

RUCH PEDAGOGICZNY

4

ROK XV (XLVII) LIPIEC—SIERPIEŃ 1973

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

List Ministra Oświaty i Wychowania do Nauczycieli, Wychowawców i Pracowników Oświaty	413
--	-----

ARTYKUŁY

JERZY WOŁCZYK: Ważny etap realizacji nowej polityki oświatowej . . .	416
STANISŁAW KRAWCEWICZ: U podstaw zmian	427
MIECZYŚLAW LOBOCKI: Współudział uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym	433
WACŁAW WOJTYŃSKI: Perspektywy rozwojowe polskiej szkoły	454

DYSKUSJA NAD RAPORTEM O STANIE OŚWIATY

JANUSZ TYMOWSKI: Szkolnictwo zawodowe w tezach Raportu Oświaty . . .	469
WŁADYSŁAW OZGA: Zagadnienia ustrojowo-organizacyjne szkolnictwa . . .	476
ZOFIA KRZYSZTOSZEK: Niektóre problemy kształcenia nauczycieli . . .	491
LUDWIK BANDURA: Uwagi o kształceniu pedagogów	497
JÓZEF GALANT: Realizacja aktualnych zadań warunkiem reformy oświatowej	503
JAN KUPCZYK: Wyrównywanie szans młodzieży a korepetycje	510
KAZIMIERZ PODOSKI: Podnoszenie kosztów kształcenia jednym z warunków realizacji reformy systemu kształcenia	515

W 200 ROCZNICĘ KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ

MIECZYŚLAW IWANICKI: Grzegorz Piramowicz — nauczyciel i działacz Komisji Edukacji Narodowej	522
---	-----

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

STANISŁAW NOWACZYK: Jan Zborowski — Nauka domowa ucznia szkoły średniej	531
TADEUSZ NOWOGRODZKI: Ludwik Bandura — O procesie uczenia się . . .	535
EUGENIUSZ RELIGA: Jan Starościek — Problemy kształcenia zaocznego . . .	538

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . .	540
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . .	543
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques	546

KRONIKA KRAJOWA

ANDRZEJ ŚWIĄTEK: Ważne wydarzenia w polskim ruchu młodzieżowym . . .	554
MACIEJ ŚWIĄTEK: Krajowa narada ZNP nad socjalistycznym wychowaniem młodzieży	563
LECH JARZĄBEK: Kształcenie nauczycieli na studiach dla pracujących . . .	567

WSPOMNIENIA

JÓZEF KOZŁOWSKI: Wspomnienie o Konstantym Lechu	572
---	-----

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

LIST MINISTRA OŚWIATY I WYCHOWANIA DO NAUCZYCIELI,
WYCHOWAWCÓW I PRACOWNIKÓW OŚWIATY ORAZ DO RAD
PEDAGOGICZNYCH SZKÓŁ I PLACÓWEK OŚWIATOWO-
-WYCHOWAWCZYCH

Podstawowe założenia programowo-organizacyjne nowego roku szkolnego zostały określone w instrukcji Ministerstwa Oświaty i Wychowania w sprawie organizacji kształcenia i wychowania, która podejmuje zadania wynikające z Uchwały VI Zjazdu PZPR i też VII Plenum Komitetu Centralnego.

Socjalistyczna edukacja młodych pokoleń zyskuje dziś rangę podstawowego czynnika, warunkującego pomyślne urzeczywistnienie programu zbudowania „drugiej Polski”, Polski silnej socjalistyczną świadomością, nowoczesnym przemysłem i rolnictwem, wysoką kulturą i osobistym zaangażowaniem wszystkich obywateli.

Wszechstronnemu przygotowaniu młodzieży do solidnej pracy zawodowej i twórczego uczestnictwa w życiu społecznym, gospodarczym i kulturalnym służyć powinna coraz wydatniejsza działalność wszystkich szkół i placówek oświatowo-wychowawczych.

Rok szkolny 1973/74 uznajemy za szczególnie ważny etap w procesie unowocześnienia naszego systemu oświatowo-wychowawczego, umacniania socjalistycznego charakteru szkoły polskiej oraz osiągania wysokiego poziomu i efektów nauczania i wychowania.

Jest to Rok Nauki Polskiej i 200-lecia Komisji Edukacji Narodowej, rok, w którym nastąpią ważne rozstrzygnięcia dla polskiej oświaty w oparciu o raport Komitetu Ekspertów. Będzie to rok przygotowań do obchodów XXX rocznicy powstania Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej.

Zmiany w dotychczasowej organizacji roku szkolnego są znaczne. Mają one na celu osiągnięcie zgodności między zadaniami socjalistycznego wy-

chowania i rzeczywistymi efektami pracy dydaktyczno-wychowawczej, między potrzebami rozwojowymi, zainteresowaniami i możliwościami uczniów a praktyką pedagogiczną.

Służyć temu będą korektury planów i programów kształcenia, wdrażanie nowych przedmiotów nauczania, obowiązku pracy i zróżnicowanej oceny ze sprawowania, rozszerzenie form wychowania przedszkolnego, zapisy do klas pierwszych z rocznym wyprzedzeniem, zmiany zasad promowania, umacnianie wychowawczej roli organizacji młodzieżowych, rozwój zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, intensywny rozwój sportu wśród młodzieży, rekonstrukcja sieci szkół, wprowadzanie nowych stanowisk w działalności wychowawczej szkoły.

Szczególne znaczenie przywiązuje Ministerstwo Oświaty i Wychowania do efektywnego wykorzystania zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych w procesach kształcenia i wychowania, do pedagogicznego zagospodarowania czasu wolnego dzieci i młodzieży.

Istotnym zadaniem szkoły jest otoczenie opieką uczniów napotykających trudności w nauce oraz zapewnienie korzystnych warunków rozwoju młodzieży uzdolnionej.

Pomyślnie rozwiązanie tych ważnych problemów przez wszystkie szkoły i placówki oświatowo-wychowawcze stanowi podstawowy warunek skutecznego wspierania procesów rozwojowych uczniów i osiągania wysokich efektów kształcenia.

Zawarte w instrukcji założenia organizacyjno-programowe roku szkolnego 1973/74 zostały przedyskutowane w toku zebrań konsultacyjnych z udziałem ponad 3 tysięcy nauczycieli i działaczy oświatowych.

Konsekwentne, racjonalne wcielanie w życie tych założeń zależeć będzie przede wszystkim od inicjatywy, pomysłowości i ofiarności nauczycieli i wychowawców, dyrektorów szkół, organizacji partyjnych i aktywno kierowniczego oświaty, od wysokiej dyscypliny w realizowaniu zadań stojących przed każdą szkołą, placówką oświatowo-wychowawczą i całym systemem oświaty.

Liczymy, że rosnąca aktywność dyrekcji szkół i rad pedagogicznych w dziedzinie racjonalnego wykorzystania zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych, rozwijania wielostronnej pracy nad kształtowaniem socjalistycznych poglądów i przekonań uczniów oraz rozwojem ich zainteresowań poznawczych, społecznych i kulturalnych, stosowania nowoczesnych, efektywnych metod pracy pedagogicznej wspierać będzie wydatnie procesy rozwojowe i spowoduje wzrost aktywności samej młodzieży.

Idzie o to, aby pracę dydaktyczno-wychowawczą indywidualizować i intensyfikować, dostosowując treści, metody, tempo pracy i zadania do wymagań programowych oraz potrzeb i możliwości dzieci i młodzieży.

Instrukcja w sprawie organizacji kształcenia i wychowania w roku szkolnym 1973/74 zmierza do stworzenia nauczycielom i wychowawcom

korzystniejszych warunków i przesłanek osiągnięcia wysokich wyników pracy pedagogicznej.

Rozszerzenie uprawnień dyrektorów szkół i rad pedagogicznych, uruchomienie nowego systemu dokształcania i doskonalenia nauczycieli, odciążenie kadry pedagogicznej od czynności nie związanych bezpośrednio z pracą dydaktyczno-wychowawczą, rozwój poradnictwa i doradztwa pedagogicznego ze strony wizytatorów przedmiotowo-metodycznych, przygotowanie na 1 września br. kolejnego etapu podwyżki płac nauczycieli, polepszenie warunków mieszkaniowych i socjalno-bytowych — to podstawowe poczynania zmierzające do stwarzania sytuacji umożliwiających pełne angażowanie się nauczycieli i wychowawców w urzeczywistnianie zadań wychowawczych, dydaktycznych i opiekuńczych, w rozwój życia wewnątrzszkolnego i pedagogiczną opiekę nad uczniami. Rozwiązywanie my o socjalistyczną atmosferę pracy zespołów nauczycielskich, o atmosferę życzliwości i zaufania władz oświatowych, nauczycieli i instancji ZNP.

Zadania związane z nowym rokiem szkolnym były przedmiotem obrad Prezydium Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego z udziałem prezesów zarządów okręgów.

Związek Nauczycielstwa Polskiego zadeklarował pełne poparcie i twórczy udział w ich realizacji stwierdzając, że będzie pomagał resortowi w praktycznym wdrażaniu założeń zawartych w instrukcji.

Wspólnie ze Związkiem Nauczycielstwa Polskiego troszczyć się będziemy o socjalistyczną atmosferę pracy zespołów nauczycielskich, o atmosferę życzliwości i zaufania władz oświatowych, nauczycieli i instancji ZNP.

Ambitne zadania, jakie urzeczywistnić będziemy w nowym roku szkolnym, są zadaniami na miarę potrzeb społecznych, ale i na miarę naszych możliwości. W przekonaniu, że ich urzeczywistnianie dobrze służyć będzie dzieciom, młodzieży, społeczeństwu, krajowi — przystąpmy z pełnym zaangażowaniem do konsekwentnego podnoszenia poziomu pracy pedagogicznej. Niechaj rok szkolny 1973/74 uniesie do życia oświatowego nowe, cenne wartości, niechaj osiągane przez nas wyniki stają się podstawą społecznego uznania dla stanu nauczycielskiego.

Minister Oświaty i Wychowania
JERZY KUBERSKI

JERZY WOLCZYK
PODSEKRETARZ STANU
W MINISTERSTWIE OSWIATY I WYCHOWANIA

WAŻNY ETAP REALIZACJI NOWEJ POLITYKI OŚWIATOWEJ

Nowy rok szkolny 1973/1974 będzie ważnym etapem w realizacji polityki oświatowej sformułowanej przez VI Zjazd PZPR i rozwiniętej w Tezach VII Plenum KC PZPR.

Szczegółowe rozwiązania wynikające z założeń tej właśnie polityki zostały zawarte w instrukcji Ministerstwa Oświaty i Wychowania określającej koncepcję, zasady, jak również formy pracy szkoły w nadchodzącym roku szkolnym.

W rozwiązaniach zawartych w instrukcji zostały wykorzystane doświadczenia przodujących szkół i placówek oświatowo-wychowawczych osiągnięte w wyniku realizacji programu działania Ministerstwa Oświaty i Wychowania na lata 1972—1975.

Spożytkowane zostały również opinie nauczycieli wyrażone w toku konsultacji odbytych w styczniu bieżącego roku nad pierwszą wersją projektu instrukcji w sprawie organizacji kształcenia i wychowania w roku szkolnym 1973/1974.

Zadania, jakie stawiamy przed szkolnictwem, wyrastają więc z dyrektyw politycznych Partii, przemyśleń i refleksji naukowców i nauczycieli. Źródłem inspiracji dla projektowanych rozwiązań stał się również Raport o Stanie Oświaty opracowany przez Komitet Ekspertów pod przewodnictwem prof. dra J. Szczepańskiego. Jednocześnie stanowią one pierwszą próbę uogólnienia dotychczasowej praktyki oświatowej szkół i placówek oświatowo-wychowawczych.

Istotny wpływ na kształt tej praktyki posiadały doniosłe decyzje Partii i Rządu, w rezultacie których nastąpił wzrost społecznej rangi stanu nauczycielskiego, wzmocnienie państwowego kierownictwa oświatą i wychowaniem, zapoczątkowana została rekonstrukcja szkolnictwa na wsi, utworzone zostało zaplecze naukowo-badawcze dla zaspokajania potrzeb dydaktycznych i wychowawczych szkół, stworzone zostały instytucjonalne formy w postaci zespołów wizytatorów-metodyków przedmiotowych dla doskonalenia działalności dydaktyczno-wychowawczej i inne.

1. Stawka na szkołę, która uczy...

W szkolnictwie rozwinął się w wyniku realizacji uchwał VI Zjazdu PZPR szeroki ruch nauczycielski, zmierzający do wyrównywania i podnoszenia poziomu pracy szkoły. Każda szkoła posiada i realizuje wielostronny program w tej dziedzinie z udziałem szerokiej zespołów nauczycielskich pod ideowym przewodnictwem podstawowych organizacji partyjnych PZPR. Na tej drodze zgromadzone zostało spore już doświadczenie szkół, zespołów nauczających i indywidualnych nauczycieli.

Rozwijający się ruch nauczycieli w samodoskonaleniu własnego warsztatu pracy i działalności oświatowej szkoły jest wspomagany pracą ognisk Związku Nauczycielstwa Polskiego, które kierując się uchwałami Krajowego Zjazdu ZNP odbytego w r. 1973 — rozwijają aktywny udział nauczycieli w uzyskiwaniu wyższych efektów nauczania i wychowania, w unowocześnianiu jej oblicza. Są to nowe i cenne wartości, w oparciu o które rozwijać należy politykę oświatową zorientowaną na osiąganie przez wszystkie szkoły wyników wyższych niż przeciętne. Żyjemy w dobie intensywnych przemian społeczno-gospodarczych odbywających się w kraju i to przede wszystkim sprawia, że nie możemy zadowalać się już tylko przeciętnymi wynikami w pracy szkoły, która staje się bardzo ważnym instrumentem w kształtowaniu świadomości i wiedzy budowniczych „drugiej Polski”.

W środowiskach nauczycieli coraz powszechniejsza staje się świadomość, że realizacja nowej strategii społeczno-gospodarczej rozwoju Polski jest uzależniona od spełnienia tych zadań, jakie przypadają szkole.

Socjalistyczna szkoła może i powinna stawać się coraz skuteczniejszym instrumentem w intensywnym rozwoju kraju. Oznacza to, że powinna ona przekazywać swoim wychowankom gruntowną wiedzę, uczyć, jak żyć i jak się uczyć, zaspokajać i rozbudzać ich zainteresowania, wyrabiać sprawności samodzielnego działania, kształtować socjalistyczną osobowość twórczą.

Podstawą takiego wychowania w szkole jest przede wszystkim stawka na idee, krzewienie w sposób zaangażowany wśród uczniów gotowości do realizacji ideałów socjalizmu.

W wyniku takiej działalności szkoły młode pokolenie będzie z pewnością z żarliwymi patriotami i budowniczymi socjalizmu, ponoszącą świadomą odpowiedzialność za teraźniejszość i przyszłość Polski.

Ten kierunek działania szkoły lepiej i pełniej powinien być urzeczywistniany w roku szkolnym 1973/1974. Stanowi on myśl przewodnią wytycznych Ministerstwa wydanych w związku z nowym rokiem szkolnym.

Na czym polega więc główny sens zmian w organizacji kształcenia i wychowania, których koncepcja została zawarta w wydanej w tym celu instrukcji?

2. Racjonalizacja progów selekcyjnych

Po pierwsze — projektujemy osiągnięcie znacznego postępu w racjonalizacji progów selekcyjnych między poszczególnymi klasami, przy czym racjonalizacja ta jest oparta głównie na kryteriach jakościowych. Instytucja drugoroczności — jako konsekwencja barier międzyklasowych — od dawna już budziła bardzo wiele wątpliwości teoretyków, jak i praktyków oświaty. Postulat ten bowiem wysuwany był w pracach prof. dra Cz. Kupisiewicza i innych.

Pragnę przypomnieć pracę prof. Konopnickiego pt. „Powodzenia i niepowodzenia w szkole”, w której znajdujemy szerokie uzasadnienie tej sprawy i potrzebę poszukiwania bardziej racjonalnych rozwiązań na miejsce instytucji drugoroczności.

„Drugoroczność — stwierdza między innymi prof. Konopnicki — jest dziewiętnastowiecznym przeżytkiem, organizacyjnie niewątpliwie szkodliwym z każdego punktu widzenia, politycznie wstecznym, a ekonomicznie bezsensownym”. W pracy tej także znajduje się odpowiedź na pytanie — czy i w jakim stopniu drugoroczność umacnia motywację do dalszej nauki u młodzieży opóźnionej w realizacji programu nauczania i pobudza ambicje intelektualne. Przedstawiony bowiem przez Konopnickiego diagram poziomu ambicji uczniów drugorocznych daje w tej dziedzinie odpowiedź negatywną.

Jeśli odwołałem się do tej pozycji, to przede wszystkim dlatego, że może być ona bardzo przydatna w tej wielkiej pracy, jaka nas oczekuje, ażeby uświadomić całemu środowisku oświatowemu potrzebę pełnego wdrożenia tych instytucjonalnych rozwiązań, które mają stymulować procesami dydaktycznymi w szkole na miejsce zbiurokratyzowanej instytucji drugoroczności.

Rozwiązania zawarte w danej instrukcji stwarzają w kl. I—IV możliwość przechodzenia do klasy programowo wyższej wszystkim uczniom, jeśli wykazali oni właściwy stosunek do obowiązków szkolnych, a w przypadkach trudności rozwojowych i niepowodzeń szkolnych rokują ich przewyciężenie w następnych okresach. W wyższych klasach dopuszcza się możliwość przechodzenia do klasy programowo wyższej uczniów z jedną oceną niedostateczną, zaś za zgodą rady pedagogicznej również tych uczniów, którzy otrzymali więcej niż jedną ocenę niedostateczną. W tej nowej sytuacji ocena szkolna pełnić będzie inną funkcję. Będzie ta ocena swoistego rodzaju diagnozą, z której powinien wyciągnąć wnioski nauczyciel — dla zindywidualizowania swej pracy z wychowankami, rodzice — w celu zwiększenia opieki wychowawczej nad własnym dzieckiem, oraz wychowanek — dla podjęcia usilnej pracy nad samym sobą.

Rozwiązania — rzecz jasna — zawarte w danej instrukcji są dopiero pierwszym krokiem, w przyszłych latach natomiast ten kierunek zmian będzie pogłębiany.

3. Nauczanie początkowe a wymogi współczesności

Po drugie — wymieniona instrukcja Ministerstwa Oświaty i Wychowania charakteryzuje się zespołem rozwiązań zmierzających do stopniowego przełamywania tradycyjnej koncepcji początkowego szczebla nauczania. Na fakt ten zwraca uwagę praca prof. dra R. Wroczyńskiego pt. „Edukacja permanentna”. „Koncepcja ta wytworzona została w specyficznych warunkach kulturowych XIX wieku — podkreśla prof. Wroczyński — i nie może się ona ostać wobec wymagań stawianych współcześnie. A to dlatego, że następuje zanikanie przedziału między przedszkolem i szkołą. Podobnie zresztą, jak trudna do obrony jest cezura dzieląca epizodyczny kurs nauczania od kursu systematycznego nauczania od czwartej klasy szkoły podstawowej poczynając”. Praktyczny wniosek, jaki wyciągamy z tego rozumowania, polega na ściślejszej współpracy między przedszkolem a szkołą w celu wspólnego rozpoznawania braków rozwojowych i ich wyrównywania już od wczesnych lat zarówno w fazie wychowania przedszkolnego, jak również na początkowym etapie nauczania.

Nowy program wychowania przedszkolnego, który będziemy wdrażać w najbliższym nowym roku szkolnym, będzie ten proces niewątpliwie pogłębiał.

Jeszcze bardziej dyskusyjna staje się górna cezura okresu nauczania początkowego. W istocie rzeczy doświadczenia krajów socjalistycznych, a zwłaszcza ZSRR, polegające na wprowadzeniu liniowego układu programu również w tzw. nauczaniu początkowym, potwierdzają tę tezę w całej rozciągłości.

Jakie stąd wyprowadzane są wnioski praktyczne?

- Szkoła gminna — jako koncepcja systemowa — jest rozwiązaniem nowoczesnym. Szkoła gminna programowana być musi od wieku przedszkolnego, nowy zaś program wychowania przedszkolnego będzie ten proces dydaktyczny integrował. Znajdą się w tym nowym programie niektóre elementy dydaktyczne, które dotąd znajdowały się w nauczaniu elementarзовym.
- I wreszcie — wyciągnąć stąd także należy wnioski dla naszej polityki kadrowej, która musi być zorientowana na umacnianie składów osobowych nauczycieli nauczających w klasach młodszych i rozwijania różnych form współpracy z nauczycielami przedszkoli.

4. Szkoła wychowania integralnego

Po trzecie — w wytycznych Ministerstwa dotyczących nowego roku szkolnego zawarta jest orientacja na szkołę wychowującą dla rozwoju, włączającą w pole widzenia i kontroli wpływy i bodźce działające na dzieci i młodzież poza szkołą, w środowisku jej życia.

Podstawową zasadą w działalności tego typu szkoły jest wydobywanie, wzbogacanie i pomnażanie doświadczeń zdobytych przez wychowanków

w różnych sytuacjach życiowych dla pobudzania ich aktywności w procesie kształcenia, wychowania i samowychowania.

Szkoła tego typu realizuje następujące funkcje: kształcącą, wychowawczą i opiekuńczą. Są to funkcje złożone. W ich ramach występują funkcje cząstkowe.

Szczególny nacisk szkoła owa kłaść powinna na realizację tych cząstkowych funkcji, które rozwijają osobowość socjalistyczną wychowanków, a w szczególności wychowanie przez pracę i dla pracy, aktywność ruchową, funkcję rekreacyjną, umiejętności harmonijnego współżycia w zespole i inne.

Natomiast nadrzędną — zarówno w stosunku do funkcji złożonych, jak i cząstkowych — jest funkcja ideologiczna rozumiana jako przyswajanie przez wychowanków systemu poglądów, idei, pojęć dotyczących życia społecznego zgodnych z ideologią socjalizmu.

Powinniśmy konsekwentnie zmierzać do osiągania przez szkoły takich predyspozycji, aby w ich wyniku przetwarzały one środowisko zamieszkania z punktu widzenia własnego celu dydaktyczno-wychowawczego i celów społeczności lokalnej polegających na zaspokajaniu potrzeb rekreacyjno-kreatywnych oraz prowadziły swoją działalność w sposób zintegrowany, obejmując jednolitym planem wszystkie odcinki życia ucznia, na których zachodzą procesy kształtowania się jego osobowości.

Temu służyć będzie programowy obowiązek pracy fizycznej, po zajęciach lekcyjnych, jak również przyciągnięcie interesujących ludzi różnych zawodów z zewnątrz do realizacji programu wychowania obywatelskiego w szkole. Temu celowi ma służyć wreszcie wprowadzony nowy przedmiot pod nazwą „przysposobienie do życia w rodzinie socjalistycznej”, rozszerzona ocena ze sprawowania, ujmująca całą złożoność ucznia jako człowieka, a nie tylko jako ucznia, jak to było uwzględniane w ocenie tradycyjnej. Temu celowi wreszcie mają służyć zajęcia pozalekcyjne, w stosunku do których zostały stworzone możliwości ustawowe, dotąd w pełni nie wykorzystane.

5. Intensyfikacja procesu lekcyjnego

Po czwarte — instrukcja dotycząca roku szkolnego 1973/1974 zwraca uwagę na potrzebę intensyfikacji procesu lekcyjnego, który jest uzależniony od całego zespołu czynników. Zwracam uwagę na niektóre z nich. A więc — mniejsze oddziały szkolne, bez podziału na grupy, lub większe oddziały z koniecznym wówczas podziałem na grupy, indywidualizacja w podejściu do uczniów zarówno podczas lekcji, jak również w zadawaniu prac domowych, indywidualizacja i racjonalizacja prac domowych. Jest rzeczą nieuzasadnioną pedagogicznie, że w wielu szkołach zadaje się np. prace domowe uczniom klas pierwszych, podczas gdy tym uczniom nie należałoby w ogóle zadawać prac domowych. Albo też zadaje się prace do domu na niedzielę, na święta po to, ażeby dziecko nie miało możliwości

wypoczynku i w rezultacie zniechęciło się do szkoły. Zadaje się prace domowe, które nie mają nic wspólnego z rozwojem intelektualnym i są zupełnie mechaniczne, manipulacyjne, nie angażują wychowanków pod względem intelektualnym lub uczuciowym.

Godzina lekcyjna to godzina intensywnej pracy i musimy wobec tego orientować całe środowisko na racjonalne jej wykorzystywanie.

Obserwujemy, że godziny lekcyjne rozpoczynają się niekiedy z opóźnieniem z winy uczniów bądź nauczycieli, że zadawanie prac domowych i objaśnianie tych zadawanych do domu prac zajmuje nadmierną ilość czasu podczas godzin lekcyjnych. Często w ramach godziny lekcyjnej omawiane są sprawy organizacyjne.

Ale najistotniejsza, główna sprawa intensyfikacji procesu lekcyjnego podczas godziny lekcyjnej polega na tym, że w dużej ilości szkół przesuwana się ciężar rozumienia nowego materiału programowego na dom, a nie czyni tego szkoła. Dzieci wychodzą ze szkoły bez zrozumienia nowego materiału. Praktyka taka wywołuje szereg negatywnych następstw, a wśród nich społeczną plagę korepetycji, które obniżają, niestety, autorytet szkoły w społeczeństwie.

6. Potrzeba ruchu

Po piąte — instrukcja podkreśla niezbędność rozwijania w szkole aktywności ruchowej. Jest to rezultat wyciągnięcia wszystkich wniosków z badań, z których wynika, że nie spoczynek, lecz ruch jest naturalnym stanem, któremu odpowiadają morfologiczne i funkcjonalne cechy organizmu. Brak ruchu powoduje negatywne konsekwencje wśród dzieci i młodzieży, a mianowicie narusza i zaburza układ fizjologiczny oraz prowadzi do niemożności skupiania się i braku uwagi podczas lekcji, zadrażeń, nerwicowości, niedostosowań społecznych itp.

Trzeba powiedzieć, że z tego punktu widzenia już wydane zarządzenia mają doniosłe znaczenie, a zwłaszcza dotyczące ćwiczeń fizycznych śródlekcyjnych, organizowanie zabaw sportowych itp. Obecnie powinniśmy skupić się na ich pełnym wdrożeniu do praktyki. Organizacja tych zajęć jest możliwa w każdych warunkach, trzeba tylko więcej zrozumienia dla wagi tych spraw we wszystkich dyrekcjach szkół.

7. Poradnictwo i doradztwo pedagogiczne

Zasygnalizowane wyżej rozwiązania będą realizowane w korzystniejszych warunkach organizacyjnych i społeczno-ekonomicznych. Władze szkolne wyposażone zostały w dwa poważne instrumenty działania, a mianowicie w zespoły wizytatorów metodyków przedmiotowych oraz terenowe instytuty kształcenia nauczycieli i badań oświatowych.

Jeśli chodzi o pierwszy instrument — zespół wizytatorów metodyków przedmiotowych, chcę ograniczyć się do postawienia tezy, że jest to instrument w ręku Kuratora Okręgu oraz Inspektora Szkolnego do

systematycznego podnoszenia poziomu dydaktycznego i wychowawczego pracy szkoły. Jeżeli uznać tę tezę za uzasadnioną, to należy dostrzec pewne uproszczenie występujące w praktyce sprowadzającej w wielu przypadkach ten ważny pedagogiczny instrument do wykonywania przez niego głównie, a niekiedy nawet wyłącznie funkcji kontrolnej. Jest to metoda pracy nadzoru idąca po linii najmniejszego oporu. Instrument ten natomiast powinien przede wszystkim spełniać funkcję poradnictwa i doradztwa pedagogicznego wobec nauczycieli. Jeżeli ma on spełniać funkcję poradnictwa, to musi się pojawić takie słowo, jak „konsultacja”, jak „rozmowa”, jak „rada”, „wskazówka” itd., a nie tylko wizytacja, lustracja, hospitacja.

I wreszcie, po drugie — efektywność tego instrumentu będzie zależeć od składu osobowego wizytatorów metodyków. Powinni to być przodujący nauczyciele, uznawani przez środowisko za wybitnych dydaktyków w swoich zakresach, reprezentujący wysoką kulturę pedagogiczną i umiejętności udzielania pomocy w pracy nauczycielowi.

Za pracę tego instrumentu odpowiada Kurator i Inspektor. Za poziom naukowy i pracę nad podnoszeniem kwalifikacji naukowych tego aparatu — odpowiada terenowy Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych.

3. Zaplecze naukowe i dydaktyczne szkoły

Drugim instrumentem jest terenowy Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych.

Instytut terenowy jest zapleczem dydaktycznym i naukowo-badawczym administracji szkolnej szczebla okręgowego i powiatowego, jest wobec tej administracji ośrodkiem usług dydaktycznych i naukowo-badawczych. Można więc pokrótce wymienić 6 podstawowych funkcji terenowych instytutów, a praktyka ich pracy ukształtuje ostatecznie jego oblicze, którego zasady działania określają normy statutowe. Chodzi o to, żeby oblicze tego instytutu było zgodne z podstawowymi jego funkcjami.

Zwięźle te funkcje wymienię.

Po pierwsze — instytut ma spełniać rolę ośrodka polityki kształcenia nauczycieli i pod tym względem niejako zastępować Kuratorium Okręgu Szkolnego. To jest funkcja w pewnym sensie zarządzająca, administracyjna, ale niezbędna dla właściwego określania i prowadzenia polityki kształcenia nauczycieli.

Po drugie — instytut ten powinien spełniać funkcję ośrodka polityki dokształcania nauczycieli i organizować warunki umożliwiające to dokształcanie. Najpilniejszym zadaniem z tego zakresu staje się skierowanie na studia pracujących nauczycieli w bieżącym roku.

Po trzecie — instytut ma być instytucją doskonalenia zawodowego nauczycieli i za to bierze pełną odpowiedzialność. Realizacja programu

doskonalenia zawodowego w oparciu o nowe zasady nastąpi od nowego roku szkolnego.

Po czwarte — ma on do wykonania określone funkcje badawcze. Oczywiście, badania — to rzecz złożona. Chodzi więc o to, aby mieć w zakładach badawczych instytutu wykwalifikowaną kadrę naukową i taki program badań, ażeby w wyniku jego zrealizowania wspierać działalność dydaktyczną i wychowawczą szkół i nauczycieli.

Po piąte — instytut ma spełniać funkcję koordynatora badań oświatowych w stosunku do innych ośrodków naukowych i naukowo-badawczych w województwie. Po to właśnie, żeby badania oświatowe rozwijały się również w innych ośrodkach i zaspokajały lepiej i pełniej konieczne potrzeby oświaty.

I — po szóste — instytut ma określone funkcje organizacyjne związane z doskonaleniem systemu edukacji narodowej na swoim terenie.

Do tych funkcji została dostosowana struktura organizacyjna instytutów i dobrany skład osobowy pracowników. W terenowych instytutach obok pracowników nauki powinni pracować również wybitni nauczyciele po to, ażeby w tym wspólnym działaniu móc lepiej rozwiązywać problemy szkoły. Rozwiązania te łącznie pozwalają bowiem na pomyślne rokowania w dziedzinie uzyskiwania lepszych rezultatów w doskonaleniu edukacji narodowej.

Ważnym czynnikiem, który powinien przyczynić się do wzbogacenia i rozszerzenia działalności zbiorczych szkół gminnych, jest wprowadzenie nowego stanowiska zastępcy dyrektora do spraw wychowawczych, który sterować będzie procesami wychowawczymi w szkole i w środowisku życia dziecka. W 100 szkołach miejskich natomiast wprowadzamy eksperymentalnie stanowisko pedagoga szkolnego dla analizowania sytuacji wychowawczych i projektowania metod pracy wychowawczej oraz organizowania wychowania pozaszkolnego.

Jest to początek drogi prowadzącej do podnoszenia poziomu działalności pedagogicznej szkół i placówek wychowawczych.

9. Umacniamy autorytet nauczyciela w szkole i w społeczeństwie

Nowy rok szkolny przyniesie również dalszy postęp i poprawę warunków społeczno-życiowych nauczycieli. Będzie to następny rok konsekwentnej realizacji Karty Praw i Obowiązków Nauczyciela. Przygotowany na 1 września kolejny etap podwyżki płac nauczycieli, polepszenie ich warunków mieszkaniowych zgodnie z przyjętym programem działania Ministerstwa, realizacja środków pochodzących z utworzonego funduszu socjalnego, znacznie większe niż w ub. roku możliwości nagradzania przodujących w pracy nauczycieli i wychowawców — są rozwiązaniami wspomagającymi wzrost autorytetu nauczyciela w społeczeństwie.

Jednocześnie rok 1973 zapoczątkuje kształcenie i dokształcanie nauczy-

cieli w systemie 4-letnich jednolitych studiów magisterskich, na które nauczyciele pracujący będą przyjmowani bez egzaminu na podstawie skierowania przez właściwego kuratora.

Powinniśmy również zadbać o to, ażeby czas pracy nauczyciela w optymalnym stopniu był przeznaczony na działalność dydaktyczną i wychowawczą z młodzieżą.

Temu celowi między innymi powinno służyć całkowite zaniechanie wpiśywania rozkładów programów nauczania do dzienników lekcyjnych. Sprawę planowego rozkładu materiału programowego pozostawiamy wyłącznie do uznania i decyzji samego nauczyciela. Należy zaprzestać tu i ówdzie pojawiających się złych i niedopuszczalnych praktyk stawiania w tym zakresie nauczycielowi dodatkowych czy uzupełniających w stosunku do zarządzenia Ministra Oświaty i Wychowania wymagań zarówno przez nadzór pedagogiczny, jak również dyrektorów szkół.

10. Zwiększamy efekty pracy szkoły

Wiele miejsca i uwagi w nowym roku szkolnym powinniśmy przeznaczyć podniesieniu poziomu nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, języka polskiego i języków obcych, a wśród nich języka rosyjskiego. Wydatnej pomocy nauczycielom tych przedmiotów powinni udzielić wizytatorzy wszystkich szczebli, jak również terenowe Instytuty Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych.

Z tego punktu widzenia należy również przeprowadzić politykę finansowania szkół, zakupu pomocy naukowych i wdrażanie innych rozwiązań zmierzających do podniesienia efektów kształcenia w powyższych zakresach.

Nawiązując do zgromadzonych doświadczeń szkół i wysuwanych przez nie postulatów, zawarliśmy w założeniach organizacji kształcenia i wychowania w roku szkolnym 1973/1974 potrzebę tworzenia i rozwijania socjalistycznych tradycji szkoły, między innymi manifestujących się w odpowiednim ceremoniale szkolnym dotyczącym uroczystego rozpoczęcia i kończenia zajęć lekcyjnych, uroczystego obchodzenia w szkole ważnych rocznic i wydarzeń.

Wypracowane bowiem przez szkoły różne doświadczenia w powyższym zakresie powinny być niewątpliwie rozwijane, pomnażane i upowszechniane. Ważnym staje się program pracy wychowawczej związany z patronem szkoły.

11. Wyrównywanie poziomu pracy szkół

Nadrzędnym zadaniem w roku szkolnym 1973/1974 będzie nadal wyrównywanie poziomu pracy szkół, jako najbardziej zasadniczy warunek determinujący przyszłe reformy oświatowe.

Idea wyrównywania poziomu pracy szkół może i powinna być osnową przeplatającą wszystkie płaszczyzny działalności oświatowej. Bowiem

przyczyny, które zadecydowały o dysproporcjach między poziomem pracy szkół, są wielostronne i dotyczą zarówno zróżnicowanego i niewystarczającego w stosunku do potrzeb szkoły poziomu kwalifikacji nauczycieli, stosowanych technik dydaktycznych itp.

