedziało się wielu autorów podając różne możliwości i drogi rozwiązania tego zawsze aktualnego i ciągle jeszcze palącego problemu. Na przykład wg Kozakiewicza<sup>4</sup> wychowanie seksualne może być realizowane różnorako: bądź w postaci wyodrębnionych cykli lekcyjnych, bądź w postaci odrębnego wątku tematycznego przewijającego się w programie tradycyjnej lekcji biologii lub higieny, bądź może stanowić dyrektywę ogólną zobowiązującą nauczyciela każdego przedmiotu do podejmowania właściwymi metodami jakiejś części problematyki wychowania seksualnego.

Propozycja Majdy<sup>5</sup> mówi, aby nie tworząc odrębnego przedmiotu nauczania, powołać jednak w szkole jednego pedagoga odpowiedzialnego za wychowanie seksualne, który spełniałby rolę koordynatora i jedynie korzystając z pomocy innych nauczycieli brał na siebie większość zadań i tematów z tego zakresu.

Z podobnymi (jak omówione koncepcje Kozakiewicza i Majdy) i równie słusznymi propozycjami występuje Łapińska<sup>6</sup>, a także Dryjski<sup>7</sup>, który już w 1934 roku pisał: „Wychowanie seksualne musi być włączone w cały system pedagogiczny, tzn. powinno odbywać się na całym materiale dydaktyczno-wychowawczym przez wszystkie stadia rozwoju psychicznego”.

Na inny ważny aspekt tego szerokiego zagadnienia zwraca uwagę Bukowska-Józwicka<sup>8</sup>. Uważa ona, że na stosunek młodzieży do spraw seksualnych i do życia wpływa oprócz wychowania także środowisko, atmosfera domu rodzinnego, grupa rówieśnicza i szereg innych czynników współdziałających z sytuacją wychowawczą.

Widzimy więc, że chcąc dobrze realizować wychowanie seksualne musimy zwracać uwagę nie tylko na formy organizowania i realizowania wychowania seksualnego na terenie szkoły. Środowisko pozaszkolne to ważny czynnik wychowujący młodzież, którego nie wolno nie dostrzegać.

#### **Przygotowanie studentów kończących WSN do realizacji wychowania seksualnego w szkole podstawowej**

Czy jesteśmy przygotowani do realizowania wychowania seksualnego w szkole? Odpowiedzi na to pytanie dostarczy nam zebrany w 1972 roku na terenie siedleckiego WSN-u materiał. Ankieta wykorzystana w badaniach, które przeprowadziłam, składała się z 10 pytań, które miały ujawnić stopień przygotowania absolwentów WSN do realizacji tych zadań. Zebrany w czasie badań materiał nie jest obszerny, ma on charakter badań wstępnych, sondażowych. Jednak prawidłowości pojawiające się w wypowiedziach niemal wszystkich badanych oraz duża zbieżność z odpowiedziami uzyskanymi przez autorkę artykułu w trakcie przeprowadzonych badań do pracy magisterskiej w 1970/71 roku<sup>9</sup> pozwalają na sformułowanie pewnych wniosków ogólnych, ważnych dla idei wychowania seksualnego.

<sup>4</sup> Por. Kozakiewicz M. — op. cit.

<sup>5</sup> Por. Majda A. J.: Wychowanie seksualne dzieci i młodzieży. W-wa 1967 PZWS.

<sup>6</sup> Por. Łapińska R.: Psychologia wieku dorastania. W-wa 1966 PZWS.

<sup>7</sup> Dryjski A.: Zagadnienia seksualizmu dziecka i młodzieży szkolnej. W-wa 1934, str. 334.

<sup>8</sup> Por. Bukowska-Józwicka A. — op. cit.

<sup>9</sup> Żyto-Kurkowska D.: Nie opublikowana praca magisterska — Podstawy młodzieży (akademickiej) wobec spraw płci.

Ankieta zawierała następujące pytania:

- A. Płeć                    K            M
- B. Wiek:.....
- C. Wykształcenie ojca ..... matki.....
- D. Miejsce stałego zamieszkania (miasto, wieś)
1. Co rozumiesz pod pojęciem: uświadomienie seksualne?
  2. Jak sądzisz, czy należy prowadzić akcję uświadamiania seksualnego?
  3. Kiedy należałoby ją rozpocząć? (W jakim okresie rozwojowym? W jakim wieku?)
  4. Kto powinien zająć się uświadamianiem seksualnym?
  5. Czy nauczyciele powinni brać udział w uświadamianiu seksualnym? (Uzasadnij odpowiedź).
  6. Czy czujesz się przygotowany (-a) do podjęcia akcji uświadamiania seksualnego w szkole, w której będziesz pracować?
  7. a) (Jeżeli odpowiedź brzmi **nie**). Dlaczego nie? .....
  - b) (Jeżeli odpowiedź brzmi **tak**). Jak będziesz to robić?.....
  8. Co to jest wychowanie seksualne? (Jak rozumiesz to pojęcie?)
  9. Jak wyglądała realizacja wychowania seksualnego
    - a) w twoim domu?
    - b) w twojej szkole?
  10. Jak sądzisz, jak powinno wyglądać wychowanie seksualne
    - a) w domu?
    - b) w szkole?

#### Krótką charakterystyka osób badanych

Ankieta została przeprowadzona na dwóch wydziałach: na wydziale matematyczno-przyrodniczym, kierunku matematyka, rok III, i na wydziale pedagogicznym, kierunku nauczanie początkowe z matematyką, rok III. W sumie ankietę wypełniły 42 osoby, w wieku od 19 do 24 lat, przy czym najliczniej jest reprezentowana młodzież w wieku 21, 22 lat.

TABELKA ZAWIERAJĄCA IŁOŚĆ (I %) ANKIETOWANYCH  
NA POSZCZEGÓLNYCH WYDZIAŁACH

WYDZIAŁ	KIERUNEK	ROK	K		M		K+M	
			Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
matematyczno— przyrodniczy	matematyka	III	17	40,5	11	26,2	28	66,7
pedagogiczny	nauczanie początkowe z matematyką	III	13	30,9	1	2,4	14	33,3
R A Z E M			30	71,4	12	28,6	42	100

**Miejsce stałego zamieszkania.** Analiza zebranego materiału wykazała, że przeważająca grupa młodzieży akademickiej to mieszkańcy wsi (59,5%).

**Wykształcenie rodziców.** Zróżnicowanie posiadanego przez rodziców wykształcenia

jest duże, od niepełnego podstawowego, poprzez podstawowe, niepełne średnie, średnie, niepełne wyższe do wyższego rozmaitych typów. Zarówno wśród ojców, jak i matek dominuje wykształcenie podstawowe: matki 69%, ojcowie 52,4%.

TABELKA ILUSTRUJĄCA PROCENT OSÓB  
POSIADAJĄCYCH WYKSZTAŁCENIE  
OKREŚLONEGO TYPU I ZAKRESU

Wykształcenie	% ojców	% matek
niepełne podsta- wowe	7,1	2,4
podstawowe	52,4	69,0
niepełne średnie	2,4	2,4
średnie	19,1	19,1
niepełne wyższe	9,5	4,7
wyższe	2,4	0,0
informacja niepełna	2,4	2,4

#### Analiza wypowiedzi osób ankietowanych

Układając ankietę, która ma określić stopień przygotowania młodzieży kończącej WSN do realizacji wychowania seksualnego, postawiono między innymi pytania, które pozwalają stwierdzić, czy osoby ankietowane właściwie rozumieją dwa podstawowe pojęcia powtarzające się niemal w każdym pytaniu, a mianowicie: „co to jest wychowanie seksualne” i co to jest „uświadamianie seksualne”.

Wypowiedzi osób ankietowanych wskazują, iż 50% utożsamia pojęcie wychowania seksualnego z pojęciem uświadamianie seksualne, można więc przypuszczać, że studenci owi, a właściwie już nauczyciele sądzą, iż realizując wychowanie seksualne w szkole, będą tylko uświadamiać powierzoną im młodzież.

Tylko 38% ankietowanych określa wychowanie seksualne jako „wpojenie w procesie nauczania i wychowania wartości i norm moralnych, nauczanie kultury współżycia nie tylko płciowego”.

Wypowiedzi ankietowanej młodzieży wyjaśniają następnie, jaki jest jej pogląd na realizację wychowania seksualnego w szkole. Zdecydowana większość (95,3%) uważa, że nauczyciele powinni brać udział w uświadamianiu i wychowaniu seksualnym. Uzasadniając swoje wypowiedzi, studenci piszą:

	Wypowiedzi osób ankietowanych wyrażone w %.
Nauczyciel wychowawca dobrze zna swoją klasę, uczniów; potrafi nawiązać z nimi bliski kontakt, uczniowie mają do niego zaufanie.	30,9
Nauczyciel powinien wszechstronnie przygotować młodzież do życia, a wychowanie seksualne jest częścią wychowania ogólnego.	19,2
Nauczyciel w dużej mierze zastępuje rodziców, którzy nie zawsze uświadamiają swoje dzieci; nauczyciel powinien chronić dziecko przed ujemnymi wpływami kolegów, którzy przekazują w sposób wulgarny informacje na temat płci.	11,9

Nauczyciel powinien uświadamiać dzieci, ponieważ rodzice często wstydzą się mówić z nimi na temat płci.

14,3

Wypowiedzi te wskazują, iż młodzież akademicka rozumie potrzebę realizowania uświadamiania i wychowania seksualnego i uważa, że nauczyciel powinien aktywnie uczestniczyć w jej realizacji.

Odpowiedzi na następne pytania: „czy czujesz się przygotowany do podjęcia akcji uświadamiania seksualnego w szkole, w której będziesz pracować”, pozwalają stwierdzić, iż mimo poczucia konieczności prowadzenia akcji uświadamiania i wychowania seksualnego tylko 38,1% ankietowanej młodzieży uważa, że jest przygotowana do tej funkcji i aż 59,5% uważa, że nie jest przygotowana. Wśród owych 59,5% (osób nie przygotowanych do realizacji uświadamiania i wychowania seksualnego) 26,2% uważa, że jest nie przygotowana metodycznie przez uczelnię do realizowania uświadamiania seksualnego, a 28,5%, uważa, że jest nie przygotowana i teoretycznie, i metodycznie przez swoją uczelnię do realizowania jakiegokolwiek programu uświadamiania seksualnego, nie mówiąc już o wychowaniu seksualnym.

To, że młodzież akademicka nie jest przygotowana do uświadamiania i wychowania seksualnego, jest widoczne w jej często prymitywnych odpowiedziach, w których słowo „seks” jest zastępowane takimi pojęciami, jak: „te sprawy”, „ten temat”, „to zagadnienie”, oraz omijaniu pojęć, które są dla nich wstydlive.

Poza tym młodzież nie rozumie idei wychowania seksualnego. Większość nie rozumie, iż jest to proces ciągły, zaczynający się od wczesnych lat życia dziecka, i uważa, że można go rozpocząć realizować około 12/13 roku życia (taki pogląd reprezentuje 57,1% ankietowanych). Tylko 26,3% uważa, iż pierwsze zainteresowania dziecka sprawami płci przejawiające się w jego pytaniach należy wykorzystać do realizacji wychowania seksualnego.

Reasumując widzimy, że młodzież przygotowująca się do zawodu nauczyciela rozumie potrzebę uświadamiania i wychowywania seksualnego młodzieży szkolnej. 100% ankietowanych opowiada się za tym, że należy prowadzić akcję uświadamiania seksualnego, ale jednocześnie przyznaje, że nie została przygotowana w trakcie swoich studiów do realizowania takiej akcji.

Zastanawiając się nad przyczynami takiego stanu rzeczy należy chyba zwrócić uwagę na sposób realizacji wychowania seksualnego w domu rodzinnym oraz w szkole osób ankietowanych. Otóż w 57,2% przypadków w domu nie realizowano wychowania seksualnego w ogóle. W 19% wychowanie seksualne polegało na rozmowach z matką i czytaniu literatury — jak wynika z wypowiedzi osób ankietowanych, było to raczej uświadamianie seksualne. W 7,1% przypadków wychowanie seksualne sprowadzało się do gróźb i ostrzeżeń przed zgubnymi skutkami współżycia seksualnego. Tylko w jednym przypadku reagowano na każdy przejaw zainteresowań dziecka sprawami płci, wyjaśniano interesujące kwestie.

Inne wypowiedzi (młodzieży uczelni warszawskich) pozwalają ponadto stwierdzić, kiedy rozpoczęło się oddziaływanie rodziców ankietowanej młodzieży na tę sferę ich życia oraz jaką to oddziaływanie przyjęło formę. Rodzice dziewcząt zaczęli je uświadamiać w wieku 12—15 lat, rodzice chłopców podobnie, ale największe nasilenie uświadamiania przypadło na 14—15 rok życia. Warto tu stwierdzić, że tylko około 54% rodziców ankietowanej młodzieży brało udział w procesie uświadamiania (nie mówiąc już o wychowaniu seksualnym).

Zastanówmy się jeszcze przez moment nad tym, jak przebiegało, jaką formę przyjęło wychowanie seksualne realizowane przez rodziców. Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że najczęściej występowało oddziaływanie wychowawcze, które moglibyśmy określić jako nieefektywne, tzn.: „rodzice owi chcieli nawiązać z dzieckiem bliski kontakt w sferze życia emocjonalnego i intymnego, ale im to nie wychodziło,

peszyli się, gdy młodzież stawiała im pytania, unikali rozmów na tematy płci". W rezultacie 64,6% młodzieży nie akceptuje takich form oddziaływania wychowawczego, jakie reprezentują ich rodzice<sup>10</sup>.

W badaniach młodzieży WSN Siedlce realizacja wychowania seksualnego w szkole wyglądała podobnie jak w domu. 35,7% ankietowanych podaje, że udział szkoły w uświadamianiu seksualnym młodzieży można określić jako **jednorazowy**, tzn. polegało ono na zaznajomieniu uczniów w czasie prelekcji lub lekcji z nauczycielem lub lekarzem, z pewnymi zmianami fizjologicznymi w okresie dojrzewania i z konsekwencjami nadużywania swobody seksualnej.

52,4% osób ankietowanych podaje, że nie realizowano wychowania seksualnego ani nie uświadamiano seksualnie w szkole.

Tylko 9,5% ankietowanych stwierdza, że prowadzono w szkole częste rozmowy, pogadanki dostosowane do potrzeb młodzieży. Były one prowadzone przez specjalistów, przez nauczycieli-wychowawców, na godzinach wychowawczych oraz po godzinach lekcyjnych. Poza tym miały miejsce rozmowy indywidualne między uczniem a nauczycielem.

Reasumując należy stwierdzić: młodzież kończąca niektóre WSN-y jest nie przygotowana do realizowania akcji uświadamiania i wychowania seksualnego i zdaje sobie z tego sprawę. Winę za to ponosi dom i szkoła, ale głównie uczelnia kształcąca nauczycieli, która nie przygotowuje swoich studentów w omawianym przeze mnie zakresie. Przypominając jednocześnie definicję wychowania seksualnego, z której wynika, że jest to proces ciągły, mający na celu pomóc młodzieży w stwarzaniu wartości i norm moralnych, który ma przygotować młodych ludzi do podjęcia w przyszłości roli mężczyzny czy kobiety, do życia małżeńskiego i rodzinnego — nasuwają się pewne wątpliwości, czy przy takiej akcji wychowawczej, jaką obserwujemy w naszych domach, szkołach i uczelniach, młodzież sprosta założeniom powyższej definicji?

Wydaje się, że brak tych zagadnień w oficjalnym planie studiów dla nauczycieli wymaga rychłego uzupełnienia. Rozwiązaniem optymalnym, a tylko takie może wchodzić w rachubę, jest włączenie do toku studiów specjalnych zajęć fakultatywnych, traktowanych jako niezbędny element wiedzy zawodowej każdego nauczyciela współczesnej szkoły.

## BIBLIOGRAFIA

1. Bukowska-Jóźwicka A. — Wychowanie seksualne dzieci i młodzieży. W: Materiały do nauczania psychologii pod red. L. Wołoszynowej. T. I. Seria II, Warszawa 1966, PWN.
2. Dryjski A. — Zagadnienia seksualizmu dziecka i młodzieży szkolnej. W-wa 1934.
3. Kozakiewicz M. — U podstaw wychowania seksualnego. W-wa 1969, PZWL.
4. Łapińska R. — Psychologia wieku dorastania. W-wa 1966, PWN.
5. Majda A. J. — Wychowanie seksualne dzieci i młodzieży. W-wa 1967, PZWS.
6. Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży pod red. Żebrowskiej M. W-wa 1966, PWN.

<sup>10</sup> Wyniki uzyskane w badaniach do pracy magisterskiej: Postawy młodzieży wobec spraw płci — D. Żyto-Kurkowska.



EWA RODZIEWICZ  
GDAŃSK

## KATEGORIA MŁODZIEŻY NIE UCZĄCEJ SIĘ I NIE PRACUJĄCEJ JAKO WYNIK BRAKU INTEGRACJI SYSTEMU SZKOLNEGO ZE ŚRODOWISKIEM

(na przykładzie województwa gdańskiego)

W swojej założonej funkcji system wychowawczy społeczeństwa socjalistycznego ma na celu zabezpieczenie losów całej młodzieży przez włączenie jej do pracy, życia społecznego i kultury. Realizacja tego postulatów jest możliwa w warunkach, gdy działanie systemu szkolnego spleta się z najszerszym rozumianym środowiskiem pozaszkolnym, a więc z zamierzonym oddziaływaniem wychowawczym instytucji społecznych, gospodarczych i kulturalnych, takich jak np: organizacji młodzieżowych, środków masowego przekazu, a także zakładów pracy. Tymczasem od wielu lat obserwujemy na terenie kraju, jak i na terenie województwa gdańskiego zjawisko „wypadania” poza obręb oddziaływań wychowawczych systemu szkolnego, a także poza zasięg wpływów wychowawczych innych instytucji społecznych losów pewnej części młodzieży. Fakt ten powoduje nieprzygotowanie młodzieży do życia, pozostawanie grupy młodzieży poza pracą i nauką, działalnością społeczną.

W ramach tego artykułu przedstawię sprawozdanie z kontynuowanych przeze mnie badań na terenie województwa gdańskiego. Zasygnalizuję wstępne rozeznanie dotyczące sytuacji młodzieży nie uczącej się i nie pracującej, scharakteryzuję pokrótce trudności funkcjonowania systemu szkolnego w środowisku oraz próby naprawy sytuacji młodzieży.

Materiał badawczy w formie analizy dokumentacji szkolnej, sondaży, opinii, ankiet zebrałam w Kuratorium Okręgu Szkolnego PWRN, Wojewódzkiej Komendzie Milicji Obywatelskiej, w Hufcu Pracy przy Stoczni im. Lenina, Zasadniczej Szkole Terenów Zielonych w Gdańsku.

### I. Charakterystyka młodzieży nie uczącej się i nie pracującej.

Fakt „wyrzucenia za burtę” przesądza o innym układzie losu niż całej pozostałej młodzieży. W tej części doniesienia scharakteryzuję przykładowe sytuacje młodzieży pozostającej poza pracą i nauką oraz zwrócę uwagę na występujące trudności w określeniu rozmiarów zjawiska.