Tak więc rozwiązywanie poszczególnych problemów oświatowych dziś i w najbliższej przyszłości powinno następować z punktu widzenia idei wyrównywania poziomu pracy szkół. Ten sposób myślenia i podejście możemy i powinniśmy powszechnie wdrożyć do codziennej praktyki oświatowej.

Za głęboką słuszością tej naczelnej dyrektywy wynikającej z uchwały VI Zjazdu PZPR przemawiają następujące powody: wysoki poziom pracy wszystkich szkół może jedynie zapewnić takie wykształcenie i wychowanie młodych pokoleń, które pozwoli im funkcjonować należycie w rzeczywistości socjalistycznej, w której następować będzie intensyfikacja rewolucji naukowo-technicznej. Solidne i gruntowne wykształcenie jest tu podstawowym warunkiem, od spełnienia którego zależy pomyślne dokonanie rewolucji naukowo-technicznej.

Wyrównywanie poziomu pracy wszystkich szkół stworzy dopiero możliwość wprowadzenia reformy szkolnej, w wyniku której powinniśmy upowszechnić wśród ogółu młodzieży wykształcenie średnie, którego struktura odpowiadać będzie społecznym potrzebom i zapewni jednostce twórczy rozwój osobowości.

Wyrównywanie poziomu pracy szkół jest realizacją na odcinku oświatowym demokracji socjalistycznej, bowiem niweluje różnice w poziomie wykształcenia grup i jednostek, często związane wyłącznie z ich pochodzeniem terytorialnym i powstałe niezależnie od osobistych pragnień, uzdolnień i predyspozycji.

Wyrównywanie wreszcie poziomu pracy szkół jest elementarnym warunkiem umożliwiającym wyławianie młodzieży uzdolnionej. Ludzie w takim samym stopniu tworzą warunki, jak warunki tworzą ludzi. Otóż w obecnej sytuacji, w jakiej znajduje się szkoła, często warunki nierównego startu uniemożliwiają lub hamują rozwój młodzieży uzdolnionej. Dotyczy to zwłaszcza małych miast i wsi, jak również w części szkół usytuowanych w wielkich miastach.

Podział dany nie przebiega jednak środowiskowo, gdyż niewątpliwie występuje w tych dysproporcjach wiele zmiennych. Nie wszystkie one są związane wyłącznie z uwarunkowaniami środowiskowymi w znaczeniu tradycyjnych podziałów na środowisko wiejskie, małomiasteczkowe, wielkomiejskie itp.

Pojęcie wyrównywania poziomu pracy szkół należy rozumieć szeroko. Dotyczy ono wszechstronnego rozwoju osobowości dziecka, kształtowanego przez wszystkie środowiska wychowawcze, tj. szkołę, rodzinę, środowisko społeczne, masowe techniki przekazu itp. Z tych względów można i należy mówić o wyrównywaniu poziomu pracy wszystkich środowisk wycho-

wawczych, których praca i działalność składają się na kształt realizowanego ideału wychowawczego. Wszystkie zatem środowiska wychowawcze powinny wyciągnąć wnioski dla swojej pracy wśród młodzieży z uchwały VI Zjazdu i VII Plenum KC PZPR i tej naczelnej dyrektywy, jaką staje się idea wyrównywania poziomu ich pracy.

Przedstawione zadania i sposoby ich rozwiązywania nie wyczerpują w pełni problematyki. Wskazują jedynie na niektóre kierunki i środki realizacji. Ich pełne urzeczywistnienie przybliży naszą szkołę do tych wymogów — bez których nie może być nowoczesnej i efektywnej oświaty oraz socjalistycznego wychowania.

U PODSTAW ZMIAN (o funkcjach IKN i jego oddziałów)

1. W artykule tym wydaje się być celowe uwzględnienie, a może nawet przypomnienie głównych przesłanek występujących u podstaw zmian w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. Na tym tle stają się dopiero zrozumiałe funkcje i struktura Instytutu Kształcenia Nauczycieli i jego oddziałów.

Instytut Kształcenia Nauczycieli został powołany jako samodzielna placówka naukowo-dydaktyczna rozporządzeniem Rady Ministrów. W rozporządzeniu Premiera ustala się podstawowe zadania i zakres działania instytutu. Dotyczą one spraw związanych z kształceniem i doskonaleniem zawodowym nauczycieli oraz pracami naukowo-badawczymi. Z zadań tych wynika struktura organizacyjna instytutu i jego oddziałów oraz wymagania kwalifikacyjne wobec pracowników. Stosownie do zadań — w instytucji zatrudnia się nauczycieli akademickich, pracowników naukowo-badawczych i nauczycieli.

Gdy rozważono koncepcję instytutu, jego funkcje i strukturę, w szkolnictwie wyraźnie zarysowały się nowe propozycje rozwiązań szeregu podstawowych kwestii systemu szkolnego, w tym kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz zaplecza naukowego szkolnictwa. Inspiracją tych propozycji były uchwały VI Zjazdu PZPR i VII Plenum KC PZPR. Z punktu widzenia naszego instytutu szczególne znaczenie ma nowe spojrzenie na kształcenie i doskonalenie kadr pedagogicznych oraz na rozwój badań naukowych dla potrzeb szkolnictwa. Poglądy w tych kwestiach bez wątpienia wpłynęły na ukształtowanie się instytutu i jego oddziałów pod względem zadań i struktury organizacyjnej.

2. Od dłuższego czasu odczuwano potrzebę rozszerzenia i intensyfikacji prac badawczych oraz ściślejszego przyporządkowania ich podstawowym zadaniom szkolnictwa. Wielokrotnie stwierdzono niewystarczający zasięg badań pedagogicznych dla rozwiązywania problemów polityki oświatowej oraz praktyki dydaktyczno-wychowawczej szkół. Występujące dysproporcje między potrzebami szkolnictwa a stanem badań pedagogicznych wyjaśniono niedostatecznym rozwojem zaplecza naukowego szkolnictwa, brakiem kadr i środków finansowych. Dziś wychodzi się z założenia, że nowa polityka oświatowa musi znaleźć oparcie w odpowiednio rozwiniętym zapleczu naukowo-badawczym służącym pomocą w podejmowaniu decyzji w sprawach oświaty i wychowania. Na pewno tematem odrębnych rozważań powinno być pytanie, od jakich warunków zależy wpływ wyników badań pedagogicznych na politykę szkolnictwa. W tym miejscu warto podkreślić, że decyzje kierownictwa resortu oświaty i wychowania

o powołaniu instytutów mają znaczenie wprost przełomowe. Zdołano przezwyciężyć opóźnienia w zakresie warunków i rozwiązań organizacyjnych zaplecza naukowego szkolnictwa. Jest to jednak punkt wyjścia dla zwiększenia efektywności badań pedagogicznych. Pytanie podstawowe sprowadza się do tego, czy tworzące się środowisko naukowe będzie w stanie dostarczać pogłębionych analiz i opracowań różnych tematów związanych z funkcjonowaniem szkolnictwa, czy ekspertyzy te będą wykonywane w sposób sprawny i na wysokim poziomie poznawczym. Zależać to będzie oczywiście od kwalifikacji pracowników zatrudnionych w instytutach resortu, od dalszego ich rozwoju naukowego, szeroko rozumianych warunków ich pracy, no i wreszcie od przygotowania kadr kierowniczych w szkolnictwie, które z wyników badań pedagogicznych korzystają w pierwszej przeciw kolejności.

Instytut podjął badania w zakresie podstawowych problemów związanych z kadrą pedagogiczną, jej kwalifikacjami, doborem do zawodu nauczycielskiego, kształceniem, doksztalcaniem i doskonaleniem, warunkami pracy i życia, potrzebami i zainteresowaniami oraz dążeniami życiowymi nauczycieli. Krąg zainteresowań związanych z wiedzą o nauczycielu oraz podstawami teoretycznymi kształcenia i doskonalenia nauczycieli pozostaje w najściślejszym związku z istotą instytutu i jego zadaniami. Jest rzeczą naturalną, że w pierwszej kolejności będą uwzględniane te właśnie problemy badawcze. W tym celu instytut dysponuje warunkami kadrowymi i środkami finansowymi.

W miarę wzrostu liczby samodzielnych pracowników naukowych w instytucie i jego oddziałach będzie też wzrastać liczba zespołów i następować bardziej dokładna ich specjalizacja tak, by zapewnić z jednej strony szybkie rozwiązywanie problemów badawczych, a z drugiej — umożliwić rozwój naukowy.

3. Od kilku lat odczuwaliśmy również potrzebę zmian w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. Jeszcze w czasie dyskusji nad możliwością stopniowego ograniczania studiów nauczycielskich i przechodzenia w kształceniu nauczycieli szkół podstawowych na poziomie wyższych szkół nauczycielskich zgłaszano obiekcje, czy droga ta jest konieczna i jedynie możliwa w ówczesnych warunkach oświaty i szkolnictwa wyższego. Proponowano również inne, bardziej śmiałe rozwiązania, mianowicie — przejście od pomaturalnych studiów nauczycielskich do kształcenia na pełnym poziomie wyższym w uniwersytetach i WSP. Powołując 3-letnie wyższe szkoły nauczycielskie również zakładano rozwojowy charakter tych szkół. W uchwale VI Zjazdu formułuje się zalecenia, by umacniać WSN pod względem kadry i bazy oraz w miarę możliwości przechodzić do kształcenia wszystkich nauczycieli na poziomie studiów magisterskich. Dziś powstaje możliwość dokonania takich zmian w kształceniu nauczycieli, by przejść do kształcenia, przynajmniej nauczycieli podstawowych przedmiotów, wyłącznie na poziomie akademickim.

Reformę tę, której podstawowe założenia zostały naszkicowane na wspólnym posiedzeniu kolegów Ministerstwa Oświaty i Wychowania oraz Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, możemy rozpatrywać jako wydarzenie spełniające od dawna głoszone postulaty przez nauczycieli, jako próbę wyrównania opóźnień, jako koncepcję rozwiązania problemu edukacji kadr nauczycielskich na miarę współczesnych i zapewne perspektywicznych potrzeb szkolnictwa.

Rola instytutu i jego oddziałów została w tej dziedzinie wyraźnie sprecyzowana. Do obowiązków instytutu z tego punktu widzenia należą dwa zakresy zadań:

po pierwsze — ocena przydatności zawodowej nauczycieli podejmujących pracę. Potrzebne są poprawne metodologicznie ciągłe badania nad startem zawodowym młodych nauczycieli. Badania takie będą prowadzone w kilku ośrodkach pod kierunkiem zakładu badań nad zawodem nauczycielskim naszego instytutu,

po drugie — analiza i ocena programów, metod i efektywności kształcenia nauczycieli. Tego rodzaju badania i analizy pozwolą wpływać na efektywność procesów kształcenia nauczycieli. Przy pomocy zespołów rzeczoznawców instytut wykonał już szereg prac w tym drugim zakresie. Przygotował wstępne propozycje programowe dla kilku kierunków studiów oraz ocenę kwalifikacji nauczycieli poszczególnych specjalności. Ten kierunek prac będziemy kontynuować, włączając w coraz szerszym zakresie oddziały wojewódzkie instytutu.

4. Zmiany koncepcji kształcenia nowych nauczycieli powodują samorzutnie potrzebę modyfikowania doksztalcania i doskonalenia zawodowego kadr oświatowych. Ukształtowane poprzednio studia dla nauczycieli pracujących oraz organizacja doskonalenia musi ulec zmianie, stosownie do nowych potrzeb i warunków.

Trzeba przyznać, że prace związane z dalszym kształceniem nauczycieli czynnych w zawodzie są niezwykle złożone, a warunki realizacji tej reformy też skromne. Chodzi bowiem o to, aby w możliwie krótkim czasie podnieść kwalifikacje nauczycieli nie posiadających dziś pełnego wykształcenia wyższego do poziomu studiów magisterskich. Zadanie to odnosi się do około 150 tysięcy nauczycieli. Jest to liczba raczej zanizona w stosunku do potrzeb, ale ambitna w stosunku do możliwości. Jesteśmy w sytuacji, kiedy potrzeba odrobić niezwykle duże opóźnienie w poziomie wykształcenia nauczycieli. Przypomnijmy, że w roku 1971/72 na 358 158 pracujących w zawodzie nauczycielskim studia wyższe magisterskie miało 15,8%, wyższe zawodowe — 3,5%, studium nauczycielskie — 53,9%, liceum pedagogiczne — 24,4%, średnie zawodowe — 1,9%, średnie ogólnokształcące — 0,2%, poniżej średniego — 0,3%. Jest rzeczą oczywistą, że ten poziom wykształcenia nauczycieli ma poważny wpływ na jakość pracy dydaktycznej i wychowawczej. Ale to tylko dane formalne. Wiadomo przecież, że przez długi czas w zawodzie tym dokonywały się pro-

cesy, które hamowały lub nieraz uniemożliwiały „dorastanie” zawodu nauczycielskiego do nowych i przecież zawsze większych zadań. Należy wymienić chociażby takie powszechnie znane fakty, jak negatywną selekcję do szkół kształcących nauczycieli, odpływ z zawodu nauczycielskiego, a nawet spadek liczby nauczycieli z wyższym wykształceniem w szkolnictwie średnim, feminizacja oraz inne procesy i zjawiska. Nie warto o tych faktach zapominać, gdyż rejestr ich konsekwencji jest duży i wymaga dostrzegania ich w podnoszeniu kwalifikacji i w kształtowaniu rzeczywistej roli zawodu nauczycielskiego w społeczeństwie.

Obok propozycji programowych potrzebne są tu liczne praktyczne rozwiązania, które rozszerzą możliwości doksztalcania znacznie liczniejszych niż dotychczas grup nauczycieli. Jeśli bowiem zostaną utrzymane wyłącznie obecne rozwiązania kształcenia nauczycieli pracujących, to zadanie podniesienia ich kwalifikacji będzie znacznie przedłużone w czasie. Te dodatkowe możliwości mogą powstać, jeśli gruntownie rozważy się rezerwy kadrowe i dydaktyczne szkolnictwa wyższego, jeśli racjonalnie wykorzystana zostanie masa środków przekazu, radio i telewizję, jeśli przystosuje się wydawnictwa do potrzeb studiujących nauczycieli, jeśli wykorzystana zostanie rezerwa dydaktyczna tkwiąca w samej oświacie, zwłaszcza w postaci jej bazy dydaktycznej.

Jak wiadomo, koncepcja dalszego kształcenia nauczycieli pracujących była opracowana w Instytucie Kształcenia Nauczycieli. Jej podstawowe założenia spotkały się z aprobatą. Dyskusyjnym było pytanie, jaki zakres zadań może na siebie wziąć instytut wraz z oddziałami. W wyniku ustaleń obu kolegiów instytut podejmie się następujących zadań: a) kierowanie nauczycieli pracujących na studia; b) zorganizowanie kursów przygotowawczych dla niektórych grup nauczycieli; c) organizowanie punktów konsultacyjnych uzupełniających możliwości uczelni; d) wydawanie w razie potrzeby literatury dla nauczycieli studiujących.

5. I kilka uwag związanych z doskonaleniem zawodowym nauczycieli. Od dłuższego czasu było rzeczą jasną, że ośrodki metodyczne muszą ulec daleko idącej reformie. Były one przystosowane do zadań wynikających z bieżących potrzeb realizacji programu szkolnego i służyły pogłębianiu umiejętności dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli w różnych formach krótkotrwałego doskonalenia i samokształcenia, dostosowanego do poziomu kwalifikacji i specjalności nauczycieli. Kiedy wykształcenie nauczycieli było na niskim poziomie i faktycznie pozostawało bez zasadniczych zmian, tego typu praca ośrodków metodycznych miała istotne znaczenie i odpowiadała potrzebom i zainteresowaniom nauczycieli. W wyniku zmian w organizacji doskonalenia poważną część zadań byłych ośrodków metodycznych przejęły zespoły wizytatorów przedmiotowo-metodycznych. Ale istota zmian polega przede wszystkim na przekształcaniu doskonalenia metodycznego powiązanego na ogół z przodującą praktyką pedagogiczną w system instytucji ciągłego doskonalenia na-

uczycieli i stworzenie większej szansy powiązania procesów doskonalenia i samokształcenia z postępowaniem naukowymi i pedagogicznym.

W świetle nowej Ustawy o Prawach i Obowiązках Nauczycieli, doskonalenie staje się obowiązkowe. Powstaje zatem potrzeba stworzenia takiego systemu, który ogarnie wszystkich nauczycieli. Trzeba wyjść z założenia, że organizowanie systemu doskonalenia sprzężonego z programem i organizacją kształcenia i doksztalcenia wymaga uwzględnienia wielu form organizacyjnych wypracowanych w dotychczasowej praktyce doskonalenia i włączenia ich do jednolitego procesu ciągłego rozwoju nauczyciela w zawodzie.

Obecnie kładziemy akcent na rozwój dwóch podstawowych form doskonalenia: studiów podyplomowych i kursów. Przed instytutem powstaje zadanie: a) opracowanie założeń organizacyjnych i programowych studiów podyplomowych prowadzonych zarówno przez oddziały IKN, jak i przez szkoły wyższe, b) zapewnienie bazy dydaktycznej i kadry naukowej dla prowadzenia studiów podyplomowych w określonych specjalnościach.

Nie ulega wątpliwości, że studia podyplomowe dla nauczycieli będą coraz szerzej organizowane przez uczelnie wyższe. Konieczne jest jednak coraz szersze organizowanie tych studiów w IKN i jego oddziałach. Podkreślając znaczenie w doskonaleniu tych dwóch form należy uwidocznic potrzebę rozwijania szeregu innych, ale włączonych w system kierowanego doskonalenia.

Gdyby chcieć najogólniej scharakteryzować podstawowe założenia, które występują, a może powinny występować u podstaw propozycji merytorycznych i rozwiązań organizacyjnych w dalszym kształceniu i doskonaleniu nauczycieli, dwa pytania mają znaczenie podstawowe:

Po pierwsze: Jak zapewnić dla szkolnictwa nauczycieli z pełnym wykształceniem wyższym? Ostatnie ustalenia, które próbowałem scharakteryzować, dają w istocie odpowiedź na to pytanie.

Po drugie: Jak przekształcać obecne formy i instytucje, jakie nowe rozwiązania wprowadzać w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli, by w perspektywie lat 80, 90 i dalszych dysponować w szkolnictwie systemem kształcenia ustawicznego kadr oświatowych? Trzeba przyznać, że pytanie to nie jest trwałym motywem naszej refleksji nad edukacją kadr pedagogicznych.

Odpowiedź na te dwa pytania jest ściśle ze sobą związana. Nie ma bowiem kształcenia ustawicznego bez wysokiego stopnia samodzielności naukowej nauczyciela. Sądzimy, że w obecnych i przyszłych warunkach tę samodzielność daje pełne akademickie wykształcenie. Nie ma też możliwości utrzymania wysokiej sprawności intelektualnej nauczycieli bez warunków stałego odmładzania ich wiedzy i umiejętności. Warunki te może zapewnić właśnie racjonalnie zorganizowany system kształcenia ustawicznego. Idee kształcenia ustawicznego mają charakter przyszło-

ściowy i w naszych warunkach muszą być rozwinięte w postaci bardziej konkretnej. Trafnie postuluje się w ostatnim dokumencie Komitetu Ekspertów, by ustalić, „jaki muszą być cechy osobowości nauczyciela, jaki powinien być zakres wiedzy kierunkowej, pedagogicznej, społeczno-politycznej i innej, jakie musi posiadać umiejętności praktyczne i organizacyjne stawiane przez modernizację i nowoczesną organizację nauczania, jaką ma zajmować postawę wobec społeczeństwa, człowieka i pracy, jaką ma zająć pozycję w społeczeństwie, jakim musi dysponować dostępem do badań naukowych, jak ma współpracować z rodziną i systemem instytucji pozaszkolnych?” Wydaje się, że dopiero na tej podstawie można poszukiwać rozwiązań w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli, które nie tylko będą odpowiadały potrzebom doraźnym, ale i potrzebom dalszym, perspektywicznym.

Zawód nauczyciela jest ściśle powiązany z nauką. Wymaga on ludzi wybitnych i zdolnych. Jeżeli powstaje rozdźwięk między stanem wiedzy naukowej a jej zasobem wśród nauczycieli, zawód ten wytraca swoje rzeczywiste funkcje, autorytet i prestiż w społeczeństwie. Decyzje dotyczące wydatnego podniesienia edukacji kadr nauczycielskich są dziś podstawowym, niezbędnym warunkiem dalszej rewaloryzacji zawodu nauczycielskiego.

WSPÓLUDZIAŁ UCZNIÓW W PROCESIE DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZYM

Szkoła jako instytucja wychowawcza spełnia swoje zadania szczególnie wówczas, gdy wykazuje dostateczną troskę zarówno w zakresie aktywizowania uczniów w poznawaniu otaczającej ich rzeczywistości społecznej,¹ jak i w konkretnym działaniu, którego celem jest przekształcanie i wzbogacanie przynajmniej drobnej cząstki owej rzeczywistości. Szkoła taka staje się wtedy w dużej mierze terenem działalności samych uczniów, tj. obowiązujący w niej program dydaktyczno-wychowawczy realizowany jest przy czynnym ich udziale jako współorganizatorów zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych.² Jest to chyba jedyna słuszna droga wszechstronnego przygotowania uczniów do rzeczywistego uczestnictwa w życiu społecznym, gospodarczym, kulturalnym, politycznym kraju. Jak dotąd jednak, postulat ten nie znajduje należytego odbicia w codziennej pracy szkoły, zwłaszcza zaś podczas zajęć lekcyjnych.

Wiele lekcji nadal traktuje się wyłącznie jako jednostki dydaktyczno-organizacyjne, pozbawione większych walorów wychowawczych. Wprawdzie uwzględnia się na nich — oprócz celów dydaktycznych i kształcących — także cele wychowawcze. Niemniej jednak cele te nie doczekały się w pracy lekcyjnej z uczniami właściwej ich realizacji. Nauczyciele wciąż jeszcze oragnizują swą pracę przede wszystkim pod kątem celów dydaktycznych i kształcących. Niejednokrotnie można nawet odnieść wrażenie, jakoby przekazywanie wiadomości uczniom i pobudzanie ich procesów myślenia było jedynym i wyłącznym zadaniem nauczyciela podczas zajęć lekcyjnych. Zapomina się tu niejako, że treści nauczania i przebieg lekcji winny wpływać również na kształtowanie osobowości uczniów, ich uczuć, woli, charakteru. „Chodzi bowiem o to — jak pisze K. Sośnicki — aby treści nauczania nie pozostawały zamknięte jedynie w sferze intelektu i nie były tylko materiałem myślenia, ale aby stanowiły środek pobudzający wszechstronny rozwój psychiki ucznia”.³

Treści nauczania, jak również sam tok ich przekazu stają się czynnikiem bogatego rozwoju uczniów zwłaszcza dzięki odwoływaniu się w procesie dydaktyczno-wychowawczym do takich form organizacyjnych, które sprawiają, że przedmiotem pracy uczniów jest otaczające ich środowisko,

¹ „Rzeczywistość społeczna to rzeczywistość obiektywna — jak pisze B. Suchodolski — warunkująca subiektywne życie ludzi i ich stosunki”. B. Suchodolski: O program świeckiego wychowania moralnego. Warszawa 1966, „Nasza Księgarnia”, s. 66.

² Por.: W. Okoń: Podstawy wykształcenia ogólnego. Warszawa 1967, „Nasza Księgarnia”, s. 341.

³ K. Sośnicki: Poradnik dydaktyczny. Warszawa 1968, PZWS, s. 165.

nie zaś — jak bywa to zazwyczaj — oni sami.⁴ Inaczej wyrażając się, chodzi o to, aby przestać traktować uczniów li tylko jako przedmiot działań pedagogicznych nauczycieli, tj. skończyć z atmosferą strachu w szkole, powodowanym ciężącym nad uczniami koszmarem „wielkiej niewiedomości” w postaci nadmiernych wymagań, przerastających często możliwości umysłowe uczniów, a także niespodziewanych przepytywań, kartkówek, klasówek, egzaminów czy też egzekwowania wiedzy zamkniętej w sztywnych formułach podręcznika, które uniemożliwiają inicjatywę i samodzielność uczniów.⁵

Nowoczesna pedagogika natomiast domaga się traktowania uczniów jako podmiotu wychowania. To znaczy, że należy uruchomić ogromne zasoby sił wychowanków w zakresie wykonywania ważnych społecznie zadań szkolnych, za które ponosiliby właśnie oni współodpowiedzialność razem z nauczycielem. Występując w roli podmiotu uczniowie z pewnością nie tylko chętniej i lepiej wykonują swoje zadania, lecz także zwielokrotniają możliwości oddziaływań pedagogicznych nauczycieli na klasę szkolną i poszczególnych kolegów.⁶

Tymczasem w wielu naszych szkołach wciąż jeszcze za mało poważnie traktuje się postulat podmiotowej roli uczniów w procesie nauczania i wychowania podczas zajęć lekcyjnych. Sytuacja taka bynajmniej nie sprzyja wzmagananiu wpływów wychowawczych lekcji. Braku pod tym względem nie wyrównają — zdaje się — nawet najwyższe kwalifikacje zawodowe nauczyciela, jeśli ograniczy się on wyłącznie do podawania uczniom gotowej wiedzy i jej formalnego egzekwowania. Bowiem „najwyższą skuteczność nauczania — jak pisał Z. Mysłakowski — osiąga się tylko wtedy, gdy działanie dydaktyczne opiera się nie na założeniu mechanicznego przystosowywania i żądaniu posłuszeństwa, lecz na współdziałaniu środków wychowawczych z procesami uczenia się, pojętymi nie jako zapamiętywanie, lecz jako narastanie doświadczenia ucznia”.⁷

Pomimo głębokiej zasadności głoszonej przez wszystkich niemal współczesnych teoretyków nauczania i wychowania idei partnerstwa uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym, toruje ona sobie drogę w sposób nader powolny i oporny. Sprzyja temu potoczne rozumienie roli ucznia w szkole, która wymaga wyraźnie konformistycznych postaw wobec nauczycieli, ślepego niemal posłuszeństwa i uległości. Realizację idei partnerstwa utrudnia również wielowiekowa tradycja szkół, usankcjonowana

⁴ Por.: K. Lech: *Nauczanie wychowujące*. Warszawa 1967, PZWS, s. 46.

⁵ Por.: J. Fleszner: *Cybernetyka w pedagogice*. W: B. Suchodolski (red.): *Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką*. Warszawa 1966, „Nasza Księgarnia”, s. 185 i n.

⁶ Por.: W. Okoń, dz. cyt., s. 336.

⁷ Z. Mysłakowski: *Proces kształcenia i jego wyznaczniki*. Warszawa 1970, PZWS, s. 37.

klasycznymi teoriami pedagogicznymi. Teorie te są dziś jeszcze bardzo żywotne i powszechnie niemal stosowane w praktyce szkolnej. W każdym razie żywotność ich jest znacznie większa niż przestrzeganie lansowanych współcześnie przez pedagogikę teorii. Dzieje się tak dlatego, że stare teorie pedagogiczne, wywodzące się zwłaszcza z założeń pedagogiki J. F. Herbart, strzegą — przynajmniej pozornie — uprzywilejowanej zdecydowanie pozycji nauczycieli w szkole. Pozostawiają im przemożną władzę nad uczniami, nie licząc się zupełnie z ich potrzebami i różnymi zainteresowaniami.

W związku z tym są dużo łatwiejsze w praktycznym zastosowaniu niż założenia współczesnych teorii nauczania i wychowania. Poza tym uchylanie się przed szerokim urzeczywistnieniem idei partnerstwa w pracy wychowawczej z uczniami powodowane jest niejednokrotnie naturalnym oporem nauczycieli wobec jakichkolwiek zmian w szkole.⁸

Tak więc idea partnerstwa w wychowaniu i nauczaniu musi torować sobie drogę poprzez wiele różnych przeszkód, utrudniających jej skuteczną realizację. W każdym razie warto o nią zabiegać choćby z tego względu, że nie od dziś stanowi ona jeden z podstawowych filarów pedagogiki socjalistycznej.⁹ Toteż należy co rychlej doprowadzić do świadomości ogółu nauczycieli tę prawdę, że „dopóki nie nauczymy się w praktyce trudnej sztuki traktowania młodzieży jako pełnoprawnego partnera procesu dydaktycznego, dopóki nie obalimy wszelkich barier typu psychologicznego i instytucjonalnego, które uniemożliwiają kształtowanie się poczucia współodpowiedzialności młodych ludzi nie tylko za to, ale też czego, jak i w jakim celu uczyć się powinni — dopóty tak modne dziś hasło »młodzież czynnikiem zmian społecznych« pozostanie sloganem bez pokrycia”.¹⁰

Uświadamiając nauczycieli o potrzebie przestrzegania idei partnerstwa w procesie dydaktyczno-wychowawczym, nie bez znaczenia pozostaje ukazanie jej w formie nie tyle ogólnych postulatów, ile w świetle dokonanych w tej sprawie doświadczeń i badań. Badania takie przeprowadzono m.in. w Szkole Podstawowej nr 35 w Lublinie w latach 1970/71 i 1971/72. Przeprowadzono je za pomocą eksperymentu pedagogicznego w 10 klasach V—VIII podczas lekcji języka polskiego. W każdej z 6 klas eksperymentalnych poświęcono co tydzień dwie lekcje, które odbyły się przy wzmocnionym współdziałaniu uczniów w ich planowaniu, przygotowywaniu, przeprowadzaniu i ocenianiu¹¹. W niniejszym artykule przedstawiam kolejno cztery wspomniane wyżej etapy współdziałania uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

⁸ Por.: Wł. Adamski: Młodzież partnerem w procesie zmian systemu oświatowo-wychowawczego. *Nauczyciel i Wychowanie* 1972, nr 2, s. 37.

⁹ Tamże, s. 46.

¹⁰ Tamże, s. 42.

¹¹ Por.: M. Łobacki: Założenia badań nad współdziałaniem uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny* 1973 (w druku).

Współdział uczniów w planowaniu lekcji

Planowane lekcje wspólnie z uczniami obejmują w zasadzie tylko ten materiał nauczania, który może być bez większych trudności realizowany przy wydatnej ich pomocy, tj. w warunkach rzeczywistego ich współudziału w przygotowywaniu, przeprowadzaniu i ocenianiu zaplanowanych przez nich zajęć lekcyjnych. Nie sposób też objąć wspólnym planowaniem treści programowych, które są uczniom całkowicie nieznane. Z tych powodów szczególne trudności nastroczać może planowanie lekcji z przedmiotów przyrodniczo-matematycznych. Być może — koncepcja wzmożonego współdziałania uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym, w tym zwłaszcza w planowaniu przez nich lekcji, jest nierealna w odniesieniu do niektórych przynajmniej przedmiotów ścisłych. Nie ulega bowiem wątpliwości, że planować można tylko te działania, których sensowność i celowość jesteśmy w stanie pojąć. Z drugiej strony warto pamiętać, że „nawet wtedy — jak pisze W. Okoń — gdy narzucamy uczniom plan działania, możemy pewne części planu poddawać pod ich rozagę i uzależniać od ich pomysowości, zwiększając w ten sposób stopniowo udział dzieci i młodzieży w planowaniu prac szkolnych”.¹²

Współdział uczniów w planowaniu lekcji na najbliższy okres szkolny może odbywać się podczas jednej godziny lekcyjnej, o której są oni uprzednio poinformowani. Przewiduje ona następujący przebieg:

1. Uświadomienie uczniom celu i doniosłości ich udziału w planowaniu lekcji.
2. Przedstawienie przez nauczyciela planu lekcji lub wspólne jego układanie w klasie.
3. Ustosunkowanie się uczniów do przedstawionego lub wspólnie ułożonego planu.
4. Sformułowanie ostatecznej wersji planu i uzyskanie na nią zgody klasy.
5. Wypowiedzi uczniów odnośnie możliwości czynnego ich włączenia się w realizację planu.
6. Podsumowanie wypowiedzi uczniów przez nauczyciela.

Uświadomienie uczniom znaczenia ich współdziałania w planowaniu ma na celu zachęcenie ich do zaangażowanego uczestnictwa w tym planowaniu. Uczniowie pragną znać swoje kompetencje w sprawie wysuwanych przez siebie uwag i propozycji odnośnie przyszłego planu lekcji. Chcą wiedzieć, jakie następstwa i korzyści wynikają z ich udziału w planowaniu lekcji, czy nie jest ono jedynie czysto formalnym zabiegiem pedagogicznym, stwarzającym co najwyżej pozory ich faktycznego udziału w procesie dydaktyczno-wychowawczym w roli „nauczycieli”. Najłatwiej jest przekonać ich o celowości wspólnego planowania, gdy przedstawi się

¹² W. Okoń: U podstaw problemowego uczenia się. Warszawa 1965, PZWS, s. 51.

im plan przygotowany uprzednio przez nauczyciela. W takim przypadku dobrze jest zwrócić im uwagę, że współdział ich w planowaniu lekcji ma na celu:

1) zorientowanie w sprawie tematyki przewidzianych na kolejnych lekcjach,

2) umożliwienie im dokonania pewnych zmian i ulepszeń w zaproponowanym planie i,

3) stworzenie okazji do czynnego włączania się przez nich w realizację zaplanowanych lekcji z zamiarem ich ożywienia i urozmaicenia.

Nie wolno oczywiście obiecywać im niczego, co nie znajdzie potwierdzenia w zaplanowanym toku lekcyjnym.

Przedstawiony uczniom lub układany z ich pomocą plan składa się z kilku odpowiednio uszczegółowionych tematów ogólnych. Plan lekcji np. z języka polskiego może obejmować na jeden okres szkolny nie więcej niż 3—5 takich tematów. Każdy z nich dotyczy bądź to określonego pisarza, ważnych problemów społeczno-humanistycznych, bądź też wydarzeń bieżących itp. Uszczegółowienie określonego tematu ogólnego polega na podporządkowywaniu mu kilku tematów szczegółowych. Na przykład w klasie VII w związku z omawianiem utworów Adama Mickiewicza wyszczególniono następujące zagadnienia: 1) obraz szlachty polskiej, 2) walka Polaków o niepodległość, 3) piękno ziemi polskiej 4) znaczenie ojczyzny w życiu człowieka, 5) środki artystyczne i stylistyczne poszczególnych utworów. Zagadnienia te łącznie z ogólnym tematem, jakim w danym przypadku są utwory A. Mickiewicza, tworzą wspólnie określony cykl tematyczny.

Tak więc przedstawiony uczniom lub układany z ich pomocą plan jest prosty w ujęciu tak co do swej struktury, jak i treści. Chodzi o to, aby był przystępny i zrozumiały dla każdego ucznia z klasy. Stąd też dobrze jest formułować go zgodnie ze sposobem wyrażania się uczniów, unikając celowo schematycznych i formalnych ujęć, branych np. dosłownie z podręcznika. Nie bez znaczenia jest również podanie w przybliżeniu liczby lekcji, podczas których zamierza się wyczerpać dany cykl tematyczny, i czasu, w jakim omawiać się będzie poszczególne cykle. Specjalnym uszczegółowieniem planu jest ustalenie z uczniami rodzaju testów lub też innych źródeł informacji, z których warto skorzystać przy danym właściwie temacie.