#### 1. Sytuacja młodzieży poza pracą i nauką

Problem młodzieży nie uczącej się i nie pracującej w województwie gdańskim i, jak wskazują publikacje, w skali całego kraju<sup>1</sup> odczuwany jest przez społeczeństwo od strony jego skutków. Dostrzegany jest przez wydziały oświaty, co uwidocznione jest w adnotacjach dotyczących ilości młodzieży odpadającej ze szkół podstawowych i średnich, w rejestrach młodzieży poszukującej szkół. Wydziały zatrudnienia dysponują spisami młodzieży poszukującej pracy, wreszcie organa porządkowe i milicja notują zwiększające się ilości młodzieży „szlifującej bruki”, a także młodzieży chuligańskiej i przestępczej.

Młodzi ludzie nie przygotowani do pracy, bez możliwości podjęcia nauki często pozostają poza zainteresowaniem organizacji młodzieżowych, a nawet rodziny. Czują się w społeczeństwie bezradni. Ulegają więc często wpływom ulicy, popadają w konflikty ze społeczeństwem. I tak np. w roku 1968 na ogólną liczbę w skali kraju, jak

wykazuje M. Lipka<sup>2</sup>, 59 186 nieletnich podejrzanych o popełnienie przestępstwa 9204 osoby nigdzie nie uczyło się i nie pracowało.

Na terenie województwa, a głównie Trójmiasta, szczególnie daje się odczuć problem chuligaństwa i przestępstwa młodocianych. W roku 1971 w porównaniu z I półroczem ubiegłego roku władze MO odnotowały średnio o 25% wyższy wskaźnik incydentów<sup>3</sup>. Analiza przykładowo wybranych 32 przypadków młodzieży bez zajęcia pozostającej w rejestrach KW MO stwierdziła, że byli oni karani za chuligaństwo, kradzieże, nadużywanie alkoholu<sup>4</sup>. W Polsce w grupie tzw. „hippisów”, a więc często młodzieży narkotyzującej się, 80%<sup>5</sup> stanowi młodzież bez zajęcia. W Trójmieście wg informacji Poradni Higieny Szkolnej szacunkowo liczbę młodzieży zażywającej narkotyki określa się na około 1000 osób.

Analiza prac magisterskich<sup>6</sup> na temat losów młodzieży opuszczającej szkołę wykazała, że młodzież w przypadku pozostania poza pracą i nauką zarówno w miastach, jak i na wsi wykorzystywana jest do różnego typu prac. I tak dzieci wiejskie najczęściej znajdują zatrudnienie w gospodarstwach rodziców, często włączane są od 3—10 godzin dziennie do prac gospodarskich. W mieście młodzież zatrudniana jest przy pracach sezonowych, dorywczych, ciężkich bez możliwości awansu. Dziewczęta zwykle najmowane są jako pomoc do dzieci. Najczęściej więc młodzież tkwi w sytuacjach sprzecznych z marzeniami, ulega utożsamianiu się z własnym środowiskiem, zapomina wiadomości wyniesione ze szkoły, a nawet popada we wtórny analfabetyzm.

A jeżeli nawet młodzież uniknie tak skrajnego zdemoralizowania, na jakie wskazują wymienione przypadki, to pozostając bez zajęcia czuje się osamotniona i rozczarowana.

## 2. Próba określenia rozmiarów zjawiska

Problem młodzieży nie uczącej się i nie pracującej istnieje od wielu lat i jest jedną z konsekwencji, jakie pociąga za sobą w miarę przesuwania się przez grupy wieku ludności i odpowiadające instytucje, wyż demograficzny, charakterystyczny dla stosunków ludnościowych w Polsce. Wskazują na ten stan rzeczy w Polsce prace R. Żegzdrynia i K. Młonek<sup>7</sup>. W roku 1970 szacunkowe obliczenia K. Młonek wskazywały, że poza szkołą i pracą pozostawała liczba 206 500 (tj. 10,3%) młodych ludzi w wieku 14—17 lat. Z tej liczby 61% młodzieży wywodziło się ze wsi, a 70% zaledwie miało ukończoną szkołę podstawową.

Trudne są do ustalenia ilości tej młodzieży w środowisku lokalnym województwa gdańskiego. Wojewódzkie władze oświatowe nie dysponują odpowiednimi opracowaniami statystycznymi. W sprawozdaniach statystycznych PWRN podawane są jedynie ilości młodzieży nie realizującej obowiązku szkolnego oraz wyniki przyjęć do klas I szkół ponadpodstawowych, absolwentów szkół podstawowych. I tak np. w roku 1970 szkoły ponadpodstawowe nie mogły przyjąć około 3000 (tj. 13,8%) absolwentów szkół podstawowych<sup>8</sup>. Sprawozdania statystyczne nie uwzględniają innych przyczyn powstawania zjawiska młodzieży nie uczącej się i nie pracującej, a mianowicie grupy młodzieży, która odpada w wyniku selekcji ze szkoły podstawowej i średniej, wreszcie tej młodzieży, która kończąc szkołę zawodową lub średnią nie może podjąć pracy. Tu należy zwrócić uwagę na fakt, że grupę młodzieży nie uczącej się i nie pracującej w danym roku powiększają ilości młodzieży bez zajęcia z lat poprzednich. Wyliczenie szacunkowe, którego dokonałam na podstawie bilansu statystycznego Kuratorium OSG PWRN<sup>9</sup>, wykazuje, że w r. 1970 w grupie wieku 15—17 lat w województwie gdańskim nie uczyło się 16 000 młodzieży, tj. 15,8% całej młodzieży w tym wieku, z czego w mieście nie uczyło się 11 900 (tj. 16,7%) i na wsi 4100 (tj. 14,9%). Są to niepokojące sytuacje i dane liczbowe świadczące o tym, że w tak ważnym dla młodzieży okresie występują pewne braki w funkcjonowaniu instytucji szkolnych i środowiska uniemożliwiającej młodzieży pomyślny start.

## II. Trudności funkcjonowania systemu szkolnego w środowisku jako przyczyna zjawiska młodzieży nie uczącej się i nie pracującej

System szkolny jest podstawowym komponentem środowiska wychowawczego. Od tego, jak sprawnie oscyluje on między potrzebami gospodarczymi a potrzebami społecznymi środowiska, zależy przebieg kariery szkolnej i życiowej młodzieży.

W ramach tego komunikatu rozpatrzę problem funkcjonowania systemu szkolnego w myśl „Trzech pedagogik” B. Suchodolskiego<sup>10</sup> i wynikającej z nich koncepcji pedagogiki powszechnego kształcenia.

Pedagogika powszechnego kształcenia koncentrując swą uwagę na funkcjonowaniu systemu kształcenia jako całości, podsuwa myśl przeanalizowania jego działania od strony „zewnątrzszkolnej”, tj. od strony związków, w jakich pozostaje system szkolny z życiem gospodarczym, strukturą demograficzną i od strony „wewnątrzszkolnej”, a więc struktury ustroju szkolnego, sieci szkolnej, od której zależy rozmieszczenie uczniów w różnych typach szkół.

### A. Trudności „zewnątrzszkolne”.

Ważne problemy uwidoczniają się, gdy dokonamy analizy systemu szkolnego w relacji z sytuacją ludnościową i gospodarczą środowiska.

#### 1. Dane demograficzne, sytuacja gospodarcza a problemy szkolnictwa.

Wzrost demograficzny w województwie gdańskim spowodował w ostatnich latach nacisk licznych roczników młodzieży na szkolnictwo ponadpodstawowe, co kazało zwiększać władzom szkolnym z roku na rok liczbę miejsc w szkołach, np. w roku 1965 — 28 606 miejsc w szkołach, w roku 1970 — 29 518 miejsc<sup>11</sup>. I mimo że w województwie udało się pomieścić w szkołach ponadpodstawowych w roku 1970 np. 90,2% absolwentów danego roku, to pozostające każdego roku ilości absolwentów (rok 1965 — 19,3%, w tym 27,7% dziewcząt; w roku 1971 — 9,7% absolwentów, w tym 13,7% dziewcząt) zwiększały liczbę młodzieży bez zajęcia.

Województwo gdańskie w układzie społeczno-gospodarczym kraju zachowuje specyficzny charakter. Dominuje w województwie przemysł ciężki, transport, porty, budownictwo, przemysł maszynowy oraz rolnictwo. Stąd struktura gospodarki województwa wskazuje na potrzeby przygotowania przez szkolnictwo zawodowe kadr szczególnie w zakresie zawodów: metalowych, elektrycznych, budowlanych, komunikacyjnych, rolnych. Specjalizacje te wymagają głównie męskiej siły roboczej. 74,5% zatrudnionych w gospodarce stanowią mężczyźni. Takiemu zapotrzebowaniu gospodarczemu i sprofilowaniu szkolnictwa zawodowego nie odpowiada sytuacja demograficzna województwa. Stan ludności wykazuje nadwyżkę kobiet (51%). Przewaga ilościowa dziewcząt występuje również w grupie młodzieży szkolnej (np. w roku 1971 — na 30 000 absolwentów szkół podstawowych było 15 100 dziewcząt). Stąd głównie „męskie” sprofilowanie szkolnictwa zawodowego w województwie zabezpiecza dalszą naukę dla 100% chłopców. Natomiast występują trudności w dostosowaniu specjalizacji zawodowych szkolnictwa ponadpodstawowego do potrzeb kształcenia dziewcząt.

#### 2. Rynek pracy a perspektywy zatrudnienia

Sprawnie funkcjonujący system szkolny winien kształtować życzenia młodzieży (rodziców) odnośnie dalszego kształcenia, a także uwzględniać zgłaszane zapotrzebowania rynku pracy na określonych pracowników.

Przy analizie możliwości zatrudnienia na terenie województwa gdańskiego ujawniają się co najmniej trzy problemy, a mianowicie:

**Problem 1.** Gdy w pewnych resortach gospodarczych istnieje deficyt pracowników, a szkolnictwo nie dostarcza odpowiednich specjalistów.

Województwo gdańskie jest chłonnym rynkiem pracy i odczuwa ciągle zapotrzebowanie pracowników w grupie zawodowej mechaników, kierowców, spawaczy, pracowników budowlanych, rolnych.

Różne są przyczyny sytuacji, dlaczego szkolnictwo nie dostarcza odpowiednio kwalifikowanych kadr. I tak na przykład: po pierwsze — niektóre szkoły nie wykonują planów przyjęć młodzieży (np. szkoły budowlane w roku 1969 wykonały plan przyjęć w 60—70%, w podobnej sytuacji znajdują się SPR-y i ZSR); po drugie — część specjalizacji zawodowych, którymi interesuje się młodzież i na których absolwentów czeka gospodarka, nie ma zapewnionej bazy kształcenia, co nie pozwala przyjąć odpowiedniej liczby kandydatów (taki stan rzeczy występuje w grupie szkolenia mechaników-kierowców). Stąd te szkoły nie mogą sprostać zgłaszanym zapotrzebowaniom gospodarki.

**Problem 2.** Gdy szkoły wypuszczają nadwyżki absolwentów, a nie ma dla nich miejsc pracy.

Od szeregu lat bilanse zatrudnienia wykazują nadwyżki absolwentów zarówno w województwie, jak i całej Polsce. W skali kraju wynoszą one ponad 100 tys. osób<sup>16</sup>. Na terenie województwa najpoważniejsze nadwyżki występują w grupie rolno-spożywczej, drzewnej, hotelarsko-gastronomicznej, odzieżowej. Stąd też absolwenci tych kierunków kształcenia, a są to najczęściej dziewczęta, nie znajdują miejsc pracy. W Gdańsku w styczniu 1971 roku wydział zatrudnienia zanotował 659 absolwentów szkół pragnących podjąć pracę,<sup>13</sup> w tej liczbie znalazło się aż 580 dziewcząt.

Trudności na terenie województwa występują także w zatrudnieniu tych dziewcząt, które ukończyły technika czy zasadnicze szkoły zawodowe o kierunkach metalowo-elektrycznych i budowlanych<sup>14</sup> (w latach 1966—70 ukończyło szkoły w tych kierunkach 5600 absolwentek), mimo że istnieje zapotrzebowanie na tych specjalistów. Z tych przyczyn np. w 1969 roku 95%<sup>15</sup> absolwentek Technikum Mechanicznego w Malborku po kilkakrotnym skierowaniu do różnych zakładów nie miało możliwości podjęcia pracy w wyuczonych zawodach.

**Problem 3.** Sprzeczność między sytuacją rynku pracy a bilansem kadr kwalifikowanych powstaje m.in. stąd, że jak wykazały badania przeprowadzone przez ZW ZMS, poważna liczba pracowników w przemyśle zatrudniona jest niezgodnie z wyuczonym zawodem.

### 3. Planowanie oświatowe a planowanie gospodarcze.

Władze planistyczne województwa gdańskiego wskazują, że trudności planowania szkolnictwa wynikają z następujących przyczyn:

- a) priorytet w planowaniu szkolnictwa mają potrzeby gospodarcze przed potrzebami społecznymi,
- b) jednostki planistyczne szkolnictwa nie otrzymują we właściwym czasie, tj. z wyprzedzeniem 10-letnim zapotrzebowania na kadry kwalifikowane,
- c) plany gospodarcze nie są dostatecznie nastawione na realia potrzebne szkole, brak w nich często wyszczegółowionych specjalizacji zawodowych.

### 4. Brak synchronizacji w zarządzaniu szkolnictwem.

Fakt, że szkolnictwo ponadpodstawowe województwa gdańskiego jest zarządzane przez 14 resortów takich, jak: oświaty, rolnictwa, zdrowia, kultury i sztuki, przemysłu ciężkiego, komunikacji, górnictwa, energetyki, przemysłu maszynowego, chemicznego, żeglugi, sprawiedliwości, Centrali Związków Spółdzielczości Pracy, Centrali Rolniczych „Samopomoc Chłopska”, Zakładu Doskonalenia Zawodowego,<sup>12</sup> praktycznie wyklucza możliwość interwencji wojewódzkich władz oświatowych w sprawy szkół tzw. resortowych, utrudnia ustalenie jednolitej polityki kształcenia, rozmieszczenia szkół, zabezpieczenia miejsc w internatach. Powoduje to trudności — np. resorty blokują miejsca w internatach władz oświatowych, wskutek czego nie mogą uzyskać przydziału miejsc uczniowie innych szkół zawodowych.

Analiza trudności „zewnątrzeszkolnych” została przeprowadzona głównie w oparciu o „materiały na sesję WRN” (patrz przypisy). Wydaje się, że problem uwarun-

kowań funkcjonowania systemu szkolnego wymaga dokładnych badań i dyskusji nad tym, jak planować, koordynować system oświaty, by mógł on najlepiej służyć młodzieży i gospodarce.

#### B. Trudności wewnętrznszkolne.

W tej części zasygnalizuję trudności związane z „wewnętrzna” stroną funkcjonowania systemu szkolnego. Omówię następujące grupy przyczyn: braki statystyki szkolnej, wysoki odpad ze szkoły, trudności rozmieszczania uczniów w szkołach, niedostatki sieci szkolnej i bazy lokalowej szkół.

##### 1. Braki statystyki szkolnej

Możliwość przyjęcia z pomocą poszczególnym jednostkom wymaga znajomości rozmiarów zjawiska młodzieży nie uczącej się i nie pracującej w środowisku lokalnym i kraju.

Tymczasem istnieją obiektywne trudności w ustaleniu ilości młodzieży bez zajęcia, ponieważ:

- a) w rocznikach i publikacjach statystycznych brak jest danych ustalających ilości młodzieży pozostającej poza pracą i nauką,
- b) pojawiające się sporadycznie opracowania podają ilości szacunkowe niedokładne, niejednorodne. Np. K. Młonek podaje, że w roku 1960 liczba młodzieży nie uczącej się i nie pracującej wynosiła 275,9 tys., co stanowi 16,30% młodzieży w wieku 14—17 lat<sup>17</sup>, podczas gdy R. Żegzdryń w roku (co prawda) 1959 podaje liczbę 640 004, tj. 40,1% młodzieży 14—17-letniej<sup>18</sup>,
- c) występują niedopuszczalne niezgodności w ewidencji szkolnej z danymi demograficznymi. Na to zjawisko zwraca uwagę R. Żegzdryń, stwierdzając, że szkoły nie posiadają dokładnych informacji o realizacji obowiązku szkolnego. Np. w roku 1969 nie uwzględniły w swej ewidencji 192,8 tys. młodzieży<sup>19</sup>,
- d) brak rozpoznania ilości młodzieży nie uczącej się i nie pracującej w środowisku lokalnym województwa. Posiadane rozróżnienia ilości młodzieży nie wykazują realizacji z danymi ogólnokrajowymi.

Wobec braku dokładnych informacji na temat sytuacji młodzieży nie uczącej się i nie pracującej niedopuszczalne i społecznie szkodliwe są uspokajające opinie społeczną glosy dziennikarzy, jak np. w audycji telewizyjnej „Kraj”<sup>20</sup>, gdzie komentator z Gdańska określił niemożność zatrudnienia 2000 dziewcząt z terenu województwa, które ukończyły szkołę podstawową, „jako problem pozorny”.

Wymaga również przemyślenia fakt „upychania” młodzieży, a szczególnie dziewcząt, w szkołach, które są i tak przeladowane, bądź w specjalizacjach niezgodnych z zainteresowaniami i możliwościami młodzieży.

##### 2. Odpad ze szkoły

Jedną z przyczyn pozostawania młodzieży w wieku 14—18 lat jest wysoki odpad ze szkół podstawowych i średnich. W roku 1968/69 na terenie województwa gdańskiego naukę przerwało przed czasem ok. 9800 uczniów<sup>21</sup>.

Sito selekcyjne jest najbardziej krzywdzące w stosunku do środowisk wiejskich i szczególnie szkodliwe w przypadku nieukończenia szkoły podstawowej, gdyż fakt ten w znacznym stopniu uniemożliwia dalsze kontynuowanie nauki i podjęcie pracy.

##### 3. Trudności w rozmieszczeniu uczniów w szkołach ponadpodstawowych

Nauka młodzieży w szkole ponadpodstawowej staje się w naszych warunkach zjawiskiem powszechnym. Jednak progu selekcyjnego, jakim jest przejście ze szkoły podstawowej do szkół ponadpodstawowych wszystkich typów, nie może jeszcze przekroczyć ok. 15% absolwentów szkół podstawowych. W woj. gdańskim na 30 000 absolwentów szkół podstawowych w roku 1971 czekało 30 475 miejsc w szkołach. Jednak do tej nadwyżki miejsc pretendowali nie tylko ubiegłorocznicy absolwenci (ok. 3000), ale kandydaci do szkół unikalnych (budowa okrętów, chłodnicze) z całej Polski. Dla tych ostatnich zarezerwowano 4% miejsc w szkołach.

Swoistą odmianą przyczyn, które decydują o pozostaniu poza nauką, jest opinia rodziców i młodzieży o atrakcyjności pewnych szkół. W woj. gdańskim szkołami „atrakcyjnymi” są szkoły budowy okrętów, technika łączności, handlowe, ekonomiczne, do których liczba kandydatów przekracza liczbę miejsc. Natomiast szkołami „nieatrakcyjnymi” są szkoły rolnicze i zasadnicze budowlane, dla dziewcząt zaś szkoły zawodowe ze specjalności frezer, tokarz, ślusarz. Mimo że te szkoły nie wykonują planów przyjęć uczniów, młodzież nie mająca szans dostania się do szkół innych typów nie podejmuje w nich nauki, pozostając bez zawodu.

#### 4. Niedoskonała sieć szkolna

Zapewnienie dostępności szkół wszystkich typów dla młodzieży związane jest, jak twierdzi W. Ozga<sup>22</sup>, „z prawidłowym ich rozmieszczeniem geograficznym... tak z punktu widzenia wymagań demograficznych, jak i potrzeb społeczno-gospodarczych”. I sieć szkolna, jak twierdzi autor, „wymaga gruntownych rewizji na terenie całego kraju”. W woj. gdańskim jedynie Trójmiasto dysponuje szerokim wachlarzem szkół i „pewną nadwyżką” miejsc w szkołach ponadpodstawowych w stosunku ilości absolwentów szkół podstawowych. W miastach powiatowych istniejące szkoły ponadpodstawowe zapewniają możliwość dalszego kształcenia się tylko dla części absolwentów szkół podstawowych z danego roku. I tak np. szkoły ponadpodstawowe w Kartuzach przyjęły w roku 1969 — 65,7% absolwentów, Pruszczu Gdańskim — 30<sup>0</sup>/<sub>0</sub>, Malborku — 70<sup>0</sup>/<sub>0</sub> absolwentów szkół podstawowych<sup>23</sup>. Trudna sytuacja miast powiatowych w zabezpieczeniu możliwości kształcenia się absolwentów szkół podstawowych przesądza negatywnie z kolei o karierze szkolnej młodzieży wiejskiej, gdyż liczne wsie jeszcze dysponują szkołami stopnia ponadpodstawowego. Trudniejsze więc warunki startu życiowego ma młodzież wsi i miast powiatowych aniżeli młodzież wielkomiejska.

#### 5. Niedostatki bazy lokalowej szkół i internatów

Istotnym warunkiem możliwości podjęcia, jak i pomyślnego kontynuowania nauki jest stan lokalowy szkół i internatów.

a. Szkoły — w szkołach podstawowych na terenie Trójmiasta nauka odbywa się na dwie zmiany, szczególnie w nowych dzielnicach miasta (Przymorze, Stogi).

Trudna sytuacja lokalowa szkół istnieje w szkolnictwie zawodowym i ogólnokształcącym<sup>24</sup> na terenie całego województwa. Ilość pomieszczeń w szkołach zawodowych w latach 1966—1970 zwiększyła się z 863—891, podczas gdy ilość uczniów zwiększyła się nieproporcjonalnie więcej o 6 tysięcy. Stąd liczba pomieszczeń nie zmieściła tej ilości uczniów, którzy chcieli w nich zamieszkać. W szkolnictwie zawodowym występuje powszechne przeciążenie budynków szkolnych. Np. w Pucku z jednego budynku szkolnego korzystają cztery szkoły, w 9 pomieszczeniach uczy się 29 oddziałów i 900 uczniów. Odczuwają brak izb lekcyjnych szkoły zawodowe w Tczewie, Nowym Dworze, Malborku. Co najmniej 14 szkół zawodowych w resorcie oświaty nie odpowiada wymogom dydaktycznym.

b. Internaty — szkolnictwo zawodowe dysponuje 63 internatami o 6150 miejscach i lokuje w nich 6400 uczniów, z tym że zapotrzebowanie młodzieży na miejsca jest znacznie większe. Wg obliczeń w najbliższej 5-latce trzeba będzie zabezpieczyć miejsca dla ok. 10 000 uczniów.

#### 6. Niedopracowana organizacja preorientacji zawodowej<sup>25</sup>.

Wobec wielu możliwości wyboru dróg kształcenia zawodowego w wieku 14—18 lat trudno podejmować decyzje, dokonywać trafnych wyborów, orientować się w zapotrzebowaniach gospodarczych, a wreszcie określać swoje uzdolnienia i zainteresowania. W tym zakresie z pomocą młodzieży, rodzicom i szkole przychodzą coraz częściej poradnie wychowawczo-zawodowe. Na terenie woj. gdańskiego działa 14 poradni, w tym 4 w Trójmieście. Poradni wychowawczo-zawodowych nie posiadają jeszcze powiaty pucki, sztumski, nowodworski. Zdaniem władz kuratorskich za-

równy liczbą poradni, jak ilość pracowników, szczególnie psychologów, nie może sprostać zapotrzebowaniu społecznemu. Np. na terenie Trójmiasta w rejonie jednej poradni zatrudniającej 12 pracowników znajduje się 78 szkół podstawowych. W poradniach województwa 50% pracowników stanowią pedagodzy, lecz zakres ich obowiązków i kompetencji, jak zauważają sami i potwierdzają to władze kuratorskie, nie jest określony. Poradnie nie mają możliwości sprawdzania skuteczności swoich porad.

Brak integracji systemu szkolnego z potrzebami społecznymi, gospodarczymi środowiska jest wskazaniem pośrednich lub bezpośrednich przyczyn zjawiska młodzieży nie przygotowanej do życia i pracy.

### III. Próby naprawy sytuacji młodzieży

Narastanie rozmiarów młodzieży „luźnej” podyktowało potrzebę wyzwalania inicjatyw społecznych o charakterze ogólnopolskim, jak i lokalnym. Problem szukania środków zaradczych podjęły organizacje młodzieżowe, Milicja Obywatelska, rady narodowe powołując komisje do spraw aktywizacji dzieci i młodzieży. Komisje powołane w 1967 roku<sup>26</sup> przeprowadzały rejestrację młodzieży bez zajęcia na terenie Trójmiasta i Elbląga. W roku 1969 zarejestrowano 1047 osób, a w roku 1970—713 osób. Komisje kierowały młodzież do szkół podstawowych wieczorowych bądź do przyuczenia zawodu. Występowały jednak trudności z umieszczeniem dziewcząt w szkołach. W roku 1970 władze oświatowe próbowały ten problem złagodzić zwiększając nabór o 15% do klas I LO, szkół gastronomicznych i handlowych, kosztem nawet pogorszenia warunków nauczania w tych szkołach i nie gwarantując możliwości pracy po ukończeniu tych szkół. Jednak problemu nie rozwiązano, chętnych okazywało się więcej niż przygotowanych miejsc.

Wg informacji wydziału oświaty praca komisji nie przebiega sprawnie, obowiązek rejestracji młodzieży „dorzucony” do innych obowiązków zawodowych pracowników wydziałów oświaty jest dodatkowym obciążeniem i nie pozwala na właściwe wywiązanie się z tej funkcji.

Organizacje młodzieżowe ZMS, ZMW w roku 1965 powołały Ochotnicze Hufce Pracy dla młodocianych pozostających bez zajęcia. Jako swoje podstawowe zadanie przyjęły wychowanie młodzieży przez pracę w warunkach przedsiębiorstw gospodarczych zgłaszających zapotrzebowania na pracowników, stwarzając równocześnie młodzieży możliwość uzupełnienia wykształcenia podstawowego.

O potrzebie i celowości tej formy pomocy młodzieży świadczy wzrost liczby junaków w skali kraju i województwa gdańskiego.

Tabela I

LICZBA JUNAKÓW W HUFCACH  
DLA MŁODOCIANYCH W LATACH  
1965—1969

Liczba junaków		
Rok	w kraju	w województwie
1965	8000	192
1969	32000	1626

Bez zabezpieczenia w hufcach tej liczby miejsc ilość młodzieży nie uczącej się i nie pracującej byłaby większa.

W roku 1970 w województwie gdańskim funkcjonowały 4 hufce dla młodocianych, były one organizowane w formie 9—12-miesięcznych kursów przyuczenia do zawodu.

Badania, które są prowadzone w OHP przy Stoczni im. Lenina, wskazują na przydatność społeczną hufców, równocześnie jednak ujawniają cały szereg trudności wychowania młodzieży w warunkach zakładu przemysłowego, gdzie toczy się produkcja, a rolę wychowawców pełnią fachowcy robotnicy, technicy, inżynierowie, natomiast wychowankami są ci najtrudniejsi.

1. Szkolenie zawodowe odbywa się w trudnych warunkach, w salach wykładowych sąsiadujących z halami fabrycznymi.
2. Występują rozbieżności między zakresem prac nakładanych na młodzież przez zakład a przepisami szkolenia mówiącymi o pewnych wydzielonych pracach.
3. Istnieją trudności w zabezpieczeniu egzekwowania obecności w szkole podstawowej (w roku 1969/70 50% hufca — 475 osób przy Stoczni stanowili junacy bez ukończonej szkoły podstawowej).

Złożona problematyka wychowania młodzieży w warunkach produkcji winna być starannie przemyślana przez organizatorów.

#### Postulaty

1. Optymalny model systemu wychowania należy utożsamiać ze społecznym planowaniem wymagającym zharmonizowania potrzeb i możliwości osobistych jednostek z potrzebami społecznymi, gospodarczo-kulturalnymi, rozwojem systemu oświaty z potrzebami gospodarczymi i aspiracjami jednostek.
2. Poprawnie funkcjonujący system szkolny zintegrowany z zamierzonym oddziaływaniem innych instytucji społecznych, gospodarczo-kulturalnych, takich jak: organizacje młodzieżowe, zakłady pracy, winien być otoczony aparatem badawczym, który w porę rejestrowałby odchylenia w jego funkcjonowaniu.

#### PRZYPISY

<sup>1</sup> J. Kuberski: *Warszawski Eksperyment Pedagogiczny. Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* nr 2, r. 68.

J. Kuberski: *Szansa dla przerosniętych i trudnych. Nowa Szkoła* nr 6, r. 69.

<sup>2</sup> M. Lipka: *Przestępczość nieletnich w Polsce*. W-wa 1971, s. 16.

<sup>3</sup> Szumowinow stop. *Głos Wybrzeża* 10 VI 1971 r.

<sup>4</sup> E. Rodziejewicz: *Z badań nad młodzieżą nie uczącą się i nie pracującą. Studia Pedagogiczne* t. XXII.

<sup>5</sup> J. Malinowski: *Czekając na Mansona. Prawo i Życie* — 1970 nr 5.

<sup>6</sup> Prace magisterskie zostały napisane w Katedrze Pedagogiki byłej WSP w Gdańsku w latach 1962—1966.

<sup>7</sup> R. Żegzdryń: *Zagadnienie analizy statystycznej sprawozdawczości szkolnictwa zawodowego. Wiadomości Statystyczne*. 1961, s. 6.

K. Młonek: *Młodociani poza pracą i nauką*. W: *Społeczno-ekonomiczne problemy wyżu demograficznego*. W-wa 68, s. 75.

<sup>8</sup> Informacja o realizacji Zarządzenia nr 80, PWRN, KOS, luty 1970.

<sup>9</sup> Bilans KOS, PWRN: *Młodzież w grupach wieku ucząca się w szkołach*. R. 1970.

<sup>10</sup> B. Suchodolski: *Trzy pedagogiki*. W-wa 70, rozdz. III.



- <sup>11</sup> Problemy szkolnictwa zawodowego w województwie gdańskim. Materiały na sesję WRN, Gdańsk 1971, tab. nr 3a.
- <sup>12</sup> Problemy szkolnictwa, jak wyżej...
- <sup>13</sup> S. Socha: Praca dla kobiet. *Głos Wybrzeża* 1971 w. 33.
- <sup>14</sup> Informacja o realizacji zarządzenia nr 80, op. cit..
- <sup>15</sup> Informacja PWRN, KOS-II-4/137/NB/69.
- <sup>16</sup> H. Król, Z. Drozdek: Problemy społeczne w planowaniu gospodarczym. *Nowe Drogi* 1971, nr 9.
- <sup>17</sup> K. Mlonek: Młodzież poza pracą i nauką, op. cit.
- <sup>18</sup> R. Żegzdryń: Zagadnienia analizy statystycznej. op. cit.
- <sup>19</sup> R. Żegzdryń: Realizacja obowiązku szkolnego w roku 1968/69. *Wiadomości Statystyczne* 1969 r., nr 14.
- <sup>20</sup> Audycja telewizyjna „Kraj” 20 sierpnia 1971 r.
- <sup>21</sup> Wyliczenie szacunkowe na podstawie hasła „Sprawność szkoły” w *Małej Encyklopedii Wychowania*, 1970/71, s. 924.
- <sup>22</sup> W. Ozga: Aktualna problematyka sieci szkolnej w Polsce Ludowej. *Ruch Pedagogiczny* 1971, nr 2.
- <sup>23</sup> Informacja PWRN, KOS II-4/137/NB/69.
- <sup>24</sup> Wybrane zagadnienia wykształcenia ponadpodstawowego na tle potrzeb społeczno-gospodarczych miasta Gdańska, Ośw. V-064 2/71.
- <sup>25</sup> Opracowania dokonałam na podstawie informacji inspektora d/s poradnictwa zawodowego KOS, PWRN, a także na podstawie własnych nie opublikowanych jeszcze badań.

# RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

## STEFAN SŁOMKIEWICZ: NAUCZANIE ALGORYTMICZNE A PSYCHOLOGICZNA TEORIA CZYNNOSCI

Warszawa 1972, PZWS, s. 160. Cena zł 27,50

Nieduża objętościowo praca Stefana Słomkiewicza składa się z dwóch zasadniczych części. W pierwszej części (rozdz. I), przyjmując za podstawę analizy problemów dydaktycznych psychologiczną teorię czynności T. Tomaszewskiego, Autor stara się wykazać, że przy pomocy tej teorii można uzupełnić cybernetyczne podstawy nauczania oraz wyjaśnić teoretyczne podstawy nauczania problemowego i efektywności nauczania grupowo-problemowego. W drugiej części pracy S. Słomkiewicz zajmuje się algorytmami (rozdz. II), zastosowaniem algorytmów w nauczaniu (rozdz. III) oraz efektywnością nauczania z zastosowaniem algorytmów (rozdz. IV).

Obie zasadnicze części pracy są ze sobą dość luźno połączone. Łącznikiem między nimi jest podrozdział „Psychologiczna teoria czynności a przepisy algorytmiczne” (s. 67—70). Szkoda, że temu tytułowemu problemowi Autor poświęca zaledwie trzy strony pracy. Natomiast cały rozdział I zajmują problemy słabo związane z tematem, np. teoretyczne podstawy nauczania problemowego, cybernetyczny model nauczania. Wprawdzie Autor kilkakrotnie mówi o związku psychologicznej teorii czynności z nauczaniem przy pomocy algorytmów, ale są to powtórzenia też zawartych w tym trzystronicowym podrozdziale.

Ponieważ książka S. Słomkiewicza była dla recenzującego pierwszym źródłem systematycznych wiadomości na temat algorytmów w nauczaniu, dlatego też uwagi krytyczne będą odnosić się do tej części, która stara się rozwiązać problemy algorytmizacji nauczania. Zresztą Autor poświęca im zdecydowaną większość swojej rozprawy.

\* \* \*

Oceniając pozytywnie wartość pracy S. Słomkiewicza chciałbym w recenzji zwrócić uwagę na niektóre niejasności powodujące trudności w jej zrozumieniu.

Na podstawie lektury pracy S. Słomkiewicza trudno jest uchwycić różnicę między algorytmem a przepisem algorytmicznym. Trudność ta jest spowodowana wadliwą terminologią oraz niekonsekwencją Autora w posługiwaniu się tymi określeniami. Otóż S. Słomkiewicz początkowo stwierdza, że przepis (reguła) algorytmiczny jest tym samym, co algorytm (s. 39). Jednak w dalszej części pracy podkreśla różnicę między tymi pojęciami, np. w podrozdziale „Przepisy algorytmiczne i algorytmy”.

Co gorsza, chociaż Autor obiecuje wprowadzić porządek w określeniach algorytm, reguła czy przepis algorytmiczny (s. 44), to jednak nie czyni tego w sposób zadowalający, a wyraźniejsze wyjaśnienie tej kwestii czytelnik znajduje dopiero w następnym rozdziale (s. 92).

Jeżeli przyjmiemy za Autorem, że algorytm jest przepisem wykonania określonego zadania (podkr. — W. B.), to zdefiniowanie tego, co to jest przepis algorytmiczny, jest bardzo utrudnione. Nic też dziwnego, że S. Słomkiewicz, mimo że stara się odróżnić algorytm od przepisu algorytmicznego, to jednak nie daje w swojej pracy definicji tego drugiego pojęcia.

Wydaje się, że istotnej różnicy między przepisem algorytmicznym a algorytmem doszukuje się Autor w tym, że algorytmy stosowane są dla maszyn, a przepisy

algorytmiczne — dla człowieka (s. 67, 71, 73). Ale jak wtedy pogodzić to twierdzenie z innym, gdzie mówi on, że algorytmy opracowuje się „dla ludzi i urzędzeń” (s. 44). Czy z tego wynika, że algorytmy są opracowywane dla ludzi i urzędzeń, a przepisy algorytmiczne — tylko dla ludzi?

Autor uniknąłby tych niejasności, gdyby utożsamił algorytm z przepisem algorytmicznym, tak jak słusznie to czyni jeden z cytowanych przez niego teoretyków algorytmizacji nauczania — L. N. Łanda (s. 95), albo gdyby dał jasną i wyraźną definicję przepisu algorytmicznego odróżniającego ten przepis od algorytmu.

Wnikając w intencje Autora można przypuszczać, że to, co nazywa on „przepisem algorytmicznym”, trzeba rozumieć jako „przepis podobny do algorytmu” (podkr. — W. B.). Należałoby zatem posługiwać się dwoma określeniami:

- 1) przepis algorytmiczny, czyli algorytm,
- 2) przepis podobny do algorytmu.

Różnica między tymi przepisami dotyczy tego, w jakim stopniu spełniają one trzy podstawowe cechy algorytmu: określoność, masowość, skuteczność (s. 43). Przepis algorytmiczny spełnia te cechy całkowicie, natomiast przepis podobny do algorytmicznego spełnia je tylko częściowo.

S. Słomkiewicz próbuje zdefiniować cechy konstytutywne algorytmu (s. 43—44). Jednak i tu można mieć wątpliwość co do trafności tych określeń, szczególnie gdy idzie o określoność lub jednoznaczność oraz masowość. Bo czy można utożsamiać określoność z jednoznacznością? Autor czyni to łącząc te terminy alternatywą „lub”. „Określony” nie znaczy przecież to samo, co „jednoznaczny”. Wydaje się, że lepszym określeniem tej cechy byłby termin powstały z połączenia obu poprzednich, tzn. „jednoznacznie określony”.

Szczególne zastrzeżenie budzi określenie drugiej cechy algorytmu, którą jest „masowość”. Ma ona oznaczać, że przepis algorytmiczny służy do rozwiązywania zadań należących do określonej grupy lub klasy (s. 44). Jeżeli użyjemy tego terminu w zdaniu i powiemy, że „algorytm jest masowy”, to takie określenie prowadzi do błędnych skojarzeń, np. masowy w sensie masy fizycznej czy plastycznej bądź też masowy w sensie mas społecznych. Ale pomijając problem samego brzmienia tego terminu wydaje się, że S. Słomkiewicz wprowadził go niepotrzebnie, bo „masowość” w tym sensie, jak określa ją Autor, można i trzeba rozumieć jako „ogólność”.