Jeśli nauczyciel sam przygotował plan lekcji i przedstawia go uczniom do przedyskutowania, wówczas zachodzi konieczność nie tylko bliższego wyjaśnienia występujących w nim tematów, lecz także krótkiego ich uzasadnienia. Uzasadniając przedstawiony im plan, odwołuje się on do argumentów oddziałujących zarówno na sferę świadomości uczniów, jak również na sferę ich wyobrażeń i uczuć. Argumenty logiczne nie zawsze wystarczają, i to nawet wśród uczniów klas wyższych. Tak np. zapowiedź wycieczki czy też udziału w lekcji osoby spoza klasy lub wspólnego oglą-

dania audycji telewizyjnej bardziej przekonuje klasę o ważności zaplanowanych lekcji niż zwrócenie uwagi na ich korzyści czysto poznawcze, jakie mogą one zapewnić uczniom.

Podstawową zasadą układania planu lekcji, stanowiącego punkt wyjścia dla wzmoczonego współdziałania uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym, jest poważne liczenie się z ich zainteresowaniami i potrzebami. Oczywiście plan taki nie może nie uwzględniać problemów objętych w obowiązującym programie nauczania. Dlatego też nie jest rzeczą łatwą ułożyć plan lekcji w taki sposób, aby odpowiadał zainteresowaniu wszystkich uczniów. Celem ich bliższego zainteresowania danym planem można wyeksponować w nim ciekawsze zagadnienia i przewidzieć dla nich nieco więcej lekcji niż na tematy mniej interesujące uczniów. Ponadto warto pamiętać, że zadaniem układania planu, w tym również z pomocą uczniów, jest nie tylko dostosowanie jego do ich zainteresowań, lecz także pogłębianie i rozwijanie nowych zainteresowań zagadnieniami, które wydają się im na pierwszy rzut oka nieciekawe i zupełnie „niepotrzebne”.

Po przedstawieniu planu lub wspólnym jego zredagowaniu w klasie uczniowie wypowiadają swoje uwagi i propozycje odnośnie jego zmian i ulepszeń. W związku z tym mogą odpowiadać na takie np. pytanie: „Co jest według wartościowe w zaproponowanym planie, a co należałoby zmienić (ulepszyć) i dlaczego?” Odpowiedzi na tak postawione pytanie wymagane są zwłaszcza w przypadku uprzedniego przygotowania planu przez nauczyciela. Mają one jednak sens jedynie wówczas, gdy nauczyciel przyjmie życzliwie wszystkie uwagi krytyczne uczniów i rzeczowo je rozważy. Zbagatelizowanie przez niego nawet drobnych rzekomo uwag krytycznych uczniów może zniechęcić ich do dalszego współdziałania w planowaniu lekcji, a niekiedy także do nauczanego przedmiotu. Składane przez nich wypowiedzi na powyższe pytanie w sposób szczerzy i swobodny pozwalają nauczycielowi poznać bliżej ich zainteresowania, a uczniom poczuć się w roli rzeczywistych współtwórców planu lekcji.

Szczerze i swobodne ustosunkowanie się uczniów do przedstawionego lub wspólnie ułożonego planu przede wszystkim umożliwia sformułowanie ostatecznej wersji planu lekcji i uzyskanie na nią zgody klasy. Sformułowania takiego dokonuje nauczyciel. Dba on szczególnie o to, aby we wprowadzonych przez siebie zmianach uwzględnić wszystkie słuszne postulaty uczniów. Często wystarczy drobne przesunięcie w tematach lub zamiana wyrażen niezrozumiałych na bardziej jasne i wyraźne, aby zadowolić uczniów i uzyskać zgodę na jego realizację. O zgodę taką można wprost zapytać uczniów lub odpowiednio wyczuć nastrój klasy, świadczący o jej wewnętrznej akceptacji planu.

Z kolei pozwalamy wypowiedzieć się uczniom w sprawie możliwości aktywnego ich włączania się w realizację ustalonego planu. W wypowiedziach swych nie podejmują oni na razie żadnych zobowiązań. Zobowią-

zania takie bowiem bez dokładnego zastanowienia się i poznania bliżej danego tematu, jak również porozumienia się z uczniami, którzy są zdecydowani współpracować ze sobą, miałyby charakter pustych deklaracji słownych, zgłaszanych jedynie „pod oczekiwania nauczyciela”. Toteż uczniowie na razie nie zobowiązują się do niczego. Konkretnie zobowiązania zgłaszają dopiero na następnej lekcji lub później. Obecnie mogą odpowiadać np. na takie pytanie: „W czym i jak klasa mogłaby pomóc w urozmaiceniu zaplanowanych lekcji?” Zgłaszane przez nich propozycje są na ogół ciekawe i godne zastanowienia. Warto je zapamiętać, aby przy okazji różnych lekcji zadbać o ich praktyczne wykorzystanie. Propozycje te mają szczególne znaczenie wychowawcze. Mianowicie uczniowie przekonują się, że nauczycielowi zależy na ożywieniu i urozmaiceniu lekcji i że oni mogą mu w tym wydatnie pomóc.

Podsumowując wypowiedzi uczniów, dotyczących zgłaszanych przez nich propozycji odnośnie czynnego włączania się w realizację ustalonego planu lekcji, nauczyciel stara się nie pominąć żadnego ich stanowiska w tej sprawie. Przy okazji wypowiada również własne uwagi i pomysły odnośnie możliwości urozmaicenia lekcji. Nie zapomina też o podziękowaniu klasie za udział w planowaniu i okazaną gotowość do wspólnego realizowania planu lekcji.

Współdziałal uczniów w planowaniu lekcji nie kończy się podczas jednej godziny lekcyjnej. Uczestniczyć mogą także w planowaniu pojedynczych lekcji. Jednak jest to możliwe sporadycznie, jeśli chodzi o zaplanowanie całej lekcji. Częściowe zaś jej zaplanowanie może odbywać się niemal na każdej lekcji, prowadzonej metodą nauczania problemowo-zespołowego. Dotyczy najczęściej sformułowania głównych problemów lekcji.

Współdziałal uczniów w przygotowywaniu lekcji

Wspólne planowanie z uczniami nie miałyby większego sensu, gdyby nie wiązało się z konkretnym ich współdziałaniem w przygotowywaniu lekcji. Współdziałal taki polega na wykonywaniu określonych zadań w czasie pozalekcyjnym. Wykonują ją zespołowo, indywidualnie lub zbiorowo.

Współdziałal uczniów w zespołowym przygotowywaniu lekcji może odbywać się w ramach dwojakiego typu zespołów: 1) zespołów specjalizujących się w różnych dziedzinach danego przedmiotu i 2) zespołów wykonujących doraźne zadania związane z konkretną lekcją. Wśród zespołów pierwszego rodzaju mogą istnieć np. w ramach języka polskiego takie zespoły, jak zespół literatury, zespół czytelnictwa i pięknego czytania, zespół poezji i twórczości własnej. Dla przykładu scharakteryzuję nieco bliżej zespół literatury. Otóż członkowie jego specjalizują się w problematyce literackiej. Zadaniem ich jest m.in. dobra

znajomość obowiązkowej lektury i zachęcanie uczniów do jej przeczytania. W tym celu zapoznają klasę z treścią niektórych fragmentów książek, organizują wystawki poświęcone wybitnym pisarzom lub też sporządzają albumy i gazetki związane z twórczością literacką. Niekiedy organizują „zgaduj zgadulę” związaną tematycznie z przerobioną niedawno literaturą. Opracowują pewne zagadnienia, które udostępniają klasie, i to niekiedy podczas lekcji języka polskiego. Interesują się uczniami słabszymi w zakresie literatury pięknej. Chętnie też pomagają zespołom wykonującym doraźne zadania, dotyczące konkretnego tematu lekcji z literatury. Wszystkim pozostałym zespołom przysługują podobne zadania, lecz stosownie do ich specjalizacji. Każdy taki zespół więc stanowi grono ekspertów klasy, których ambicją jest znać i stale pogłębiać problematykę z zakresu swojej specjalizacji. Eksperti ci tworzą rodzaj „pogotowia” lub „wszechnicy” wiedzy, do których zgłaszają się inni uczniowie o pomoc i radę.

Zespoły, wykonujące doraźne zadania związane z konkretną lekcją, powstają z reguły z chwilą zgłaszania przez uczniów określonych zobowiązań co do czynnego swego udziału w przygotowywaniu danej lekcji. Rozwiązują się natomiast bezpośrednio po wykonaniu swych zadań. Pod tym względem różnią się w sposób zasadniczy od zespołów specjalizujących się w określonej dziedzinie wiedzy. Udział w nich jest dobrowolny. Czasami jednak dobrze jest zobowiązać niektórych uczniów do ich tworzenia. W przeciwnym razie może zachodzić niebezpieczeństwo dawania szansy czynnego włączania się w prace przygotowawcze lekcji jedynie uczniom z natury niejako aktywnym i to z wyraźnym pomijaniem uczniów niedostatecznie uspołecznionych. Są to zespoły przeważnie 3—4-osobowe. Zadaniem ich jest przygotować się do danej lekcji w taki sposób, aby w razie nieobecności nauczyciela móc go nawet częściowo zastąpić. Naczelnym ich zadaniem jest przygotowanie się do wytworzenia na zaplanowanej lekcji odpowiedniej sytuacji problemowej, tj. stworzenia takich warunków na początku lekcji, aby uczniowie nie tylko musieli, lecz naprawdę chcieli i mogli czynnie w niej uczestniczyć. W tym celu, na przykład w związku z lekcjami języka polskiego, członkowie zespołu mogą między innymi:

- przeprowadzić wywiad z ludźmi, którzy są w stanie wzbogacić ich wiedzę na dany temat,
- zgromadzić książki, albumy, ilustracje, wycinki z prasy,
- przygotować wystawkę zebranych materiałów,
- nagrać na taśmie magnetofonowej audycje radiowe (np. reportaże, audycje poświęcone literaturze, pisarzom itp.),
- nawiązać kontakt z różnymi organizacjami, kołami zainteresowań działającymi na terenie szkoły,
- przygotować inscenizację,
- nauczyć się wiersza, piosenki.

Powyższy zestaw zadań wymaga ciągłego uzupełniania i wzbogacania. Zadania bowiem zbyt często wykonywane (i to niekoniecznie przez tych samych uczniów) przestają być atrakcyjne. Stąd też wystarczy, że dany zespół ograniczy się do 2—3 zadań na jedną lekcję, np. przeprowadzi wywiad i przygotowuje inscenizację. Poza tym — oprócz przygotowania się zespołu do stworzenia sytuacji problemowej ważnym jego zadaniem jest niekiedy również ustalenie i sformułowanie problemów lekcji, które z reguły przekonsultowuje z nauczycielem, oraz pogłębienie zwłaszcza tych zagadnień, które mogą okazać się zbyt trudnymi dla ogółu klasy. Czasami stara się też zaplanować zadania domowe, które zgłasza na lekcji w formie propozycji. Każdy uczeń klasy uczestniczy w takich zespołach nie więcej niż 3—5 razy w ciągu jednego okresu szkolnego, ponieważ zajmuje to dużo czasu, a poza tym należy umożliwić uczestnictwo w nich możliwie wszystkim uczniom.

Zarysowane wyżej dwa typy zespołów uzupełniają się wzajemnie. Pierwszy z nich, złożony z ekspertów klasy, stanowi nieocenioną pomoc w pracy zespołów drugiego typu. Z drugiej strony zespoły pracujące doradnie, zwracając się o radę i pomoc do ekspertów, mobilizują ich do dalszego pogłębiania wiedzy z interesującej ich dziedziny. Eksperti — rzecz jasna — wykonują także od czasu do czasu doraźne zadania, związane z konkretną lekcją. Wówczas jednak działają najczęściej poza własnym (względnie trwałym) zespołem, tworząc doraźne zespoły z różnymi uczniami klasy.

Aktywizując uczniów w zespołowym przygotowywaniu lekcji należałoby zadbać, aby funkcjonowały jednocześnie dwa typy zespołów uczniowskich. W żadnym razie nie można dopuścić do wyłączności działań jedynie zespołów specjalizujących się w ściśle określonej dziedzinie zagadnień. Groziłoby to wyraźnym uprzywilejowaniem członków tych zespołów na terenie klasy, co z wychowawczego punktu widzenia wydaje się niedopuszczalne. Nie ulega też wątpliwości, że żaden z wymienionych zespołów nie działa automatycznie. Wymaga ciągłego dopingu ze strony nauczyciela i klasy. Szczególna rola w tym przypada nauczycielowi, który nie przestaje się nigdy interesować wykonywanymi i wykonanymi przez uczniów zadaniami, pobudza ich i zachęca do wzmożonego wysiłku, a także doradza i pomaga, jeśli zachodzi taka potrzeba. Stara się również o możliwie sprawiedliwy i wyrównany rozdział zadań w istniejących i tworzących się stale na nowo zespołach.

Współdział uczniów w zespołowym przygotowywaniu lekcji zbiega się często z indywidualnym przygotowywaniem przez nich zajęć lekcyjnych. Przejawia się ono nierzadko w formie odrabiania przez uczniów zadań domowych. Przygotowanie takie polega m.in. na:

- zapoznaniu się z treścią określonej czytanki,
- dokonaniu odpowiednich obserwacji i postrzeżeń we własnym środowisku, dotyczących przeróżnych przejawów życia codziennego,

- przedyskutowaniu z rodzicami, krewnymi rówieśnikami zagadnień związanych z tematem przyszłej lekcji,
- wysłuchaniu audycji radiowej lub telewizyjnej pod kątem omawianych na zapowiedzianej lekcji problemów,
- korzystaniu z prasy, encyklopedii, rocznika statystycznego,
- wykorzystaniu różnych prac pisemnych.¹³

Ponadto udział w indywidualnym przygotowywaniu lekcji przejawiać może się także w dobrowolnym podejmowaniu różnych zadań przez pojedynczych uczniów.

Uczniowie tacy bowiem mogą przygotować się do samodzielnego i jednoosobowego uczestnictwa w omawianiu oraz wyjaśnianiu trudniejszych zagadnień lekcji, w sformułowaniu jej problemów, w kierowaniu dyskusją klasową i w jej podsumowaniu, a także również w udzielaniu pomocy uczniom słabszym w nauce.

Możliwy jest również — jak już wiemy — współudział uczniów w zbiorowym przygotowywaniu lekcji. Posiada ono duże znaczenie wychowawcze z uwagi na możliwości integrujące poszczególne działania wszystkich uczniów, wykonywane zarówno zespołowo, jak i indywidualnie.

Warunkiem takiej integracji jest rzeczywiste współdziałanie ze sobą wszystkich uczniów danej klasy. Sposobność ku temu, na przykład w związku z przygotowaniem lekcji języka polskiego, stwarzają między innymi: czynne uczestnictwo klasy w wycieczce, oglądanie sztuki teatralnej lub filmu, zwiedzanie muzeum, biblioteki, drukarni, uczelni czy też dzielnic i zabytków miasta, udział w spotkaniach towarzysko-dyskusyjnych klasy oraz wykonywanie prac społecznie użytecznych. Chodzi o to, aby zbiorowy udział uczniów w tego rodzaju akcjach nie był tylko biernym uczestnictwem w nich, lecz również angażował ich w podejmowaniu różnych zadań sprofilowanych pod kątem przyszłej lekcji. To znaczący udział klasy w przygotowywaniu lekcji spełnia szczególną rolę wychowawczą wtedy, gdy uczniowie wykonują różne konkretne zadania i są współorganizatorami zbiorowej akcji, w której uczestniczą. Wymaga to oczywiście dobrze przemyślanej przez nauczyciela organizacji poszczególnych działań uczniów.

Współudział uczniów w przygotowywaniu lekcji — niezależnie od sposobu jego realizowania — będzie tym efektywniejszy, im staranniej wykorzystana się go w przyszłej lekcji. Uczniowie mają przekonać się, że wysiłek włożony przez nich w przygotowanie lekcji nie był daremny i że został należycie oceniony przez nauczyciela i klasę. W przeciwnym razie mogą przeżyć poczucie zawodu i niepowodzenia, a niekiedy nawet osobistej porażki.

¹³ Por.: J. Zborowski: *Proces nauki domowej ucznia*. Warszawa 1961, PZSW, s. 134—174.

Współdział uczniów w prowadzeniu lekcji

Możliwość aktywnego włączania się uczniów w prowadzenie lekcji nie oznacza bynajmniej, że mogą oni w pełni zastąpić nauczyciela w jego działalności dydaktyczno-wychowawczej. Nauczyciel zawsze był i będzie czynnikiem najważniejszym w prowadzeniu zajęć lekcyjnych, nawet w warunkach wysoce zmechanizowanego procesu nauczania.¹⁴ Nie oznacza to jednak wcale, że musi on zawsze pozostawać w samym centrum sytuacji uczenia się uczniów.¹⁵ Może i powinien od czasu do czasu celowo i świadomie usunąć się na drugorzędną pozycję w procesie nauczania, dając pierwszeństwo uczniom. Nigdy oczywiście nie wycofuje się całkowicie z lekcji. Ale kieruje nią w sposób dyskretny i pośredni, tj. tak, aby uczniowie poczuli się odpowiedzialnymi za to, co dzieje się na lekcji.

Przykładem nauczania, polegającego na dyskretnym wyzwaniu aktywności i samodzielności uczniów, są lekcje prowadzone metodą nauczania problemowo-zespołowego.¹⁶ Umożliwiają one swobodne i szczerze wypowiadanie się uczniów na temat problemów, których ustalenie i sformułowanie zależy niekiedy także od nich samych. Zachęta do takiego wypowiadania się jest stwarzana — przeważnie przez nauczyciela — sytuacja problemowa z podaniem głównych problemów lekcji. Lekcje tego rodzaju są koniecznym warunkiem wszelkiego wzmoczonego współdziałania uczniów w ich prowadzeniu. Toteż aby aktywizować uczniów na lekcji w roli „nauczycieli”, sprawą nieodzowną jest dobre opanowanie techniki nauczania problemowo-zespołowego.

Lekcje, podczas których uczniowie mogą współuczestniczyć w ich prowadzeniu, można nazwać umownie lekcjami typu „reżyserskiego” lub po prostu lekcjami inspirowanymi. Lekcje takie mogą być dwojakiego rodzaju: 1) częściowo inspirowane (reżyserowane) przez nauczyciela i 2) całkowicie inspirowane (reżyserowane) przez nauczyciela.

Lekcje częściowo inspirowane polegają na współdziałaniu uczniów w prowadzeniu jedynie niektórych jej części, mianowicie dotyczących bądź to a) tworzenia sytuacji problemowej, b) wysuwania i sformułowania problemów, c) kierowania dyskusją i jej podsumowania lub d) proponowania zadań domowych. W zasadzie są one całkowicie zbieżne

¹⁴ Por.: R. Bush: *Redefining the Role of the Teacher*. W: R. D. Strom: *Teachers and the Learning Process*. New Jersey 1971, Prentice-Hall, Inc., s. 142—150.

¹⁵ Por.: H. C. Lindgren: *Psychologia wychowawcza w szkole*. Warszawa 1962, PZWS, s. 265—289.

¹⁶ Por.: J. Bartecki i E. Chabior: *O nową organizację procesu nauczania*. Warszawa 1962, „Nasza Księgarnia”; Cz. Kupisiewicz: *O efektywności nauczania problemowego*. Warszawa 1960, PWN; K. Lech: *Rozwijanie myślenia uczniów przez łączenie teorii z praktyką*. Warszawa 1960, PZWS; W. Okoń: *U podstaw problemowego uczenia się*, dz. cyt.; Katarzyna Piotrowicz: *Nauczanie problemowo-zespołowe na lekcjach języka polskiego*. W: W. Okoń (red.): *Praca eksperymentalna w szkole*. Warszawa 1963, PZWS, s. 199—213.

ze wspomnianymi już lekcjami prowadzonymi metodą nauczania problemowo-zespołowego.

Na każdej prawie lekcji częściowo inspirowanej uczniowie uczestniczą w tworzeniu sytuacji problemowej. Poświęca się jej z reguły nie więcej niż 5—10 minut. Na lekcjach języka polskiego sytuacja problemowa polega m.in. na przekazywaniu przez uczniów treści przeprowadzonych uprzednio wywiadów, odegraniu z płyt muzyki i utworów literackich, inscenizowaniu fragmentów przeczytanych książek, odtwarzaniu z taśmy magnetofonowej nagranych audycji radiowych lub audycji specjalnie przygotowanych przez zespoły uczniowskie. Nierzadko też na lekcjach takich uczniowie uczestniczą czynnie w wysuwaniu i formułowaniu poszczególnych problemów lekcji. Chodzi tu — rzecz jasna — nie o pozorny, lecz faktyczny ich udział w wysuwaniu problemów, na co w zasadzie można pozwolić sobie w klasach o wysokim poziomie przygotowania szkolnego. Nic więc dziwnego, że w początkowym okresie wprowadzania lekcji typu „reżyserskiego” rezygnujemy raczej z tego rodzaju współuczestnictwa uczniów w prowadzeniu lekcji. To samo dotyczy kierowania dyskusją klasową i jej podsumowania. Kierować dyskusją może uczeń dobrze obeznany z tematem lekcji i pozwalający wypowiedzieć się wszystkim chętnym osobom w klasie. Kieruje dyskusją razem niemal z nauczycielem, i to jedynie pewnym wąskim jej fragmentem. Podsumowuje ją uczeń, który został o tym uprzedzony przez nauczyciela. Z reguły też podsumowuje dyskusję tylko nad jednym z kilku problemów lekcji. Samodzielne kierowanie dyskusją i jej podsumowanie przez uczniów można wprowadzać w szerszym zakresie dopiero w klasach VII—VIII. Wdzięcznym przejawem współudziału uczniów w częściowo inspirowanej lekcji są zgłaszane przez nich propozycje odnośnie zadań domowych. Nauczyciel może zatwierdzić kilka wersji takich zadań do wyboru.

Lekcje całkowicie inspirowane polegają na współudziale uczniów w ich prowadzeniu od początku do końca. Obejmują m.in.: a) lekcje powtórzeniowe, b) lekcje w oparciu o zgromadzone materiały, c) lekcje w oparciu o samorodną twórczość uczniów i d) lekcje prowadzone według powszechnie stosowanego stylu pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela. Lekcje takie wymagają szczególnej inspiracji ze strony nauczyciela i muszą być wyjątkowo starannie przygotowane przez uczniów. Mogą mieć jednak miejsce jedynie sporadycznie.

Na lekcjach tego rodzaju uczniowie mają możliwość wykazania się aktywnością i samodzielnością w dużo szerszym zakresie niż podczas lekcji częściowo inspirowanych. Poza tym lekcje takie dają okazję nauczycielowi do bardziej bezstronnego wglądu w rzeczywistą sytuację klasy. Dzieje się tak nie tylko dlatego, że ma on więcej na to czasu, lecz także i dlatego, iż uczniowie na takich lekcjach mają możliwość zareprezentowania zarówno swojego poziomu intelektualnego, jak i społecznego w warunkach, w których zdani są na ogół jedynie na własną inicjatywę

i twórczą działalność. Rola nauczyciela na lekcjach tych sprowadza się właściwie tylko do dyskretnej inspiracji poczynań uczniów. Niemniej jednak zewnętrznie zajmuje on nadal pierwszoplanowe miejsce w klasie. Dobrze jest bowiem zachować pozory, że również na lekcjach całkowicie inspirowanych nauczyciel nie rezygnuje ze swej kierowniczej roli w procesie nauczania i wychowania. W przeciwnym razie lekcje takie łatwo mogłyby przeobrazić się w teatralne czy wręcz groteskowe widowisko klasy, odbiegające znacznie od autentycznej sytuacji uczenia się.

Każda z wymienionych wyżej lekcji całkowicie inspirowanych odznacza się pewną osobliwością, którą warto sobie uświadomić. I tak **l e k c j e** powtórzeniowe, polegające na wspólnym omawianiu zagadnień przyswojonych przez uczniów na poprzednich lekcjach, wymagają od nich starannego powtórzenia materiału oraz zastanowienia się przez zespół uczniowski nad przebiegiem danej lekcji łącznie z ustaleniem i sformułowaniem problemów. Od nauczyciela natomiast wymaga się: a) podsunęcia i zasugerowania uczniom tematu powtórzeniowego, który obejmuje z reguły rozległy zakres przerobionych w ostatnim okresie zagadnień, b) powierzenia patronatu nad organizacją i przebiegiem lekcji jednemu zespołowi uczniowskiemu, c) ścisłej współpracy z danym zespołem, zwłaszcza zaś w sprawie wysunięcia właściwych problemów i stwarzania odpowiedniej sytuacji problemowej na początku lekcji i d) czynnego jego uczestnictwa podczas lekcji, lecz w zasadzie tylko wtedy gdy już nikt z klasy nie ma nic do powiedzenia. Podobne wymagania obowiązują nauczyciela również w związku z reżyserią pozostałych lekcji całkowicie inspirowanych. Pewna nieznacząca odmienność tych wymagań zależna jest zwłaszcza od tematyki lekcji.

Lekcje oparte na bogato zgromadzonych materiałach przez uczniów polegają na wyłącznym niemal koncentrowaniu się przez nich w toku lekcyjnym na tych właśnie materiałach. W związku z tym mają być to materiały charakteryzujące się bogatą różnorodnością pod względem treści i formy, związane bezpośrednio z tematem lekcji, bliskie zainteresowaniom uczniów, łatwo na ogół dostępne oraz poszerzające i pogłębiające ich wiadomości w określonych sprawach. Z materiałów takich można zorganizować wystawkę klasową, z której uczniowie korzystają podczas lekcji w sposób dowolny. Materiały te stanowią podstawę ich wypowiedzi na lekcji. Są dla nich istotnym punktem odniesienia, pełniącym jednocześnie funkcję kontroli i oceny wypowiedzianych stanowisk. Dzięki temu na lekcjach takich nauczyciel w zasadzie ogranicza się jedynie do udzielania głosu poszczególnym uczniom i ogólnego podsumowania lekcji.

Lekcje oparte o samorodną twórczość uczniów polegają na wykonywaniu przez nich zadań wymagających wzmoczonej inwencji i pracy twórczej. Przypominają one lekcje proponowane przez

C. Freineta.¹⁷ Np. podczas lekcji języka polskiego, prowadzonych tym sposobem, uczniowie piszą wypracowania na temat znanych bliżej zagadnień starając się uwzględnić w nich własny punkt widzenia i nadać swym wypowiedziom oryginalne ujęcie; przygotowują inscenizacje dotyczące fragmentów przeczytanych i poznanych czytanek lub lektur z uwzględnieniem własnych pomysłów i rozwiązań (są to przeważnie inscenizacje o charakterze improwizowanym); demonstrują wobec klasy przygotowane w domu przedstawienia sceniczne, nie pomijając w tym odpowiednio dobranych strojów i rekwizytów; piszą listy do przyjaciół z kraju i z zagranicy, przemówienia z okazji rocznic i świąt państwowych; a nawet w klasach VII—VIII rodzaj krytycznych recenzji poznanych utworów literackich; tworzą opowiadania na dowolny temat. Każda lekcja prowadzona w ten sposób jest próbą sprawdzenia i pogłębienia dotychczasowych osiągnięć szkolnych uczniów, a zwłaszcza ich samodzielności i twórczych uzdolnień w zakresie działań szczególnie interesujących klasę.

Lekcje prowadzone przez uczniów według powszechnie stosowanego stylu pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela odbywają się w zasadzie tylko w klasach VII—VIII, i to z nadzwyczajnych okazji, np. Dnia Nauczyciela, Dnia Dziecka, imienin nauczyciela lub setnej lekcji z danego przedmiotu. Są to lekcje, które stanowić mają pewnego rodzaju „niespodziankę” dla nauczyciela. Niemniej jednak i w tym przypadku nauczyciel nie pozostaje całkowicie bierny. Mianowicie śledzi uważnie tok lekcji i dyskretnie w nią ingeruje, jeśli zachodzi taka potrzeba. Stara się również ją podsumować i ocenić oraz dziękuje zespołowi uczniowskiemu za jej przygotowanie i przeprowadzenie. Lekcje takie, jak wszystkie zresztą lekcje całkowicie inspirowane, należą do rzadkości. Zaletą tych lekcji jest przede wszystkim to, że nauczyciel może łatwo zorientować się, jak widzą go uczniowie jako pedagoga. Bowiem, prowadząc lekcje, starają się wyeksponować zwłaszcza te ich momenty, które znajdują szczególny wyraz w codziennej praktyce dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela danego przedmiotu.

Jakkolwiek lekcje całkowicie inspirowane możliwe są sporadycznie, np. na języku polskim każdy z wymienionych typów nie więcej w zasadzie niż 2—3 razy w ciągu jednego okresu szkolnego (wyjątek stanowić mogą lekcje oparte na bogato zgromadzonych materiałach), to niemniej jednak warto zatroszczyć się o nie nieco bliżej. A to przede wszystkim z tego względu, że ułatwiają one zabieranie głosu uczniom zwłaszcza nieśmia-

¹⁷ Por.: J. Doroszevska: Szkoła Freineta. W: W. Okoń (red.): Szkoły eksperymentalne w świecie 1900—1960. Warszawa 1964, „Nasza Księgarnia”, s. 103—118; Halina Semenowicz: Nowoczesna Szkoła Francuska Technik Freineta. Warszawa 1966, „Nasza Księgarnia”, s. 144—172; Irena Wojnar: École Modern Française — eksperyment pedagogiczny C. Freineta. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1967, nr 2, s. 122—132.

łym, wyrabiają w nich poczucie odpowiedzialności za wykonanie podejmowanych zadań, rozwijają ich poczucie znaczenia i wartości, pozwalają im rozumieć lepiej ciężką i odpowiedzialną pracę nauczyciela oraz wzmacniają pozytywną motywację uczenia się. Nauczycielom zaś umożliwiają lepsze poznanie uczniów, w tym szczególnie wyników własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Podobne korzyści związane są również z lekcjami częściowo inspirowanymi, które mogą mieć miejsce na każdej lekcji prowadzonej metodą nauczania problemowo-zespołowego.

Warto pamiętać również, że istotnym warunkiem powodzenia lekcji typu „reżyserskiego” jest to, aby nauczyciel nawet w chwilach „wyręczenia” go przez uczniów zajmował nadal pozycję w klasie jako autentyczny przywódca grupy klasowej. Z drugiej strony nie powinien bać się ustępowania uczniom czynności, które do niedawna jeszcze były tylko i wyłącznie jego własnym przywilejem.

Współdział uczniów w ocenianiu lekcji

Czynne uczestnictwo uczniów w prowadzeniu lekcji łącznie z ich planowaniem i przygotowywaniem wymaga nie tylko starannej i twórczej inspiracji nauczyciela, lecz także — i to bynajmniej nie w małym stopniu — świadomości metodologicznej samych uczniów. Okazję pogłębiania w nich takiej świadomości i jednocześnie jej sprawdzania stanowi ich współdziałanie w ocenianiu lekcji. Chodzi tu o ocenę lekcji zarówno pod względem metodycznym, jak i merytorycznym. Najogólniej rzecz biorąc, uczniowie w toku wspólnego oceniania lekcji mogą wypowiadać się dowolnie w sprawie pozytywnych i negatywnych stron zaplanowanych, przygotowywanych i przeprowadzanych przez siebie zajęć lekcyjnych. Oceny swe wyrażają albo w stosunku do kilku jednocześnie lekcji, w których uczestniczyli w niedalekiej przeszłości, lub w stosunku do jednej tylko lekcji, w której aktualnie uczestniczą. Oceniają przede wszystkim lekcje, podczas których występowali lub występują w roli autentycznych ich współorganizatorów.

Umożliwiając uczniom wypowiedzianie ocen na temat lekcji, dobrze pamiętać o tym, aby: 1) poznali oni zakres swych kompetencji, jakie przysługują im w ocenianiu lekcji, 2) znali dokładnie przedmiot swej oceny i jej kryteria, 3) uzasadniali wielostronnie wypowiedziane przez siebie oceny oraz 4) byli świadomi błędów, na jakie narażeni są w związku ze zgłaszaniem ocen. Uczniowie mają wiedzieć, że wypowiedziane przez nich oceny nie pretendują do żadnego „wyrokowania” i nie mają decydującego wpływu na stopnie stawiane przez nauczyciela. Głównym przedmiotem oceny ze strony uczniów jest przede wszystkim ich własny udział w planowaniu, przygotowywaniu i prowadzeniu lekcji, w mniejszym stopniu zaś dydaktyczno-wychowawcza działalność nauczyciela. Ważnym

warunkiem prawidłowego oceniania przez uczniów lekcji jest odwoływanie się przez nich do logicznej argumentacji, jak również popieranie swych wywodów znanymi dobrze faktami i przykładami wziętymi z konkretnych poczynań klasy i nauczyciela. Nie bez znaczenia dla coraz większego zobiektywizowania wypowiedzianych przez nich ocen jest uświadomienie ich o możliwościach popełniania różnych błędów w tym zakresie, np. błędu generalizacji, błędu tendencji centralnej, błędu szczodrości, błędu stereotypu.¹⁸

Uczniowie oceniają lekcje prowadzone w niedalekiej przeszłości nie częściej niż dwa razy w ciągu całego roku szkolnego. Oceniają je zwłaszcza wtedy, gdy wprowadza się na nich pewne nowe elementy lub też gdy prowadzi się je przez dłuższy okres w taki sam niemal sposób. Celem umożliwienia uczniom wyrażenia swych ocen jednocześnie odnośnie kilku lekcji jest m.in. wyeliminowanie z nich tego, co zanudza i zniechęca klasę do pracy szkolnej, jak i pogłębienie wśród uczniów współodpowiedzialności za to, co dzieje się na lekcjach oraz zorientowanie się przez nauczyciela w upodobaniach uczniów co do sposobu organizowania i treści odbytych lekcji.

Wspólne ocenianie tych lekcji rozpoczyna się od uświadomienia uczniów w sprawie celowości ich współdziałania w nich. Następnie mogą oni odpowiadać kolejno np. na następujące pytania: 1. Co podobało się nam w sposób szczególny na lekcjach? 2. Jak i w czym przyczyniły się poszczególne zespoły do ożywienia i urozmaicenia lekcji? 3. Jakie trudności napotykalismy w ich przeprowadzeniu i co chcielibyśmy na nich zmienić lub ulepszyć? Na pytania te pozwalamy uczniom wypowiedzieć się możliwie szczerze i swobodnie. Przyjmujemy życzliwie nawet krytyczne uwagi pod naszym osobistym adresem. Staramy się również dodać niektóre spostrzeżenia od nas samych. Czynimy tak w zasadzie w końcowym podsumowaniu wypowiedzi uczniów. Nie pomijamy w tym zwłaszcza negatywnych ocen lekcji, które wydają się szczególnie trafne i godne uwagi. Unikamy przy tym jednak postawy defensywnej, aby nie zrazić uczniów do dalszej konstruktywnej krytyki lekcji. Formułujemy jednocześnie (często z pomocą klasy) praktyczne wnioski z odbytej dyskusji nad oceną lekcji.

Lekcje prowadzone aktualnie mogą być przedmiotem oceny pod różnymi względami i dla różnych celów. I tak można oceniać je z uwagi na poprawność zgłaszanych na nich wypowiedzi uczniów lub też pod względem stosowanych podczas nich metod dydaktyczno-wychowawczych i zachowania się uczniów. W związku z tym uczniowie mogą na odbywającej się aktualnie lekcji uczestniczyć: a) w ocenianiu wypowiedzi niektórych kolegów (koleżanek), którym to wypowiedziom po-

¹⁸ Por.: W. H. Noll: *Introduction to Educational Measurement*. Boston 1957, Houghton Mifflin Company, s. 302.