Algorytm, zdaniem Autora, służy do rozwiązywania zadań należących do danej klasy, grupy zadań typowych. Jest więc przepisem w pewnym stopniu ogólnym. Ogólność jako cechę algorytmu wymienia cytowany w pracy S. Słomkiewicza L. N. Łanda, gdy mówi o algorytmach logicznych (ogólnych) i algorytmach szczegółowych (s. 96). Słomkiewiczowi idzie zaś, jak się wydaje, o to, że przepis algorytmiczny nie może być zbyt ogólny, gdyż nie spełnia wtedy dwóch pozostałych cech algorytmu: nie jest wtedy „jednoznacznie określony” i nie prowadzi do pożądanych skutków.

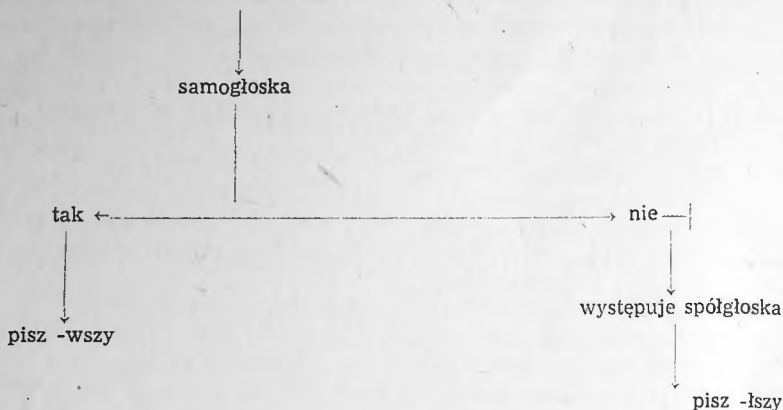
Wydaje się, że określony stopień ogólności (masowość — jak by powiedział Autor) jest decydującą cechą, jeśli idzie o teorię algorytmów. Na jego różnym rozumieniu opiera się cała polemika Autora z innymi teoretykami algorytmów — L. N. Łandą i G. Meyerem. Niedobrze jest więc, że Autor nadaje tej podstawowej cesze inną nazwę. Powoduje ona trudności w rozumieniu pracy.

Nawet wtedy gdyby przyjąć założenie Słomkiewicza, że algorytm jest przepisem szczegółowym, to i tak należałoby wyjaśnić, do jakiego stopnia ogólności dany przepis jest algorytmem, a kiedy nim nie jest. To zagadnienie budzi wątpliwość i wydaje się, że Autor nie dał mu jednoznacznego rozwiązania. Dla uzasadnienia tej ostatniej wątpliwości posłużymy się porównaniem dwóch przepisów służących do rozwiązania zadań z gramatyki języka polskiego.

Autor, opisując efektywność stosowania algorytmów w nauczaniu, podaje „Przepis

algorytmiczny pisowni *-lszy* i *-wszy* w imiesłowach”, który służył uczniom klas eksperymentalnych w nauczaniu tego właśnie tematu (s. 104). Oto on:

„Sprawdź, czy przed końcówką imiesłowu, jeżeli nie słyszysz wyraźnie, czy występuje *-lszy*, a wydaje ci się, że słyszysz *-wszy*, występuje



Natomiast przepis „niealgorytmiczny”, czyli reguła gramatyczna, którą zapewne posługiwali się uczniowie w klasach kontrolnych (niestety Autor nie podaje dokładnych informacji, jak przebiegało nauczanie w tych klasach), prawdopodobnie brzmiał następująco:

„Po spółgłoskach piszemy zakończenie *-lszy* (mimo wymowy: *-szy*), np.: poszed-*lszy*, usiad-*lszy*, zaniós-*lszy*, upiek-*lszy*.

Po samogłoskach piszemy zakończenie *-wszy* (mimo wymowy: *-fszy*), np.: ujrza-*wszy*, da-*wszy*, kupi-*wszy*, zmierzy-*wszy*”.<sup>1</sup>

Czym różnią się te dwa przepisy: algorytmiczny i „niealgorytmiczny”? Nabardziej rzucającą się różnicą jest to, że reguła algorytmiczna jest zapisana przy pomocy strzałek (grafów?), ale nie jest to chyba istotna różnica. Rozpatrzmy zatem, jak obie reguły spełniają główne cechy algorytmu. Należy tu stwierdzić, że:

1. Obie reguły się jednoznacznie określone, z tym że reguła algorytmiczna jest wyrażona w „języku poleceń”, ale za to w regule „niealgorytmicznej” są przykłady, które ją ilustrują.

2. Jeżeli idzie o stopień ogólności („masowość”), to jest on też bardzo zbliżony. Reguła algorytmiczna zdaje się być bardziej szczegółowa, ale przecież na lekcji w klasie kontrolnej nauczyciel podczas ćwiczeń uszczegóławia regułę gramatyczną zadając pytania: Jaką końcówkę słyszysz w zakończeniu imiesłowu? Jaka zgłoszka występuje przed końcówką? Jakie zakończenie piszemy, jeśli przed końcówką imiesłowu występuje samogłoska? itp.

3. Jeżeli idzie o skuteczność nauczania przy posługiwaniu się tymi właśnie regułami, to obrazują ją podane przez Autora wyniki nauczania: nie ma jednak istot-

<sup>1</sup> St. Jodłowski i W. Taszycki: Słowniczek ortograficzny z zasadami pisowni dla uczniów szkoły podstawowej. Warszawa 1971, PZWS, s. 148.

nych różnic w nauczaniu tego tematu w klasach eksperymentalnych i kontrolnych (s. 107—108).

Wydaje się więc, że na podstawie powyższego porównania można stwierdzić, iż w opisanym przez Autora eksperymencie w obu klasach uczono tą samą metodą, tzn. wykorzystywano w nauczaniu przepisy algorytmiczne. Różnica w nauczaniu w klasie eksperymentalnej i kontrolnej nie dotyczy więc metody nauczania, ale sposobu przedstawienia tych reguł. W klasie eksperymentalnej algorytm był przedstawiony w formie graficznej, natomiast w klasie kontrolnej — w formie słownej.

Jeżeli to rozumowanie jest słuszne, to można zakwestionować raczej wartość eksperymentów przedstawionych przez S. Słomkiewicza. To samo rozumowanie można bowiem zastosować do innych jeszcze eksperymentów przeprowadzonych pod kierunkiem Autora, na przykład do nauczania gramatyki języka rosyjskiego czy też — matematyki.

Wydaje się, że Słomkiewicz zbyt dużą wagę przykładu do graficznego przedstawiania algorytmów, które uzasadnia zasadą pogładowości (s. 93—94). Autor wydaje się być „zafascynowany”: „drzewami algorytmicznymi”, „formułami spłaszczonymi” i grafami oraz ich znaczeniem w nauczaniu. Zapomina jednak o tym, że algorytm można przedstawić w formie słownej. Istotą nauczania z wykorzystaniem algorytmów nie jest chyba sposób ich przedstawiania w tej czy innej formie: graficznej czy słownej. W nauczaniu tym idzie w końcu o to, i z tym się Autor zgadza, żeby uczniowie znali i umieli stosować przepisy w rozwiązywaniu zadań typowych, ale żeby umieli wykorzystywać je nie tylko wtedy, kiedy mają ich graficzny zapis.

I jeszcze jedna uwaga. Między „drzewami algorytmicznymi” a grafami algorytmu nie ma chyba jakiegóż zasadniczej różnicy. Oba te sposoby przedstawiania przepisów algorytmicznych są w istocie grafami. Można więc opuścić określenie „drzewo algorytmiczne”, bo jest ono zbędne i wprowadza niejasności, a przy tym — bardzo rażące, szczególnie jeśli pisze się je bez cudzysłowu (np. s. 51, 95). Poza tym wydaje się, że niektóre „drzewa algorytmiczne”, np. na s. 47, 48 i 50, są błędnie przedstawione.

S. Słomkiewicz posługuje się w pracy nowym terminem — nauczanie algorytmiczne. Jest to nauczanie polegające na kształtowaniu umiejętności rozwiązywania zadań za pomocą przepisu algorytmicznego, który uczeń otrzymuje w postaci gotowej albo tworzy go samodzielnie (s. 97—98). Ten nowy termin określa jednak bardzo starą i od dawna stosowaną metodę nauczania rozwiązywania zadań typowych w oparciu o reguły. Autor zdaje sobie sprawę z tego i słusznie podkreśla, że nauczanie algorytmiczne jest tylko jeszcze jednym ze sposobów intensyfikacji nauczania, a także jeszcze jednym z rodzajów problemów, które można stawiać przed uczniem (s. 158).

S. Słomkiewicz posługuje się w pracy sformułowaniami: „płodna teoria” (s. 3, 5, 6) czy „przerzucanie pomostu” (s. 16). Wydaje się, że opisując skomplikowane sprawy psychologicznej teorii czynności i jej zastosowania w dydaktyce należałoby unikać takich „publicystycznych”, tj. niejasnych określeń.

Ujemną stroną pracy jest też niestarannie przeprowadzona korekta, która przepełniła m.in. takie stwierdzenie: „Jednak biorąc pod uwagę fakt, że algorytmy dla ludzi i dla urządzeń opracowywane są przez ludzi, algorytmem będzie przepis dający wynik, w przeciwnym bowiem razie mamy do czynienia z algorytmem” (s. 44).

Zbędne są też powtórzenia niektórych wiadomości zawarte w dwóch rozdziałach pracy — II i III — dotyczące: polemiki Cz. Kupisiewicza z K. Sońnickim (Autor nie podaje tu dokładnego przypisu); początków powstania algorytmów i ich twórcy — Alchiwarizmiego; polemiki Autora z L. N. Łandą i G. Meyerem.

Na usprawiedliwienie tych dość licznych niejasności, które wykazałem w recenzji, wpłynęło chyba to, iż jest to pierwsza obszerniejsza praca na temat algorytmów i ich zastosowania w nauczaniu w polskiej literaturze pedagogicznej.<sup>2</sup> Mimo tych niejasności pracę S. Słomkiewicza można polecić do wnikliwej lektury specjalistom różnych dyscyplin zajmujących się nauczaniem oraz nauczycielom.

Wacław Bielecki  
Toruń

**BIANKA ZAZZO: OBLICZA MŁODOŚCI.  
PSYCHOLOGIA RÓŻNICOWA WIEKU DORASTANIA.  
Warszawa 1972, PWN**

Znane są powszechnie skrajne sądy wydawane o współczesnej młodzieży. Przez jednych, że jest wspaniała, przez innych określana jako nihilistyczna, nie uznająca żadnych ideałów itp. Mniej spotykamy prób udzielania odpowiedzi na pytania w rodzaju: Jaka jest młodzież doby dzisiejszej? Czy różni się ona od poprzednich młodych pokoleń? Jakie zmiany następują w młodzieży dzisiejszej w jej stosunku do świata? itp. A są to pytania nurtujące liczne kręgi naszego społeczeństwa.

Ukazanie się na naszym rynku księgarskim tłumaczenia z języka francuskiego „Psychologii różnicowej wieku dorastania” może z jednej strony dopomóc w rozumieniu współczesnej młodzieży, z drugiej zaś inspirować ewentualne badania w tym zakresie.

Autorka przedmowy do polskiego wydania „Psychologii różnicowej...” prof. dr M. Żebrowska zwraca uwagę na to, iż B. Zazzo przyjęła w swoich badaniach założenia teoretyczne wynikające ze stanu obecnej wiedzy o okresie dorastania. Teza główna brzmi: nie ma jednego, uniwersalnego modelu dorastania. Autorka badała tak dobierała populację, aby możliwie najlepiej uchwycić występujące różnice młodzieży zależnie od zróżnicowania warunków wrastania w społeczeństwo dorosłych.

Populacja ta składała się z czterech grup młodzieży: 1) licealistów, a więc osób bez dokładnego określenia swojej perspektywy zawodowej; 2) uczniów średnich szkół pedagogicznych, jako przedstawicieli młodzieży o sprecyzowanych zamiarach zawodowych; 3) uczniów przygotowujących się do zawodu w krótkim okresie szkolenia; 4) młodzież pracującą.

Poza częścią wstępną, w której Autorka zawarła: historyczny rozwój problemu, opis metod i stosowanych technik oraz opis badanych populacji, prezentowana książka składa się z trzech części.

1. Specyfika obrazu samego siebie.
2. Odniesienie czasowe obrazu samego siebie.
3. Stosunki społeczne i ekspansja samego siebie.

Liczne aneksy i bibliografia kończą pracę.

<sup>2</sup> O algorytmach w nauczaniu, prócz podanych przez S. Słomkiewicza książek i artykułów, pisali: L. N. Łanda: Nauka metod racjonalnego myślenia a problem algorytmów. *Nowa Szkoła* 1961, nr 4; L. N. Łanda: Niektóre zagadnienia alorytmizacji nauczania. *Psychologia Wychowawcza* 1967, nr 1; L. N. Łanda: Wzajemny stosunek procesów heurystycznych i alorytmicznych oraz wybrane zagadnienia programowania nauczania. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1969, nr 1; S. Sokołowski: Niektóre problemy analizy logicznej i alorytmicznej w nauczaniu programowym W: Nauczanie programowe i zadania dydaktyczne w wojsku, Warszawa 1965; J. Bańczerowski: Niektóre aspekty alorytmizacji w modelu nauczania języków obcych. *Neodidagmata* 1970, nr 1; R. Piosik: Algorytmy w nauczaniu chemii. *Nowa Szkoła* 1971, nr 4; R. Sokołowski: Algorytmy w procesie nauczania. *Życie Szkoły Wzwyż* 1972, nr 9.

W oparciu o dorobek wielu uczonych, szczególnie kierunku socjologicznego, Autorka traktuje adolescencję nie jako przemianę psychologiczną, ale jako proces kulturowy, jako okres wstąpienia w życie społeczne ludzi dorosłych. Przedmiotem pracy B. Zazzo, jak sama pisze, „nie jest pojedyncza wymierna zmienna, jak np. inteligencja — co jest często podejmowane w tradycyjnej praktyce psychologii różnicowej — ale sposób bycia i myślenia, sposób, w jaki młodzi ludzie tworzą obrazy siebie samych w toku bardziej lub mniej przemyślanych doświadczeń, uzyskiwanych w swych rolach” (34).

Wiele kontrowersji budzą metody i techniki stosowane w badaniu młodzieży, wśród nich szczególnie krytykowane były ankiety. Autorka „Psychologii różnicowej”... „zadawała dorastającym młodym ludziom pytania dotyczące ich samych, przy zastosowaniu dwu uzupełniających się technik: kwestionariusza pisemnego, wypełnianego na wspólnym zebraniu, i rozmowy indywidualnej z tymi, którzy dobrowolnie zgłosili się” (38). Nazywa tę metodę introspekcją kierowaną. Autorka uważa za P. Guillaumem, że „poznajemy ludzi z ich wyznań w taki sam sposób, jak z ich zachowania się” (38).

Szczególnie ma się to odnosić do wieku dorastania, w którym „człowiek odczuwa potrzebę mówienia o sobie nie tylko dla zmanifestowania swego «ja» i nie tylko dla afirmacji samego siebie, ale również po to, aby być lepiej rozumianym przez innych i aby lepiej rozumieć samego siebie” (43).

W prowadzonych badaniach za pomocą wyżej wymienionych metod uzyskano cztery portrety psychologiczne: portret własnej grupy, portret młodzieży płci odmienniej oraz portrety grup dorosłych obu płci. Portrety te stanowiły podstawę do opisu, natomiast porównania tych portretów były przedmiotem badań (53).

W części pierwszej książki pt. „Specyfika obrazu samego siebie” szukano odpowiedzi na następujące pytania: „jaki jest typowy sposób odczuwania, wyobrażania sobie swojej odrębności, jak kształtuje się stosunek obrazu samego siebie i obrazu »nas« jako grupy i czym te obrazy różnią się jeden od drugiego, czy te dwa obrazy i ich wzajemny stosunek zmieniają się w zależności od środowiska społeczno-kulturalnego?” (69).

Pamiętając o tym, iż badania dotyczą młodzieży francuskiej, zatem innego społeczeństwa niż nasze, wyniki mogą skłaniać w wielu przypadkach do stwierdzania podobnych obserwacji. Oto wg uczniów szkół średnich dorastającego chłopca od dorosłego mężczyzny różnią przede wszystkim inne wartości, które cenią. Dorosli większe znaczenie przywiązują do pieniędzy, dorastający do ideału.

Zarówno u chłopców, jak i u dziewcząt stwierdza się występującą potrzebę przyjaźni i potrzebę samotności. „Wysoka ocena przyjaźni — píše Autorka — sprawia, że wymagania dotyczące stosunków z innymi ludźmi są wyższe, a zamilowanie do samotności nie jest, według zebranych informacji, ucieczką od innych lub obojętnością, lecz potrzebą odnalezienia i poznania samego siebie (134).

Stwierdzenie powyższe przyjęte przez rodziców i inne osoby dorosłe mogłoby zaoszczędzić zarówno jednej i drugiej stronie bardzo wielu niepotrzebnych cierpień. Nie należą bowiem do rzadkości takie sytuacje, w których rodzice czy też inni ludzie dorośli czują się zawiedzeni na skutek odsuwania się ich dorastających dzieci czy znajomych.

Jakie jest u dorastających poczucie zmian zachodzących w nich samych? Wiek największej przemiany dla większości badanych jest bardzo bliski wieku aktualnego. Oznacza to, według Autorki, prawdopodobnie, że „przeszłość, do której młodzież określa swą obecną sytuację, nie jest przeszłością w pełni zakończoną” (156). Skłonność do doceniania zmiany zwłaszcza duchowej występuje — jak wykazują badania — u młodzieży najbardziej zależnej od dorosłych. Jest to przypuszczalnie wynik jej nieokreślonego statusu.

Gdy chodzi o zmiany stosunku do rodziców, to w świetle odpowiedzi i towarzyszących im komentarzy można wnioskować, iż ewolucja ich „przebiega pod znakiem zwiększającej się autonomii i rosnącej opozycji” (173).

Opozycja ta rozwija się w oparciu o potrzebę niezależności, pragnienie, aby nie być traktowanym jak dziecko. Szczególny bunt przeciw takiemu traktowaniu obserwujemy w nowych warunkach wobec matek, które nie chcą się pogodzić z usamodzielnianiem się synów czy córek i, jak mówił J. Korczak, skłonne są w dalszym ciągu traktować swoje dzieci jak zabawki dające im przyjemności.

Porównując poszczególne psychologiczne portrety badanej młodzieży Autorka „Psychologii różnicowej...” stwierdza, iż „całą młodzież charakteryzują aspiracje do autonomii, ale treść i intensywność tych aspiracji zależą w znacznym stopniu od statusu społeczno-kulturalnego, od aktualnej sytuacji i od perspektyw na przyszłość osób badanych” (265). Na przykład niezależność materialną ceni bardziej młodzież pracująca, a natomiast pełnoletność prawną — młodzież ucząca się, wyżej wykształceni — autonomię moralną, młodzież o wykształceniu początkowym — raczej niezależność praktyczną.