święca się całą lekcją, b) w ocenianiu najbardziej czynnych uczestników jakiegokolwiek lekcji w formie proponowania na nich ocen szkolnych, c) w ocenianiu przebiegu lekcji pod względem metodycznym i ogólnego zachowania się uczniów.

Współdziałal uczniów w ocenianiu wypowiedzi niektórych kolegów (koleżanek) podczas całej niemal lekcji ma miejsce w szczególności na lekcjach typu konkursowego. Na lekcjach takich umożliwia się dwom lub trzem uczniom zaprezentowanie swych umiejętności w ściśle określonej dziedzinie, a następnie poddaje się je zbiorowej analizie i ocenie klasy. Np. na lekcjach języka polskiego przedmiotem takiej analizy i oceny mogą być opowiadania fragmentów książki, swobodne wypowiedzi na temat opisu przyrody, deklamowanie wierszy, relacjonowanie wrażeń z wycieczki, przemówienia z okazji rocznic państwowych i szkolnych, wypracowania, inscenizowane lub improwizowane przedstawienia czy też samorodna twórczość literacka uczniów. Lekcja poświęcona ocenianiu tego rodzaju rozpoczyna się z reguły od ustalania zadań „konkursowych”, czyli od tego, co będzie przedmiotem analizy i oceny oraz od wyszczególnienia kryteriów, według których uczniowie oceniać będą wykonanie wspomnianych zadań. Z kolei następuje wybór uczestników „konkursu” i ich publiczne wystąpienie, a dopiero potem ustosunkowanie się klasy wobec wykonanych zadań. Lekcję taką również podsumowuje zazwyczaj nauczyciel. Zwraca przy tym uwagę na różne stanowiska i opinie uczniów oraz wypowiada własne zdanie na temat analizowanych i ocenianych zadań.

Współdziałal uczniów w ocenianiu najbardziej czynnych uczestników lekcji w formie proponowania stopni szkolnych polega na tym, że nauczyciel odwołuje się do opinii klasy w sprawie postawienia pozytywnych ocen w dzienniku za udział w lekcji tym uczniom, którzy na to najbardziej zasługują.

Do opinii takiej może odwołać się na każdej lekcji bez względu na sposób jej przeprowadzenia, przede wszystkim jednak podczas lekcji częściowo inspirowanych. Nie zawsze oczywiście znajdzie się na to czas. Zresztą nie byłoby chyba dobrze, gdyby uczniowie zbyt często proponowali oceny szkolne swym kolegom, a to nie tylko ze względu na ekonomię czasu, lecz także z uwagi na niebezpieczeństwo przekształcenia się tego rodzaju praktyki w nie lubiane przez klasę zajęcia.

Uczniowie wyrażają propozycje odnośnie ocen szkolnych najczęściej pod koniec danej lekcji, i to w zasadzie wówczas gdy są w stanie zaproponować je kompetentnie, tj. gdy opanowali dostatecznie treść lekcji i znają kryteria stawianych przez siebie ocen. Każdą swą propozycję starają się uzasadnić. Wypowiadają się dobrowolnie i proponują — jak już wiemy — wyłącznie oceny pozytywne, rezygnując zupełnie z ocen niedostatecznych. Nie oznacza to wcale, aby nie egzekwować od nich także negatywnych opinii o czynnych uczestnikach lekcji. W każdym razie

znając wrażliwość uczniów na wszelkiego rodzaju niedokładności i przecenienia w stawianiu ocen szkolnych,¹⁹ należy stwarzać warunki sprzyjające zgłaszaniu przez uczniów coraz bardziej zobiektywizowanych i sprawiedliwych ocen. Ostatecznie decyduje o nich nauczyciel, lecz zawsze stara się uzasadnić swoje stanowisko i tam, gdzie to możliwe, odwołać się do opinii uczniów w tej sprawie.

Współdziałanie uczniów w ocenianiu przebiegu lekcji pod względem metodycznym i ogólnego zachowania się uczniów odbywa się również sporadycznie i możliwy jest zwłaszcza na tych lekcjach, które odbyły się przy wzmocnionym uczestnictwie klasy. Uczniowie oceniają takie lekcje po ich zakończeniu. Trwa to nie dłużej niż 2—3 minuty, a maksymalnie 5 minut. Uczniowie również i w tym przypadku wypowiadają swoje krytyczne uwagi całkowicie dobrowolnie. W tym celu nauczyciel może zwrócić się do nich z prośbą, aby zechcieli powiedzieć, co sądzą o dodatnich i ujemnych stronach przeprowadzonej lekcji oraz jak można by w przyszłości ją usprawnić i urozmaicić. Wypowiedzi uczniów na ten temat stają się czasem coraz bardziej trafne i pogłębione. Zależy to jednak w dużej mierze od tego, jaką wagę przywiązuje do nich nauczyciel i jakie wyciąga z nich wnioski praktyczne. Nie ulega też wątpliwości, że jedynie ten nauczyciel potraktuje poważnie krytyczne uwagi uczniów na temat lekcji, dla którego nie jest obojętne rozwijające się współcześnie nowatorstwo pedagogiczne oraz który pragnie szczerze usprawnić i urozmaicić własną pracę z uczniami.

Uwagi końcowe

Zarysowana wyżej koncepcja współdziałania uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym jest jedynie skromną próbą bliższego skonkretyzowania słusznego postulatu o konieczności traktowania młodzieży jako pełnoprawnych współpartnerów i współorganizatorów różnych poczynań szkolnych, w tym także podczas lekcji. Rzecz jasna — postulat tego nie można wprowadzać w sposób żywiołowy i nie przemyślany głębiej. Byłoby również dużą przesadą i przedsięwzięciem nader ryzykownym, gdyby chciano realizować go bezwzględnie na każdej lekcji i przy każdej niemal okazji.

Nie można bowiem zapominać, że postulat podmiotowej roli uczniów nie przekreśla ani też nie pomniejsza w niczym pełnej odpowiedzialności nauczyciela za realne wyniki nauczania i wychowania. Toteż w urzeczywistnianiu w szkole idei partnerstwa i demokratyzmu obowiązuje uzasadniony umiar i głęboka troska o to, aby nadmierna aktywność i samodzielność uczniów nie przerodziły się w anarchię i samowolę, co mogło-

¹⁹ Por.: S. I. Lipkina: Stosunek ucznia do nauczycielskich ocen. *Psychologia Wychowawcza* 1988, nr 1, s. 18—30.

by — zdaje się — wyrzucić bardziej szkodliwy wpływ na proces dydaktyczno-wychowawczy niż brak współdziałania uczniów w tym procesie.

Z drugiej strony niedocenywanie w praktyce pedagogicznej postulatów podmiotowej roli uczniów, zwłaszcza klas wyższych, spycha proces nauczania i wychowania na pozycję dawno skompromitowanych metod dydaktyczno-wychowawczych, nie liczących się z psychiką uczniów ani też z osobliwością zadań, które stawia przed uczniami współczesna epoka. Trudno przecież byłoby przygotować młodzież do podejmowania odpowiedzialnych zadań, jeśli odmawiano by jej prawa we współdecydowaniu o sprawach dla niej bardzo istotnych.

Do takich niewątpliwie należą lekcje, które poważnie ją absorbują, i to nie tylko w szkole, lecz także i poza szkołą, na przykład choćby z racji odrabiania zadań domowych. Dlatego też nie jest rzeczą obojętną, czy i w jakim stopniu pozwalamy uczniom brać udział w lekcjach jako pełnoprawnym ich uczestnikom.

Dobrze byłoby możliwie często organizować lekcje częściowo inspirowane, natomiast sporadycznie — lekcje całkowicie inspirowane. Jako zasadę można by przyjąć, że lekcje takie powinny mieć miejsce co najmniej jeden raz w tygodniu z danego przedmiotu nauczania, głównie zaś w ramach przedmiotów społeczno-humanistycznych. Warto pamiętać przy tym, że chodzi tu nie tyle o wyniki nauczania, ile o rzeczywiste wzmoczenie wpływów wychowawczych lekcji. Jeśli bowiem szkoła ma naprawdę wzmocnić owe wpływy, nie może przejść obojętnie obok wychowawczego znaczenia codziennych zajęć lekcyjnych. Trudno też zgodzić się, jakoby wychowawcze walory lekcji związane były z nimi w sposób automatyczny, tj. jakoby nie wymagały osobliwych poczynań pedagogicznych, mających na uwadze przede wszystkim cele wychowawcze. Celom takim sprzyja niewątpliwie współdziałal uczniów w planowaniu, przygotowywaniu, prowadzeniu i ocenianiu lekcji. Dzieje się tak zwłaszcza dzięki temu, iż współdziałal taki stwarza dogodne warunki dla szeroko pojętej aktywizacji społecznej uczniów, i to zarówno w sferze ich poznania, jak i praktycznego działania.

Nie ulega też wątpliwości, że współdziałal uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym nabiera dopiero wówczas wysokiej rangi wychowawczej, gdy równoległe z nim spełnione są ściśle określone warunki. Składają się na nie m.in.: aktywizacja uczniów w poznaniu i myśleniu, wdrażanie ich do działalności praktycznej, pozytywna motywacja uczenia się, demokratyczna postawa nauczyciela, racjonalna organizacja pracy uczniów i dyskretne uświadamianie wartości, jak również wspomniane już nauczanie problemowo-zespołowe.²⁰

Wystarczy bowiem, że jeden z tych warunków będzie niedomagał, aby

²⁰ Por.: M. Łobocki: O intensyfikacji wpływow wychowawczych na lekcji. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1972, nr 2, s. 59—72.

przekonać się, jak subtelny i złożony jest proces wychowawczy podczas lekcji. Ideałem intensyfikacji wpływów wychowawczych na lekcji jest wyzwalanie ich w taki sposób, aby sprzyjały one jednocześnie pogłębianiu się procesu nauczania. Żadną zresztą lekcja o wzmożonych wpływach wychowawczych nie powinna rezygnować z jednoczesnego usprawniania procesu nauczania. W przeciwnym przypadku zachwiana byłaby jedność procesu dydaktyczno-wychowawczego, co z reguły — jak wiadomo — nie sprzyja efektywności pracy nauczyciela, a tym samym prawidłowemu rozwojowi uczniów.

Do wspomnianych wyżej warunków prawidłowego aktywizowania uczniów we współdziałale w organizowaniu lekcji można by z pewnością dorzucić jeszcze kilka innych, np. atmosferę klasy, panującą w niej normy współżycia społecznego, jej strukturę społeczną, spoiłość lub indywidualne cechy poszczególnych uczniów czy wreszcie osobowość nauczyciela, stosunki społeczne w szkole, w tym zwłaszcza wśród grona nauczycielskiego itp. Są to uwarunkowania, które wciąż jeszcze czekają na rzetelne badania naukowe. Toteż umożliwiając uczniom czynne współuczestnictwo w procesie dydaktyczno-wychowawczym, nie należy czynić tego w pośpiechu, a na pewno unikać wszelkiego przysłowiowego jego „zadekretowania” czy też pozornego wprowadzania, nie licząc się z różnymi ubocznymi warunkami, które nie dostrzeżone mogą łatwo wypaczyć nawet najbardziej słuszną koncepcję nasilania wpływów wychowawczych w szkole.

Na zakończenie warto podkreślić, że wpływy wychowawcze szkoły nie zamykają się w jednostce lekcyjnej. Wybiegają daleko poza teren klasy szkolnej. Ale nie znaczy to bynajmniej, że lekcje można traktować wyłącznie jako jednostki dydaktyczno-organizacyjne procesu nauczania, niewiele tylko mające do czynienia z uspołecznianiem uczniów. Twierdzenie takie byłoby sprzeczne z rzeczywistością szkolną i jednocześnie równoznaczne z usankcjonowaniem szkodliwej postawy niektórych nauczycieli, nastawionych podczas lekcji wyłącznie na wyniki nauczania. Nie sposób przecież w warunkach obowiązującej u nas struktury organizacyjnej szkoły zrzucić całą odpowiedzialność za wychowanie uczniów na zajęcia pozalekcyjne.

Zajęcia te bowiem stanowią na pewno pierwszorzędne, ale nie jedyne ogniwo w pracy wychowawczej szkoły. Z drugiej strony przesadą i wielce szkodliwym błędem byłoby ograniczenie się w działalności wychowawczej wyłącznie do lekcji. Terenem wychowania w szkole — nie mniej ważnym niż lekcje — są organizacje szkolne, koła zainteresowań i samorząd uczniowski.²¹ Wiodącą rolę w procesie wychowawczym szkoły, a zwłaszcza w integrowaniu różnych poczynań wychowawczych, spełniają

²¹ Por.: H. Muszyński (red.): System wychowawczy w szkole podstawowej. Założenia teoretyczne. Próby stosowania. Pierwsze wyniki. Poznań 1970, Wydawnictwo Poznańskie; A. Świecki: Wychowywać, ale jak? Warszawa 1971, „Książka i Wiedza”.

mogą niewątpliwie organizacje ideowo-wychowawcze.²² Warto jednak pamiętać, że nawet największy wysiłek w kierunku integracji nie będzie owocny, jeśli zabraknie podstawowych ogniw podlegających procesowi integracji. Jednym z nich jest bezsprzecznie lekcja, której znaczenie wychowawcze — jak wykazały przeprowadzone przeze mnie badania — jest tym większe, im bardziej racjonalnie przebiega współdziałal uczniów w jej planowaniu, przygotowywaniu, prowadzeniu i ocenianiu.

²² Por.: H. Jabłoński: Harcerstwo a wychowanie obywatelskie młodzieży. *Nowa Szkoła* 1968, nr 4, s. 4—14; J. Wołczyk: Jak wychowywać młodzież? O wychowaniu socjalistycznym. Wydanie drugie uzupełnione. Warszawa 1971, „Książka i Wiedza”, s. 85—100; K. Wygaś: Współdziałal ZWS w działalności wychowawczej szkoły. *Chocwanna* 1968, nr 4, s. 521—533.

PERSPEKTYWY ROZWOJOWE POLSKIEJ SZKOŁY

I. Główne idee Raportu Komitetu Ekspertów

Komitet Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty w PRL udostępnił w drugiej połowie marca br. w specjalnym wydawnictwie i za pośrednictwem prasy szerokiej opinii społecznej, zwłaszcza pracownikom oświaty i wychowania, „Założenia i tezy raportu o stanie oświaty”¹. Składają się one z siedmiu części. Pierwsza zawiera założenia teoretyczne i ideologiczne prac nad raportem, część druga zaś kreśli perspektywy rozwoju Polski jako wyznaczniki zadań oświaty. W trzeciej znajdujemy ocenę obecnego systemu szkolnego, w czwartej — kierunki proponowanej reformy szkolnictwa oraz w piątej przedstawiona została rola instytucji pozaszkolnych współdziałających z systemem szkolnym. W części szóstej omówiono warunki i etapy realizacji przyszłych zadań oświatowych, siódma wreszcie zawiera krótkie podsumowanie rozważań oraz schematy poszczególnych propozycji modelowych, jak też schemat aktualny szkolnictwa polskiego. Autorzy zapowiadają ukazanie się pełnego, około pięćsetstronicowego opracowania. To skrótowe wydanie, jak czytamy w jego wstępie, „zarysowuje jedynie generalne założenia, podstawowe dyrektywy i kierunki proponowanych rozwiązań modelowych”.

W dotychczasowych informacjach prasowych zwracano głównie uwagę na propozycje ustrojowo-organizacyjne przyszłego, upowszechnionego systemu kształcenia średniego. Jest to rzecz zrozumiała, ponieważ interesuje się nimi przede wszystkim szeroka opinia publiczna kraju. One też, jak można przypuszczać, stanowią będą główny punkt oparcia w rozpoczętej i trwającej w kraju dyskusji.

„Raport” stawia jednak również szereg innych kwestii o podstawowym charakterze. Dotyczą one założeń ideologicznych i politycznych oraz różnych zagadnień natury prognostycznej, problemów demograficznych, rozwoju sieci osiedleńczej, rozwoju nauki i kultury i innych, przy czym ujmują się je w perspektywie względnie dalekiej, bo sięgającej roku 1990 lub 2000.

Wysiłek Komitetu Ekspertów trzeba traktować jako logiczny i konsekwentny rezultat dyrektyw VI Zjazdu PZPR, które doprowadziły już wcześniej do przyjęcia na VII Plenum KC PZPR „tez programowych” w sprawie wychowania młodego pokolenia oraz do znanych przeobrażeń w polskim ruchu młodzieżowym. Te przedsięwzięcia oraz inne doniosłe zmiany na froncie ideologicznym — młodzieżowym i oświatowym —

¹ Komitet Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty: Założenia i tezy raportu o stanie oświaty. Warszawa, luty 1973, ss. 106.

w tym decyzje dotyczące upowszechnienia wykształcenia średniego, kjarzyć trzeba z zasadniczą tendencją partii, aby młode pokolenie było jak najlepiej i jak najwzszechstronniej przygotowane do czekającej je roli budowniczej nowej, pod wieloma względami innej, Polski.

1. Ideał oświatowo-wychowawczy nowego okresu rozwojowego

Polska lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych będzie krajem rozwiniętego socjalizmu. Grunt pod te lata wykuwamy dzisiaj, wznosząc fundamenty, budując podstawy i tworząc warunki, aby Polska taką się właśnie stać mogła. Samą budowę, jak też cele jej przyświecające, cechuje niemały dynamizm. Cele te rosną i potężnieją wraz z rosnącym i nieustannie wzmaganym rytmem budownictwa. Nie można przeto uznać za trwałe i ciągle aktualne celów i zadań, jakie ożywiały naszą działalność społeczno-gospodarczą w pierwszym dwudziestopięciolecu Polski Ludowej. Dzisiaj przyspieszane tempo produkcji jest zarazem jej rewolucjonizowaniem technicznym, wdrażaniem do szerokiej praktyki technologicznej w przemyśle i rolnictwie nowych usprawnień i osiągnięć myśli naukowej. Walczymy równocześnie o coraz większą wydajność pracy na wszystkich polach wytwórczości, o wyższą rytmiczność i solidność produkcji, o coraz rzetelniejszą społeczną i jednostkową troskę, o jej jakość — słowem, o to, aby w międzynarodowym wyścigu pracy, jaki ma miejsce w świecie współczesnym, zwłaszcza we współzawodnictwie pomiędzy krajami socjalistycznymi i kapitalistycznymi, nie tylko niczego nie stracić ze zdobyczy już osiągniętych, lecz aby zdobycze te jeszcze bardziej ugruntowywać, utrzymywać i pomnażać, wyrównując w ten sposób dystans rozwojowy dzielący nas jeszcze od krajów znajdujących się w czołowiec światowej. Taki sens ma dyrektywa VI Zjazdu PZPR, zakładająca wybitne przyspieszenie rozwoju społeczno-gospodarczego Polski.

„Podstawowym zadaniem w okresie tworzenia ustroju socjalistycznego — czytamy w części pierwszej „Raportu” — jest zbudowanie gospodarczych podstaw ustroju i równoczesne wykształcenie i wychowanie osobowości człowieka socjalizmu”. Autorzy „Raportu” stwierdzają słusznie, iż w „obecnym etapie rozwoju społeczeństwa socjalistycznego procesy kształcenia i wychowania powinny być wyznaczone przez podstawowe tendencje rozwoju we wszystkich dziedzinach aktywności społeczeństwa”. Ku czemu ten rozwój zmierza? Jakie to są tendencje? „Raport” widzi je w pełnym rozwinięciu ustroju socjalistycznego, z czego z kolei wynika, iż ideałem realizowanym przez system wychowania w następnych dziesięcioleciach powinien być człowiek „posiadający cechy osobowości twórców rozwiniętego socjalizmu i przyszłego społeczeństwa komunistycznego”. Tak brzmi ogólna formuła, syntetyczne ujęcie ideału człowieka okresu rozwiniętego socjalizmu, który powinniśmy realizować w tworzonym systemie oświatowo-wychowawczym.

Gdy jednak przyjrzymy mu się bliżej, to będziemy mogli wyróżnić także zadania szczegółowsze. Autorzy „Raportu” zwracają uwagę na cztery grupy zadań. Należą do nich: a) wychowanie i wykształcenie osobowości ludzi socjalizmu; b) przygotowanie kadr kwalifikowanych, jakich wymaga przyszły rozwój gospodarki i kultury; c) przygotowanie do udziału w twórczym rozwijaniu kulturalnego dziedzictwa narodu; d) wreszcie przygotowanie jednostek do kierowania rozwojem swojej indywidualności, czyli samokształcenia, kształtowania osobistych aspiracji i celów życiowych oraz do ich realizowania. W pierwszej grupie zadań uwypukla się i akcentuje potrzebę wychowania patriotycznego i internacjonalistycznego ludzi socjalizmu, akceptację i twórczą realizację przez nich socjalistycznych zasad ustrojowych we wszystkich formach życia społecznego, jak również ich zdolność wytwarzania socjalistycznej kultury współżycia.

Wymienione grupy zadań kształcenia i wychowania sprowadzają się do celu naczelnego, za który uznaje się wielostronny rozwój i sterowanie nim dla dobra jednostki i ogółu.

Kto steruje procesami wychowania i kształcenia? Kto powinien to czynić w przyszłości? W „Raporcie” zostało wyrażone przekonanie, iż w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym rola wychowania i kształcenia będzie coraz bardziej zyskiwać na znaczeniu, że wzrastać będzie w szczególności znaczenie wszystkich rodzajów szkół oraz związanych z nimi kształtujących i wychowawczych instytucji pozaszkolnych, które będą przejmowały część zadań, które spełnia dzisiaj instytucja szkolna. Stwierdza się jednak równocześnie, iż „szkoła pozostanie głównym ośrodkiem celowego i zorganizowanego kształcenia, poprzez który państwo będzie mogło sterować procesem całkowitego kształcenia i wychowania. Poziom wykształcenia zdobywanego w szkole, dający możliwość uczestnictwa w innych formach kształcenia, będzie wyznaczał zarazem zakres wpływu, jaki wywierać będą na ludzi różne organizacje i instytucje upowszechniania wiedzy i kultury, środki masowej komunikacji, zakłady pracy, wojsko i inne czynniki poszkolnego wychowania i kształcenia. Przewiduje się, iż czynniki te zostaną z czasem ujęte w system form kształcenia ustawicznego, który oddziała modyfikująco na zadania i funkcje szkolnictwa. Rzeczą polityki oświatowej będzie, aby biorąc pod uwagę potrzeby i zadania rozwojowe społeczeństwa, a także jego możliwości materialne, aspiracje różnych grup społecznych i jednostek, kierować umiejętnie tym złożonym systemem, z czym wiąże się konieczność racjonalnego planowania i organizowania różnych działań oświatowych. „Raport” zaznacza, iż w miarę wzrostu dobrobytu społeczeństwa coraz więcej obywateli będzie się zajmować bezinteresowną formą osobistego rozwoju i doskonalenia.

Charakterystyczną cechą ideału wychowania, jak już mówiliśmy, jest jego dynamiczna zmienność z etapu na etap, z okresu na okres, uwarun-

kowana przemianami politycznymi, społecznymi, gospodarczymi i kulturalnymi. Autorzy „Raportu” podnoszą i podkreślają, iż przyszły, przyspieszony rozwój Polski będzie wymagał wzmoczonej inicjatywy i twórczej aktywności każdego obywatela. Stąd głównym zadaniem całego złożonego systemu oświaty szkolnej i pozaszkolnej jest przygotowanie ludzi do „optymalnego funkcjonowania we wszystkich sferach aktywności życiowej, gdzie rozwój społeczeństwa następuje w dwóch dialektycznie powiązanych wymiarach rozwoju zbiorowości i osobowości”.

2. Wyznaczniki zadań oświaty i wychowania

Przedstawione powyżej założenia ideologiczne i teoretyczne nie przesądzają jednak same przez się jeszcze o wszystkim, stanowią one bowiem ważne, ale częściowe tylko przesłanki zmian, jakich domaga się nasz system oświatowy.

Autorzy „Raportu” słusznie stwierdzają, iż „przyszłe zadania systemu oświatowego wynikają głównie z podstawowych planów i perspektywy rozwoju gospodarki, kultury, struktur społecznych, rozwoju socjalnego — zarysowanych w podstawowych dokumentach VI Zjazdu PZPR, w perspektywicznych planach rozwoju społeczno-gospodarczego kraju łącznie z opracowanymi już w tym zakresie prognozami”.

Zwróćmy zatem uwagę na główne wskaźniki prognostyczne. Z opracowanych perspektyw społeczno-gospodarczego rozwoju Polski do roku 1990 wynika, iż dochód narodowy w ciągu najbliższych dwudziestu lat zwiększy się 3,5—4-krotnie, zmieni się przy tym zasadniczo struktura społeczno-zawodowa ludności pracującej. Zmaleje liczba zatrudnionych w rolnictwie i leśnictwie o ok. 2 mln osób, wzrośnie natomiast o 2,8 mln osób liczba zatrudnionych w przemyśle i budownictwie oraz o 2,3 mln liczba zatrudnionych w usługach, co wyznacza określone zadania dla kształcenia kadr przemysłowych i budowlanych w tym okresie. Wzrost dochodu narodowego pozwoli przeznaczać szacunkowo ok. 6% na cele oświaty i wychowania z uwzględnieniem już kosztów kolejnych etapów zamierzonej reformy.

W tym samym okresie liczba ludności naszego kraju wzrośnie o 4,7 mln osób, a do roku 2000 o dalsze 1,3 mln. Jak widać, dynamika przyrostu ludności w tych trzech dziesięcioleciach stopniowo spada, natomiast spadek liczby dzieci i młodzieży do lat 17 wystąpi najsilniej w dziesięciolecie bieżącym i w ostatnim (1990—2000), co będzie miało istotny wpływ na ilościowe obciążenie przyszłego systemu oświaty, a zarazem na podnoszenie poziomu i jakości kształcenia. Jeśli się jednak uwzględni łącznie planowany rozwój przedszkoli (w roku 1980/81 — 50% dzieci w wieku 4—6 lat, w roku 1990/91 — 70%, a w roku 2000 — 90%), upowszechnienie szkoły średniej, a także rozszerzenie szkolnictwa specjalnego i wyższego, to liczba dzieci i młodzieży objętej kształceniem nie zmaleje,

a odpowiednio wzrośnie. Szacunkowymi obliczeniami objęto również odpowiednie przyrosty ludności w wieku produkcyjnym oraz przyrosty liczb zatrudnionych w poszczególnych grupach wiekowych, co będzie także miało określone konsekwencje w dziedzinie oświaty.

Interesujące dane przynosi bowiem „Raport” na temat rozwoju sieci osiedleńczej.

W perspektywie najbliższych dziesięcioleci będziemy mieli do czynienia z dwoma charakterystycznymi procesami: po pierwsze, z dynamiczną rozbudową i modernizacją 25 największych aglomeracji miejsko-przemysłowych i z przyspieszonym wzrostem 30—40 miejskich ośrodków typu subregionalnego; z drugiej strony — ze względną stabilizacją sieci mniejszych miast i miasteczek, podlegającej rozbudowie umiarkowanej oraz ze skupianiem się rozproszonego obecnie osadnictwa wiejskiego w silne ośrodki gminne w liczbie ok. 3,5 tys. W związku z tymi procesami wzrośnie zapotrzebowanie na szkoły w rozwijających się dynamicznie wielkich miastach i ośrodkach subregionalnych oraz w rozpoczynających swój nowy żywot ośrodkach gminnych.

Rozwój nauki i techniki oraz potrzeby kraju w tych dziedzinach determinować będą kształcenie młodych kadr o profilach szerokich, po wtóre zaś, rozbudowywanie systemu kształcenia ustawicznego, umożliwiającego zmianę specjalizacji, przekwalifikowywanie się, aktualizację wiedzy oraz doskonalenie naukowe i techniczne.

Z tych i innych tendencji rozwojowych społeczeństwa wynikają określone dyrektywy dla przyszłego systemu oświaty. Będą więc rosły wymagania w zakresie wykształcenia i wychowania nowoczesnego, wspartego szeroko na nauce i technice oraz na opanowaniu metod myślenia, które skłaniają ludzi do ciągłego odnawiania wiedzy; po drugie, będzie trzeba zdobywać umiejętności współdziałania, dyscypliny pracy oraz jej intensyfikowania; konieczność trzecią wiążemy z coraz trudniejszą orientacją człowieka w otaczającej go współczesności, trzeba zatem tę orientację mu ułatwiać i umożliwiać przez procesy kształcenia; wreszcie zadanie czwarte polega na rozbudzaniu wszechstronnych zainteresowań historycznych, estetycznych i społecznych, stanowiących przeciwwagę dla ujemnych stron cywilizacji technicznej, z czym wiąże się również nieodparcie konieczność wychowania ideologicznego oraz politycznego, bez którego z pewnością trudno byłoby realizować świadomie podstawowe zasady ustroju socjalistycznego.

W „Raporcie” czytamy, iż „wtedy dopiero kształcenie i wychowanie, oparte na zasadach ideologii marksizmu i leninizmu, w oparciu o najnowsze zdobycze nauki i techniki, dające wiedzę i metody sprawnej pracy w systemach dobrze zorganizowanych, obejmujące szerokie całości współczesnych cywilizacji i dopełnione wartościami społeczno-kulturalnymi, zostanie spojone w jeden zwarty system wychowania socjalistycznego”.

3. Przewodnie idee rekonstrukcji systemu szkolnego

System szkolny powinien stać się czynnikiem wybitnie przyspieszającym wszechstronny rozwój społeczeństwa socjalistycznego, w czym główną rolę odegrać ma upowszechnione wykształcenie średnie. Jego drugą znaną cechą będzie zjawisko coraz szerszego korzystania przez szkoły z rozwijającej się współpracy instytucji kształcenia i wychowania pozaszkolnego, w szczególności zaś z rozbudowywanego systemu kształcenia ustawicznego, który będzie coraz bardziej wiązany z zakładami pracy, przejmującymi na swe barki część zadań szkolnictwa. Równocześnie stanie przed szkolnictwem zadanie gruntownego unowocześnienia treści programowych, a także ograniczenia ich zakresu na rzecz podniesienia walorów pedagogicznych procesu nauczania, zwłaszcza na rzecz jakościowej efektywności tego procesu. Przed zreformowanym systemem szkolnym stanie obowiązek pełnej realizacji zasad — powszechności, drożności, elastyczności i szerokiego profilu kształcenia, przy czym szkolnictwo będzie dysponować własnymi instytucjami poradnictwa wychowawczego, orientacji szkolnej i poradnictwa zawodowego. „Raport” podkreśla szczególną rolę szkół środowiskowych, które skupiać będą wokół siebie wszystkie lokalne instytucje kształcące i wychowujące. Szkoły tego rodzaju stawać się będą dlatego stopniowo szkołami przedłuższego dnia, zapewniającymi opiekę uczniom słabym, jak też, uczniom o wysokich uzdolnieniach, uczniom utalentowanym w różnych zakresach.

Podkreśla się zarazem potrzebę podniesienia stopnia funkcjonalności metod, środków nauczania, programów i podręczników szkolnych — funkcjonalności ze względu na cele, jakie zostaną postawione przed poszczególnymi typami szkół. Aby można było pomyślnie realizować wymienione zadania, trzeba dokonać dalszych przekształceń w systemie kształcenia nauczycieli. Trzeba je przede wszystkim unowocześnić, zapewniając nauczycielom i wychowawcom nie tylko odpowiednie zasoby wiedzy merytorycznej, lecz także konieczne umiejętności pedagogiczne. Kształcenie nauczycieli powinno się zatem odbywać tylko na poziomie studiów magisterskich. Niebagatelne znaczenie ma też sprawa nadążania szkół za rozwojem nowoczesnej techniki oraz wykorzystywania w celach kształceniowych potencjału modernizacyjnego naszej gospodarki. Odnosi się to przede wszystkim do szkolnictwa zawodowego, które wskutek swego konserwatyizmu technicznego może łatwo stać się czynnikiem stagnacji i zacofania.

4. Dyrektywne warianty upowszechnienia wykształcenia średniego

Na poziomie ilu lat nauczania szkolnego może być w naszych warunkach zrealizowany program powszechnego wykształcenia średniego? „Raport” prezentuje odpowiedź czterowariantową, ale dyrektywnie wypowiada się za jednym, uznając za optymalne upowszechnienie wykształ-

cenia średniego na poziomie 11-letniej powszechnej szkoły ogólnokształcącej (wariant II-B). Z pewną aprobatą odnosi się również do równoległego wariantu II-A, tj. upowszechnienia średniego wykształcenia na poziomie szkoły 10-letniej. Pierwsze dwa warianty (I-A i I-B) tutaj pominiemy, ponieważ polegają one bądź na upowszechnieniu wykształcenia średniego w ramach istniejącej obecnej struktury szkolnej (I-A), przy czym koncepcja ta byłaby obciążona wszystkimi wadami obecnego systemu szkolnego, bądź na modyfikacji obecnego szkolnictwa przez wprowadzenie powszechnego wykształcenia średniego w ramach 12-letniej szkoły średniej, przeciwko czemu przemawiają przede wszystkim zbyt wysokie koszty, sięgające — wedle danych „Raportu” — ponad 8% dochodu narodowego.

Założenia wariantu II-B są następujące: Szkoła 11-letnia ma być jednolitą, powszechną szkołą ogólnokształcąca, opartą na powszechnym systemie wychowania przedszkolnego. W pierwszym etapie powszechną opieką przedszkolną otoczono by dzieci w szóstym roku życia. Przyjęcia do klasy pierwszej tej szkoły obejmowałyby dzieci, które do końca czerwca danego roku ukończą lat sześć. Szkoła dzielić się będzie na trzy szczeble (stopnie) programowe: szczebel początkowy (klasy I—III), który mógłby być ewentualnie powiązany z przedszkolem; klasy IV—VIII, stanowiące szczebel średni; klasy IX—XI, stanowiące szczebel ostatni, ale zróżnicowany na cztery ciągi — matematyczno-fizyczno-techniczny; chemiczno-biologiczno-rolniczy; społeczno-ekonomiczny; humanistyczno-kulturalny. Ostatnie trzy lata szkoły miałyby charakter orientacyjno-selekcyjny. Matury się nie przewiduje. O przyjęciu na studia wyższe decydowałyby takie czynniki, jak udział ucznia w olimpiadach, kołach zainteresowań, średnie ocen z trzech ostatnich klas, działalność społeczna, rozpoznane predyspozycje oraz wyniki egzaminu wstępnego. Obowiązkiem szkolnym objęta byłaby młodzież do 18 roku życia. Dla dzieci oligofrenicznych i kalekich przewiduje się szkoły specjalne, a dla młodzieży społecznie niedostosowanej — zakłady wychowawcze.

Oto możliwie najzwięźlejsza charakterystyka tego wariantu. Jak na jego tle wygląda prezentowana koncepcja szkoły 10-letniej? Struktura jej nie różni się wiele, obejmuje bowiem takie same stopnie z tą tylko różnicą, że szczebel ostatni byłby dwuletni. Autorzy podkreślają tutaj mocno potrzebę zintensyfikowania nauczania początkowego oraz zwiększenia funkcji kształcących przedszkola. Koncepcja ta zakłada, w odróżnieniu od poprzedniej, przyjmowanie wszystkich absolwentów do szkół wyższych bez egzaminu na tzw. rok wstępny, gdzie dokonałaby się odpowiednia ich selekcja.