W części trzeciej prezentowanej książki Autorka przedstawiła „Stosunki społeczne i ekspansję samego siebie”. We wstępie do tej części pisze: „Obraz samego siebie jest ściśle związany z obrazem innych ludzi i ze sposobem ustalania i przeżywania stosunków człowieka z innymi ludźmi” (267). Powtarza ona za J. Piagetem, iż dzieciństwo jest historią stopniowej socjalizacji.

B. Zazzo rozróżnia środowiska narzucone człowiekowi i wybierane przez niego ze względu na wypływające z tego dwa tryby adaptacji. Stosunkami narzuconymi są stosunki z rodzicami. Funkcjonują one aż do momentu, gdy osobnik uzyska dostęp do innych grup i innych wzorców zachowania.

Szkoła jest środowiskiem inaczej narzuconym. W środowisku szkolnym role społeczne są wymienne. „W społeczeństwie rówieśników dziecko jest jednostką wśród innych jednostek. Powoli uczy się wzajemności i obiektywności” (269).

Dziecko dochodzi do dorosłości przez działalność społeczną, która w wielu momentach jest hamowana przez przepisy lub szczególnego rodzaju „wzorce” zachowania, właściwe jedynie ludziom dorosłym. Doprowadza to do autonomii praw i obowiązków. Badania Autorki „Psychologii różnicowej...” wskazują, że autonomia młodzieży wzrasta wyraźnie w poszczególnych przedziałach wieku, i to niezależnie od tego, czy jej to się przyznaje, czy sama ją zdobywa.

Niezmiernie pożyteczne wskazania dla praktyki można wyciągnąć ze stwierdzenia Autorki, „aby faktu, że młodzież kwestionuje więzy rodzinne, nie mylić z osłabieniem związków uczuciowych” (279).

Coraz większy nacisk kładzie się w oficjalnych dokumentach państwowych czy społecznych na rolę rodziny, a w niej matki i ojca. Nieuniknione są interdyscyplinarne badania nad tą problematyką. W badaniach B. Zazzo matka np. otrzymuje ze strony dorastających mniej ocen krytycznych niż ojciec. Chłopcy i dziewczęta oceniają matkę bardziej „z bliska”, z mniejszym dystansem. Najwyżej oceniane są więzi uczuciowe z matką. Wobec ojca oceny są bardziej złożone, o szerszym znaczeniu. Pewne sondaże i obserwacje wskazują na podobne oceny dawane również przez naszą młodzież w stosunku do rodziców.

W prowadzonych badaniach francuskich zadano m.in. pytanie, „czy na postawę badanej młodzieży nie wpływa silniej niż środowisko, z którego pochodzi, różnica między jej własnym poziomem kulturalnym i poziomem kulturalnym rodziców” (322). Wyniki badań wskazały, że pozytywna ocena stosunków między pokoleniami ze strony młodzieży jest tym wyższa, im różnica między pokoleniami jest głębsza i ostrzej zarysowana: „występuje ona częściej u młodzieży, która stwierdza istnienie



»przepaści«. I odwrotnie, młodzież, która uważa, że również między pokoleniami nie mają większego znaczenia, formułuje najczęściej swe odpowiedzi w kategoriach stwierdzeń, bez dokonywania oceny» (324).

Kilkakrotnie, z racji ukazywania się na naszych ekranach filmów opartych na głównych powieściach, np. „Popioły”, „Faraon”, „Wojna i pokój”, „Przemienieło z wiatrem”, obserwowaliśmy zwiększone zainteresowanie tymi książkami.

W badaniach B. Zazzo stwierdzono, „że film pobudza do lektury książek, i to stosunkowo silniej w środowiskach, które nie mają zwyczaju czytania książek” (377). Z tego można wyprowadzać określone wnioski dla praktyki wychowawczej.

Równie ciekawe informacje dotyczą zainteresowań politycznych badanej młodzieży. Ukazują one „uświadamianie sobie przez młodzież swej dojrzałości, zdolności politycznych, jakie sobie przypisuje, aspiracji dostępu do dziedziny zainteresowań rezerwowanej na ogół dla dorosłych” (382).

W zakończeniu książki Autorka jeszcze raz podkreśliła, iż adolescencja to okres wrastania w dorosłe życie społeczne, które jest różne w różnych środowiskach. Przyjęcie takiej definicji adolescencji wymaga, aby w badaniach nad wiekiem dorastania „brać pod uwagę warunki życia i rozwoju,... trzeba również analizować samo społeczeństwo, i to nie tylko jego obecną stratyfikację, ale także szybsze lub wolniejsze, głębsze lub płytsze jego przemiany” (393). Co jeszcze ważniejsze — „dorastanie musi być nie tylko okresem wrastania w życie społeczne, lecz także przygotowaniem do jego możliwych przemian” (395).

Zasygnalizowanie niektórych zagadnień z doskonale udokumentowanej książki Bianki Zazzo nie może oczywiście zastąpić jej lektury. A czyta się ją z wielkim zainteresowaniem również ze względu na język, jakim została napisana. Słusznie zatem wydaje się, sądzi prof. M. Żebrowska, iż zasługuje ona na wnikliwą uwagę nie tylko Czytelników dorosłych, ale i młodzieży.

*Stanisław Kaczor*

## **KSZTAŁCENIE ZAWODOWE ROBOTNIKÓW. PRACA ZBIOROWA POD RED. M. N. SKATKINA**

**Warszawa 1972 Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 521, zł 50.**

Przedstawiona niżej książka zawiera wiele cennych i aktualnych problemów kształcenia zawodowego, przez co staje się niezbędną pozycją dla kadr nauczających w szkołach zawodowych oraz w przedsiębiorstwach prowadzących kształcenie przyzakładowe robotników. Niewątpliwie stać się ona może bodźcem do podejmowania, rozszerzania i pogłębiania zagadnień przedstawionych w tym opracowaniu przez teoretyków i praktyków kształcenia zawodowego.

Rozdział I napisany przez M. N. Skatkina i S. A. Szaporińskiego przedstawia interesujący pogląd na wpływ, jaki wywiera pedagogika ogólna na pedagogikę zawodową, która dotychczas swoje cele, zadania i metody opracowywała na jej podstawie. Autorzy wykazują, że w pedagogice zawodowej zawartych jest wiele specyficznych problemów, których nie można rozwiązać opierając się na zasadach pedagogiki ogólnej, a które wymagają samodzielnych badań i opracowań. Szczególnie uwidoczniła się w różnicy opracowywania metodyk nauczania zawodowego, gdzie

wewnętrzna logika procesów technologicznych wywiera zasadniczy wpływ na metodykę nauczania. Natomiast istotnym momentem łączącym i mającym wspólne problemy z pedagogiką ogólną są możliwości wyrabiania u uczniów aktywności i samodzielności. W rozdziale tym można również spotkać się z innym niż dotychczas podziałem metod nauczania. Dotychczasowy podział przebiegał ze względu na zewnętrzne cechy pracy ucznia i nauczyciela, i został on zastąpiony podziałem według wewnętrznych cech, które, biorąc pod uwagę poznawczy i praktyczny charakter czynności uczniów, prowadzą do wyodrębnienia dwóch metod: metody objaśniająco-ilustracyjnej (jej formy zewnętrzne to: opowiadanie, wykład, demonstracja itp.) oraz metody problemowej (jej formy to: wykład, opowiadanie, rozmowy, rozwiązywanie zadań itp.).

W pierwszej części książki zostały poruszone również problemy odpowiedniego doboru treści kształcenia, zmieniających się w związku z postępem technicznym i procesami automatyzacji. Zmiany treści idą w kierunku szerszego poznawania materiałów stosowanych we współczesnej technice, funkcjonalności środków technicznych, uwzględniania w większym zakresie zagadnień automatyzacji, jak również wpływu wywieranego przez postęp techniczny na reprodukcję siły roboczej, oraz zawodowy i kwalifikacyjny skład robotników. Przykładowo w latach pięćdziesiątych robotnicy kwalifikowani i wysoko kwalifikowani stanowili 49,6% ogółu, mało kwalifikowani 47,9%, niewykwalifikowani 2,5%, natomiast w 1962 roku odpowiednio 61%, 24%, 15%. Obecnie różnice te są jeszcze większe i nadal będzie rosło zapotrzebowanie na grupę robotników kwalifikowanych i wysoko kwalifikowanych.

W części tej przedstawiono również rozwój kształcenia zawodowo-technicznego w ZSRR, który doprowadził do stworzenia jednolitego systemu.

Część druga obejmuje zagadnienia psychologicznego przygotowania zawodowego. Blinzewski przedstawia dwa problemy: kształtowanie nawyków oraz rozwój myślenia technicznego. Na kształtowanie nawyków mają wg autora decydujący wpływ następujące czynniki: stosunek uczniów do nauki, zakres posiadanej wiedzy, prawidłowe przeprowadzenie instrukcji przed i w trakcie ćwiczeń, samokontrola oraz aktywność uczenia się, ilość ćwiczeń, stopień trudności w opanowaniu nawyków, interferencja nawyków, właściwości różnych nawyków oraz cechy związane z wiekiem i osobowością uczniów. Podkreślono także rolę trenerów przy nauczaniu nawyków ze względu na ich psychologiczną zgodność z praktycznymi wymaganiami. Efektywność tej formy nauczania udowodniono za pomocą badań psychologicznych oraz praktycznych doświadczeń. Nie pominięto również wpływu indywidualnych cech uczniów na wyniki kształcenia, a także roli i celów charakterystyk psychologicznych zawodów, szczególnie w orientacji zawodowej i przy wyborze niektórych zawodów.

Duże znaczenie w procesie kształcenia zawodowego ma wg autorów rozwijanie myślenia technicznego, w którym zachodzi specyficzny układ czynności umysłowych wywołanych skierowaniem na rozwiązywanie zadań techniczno-produkcyjnych. Charakteryzując myślenie techniczne zwracają uwagę na następujące jego właściwości: „— ściśle powiązanie teoretycznych i praktycznych składników pracy, przy stałym łączeniu i wzajemnym oddziaływaniu czynności umysłowych (myślowych) i praktycznych,

- sprawdzanie treści w praktyce a praktyki w teorii,
- ściśle powiązanie i współdziałanie pojęć i wyobraźni przestrzennej,
- operatywności”.

Uwzględnienie tych cech myślenia technicznego wymaga stosowania specjalnych metod nauczania takich, jak gry awaryjne i technologiczne prowadzone z użyciem trenerów i agregatów oraz nauczania problemowego.

Szaporinski w części zatytułowanej „Podstawy dydaktyki nauczania produkcyjne-

go zajmuje się przede wszystkim metodami kształcenia zawodowego i charakterystyką systemów nauczania produkcyjnego. Zwraça uwagę nie spotykana dotychczas w naszej literaturze zawodowej ogólna charakterystyka podstawowych systemów nauczania produkcyjnego w zależności od właściwości procesu roboczego i formy nauczania. Procesy robocze podzielono na trzy grupy ze względu na ich stosunek do procesu nauczania. Do procesów pierwszej grupy zaliczono te, w których duże znaczenie mają umiejętności ruchowe i nawyki, w drugiej grupie umieszczono procesy robocze zajmujące pośrednie położenie między pierwszą a drugą, w których przeważają umiejętności zmysłowe i umysłowe; grupa trzecia obejmuje procesy robocze zajmujące pośrednie położenie pomiędzy procesami pierwszej a drugiej grupy. Jeżeli chodzi o formy organizacji nauczania, to autor wyodrębnił indywidualne, grupowe i mieszane. Biorąc pod uwagę te podziały rozróżnił w każdej grupie zawodów trzy warianty systemu nauczania zawodowego: w warunkach produkcyjnych przy indywidualnej formie nauczania; w warunkach szkolno-produkcyjnych albo produkcyjnych przy nauczaniu grupowym; trzeci typ to system nauczania w warunkach wyłącznie szkolnych.

Dokładnie została omówiona i przedstawiona metoda ćwiczeń trenujących, szkoleniowo-produkcyjnych, roboczych (charakteryzujących się prowadzeniem w rzeczywistych warunkach produkcyjnych) oraz specjalnych, których celem jest rozwój umiejętności mających szczególne znaczenie dla właściwego wykonywania zadań produkcyjnych. Metoda instruktażu poparta została licznymi przykładami w postaci pisemnych instrukcji (kart instrukcyjnych i kart zadań).

W kształceniu przyszłych robotników niezbędnym staje się przygotowanie ich do ustalonej diagnozy technicznej, która jest szukaniem przyczyny niesprawności złożonych obiektów technicznych. Najlepsze wyniki daje wg autorów wykorzystanie trenerów i algorytmów, szczególnie przy nauczaniu kontroli i regulowania procesów aparaturowych (np. w przemyśle chemicznym), a także innych skomplikowanych maszyn (np. automatów do obróbki metali). Tak więc nauczanie diagnozy technicznej można realizować:

„1. W czynnym urzędzeniu szkoleniowym przez wytworzenie eksperymentalnych lub umownych niesprawności przy wykorzystaniu początkowo algorytmów poszukiwania, a następnie bez ich udziału.

2. Na trenerach:

- a) prostych trenerach — katalogach, przedstawiających dużą ilość przyczyn danej niesprawności, a także dużą ilość innych przyczyn...
- b) umożliwiających modelowanie poszczególnych sytuacji w których występują niesprawności, zawierających informację w postaci słownej i poglądowej oraz w różnym stopniu modelujących obiekt”.

W trakcie nauki zawodu nie można pomijać wychowania uczniów, które przecież nierozzerwalnie wiąże się z nauczaniem. W omawianej książce zagadnienia wychowania zostały ujęte w dwóch aspektach: jako wyrabianie zainteresowań zawodem w procesie nauczania produkcyjnego i jako kształtowanie twórczego stosunku do pracy. Trwałe zainteresowanie zawodem robotniczym wg Skordumowa można wyrobić w ciągu 2—3 lat nauczania w szkole, jeżeli będą uwzględnione wszystkie parametry temu sprzyjające, jak: prowadzenie procesu dydaktycznego wg przemysłowego planu, gdzie będą podkreślone społeczne cele i motywy pracy oraz gdy nastąpi pogłębienie wiedzy fachowej zawodu.

Jedną z funkcji wychowawczych szkoły jest kształtowanie twórczego stosunku do pracy, na który mają wpływ wg Czungenowa następujące czynniki: uświadomienie sobie społecznego znaczenia pracy i jej ważności, zainteresowanie zawodem oraz pozytywny stosunek do wyuczanej specjalności, istnienie intelektualnych elementów w pracy, opanowanie wiadomości i nawyków w stycznych dziedzinach produkcji,

odpowiednie warunki psychologiczne pracy, jak kontakt z twórczością techniczną, prawidłowe stosunki pracy w kolektywie.

W części ostatniej, opracowanej przez Batyszewa, zostały przedstawione założenia i problemy kształcenia zawodowo-technicznego robotników w produkcji i obecny system podwyższania kwalifikacji robotników. Za najbardziej efektywny system kształcenia zawodowego robotników i podnoszenia ich kwalifikacji autor uważa stopniowy system nauczania. Swoje tezy autor opiera na pracach eksperymentalnych, jakie przeprowadzono w 24 radzieckich przedsiębiorstwach budowy maszyn. I tak w opisywanym systemie istnieją trzy stopnie kwalifikacji, dające możliwości przechodzenia od stopnia robotnika o kwalifikacjach podstawowych do stopnia drugiego, na którym następuje podwyższenie kwalifikacji do poziomu średniego. Na trzecim stopniu ma miejsce dalsze poszerzenie umiejętności i wiedzy, prowadzące do najwyższych kwalifikacji robotniczych. Trzem stopniom kwalifikacji odpowiadają trzy stopnie nauczania (podstawowy, średni i wyższy); których powiązania i ciągłość może nastąpić wówczas, gdy wszelka dokumentacja dydaktyczno-metodyczna (a więc treści, czas trwania nauki, podział na tematy itp.) będzie bezwzględnie oparta na charakterystyce zawodowo-kwalifikacyjnej, co pomoże w ustaleniu kierunków i zadań kształcenia, wymagań dotyczących wiadomości i umiejętności, treści przedmiotów ogólnokształcących, ogólnotechnicznych i specjalnych, form, etapów i stopni kształcenia zawodowego, celów kształcenia oraz wiadomości i nawyków, jakie powinien zdobywać uczeń na każdym stopniu nauczania.

Wprowadzenie stopniowanego, nauczania — pisze autor — będzie zarazem wprowadzeniem jednolitych wymagań w zakresie określania kwalifikacji robotników, co daje niewątpliwie możliwość:

- „1. Opracowania i utworzenia jednolitego systemu organizacji kształcenia robotników.
2. Stworzenia jednolitego metodycznego systemu kształcenia robotników w przedsiębiorstwach, jednolitych planów i programów nauki, podręczników i pomocy naukowych.
3. Określania form, treści i okresów nauczania oddzielnie w każdym zawodzie”.

Przedstawiona książka zasługuje na szczególną uwagę ze względu na szerokie opracowanie problemu kształcenia wykwalifikowanych robotników w systemie szkolnym, jak i w zakładzie pracy, gdzie systemy kształcenia robotników, wskazania dydaktyczne i metody oparte są na szeroko przeprowadzanych w Związku Radzieckim badaniach laboratoryjnych, a także wynikach pracy eksperymentalnej, prowadzonej w szkołach i zakładach pracy.

*Marzenna Trojanowska-Zmijewska*

**IRENA RESZKE: SPOŁECZNE UWARUNKOWANIA WYBORU  
SZKOŁY ZAWODOWEJ I ODPLYWU UCZNIÓW ZE SZKÓŁ**  
Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk. Ossolineum 1972, ss. 296

Tematem książki Ireny Reszke są społeczne uwarunkowania wyboru szkoły zawodowej oraz odpływu uczniów z techników i zasadniczych szkół zawodowych dla nie pracujących. Przez odpływ Autorka bowiem rozumie opuszczanie przez uczniów szkół przed ich ukończeniem bez względu na to, czy uczniowie ci byli promowani do klasy następnej, czy też nie promowani i czy później jednak podjęli naukę w innych szkołach, czy nie.

Wcześniejsze badania uwarunkowań odpływu uczniów ze szkół dotyczyły przeważnie szkół podstawowych. Odpływem uczniów ze szkół zawodowych zajmowali się tylko nieliczni autorzy<sup>1</sup>. Interesowały ich przede wszystkim uwarunkowania odpływu, tkwiące w szkole, a zwłaszcza nieprawidłowości w sposobie nauczania, co prawda wspominali także o innych uwarunkowaniach społecznych przedwczesnego opuszczania szkoły, lecz nie były one przedmiotem ich badań.

Praca Ireny Reszke nie jest (jak to zresztą w przedmowie do tej pracy zauważył Adam Sarapata) powieleniem spraw omawianych wcześniej gdzie indziej. Autorka podejmuje próbę całościowego ujęcia społecznych przyczyn odpływu młodzieży ze szkół zawodowych. Wychodzi bowiem z założenia, że przerywanie nauki i zmienianie szkoły przez uczniów prawie zawsze jest bezpośrednio bądź pośrednio uwarunkowane społecznie, tzn. przez stosunki międzyludzkie i międzygrupowe, przez strukturę społeczną i działania instytucji społecznych.