Kształcenie zawodowe w pierwszym i w drugim wypadku polegałoby głównie na intensywnej nauce przy udziale i pod nadzorem przyszłego pracodawcy. Ale także klasy ostatnie szkoły ogólnokształcącej dawać będą swym uczniom podstawy wykształcenia zawodowego o szerokim profilu

wraz z wykształceniem ogólnym. Absolwenci tych klas mieliby do wyboru trzy drogi: a) podjęcie pracy zawodowej i zdobywanie przygotowania zawodowego w zakładzie pracy; b) przejście na okres od 0,5 do 1,5—2 lat do szkoły zawodowej, kształcącej wykwalifikowanych robotników; c) wstąpienie do wyższej szkoły zawodowej i zdobycie na tym poziomie kwalifikacji technika.

5. Kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie nauczycieli

Obok struktury szkolnictwa, treści oraz metod wychowania i kształcenia, bazy materialnej szkolnictwa kadra nauczająca stanowi węzłowy problem naszej oświaty. Tak też będzie w przyszłości. W „Raporcie” powiedziano na jej temat stosunkowo niewiele, ale powiedziano za to rzeczy nadzwyczaj ważne.

Oto stwierdzono, iż podstawowym warunkiem rozpoczęcia prac nad modernizacją systemu szkolnictwa w Polsce jest odpowiednie przygotowanie nauczycielstwa do tych zadań (s. 68) i że przygotowanie takie, jak już wspomnieliśmy wyżej, mogą zapewnić tylko studia wyższe na poziomie akademickim. Ale dylemat nie na tym tylko polega. Jego złożoność wyraża się w tym, iż przygotowanie biec musi dwoma torami: po pierwsze, trzeba rozwinąć system dalszego kształcenia do pełnego poziomu magisterskiego nauczycieli czynnych, zwłaszcza tych, którzy nie przekroczyli jeszcze czterdziestego roku życia; po drugie, trzeba stworzyć system kształcenia młodych kadr nauczycielskich właściwie we wszystkich rodzajach wyższych uczelni (uniwersytetach, wyższych szkołach pedagogicznych, wyższych szkołach ekonomicznych, politechnikach, akademiach rolniczych, akademiach wychowania fizycznego, w uczelniach artystycznych) dla zreformowanego w przyszłości szkolnictwa. Rzecz przy tym nie cierpi zwłoki.

Gdy zadanie to jest bardzo potrzebne i bardzo pilne, to zadanie objęcia studiami wyższymi nauczycieli już pracujących jest niewątpliwie wprost palące. Czekają na jego rozwiązanie liczne dziesiątki tysięcy nauczycieli ze średnim wykształceniem pedagogicznym i jeszcze liczniejsze zastępy nauczycieli z wykształceniem na poziomie SN. Realizacja tego zadania wymaga nie tylko daleko idącej rozbudowy bazy kształceniowej (dydaktycznej, aparaturowej, mieszkaniowej) w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych, lecz także stworzenia form specjalnych, które pozwolą łączyć działalność szkół wyższych z wykorzystaniem radia i telewizji oraz udostępnieniem studiującym niezbędnych serii wydawnictw podręcznikowych i skryptowych.

Pełne potrzeby w zakresie dalszego kształcenia nauczycieli czynnych będą znane dopiero po przeprowadzeniu przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania spisu nauczycieli z wyszczególnieniem poziomu ich kwalifikacji, specjalności wyuczonej i wykonywanej, wieku, stażu pracy w za-

wodzie. Ale już dzisiaj powiedzieć można, iż zadania tą są wielkie, ponieważ na 358 tys. nauczycieli zatrudnionych tylko 57 tys. (15,8%) posiada wykształcenie wyższe akademickie i ok. 13 tys. (3,5%) wyższe zawodowe, czyli ponad 80% nauczycieli nie posiada wykształcenia, jakie uznaje się za konieczne dla realizacji zadań stawianych przed szkolnictwem w niedalekiej przyszłości.

Oto charakterystyczna tabela „Raportu”, podająca liczby nauczycieli bez wykształcenia wyższego według przedmiotów nauczania, przy czym wybieramy z niej tylko przedmioty z największymi liczbami nauczycieli (s. 92).

Przedmiot nauczania	Liczba nauczycieli z wykształceniem		
	w zakresie SN	w zakresie lic. pedagog.	razem (rubr 2+3)
1	2	3	4
1. Język polski	24960	4090	29050
2. Język rosyjski	12040	2610	14650
3. Historia i wych. obywat.	9812	2766	12578
4. Geografia	10 287	1478	11 745
5. Biologia	11908	1426	13334
6. Fizyka	9789	1203	10972
7. Matematyka	21343	3071	24414
8. Wychowanie fizyczne	10165	1656	11821
9. Nauczanie początkowe	17050	27850	44900

Poza wymienionymi wyżej torami studiów nauczycieli istnieje potrzeba zbudowania systemu kształcenia poszkolnego, który będzie czymś więcej niż tradycyjnie rozumianym „doskonaleniem”, chodzi bowiem w nim o tak istotne rzeczy, jak dopomaganie nauczycielom początkującym w ich starcie zawodowym, zapewnienie nauczycielowi w wieku jego pełnej samodzielności zawodowej możliwości aktualizowania ongiś zdobytej w uczelni wiedzy i możliwości ewentualnego podejmowania przez niego nowych zadań zawodowych, jak wreszcie służenie mu pomocą w samodzielnie podejmowanych próbach badań naukowych. W związku z tym „Raport” przypomina i popiera wielokrotnie już stawianą przez działaczy oświatowych i pedagogicznych sprawę powołania polskiego towarzystwa pedagogicznego, które stanowić powinno wyraz społecznego ruchu naukowego w zakresie nauk pedagogicznych, w czym ważną rolę powinien odegrać Związek Nauczycielstwa Polskiego.

II. Tryb stopniowego wprowadzania powszechnego kształcenia średniego wedle projektu Ministerstwa Oświaty i Wychowania²

Skonkretyzujmy najpierw — dla zachowania ciągłości rozważań — propozycje dotyczące kształcenia, dalszego kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Kształceniem nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących oraz różnych przedmiotów zawodowych i artystycznych zajmą się właściwie niemal wszystkie szkoły wyższe, gdyż nawet akademie medyczne, przy czym przejście na nowy etap kształcenia w zreformowanych, jednolitych, 4-letnich studiach magisterskich w uniwersytetach i WSP zostanie zakończone z początkiem roku 1974/75. Do tego czasu wyższe szkoły nauczycielskie zostaną przekształcone w wyższe szkoły pedagogiczne albo w filie uniwersytetów. Nauczyciele dla szkolnictwa specjalnego będą kształceni w uniwersytetach, WSP i w zreformowanym PIPS, który stanie się także uczelnią magisterską, czteroletnią. Na wydziałach bądź w instytutach pedagogicznych uniwersytetów i WSP kształceni będą nadto nauczyciele przedszkoli i nauczania początkowego (pedagogika wczesnoszkolna), wychowawcy placówek opiekuńczo-wychowawczych (pedagogika opiekuńcza), pracownicy pedagogiczni dla placówek kulturalno-oświatowych i pedagodzy szkolni. Będą jednak utrzymane jeszcze takie kierunki studiów, gdzie kształcenie nauczycieli i wychowawców do roku 1980 odbywać się będzie na poziomie wyższym zawodowym. Gdy kształcenie nauczycieli w uniwersytetach i WSP ujęte zostanie w jednolity programowo system czteroletnich (w uniwersytetach będą to nie kierunki, a „specjalności” nauczycielskie), to kształcenie nauczycieli przedmiotów zawodowych — w wyższych szkołach technicznych, w WSE i w akademikach rolniczych — prowadzone będzie w formie fakultatywnego studium pedagogicznego, w zasadzie na ostatnich dwóch latach studiów stacjonarnych (z wyjątkiem najbardziej masowych specjalności, w stosunku do których zaleca się organizowanie odrębnych specjalności nauczycielskich od pierwszego roku studiów).

Zaoczne kształcenie nauczycieli pracujących trwać będzie również lat cztery (dla absolwentów SN — lat trzy), a kończyć — uzyskaniem dyplomu magisterskiego. Wstęp na te studia, począwszy od roku 1973/74, następować będzie na podstawie skierowania wydanego przez kuratorium okręgu szkolnego. Instytut Kształcenia Nauczycieli będzie organizował w roku poprzedzającym skierowanie na studia kursy, mające na celu przygotowanie tych nauczycieli do podjęcia studiów zaocznych. Zakłada się, iż nowy system studiów zaocznych, wdrażany etapami, powinien zapewnić zdobycie pełnego wyższego wykształcenia przez nauczycieli podstawowych dyscyplin szkolnych w okresie 12—15 lat.

² Mówi o tym „Projekt programu stopniowego wprowadzania powszechnego kształcenia średniego”, wydany przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania w marcu 1973 r., s. 45.

Dośkonalenie zawodowe nauczycieli w formie studiów podyplomowych oraz studiów specjalnych i kursów ma mieć charakter obowiązkowy, przy czym dostosowane ono będzie pod względem organizacyjno-programowym do potrzeb i zróżnicowanego poziomu wykształcenia nauczycieli.

1. Wyrównywanie poziomu pracy szkół wszystkich typów

Po przeprowadzeniu dyskusji nad „Raportem” Komitetu Ekspertów i po dokonaniu wyboru optymalnego modelu systemu oświaty przewiduje się trzy fazy realizacyjne: przygotowawczą, wstępną (próby, eksperymenty) i realizacyjną w sensie powszechnym. Stopniowe wprowadzanie średniego wykształcenia musi być poprzedzone 8–10-letnim okresem dośkonalenia i przeobrażania systemu obecnego, stwarzaniem organizacyjnych, pedagogicznych, kadrowych i materialno-technicznych warunków niezbędnych dla tego przeobrażenia. Chodzi więc o uczynienie szkół aktywnymi ośrodkami pracy z dziećmi, ośrodkami o dużej efektywności dydaktycznej i wychowawczej, rozwijającymi zainteresowania i uzdolnienia uczniów, wywierającymi należyty wpływ na swoje środowiska społeczne.

W związku z tym właśnie Ministerstwo Oświaty i Wychowania stawia przed szkołami i placówkami oświatowo-wychowawczymi program dośkonalenia pracy o skali szerokiej, wielostronnej. Obejmuje on następujące dyrektywy:

1. Dążenie do zgodnego, zintegrowanego oddziaływania wychowawczego szkoły, rodziny, organizacji młodzieżowych i instytucji pozaszkolnych, umacnianie roli szkoły jako ośrodka tej integracji; włączanie do czynnej pomocy specjalistów spoza szkoły, a także instytucji i zakładów pracy — zwłaszcza w dziedzinie wychowania obywatelskiego młodzieży, orientacji zawodowej i poradnictwa wychowawczego.
2. Przekształcanie szkół w ośrodki życia i aktywności uczniów, głównie dzięki rozwijanym systemom pracy pozalekcyjnej, kół i zespołów zainteresowań oraz zajęć rekreacyjnych i sportowych, jak również aktywnemu tworzeniu odpowiedniej bazy dla takich zajęć.
3. Unowocześnianie procesu kształcenia na wszystkich poziomach. Podkreśla się szczególnie konieczność modernizacji nauczania początkowego, profilowania kształcenia na szczeblu licealnym, szerokiego profilowania kształcenia w szkolnictwie zawodowym, powszechnego wdrażania problemowych metod nauczania oraz indywidualizowania, zaś w całym szkolnictwie uznaje się za konieczne wydatne podniesienie poziomu nauczania matematyki, fizyki, języka ojczystego i języków obcych (zwłaszcza języka rosyjskiego).
4. Rozwijanie intensywnej pracy z młodzieżą uzdolnioną przez pobudzanie i przyspieszanie jej rozwoju od najwcześniejszych lat szkolnych, przy czym projekt proponuje i sugeruje cały szereg form i środków.

5. Wprowadzanie zróżnicowanej oceny ze sprawowania jako ważnego czynnika aktywizacji społecznej uczniów.
6. Zorganizowanie sieci nowoczesnych centrów oświatowych w siedzibach władz gminnych oraz powiązanie z nimi w jeden system szkół i placówek oświatowo-wychowawczych, znajdujących się na ich obszarze. Poważnym krokiem na tej drodze będzie zrealizowanie opracowanej przez resort koncepcji zbiorczej szkoły gminnej.
7. Właściwe wykorzystywanie nakładów finansowych na oświatę i wychowanie, aby zlikwidować narosłe dysproporcje w szkolnictwie i unowocześnić nasz system oświatowy.

2. Przewidywane zmiany w pracy przedszkola, szkoły i opiece nad dzieckiem

Autorzy „Projektu” wychodzą od rodziny i jej roli, jej obowiązków. Rodzina musi być odpowiednio wspierana przez szkołę, przez poradnie wychowawcze, przez całą zintegrowaną działalność instytucji i organizacji społecznych. Niezastąpioną funkcję w tej dziedzinie spełnić może i powinno przedszkole. Wychowanie przedszkolne zostanie upowszechnione stopniowo, poczynając od roczników najstarszych. Sieć przedszkoli będzie rozwijana w związku z modernizowanym systemem szkół gminnych, zbiorczych i filialnych. W upowszechnianym przedszkolu wprowadzane będą elementy nauki czytania i pisania, zapowiada się również zorganizowanie odpowiednich wydawnictw dla dzieci i poradników metodycznych dla nauczycieli przedszkoli.

Upowszechniona szkoła średnia pełnić będzie wielostronne funkcje na poszczególnych szczeblach kształcenia. Kształcenie w klasach I—VIII będzie jednolite pod względem organizacyjnym i programowym, natomiast po klasie VIII, obok szkół ogólnokształcących sprofilowanych, funkcjonować będzie system kształcenia zawodowego, nastawiony na przygotowywanie kadr o szerokich profilach zawodowych. Taki kierunek nadaje się szkolnictwu zawodowemu w programie Ministerstwa Oświaty i Wychowania na lata 1972—1975. Obowiązek szkolny będzie obejmował stopniowo wszystkie dzieci od 6—6,5 roku życia, przy czym będzie on poprzedzony jednorocznym wychowaniem przedszkolnym.

W organizacji szkolnictwa ministerstwo pragnie realizować zasadę integracji szkół i pozaszkolnych placówek oświatowych, upowszechniając najcenniejsze doświadczenia szkół środowiskowych i całodziennych. Na wsi działać będą gminne centra oświatowe, skupiane wokół szkół gminnych. Szkoła gminna będzie prowadziła: oddziały przedszkolne w siedzibie własnej i w punktach filialnych; klasy I—VIII dla dzieci z obwodu szkolnego oraz przejściowo niektóre oddziały I—III w miejscowościach bardziej odległych; ciąg klas VI—VIII dla dzieci opóźnionych w nauce; ciąg klas specjalnych; wyższe klasy o różnych profilach ogólnokształcących i klasy lub szkoły zawodowe w zakresie wybranych specjalności dla

zespołu gmin, według potrzeb danego powiatu lub regionu; wreszcie grupy kształcenia dorosłych. Na obszarach o rzadkiej sieci osadniczej będą przy szkołach organizowane internaty stałe lub sezonowe, dla całej zaś młodzieży zostanie zorganizowany system dojazdowy, oparty na komunikacji kolejowej lub autobusowej (powszechnej lub szkolnej).

Układy treści programowych wiązane będą ze sobą według zasady strukturalno-problemowej, dzięki czemu zakres tych treści ukształtuje się w ten sposób, iż ok. 60—70% będzie miało charakter podstawowy, ok. 30—40% zaś charakter dopełniający, dostosowany do kształcenia wyodrębnionego rodzaju uzdolnień i zainteresowań poszczególnych zespołów uczniów. W dopełniających partiach programowych istotną rolę przypisywać się będzie integracji wiedzy interdyscyplinarnej, co pozwoli uczniom na rozpatrywanie faktów i zjawisk obiektywnej rzeczywistości z różnych punktów widzenia. Tak pojęta integracja będzie stanowiła próbę przełamania tradycyjnych koncepcji wyłącznego lub prawie wyłącznego „nauczania przedmiotowego”, na co też zwraca uwagę „Raport” Komitetu Ekspertów.

System klasowo-lekcyjny w czekającym nas okresie budowy nowej szkoły średniej będzie podlegał przemianom. Zakłada się, iż nauka będzie się odbywać w pracowniach i laboratoriach dyscyplinarnych i interdyscyplinarnych, że będzie ona dostosowywana pod względem organizacyjnym do rytmu pracy poszczególnych uczniów. Będzie się dążyć do szerszego wprowadzania elementów samodzielnego uczenia się uczniów, zmieniając odpowiednio metody nauczania i wyposażenie szkół w pomoce dydaktyczne.

Ważnym zadaniem szkolnej służby zdrowia oraz opieki psychologicznej i pedagogicznej będzie odpowiednie diagnozowanie i kwalifikowanie na tej podstawie dzieci do różnych form kształcenia zapobiegawczego i korektywnego od najwcześniejszych lat ich życia. Wzrośnie znacznie zakres opieki specjalnej nad dziećmi, co będzie możliwe do realizacji głównie w obrębie szkół gminnych. Dzieci i młodzież osierocona, pozbawiona opieki rodzicielskiej lub znajdująca się w niewłaściwym środowisku rodzinnym zostanie objęta opieką pogotowi opiekuńczych, domów dziecka, rodzin zastępczych i innych form. Zakłada się, iż wzrośnie znacznie liczba takich rodzin oraz rodzin adoptujących dzieci i młodzież.

3. Warunki i skutki realizacji programu upowszechnienia szkoły średniej

Istotnym warunkiem pomyślnej realizacji programu powszechnego kształcenia średniego będzie odpowiednia rozbudowa szkolnictwa specjalnego, czyli zapewnienie miejsca w szkole specjalnej wszystkim dzieciom z odchyleniami od normy w zakresie rozwoju fizycznego lub umysłowego. Z kolei warunkiem prawidłowego rozwoju szkolnictwa specjalnego i wykonania przez to szkolnictwo ciężących na nim zadań jest za-

pewnienie stałego dopływu kadry pedagogicznej z wyższym wykształceniem ukierunkowanym specjalistycznie, dopływu uwzględniającego potrzeby poszczególnych kategorii upośledzeń. Szkolnictwo specjalne obejmuje dzieci: upośledzone umysłowo, z wadami słuchu, z wadami wzroku oraz chore i kalekie, a w skład pracowników szkolnictwa specjalnego wchodzi nauczyciele przedszkoli specjalnych, nauczyciele szkół podstawowych specjalnych, nauczyciele liceów ogólnokształcących (dla przewlekle chorych), nauczyciele szkół zawodowych specjalnych, nauczyciele (wychowawcy) specjalnych zakładów wychowawczych, pracownicy zajęć pozalekcyjnych, logopedzi, psycholodzy oraz nauczyciele-pedagodzy społeczni.³

Założywszy, że szkoła nasza będzie się stawała w coraz większym stopniu szkołą przedłużonego dnia ucznia, zwiększać się odpowiednio będą jej funkcje opiekuńcze w zakresie zarówno indywidualnym, jak też zbiorowym. Wiązać się z tym będzie niewątpliwie konieczność unowocześnienia oraz przebudowy i rozbudowy istniejącej już bazy lokalowej (zwłaszcza na wsi).

Szczególnej troski wymagać będzie baza dla potrzeb wychowania fizycznego i sportu, przy czym obejmie ona budowę nowych i rozbudowę istniejących niepełnowartościowych sal gimnastycznych, budowę krytych i otwartych basenów pływackich oraz budowę i ewentualną rozbudowę innych urządzeń.

Resort zamierza zwrócić szczególną uwagę na inwestycje w zakresie przedszkoli, domów dziecka, pogotowi opiekuńczych, zakładów wychowawczych i specjalnych. Nowych rozwiązań funkcjonalnych będą wymagały sale wykładowe w szkołach średnich, pracownie, warsztaty, a także meble szkolne i pomoce naukowe. Przewiduje się unowocześnienie do roku 1980 stosowanych obecnie pomocy naukowych.

Za niezbędne uznaje się systematyczne podnoszenie poziomu kwalifikacji kadry zarządzającej oświatą i wychowaniem oraz wspieranie wojewódzkiego nadzoru pedagogicznego przez terenowe placówki naukowo-badawcze.

Naturalną konsekwencją wprowadzenia w życie programu upowszechnienia wykształcenia średniego będzie zwiększenie nacisku absolwentów na szkoły wyższe. Dlatego koncepcje rozwojowe przewidują rosące liczby przyjęć na pierwsze lata studiów. Gdy w roku 1972 przyjęto na pierwszy rok studiów w szkołach wyższych 55 tys. osób, co oznaczało 10% w stosunku do rocznika, to w 1980 r. zamierza się przyjąć 82 tys., w 1985 — 100 tys., w 1990 — ok. 134 tys., a w roku 2000 — ok. 220 tys., co będzie oznaczało upowszechnienie wykształcenia na poziomie szkoły wyższej na wysokości 40%. Te wielkie wzrosty liczb studentów pociąg-

³ Koncepcję kształcenia, doksztalcania i doskonalenia kadr dla potrzeb szkolnictwa specjalnego opracował Departament Kształcenia Specjalnego Ministerstwa Oświaty i Wychowania, 1973, s. 20.

nać muszą zmiany w strukturze i modelu kształcenia, jego daleko idącą intensyfikację, a także przyspieszenie tempa kształcenia kadr naukowych oraz rozbudowę i modernizację bazy dydaktycznej i socjalnej szkół wyższych.

Podkreślmy na koniec, iż efektem wprowadzenia nowego modelu oświatowego będzie poprawa struktury kwalifikacyjnej ludności, równocześnie zaś z nią powstawać będą warunki coraz korzystniejsze dla przyspieszania rozwoju gospodarczego kraju i wzrostu stopy życiowej społeczeństwa.

DYSKUSJA NAD RAPORTEM O STANIE OŚWIATY

JANUSZ TYMOWSKI

SZKOLNICTWO ZAWODOWE W TEZACH RAPORTU OŚWIATY

Opublikowane obecnie założenia i tezy raportu o stanie oświaty są ogromnie skondensowanym przedstawieniem olbrzymiego materiału przerobionego przez Komitet Ekspertów. Stąd niektóre sprawy być może wyraźne w pełnym opracowaniu, w projektowanym skrócie nie występują dostatecznie jasno.

Taką sprawą budzącą w opublikowanych założeniach bardzo duże wątpliwości jest proponowane rozwiązanie szkolnictwa zawodowego.

Raport podkreśla złożoność zadań, jakie ma do spełnienia system oświaty, i ujmuje te zadania w następujące grupy:

- a) wychowanie i wykształcenie osobowości ludzi socjalizmu,
- b) przygotowanie kadr kwalifikowanych,
- c) przygotowanie do udziału w twórczym rozwijaniu dziedzictwa narodu,
- d) przygotowanie jednostki do kierowania rozwojem swojej indywidualności.

Dotychczas w całym naszym systemie szkolnym dominowało zadanie dostarczenia gospodarce kadr kwalifikowanych. Jest to zresztą jedyne zadanie dające się ująć kwantytatywnie, co ogromnie ułatwiało pracę planistów. I to zadanie było zresztą traktowane przede wszystkim ilościowo nie licząc się z jakością, bo to również jest b. trudne do uchwycenia w liczbach planowych. Obecnie Raport kładzie główny nacisk na trzy pozostałe grupy zadań, dotyczące rozwoju człowieka, a szkicujące tylko zarys szkolnictwa zawodowego i niemal całkowicie pomija kształcenie i szkolenie zawodowe pracujących. Szczególne obawy co do niedoceniań, a nawet niezrozumienia spraw szkolnictwa zawodowego nasuwa passus założeń, podający szacunkowe koszty wykształcenia absolwentów różnych typów szkół średnich i pomaturalnych, kończący się takim ustępem: „Jak wynika z powyższych zestawień, można kształcić kadry na poziomie średnim za cenę od 20 do 100 tys. zł.

Czy pięciokrotna różnica w kosztach uzasadniona jest jakością wykształconych kadr w różnych typach szkół? Oto pytanie, którego nie można

pominąć ani przy próbach oceny dotychczasowego systemu szkolnego, ani też tym bardziej — przy opracowywaniu nowego modelu tego systemu” (str. 32). Tymczasem porównuje się nie tyle różne jakości, co zupełnie inne rodzaje wykształcenia średniego. 20 tys. do koszt wykształcenia absolwenta liceum ogólnokształcącego nie przygotowanego do żadnej pracy zawodowej, 100 tys. złotych to koszt przygotowania technika wyspecjalizowanego w unikalnej gałęzi przemysłu. Można dyskutować, czy droga przez zasadniczą szkołę zawodową do technikum jest właściwa, ale to już inna sprawa. Stawiając sprawę w ten sposób, to, ponieważ jedno miejsce do nauki na wydziałach lekarskich wymaga zainwestowania ok. 200 tys. dolarów, a na wydziałach prawa — tylko 3000 dol., można by postulować skasowanie studiów medycznych.

Uznając słuszność oceny obecnego systemu szkolnego i wypowiadając się zasadniczo za wariantem IIB uważam, że w zakresie przygotowania zawodowego konieczne jest dokładniejsze wyjaśnienie kilku miejsc i uwzględnienie pewnych postulatów o zasadniczym znaczeniu dla przygotowania wysoko kwalifikowanego robotnika i średniego pracownika technicznego.

Złudne jest oczekiwanie, że w r. 2000 wszelkie prace będą wykonywane jedynie przez zakładanie do maszyn taśm perforowanych i naciskanie guzików, co odpowiada mniej więcej ósmemu stopniowi skali automatyzacji wg Auerhahna. Obecnie w naszym przemyśle społecznym, nie mówiąc o rzemiośle i rolnictwie, jesteśmy średnio pomiędzy trzecim i czwartym stopniem, ok. 50% robót wykonywane jest ręcznie (prace ślusarskie, montażowe, obróbka cieplna) lub przy b. niewielkim udziale maszyn. Procent robót zautomatyzowanych w tym stopniu, aby nie wymagały udziału człowieka, jest b. niski. Przy tym nie jest to sytuacja wyłącznie polska, choć podaż rąk do pracy i wysokie koszty urządzeń stanowią u nas niewątpliwie czynnik hamujący postęp automatyzacji.

W każdym razie w najbliższych latach będziemy potrzebowali wielu, a w r. 1990 jeszcze znaczną ilość robotników kwalifikowanych, którzy będą pracowali na urządzeniach zmechanizowanych, a nie zautomatyzowanych i nie znikną całkowicie prace ręczne. Stąd system kształcenia zawodowego musi przewidywać przygotowanie takich pracowników, bez których najlepsze rozwiązania nie będą mogły być zrealizowane.

Aby takich pracowników mieć, trzeba przede wszystkim przeprowadzić rzeczywistą politechnizację szkoły podstawowej. Tezy wspominają, że klasy IV do VIII miałyby jednolity program nauczania. „W programie tym znajdują miejsce podstawowe elementy wiedzy i najważniejsze sprawności z dziedziny wykształcenia językowego, historycznego, przyrodniczego, matematycznego, technicznego oraz wychowania obywatelskiego, estetycznego i zdrowotnego.”

Otóż chodzi o to, aby elementy techniczne nie były traktowane tak jak obecnie to ma miejsce z tzw. wychowaniem technicznym, które z braku

właściwego wyposażenia jest opowiadaniem o technice lub też zaniechane w ogóle. Szkoła powinna w tych klasach dać opanowanie podstawowych umiejętności z mechaniki i elektrotechniki. Potrzebne to jest każdemu człowiekowi tak dla przygotowania go do życia w świecie cywilizacji maszynowej, umiejętności posługiwania się i usuwania drobnych usterek w zmechanizowanym sprzęcie, jakim się będzie posługiwał, jak też dla dania uczniom podstaw do decyzji wyboru zawodu wysoko kwalifikowanego robotnika.

Młodzież w wieku 10—14 lat z przyjemnością majsterkuje, piłuje, tworzy itd., natomiast doprowadzona do lat 16 wyłącznie w treningu umysłowym nabiera przekonania, że żadna praca ręczna nie jest godna wykształconego człowieka. W tych warunkach po ukończeniu szkoły podstawowej zawód robotnika wybieraliby tylko uczniowie najstarsi i ci, którzy odpadaliby w czasie nauki nie mogąc sprostać wymaganiom. Klasa robotnicza formowałaby się z odpadów.

W związku z tym co najmniej klasy VII i VIII musiałyby mieć zajęcia warsztatowe w dobrze wyposażonych warsztatach szkolnych z dobrymi instruktorami i tam uczniowie powinni zapoznawać się z podstawowymi czynnościami ślusarza i elektrotechnika. Nie chodzi przy tym o przygotowanie do tych zawodów, ale o budzenie zamiłowań i zabezpieczenie przed powstaniem bariery psychicznej. Podobnie są zorganizowane zajęcia w obecnych programach szkół powszechnych w Szwecji. Bardzo niejasno przedstawiona jest w tezach koncepcja właściwego kształcenia zawodowego. Tezy przewidują, że ostatnie trzy klasy szkoły średniej ogólnokształcącej będą dawały także podstawy wykształcenia zawodowego o szerokim profilu wraz z wykształceniem ogólnokształcącym, a następnie „intensywne kształcenie zawodowe przy udziale i pod nadzorem pracodawcy” zrobi z ucznia specjalistę określonego zawodu.

Otóż przy niewątpliwej konieczności włączenia się przedsiębiorstw do systemu kształcenia nie należy stawiać im nadmiernych zadań, bo jednak podstawowym ich zadaniem jest produkcja i świadczenie usług.

W warunkach dzisiejszego zróżnicowania techniki i szybkiego tempa zmian przedsiębiorstwa w dziedzinie kształcenia powinny przejść na:

- a) dostosowywanie kwalifikacji pracowników do swoich potrzeb, tj. dokonywanie wąskiej specjalizacji,
- b) systematyczne zapoznawanie z pojawiającymi się nowymi środkami produkcji i nowymi metodami pracy, tj. doskonalenia. Działalność tę przedsiębiorstwa powinny prowadzić we współpracy ze szkołami, ale w znacznej mierze wykorzystując własnych specjalistów i posiadane u siebie urządzenia produkcyjne.

Natomiast nie należy obciążać przedsiębiorstw obowiązkami kształcenia zawodowego, gdyż z natury rzeczy występuje wtedy tendencja do zawężania profilu kształcenia ustawiając go wg potrzeb danego zakładu, a nierzadko występuje zjawisko wspomniane w tezach, że nawet w szko-

lach przyzakładowych, które stanowią odrębne jednostki, zależność szkół od przedsiębiorstwa sprawia, że szkoły traktują uczniów jak rezerwę produkcyjną.

Z tego względu w końcowych klasach szkoły ogólnokształcącej należy wyodrębnić ciąg techniczny. Rozwiązanie proponowane w tezach jest bardzo bliskie układowi przyjętemu we Francji po reformie 1966 roku. Ostatnie klasy zorganizowane są tam w ten sposób, że odpowiednik naszej klasy IX (trzeciej od końca) ma trzy różne ciągi: humanistyczny, nauk ścisłych i techniczny. Klasy X i XI (przedostatnia i ostatnia) mają pięć ciągów. Ciąg humanistyczny dzieli się na humanistyczno-kulturalny i ekonomiczno-społeczny; ciąg nauk ścisłych: na matematyczno-fizyczny i matematyczno-przyrodniczy. Ciąg techniczny nie dzieli się. Warto zwrócić uwagę, że o ile cztery pierwsze ciągi we Francji mają 24—25 godzin zajęć tygodniowo, to dla ciągu technicznego za wielki sukces uważa się zajęcia do 30 godzin tygodniowo (7 godzin — humanistyka, 12 — nauki ścisłe, 11 — przedmioty techniczne i warsztaty). Dopiero na bazie tak zorganizowanych szkół można organizować kształcenie wysoko kwalifikowanych robotników i wykształconych pracowników technicznych, takich jak pomiarowcy, kalkulatorzy, planiści robót itd. Kształcenie i szkolenie w okresie nauki od 1/2 do 1 1/2 roku powinno być prowadzone w specjalnych ośrodkach organizowanych przez szkolnictwo w porozumieniu z resortami gospodarczymi.

Kształcenie majstrów i brygadzystów powinno być pozostawione przemysłowi i następować dopiero po pewnym okresie pracy. Majstrowie i brygadziści są kierownikami, którzy muszą posiadać pewne doświadczenie życiowe, umiejętność postępowania z ludźmi i umieć oddziaływać na otoczenie. Stąd np. w Szwecji kandydat do przygotowania na mistrza nie może mieć poniżej 25 lat.

Prawidłowy wybór ciągu kształcenia wymaga bardzo dobrze postawionego poradnictwa zawodowego, słusznie tezy zwracają uwagę na konieczność rozwoju sieci poradni. Dotychczas nasze poradnie mają raczej charakter poradni wychowawczych, zwracając uwagę przede wszystkim na trudności szkoły z dziećmi nie nadążającym. Poradnie zawodowe dla maturzystów praktycznie nie istnieją. Poradnie takie musiałyby utrzymywać kontakt z urzędami zatrudnienia i być dobrze zorientowane w stanie rynku pracy, warunkach i możliwościach różnych zawodów. Uczniowie, którzy wybieraliby ciągi wg wskazań poradni, powinni być przyjmowani bez egzaminów, ci którzy wybieraliby ciągi inne niż wskazane, powinni zdawać odpowiednie egzaminy.

Należy przewidzieć możliwość zmiany decyzji i przechodzenie z jednego ciągu do innego przy stosunkowo małych stratach czasu. Stąd byłoby celowe stworzenie jednostek przedmiotowych, zachowujących swoją wartość przy zmianie ciągu, jak i możliwość uzupełnienia w czasie wakacji różnic między ciągami.

W pełni popieram tezę o potrzebie istnienia dwu równoległych treści kształcenia wyższego, tj. wyższego zawodowego w ok. 3-letnim okresie nauki przygotowującego średni personel i magisterskie w 4—6-letnim okresie studiów.

W warunkach upowszechniania szkoły średniej większość pracowników będzie posiadała średnie wykształcenie, w związku z tym potrzebny personel różnicuje się wg charakteru wykonywanej pracy i zajmowanego stanowiska. Zakres prac wykonywanych przez personel ze średnim wykształceniem, np. techników, jest b. wysoki, od trudniejszych czynności wykonawczych, np. obsługa bardziej skomplikowanych urządzeń, poprzez szeregi funkcji wyspecjalizowanych, jak pomiarowcy, kalkulatorzy itd., aż do konstruktorów zespołów i części, specjalistów poszczególnych technik i kierowników mniejszych komórek organizacyjnych.

W nowych warunkach dolna skala robót będzie wykonywana przez pracowników, którzy ukończyli ciąg techniczny szkoły średniej i przeszli dodatkowo kursy związane z danym charakterem robót. Dla górnej skali będzie potrzeba pracowników z wykształceniem wyższym, choć nie akademickim, typu francuskich „techniciens superieures” czy amerykańskich „engineering techniciens”. Potrzeba tego typu pracowników wystąpi już w najbliższych latach w związku z decyzją likwidacji kształcenia dwu typów inżynierów i przejścia na jednolite studia magisterskie. Na ten typ szkół będzie się przekształcało dzisiejsze szkoły pomaturalne i część liceów zawodowych.

Niewątpliwie trudności wywoła sprawa nazwy tego typu wykształcenia, na co społeczeństwo nasze jest wyjątkowo wrażliwe. Trzeba brać pod uwagę istnienie kilkuset tysięcy techników o wykształceniu niższym, niż powinny dawać nowe wyższe szkoły zawodowe, i kilkudziesięciu tysięcy inżynierów (nie magistrów) uważających, że ich wykształcenie jest wyższe, niż przewidziane dla wyższych szkół zawodowych.