Pisząc o „społecznym uwarunkowaniu” (w odniesieniu do przyczyn niepowodzeń szkolnych uczniów i przerywania nauki), Autorka ma na myśli przede wszystkim te uwarunkowania, które tkwią w makrostrukturach, a nie tylko w mikrostrukturach społecznych. Autorka zdaje sobie sprawę z tego, że przyczyny przerywania nauki i zmiany szkoły są wielorakie, a w poszczególnych przypadkach krzyżują się i splatają różne czynniki, wpływające na decyzje ucznia odnośnie przerywania nauki bądź zmiany szkoły.

W swych badaniach kładzie nacisk na ogólniejsze i bardziej podstawowe uwarunkowania odpływu uczniów ze szkół niż te, które tkwią w najbliższym otoczeniu ucznia.

Autorka nie zajmuje się takimi czynnikami, mogącymi wpływać na przedwczesne opuszczanie szkół, jak: programy, metody nauczania, poziomu uzdolnień czy inteligencji, ponieważ tym uwarunkowaniom poświęcono stosunkowo dużo badań. Nie zajmuje się nimi także ze względu na ograniczenia praktyczne i techniczne.

Największą uwagę przywiązuje Autorka do mechanizmów selekcji społecznej, działających w toku nauki szkolnej, a więc do czynników, które można by nazwać klasowo-warstwowymi, które są szczególnie ważne dla polityki oświatowej. Ale nie tylko nimi się zajmuje.

Uwarunkowania odpływu, które Autorka wzięła pod uwagę, dzieli się na cztery zespoły:

- 1) uwarunkowania związane z ustrojem i organizacją szkolnictwa, z rekrutacją kandydatów do szkół zawodowych, z poradnictwem i preorientacją zawodową;
- 2) uwarunkowania związane z selekcją społeczną, ze zróżnicowaniem szans uczniów, zależnym od pozycji społecznej ich rodziców i charakteru miejsca ich zamieszkania;
- 3) uwarunkowania związane ze zróżnicowaniem atrakcyjności poszczególnych zawodów;
- 4) uwarunkowania związane z istnieniem dróg do zawodu i zatrudnienia konkurencyjnych wobec szkoły zawodowej dla nie pracujących<sup>2</sup>.

Poszczególne zespoły uwarunkowań stanowią o treści poszczególnych rozdziałów recenzowanej pracy, a zarazem są ich tytułami. Przy doborze zbiorowości do badania Autorka posłużyła się metodą reprezentatywną. Wybierając spośród szkół zawodowych i pięcioletnich techników szkoły i technika dla nie pracujących, a spośród

<sup>1</sup> T. Ciecierska: *Odpad i odsiew młodzieży w szkołach średnich*. Bydgoszcz 1963. K. Sokal: *Próba analizy przyczyn odsiewu uczniów w ZSZ*. *Wychowanie Fizyczne w Szkole* 1960, nr 1, s. 19—20. S. Rękas: *Przyczyny odpadu i odsiewu w szkołach zawodowych na przykładzie techników łączności*. Warszawa 1959.

<sup>2</sup> Irena Reszke: *Społeczne uwarunkowania wyboru szkoły zawodowej i odpływu uczniów ze szkół*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1972, s. 13.

nich szkoły o trzech kierunkach kształcenia: budowlanym, chemicznym i elektrycznym, a w każdym z tych kierunków tę specjalność, w której kształciło się najwięcej uczniów. W ten sposób wybrano 22 zasadnicze szkoły zawodowe, reprezentujące 221 szkół z całej Polski, kształcące w specjalnościach: murarz, aparaturowy procesów chemicznych i elektromonter, oraz 26 techników, reprezentujących 100 techników z całej Polski, kształcących w specjalnościach: ogólnobudowlana, technologia procesów chemicznych i elektromechanika.

Była to zatem próba dobrana losowo, zarówno gdy idzie o zestaw szkół, jak i uczniów. Otrzymane wyniki uważać można przeto za reprezentatywne dla zbiorowości uczniów, kształcących się w wybranych do badań specjalnościach kształcenia w całej Polsce. Dane, niezbędne do opracowania tematu, Autorka gromadziła przy pomocy kwestionariusza i wywiadów standaryzowanych, a ponadto korzystała z dokumentacji szkolnej.

Praca w całości składa się z 6 rozdziałów, aneksu, zawierającego wzory narzędzi badawczych, oraz sporej bibliografii. Najważniejsze wyniki badania można by streścić następująco:

1. Zasób informacji posiadanych przez badanych w momencie wyboru szkoły był na ogół niedostateczny. W technikach jedna piąta, a w ZSZ jedna trzecia badanych nie wiedziała, że istnieją poradnie zawodowe. Spośród tych, którzy o istnieniu poradni wiedzieli, korzystało z jej usług zaledwie 10%. Częściej zmieniali szkołę ci, którzy mieli mniej informacji mogących pomóc w wyborze szkoły.
2. Selekcja kandydatów do klas I przy pomocy metod egzaminowania oraz przebiegu kontroli lekarskiej stanu zdrowia kandydata nie pozwalała wyeliminować kandydatów nieprzydatnych do zawodu.
3. Odsetek odpływu rocznego uczniów był wyższy w ZSZ niż w technikach. W ZSZ stanowił około 9% liczby uczniów na początku roku szkolnego, a w technikach około 6%.
4. W obu typach szkół odsetek przerywających naukę wśród przedwcześnie opuszczających szkołę był tym wyższy, im wyższa była klasa, do której badani uczęszczali przed odejściem ze szkoły. Procent rezygnujących z dalszej nauki wśród przedwcześnie opuszczających szkołę był wyższy w ZSZ i wynosił około 45% niż w technikach, gdzie osiągał około 28%.
5. Przedwczesne opuszczenie szkół było częstsze wśród uczniów z opóźnieniem szkolnym, wśród uczniów mających gorsze oceny szkolne i sporo nie usprawiedliwionych nieobecności.
6. Przerywanie nauki było w znacznie większym stopniu rezultatem selekcji społecznej niż zmienianie szkół. Przerywający naukę częściej niż zmieniający szkołę wymieniali jako powód opuszczenia szkoły trudne warunki materialne, uciążliwość dojazdu do szkoły, konieczność powrotu do pracy w rodzinnym gospodarstwie rolnym, chęć posiadania własnych pieniędzy, odrywające od nauki zajęcia w gospodarstwie domowym i rolnym.
7. Przerywanie nauki było najczęstsze wśród dzieci chłopów i pracowników fizycznych niewykwalifikowanych i częstsze wśród dzieci o niższym poziomie zamożności oraz wśród dzieci pochodzących z rodzin o niższym poziomie kulturalnym. Autorka zwraca również uwagę na ujemne konsekwencje odpływu uczniów z techników i zasadniczych szkół zawodowych.

Zalicza do nich przede wszystkim:

- 1) marnotrawstwo czasu w przypadku, gdy uczeń przechodzi do niższej klasy szkoły innego typu albo kształcącej w innej specjalności zawodowej;
- 2) utratę szansy zdobycia kwalifikacji, umożliwiających awans zawodowy w przypadku rezygnacji z dalszej nauki;
- 3) zwiększone prawdopodobieństwo zdemoralizowania się po ustaniu kontroli szkoły;

4) przykrości, jakich doznają niektórzy 'uczniowie w związku z przedwczesnym opuszczeniem szkoły.

Formuluje również wnioski zmierzające do zmniejszenia wypadków przerywania nauki i zmieniania szkoły. Postuluje więc:

- 1) wprowadzenie do szkół podstawowych indywidualnych kart obserwacji każdego ucznia. Karta taka, zdaniem Autorki, powinna zawierać informacje o stanie zdrowia ucznia, uzdolnieniach, o różnych cechach i dyspozycjach ucznia i o jego warunkach domowych;
- 2) by w zakładach pracy nie przyuczano do tych zawodów, w których kształci się młodzież w zasadniczych szkołach zawodowych. Argumentując to tym, że dopóki istnieje szansa zdobycia poza szkołą takich samych kwalifikacji zawodowych w czasie krótszym niż w zasadniczych szkołach zawodowych, to część uczniów z tych szkół będzie przerywać naukę;
- 3) wprowadzenie takich zmian w programach techników, by podział na specjalności kształcenia w ramach kierunku kształcenia mógł zaczynać się w klasie II, a nie jak dotychczas w klasie I. Pozwoliłoby to uczniom na racjonalniejszy wybór zawodu, gdyż byłiby lepiej zorientowani, czym różnią się od siebie poszczególne specjalności zawodowe. Podkreśla przy tym, że preorientacja zawodowa „wymaga nie ulepszeń, lecz radykalnych zmian, jeśli ma rzeczywiście pomagać uczniowi w wyborze szkoły” (s. 240).

Praca Ireny Reszke dotyczy węzłowych problemów funkcjonowania szkoły w społeczeństwie, stanowi owoc rzetelnych badań i analiz naukowych, jest pozycją wartościową i potrzebną z naukowego i społecznego punktu widzenia.

*Stanisław Wąsowicz*

**GÜNTER CLAÜSS, HEINZ EBNER: PODSTAWY STATYSTYKI  
DLA PSYCHOLOGÓW, PEDAGOGÓW I SOCJOLOGÓW  
Warszawa 1972, PZWS, ss. 432**

**GENE V. GLASS, JULIAN C. STANLEY: STATISTICAL METHODS  
IN EDUCATION AND PSYCHOLOGY  
Englewood Cliffs, N. J. 1970, Prentice-Hall, ss. 596+XII**

We współczesnej pedagogice i psychologii, podobnie jak i w innych naukach empirycznych, w miarę doskonalenia metod badawczych i technik pomiarowych coraz większą uwagę poświęca się badaniom ilościowym, w których podstawowym narzędziem są metody statystyczne. Charakter wielu prac badawczych i publikacji naukowych z lat ostatnich w naszym kraju wskazuje na wzrastające zainteresowanie metodami statystycznymi i coraz większe docenianie ich znaczenia w pogłębianiu wartości poznawczej prowadzonych badań eksperymentalnych. Obserwowalny w Polsce wzrost zainteresowań statystyką pedagogiczną i psychologiczną spowodował ogromne zapotrzebowanie na pełne, informacyjne opracowanie podstaw statystyki, a w szczególności metod i technik statystycznych praktycznie użytecznych w prowadzonych pracach badawczych. Istniejący przekład podręcznika J. P. Guilforda<sup>1</sup>

<sup>1</sup> J. P. Guilford: Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice. Wyd. 2. Warszawa 1964, PWN. Wyd. 1. Warszawa 1960, PWN.

jest już od dawna wyczerpany, a więc trudno dostępny dla czytelników, a poza tym nie jest on wolny od licznych błędów: językowych w tłumaczeniu, rzeczowych w niektórych wzorach, definicjach i oznaczeniach statystycznych. Ponadto pewne zagadnienia omówione są pobieżnie i fragmentarycznie, jak np. analiza wariancyjna, teoria czynnikowa, skale pomiarowe, teoria pomiaru i inne.

Wychodząc naprzeciw zainteresowaniom czytelników Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych wydały podręcznik Günтера Claussa i Heinza Ebnera: „Podstawy statystyki dla psychologów, pedagogów i socjologów”, w tłumaczeniu Józefa Olesiaka. Książka ta w sposób przystępny i jasny przedstawia w nowoczesnym ujęciu podstawy statystyki i omawia metody i techniki statystyczne, które mogą być zastosowane w psychologii, pedagogice i socjologii. Praca ta cieszy się zasłużonym uznaniem fachowców, czego dowodem jest jej piąte już wydanie niemieckie w ciągu krótkiego okresu czasu.

„Podstawy statystyki...” obejmują pięć obszernych rozdziałów, z których pierwszy poświęcony jest zagadnieniom wstępnym, takim jak: ważniejsze pojęcia z zakresu statystyki; zadania i wartość poznawcza statystyki; teoria pomiaru pedagogicznego i psychologicznego (w podrozdziale tym przedstawiono m.in. klasyfikację skal pomiarowych, s. 23 i nast.); sprawdzanie metod empirycznych (w tym podrozdziale omówiono zagadnienia obiektywności, rzetelności i trafności metod pomiarowych — zagadnienia o podstawowym znaczeniu w teorii pomiaru, s. 32—37). Omówienie stosowanej przez autorów symboliki matematycznej i statystycznej zamyka ten rozdział.

Kolejny rozdział tej pracy dotyczy statystyki opisowej. Autorzy zapoznają czytelnika z podstawowymi miarami tendencji centralnej, takimi jak: średnia arytmetyczna, mediana, wartość modalna. Opisują tutaj także miary rozproszenia (dyspersji), takie jak: odchylenie przeciętne i standardowe, wariancja, oraz omawiają prezentację graficzną rozkładów liczebności.

W rozdziale trzecim omówiono rachunek prawdopodobieństwa i rozkłady teoretyczne (dwumianowy i normalny).

Rozdział czwarty nosi tytuł: „Statystyczne metody sprawdzania (weryfikacji)” i zawiera opis najważniejszych metod sprawdzania zmiennych liczbowych (s. 198 i nast.). Autorzy prezentują metody następujące: test „U”, test Kołmogorowa-Smirnowa, test t-Studenta i test Wilcoxon. W rozdziale tym omówiono także jedno z ważniejszych zagadnień statystycznych — związek korelacyjny i metody obliczania współczynników korelacji (s. 281 i nast.).

W rozdziale piątym przedstawiono analizę wariancji. Zagadnienie to omówione jest szerzej niż we wspomnianym podręczniku Guilforda. Autorzy włączyli metodę analizy wariancji ze względu na jej ekonomiczność i częste stosowanie w najnowszych badaniach. Ze względu na objętość podręcznika autorzy pominęli całkowicie metodę i teorię analizy czynnikowej.

Pracę zamyka wartościowe, z dydaktycznego punktu widzenia, zestawienie metod weryfikacji (s. 361—366).

W książce położono znaczny nacisk na pogładowe objaśnienie omawianych pojęć i metod — wykład Claussa i Ebnera wzbogacają liczne wykresy, tabele, przykłady, zadania i ćwiczenia przeznaczone do samodzielnego kształcenia. Wskazano także na zastosowania określonych metod i technik statystycznych w badaniach eksperymentalnych z zakresu psychologii, pedagogiki i socjologii. Na końcu podręcznika znajduje się 13 tabel statystycznych, bibliografia oraz skorowidz.

„Popularna postawa wobec statystyki zawiera mieszaninę lęku, cynizmu, podejrzliwości i pogardy. Statystycy bywają beczereimonialnie stawiani w towarzystwie kłamców i oskarżani są o uprawianie »statystykulacji« — sztuki łgania...” —



piszą we wstępie do swego podręcznika Gene V. Glass i Julian C. Stanley (s. I). W walce z tą negatywną, hamującą rozwój nauki postawą przeciwstawiają oni przejrzysty i zwarty wykład elementarnych metod statystycznych, stosowanych w psychologii i pedagogice.

Autorzy nie unikają problemów i nie ukrywają trudności, jakie mogą wyłonić się przy zastosowaniu praktycznym niektórych metod. Proponują rozwiązania, a czytelnik samodzielnie musi rozstrzygnąć, jaki sposób postępowania wybrać rozwiązując określony problem badawczy.

Praca Glassa i Stanleya jest wykładem elementarnym — to znaczy, nie wymagającym szczególnego przygotowania statystycznego i znajomości elementów wyższej matematyki. Jest także wykładem samowystarczalnym — to znaczy, w zasadzie zrozumiałym bez pomocy nauczyciela. Wpływa to na rozmiar tej pracy. Takie ujęcie prezentowanej problematyki wymagało bowiem przytaczania dużej liczby przykładów i zadań, stąd też praca liczy ponad 600 stron.

Podręcznik: „Metody statystyczne w pedagogice i psychologii” obejmuje 19 rozdziałów i omawia statystykę opisową (rozdziały 2, 3, 4, i 5); zasady wnioskowania statystycznego (rozdziały 6—14); zagadnienie analizy wariancji (rozdziały 15, 16, 17 i 18) oraz znaczenie podstawowych technik statystycznych w projektowaniu (planowaniu) i analizie eksperymentów (rozdział 19).

Z problemów szczegółowych przedstawione są zagadnienia pomiaru pedagogicznego i psychologicznego (s. 7 i nast.); podstawowe skale i statystyki pomiarowe; rodzaje zmiennych i ich pomiar; miary tendencji centralnej (s. 57 i nast.); miary rozproszenia (s. 75 i nast.); rozkład normalny (s. 95—106); miary zależności i metody szacowania współczynników korelacji (s. 109 i nast.); prawdopodobieństwo (s. 195 i nast.); analiza wariancji (jednoczynnikowa — s. 338 i nast.; wieloczynnikowa — s. 381 i nast.; dwuczynnikowa — s. 400—446, oraz jedno- i wieloczynnikowa — s. 452 i nast.) oraz podstawy planowania i przeprowadzania badań eksperymentalnych (s. 486—500). Z uwagi na znaczną objętość pracy autorzy pominęli m.in. zagadnienie rzetelności i trafności metod pomiarowych oraz metodę analizy czynnikowej.

Umieszczone na końcu książki dodatki (A, B, C) zawierają 15 tablic statystycznych, wyniki rozwiązania zadań i odpowiedzi na podane w tekście pracy problemy i zagadnienia. Praca jest opatrzona szeroką, liczącą blisko 300 pozycji, bibliografią statystyczną oraz indeksami — rzeczowym i autorskim.

Omówione — z konieczności skrótowo — podręczniki powinny zainteresować studentów, nauczycieli, psychologów i pedagogów korzystających w swojej pracy ze współczesnych metod statystycznych, które to metody ułatwiają racjonalne planowanie badań, efektywne ich przeprowadzanie oraz umożliwiają prawidłowe przeprowadzanie wnioskowania na podstawie otrzymanych wyników.

Adam Zych  
Warszawa

## PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W przeglądzie niniejszym uwzględniam *Kwartalnik Pedagogiczny*, *Nową Szkołę* i *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, a z nich to zagadnienie, które jest najbardziej aktualne: problem skuteczności nauczania i wychowania. Sygnalizuję również inne artykuły, które mogą zainteresować Czytelników.

## Struktura społeczna zespołu nauczycielskiego

*Kwartalnik Pedagogiczny* zamieszcza w numerze 4/1972 rozprawę Jana Poplucza na temat struktury systemu społecznego zespołu nauczycielskiego. Autor wychodzi z założenia, że w związku z obserwowanymi sytuacjami konfliktowymi w zespołach nauczycielskich wielkie znaczenie mają profilaktyczne, diagnostyczne i terapeutyczne badania. W pedeutologii badań strukturalnych dotychczas nie podejmowano. Tymczasem rada pedagogiczna, utożsamiana często z formalnym zespołem organizacyjnym, jest zespołem zróżnicowanym, w którym zachodzą różnorakie procesy psychospołeczne, decydujące o wydajności pracy. Przeprowadzając badania systemu społecznego nauczycieli, autor wyodrębnił sześć następujących struktur: strukturę władzy, służbową, koleżeńską, kwalifikacji, demograficzną, kulturową. Struktury te, zauważa, decydują o sprawności pedagogicznej zespołu nauczycielskiego. Analizując każdą strukturę oddzielnie, a następnie ich całość, autor uzyskał ich globalną ocenę i dane dotyczące układu pozycji globalnych poszczególnych nauczycieli, pozwalające określić struktury najbardziej zwarte lub zdeintegrowane w całym zespole, wskazujące stopień spójności całości systemu społecznego zespołu.