Dla posiadaczy dyplomów wyższych szkół zawodowych, u których obudziłyby się głębsze zainteresowania naukowe, należy przewidzieć specjalne studia umożliwiające uzyskanie dyplomu magistra. Brak takiej możliwości stwarza u ludzi poczucie zamknięcia im drogi i krzywdy.

Niewątpliwie zgodnie z tezami różnorodności poszczególnych kierunków studiów będzie zmuszała do dużej elastyczności struktur podstawowych torów kształcenia wyższego i wzajemnych proporcji obu profili. Natomiast chyba zbyt kateryczne i chyba znów obciążone podświadomym przekonaniem o wyższości humanistyki jest twierdzenie tez, że „kształcenie w zakresie kierunków społeczno-humanistycznych, politycznych itd. realizowane będzie w y ł ą c z n i e w profilu »magisterskim«”.

Wspomniane już francuskie Instituts universitaires de technologie kształcą wyższych techników — dla zawodów społecznych, biologii stosowanej, informatyki itd. Wątpliwości również budzi to, czy wszyscy nauczyciele muszą mieć wykształcenie wyższe akademickie — nie ma tego dotąd żaden

kraj. Trzeba pamiętać, że stawianie wymagań wyższych, niż wymaga tego rzeczywiście dana praca, w efekcie daje albo uczucie frustracji, albo obniżenie rzeczywistego poziomu kształcenia przy utrzymywaniu jego nazwy, a zawsze brak poczucia potrzeby pracy nad sobą.

Szkoda, że Komitet Ekspertów powstrzymał się od jakichkolwiek uwag co do perspektyw organizacji szkolnictwa wyższego i tym samym przyjął utrwalenie obecnej struktury oddzielnych uczelni prowadzących prace badawcze w różnych dziedzinach nauki i przygotowujących do różnych grup zawodów, jak również przynależność uczelni do różnych resortów, a wreszcie i stopień ich samodzielności w sprawach akademickich. Wydaje się, że ogólny kierunek rozwoju zmierzający do współpracy różnych nauk, do prac kompleksowych i umożliwienia indywidualizacji studiów wymaga integracji szkół. W wyniku tych tendencji — NRF, ojczyzna oddzielnych szkół technicznych, przekształca je na uniwersytety techniczne, włączając do dawnych szkół technicznych nauki ekonomiczne, społeczne, a w niektórych przypadkach, jak Akwizgran, nawet medyczne. W eksperymentach NRF idzie jeszcze dalej łącząc szkoły wyższe różnych kierunków i poziomów w tzw. Gesamthochschule. Czy możliwości innej organizacji szkolnictwa wyższego nie były w ogóle rozważane?

Wydaje się również, że tezy zbyt mało miejsca poświęcają modernizacji metod i środków nauczania. Niezależnie od prac nad tzw. technologią nauczania, mającą na celu przede wszystkim intensyfikację kształcenia, w szeregu krajów rozwiniętych uważa się, że przy trzymaniu się dotychczasowych metod żaden kraj nie będzie w stanie zaspokoić całego zapotrzebowania na wykształcenie.

Stąd rozwój „wykładów w konserwach” — taśm magnetofonowych, wideofonowych, korzystanie z radia i TV itp., przenoszących znaczną część pracy do mieszkania studenta i zmniejszających nacisk na inwestycje szkolne. Przy tym są to normalni studenci odpowiadający naszym studiom stacjonarnym, a nie tylko studiom dla pracujących.

Również studia dla pracujących potraktowane są bardzo marginesowo, wzmiankowane są one tylko w części analizującej stan aktualny, gdzie postuluje się konieczność usunięcia wad tych studiów, zwraca uwagę na znaczenie doksztalcenia nauczycieli i postuluje powiązanie z kształceniem ustawicznym.

Rola przypisywana studiom dla pracujących ulegała u nas różnym przemianom. Od niemal dominującej w planach układanych w r. 1962 do b. niskiej dzisiaj, kiedy spotyka się nawet głosy wypowiadające się za likwidacją tych studiów. Paradoxem jest, że równocześnie szereg krajów kapitalistycznych, które na poziomie wyższym nie miały ich dotąd, zaczyna je wprowadzać, przestrzegając utrzymania poziomu. Możliwości studiów dla pracujących będą rosły w miarę skracania tygodnia pracy. Przy czym obok typowych celów kształcenia ustawicznego — zdobycie wiadomości potrzebnych w aktualnej pracy oraz zaspokojenie własnych bez-

interesownych zamiłowań — należy przewidzieć utrzymanie dziś dominujących celów, tj. zdobycie wyższego od posiadanego poziomu wykształcenia lub zmianę źle wybranego zawodu. Byłbym jednak zdania, że tą drogą można by dochodzić, w każdym razie w szkołach technicznych, do dyplomu wyższej szkoły zawodowej.

Ludzie wybitnie zdolni, którzy chcieliby kontynuować studia magisterskie, powinni by uzyskiwać płatny urlop i być kierowani na normalne studia dzienne. Taki system od wielu lat stosuje francuski przemysł zbrojeniowy.

Niezależnie od wysuniętych wątpliwości, które wskazują na miejsca wymagające dopracowania, w pełni solidaryzują się z postulatem tez o konieczności natychmiastowej realizacji programu doraźnych reform wyszczególnionych w tezach.

ZAGADNIENIA USTROJOWO-ORGANIZACYJNE SZKOLNICTWA

Ważny dokument

Raport o stanie oświaty w PRL, którego założenia i tezy przedłożone zostały przez Komitet Ekspertów do powszechnej dyskusji, zawiera bogate materiały informacyjne, ekspertyzy, prognozy, analizy, oceny i propozycje perspektywicznych rozwiązań modelowych dotyczące wszystkich węzłowych problemów oświaty. Ze względu na wysoką rangę polityczną Komitetu, powołanego z inicjatywy Biura Politycznego Komitetu Centralnego, Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej — Raport odegra doniosłą rolę w pracach nad dalszym rozwojem, przebudową i modernizacją systemu oświaty w Polsce Ludowej. Będzie on miał wielkie znaczenie dla realizacji w nadchodzących latach progresywnych założeń ideologiczno-pedagogicznych i ustrojowo-organizacyjnych zrekonstruowanego systemu szkolnego, dostosowanego do aktualnych i przyszłych potrzeb społeczeństwa socjalistycznego. Wynika to z faktu, że prezentowane przez Komitet Ekspertów diagnozy, prognozy i propozycje w sprawach oświatowych są zbieżne z założeniami długofalowego programu zbudowania w nadchodzących dziesięcioleciach wysoko rozwiniętej socjalistycznej Polski — programu wysuniętego przez Polską Zjednoczoną Partię Robotniczą, która sprawuje kierowniczą rolę w życiu społeczno-politycznym naszego kraju, reprezentując interesy całego narodu.

Raport wychodzi z aktualnych realiów polityki społeczno-gospodarczej państwa, zmierzającej do maksymalnego przyspieszenia dynamiki wzrostu gospodarczego Polski, celem zapewnienia — zgodnie z humanistycznymi założeniami ustroju socjalistycznego — coraz pełniejszego zaspokojenia materialnych i duchowych potrzeb społeczeństwa. Dlatego też punktem wyjścia do analiz i propozycji zawartych w Raporcie, a przedstawionych w syntetycznej formie w „Założeniach i tezach raportu o stanie oświaty”, jest uchwała VI Zjazdu PZPR, wytyczająca na obecne pięcioletnie i na lata następne drogi socjalistycznego rozwoju Polski Ludowej w warunkach rewolucji naukowo-technicznej¹.

Dla wzrostu efektywności kształcenia w szkołach, a w szczególności dla rekonstrukcji i modernizacji obecnego ustroju szkolnego ogromne znaczenie ma fakt, że po raz pierwszy w dziejach naszego szkolnictwa kompetentni w sprawach edukacji narodowej wybitni pracownicy nauki, pedagodzy, socjologowie i ekonomiści, działacze oświatowi i nauczyciele-praktycy,

¹ Zob. *Nowe Drogi* 1972, nr 1, s. 138—185.

wchodzący w skład Komitetu Ekspertów, przedstawili społeczeństwu oraz kierownictwu politycznemu i państwowemu perspektywiczny plan realizacji reformy szkolnej, zmierzającej do dostosowania naszego systemu szkolnego do nowych zadań.

Ocena obecnego systemu szkolnego z punktu widzenia perspektyw rozwojowych Polski Ludowej

Przeprowadzona przez Komitet Ekspertów analiza funkcjonalności aktualnego systemu szkolnego jest wszechstronna i konkretna. Wynikająca z niej ocena jest obiektywna i poparta przekonującą argumentacją. Trzeba się z nią zgodzić. Jest ona bowiem słuszna zarówno w części pozytywnej, jak i w części zdecydowanie krytycznej.

Autorzy „Założeń i tez raportu o stanie oświaty” widzą i doceniają wielki dorobek naszego szkolnictwa. Stwierdzają w sposób nie budzący wątpliwości, że *powojenna odbudowa systemu oświaty i wychowania oraz jego dynamiczny rozwój należą do największych osiągnięć Polski Ludowej, stymulujących postęp w dziedzinie gospodarki i kultury*. Na podstawie analizy obszernych materiałów Komitet Ekspertów słusznie konstatuje, że w ramach obecnego systemu szkolnego wykonane zostały główne zadania, które postawiono przed szkołami różnych typów i szczebli w pierwszych okresach budowy społeczeństwa socjalistycznego. System ten zapewnił w latach 1946—1971 pełne wykształcenie podstawowe ponad 11 milionom młodzieży, dostarczył gospodarce i kulturze narodowej blisko 1,5 miliona absolwentów liceów ogólnokształcących i przeszło 2 miliony absolwentów techników i liceów zawodowych oraz niespełna 3 miliony absolwentów zasadniczych szkół zawodowych.

Dodajmy, że w omawianym okresie liczba szkół wyższych wzrosła z 32 do 85, a liczba studentów powiększyła się blisko sześciokrotnie w stosunku do lat międzywojennych. Dzięki temu dyplomy wyższych uczelni zdobyło ponad 600 tysięcy osób.

Wykształcone w Polsce Ludowej kadry umożliwiły rozbudowę przemysłu, podniesienie poziomu gospodarki rolnej, rozwój nauki i kultury, powstanie ośrodków naukowo-badawczych oraz całego systemu instytucji kulturalnych służących rozwojowi teatru, filmu, sztuk plastycznych, muzyki.

Podkreślając wybitne osiągnięcia Polski Ludowej w dziedzinie oświaty i ustosunkowując się pozytywnie do realizacji zadań, wyznaczanych dotychczasowemu systemowi szkolnictwa — Komitet Ekspertów dokonał oceny tego systemu przede wszystkim pod kątem perspektyw rozwojowych naszego kraju nakreślonych przez VI Zjazd Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej oraz wynikających z nich zadań dla szkolnictwa.

Kierunki długofalowego rozwoju Polski Ludowej, wynikające z uchwały VI Zjazdu, rozwinięte zostały w tezach programowych przyjętych na VII

plenarnym posiedzeniu Komitetu Centralnego PZPR, poświęconym sprawie młodzieży².

Tezy przyjęte na VII Plenum Komitetu Centralnego PZPR stanowią konkretyzację zadania zbudowania „drugiej Polski” — Polski, w której w ciągu nadchodzących dwóch dziesięcioleci produkcja przemysłowa wzrośnie 4—5 razy, w której zasadniczym przeobrażeniu ulegnie rolnictwo, stając się nowoczesną, wysoko wydajną dziedziną produkcji. Obiektywne warunki do realizacji powyższych zadań powstaną dzięki zainwestowaniu w gospodarkę w ciągu dwóch kolejnych pięcioletek ponad 3,5 biliona złotych, tj. prawie tyle, ile wynosi wartość majątku trwałego stworzonego przez poprzednie pokolenia.

Znaczny wzrost produkcji przemysłowej i rolniczej zapewni w latach dziewięćdziesiątych zwiększenie o około 3,5 raza dochodu narodowego w stosunku do stanu obecnego. Dzięki temu społeczeństwo osiągnie wzrost dobrobytu i wyrównanie warunków życia. Istotnym zmianom ulegnie sieć osiedleńcza i zabudowa wsi. Nowoczesna wieś zapewni mieszkańcom wysoki poziom życia, łatwość kontaktu z miastami, dostępność oświaty i kultury, placówek służby zdrowia oraz wiele innych usług.

Realizacja programu socjalistycznego rozwoju kraju, uchwalonego na VI Zjeździe Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, ujętego perspektywicznie w „Tezach programowych” Komitetu Centralnego, urzeczywistnienie porywającej wizji „drugiej Polski” — wymagają dobrego przygotowania młodego pokolenia do pracy i walki o nowy kształt socjalistycznej ojczyzny na przełomie dwudziestego oraz dwudziestego pierwszego stulecia naszej ery.

Dlatego też w warunkach rewolucji naukowo-technicznej szkoła nie tylko nadążać musi za narastającym wzrostem wymagań kwalifikacyjnych, ale również wyprzedzać w niektórych dziedzinach bieżące potrzeby w zakresie przygotowania młodzieży do wykonywania pracy zawodowej i aktywnego udziału w życiu społecznym i kulturalnym. Im szybciej będziemy wkraczać w wyższe stadium rozwoju socjalistycznych stosunków społecznych, im bardziej produkcja stanie się złożona pod względem technicznym i organizacyjnym w rezultacie ogarniającej cały nasz kraj rewolucji naukowo-technicznej — tym większego właśnie znaczenia nabiera kształcenie kadr.

Dlatego też w uchwale VI Zjazdu Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej postawione zostało zadanie podniesienia poziomu naszego szkolnictwa, rozszerzenia społecznego zasięgu kształcenia na poziomie średnim poprzez realizację idei powszechności średniego nauczania oraz udosko-

² Zob.: a) Tezy programowe KC PZPR — O aktywny udział młodego pokolenia w budowie socjalistycznej Polski. Zadania partii, państwa i narodu w wychowaniu młodzieży — Uchwała VII Plenum KC PZPR. *Nowe Drogi* nr 12, s. 20.

b) Przemówienie I Sekretarza KC PZPR Edwarda Gierka na VII Plenum KC PZPR. Tamże s. 11.

nalenia całego systemu oświatowego. „Unowocześnienie szkół — czytamy w uchwale — wymaga wszechstronnych i długofalowych działań, dalszej rozbudowy i modernizacji bazy materialnej szkolnictwa, rekonstrukcji sieci szkół, umożliwiającej osiągnięcie wysokiego poziomu zajęć, rozbudowy sieci internatów oraz bazy zajęć pozalekcyjnych i rekreacyjnej dla młodzieży, pełniejszego zaspokojenia potrzeb mieszkaniowych nauczycieli, dalszego podnoszenia poziomu ich kwalifikacji, ulepszenia programów nauczania i podręczników, popularyzacji osiągnięć przodujących pedagogów”.³

Z punktu widzenia przedstawionych wyżej nowych perspektyw rozwojowych Polski Ludowej oraz narastających w związku z tym potrzeb społecznych i wymagań stawianych już obecnie szkołom, a zwłaszcza z punktu widzenia zwiększonych zadań, jakie staną w nadchodzących latach przed szkolnictwem w związku z przyspieszeniem tempa rozwoju społeczno-ekonomicznego i kulturalnego kraju — funkcjonowanie aktualnego systemu szkolnego trzeba ocenić krytycznie. Dotyczy to zarówno efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół, jak i w szczególności spraw ustrojowo-organizacyjnych.

Na obecnym etapie społeczno-ekonomicznego rozwoju dotychczasowy ustrój szkolny nie jest w stanie zaspokoić rosnących potrzeb i aspiracji przeważającej części ludności, zwłaszcza że ciążą na nim w większym lub mniejszym stopniu struktury szkolne minionej epoki, związane z ostrym podziałem klasowym społeczeństwa.

Gdybyśmy obecny ustrój szkolny usiłowali petryfikować, to w niedalekiej przyszłości stałby się on czynnikiem raczej hamującym rozwój naszej gospodarki i kultury. Między innymi bowiem przy obecnym ustroju szkolnym nie zdołalibyśmy zapewnić warunków do realizacji rzeczywistej powszechności średniego wykształcenia.

Na analogicznym stanowisku stanął Komitet Ekspertów. Oceniając aktualny ustrój szkolny pod kątem nowych perspektyw rozwojowych społeczeństwa, Komitet poddał ostrej krytyce jego funkcjonowanie, co znalazło wyraz w treści przedłożonych do powszechnej dyskusji „Założeń i tez raportu o stanie oświaty”.

W dokumencie tym stwierdza się, że istniejąca struktura organizacyjna szkolnictwa w niedostatecznym stopniu jest funkcjonalna w zakresie realizacji wyznaczanych jej obecnie celów i zadań. Mimo wysokiego stopnia upowszechnienia szkolnictwa wciąż jeszcze mamy poważne braki w poziomie wykształcenia ludności.

Z powszechnego spisu ludności przeprowadzonego w roku 1970 wynika, że ponad połowa pracowników zatrudnionych w gospodarce społecznej legitymuje się zaledwie wykształceniem podstawowym (44%) i poniżej siedmiu klas szkoły podstawowej (16%). Najliczniejsza nato-

³ O dalszy socjalistyczny rozwój Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej — Uchwała VI Zjazdu PZPR. *Nowe Drogi* 1972, nr 1, s. 168.

miast grupa osób bez kwalifikacji zawodowych (tzn. tylko z wykształceniem podstawowym i niepełnym podstawowym) pracuje w rolnictwie, co jest jedną z głównych przyczyn hamujących postęp w dziedzinie modernizacji gospodarki rolnej i podnoszenia efektywności produkcji w tym niewątpliwie ważnym dziale gospodarki narodowej.

Sprawa ta wiąże się ze zbyt wysokim odsiewem w szkołach podstawowych, co jest między innymi rezultatem niskiego poziomu organizacyjnego szkół na wsi. Wadliwa struktura sieci szkolnej jest jedną z ważnych przyczyn dysproporcji w poziomie realizacji programów nauczania w poszczególnych szkołach.

W ostatnich latach zaznaczył się znaczny spadek odsetka młodzieży rozpoczynającej naukę w pełnych szkołach średnich. Sprawność nauczania w tym typie szkół jest zbyt niska.

W liceach ogólnokształcących w terminie kończy naukę tylko około 68,5⁰/₀ uczniów, natomiast w technikach o pięcioletnim cyklu kształcenia wskaźnik ten oscyluje wokół 53,8⁰/₀. Niewiele lepiej jest także w szkołach wyższych, gdzie ponad 30⁰/₀ rocznika młodzieży rozpoczynającej studia w ogóle nie uzyskuje dyplomu. W wielu szkołach średnich szczebli niski jest poziom nauczania. Dotyczy to zwłaszcza matematyki, fizyki, języków obcych i wychowania obywatelskiego. Niska jest jakość kształcenia w zasadniczych szkołach zawodowych, do których uczęszcza ponad połowa młodzieży kończącej szkołę podstawową.

Stosowane w obecnym systemie szkolnym metody selekcji i kierowania młodzieży do różnych typów i szczebli szkół oceniane są krytycznie, prowadzą bowiem do wyboru zawodu lub kierunku dalszego kształcenia bardzo często niezgodnie z zainteresowaniami i uzdolnieniami uczniów i studentów. Rezultatem tego jest między innymi niekorzystne z punktu widzenia społecznego i ekonomicznego zjawisko zatrudniania absolwentów szkół niezgodnie z posiadanym wykształceniem.

Ekonomiczna analiza efektywności funkcjonowania ustroju szkolnego przeprowadzona przez Komitet Ekspertów wykazał bowiem, że obecny system organizacyjny szkolnictwa jest drogi. Przyczyna tego leży w zbyt długim cyklu bardzo drogiego kształcenia zawodowego, w nadmiernym rozdrobnieniu sieci szkolnej i utrzymywaniu w związku z tym sporo niewielkich jednostek szkolnych o wysokich kosztach ich funkcjonowania, a przy tym jednak o słabej efektywności pod względem dydaktyczno-wychowawczym.

W wyniku dokonanej analizy funkcjonowania systemu szkolnego, jego braków i słabości (ważniejsze tu omówiono) — Komitet Ekspertów stwierdza, że zarówno ustrój szkolny, jak treść i metody nauczania i wychowania winny być udoskonalone, że zatem aktualny system szkolnictwa należy zreformować. Jest on bowiem mało efektywny pod względem pedagogicznym, politycznym, społecznym, ekonomicznym i kulturalnym. Wniosek ten — zdaniem piszącego te słowa — jest w pełni uzasadniony.

Kontrowersyjność niektórych propozycji modelowych

Pryncypia ustrojowo-organizacyjne. Sformułowane przez Komitet Ekspertów w sposób ogólny idee przewodnie rekonstrukcji systemu szkolnego⁴ są słuszne. Niektóre sprawy bardziej szczegółowe wymagają jednak wyjaśnienia. Istotnym np. problemem jest dokładne sprecyzowanie zasad, jakie powinien realizować system szkolny. W „Założeniach i tezach raportu” wymienia się cztery zasady: powszechności, drożności, elastyczności i szerokiego profilu kształcenia. Można domniemać, że autorzy tego dokumentu uważają je za zasady główne (podstawowe), gdyż w teoretycznych rozważaniach na temat ustroju szkolnego specjaliści wymieniają również inne zasady, jak np. jednolitość szkolnictwa, dostępność szkół, efektywność społeczna szkolnictwa, ekonomiczność systemu szkolnego, bezpłatność nauczania itp.

Zastrzeżenie budzi pominięcie jednolitości szkolnictwa jako zasady podstawowej. Realizacji zasady jednolitości szkolnictwa domagały się od kilkadziesiąt lat postępowe siły społeczne w Polsce i w innych krajach. O szkołę jednolitą walczyło postępowe nauczycielstwo polskie w okresie międzywojennym. Zasada jednolitości szkolnictwa jako podstawa organizacyjno-ustrojowa znajdowała wyraz w Polsce Ludowej we wszystkich ważniejszych decyzjach politycznych, dotyczących oświaty.

Zasada jednolitości ustroju szkolnego wymaga realizowania w szkołach poszczególnych szczebli (poziomów) programów nauczania jednolitych pod względem zakresu, treści i ideowego kierunku. Zasada jednolitości szkolnictwa wymaga również zapewnienia szkołom jednolitych warunków pracy dydaktyczno-wychowawczej (budynki szkolne, wyposażenie w sprzęt i pomoce naukowe). Ważnym elementem jednolitości szkolnictwa są jednolite pod względem poziomu wykształcenia kwalifikacje nauczycieli. Podjęte ostatnio decyzje, aby nauczyciele szkół wszystkich typów i szczebli posiadali pełne wyższe (magisterskie) wykształcenie, świadczą o respektowaniu przez naszą politykę oświatową zasady jednolitości szkolnictwa także w zakresie kwalifikacji nauczycieli.

Szkoła jednolita nie może być szkołą „uniformistyczną”, tzn. szkołą przykrojoną jednakowo dla wszystkich dzieci bez względu na ich możliwości psychiczne, zainteresowania i uzdolnienia. Przez jednolitość rozumieć należy zagwarantowanie możliwości jednakowego rozwoju i dalszego kształcenia młodzieży w oparciu o jednakową podstawę dydaktyczno-naukową, w oparciu o indywidualne zainteresowania i upodobania. W tym kontekście „drożność” systemu szkolnego nie jest „zasadą”, lecz jedną z ważnych cech szkoły jednolitej.

Zasada jednolitości szkolnictwa dopuszcza możliwość dyferencjacji programu nauczania, zwłaszcza na poziomie średnim, przy nauczaniu starszej

⁴ Założenia i tezy raportu o stanie oświaty. Wydawn. Komitetu Ekspertów dla opracowania raportu o stanie oświaty w PRL. Warszawa 1973, s. 49—50.

i bardziej już dojrzałej młodzieży. Zawsze jednak *uczniowie na tym samym szczeblu nauczania powinni otrzymywać jednakowy poziom wiedzy i osiągać w zasadzie jednakowy poziom rozwoju umysłowego przy uwzględnieniu cech i zdolności indywidualnych.*

Przy formułowaniu przewodnich idei rekonstrukcji systemu szkolnego autorzy „Założeń i tez raportu o stanie oświaty” pominęli zasadę bezpłatności nauczania. Hasło bezpłatności szkoły związane było nierozdzielnie z walką mas ludowych o oświatę. Zasada bezpłatności nauczania wprowadzona została 127 lat temu przez Marksa i Engelsa do „Manifestu Komunistycznego”. Zasada ta nie jest wszakże jedynie kategorią historyczną. O jej aktualności, nawet w obecnych naszych warunkach społeczno-politycznych, świadczą uwagi dotyczące kosztów kształcenia, zawarte w dokumencie Komitetu Ekspertów, w którym stwierdza się, że niezależnie od wydatków na szkolnictwo ze źródeł społecznych w ostatnich latach wzrastają indywidualne wydatki ludności na kształcenie, że np. wydatki komitetów rodzicielskich w szkołach podstawowych sięgają w wielu miastach nawet 100% wydatków z budżetu państwowego na zakup inwentarza szkolnego i pomocy naukowych⁵.

Z badań przeprowadzonych przez Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN wynika, że roczne koszty kształcenia w szkole średniej ponoszone przez rodziców w Polsce wynosiły w 1970 r. od 5050 zł do 9300 zł (utrzymanie w internacie lub na stacji oraz inne wydatki związane z nauką, jak podręczniki, przybory szkolne, dojazdy do szkół itp.), a przyznawane uczniom stypendia zmniejszały powyższe koszty tylko o około 33%. Według Instytutu Ekonomiki Rolnej, mimo formalnie obowiązującej w naszym systemie szkolnym bezpłatności nauczania⁶, wydatki na kształcenie dzieci stanowią około 10% budżetu statystycznej rodziny chłopskiej.

Obciążenie finansowe rodzin z powodu kształcenia dzieci jest istotnym czynnikiem przy dokonywaniu wyboru kierunków i szczebli kształcenia ponadpodstawowego, co w konsekwencji w wielu przypadkach prowadzi między innymi do negatywnej selekcji społecznej w szkolnictwie, preferując dzieci rodzin lepiej sytuowanych pod względem materialnym.

Jak z tego widać, *problem pryncypiów ustrojowych w szkolnictwie nie jest li tylko sprawą teoretyczną. Mają one całkiem konkretne — pozytywne lub negatywne — skutki praktyczne. Niedocenianie np. zasady bezpłatności nauczania może stworzyć trudności przy realizacji powszechności kształcenia na poziomie średnim i dlatego też — moim zdaniem — zasada ta powinna figurować wśród podstawowych zasad realizowanych przez system szkolny.*

Rodzą się natomiast wątpliwości, czy elastyczność systemu szkolnego i szeroki profil kształcenia powinny być podniesione do godności podsta-

⁵ Tamże, s. 32.

⁶ Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce Ludowej (art. 3). PZWS, Warszawa 1961, s. 10.

wowych zasad ustrojowych szkolnictwa. Dotychczas w pedagogice terminy te — jak mi się wydaje — dotyczyły raczej cech organizacyjno-programowych szkolnictwa i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół. W związku z tym właśnie „elastyczność” i „szeroki profil kształcenia” jako zasady, na których miałyby się opierać system szkolny, wymagają dokładnego zdefiniowania. Nie są one bowiem jasne (jako zasady ustrojowe w szkolnictwie) i pozostawiają zbyt szeroki margines dowolności w ich interpretowaniu.

Warianty rozwiązań modelowych. Komitet Ekspertów prezentuje cztery możliwości zmian w systemie szkolnym, grupując je w dwa generalne warianty, z których każdy ma dwie odmiany. Oznaczono je symbolami: IA i IB oraz IIA i IIB. Przy czym charakterystyka każdego z wariantów (i ich odmian) dokonana została przede wszystkim pod kątem realizacji powszechności średniego nauczania. Po prostu autorzy „Założeń i tez raportu o stanie oświaty” traktują poszczególne warianty rekonstrukcji szkolnictwa jako „różne drogi upowszechnienia szkoły średniej”.⁷

Realizacja idei powszechności średniego nauczania stanowi rzeczywiście jedną z bardzo istotnych przesłanek reformy szkolnej. Obok problemu upowszechnienia szkoły średniej, wynikającego z ogólnych założeń ideologicznych, politycznych, gospodarczych i kulturowych, przedstawionych w sposób słuszny w części pierwszej i drugiej „Założeń i tez raportu o stanie oświaty” — przy rekonstrukcji ustroju szkolnego musimy również brać pod uwagę przesłanki natury psychologiczno-pedagogicznej oraz optymalne warunki strukturalno-organizacyjne systemu szkolnego, związane między innymi z rozwojem sieci osiedleńczej, z dostępnością szkół różnych typów i przygotowaniem młodzieży do pracy w określonych zawodach.

Spośród wyżej wymienionych czterech koncepcji ustrojowych szkolnictwa większość członków Komitetu Ekspertów nie poparła wariantów IA i IB, które opierają się na udoskonalonej i nieco zmodyfikowanej obecnej strukturze organizacyjnej szkolnictwa (szkoła 12-letnia). Stanowisko to jest słuszne, gdyż przeciwko tym wariantom przemawiają niemal wszystkie argumenty wynikające z krytycznej oceny funkcjonowania obecnego systemu szkolnego. Komitet opowiedział się natomiast za wariantem IIB (szkoła 11-letnia), przewidując możliwość wprowadzenia w dalszej przyszłości wariantu IIA (szkoła 10-letnia podzielona na 3 stopnie: początkowy — trzyletni, średni — pięcioletni i ostatni — dwuletni, zróżnicowany na kilka kierunków kształcenia).

Aczkolwiek propozycja Komitetu Ekspertów jest postępową w stosunku do aktualnego ustroju szkolnego, to jednak można wysunąć szereg poważnych argumentów, które przemawiają przeciwko wprowadzeniu jej w życie. Omówię krótko niektóre z nich.

⁷ Założenia i tezy raportu o stanie oświaty. Wydawn. Komitetu Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty w PRL. Warszawa 1973, s. 50.

Argument pierwszy. Powszechna ogólnokształcąca szkoła 11-letnia obejmuje 3 cykle programowe. Wyodrębnienie 3-letniego cyklu nauczania początkowego jest słuszne. Natomiast wątpliwości powstają w związku z podziałem dalszej nauki w szkole 11-letniej na 2 cykle programowe, obejmujące klasy IV—VIII i klasy IX—XI. Co gorsza, klasy IX—XI dzielą się według tej koncepcji na cztery odrębne ciągi programowe: matematyczno-fizyczno-techniczny, chemiczno-biologiczno-rolniczy, społeczno-ekonomiczny i humanistyczno-kulturalny. W ramach tych „ciągów” mogą być organizowane klasy przygotowania zawodowego uczniów o szerokim profilu zawodowym. Zważmy, że tego rodzaju dyferencjacja materiału nauczania, powiązanej z pewnymi formami kształcenia zawodowego, rozpoczynać się ma wcześniej niż obecnie z powodu przyspieszenia rozpoczynania przez dzieci nauki szkolnej. Decyzję w kierunku dalszego zróżnicowanego kształcenia dziecka podejmowano by przed ukończeniem 14 roku życia. Oznacza to, że nie uległaby poprawie sytuacja w tym zakresie w stosunku do obecnego systemu szkolnego, a zarzut postawiony w „Założeniach i tezach raportu” wariantowi IA (upowszechnienie wykształcenia średniego w istniejącej obecnie strukturze szkolnictwa)⁸ odnosiłby się i do proponowanego wariantu IIB (szkoła 11-letnia).

*Tak wczesna dyferencjacja programowa poprzez podzielenie klas IX—XI na wyodrębnione „ciągi” nie ma podstaw w nauce psychologii. Specyficzność dróg rozwojowych zdolności specjalnych przejawia się bowiem w tym, że zjawiają się one w różnych okresach życia.*⁹ Poglądy psychologów w sprawie wieku, w którym ujawniają się zdolności specjalne, nie są co prawda jednolite, ale na ogół przeważa pogląd, że uzewnętrzniają się one dopiero około 16—17 roku życia. Wcześniej występują jedynie zdolności artystyczne, przede wszystkim muzyczne. Odnosi się to również, choć w mniejszym stopniu, do zdolności matematycznych.

W świetle powyższych uwag zbyt wczesna dyferencjacja nauczania może wyrządzać znacznej liczbie dzieci niepowetowaną krzywdę, zwłaszcza że zmiana kierunku kształcenia jest utrudniona z powodu różnic programowych między ciągami. Różnice te z natury rzeczy są znaczne, co znajduje wyraz w zróżnicowanym wymiarze godzin przeznaczonych na nauczanie głównych przedmiotów w wydzielonych ciągach. Np. w aktualnych planach nauczania w klasach I—IV obecnych liceów ogólnokształcących o profilu matematyczno-fizycznym przeznaczają się na nauczanie matematyki łącznie 23 godziny tygodniowo, gdy tymczasem w liceach ogólnokształcących o profilu humanistycznym tylko 14 godzin. Różnice występują nawet w wymiarze godzin nauczania języka polskiego (20 godzin — profil humanistyczny, 16 godzin — profil matematyczno-fizyczny)¹⁰.

⁸ Tamże, s. 51.

⁹ Zob. S. L. Rubinsztein: Podstawy psychologii ogólnej. Książka i Wiedza 1964, s. 855

¹⁰ Zob. Ministerstwo Oświaty i Wychowania: Organizacja kształcenia i wychowania socjalistycznego w roku szkolnym 1973/74. Warszawa 1973, s. 26—27.

Ponieważ w sprofilowanych klasach IX—XI zreformowanej szkoły ogólnokształcącej uwzględnić się będzie elementy kształcenia zawodowego, przeto odrębność programowa sprofilowanych ciągów zostanie pogłębiona w stosunku do krytycznie ocenianego stanu obecnego w tym zakresie. W tej sytuacji zmiana obranego profilu kształcenia będzie bardzo utrudniona lub wręcz niemożliwa.

Przy tworzeniu odrębnych ciągów klas sprofilowanych wystąpią poważne trudności organizacyjne w szkołach, zwłaszcza zlokalizowanych na obszarach wiejskich. Ze względów demograficznych klasy IX—XI powszechnej szkoły 11-letniej będą tam najczęściej dwuciągowe, rzadziej trzyciągowe. Toteż przy kierowaniu uczniów kończących klasę VIII na sprofilowane ciągi w klasach IX—XI nie będzie można brać pod uwagę w wystarczającym stopniu specjalnych uzdolnień i zainteresowań młodzieży, jeśli nawet uzdolnienia te i zainteresowania będą mogły być ujawnione w tak wczesnym wieku.

Argument drugi. Słabą stroną koncepcji ustrojowej opartej na 11-letniej powszechnej szkole ogólnokształcącej jest kształcenie zawodowe. W „Projekcie programu stopniowego wprowadzenia powszechnego kształcenia średniego”, przedłożonym do dyskusji przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania, słusznie podkreśla się konieczność zapewnienia przez system szkolny gruntownego wykształcenia zawodowego, gdyż „nowoczesne wykształcenie jest niezbędne z punktu widzenia kształtowania przyszłej klasy robotniczej, jako przodującej siły narodu”.¹¹ Powstaje uzasadniona obawa, czy wykształcenie takie będzie możliwe do osiągnięcia przy realizacji koncepcji ustrojowej opartej na szkole 11-letniej.