Skonstruowanymi przez siebie skalami pomiaru spójności poszczególnych struktur stosunków społecznych w zespole nauczycielskim i powiązanych z nimi testami samooceny pozycji zajmowanych przez badanych nauczycieli w ramach tych struktur autor przeprowadził badania. Zostało nimi objętych 1042 nauczycieli szkół podstawowych. W wyniku badań autor doszedł do pewnych uogólnień, które tu zwięźle omówię. Jest przekonany, że analiza strukturalna pozwala odkryć takie zależności, jakich nie da się odkryć zwykłą obserwacją. Z badań wynika, że w grupie nauczycielskiej „najczęstszymi wyznacznikami pozycji w zespołach są takie cechy, jak poziom wykształcenia, staż pracy, osobiste powiązanie z kierownikami, wzajemne sympatie i antypatie, poczucie zagrożenia ze strony pewnych członków”. Aktualny wkład pracy nauczyciela jest najrzadziej takim wyznacznikiem. Autor wysnuwa z tego wniosek, że kierowanie zespołami nauczycielskimi jest w pewnym stopniu zrutyinizowane. I wniosek następny: potrzebne jest bliższe poznanie struktur konkretnych zespołów, co pomoże sprawniej nimi kierować. „Przeprowadzone badania — konkluduje autor — dowiodły, że im struktura zespołu jest bardziej zwarta, tym więcej istnieje szans, aby bardziej prawidłowo, zgodnie z oczekiwaniami nauczycieli, kształtować hierarchię pozycji”.

W końcowym fragmencie artykułu autor zaznacza, że jego badania zmierzają do opracowania teorii kierowania zespołami nauczycielskimi. Podkreśla przy tym, że cele szkoły muszą najpierw funkcjonować w postawach nauczycieli, a potem dopiero mogą być rozwijane przez kolektywną organizację zespołu.

## Wychowanie skuteczne

W *Problemach Opiekuńczo-Wychowawczych* (nr 9/72) dr Janina Maciaszkowa zastanawia się nad tym, co robić, aby wychowywać skuteczniej. O receptę bardzo tu trudno, nie receptę też szuka autorka. Wychodzi od zestawienia, czego się oczekuje w dziedzinie wychowania od szkoły. Ma ona być — formułuje — konstruktorem nowoczesnie i postępowo pojętych wzorców ideowych i kulturowych, inicjatorem nowych modeli funkcjonowania zrzeszeń i organizacji, propagatorem i popularyzatorem wiedzy, nowatorem w zakresie stosunków międzyludzkich w odniesieniu do grup i zespołów szerszych, inicjatorem modeli dotyczących kultury wypoczynku, a także propagatorem kultury pracy. Rejestr — zauważa autorka — jest długi, a przecież nie jest wcale pełny. Dochodzi jeszcze wdrażanie wyuczonej wiedzy z jej przydatnością praktyczną. Czy szkoła może temu wszystkim podołać? Odpowiada: możliwości te nie są największe. Szkoła posiada atrakcyjnych konkurentów, którzy mają wpływ na młodzież. Sama zresztą młodzież nie wymienia wśród autorytetów na pierwszym miejscu szkoły; najpierw są dla niej autorytetem rówieśnicy, następnie rodzice, potem środki masowego przekazu, a dopiero na miejscu czwartym nauczyciele.

Wzorce zachowań, które funkcjonują w szkole, zawarte są w treściach programowych przedmiotów nauczania. Podlegając różnym przekształceniom, są jakby odbiciem informacji nadawanych przez nauczycieli, oczekiwań uczniów i potrzeb uczniów o takich czy innych oczekiwaniach nauczycieli. „Wzorec zatem — stwierdza autorka — powstaje z odczytywanych subiektywnie przez uczniów opinii co do takiego czy innego zamierzenia nauczycieli. Dla efektów wychowawczych nie tylko ważne jest to, jakie wymogi i oczekiwania w stosunku do uczniów przejawiają faktycznie nauczyciele, ale nie mniej ważne jest to, jak odczuwają i jak odbierają stawiane im wymagania uczniowie. Wszak ten ich subiektywny osąd decyduje o przyjęciu lub odrzuceniu przedkładanych norm zachowań”.

Rejestr zachowań, które wedle określenia nauczycieli składają się na wzorec ucznia, jest długi: aktywność społeczna, zdyscyplinowanie i podporządkowanie, kultura bycia, aktywność poznawcza. Młodzież sugeruje zachowanie nieco inaczej; najwyższą lokatę daje aktywności poznawczej, kulturze bycia, zdyscyplinowaniu. Na ważną sprawę zwraca uwagę autorka przy charakterystyce wzorców. Otóż z materiałów badawczych wynika, że kategorie zachowań, które składają się na wzorec ucznia, te stają się trwałe, które mają znamię norm o charakterze ogólnoludzkim, a nie norm szkolnych. „W praktyce funkcjonują takie wzory zachowań, które się utrwalają, do których częściej odwołują się nauczyciele i które częściej mają możliwość aktualizowania się w sytuacjach szkolnych”.

Autorka omawia w dalszym ciągu sprawę zgodności między nauczycielami a uczniami w ocenie wymagań szkoły, osiągania przez uczniów efektów w zakresie uznawania norm, sprawę postrzegania przez nauczycieli zachowań uczniów. Kończy uwagami o tym, co znaczy wychowywać skutecznie. Otóż — zdaniem autorki — „wychowywać skutecznie to wychowywać tak, by młodzież akceptowała i przyjmowała za obowiązujące określone wzorce osobowe, aby przejawiała zachowania zgodne z tymi wzorcami, by umiała znajdować swe własne miejsce w życiu, umiała podejmować wysiłek i trud, odczuwać piękno i urok życia, aby umiała znajdować szczęście w pracy dla innych”. Akcentując znaczenie wychowywania przy pomocy wzorców osobowych, autorka przestrzega, że może ono stać się jedynie werbalnym nawoływaniem do naśladowania. Autentyczne doskonalenie siebie dokonuje się jedynie w działaniu. Wzorce trzeba zrozumieć, trzeba je przeżyć. Dopiero wówczas mogą pełnić swą funkcję w procesie wychowania.

W tym samym numerze o wychowaniu piszą: J. Maruszewski — o książce jako narzędziu wychowania, D. Borkowski — o wychowaniu przez sztukę.

nych ośmioletnich, natomiast liczba młodzieży, która uzyska wykształcenie drogą zaoczną lub wieczorową, powinna maleć. Planuje się, że ponad 92% podrostków pod koniec pięciolatki osiągnie niepełne średnie wykształcenie w szkole dziennej.

Zrealizowanie zasady powszechności kształcenia na poziomie średnim zależy — według M. A. Prokofiewa — od stopnia mobilizacji w kierunku dalszego kształcenia całej młodzieży, która uzyskała niepełne średnie wykształcenie. Praktycznie już w 1972 r. cała młodzież, która ukończyła szkołę ośmioletnią, kontynuuje naukę w różnych typach szkół. W 1972 r. mury szkół dających niepełne średnie wykształcenie opuściło około 3,6 mln osób. Większa część absolwentów zdobyła wykształcenie w szkołach ogólnokształcących. Jeżeli porównamy liczbę absolwentów z tą ilością dzieci, które przyszły do szkoły 10—11 lat temu, to wyniesie ona około 73%, a w 1975 roku osiągnie prawie 90%.

Szkoła radziecka pod względem objęcia młodzieży kształceniem na poziomie średnim zajmuje — zdaniem autora — pierwsze miejsce na świecie. Jednak niezależnie od tego pracownicy oświaty muszą jeszcze sporo potrudzić się, aby zrealizować w tym zakresie postawione przez partię zadania.

Doskonaląc proces dydaktyczno-wychowawczy należy dążyć jednocześnie do zmniejszenia drógroczości i odsiewu w szkołach. Umocnienie bazy materialnej szkół, rozwój internatów przyszkolnych sprzyjać będzie — zdaniem ministra — terminowemu kończeniu przez młodzież nauki w szkołach.

W ostatnich latach szkoła radziecka intensywnie pracuje nad przyswojeniem nowych treści kształcenia. W większości przedmiotów zakończony został etap przejścia na nowe programy. Wprowadzenie nowych programów, podręczników i pomocy metodycznych dla nauczycieli spowodowało, że treść dyscyplin szkolnych zaczęła w większym stopniu odpowiadać współczesnemu stanowi nauki i techniki.

W bieżącym 5-leciu — stwierdza autor w dalszej części swego artykułu — trzeba będzie zakończyć opracowany zgodnie z dyrektywami KC KPZR plan doskonalenia oświaty ludowej w Związku Radzieckim.

Można uważać, że w obecnym okresie został stworzony i rozpracowany w swym głównym zarysie model szkoły lat siedemdziesiątych. M. A. Prokofiew zapytuje jednak, jaka powinna być szkoła lat 80—90? Projekt takiej szkoły trzeba nie tylko teoretycznie przedyskutować, lecz i poszczególne jego elementy rozpracować w aspekcie eksperymentalnym. Jest to tym bardziej konieczne, gdy uwzględnimy fakt, że w ZSRR trwają obecnie prace nad określeniem długofalowej perspektywy rozwoju gospodarki narodowej.

W pierwszym rzędzie — zdaniem ministra — należy zastanowić się nad doskonaleniem cyklu dyscyplin humanistycznych.

Kurs literatury rosyjskiej i radzieckiej w wychowaniu duchowym i estetycznym młodych ludzi posiada nadzwyczaj ważne znaczenie. Jednak w szkolnym kursie literatury — stwierdza autor — niedostatecznie naświetlona jest bogata literatura narodów ZSRR.

Kursy historii powszechnej i historii narodów ZSRR są — jak pisze M. A. Prokofiew — dość znaczne pod względem objętościowym i stanowią jednocześnie pewnego rodzaju konglomerat. Spowodowane to jest tym, że są one napisane przez różnych autorów, bez wystarczająco głębokiego wzajemnego powiązania. Olbrzymia praca teoretyczna, dokonana przez historyków radzieckich, a także bogate materiały związane z 50-leciem utworzenia ZSRR, stwarzają sprzyjające możliwości dalszego doskonalenia tych kursów.

Ważną rolę w szkole narodowościowej — zdaniem autora — odgrywa bardziej szczegółowe studiowanie historii bratnich narodów, literatury i geografii republiki. We wszystkich republikach związkowych dzięki wysiłkom sławnych specjalistów opracowane zostały w tym zakresie specjalne pomoce naukowe.

W dalszej części artykułu autor wspomina o zajęciach fakultatywnych. Zajęły one — jego zdaniem — należne miejsce w szkole. W roku ubiegłym ponad 5 mln uczniów klas starszych uczestniczyło w grupach fakultatywnych. Zajęcia fakultatywne sprzyjają rozwojowi zdolności i skłonności uczniów, ugruntowują zainteresowania w wybranej dziedzinie wiedzy, kształtują dążenia i umiejętności samodzielnego uzupełniania wiedzy w określonym kierunku itp.

Z treścią kształcenia nierozzerwalnie związane są metody nauczania. Nauczyciele — stwierdza minister — nagromadzili bezcenne doświadczenia, lecz zagadnienia doskonalenia pracy metodycznej w szkole i uczelni wyższej pozostają nadal nurtującymi problemami. Jest rzeczą bardzo ważną, aby metody i sposoby nauczania w szkole rozwijały umiejętności uczenia się nie tylko pamięciowego, lecz sprzyjały także samodzielnemu myśleniu, dążeniu do wiedzy.

Przed szkołą radziecką — pisze autor — postawione zostało bardzo istotne zadanie. Jest nim aktywizacja metod nauczania, stosowanie w procesie dydaktycznym technicznych środków nauczania: kinofikacji, telewizji, programowania.

Obecnie 72% szkół ośmioletnich i średnich posiada gabinety fizyki, 45% — gabinety biologii. Zwrócono większą uwagę na zagadnienia kinofikacji szkół. W tej chwili działa 1350 filmotek, ponad połowę szkół posiada telewizory, a ponad 75% — radioodbiorniki i magnetofony.

Podstawowa formą organizacji działalności naukowo-wychowawczej szkoły jest lekcja. Główną figurą wychowawczą w szkole — jak stwierdza minister — był, jest i będzie nauczyciel. Przekazując materiał faktologiczny z różnych przedmiotów, powinien on stale pamiętać o kształtowaniu światopoglądu młodzieży.

Wychowanie i nauczanie młodego pokolenia w szkole realizuje z samozaparciem wielomilionowa armia nauczycielstwa radzieckiego. Partia Komunistyczna i rząd radziecki — pisze autor — zawsze otaczali i nadal otaczają szczególną troską nauczycieli. W postanowieniu „O zakończeniu przejścia do powszechnego kształcenia średniego młodzieży i dalszym rozwoju szkoły ogólnokształcącej” KC KPZR i Rada Ministrów ZSRR podkreśliły, że w warunkach powszechnego kształcenia na poziomie średnim wzrasta odpowiedzialność nauczyciela przed społeczeństwem za nauczanie i wychowanie młodego pokolenia: „Nauczyciel całym swoim zachowaniem, w całym swoim postępowaniu i działaniu powinien służyć przykładem dla uczniów, być wzorem wysokiej moralności komunistycznej, przekonań ideowych, kultury, pryncypialności i szerokiej erudycji”.

Troska Partii Komunistycznej i organów władzy radzieckiej w stosunku do nauczycieli znalazła swój wyraz nie tylko w faktach uznania moralnego, lecz również w zapewnieniu należytych warunków materialno-bytowych. Uchwałę KC KPZR i Rady Ministrów o nowej podwyżce uposażeń z dnia 1.IX.1972 r. nauczycielstwo Związku Radzieckiego — pisze autor — oceniło jako przejaw dalszej troski o pedagogów, jako nowe uznanie dla ich pracy.

Możemy z zadowoleniem stwierdzić — kontynuuje minister — że dzięki wysiłkom Partii Komunistycznej we wszystkich republikach związkowych stworzony został korpus nauczycielski, zdolny do kształtowania młodych pokoleń w duchu ideałów komunizmu, stworzona została sieć wyższych i średnich zakładów kształcenia nauczycieli, które systematycznie uzupełniają szkoły wysoko kwalifikowaną kadrą pedagogów.

Na zakończenie swego artykułu minister M. A. Prokofiew stwierdził, że szkoła radziecka we wszystkich republikach związkowych uczciła 50-lecie utworzenia ZSRR nowymi sukcesami w dziedzinie wychowania i nauczania młodego pokolenia, przeobraziła się ona w bardzo ważny społeczny instytut, który wychowuje wysoko wykształconych obywateli Kraju Rad — ideowo przekonanych patriotów i internacjonalistów.

JAN JANICKI  
 LODZ

## XV KRAJOWY ZJAZD AUTORÓW ODCZYTÓW PEDAGOGICZNYCH

W dniach 17—18 grudnia 1972 roku odbył się w Warszawie w gmachu ZNP piętnasty kolejny Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych. Pierwszy niedzielny dzień przeznaczony był na zwiedzanie zabytków stolicy i oglądanie spektakli teatralnych. Na właściwe obrady przeznaczony był drugi dzień.

W zjeździe uczestniczyło około 100 autorów najlepszych odczytów oraz ponad 50 osób reprezentujących władze oświatowe, instytuty naukowo-badawcze, okręgowe ośrodki metodyczne oraz redakcje czasopism pedagogicznych. Wśród honorowych gości znaleźli się zastępca kierownika Wydziału Oświaty i Nauki KC PZPR tow. Czesław Banach oraz prezes ZG ZNP kol. dr Bolesław Grześ.

Otwarcia zjazdu dokonał minister Oświaty i Wychowania Jerzy Kuberski. Wygłosił on przemówienie, w którym dokonał podsumowania ostatniego cyklu odczytowego i wskazał nowe zadania, stojące przed autorami odczytów. Już od kilku miesięcy w kręgach zainteresowanych odczytami stawiano pytanie, co dalej czynić z nimi wobec nowej struktury aparatu doskonalenia nauczycieli, czy odczyty mają jeszcze sens, jeżeli tak, to jakimi problemami winni zajmować się autorzy. Minister J. Kuberski w swym wystąpieniu zajął zdecydowanie pozytywne stanowisko wobec odczytów i ustosunkował się do związanych z nimi problemów. Stwierdził on, że celem odczytów jest doskonalenie praktyki pedagogicznej, stanowią one źródło inspiracji dla twórczych pedagogów, a autorzy mobilizująco wpływają na grono pedagogiczne w szkołach.

Minister zwrócił jednak uwagę, że mimo prawie półtoratysięcznej rzeszy autorów stanowią oni nikły procent ogółu zatrudnionych w oświacie. Aktywność nauczycielstwa jest za mała wobec ogromnych potrzeb. Stąd minister apelował, aby aktywność tę coraz bardziej rozwijać. Autorom odczytów wyraził uznanie za ich wysiłek w upowszechnianiu własnych doświadczeń, za co im serdecznie podziękował.

Przed autorami odczytów — stwierdził minister — otwierają się nowe szerokie możliwości podejmowania tematów, na których rozwiązanie czeka całe społeczeństwo. Aktywności autorów sprzyja bieżąca sytuacja w szkolnictwie. Rok 1973 będzie obchodzony jako Rok Nauki Polskiej, zainauguruje go rocznica urodzin Kopernika, przypada w nim także 200 rocznica Komisji Edukacji Narodowej. W niedługim czasie ogłoszony zostanie raport Komitetu Ekspertów do Spraw Oświaty. Całe społeczeństwo realizuje tezy programowe uchwalone przez VII Plenum KC PZPR w sprawie wychowania młodzieży. Okazji i potrzeb jest dużo.

Szczególnie ważne zagadnienia, w których rozwiązaniu mogą pomóc autorzy odczytów, stanowią zadania nakreślone programem działania resortu oświaty i wychowania: ujednoczenie systemu wychowania, wyrównywanie poziomu pracy szkół.

Twórczość współczesnego nauczyciela oparta jest na przesłankach naukowych. Autorzy słusznie oczekują inspiracji i pomocy ze strony instytutów naukowo-badawczych resortu, teoria pedagogiczna bowiem winna wytyczać kierunki działania praktyce, w tym także autorom odczytów. Pomocy w twórczych poczynaniach ocze-

kują przede wszystkim nauczyciele wiejscy, realizujący wielkie zadania związane z tworzeniem szkół gminnych. Szkolnictwo potrzebuje nauczycieli o wysokich kwalifikacjach i zaangażowaniu, odczyty stanowią zachętę do podejmowania przez autorów studiów i badań naukowych. W poczynaniach tych pomocy udzielać będą instytucje naukowe.

Zdaniem ministra, szerzej należy upowszechniać osiągnięcia autorów i ich metody pracy w środowisku. Resort i ZNP będą współdziałać w wyzwalaniu twórczej energii nauczycieli. W szkolnictwie, tak jak w innych dziedzinach, należy wydłużać krok i walczyć z przeciętnością, dlatego wysiłki wszystkich twórczych nauczycieli, partyjnych i bezpartyjnych, wspierać będzie administracja oświatowa.