Z koncepcji tej wynika, że znaczna część młodzieży zdobędzie przygotowanie do pracy na określonych stanowiskach w produkcji lub w usługach na podstawie szerokoprofilowego wykształcenia uzyskanego w szkole ogólnokształcącej. Nie jest to sprawa łatwa. Wszak i obecnie licea ogólnokształcące miały zapewniać, zgodnie z ustawą o rozwoju systemu oświaty i wychowania z 1961 r., obok wykształcenia niezbędnego do podjęcia studiów wyższych także przysposobienie do pracy zawodowej (art. 17 ustawy). W praktyce dało to nikłe rezultaty, mimo że cykl nauczania trwa w obecnych liceach cztery lata, a okres kształcenia w sprofilowanych klasach szkoły 11-letniej ma trwać trzy lata. Dodajmy, że młodzież będzie rozpoczynała i kończyła naukę w tych klasach w młodszym wieku, co nie jest bez znaczenia, jeśli idzie o przygotowanie do pracy zawodowej. Dlatego też 11-letnia powszechna szkoła ogólnokształcąca mogłaby przygotowywać do pracy tylko w niektórych zawodach (np. sprzedawca w sklepie, pracownik w centrali telefonicznej, pracownik „przy okienku” w urzędzie pocztowym, konduktor itp.).

Zgodnie z koncepcją wysuniętą przez Komitet Ekspertów przygotowanie

¹¹ *Nowa Szkoła* 1973, nr 4, s. 87—88.

wysoko kwalifikowanych robotników, pracowników, rzemieślników i niższego personelu odbywałoby się przy udziale i pod nadzorem przyszłego pracodawcy w drodze „intensywnego” kształcenia młodzieży kończącej powszechną 11-letnią szkołę ogólnokształcącą. Czas nauki w szkołach tego typu trwałby, zależnie od potrzeb, od 0,5 do 1,5—2 lat — przeciętnie jeden rok¹². Zdaniem piszącego te słowa, jest to okres za krótki na wykształcenie „wysoko kwalifikowanych robotników, majstrów i brygadzystów”. Użycie w tym przypadku określenia „intensywne kształcenie zawodowe” nie poprawia sytuacji.

W pełni słuszne natomiast jest stanowisko Komitetu Ekspertów w sprawie zastąpienia obecnych techników, liceów zawodowych i szkół policealnych (pomaturalnych) wyższymi szkołami zawodowymi o trzyletnim okresie studiów.

Kontrpropozycje autora artykułu

Od wielu lat autor niniejszego artykułu jest zwolennikiem szkoły 10-letniej¹³. Poglądy moje w tej sprawie ulegały ewolucji i pewnej modyfikacji pod wpływem argumentacji zarówno zwolenników, jak i przeciwników szkoły 10-letniej. Pilne studiowanie doświadczeń naszego i innych krajów socjalistycznych w dziedzinie rozwiązywania problemów ustrojowo-organizacyjnych szkolnictwa, prowadzone przeze mnie prace w tym zakresie (przede wszystkim nad siecią szkolną) oraz gruntowne zapoznanie się z argumentacją w sprawie przyszłej reformy szkolnictwa zawartą w „Założeniach i tezach raportu o stanie oświaty” — utwierdziły mnie w przekonaniu, że najbardziej słuszna i realistyczna z punktu widzenia psychologiczno-pedagogicznego i społeczno-ekonomicznego jest koncepcja ustrojowa związana z upowszechnieniem 10-letniej szkoły ogólnokształcącej, oparta jednak na odmiennych zasadach niż wariant IIA przyszłej reformy przewidujący szkołę 10-letnią, prezentowany w „Założeniach i tezach raportu”. Wariant ten, jak to stwierdzają — może niezbyt ściśle — autorzy powyższego dokumentu, różni się od wariantu szkoły 11-letniej (symbol IIB) przede wszystkim tym, iż absolwenci, którzy zamierzaliby podjąć studia wyższe, byłiby przyjmowani na podstawie skierowania przez szkołę na rok wstępny studiów wyższych. Różnice w programie nauczania — mimo krótszego o rok czasu trwania nauki — byłyby natomiast stosunkowo niewielkie¹⁴.

Szkoła 10-letnia według wariantu IIA miałyby — podobnie jak szkoła 11-letnia (wariant IIB) — strukturę trójstopniową. Trzy stopnie tej szkoły obejmowałyby: stopień początkowy — 3-letni (klasy I—III), średni —

¹² Założenia i tezy raportu o stanie oświaty — patrz tabl. 7, s. 89—90 oraz komentarz do tej tablicy na s. 90.

¹³ Porównaj — Władysław Ozga: O dziesięcioletnią szkołę podstawową w Polsce Ludowej. Wydawn. Wspólna Sprawa, Warszawa 1957 r.

¹⁴ Założenia i tezy raportu o stanie oświaty, s. 52.

obejmujący 5-letnią naukę wspólną (klasy IV—VIII) i ostatni — 2-letni (klasy IX—X), zróżnicowany na kilka kierunków kształcenia. Zarówno trójstopniowa struktura organizacyjna, jak i tworzenie w ostatnich klasach kilku odrębnych kierunków kształcenia — to relikty dziewiętnastowiecznej przeszłości. Podział np. na gimnazja klasyczne, filologiczne i realne istniał już kilkadziesiąt lat temu. Petryfikowała go także reforma Jędrzejewicza w okresie międzywojennym. Zmieniają się tylko nazwy. Dawniej szkoły średnie dzielono na typy, nieraz nazywano to kierunkami, dziś natomiast najchętniej posługujemy się terminem „profil” lub „ciąg”. Założenia zaś organizacyjno-programowe ulegają zmianom stosunkowo niewielkim.

Szkoły zawodowe zreformowane według wariantu IIA organizowane byłyby na podbudowie programowej szkoły 10-letniej i trwałyby, podobnie jak w szkole 11-letniej, od 0,5 do 1,5—2 lat. Słowem, większość zarzutów stawianych koncepcji ustrojowej opartej na wariancie IIB (szkoła 11-letnia) odnosi się także do wariantu IIA (szkoła 10-letnia).

Dlatego też autor niniejszego artykułu proponuje oprócz przyszły system szkolny na innej koncepcji programowo-organizacyjnej 10-letniej powszechnej szkoły ogólnokształcącej. Nazwijmy ją wariantem IIC. Projektowana struktura organizacyjna szkolnictwa stworzona według tego wariantu obejmowałyby:

1. Wychowanie przedszkolne — stopniowo upowszechniane poczynając od roczników poprzedzających naukę szkolną. Zajęcia w ostatnim roku pobytu dziecka w przedszkolu powinny być zbliżone pod względem programowym do zajęć w pierwszym półroczu w klasie I obecnej szkoły podstawowej i obejmować okres przygotowawczy do rozpoczęcia systematycznej nauki oraz pierwsze początki czytania i rachunków.
2. Do klasy I 10-letniej powszechnej szkoły ogólnokształcącej przyjmowane byłyby dzieci w zasadzie w wieku 7 lat. Wcześniejsze rozpoczęcie nauki, np. w wieku 6,5 lat, mogłoby mieć miejsce na podstawie orzeczenia poradni psychologicznej (psychologa szkolnego) o dojrzałości szkolnej dziecka.

Struktura programowa 10-letniej powszechnej szkoły ogólnokształcącej obejmowałyby 2 cykle programowe:

- a) trzyletni cykl nauczania początkowego (klasy I—III),
- b) siedmioletni jednolity cykl nauczania systematycznego uwzględniający pewne zróżnicowanie nauczania w klasach VIII—X stopniowo nasilające się w klasach ostatnich (IX—X). Tego rodzaju dyferencjacja nauczania powinna opierać się na swobodnym wyborze przedmiotów z szerszym lub węższym zakresem materiału objętego programem nauczania. Przy czym — jak to słusznie przewiduje „Projekt programu stopniowego wprowadzania powszechnego kształcenia średniego” opracowany przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania — fundamentalne wiadomości powinny być powszech-

ne i obowiązkowe dla ogółu uczniów powszechnej średniej szkoły ogólnokształcącej¹⁵.

Wybór przedmiotów przez uczniów z szerszym lub węższym programem nauczania w klasach VIII—X szkoły 10-letniej, powinien być dokonywany przy doradztwie nauczyciela oraz szkolnej poradni psychologicznej (zawodowej). W ramach przedmiotów fakultatywnych przewidziane byłyby obowiązujące ucznia zajęcia z zakresu przygotowania do mniej skomplikowanej pracy zawodowej. Fakultatywność zajęć dotyczyłaby jedynie samego momentu wyboru. Po dokonaniu wyboru przez ucznia zajęcia te byłyby objęte obowiązkowymi wymaganiami.

Dla ilustracji problem dyferencjacji nauczania w szkole 10-letniej według wariantu IIC można by przewidywać, orientacyjnie (przykładowo) biorąc, następujący wymiar godzin w klasach VIII—X niezbędny do opanowania wiedzy fundamentalnej, obowiązujący wszystkich uczniów oraz wymiar godzin przeznaczony na zajęcia fakultatywne:

Klasa	Wymiar godzin	
	Obowiązujący wszystkich uczniów (bez wyboru)	Zajęcia fakultatywne (wymiar obowiązujący po wyborze)
VIII	30	4
IX	27	7
X	25	9

- Po szkole 10-letniej (wariant IIC) rozpoczynałoby się kształcenie wysoko kwalifikowanych robotników, majstrów i brygadzystów w szkołach zawodowych trwających w zależności od potrzeb od 1 roku do 1,5—2,5 lat (średnio 2 lata). Oznacza to, że w stosunku do wariantu IIA i IIB (szkoła 11-letnia) okres nauki w szkołach zawodowych trwałby o 1 rok dłużej. Szkoły te, poprzedzone średnim wykształceniem ogólnym, będą mogły osiągnąć optymalny poziom kształcenia zawodowego i mieć dzięki temu wysoki autorytet w społeczeństwie.
- Technika, licea zawodowe i obecne szkoły policealne (pomaturalne) zostałyby zastąpione, analogicznie jak w wariacie IIA i IIB, wyższymi szkołami zawodowymi o kursie trzyletnim.
- Dla młodzieży kończącej szkołę 10-letnią, zamierzającej podjąć studia wyższe, organizowany byłby „rok wstępny” (przygotowawczy) ukierunkowany pod względem programowym pod kątem przyszłych studiów.

¹⁵ *Nowa Szkoła*, 1973 r. nr 4, s. 88.

6. Celem „roku wstępnego” byłoby wdrożenie przyszłych studentów do specyficznych metod pracy dydaktyczno-naukowej na wyższej uczelni. Byłby on również dobrą formą doboru (selekcji) młodzieży ubiegającej się o przyjęcie do szkół wyższych.
7. Szkoły akademickie (dające magisterium) trwałyby 4—5 lat (łącznie z rokiem wstępnym 5—6 lat).

Przy proponowanym przeze mnie wariantcie reformy szkolnej w oparciu o koncepcję szkoły 10-letniej (wariant IIC) *skrócony czas nauki w powszechnej średniej szkole ogólnokształcącej zostałby zrekompensowany z nawiązką dzięki zastosowaniu siedmioletniej nauki ciągłej w klasach IV—X z możliwością stosowania programu liniowego oraz przez wprowadzenie roku wstępnego do szkół wyższych i przedłużenie o 1 rok (w stosunku do wariantów IIA i IIB) nauki w szkołach zawodowych.* W rezultacie mielibyśmy dobrą średnią szkołę ogólnokształcąca, o wysokim poziomie szkoły zawodowe kształcące wysoko kwalifikowanych robotników oraz szkoły wyższe z dobrze przygotowaną do podjęcia studiów i lepiej dobraną (wyselekcjonowaną) młodzieżą.

Łączny czas nauki od klasy I szkoły ogólnokształcącej po szkołę akademicką, przy systemie szkolnym opartym na szkole 10-letniej (wariant IIC), w porównaniu z innym wariantem przedstawiony został w poniższej tabeli.

ŁĄCZNY CZAS NAUKI PRZY SYSTEMIE SZKOLNYM USTALONYM
WEDŁUG WARIANTÓW IIC, IIB i IIA USTROJU SZKOLNEGO

Typ szkoły	W a r i a n t y		
	II C propozycja autora artykułu)	II B (propozycja większości Członków Komitetu Ekspertów)	II A (propozycja mniejszości Członków Komitetu Ekspertów)
1. Szkoła ogólnokształcąca, w tym:	10 lat	11 lat	10 lat
a) cykl początkowy	3 lata	3 lata	3 lata
b) cykl średni	7 lat	5 lat	5 lat
c) cykl końcowy	7 lat	5 lat	5 lat
2. Szkoła zawodowa	12 lat (10+2)	12 lat (11+1)	11 lat
3. Studium przygotowawcze do szkoły wyższej (rok wstępny)	1 rok	—	1 rok
4. Wyższa szkoła zawodowa łącznie z kursem przygotowawczym	14 lat	14 lat	14 lat
5. Szkoły akademickie łącznie z kursem przygotowawczym.	15—16 lat	15—16 lat	15—16 lat

Przeciwnicy wariantu IIC (propozycja autora) wysuną z pewnością problem kosztów funkcjonowania systemu szkolnego, opartego na tym

wariancie. Łączny okres nauki przy koncepcji szkoły 10-letniej oznaczony symbolem IIC jest identyczny z okresem, jaki proponują zwolennicy wariantu IIB (szkoła 11-letnia). Różnica w kosztach na niekorzyść wariantu IIC wynika z przedłużenia o rok kształcenia w szkołach zawodowych, kształcących wysoko kwalifikowanych robotników. Argumentu tego nie można jednak nadużywać, gdyż np. przez dalsze skrócenie okresu nauki w szkołach zawodowych można by uzyskać dodatkowe „oszczędności” (czytelnicy darują mi to przejawienie w argumentacji). Uważam jednak, że „oszczędności” uzyskane przez zwolenników szkoły 11-letniej w drodze skrócenia okresu nauki w szkole zawodowej kształcącej wysoko kwalifikowanych robotników do 1 roku (średnio) okazałyby się w rzeczywistości bardzo kosztowne z punktu widzenia społecznego. Nie wolno nam robić takich „oszczędności”.

Po dokładnym zweryfikowaniu kosztów omawiana różnica w nakładach na szkolnictwo będzie stanowić np. w 1990 r. około 2—3% globalnej kwoty wydatków na szkolnictwo. Jeśli to stosunkowo niewielkie zwiększenie nakładów nie byłoby możliwe, to przy wzroście globalnych wydatków na szkolnictwo w 1990 r. w stosunku do 1975 r. o przeszło 100 miliardów zł (tak zakłada Komitet Ekspertów) można będzie dokonać takiej repartycji sum przewidzianych na pokrycie wydatków funkcjonowania szkół, która zapewni realizację najbardziej słusznej z punktu widzenia psychologiczno-pedagogicznego i efektywności społecznej koncepcji reformy szkolnej.

NIEKTÓRE PROBLEMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Wśród wielu ważnych dla polskiej oświaty spraw Komitet Ekspertów podjął w swoim Raporcie problem od dawna nurtujący i niejednokrotnie podnoszony — kształcenia wszystkich nauczycieli na poziomie pełnych studiów wyższych typu akademickiego.

Jesteśmy bodaj że pierwszym krajem w świecie, który tego rodzaju postulat wysuwa i zamierza konsekwentnie w najbliższym czasie urzeczywistnić. Zasadność kwestii jest — w moim przekonaniu — oczywista, dyskutować można jedynie nad etapami doprowadzenia różnych grup i kategorii nauczycieli do poziomu pełnego wyższego wykształcenia.

W niniejszym jednak artykule nie tym pragnę się zająć. Nie będę rozważała spraw związanych ze stroną organizacyjno-ilościową podejmowanych zamierzeń, zatrzymam się natomiast na niektórych wybranych problemach, dotyczących strony merytoryczno-jakościowej. Można bowiem przy mobilizacji wszystkich sił i środków doprowadzić do tego, że w ciągu kilku do kilkunastu lat przeważająca część nauczycieli szkolnictwa wszystkich szczebli będzie się legitymowała dyplomem magistra. Osiągnięcie tego rodzaju może się okazać, pomimo poważnych wysiłków, formalnym, jeśli nie zostaną dogłębnie zanalizowane i uwzględnione warunki przesądzające o jakości uzyskiwanego przez nauczycieli wykształcenia. Wokół też tych niektórych tylko warunków skoncentruję w dalszym ciągu moje rozważania.

Problem pierwszy, który w wyniku wielu spostrzeżeń i obserwacji szczególnie mnie nurtuje, to problem kadry naukowo-dydaktycznej, kształcącej i mającej w coraz szerszym zakresie i coraz intensywniej kształcić nauczycieli. Powszechnie znana jest sytuacja na tym odcinku — cierpimy tu na poważne deficyty kadrowe — szczególnie, jeśli chodzi o nauczycieli akademickich ze stopniami i tytułami naukowymi. Rosnące zatem potrzeby będą wymagały szybkiego przygotowania wysoko kwalifikowanej kadry naukowo-dydaktycznej. Na tym jednak nie kończy się problem i trudności związane z możliwościami jego rozwiązania. Przeciwnie — jestem zdania, że w tym właśnie miejscu najistotniejsze trudności dopiero zaczynają się pojawiać. Jaką bowiem kadrą dysponują na ogół uniwersytety i inne wyższe uczelnie? Jaka jest od wielu lat baza rekrutacyjna zasilająca szkolnictwo wyższe?

Do pracy naukowo-dydaktycznej byli i są rekrutowani na ogół młodzi ludzie bezpośrednio po ukończeniu studiów. Przechodzą przez określone etapy naukowej kariery, od stanowisk stażysty, bądź stażysty asystenta zaczynając, a na stanowisku profesora — przy prawidłowej drodze własnego rozwoju — kończąc. Nigdy nie zetknęli się z praktyką zawodową

lub — w najlepszym przypadku — poznawali tę praktykę w trybie doraźnie organizowanych przez uczelnie staży produkcyjnych i zawodowych. Nigdy też nie pragnęli oni kształcić nauczycieli ani zgłębiać spraw związanych z praktyką szkolno-oświatową, bo ambicje naukowe dominowały najczęściej nad aspiracjami dydaktyczno-wychowawczymi. I oto mamy w szkolnictwie wyższym olbrzymie zastępy kadr o różnym poziomie kwalifikacji naukowych, kadr, które uważają, iż dydaktykę można uprawiać jako marginesowo traktowane rzemiosło (wystarczy do tego przygotowanie w trybie „terminowania” u „mistrza”), szkolnictwo jest w ogóle poza zasięgiem ich uwagi i zainteresowań, a pracę w tym szkolnictwie znają jedynie z własnej uczniowskiej autopsji z okresu dzieciństwa i młodości.

Problem można rozpatrywać — rzecz jasna — w aspekcie potrzeb związanych z przygotowaniem kadr do różnych działów gospodarki i kultury narodowej.

Ale kształcenie nauczycieli, a więc kadry, która będzie kształciła i wychowywała ludzi dla wszystkich dziedzin naszego życia, ma zupełnie szczególną specyfikę.

Nie może przygotować dobrego nauczyciela ten, kto sam nie poznał i nie zgłębił pracy określonego szczebla szkoły, kto nie zna i nie rozumie rozwojowych i wychowawczych problemów dzieci i młodzieży w poszczególnych grupach wieku, kto nie przyswoił sobie podstawowej wiedzy z pedagogiki, psychologii, metodyki kształcenia i wychowania, niezbędnej dla pokierowania działalnością zespołów uczniowskich.

Wielu pracowników naukowo-dydaktycznych nie rozumie i nie chce rozumieć tej kwestii, wydaje im się, iż wykształcenie nauczyciela to najłatwiejsza „pod słońcem” sprawa, do której nawet wiedzy specjalistycznej zbyt dużej nie trzeba posiadać.

Zdarzało mi się niejednokrotnie zetknąć z faktem kierowania przez uniwersytety do afiliowanych wyższych studiów nauczycielskich najślabszych naukowo i dydaktycznie pracowników z różnych jednostek organizacyjnych. Nierzadko funkcjonowała zasada, że jeśli kierownik jednostki chce się słabego pracownika pozbyć w sposób bezbolesny, to najlepiej oddać go do dyspozycji WSN. Spotykałam się również z młodymi, bardzo młodymi ludźmi, którzy zatrudnieni np. w Uniwersytecie Warszawskim dojeżdżali na jeden tylko dzień w tygodniu do prowincjonalnego WSN w celu przeprowadzenia ćwiczeń ze studentami. Takich młodych ludzi osobiście dopuściłabym do prowadzenia ćwiczeń w ogóle tylko pod bardzo wnikliwą opieką i kontrolą kierownika zakładu — docenta lub profesora. Do ćwiczeń z kandydatami do zawodu nauczycielskiego nie dopuściłabym ich wcale. Dodajmy do tego, że wkład pracy tego rodzaju kadry dojeżdżającej na jeden dzień w działalności WSN jest żaden. Wątpliwa jest zatem jej przydatność merytoryczna i żadna naukowo-wychowawczo-organizacyjna.

Za to dla bezpośredniego zwierzchnika jest to kadra nader przydatna. W ciągu całego tygodnia pracuje ona na rzecz macierzystej komórki i nie mamy złudzeń — wykonuje wiele czynności pomocniczych, przydatnych dla kierownika tej komórki. Pensum zaś dydaktyczne stanowiące podstawę do zatrudnienia (przydział etatu) „odrabia” w ciągu jednego dnia — gdzie indziej, nie obciążając szefa obowiązkiem opieki i kontroli. Taki jest obraz sytuacji uczelni i kierunków studiów kształcących nauczycieli.

Twierdzą zatem, że spośród wszystkich nauczycieli akademickich tylko nieliczni są predysponowani do tego, aby na należytych poziomie postawić proces przygotowywania kadr dla szkolnictwa, zdecydowanie przy tym należy wyeliminować z tej działalności pracowników o niskim poziomie kwalifikacji naukowych oraz pracowników młodych, ani pod względem wiedzy, ani pod względem doświadczenia dydaktycznego niedostatecznie kompetentnych, aby kształcić nauczycieli.

Twierdzą również, że kadra naukowo-dydaktyczna, która podejmie ten trud, musi łączyć w sobie wysokie walory naukowe z wiedzą, umiejętnościami i doświadczeniem pedagogicznym. Na jakiej drodze takich właśnie pracowników dobrać i jak ich racjonalnie wykorzystać, aby zabezpieczyć realizację zamierzeń — oto problem zasadniczej natury, wymagający zarówno zmiany stylu myślenia wielu ekip kierowniczych w uczelniach akademickich, jak i pełnego uruchomienia nowoczesnych środków przekazu (np. zastosowanie na szeroką skalę wykładów telewizyjnych, prowadzonych przez najwybitniejszych specjalistów).

Drugi problem jeszcze — w moim przekonaniu — trudniejszy, związany jest z przygotowaniem kadr nauczycielskich dla szkolnictwa zawodowego. Nie wiemy jeszcze, jakie ostatecznie będzie usytuowanie tego szkolnictwa w nowej strukturze oświaty i wychowania. Jakże by jednak nie było, faktem jest, iż w szkołach zawodowych cierpimy na poważne braki kadrowe i te braki muszą zostać radykalnie zlikwidowane.

Nie jestem wprawdzie pewna, czy na wszystkich kierunkach kształcenia zawodowego i we wszystkich specjalnościach uda nam się przygotowywać nauczycieli na poziomie pełnych studiów wyższych, ale założmy, że tę trudność zdołamy przezwyciężyć. Wyłania się natomiast wcale niebagatelny problem świadczeń na rzecz szkolnictwa uczelni akademickich sprofilowanych zawodowo (politechniki, akademie rolnicze, akademie medyczne itp.). Pamiętajmy, że uczelnie te kształcą pracowników dla ważnych dziedzin życia zawodowego i przede wszystkim produkcyjnego. I oto do podstawowych ich zadań zaliczamy zadania związane nie tylko z „produkcją” kadr, ale z ich reprodukcją, tak bowiem należy rozumieć systematyczne przygotowywanie określonej liczby nauczycieli poszczególnych specjalności. Niektóre uczelnie zadania te od dłuższego już czasu realizowały i realizują, trzeba też obiektywnie stwierdzić, iż czynią to dobrze, zaryzykujemy tezę — może nawet lepiej niż uniwersytety.

To, co było i jest robione, stanowi jednak przysłowiową „kroplę w morzu” w stosunku do potrzeb. Wiele szkół wyższych broniło się zawsze przed podjęciem takiego obowiązku, traktując sprawę kształcenia nauczycieli nieomal jako uwłaczającą ich akademickiej godności i naukowo-produkcyjnej roli.

A tymczasem średnie i ponadpodstawowe szkoły zawodowe borykają się wciąż z trudnościami. Wiele przedmiotów realizowanych jest przez tzw. kadry dochodzące, z dyplomami magistrów, inżynierów, lekarzy, ekonomistów, ale bez kwalifikacji nauczycielskich. Kadra ta pełniła w codziennej pracy szkolnej szereg elementarnych błędów dydaktycznych i wychowawczych, będąc jednocześnie — z punktu widzenia całościowej organizacji szkoły — zupełnie nieprzydatną. Jednocześnie nie można z tej kadry zrezygnować, aby nie zaprzepaścić w ogóle możliwości specjalistycznego przygotowania młodzieży do pracy zawodowej. Aktualna sytuacja na tym odcinku bije na alarm! Należy ją więc szybko i radykalnie rozwiązać.

Trudność tkwi również w jeszcze jednym głęboko zakorzenionym nawyku myślowym znacznej części pracowników naukowo-dydaktycznych. Nie mogą oni mianowicie pojąć, dlaczego do wykonywania zawodu nauczycielskiego potrzebne są kształconym przez nich studentom czy też absolwentom pedagogiczne studia uzupełniające, podejmowane bądź w toku normalnych studiów, bądź — już po uzyskaniu dyplomu magistra lub inżyniera (to ostatnie rozwiązanie przyjęte jest np. w Akademii Rolniczej w Warszawie). Mówią: „Kształcimy studenta przez pięć lat. Jest on nieźle przygotowany do trudnej przecież pracy produkcyjnej. I oto okazuje się, że aby wykonywać zawód nauczyciela, musi się jeszcze dokształcać. To chyba nieporozumienie”. W podtekście tego rodzaju przekonania tkwi ustawienie pracy nauczycielskiej w hierarchii zawodów niżej od innych. Tkwi także ów specyficzny nawyk myślowy, który warunkuje traktowanie czynności związanych z kształceniem i wychowaniem jako „sztuki” kwalifikującej się do amatorskiego, intuicyjnego i podbudowanego jedynie przysłowiową „iskrą bożą» uprawiania”.

A tymczasem nauczyciela musi charakteryzować wysoki poziom wiedzy merytorycznej (bo bez niej nie można dobrze kształcić, nadającą za zmieniającymi się treściami programów) oraz odpowiedni zasób wiedzy i umiejętności pedagogicznych. Odpowiedni — zarówno w stosunku do zadań związanych z kształceniem, jak i do zadań związanych z wychowaniem młodzieży. Sprawa w y c h o w a n i a przeprowadza nas do trzeciego problemu.

Truizmem jest twierdzenie, że współczesna szkoła ma nie tylko kształcić, ale i wychowywać. Tylko że twierdzenia będące truizmami nie zawsze są realizowane w praktyce, ba — nie zawsze wiemy dostatecznie dokładnie, jak je w praktyce realizować. W Polsce Ludowej napisano na temat wychowania sporo. Będziemy jednak szczerzy — dokumentem

najgłębiej i najpełniej ujmującym tę problematykę są Tezy VII Plenum PZPR. Sformułowanie, jakiego użyłam („najgłębiej i najpełniej”), nie jest panegirikiem w stosunku do Tez. Jest natomiast krytyką w stosunku do dotychczasowych osiągnięć teorii wychowania. Tezy bowiem stanowią dokument polityczny, nie naukowy. I w tym politycznym, programowym dokumencie odnajdujemy szereg istotnych i jakże słusznych myśli, które bynajmniej nie są podbudowane wynikami studiów i badań, a czasami wręcz wywodom niektórych pedagogów zaprzeczają, trafiając w sedno sprawy. Ta słabość naszej teorii wychowania znalazła swój wyraz w Raporcie Komitetu Ekspertów.

Twórcy Raportu o stanie oświaty poza kilkoma ogólnymi stwierdzeniami nie byli w stanie dać konstruktywnych wskazań dla pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą.

A tymczasem z rozwiązaniem problemu czekać nie można. I tak jak w wielu innych dziedzinach, kiedy teoria nie doszła jeszcze do dostatecznie przekonujących wyjaśnień, a tym bardziej dyrektyw, kiedy nie osiągnęła stanu „nasylenia”, kiedy jest w niej szereg „białych plam”, wymagających stopniowego likwidowania w toku poszukiwawczej „mrówczej” pracy, w toku ścierania się poglądów i stanowisk, praktyka życiowa ma do odegrania niezwykle istotną rolę, tak jest i w działalności wychowawczej. Łatwiej jest wcielić w życie niewątpliwe już osiągnięcia teorii (choć i to wymaga wysiłku). Znacznie trudniej — realizować to, co się dopiero rodzi i rozwija, do czego trzeba mieć własny, samodzielny i głęboko refleksyjny stosunek, co trzeba zgłębiać krytycznie, konfrontacyjnie i selektywnie. Taka rola przypada w udziale właśnie nauczycielowi. Nie wystarczy też do jej wykonywania wiedza pedagogiczna elementarna. Potrzebna tu jest wiedza wszechstronna i dogłębna o różnych nurtach i kierunkach pedagogiki w jej aspektach historycznych i porównawczych, potrzebna jest wiedza o młodzieży i o tych zjawiskach społecznych, politycznych oraz ideologicznych, które warunkują jej postawy. Jeśli takiego rozeznania nauczyciel nie będzie posiadał, to gotów będzie przyjmować „prawdy eklektyczne” za jedynie słuszne, nie potrafi dostrzec kryzysów wychowawczych, do jakich świat zachodni doprowadziła pedagogika burżuazyjna, ani też wyprowadzić stąd wniosków dla własnej działalności wychowawczej. Tę zaś działalność wychowawczą musi prowadzić każdy specjalista w szkole, bo każdy ma na co dzień kontakt z młodzieżą.

Kształcenie nauczycieli w liceach pedagogicznych, dwuletnich studiach nauczycielskich czy nawet trzyletnich wyższych szkołach (studiach) nauczycielskich nie pozwalało na zaznajamianie kandydatów do zawodu z szeroką podbudową dla nowej, socjalistycznej, a będącej dopiero „in statu nascendi” teorii wychowania. Umożliwiała jedynie przekazywanie wspomnianych wyżej „prawd eklektycznych”. W pewnym sensie „rozbrajało” nauczyciela, czyniąc go bezradnym wobec trudności wychowaw-

czych. Starano się ten brak wyrównywać na drodze otaczania szczególną troską tzw. atmosfery wychowawczej w wyodrębnionych zakładach kształcenia nauczycieli. Prawdą też jest, że w tym zakresie zakłady te miały na swoim koncie poważne osiągnięcia. Dlatego często wysuwane są obawy, czy przejście do akademickiego kształcenia nauczycieli nie pociągnie za sobą zaprzepaszczenia tych osiągnięć.

Rzecz zatem w tym, abyśmy umieli w dalszym ciągu racjonalnie połączyć dwie sprawy: pielęgnacyjny stosunek do atmosfery, w jakiej kształcimy studentów, z przekazem wszechstronnej wiedzy o zjawiskach wychowania i ich różnorodnych uwarunkowaniach. Warto, aby uczelnie wyższe przygotowujące kadrę dla różnych dziedzin życia przejęły od szkół nauczycielskich wiele elementów z tego, co nazwałam atmosferą wychowawczą. Warto również, aby we wszystkich uczelniach, tak typowo nauczycielskich (wyższe szkoły pedagogiczne), jak i innych, uwzględniających nauczycielski tok studiów, program tego działu pedagogiki, który określanany jest mianem teorii wychowania, konstruowano z rozmachem, jako program szeroki, wskazujący różne nurty i kierunki oraz wieloaspektowe ich tło społeczne, ukazujący również to, co się dopiero rodzi w sposób „otwarty”, rozbudzający intelekt oraz samokrytyczny stosunek do własnych, praktycznych poczynań.

Nie ma innej drogi, jeśli chcemy wielkie i piękne zadania zarysowane przed naszą socjalistyczną oświatą urzeczywistnić. Zadania na miarę historycznych przemian, jakie w naszym społeczeństwie zachodzą, zadania na miarę najchlubniejszych, najbardziej postępowych dążeń przejętych z naszej narodowej tradycji. Zadania — otwierające perspektywy, o jakich się tylko marzyło, a jakie mają wszelkie szanse stać się autentycznym doświadczeniem.

Realizacja jednak takich zadań wymaga zaangażowania oddolnego. Z tym też założeniem i punktem odniesienia dobierałam i rozważałam problemy niniejszego artykułu.

Śmiałe i słuszne decyzje władz nie zostaną wcielone w życie w wyniku samych tylko dyrektyw ogólnych. Muszą zyskać rzeczywiste zrozumienie i czynne poparcie każdego uniwersytetu, każdej akademii, każdej politechniki. Muszą stać się własną sprawą każdego nauczyciela akademickiego nawet wówczas, kiedy nie czuje się w pełni kompetentny do bezpośredniego udziału w kształceniu nauczycieli. Muszą wyzwolić zasoby prospołecznej aktywności i odpowiedzialności.

Zakończmy w związku z powyższym optymistycznym akcentem. Środowisko akademickie stać na wykazanie takich prospołecznych, w pełni odpowiedzialnych postaw. I to właśnie może i powinno stać się gwarancją dalszego, dobrego jakościowo urzeczywistnienia programu przemian w oświacie.

UWAGI O KSZTAŁCENIU PEDAGOGÓW

Nie znamy jeszcze raportu o stanie szkolnictwa, jednak założenia do tegoż raportu, które się właśnie ukazały, w sposób wystarczający przedstawiają najważniejsze potrzeby oświaty w Polsce. Szczególną rolę, jak wynika z tych założeń, będą mieli do spełnienia nauczyciele z wyższymi studiami z dziedziny pedagogiki.

Na pedagogów czekają poradnie wychowawcze, których do tej pory brak w 110 powiatach. Nie wystarczają też istniejące poradnie, skoro według danych założeń w roku szkolnym 1970/71 tylko połowa dzieci zaburzonych doznała opieki z ich strony. Wiemy też, że w zakresie poradnictwa zawodowego tylko część dzieci i młodzieży mogła do tej pory z nich korzystać. Ze względu na zabezpieczenie wszystkim dzieciom normalnego rozwoju autorzy raportu pragnęliby poradnie zawodowe przybliżyć do szkoły, a to oznacza wprowadzenie do większych szkół stanowiska tzw. „pedagoga szkolnego”, który zająłby się badaniem różnego rodzaju trudności dydaktycznych i wychowawczych i służyłby radą zarówno rodzicom, jak nauczycielom szkoły. Wobec zatrudnienia obojga rodziców i związanego z tym słabszego ich oddziaływania wychowawczego oraz przeciążenia nauczycieli pomoc pedagoga staje się tu nieodzowna. Ale przecież i przy rozluźnieniu sztywnego systemu klasowo-lekcyjnego i stworzeniu bardziej elastycznej organizacji szkoły z klasami wyrównawczymi i pomocniczymi, bardziej zróżnicowanymi zajęciami pozalekcyjnymi, z pomocą dla dzieci pozostających w tym czasie bez opieki rodziców nie może się obyć bez pomocy pedagoga. Jego rola stanie się szczególnie ważna w gminnej szkole zbiorczej. Likwidacja drugoroczności w klasach początkowych jest nie do pomyślenia bez organizacji grup czy klas wyrównawczych i bez elastycznego rozkładu zajęć, pozwalającego w pewnych indywidualnych przypadkach nawet zwiększyć liczbę godzin w zakresie pewnych przedmiotów nauczania, gdy wyrównywanie poziomu i przezwyciężenie trudności będzie tego wymagało. Zadania te staną się szczególnie ważne, ale i trudne w szkole gminnej.