Akcję odczytów pedagogicznych trzeba także modernizować, ustalając bardziej efektywne formy upowszechniania doświadczeń zawartych w odczytach, szerzej wykorzystywać je na łamach prasy pedagogicznej, wydawać w odrębnych publikacjach.

Kończąc swe przemówienie, min. J. Kuberski złożył uczestnikom zjazdu życzenia owocnych obrad oraz „aby twórcy odczytów pedagogicznych pomnażali się w nieskończoność”.

Wystąpieniu ministra poświęcono w sprawozdaniu celowo więcej miejsca, gdyż zawiera ono stanowisko resortu do zagadnień dalszego rozwoju akcji. Stanowisko to jest jasne i można je uważać jako pełne zrozumienia i poparcia dla akcji, bowiem autorzy odczytów to szermierze postępu pedagogicznego, tak bardzo potrzebnego współczesnej szkole polskiej.

Głos zabrał również prezes ZG kol. dr Bolesław Grześ. Powitał on uczestników zjazdu w imieniu Zarządu Głównego i zapewnił, że związek, tak jak dotychczas, będzie inspirował i popierał twórczy ruch nauczycielski, a także pomagał w upowszechnianiu ich doświadczeń. Złożył też życzenia pomyślnych obrad.

Sprawozdanie z pracy Centralnej Komisji Oceny Odczytów Pedagogicznych złożył w imieniu przewodniczącego doc. dra hab. Tadeusza Parnowskiego jej członek doc. dr hab. Władysław Zaczyński. A oto ważniejsze informacje przekazane w tym sprawozdaniu: Do Instytutu Kształcenia Nauczycieli okręgowe ośrodki metodyczne przesłały 292 odczyty, odczytów nie nadesłał tylko OOM w Lublinie z powodu trudności organizacyjnych. Stanowiło to około 20% opracowanych w kraju odczytów, których liczba wynosiła 1437.

Nagrody i wyróżnienia Centralna Komisja przyznała 176 odczytom — 60% nadesłanych prac. W ubiegłym roku nagrody przyznano tylko 26% liczby nadesłanych odczytów. Wyższy wskaźnik spowodowany został wzrostem poziomu odczytów, a także zwiększenia funduszu nagród, zasilonego przez szereg organizacji i instytucji oświatowo-wychowawczych, za co im serdecznie podziękował.

Komisja Oceny miała nietławe zadanie wybrania z najlepszych najlepsze odczyty celem przyznania nagród i wyróżnień. Przy kwalifikacji kierowano się następującymi kryteriami oceny:

- 1) praktyczną doniosłością problemu będącego tematem odczytu,
- 2) świeżością metodycznej koncepcji proponowanych rozwiązań pedagogicznych,
- 3) pomysłowością własną autora przy jednoczesnej rzetelności opisu.

Doc. dr W. Zaczyński stwierdził na zakończenie, że dotychczasowy przebieg akcji odczytowej napawa optymizmem w dalszy i owocny jej rozwój.

Nagrody i dyplomy wyróżnionym autorom wręczył min. J. Kuberski w towarzystwie prezesa ZG ZNP dra B. Grzesia i dyrektora IKN dra S. Krawcewicza. W imieniu nagrodzonych przemawiała laureatka pierwszej nagrody mgr Jadwiga Pytloch, nauczycielka z Łodzi. Podziękowała ona organizatorom konkursu za wyróżnienia i pomoc udzielaną w trakcie opracowywania odczytów. Zapewniła ona władze, że autorzy odczytów będą nadal aktywnie realizować zadania dydaktyczno-wychowawcze, jakie przed nauczycielstwem stawia partia, rząd i społeczeństwo.

Wypowiedziała się też za kontynuowaniem akcji, przy jednoczesnym zwiększeniu pomocy piszącym i szerszym upowszechnianiu dorobku zawartego w odczytach.

Następnie uczestnicy zjazdu obradowali w 5 sekcjach problemowych:

1. Kształtowania osobowości ucznia, której przewodniczył prof. dr hab. Józef Kozłowski. Uczestniczyli w niej autorzy i goście zainteresowani problematyką ideowo-wychowawczą, opiekuńczą, systemem wychowawczym i kierowaniem szkołą, doskonaleniem nauczycieli oraz czytelnictwem dzieci i młodzieży.

2. Wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego — przewodniczyła doc. dr hab. Maria Kwiatowska-Parnowska, a uczestniczyły w niej osoby zainteresowane tymi problemami oraz koncepcją pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach początkowych i szkolnictwem specjalnym.

3. Sekcję przedmiotów humanistycznych prowadziła dr I. Szypowska, a uczestniczyły w niej osoby zainteresowane treścią kształcenia humanistycznego, artystycznego i samokształceniem uczniów.

4. Sekcję przedmiotów przyrodniczych i matematyki prowadził mgr Witold Drózd.

5. Sekcji przedmiotów zawodowych przewodniczył mgr Czesław Markiewicz.

Obrady zjazdu zakończyła sesja plenarna. Dyrektor IKN dr hab. Stanisław Krawcewicz dokonał podsumowania akcji i obrad w sekcjach. Na wstępie odpowiedział na pytanie — co dalej z odczytami pedagogicznymi. Będą one kontynuowane, stanowią bowiem coraz wnikliwsze i pełniejsze opisy doświadczeń pedagogicznych, część z nich zbliżona jest do prac badawczych, odczyty stanowią wyraz twórczości pedagogicznej nauczycieli. Wszelkie zapędy likwidatorskie akcji są bezpodstawne. IKN jest zdecydowany akcję prowadzić nadal i ją rozszerzać. Dyskutanci w sekcjach zastanawiali się, jak podnieść poziom odczytów. Jednym z czynników, który przyczyni się do tego, będzie związanie akcji z działalnością instytutów naukowo-badawczych, o czym mówił już min. J. Kuberski. IKN będzie służył autorom konsultacjami zbiorowymi i indywidualnymi, podobnie postępować będą okręgowe oddziały IKN. Zapewni to większy niż dotychczas udział pracowników naukowych w akcji i skuteczniejszą ich pomoc autorom.

Należy przyjąć zasadę, że recenzja będzie udostępniana autorom, którzy według wskazówek recenzenta będą mogli dokonywać uzupełnień i korekty odczytów. Większą uwagę zwróci się na upowszechnianie efektów przedstawionych w odczytach. Dla pełniejszego rozwinięcia akcji potrzebna jest informacja, pomoc autorom w pisaniu i szerokie upowszechnianie dorobku odczytowego.

Problematyka podejmowana w odczytach winna być ukierunkowywana na ważne zagadnienia pracy szkół i placówek wychowawczych. Należy dążyć, aby autorzy kojarzyli swe zainteresowania twórcze z aktualnymi potrzebami szkolnictwa. Już w tej chwili zarysowują się problemy, które mogą stać się przedmiotem opracowań autorskich, są nimi:

- 1) realizacja ustaleń zawartych w tezach programowych uchwalonych przez VII Plenum KC PZPR,
- 2) wdrażanie programu działania Ministerstwa Oświaty i Wychowania na lata 1972—1975,
- 3) problemy selekcji kandydatów do zawodu nauczycielskiego, kształcenie i doskonalenie nauczycieli.

Dalsze problemy wyłonią się niebawem po opublikowaniu raportu Komitetu Ekspertów do Spraw Oświaty.

Dyrektor S. Krawcewicz zapowiedział, że w najbliższym czasie uregulowana zostanie sprawa dalszego rozwoju odczytów pedagogicznych odrębnym dokumentem, który zostanie przesłany wszystkim szkołom do realizacji. Główną rolę w kierowaniu tym autentycznym ruchem nauczycielskim spełniać będzie IKN i ZNP. IKN



w szerszym stopniu zajmować się będzie pracami edytorskimi i publikacjami najlepszych odczytów. W tej chwili przygotowywane są do druku tomiki odczytów, które ukażą się w starannej szacie graficznej i w stosunkowo dużym nakładzie. Fragmenty innych odczytów drukowane będą w różnych czasopismach pedagogicznych.

Równolegle z odczytami pedagogicznymi rozwijane będą inne formy twórczości pedagogicznej nauczycieli. Wymaga to tworzenia w radach pedagogicznych korzystnego klimatu dla autorów i twórców postępu pedagogicznego, szerszej pomocy ze strony czasopism pedagogicznych.

Kończąc swe przemówienie dyr. S. Krawcewicz złożył serdeczne podziękowania wszystkim autorom obecnym na zjeździe i nieobecnym za udział w akcji, a także ZG ZNP za współpracę i pomoc w organizowaniu akcji. Podziękował też członkom Komisji Oceniającej Odczyty i wszystkim instytucjom, które ufundowały nagrody dla autorów odczytów.

Pierwsze nagrody w wysokości 2500 zł otrzymali:

1. Jadwiga Pytloch z m. Łodzi za odczyt „Jak przystosowują się uczniowie klasy I szkoły podstawowej do warunków i wymogów szkolnych (na podstawie badań w Szkole Podstawowej nr 188 w Łodzi)”.
2. Teofil Kowalczewski, Poznań — „Udział organizacji młodzieżowych ZMS i ZHP w realizacji zadań wychowawczych szkoły”.
3. Halina Saska, Helena Filipowicz, Wanda Jóźwiak, Lidia Went, Ewa Tarnasiewicz, Sopot — „Propozycje realizacji działu programu języka polskiego”, „Cwiczenia w mówieniu i pisanii” oraz „Współczesne życie literackie i kulturalne w klasie I technikum i liceum”.
4. Andrzej Popingis, Białogard — „Formy działalności i organizacja pracy szkolnego koła turystyczno-krajoznawczego w mojej szkole”.
5. Antoni Hoffa, Jarocin — „Przydatność analogii fizykalnych i matematycznych w nauczaniu podstaw elektrotechniki”.
6. Radosław Botwiński, Warszawa — „Zmienność struktury i płaszczyzny podłoża jako czynnik doskonalenia różnorodnych form ruchu na lekcjach wychowania fizycznego”.
7. Anna Kuryłło, Poznań — „Praca wychowawcza w klasie IV szkoły podstawowej specjalnej dla dzieci upośledzonych w stopniu lekkim”.

Ponadto przyznano 38 nagród drugich po 2000 zł, 44 nagrody trzecie — po 1500 zł i 87 wyróżnień po 1000 zł.

Z nadesłanych do IKN odczytów na poszczególne grupy problemowe przypadło:

1) wychowanie przedszkolne	35
2) nauczanie początkowe	29
3) zagadnienia ideowo-wychowawcze i opiek.-wychow.	44
4) nauczanie przedmiotów humanistycznych	46
5) nauczanie matematyki, przedmiotów przyrodn. i zajęć praktyczno-technicznych	57
6) nauczanie przedmiotów zawodowych i praktycznej nauki zawodu	26
7) nauczanie przedmiotów artystycznych i wychowanie fizyczne	14
8) kierowanie szkołą	20
9) szkolnictwo specjalne	21

razem 292 odczyty nadesłano do

IKN w Warszawie, a w kraju opracowano 1437 odczytów, co wykazuje niewielki spadek ich liczby w stosunku do poprzedniego cyklu. Wyniki akcji odczytowej w poszczególnych okręgach w dwóch ostatnich cyklach przedstawia poniższe zestawienie:

Lp.	O k r ę g	Liczba odczytów opracowanych	
		1969—1970	1971—1972
1.	Białystok	49	51
2.	Bydgoszcz	58	93
3.	Gdańsk	35	65
4.	Kielce	101	76
5.	Katowice	298	301
6.	Koszalin	151	115
7.	Kraków	77	99
8.	Lublin	86	—
9.	Łódź miasto	125	175
10.	Łódź wojew.	50	54
11.	Olsztyn	30	21
12.	Opole	47	28
13.	Poznań	76	65
14.	Rzeszów	50	54
15.	Szczecin	98	66
16.	Warszawa miasto	36	37
17.	Warszawa woj.	32	12
18.	Wrocław	115	50
19.	Zielona Góra	61	75
O g ó ł e m		1573	1437

Jak wynika z zestawienia, pięć okręgów zwiększyło liczbę opracowanych odczytów, pięć utrzymało na takim samym poziomie (niewielki liczbowy wzrost), a osiem okręgów opracowało mniej niż w poprzednim cyklu, spowodowało to w skali krajowej zmniejszenie się liczby opracowanych odczytów o 8,7% w stosunku do poprzedniego cyklu.

Należy spodziewać się, że w nowo rozpoczętym cyklu 1973—1974, po rozwinięciu efektywniejszej informacji o odczytach i uruchomieniu skuteczniejszych form pomocy piszącym, akcja odczytowa rozszerzy się. Zależy to jednak od włączenia się w akcję całej administracji szkolnej i aparatu doskonalenia nauczycieli.

# СОДЕРЖАНИЕ

## СТАТЬИ

МАРИАН РАТАЙ: О современную систему просвещения и воспитания в деревне . . . . .	261
ТАДЕУШ МАЛИНОВСКИ: Об актуальных работах над системой образования и совершенствования учителей . . . . .	277
РЫШАРД ВЕНЦОВСКИ: Прогностическая модель воспитательно-дидактической работы . . . . .	284
МИРОН КРАВЧИК: Существенные черты воспитательного процесса . . . . .	291
КАЗИМЕЖ ДЕНЕК :Состояние и потребности краеведения и туризма в школе . . . . .	309

## В 200-ЛЕТИЕ КОМИССИИ ПО ДЕЛАМ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СТАНИСЛАВ ШИМАНОВСКИ: Естественные науки в средних школах Комиссии по делам народного образования . . . . .	331
---	-----

## ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

ЮЗЕФ КОЗЛОВСКИ: Следует вести дальнейшую дискуссию по вопросам практической подготовки студентов к учительской профессии . . . . .	341
ВЛОДЗИМЕЖ РАДЛЯК: Об работе гимназического воспитательно-просветительного коллектива . . . . .	344
ТАДЕУШ ВРУБЕЛЬ: По поводу статьи Ф. Корнишевского . . . . .	349

## ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

КШИШТОФ ПОЛЯКОВСКИ: Структура интересов как мотивировка явлений и действительные успехи в учебе студентов ВУШ в Седльцах . . . . .	351
РОМАН АРАБИК: Три направления профессиональной ориентации в общеобразовательной школе . . . . .	358
ДАНУТА ЖИТО-КУРКОВСКА: Реализация сексуального воспитания дома и в школе . . . . .	365
ЭВА РОДЗЕВИЧ: Категория молодежи не учащейся и не работающей как результат отсутствия интеграции школьной системы со средой . . . . .	371

## РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ВАЦЛАВ БЕЛЕЦКИ: Стефан Сломкевич — Алгоритмическое обучение . . . . .	380
СТАНИСЛАВ КАЧОР: Бианко Заззо — Облик юности. Дифференциальная психология юношеского возраста . . . . .	384
МАЖЕНА ТРОЯНОВСКА-ЖМИЕВСКА: М. П. Скаткин (ред.) — Как подготовить высококвалифицированных рабочих. Совместная работа . . . . .	387
СТАНИСЛАВ ВОНСОВИЧ: Ирена Ренке — Общественная обусловленность выбора профессиональной школы и притока учащихся в школы . . . . .	390
АДАМ ЗЫХ: Гинтер Кляус, Рейнц Эбнер — Основы статистики для психологов, педагогов и социологов Gene V Glass, Julian C. Stanley — Statistical methods in education and psychology . . . . .	393

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати . . . . .	396
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати . . . . .	399

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

ЯН ЯНИЦКИ: XV Всеобщий Съезд Авторов Педагогических Чтений . . . . .	402
--	-----

# CONTENTS

## ARTICLES

MARIAN RATAJ: For a new system of education and breeding in a village	261
TADEUSZ MALINOWSKI: About actual work in a field of educating and upgrading teachers qualifications . . . . .	277
RYSZARD WIĘCKOWSKI: Prognostic model of the didactic and the educational work . . . . .	284
MIROK KRAWCZYK: Main marks of the educational process : . . . . .	291
KAZIMIERZ DENEK: Tourist and hiking conditions and their needs at school	309

## THE 200 ANNIVERSARY OF THE NATIONAL COMMITTEE OF EDUCATION

STANISŁAW SZYMANOWSKI: Natural sciences in a high schools of the National Committee of Education . . . . .	331
--	-----

## DISCUSSIONS AND POLEMICS

JÓZEF KOZŁOWSKI: It's useful to discuss further about student's practical preparing to the teachers profession . . . . .	341
WŁODZIMIERZ RADLAK: About work of a pedagogical and educational community party . . . . .	344
TADEUSZ WRÓBEL: In the matter of E. Korniszewski's article . . . . .	349

## PEDAGOGICAL EXPERIENCES, TESTS AND EXPERIMENTS

KRZYSZTOF POLAKOWSKI: Structure of interests as motivational phenomenon and real success in study for students learning at the Highter Teachers' School in Siedlce . . . . .	351
ROMAN ARABIK: Three ways of a trade preorientation in the academical school . . . . .	358
DANUTA ŻYTO-KURKOWSKA: Secsual education at home and in a school .	365
EWA RODZIEWICZ: Youth not learnig and not going to school as a result of desintegration between school and society . . . . .	371

## BOOK CRITIQUES AND REPORTS

WACŁAW BIELECKI: Stefan Slomkiewicz — Algorithmical teaching and psychological theory of activity . . . . .	380
STANISŁAW KACZOR: Bianka Razzo — Youth faces. Diverse psychology in a time of growing . . . . .	384
MARZENA TROJANOWSKA-ŻMIJEWSKA: M. N. Skatkin (red.) — How to educate high qualified labours. (Group work) . . . . .	387
STANISŁAW WAŚOWICZ: Irena Reszke — Social conditions of the trade school choice and flowing pupils to it. . . . .	390
ADAM ZYCH: Günter Clauss, Heinz Ebner — Statistics basis for psychologists, pedagogs and sociologists, Gene V Glass, Julian C. Stanley — Statistical methods in education and psychology . . . . .	393

#### PERIODICAL REPORTS

STANISŁAW NOWACZYK: Review of the Polish pedagogical periodicals . . . . .	396
JÓZEF ZALEWSKI: Review of the Russian pedagogical periodicals . . . . .	399

#### COUNTRY CHRONICLE

JAN JANICKI: The XV <sup>th</sup> Country Meeting of Authors of the Pedagogical Lectures . . . . .	402
--	-----

#### WYJAŚNIENIE

W numerze 2 ukazał się mój artykuł nt. czasu wolnego w rejonach uprzemysłowionych. Artykuł ten został opracowany na podstawie materiałów badawczych przeprowadzonych przez doc dra Z. A. Żechowskiego. Przez przeoczenie nie zaznaczyłem, że korzystałem z powyższych materiałów, za co Redakcję i Autora tą drogą serdecznie przepraszam.

*Wojciech Marczyk*



INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1973 r.

---

Nakład 4970 egz. Ark. wyd. 14,1. Ark. druk. A1 12,64. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16.  
Oddano do składania w marcu 1973 r. Podpisano do druku i druk ukończono w czerwcu 1973 r.

---

Indeks 37526. Olsztyńskie Zakłady Graficzne im. Seweryna Pieniężnego, 10-417 Olsztyn, ul.  
Towarowa 2. Zam. 610/II. A-10