Wydaje się, że zmniejszający się przyrost liczby dzieci i młodzieży do 17 lat wynoszący w latach 1971—1980 2,7 miliona, a w latach 1991—2000 już tylko 1,3 miliona, powinien ułatwić wykonanie tych zadań. Stanie się to jednak problematyczne w obliczu postulatu upowszechnienia szkoły średniej, a nawet starszych oddziałów przedszkola. W związku z tym można się liczyć z dalszym wzrostem liczebnym nauczycieli, w tej liczbie tych, dla których głównym kierunkiem studiów będzie pedagogika.

Założenia do raportu wskazują na wielkie zaniedbania szkolnictwa specjalnego, w którym dziś pracuje wielu nauczycieli niekwalifikowa-

nych do tego rodzaju pracy. Autorzy raportu szacują, że około 5% ogółu dzieci ze względu na swoje umysłowe lub fizyczne upośledzenie będzie musiało być objętych opieką szkół specjalnych. Wymaga to rozbudowy sieci szkolnictwa specjalnego. Obok szkół specjalnych podstawowych i zawodowych oraz szkół życia brak u nas zakładów dla dzieci o umiarkowanym upośledzeniu umysłowym. Brak nam też przedszkoli specjalnych, choć przyjęły się one w innych państwach socjalistycznych. Rewalidacja tej wielkiej liczby dzieci będzie wymagała masowego kształcenia pedagogów specjalnych oraz dokształcania co najmniej połowy pracujących nauczycieli szkół specjalnych. Sam Instytut Pedagogiki Specjalnej nie da rady w wykonaniu tego zadania, będą musiały przyjść mu z pomocą uniwersytety i wyższe szkoły pedagogiczne.

Raport słusznie podkreśla odpowiedzialność rodziców za wychowanie dzieci. Aby ją wzmocnić, zaczęto się w Polsce organizować uniwersytety dla rodziców oraz intensyfikować współpracę szkoły z domem. Były to formy wpływające na rodziców posiadających już dzieci w szkole. Często było to oddziaływanie już spóźnione, kiedy różne błędy wychowawcze i zaniedbania we wczesnym dziecięctwie dokonały na dzieciach już nieodwracalnych szkód. Optymalny rozwój dziecka wymaga odpowiedniej opieki wychowawczej już w wieku niemowlęcym, ale i właściwie dozowanej stymulacji. A właściwie to wychowanie dziecka zaczyna się już w okresie ciąży. Dlatego zamierza się do programu szkół średnich wprowadzić specjalne godziny poświęcone wychowaniu dziecka w rodzinie. Niezależnie od tego potrzebne są wieczorowe szkoły dla młodych małżeństw czy narzeczonych, potrzebna jest współpraca pedagoga z poradniami planowania rodziny, potrzebna jest odpowiednia popularna literatura pedagogiczna dla rodziców. Raport Komisji Ekspertów odsłania nowe pole działania praktycznego dla pedagoga. Im lepiej to zadanie zostanie wypełnione, tym równiejsze będą szanse dzieci rozpoczynających obowiązek szkolny, tym łatwiej też przyjdzie zlikwidować drugoroczność w klasach początkowych, o czym właśnie mówią ostatnie zarządzenia ministerialne.

Wzrosną też zadania w dziedzinie oświaty dorosłych. Pod koniec wieku wzrosnie liczba ludności pracującej do 23,6 milionów w r. 2000, podczas kiedy w roku 1970 mieliśmy 18,3 milionów pracujących. W tej liczbie znajdują się obok niedobitków szkolnych, którzy nie ukończyli szkoły podstawowej, średniej lub zawodowej i będą musieli to wykształcenie zdobyć w szkołach wieczorowych lub zakładowych, również w pełni wykształceni, dla których w ramach kształcenia permanentnego organizować się będzie kursy doskonalące, ale i przekwalifikowujące, w miarę jak postęp techniczny wpłynie na zmianę produkcji.

Można zakładać, że intensyfikacja życia gospodarczego wpłynie na skrócenie czasu pracy w wielu zawodach i że ludzie coraz bardziej cenić będą swój wolny czas. Zwiększy się niezawodnie i liczba, i różnorodność

placówek kulturalno-oświatowych, co pociągnie za sobą coraz większe zapotrzebowanie na pedagogicznie wykształconych pracowników kulturalno-oświatowych. Wzrosnie tym samym znaczenie andragogiki.

Za najpilniejsze zadanie uważają autorzy raportu wprowadzenie zmian do obecnego systemu kształcenia i dokształcania nauczycieli. Nakreślone w raporcie zadania mogą realizować nauczyciele, posiadający pełne akademickie wykształcenie, tymczasem ponad 80% nauczycieli nie posiada postulowanego wykształcenia. Na posiedzeniu kolegów obu ministerstw zarządzających szkolnictwem, które ze współudziałem rektorów uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych odbyło się 15 stycznia 1973 r. w Krakowie, przyjęto, że w najbliższych dziesięciu latach należy na studiach zaocznych wykształcić na poziomie magisterskim 150 000 czynnych nauczycieli, którzy nie ukończyli 40 roku życia. Oznacza to ogromny wzrost liczby studentów zaocznych.

Obok tego zintensyfikowane musi być bieżące kształcenie pedagogiczne nauczycieli. Nie mogą wystarczać „elementy nauk pedagogicznych”, ale każdy kandydat na nauczyciela powinien przejść gruntowny kurs pedagogiki i jej nauk pomocniczych, zakończony odpowiednimi egzaminami, z czym łączyć się musi odbycie określonych praktyk pedagogicznych. Światowe normy wskazują, że na poziomie studiów wyższych dla nauczycieli około 15—17% czasu przeznacza się na zajęcia dydaktyczne z pedagogiki bądź to równoległe ze studiowanym przedmiotem, bądź też po uzyskaniu dyplomu na danym kierunku studiów. Gdybyśmy chcieli w naszych uniwersytetach przyjąć tę normę, oznaczałoby to zwiększenie kadry nauczającej pedagogikę i jej nauki pomocnicze potrójnie. A gdybyśmy chcieli uwzględnić postulat raportu i liczbę studentów przypadających na jednego profesora lub docenta próbowali obniżyć do 30 zamiast obecnie przypadających 50, potrójny wzrost kadry pedagogów byłby niewystarczający. Należy się liczyć z tym, że pracownicy instytutów pedagogicznych będą najbardziej obciążonymi pracownikami szkół wyższych.

Dużą szkodę wyrządziło nam zawieszenie cztery lata temu rekrutacji na studia pedagogiki, przez co został przerwany napływ pedagogów do szkolnictwa i do innych resortów. Jeśli w tym roku wznowiona zostanie rekrutacja na pedagogikę, dopiero najwcześniej w r. 1977 będziemy mieli pierwszych magistrów pedagogiki i tych dopiero będzie można zaangażować na stanowiska asystentów. Przy pełnieniu swych obowiązków dydaktycznych, które zapowiadają się w nadmiarze, dopiero w r. 1985 uzyskają doktorat i będą mogli awansować na adiunktów. W tym roku zaś według założeń obu ministerstw powinno być zakończone kształcenie wspomnianych 150 000 czynnych nauczycieli. W tym roku też żaden z obecnych profesorów nie będzie już pracował na uniwersytecie lub wyższej szkole pedagogicznej. Większość z nich nie będzie nawet mogła być wykorzystana do końca w kształceniu wspomnianych zaocznych nauczycieli.

Sytuację ratują obecni uczestnicy studiów doktoranckich, którzy w tym czasie mogą dojść do habilitacji i zostać docentami. Wątpliwe jednak, czy ich liczba wystarczy, a przede wszystkim czy ich profil specjalizacyjny odpowiada postulowanym przez raport potrzebom. Myślę więc, że potrzebna byłaby jakaś centralna ewidencja ilościowa specjalizacji obecnych doktorantów. Bez niej trudno mówić o racjonalnym planowaniu uzupełnienia pracowników nauki w dziedzinie pedagogiki.

Zawieszenie przez kilka lat z rzędu rekrutacji na kierunek pedagogiki (nawet na studiach dla pracujących) spowodowało, że przy zwiększeniu etatów w uczelniach wyższych z reguły pomijano potrzeby pedagogiki. Nie ma takiej uczelni wyższej, w której w ostatnich czterech latach wzrosła liczba etatów pedagogów. Liczba pracowników nauki w uczelnianych instytutach pedagogiki zaczynała więc stopniowo opadać. Naturalne odchodzenie pracowników na emeryturę lub z powodu zgonu — a ostatnie lata obfitowały w śmierć kilku wybitnych pedagogów — nie zostało wyrównane przyjęciem nowych pracowników. Wielu też pracowników uniwersyteckich zaawansowanych już na polu badań pedagogicznych, nie widząc perspektyw dla kształcenia pedagogicznego, z własnej woli odchodziło, przechodząc do pracy na innych kierunkach studiów, np. na filozofię, lub nawet do innych szkół. Jest wątpliwe, czy wrócić kształcić pedagogów, skoro już duży wysiłek włożyli we własne przekwalifikowanie się.

Kadra naukowa pedagogów nie tylko liczebnie się zmniejszyła, ale skład jej jest bardzo jednostronny. Przeważają dydaktycy i pedagogowie ogólni, natomiast w wielu specjalizacjach pedagogicznych brak profesorów i docentów, np. w pedagogice przedszkolnej, w niektórych specjalizacjach pedagogiki specjalnej, w pedagogice opiekuńczej. Nierównomierne jest też rozproszenie kadry w kraju, stąd w niektórych uniwersytetach brak profesorów (Katowice, Lublin, Toruń), bywa więc, że zakład jest czasem kierowany przez adiunkta. Nisko kwalifikowana jest kadra pedagogów w wyższych szkołach nauczycielskich. Deficyt kadrowy jest też przyczyną trudności nowo powstałych instytutów naukowo-badawczych w resorcie Ministerstwa Oświaty i Wychowania.

Niekorzystne jest też, że nasza kadra pedagogów składa się z ludzi już starszych wiekiem. Młodzi pedagogowie najczęściej mają za sobą już kilkuletni zawodowy staż nauczycielski odbyty w szkołach, kiedy zaczynają w uczelni pracę asystencką. Do doktoratu dochodzą zatem grubo po trzydziestce i później niż w innych naukach przystępują do habilitacji.

Mimo tych trudności zadania wysunięte w raporcie będzie trzeba wykonać. Jest to konieczność związana z pomyślnym rozwojem naszego państwa. Zapowiedziano już, że w tym roku wznowiona zostanie rekrutacja na pedagogów. Mówi się raczej o przygotowaniu kandydatów w zakresie różnych specjalności pedagogicznych, jak wychowanie przedszkolne i nauczanie początkowe, pedagogika szkolna, pedagogika opiekuńcza,

oświata i kultura dorosłych, pedagogika specjalna w zakresie wszystkich swoich rozgałęzień.

Plany studiów nie są jeszcze znane. Należy oczekiwać, że nie będą to studia ciasno specjalistyczne, lecz że specjalności te będą na starszych latach wyrastały z szerokiego pnia pedagogiki ogólnej wraz z jej naukami pomocniczymi, uwzględnionymi dość szeroko, zwłaszcza psychologii i socjologii. Tę ogólną podstawę powinny również stanowić filozofia i logika wraz z metodologią nauk oraz elementy nauk biologicznych, stanowiących podstawę dla zrozumienia różnych zjawisk wychowawczych.

Te ogólne podstawy zapewnią studium pedagogiki szeroki profil, umożliwią w przyszłości absolwentowi przestawić się do nowych zadań. Specjalizacje są czymś zmiennym i wiedza specjalizacyjna stosunkowo szybko się dezaktualizuje. W miarę jak w przyszłości będzie się zmieniała organizacja szkół, będą upadały jedne specjalizacje, a rodziły się inne. Już dzisiaj można przewidzieć powstanie różnych specjalizacji, które będą rozbudowywały swoje treści w miarę upowszechniania się kształcenia permanentnego. Przyjęły się w świecie przecież już nazwy takich specjalizacji, jak np. pedagogika medialna, epistolodydaktyka, inżynieria pedagogiczna (prof. Godlewski), dla dwóch ostatnich istnieją już nawet specjalistyczne czasopisma naukowe. Ogólna podstawa pedagogiczna ułatwi w przyszłości absolwentom przyswojenie sobie nowych specjalizacji, jeśli zmienna nasza rzeczywistość taką konieczność narzuci.

Sprawa planu studiów ma zasadnicze znaczenie, zadecyduje przecież o poziomie przyszłych kadr pedagogów. Pozostaje też do rozwiązania trudna sprawa zabezpieczenia kadrowego dla realizacji tych planów. W związku z tym należałoby postulować:

- 1) wydatne zwiększenie etatów dla pedagogów i psychologów na uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych,
- 2) zwiększenie kadry pedagogów o absolwentów studiów doktoranckich, o najlepszych pracowników likwidujących się wyższych szkół nauczycielskich, o wybijających się młodych nauczycieli, wykazujących rzeczywiste czynne zainteresowania naukowe,
- 3) przyspieszanie zdolnym asystentom uzyskanie doktoratu przez zapewnienie stypendiów i urlopów naukowych,
- 4) usunięcie hamulców związanych z habilitacją.

Młodej kadry naukowej na pedagogice należy stawiać wysokie wymagania. Nie są dobre praktyki, kiedy na wykładowcę powołuje się asystenta, któremu nie można przedłużyć okresu zatrudnienia, ponieważ nie był w stanie napisać pracy doktorskiej. Myślę też, że należałoby wrócić do dawnego zwyczaju, że świeżo zaangażowany asystent nie zostaje zatrudniony w pełnym wymiarze godzin, by miał czas na własne kształcenie i na hospitację zajęć dydaktycznych swoich profesorów.

W zbyt późnym wieku wyrastają z adiunktów docenci. Wina w tym po części naszych przepisów habilitacyjnych, które sprawiają, że adiunkt

po napisaniu rozprawy habilitacyjnej szuka wydawcy, a kiedy wobec niego obronił wszystkie zakusy idące w kierunku skrócenia pracy, czeka na jej wydanie, co przy powolnym u nas procesie produkcyjnym książki trwa kilka lat. Wreszcie składa wydrukowaną pracę na wydziale, ale zanim dojdzie do kolokwium habilitacyjnego i wreszcie na samym końcu do mianowania docentem, też mija najczęściej dwa lata. Ogromne zadania, jakie nam narzuca rewolucja naukowo-techniczna, wymagają uproszczenia tej przewlekłej procedury.

Pozostaje jeszcze otwarta kwestia, czy młody maturzysta ma się zgłosić od razu na daną specjalizację pedagogiczną. Niektórzy sądzą, że wyznaczenie od razu limitów na poszczególne specjalizacje wiąże kandydata stosunkowo wcześniej z jego przyszłym zawodem. Błędne to stanowisko, bo o powodzeniu w studiach i w dalszej pracy zawodowej decyduje motywacja. Wątpię, by przyszli na studia tacy maturzyści, którzy są motywowani do pracy w szkole życia, której zadania są im zapewne jeszcze nie znane. Trzeba wpieryw rozeznaczyć się w całości zagadnień pedagogicznych, a dopiero później można wybrać specjalizację.

Dużą rolę będą tu miały do odegrania praktyki pedagogiczne. Wydaje się, że praktyka na pierwszym roku studiów, podobnie zresztą jak wyćwiczka, nie powinna jeszcze mieć charakteru czynnego, ale winna ukazać możliwie wiele placówek zarówno oświatowych, jak wychowawczych. Zetknięcie się studentów na praktyce z nauczycielami i wychowawcami, rozmowy z nimi, poznanie ich pracy i ocena społecznej wartości poznawanych placówek mogą dopiero wpłynąć na powstanie odpowiednich motywów i decyzję wyboru specjalizacji.

W uczelni będzie potrzebny specjalny pracownik dydaktyczny, który będzie przygotowywał i organizował różnego rodzaju praktyki pedagogiczne. Takim opiekunem praktyk, na którego barkach spoczywać będzie dużo żmudnych prac organizacyjnych i instrukcyjnych, nie musi być pracownik naukowy. Winien to jednak być doświadczony nauczyciel-wychowawca z dużym dorobkiem dydaktycznym i wychowawczym, dobry znawca szkolnictwa, zatrudniony na stanowisku wykładowcy lub starszego wykładowcy. Myślę, że tacy doświadczeni praktycy są na kierunku pedagogiki, prowadzącym różne specjalizacje, nie mniej potrzebni niż pracownicy dydaktyczno-naukowi.

REALIZACJA AKTUALNYCH ZADAŃ WARUNKIEM REFORMY OŚWIATOWEJ

Raport o stanie oświaty nacechowany jest wielostronnym ujęciem stanu i perspektyw rozwojowych oświaty w Polsce. Obejmuje założenia ideologiczne i teoretyczne, perspektywy rozwoju Polski jako wyznaczniki zadań oświatowych, ocenę obecnego systemu szkolnego, kierunki reformy szkolnictwa oraz warunki i etapy realizacji tej reformy. Natomiast w rozpoczynającej się dyskusji nad treścią Raportu brak jest tej wielostronności, zauważyć można jednostronne podejście: mówi się i dyskutuje chętnie o perspektywach, o tym, jaki wariant powszechnej szkoły średniej będzie najlepszy, kiedy i jak nastąpić może upowszechnienie przedszkoli itd. Rzadziej mówi się o warunkach i etapach realizacji reformy, o tym, co i jak zrobić, by każda szkoła i placówka oświatowa w codziennej, aktualnej pracy realizowała zadania ustalone na VI Zjeździe i VII Plenum KC PZPR, by podnosiła systematycznie poziom i efektywność pracy dydaktyczno-wychowawczej i likwidowała niedomagania (jeśli je szkoła posiada, a jak wiemy, w każdej szkole one w różnym nasileniu istnieją) wymienione w części III p. 6 Raportu. Często nie dostrzega się lub nie rozumie tego, że *podnoszenie poziomu i unowocześnianie pracy dydaktycznej szkoły jest tak samo ważnym warunkiem powodzenia proponowanej przez Komitet Ekspertów reform, jak stwarzanie bazy materialnej i organizacyjnej.*

Ogólnie biorąc, Raport składa się z dwu głównych części: z przedstawienia stanu i oceny naszej oświaty oraz propozycji reform, zmian modelowych. Dyskutujący mogą od siebie wnieść wiele i do pierwszej grupy zagadnień, i do drugiej. Ale chyba nauczyciele praktycy mogą więcej wartościowych uwag wnieść do pierwszej części (do naświetlenia stanu pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół) niż do drugiej. Ustosunkowanie się do propozycji długofalowych zmian modelowych nie jest rzeczą łatwą. Potrzebne są ku temu szeroko zakrojone studia, analizy i badania, takie, jakich dokonywał w ciągu dwu lat Komitet Ekspertów, a nie każdego nauczyciela stać na to i ze względu na brak dostępu do wielu różnych materiałów, i z braku czasu. Natomiast każdy z nauczycieli pracujących w konkretnej szkole czy placówce oświatowej orientuje się doskonale w pracy tej szkoły, potrafi ocenić jej pracę, potrafi też ocenić osiągnięcia i niedomagania danego typu szkół czy placówek i dostarczyć szczegółowych analiz wybranych wąskich odcinków pracy, czyli dokonać tego, czego nie byli w stanie zrobić członkowie Komitetu Ekspertów. Bo oni nie mogli dotrzeć do każdej szkoły i zbadać wszystkich szczegółowych warunków jej pracy. Dyskusja może wnieść wiele nowego do opisu

aktualnego stanu rzeczywistości w szkołach, może uzupełnić pierwszą część Raportu. A lepsze rozeznanie stanu pomoże w przeprowadzeniu weryfikacji prognoz zawartych w Raporcie, w wyborze najlepszego wariantu powszechnej szkoły średniej oraz we wprowadzaniu ewentualnych zmian i poprawek w projektach reformy szkolnictwa.

W celu lepszego, bardziej pełnego naświetlenia stanu pracy szkół można omówić wiele różnych zagadnień i niedomagań nie poruszonych w Raporcie lub tylko krótko zasygnalizowanych. Pragnę w niniejszej wypowiedzi zwrócić uwagę na dwa wybrane zagadnienia: podniesienie funkcji wychowawczej lekcji szkolnych oraz umocnienie 8-klasowej szkoły podstawowej.

W Raporcie, w części IV p. 3 „Treść, metody wychowania i kształcenia”, jest mowa o podstawowych funkcjach szkoły: dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej, oraz o potrzebie wprowadzania nowego systemu pracy wychowawczej. Jako jeden z elementów tego systemu wymieniono działania wychowawcze przez nauczanie. To właśnie zagadnienie wybrałem do omówienia dlatego, że, jak wynika z moich obserwacji i z wielu publikacji, najsłabszym ogniwem w systemie pracy wychowawczej szkół są lekcje szkolne. A powinny być najważniejszym, najsilniejszym ogniwem przede wszystkim dlatego, że ogromna większość czasu, w którym nauczyciel kontaktuje się z uczniami i na nich oddziaływa wychowawczo, przypada na lekcje szkolne. Dwie są główne przyczyny zbyt słabego wykorzystania lekcji dla realizacji zadań wychowawczych: oddzielanie nauczania od wychowania oraz ograniczanie wychowania na lekcjach tylko do strony poznawczej, intelektualnej.

Tendencje do oddzielenia nauczania od wychowania znaleźć można w poglądach niektórych teoretyków, którzy uważają, że może istnieć nauczanie w czystej postaci, bez wychowania. Nauczyciele praktycy są przekonani, że na każdej lekcji równocześnie uczy się i wychowuje. Jednak, może jako odbicie nieporozumień w teorii pedagogicznej, dość często spotkać można wśród praktyków przeświadczenia, że na lekcjach jest mało możliwości dla działań wychowawczych, że wychowanie odbywa się głównie w czasie poza lekcjami: przed lekcjami, na przerwach, po lekcjach, w domu i w środowisku. Następstwem tego są często takie fakty, że na lekcjach głównie uczy się, a mniej wychowuje. Wychowanie na lekcjach sprowadza się do pewnych momentów wychowawczych, do oceny postępowania ludzi w związku z treścią czytanek, lektur, filmów itd. oraz do ustalania ideałów, wartości i norm społeczno-moralnych. Dobrzy nauczyciele dochodzą do tych ustaleń przez wysuwanie i rozwiązywanie problemów społeczno-moralnych.

Cele wychowawcze lekcji są formułowane często zbyt szeroko i realizacja ich ogranicza się zwykle właśnie do tych momentów wychowawczych. A ponieważ nie wszystkie treści opracowywane na lekcjach stwarzają sposobności do wprowadzania takich momentów, stąd niektórzy

nauczyciele uważają, że wychowanie odbywa się głównie poza lekcjami. W praktyce szkolnej nie dostrzega się często możliwości wychowywania na każdej lekcji przez samą dobrą organizację pracy zgodnie z zasadami dobrej roboty. Możliwości takie istnieją zawsze, nawet na lekcjach ćwiczeniowych, na których nie ma sposobności do wysuwania problemów społeczno-moralnych, oceniania ludzi i wyprowadzania norm postępowania. Gdy nauczyciel dobrze zorganizuje pracę na lekcji, to jest gdy postępuje zgodnie z zasadami organizacji: zasada kooperacji, ekonomii, ładu, porządku i harmonii oraz zasada racjonalizacji, wówczas lekcja jego ma na pewno walory wychowawcze, przyzwyczajają bowiem uczniów do rzetelnej, dokładnej pracy, do porządku i dyscypliny, wykazuje, jak można celowo i pożytecznie wykorzystać każdą minutę na lekcji, uczy też współdziałania z innymi uczniami.

Z powyższego wypływają wnioski dla przeprowadzania reformy pracy wychowawczej na lekcjach:

- nie ograniczać wychowania na lekcjach tylko do werbalnego omawiania i oceniania postępowania ludzi i zaznajamiania uczniów z normami postępowania, ale starać się wychowywać też przez jak najlepszą organizację pracy na lekcjach,
- w tym celu w zakładach kształcenia nauczycieli wprowadzić potrzebną ilość wykładów i ćwiczeń z zakresu prakseologii,
- *wpracować i upowszechnić w szkołach naukowe zasady analizy wartości lekcji szkolnych z punktu widzenia ich efektywności dydaktycznej i wychowawczej, a efektywność ta powinna być mierzona ustalonymi wskaźnikami dotyczącymi stosowania zasad dobrej roboty oraz wykonywania przez nauczyciela tych wszystkich czynności, które są niezbędne dla realizacji celów dydaktycznych i wychowawczych.*

Drugą przyczyną słabych efektów wychowawczych lekcji szkolnych jest jednostronne, intelektualne, poznawcze nastawienie wielu nauczycieli przy realizacji zadań wychowawczych lekcji. Wydaje im się, że samo zaznajomienie uczniów na lekcjach z ideałami, wartościami i normami postępowania wystarczy dla wychowania. Gdy uczniowie dowiedzą się i dobrze zrozumieją, na czym polega dobro i zło, to już rzekomo mają dobrze postępować. W szkołach utrzymuje się jeszcze przeświadczenie, że treści społeczno-moralne zawarte w czytankach w literaturze, w opowiadaniach, w słowach nauczycieli i wychowawców, w audycjach i przedstawieniach same przez się automatycznie wychowują. Przeświadczenia takie, świadczące o tym, że pokutuje jeszcze w szkołach pedagogika herbartowska, stanowią jeden z głównych hamulców pracy wychowawczej na lekcjach. W konsekwencji nauczyciele nie czynią wysiłków w tym celu, by poznawane przez uczniów zasady i normy postępowania zostały uznane przez nich jako słuszne, by stawały się ich wewnętrznymi, osobistymi wartościami, by stawały się przekonaniem pobudzającymi ich do społecznie wartościowych działań.

Silą przekształcającą poznane wartości i normy postępowania są przeżycia uczuciowe uczniów na lekcjach szkolnych. Niestety, ta prawda, że uczucia wzbudzone w uczniach i przeżywane przez nauczycieli odgrywają ważną rolę w nauczaniu i wychowaniu, nie zawsze jest rozumiana i uznawana przez nauczycieli i wychowawców. Rola uczuć w procesie nauczania jest też słabo opracowana w teorii pedagogicznej. Tylko nieliczni teoretycy zajmują się tą sprawą. W. Okoń w swojej teorii wielostronnego uczenia się uzasadnia, że jednym z głównych warunków osiągania należitych efektów w procesie dydaktyczno-wychowawczym są przeżycia uczniów, i wyróżnia uczenie się przez przeżywanie jako jeden z czterech sposobów pracy w procesie nauczania. K. Kotłowski formułuje nawet odrębną zasadę wychowania: „zasadę wiązania obowiązujących norm moralnych z uczuciem wychowanka”.

Mimo tych i im podobnych głosów można stwierdzić, że sprawa budzenia i wykorzystywania uczuć w pracy wychowawczej przedstawia się słabo i w teorii, i w praktyce szkolnej. Potwierdza to W. Okoń: „Najmniej stosunkowo opracowane są metody organizowania przeżyć ludzkich na gruncie określonych wartości. ...Uczenie się przez przeżywanie to ziemia nie znana dla współczesnej dydaktyki”.¹

W związku z powyższym rodzi się pytanie: Jakie są możliwości budzenia uczuć na lekcjach i jakie stąd wynikają wnioski dla przeprowadzenia reformy pracy wychowawczej w szkołach?

Uczucia rodzą się dzięki oddziaływaniu różnych bodźców i sytuacji. Oto najważniejsze z nich:

— Zaangażowanie uczuciowe nauczyciela połączone z dużym autorytetem, jaki posiada on u uczniów. Jeśli lubiany i poważany przez dzieci nauczyciel przejmie się sam tym, co mówi do dzieci, wówczas uczniowie zaczynają też przejmować się tym samym, rodzą się w nich uczucia sprzyjające temu, że ideały, zasady i normy postępowania głoszone przez nauczyciela są przez uczniów przyjmowane jako swoje własne, zaczynają stawać się przekonaniami.

— Zaciekawienie uczniów wysunięciem interesującego problemu i zadowolenie z jego rozwiązania.

— Odpowiednio dobrane środki poglądowe (obrazy, albumy, przeźroczka, filmy, audycje radiowe i telewizyjne, nagrania na taśmie, płyty itp.) wywołują przeżycia i zabarwiają uczuciowo treści omawiane na lekcji.

— Piosenki wprowadzane umiejętnie na różnych przedmiotach.

— Zadowolenie z pochwały lub innego rodzaju nagrody uzyskanej od nauczyciela za dobrze wykonaną pracę.

— Naturalne życiowe sytuacje, w których uczeń aktywnie działa wspólnie z kolegami lub sam, np. dyżuruje w klasie, opiekuje się kącikiem

¹ W. Okoń: Podstawy wykształcenia ogólnego. Warszawa 1967, „Nasza Księgarnia”, s. 90.

żywej przyrody, zbiera makulaturę, wykonuje prace społecznie użyteczne, współuczestniczy w wykonaniu gazetki, w przygotowaniu apelu, wieczornicy, uroczystości szkolnej, w organizowaniu wycieczki, przeprowadza wywiady i obserwacje w środowisku itp.

Nie wszystkie wymienione elementy są należycie wykorzystywane w szkołach, często niektóre z nich stanowią nie uruchomione rezerwy. Ale nie tylko na tym polegają niedomagania w pracy wychowawczej. Oto wymienione elementy występują zwykle jako wyodrębnione, oddzielone, bez powiązania z innymi. *A najbardziej pełne i silne przeżycia powstają wtedy, gdy różne bodźce występują równocześnie i nawzajem siebie wzmacniają*, a więc wtedy gdy zaangażowana postawa nauczyciela łączy się z eksponowaniem dobrych środków poglądowych, z aktywnością myślową uczniów przy rozwiązywaniu problemów i z konkretnym działaniem uczniów na lekcjach, przed lekcjami lub po lekcjach.

Gdy nauczyciel potrafi harmonijnie i systematycznie organizować wymienione środki budzenia uczuć, wówczas można mówić, że posiada swój własny, mały system pracy wychowawczej. I tym tłumaczyć można duże nieraz osiągnięcia wychowawcze niektórych nauczycieli. Takie własne, małe systemy pracy wychowawczej są konieczne dla realizacji aktualnych zadań wychowawczych. Nie wystarczy wprowadzanie przyjętego lub narzuconego z zewnątrz systemu wychowawczego, np. wprowadzanego obecnie do szkół systemu wychowawczego H. Muszyńskiego. System ten ma duże wartości i może pomóc nauczycielom, ale tylko w dostarczaniu różnych form pracy, które mogą wejść w skład własnego systemu wprowadzanego przez nauczyciela lub przez szkołę.

Z powyższego wynikają wnioski dla reformy pracy wychowawczej:

- przyjmując jako główne zadanie na najbliższe lata: uczyć się budzić i wykorzystywać uczucia dzieci i młodzieży w procesie dydaktyczno-wychowawczym,
- wypracować nowe metodyki wychowania (różne dla różnych szczebli i szkół), w których sposoby budzenia uczuć winny być szczególnie mocno uwzględnione,
- nie zdawać się wyłącznie na przyjmowanie z zewnątrz gotowych systemów wychowawczych, ale wypracowywać własne małe systemy pracy wychowawczej, wykorzystując elementy innych systemów.

Drugim problemem, którym zajmę się krótko, jest umocnienie 8-klasowej szkoły podstawowej, jako warunku wprowadzania powszechnej szkoły średniej. Poruszam to zagadnienie z kilku względów:

- dlatego, że fundamentem, na którym opierać się musi powszechna szkoła średnia, jest istniejąca szkoła podstawowa,
- że we wszystkich czterech wariantach upowszechnienia szkoły średniej 8 klas występuje jako wyodrębnione ogniwo, składające się z dwu ogniw mniejszych, np. I—III i IV—VIII,
- i dlatego, że ten istniejący fundament w postaci 8-klasowej szkoły

nie jest silny, szczególnie słaby jest na szczeblu najniższym, w klasach I—IV.

Wzmocnione winny być przede wszystkim szkoły na wsi, które na ogół mają poziom niższy niż szkoły miejskie. Nierzadko 8-klasowe szkoły podstawowe istnieją, można by rzec, fikcyjnie, bo jakąż to szkoła pełna 8-klasowa, w której nie ma pracowni zajęć praktyczno-technicznych, pracowni fizyko-chemicznej ani żadnej innej pracowni, nie ma sali gimnastycznej i nauka odbywa się w klasach łączonych? A szkół takich jest jeszcze dość dużo. Szkoły takie muszą być w najbliższych latach zreorganizowane i muszą być dla nich stworzone takie warunki pracy, jakie winna mieć szkoła 8-klasowa. Taka reorganizacja jest przewidziana w systemie pracy szkół gminnych i trzeba patrzeć z optymizmem na przyszłość 8-klasowych szkół na wsi. Ale czy szkoły gminne zdołają szybko podnieść poziom pracy w małych szkołach niżej zorganizowanych, szczególnie w jednoklasowych? Można mieć co do tego pewne wątpliwości.

W klasach I—IV w szkołach niżej zorganizowanych i w szkołach 8-klasowych jeden nauczyciel uczy wszystkich przedmiotów (w szkołach wyżej zorganizowanych od klasy III wchodzi już częściowo specjaliści przedmiotowi). Nauczyciele ci napotykają w swej pracy duże trudności nie tylko z powodu łączenia klas, ale też z powodu słabego wyposażenia szkół w pomoce naukowe i z przyczyn środowiskowych. *Wyrównywanie poziomu pracy szkół i likwidacja dysproporcji między szkołami na wsi i w mieście winna się zacząć właśnie od klas I—III, jako najbardziej zagrożonego odcinka szkoły podstawowej.* Jakie są przyczyny tego zagrożenia i ewentualnego obniżania się poziomu dydaktycznego w tych klasach? Oto kilka przyczyn:

- nauczyciele tych klas potrzebują pilnie wielostronnej pomocy, a pomoc ta w chwili obecnej, po zlikwidowaniu ognisk metodycznych klas I—IV, jest znacznie mniejsza dlatego, że wizytatorzy przedmiotowi w większości są specjalistami do nauczania swych przedmiotów w wyższych klasach i nie są należycie przygotowani do udzielania metodycznej pomocy nauczycielom klas I—III,
- według danych liczbowych zawartych w tablicy 10 Raportu o stanie oświaty wśród nauczycieli posiadających tylko wykształcenie w zakresie liceum pedagogicznego największą grupę stanowią nauczyciele klas I—IV (27 850 osób), zachodzi więc potrzeba organizacji doksztalcenia tych nauczycieli. A tymczasem w bieżącym roku nie stworzono im kierunku nauczania początkowego na studiach zaocznych w ramach SN, a na czteroletnich zaocznych studiach magisterskich kierunek ten istnieje tylko w niektórych wyższych uczelniach kształcących nauczycieli,
- przewidziana w perspektywie likwidacja małych szkółek wiejskich nie da się szybko zrealizować z przyczyn organizacyjnych i środowiskowych,

— specjaliści przedmiotowi, absolwenci wyższych uczelni, którzy mają w niedalekiej przyszłości pójść do pracy już od klasy I lub II, napotkają w swej pracy ogromne trudności dlatego, że na wyższych uczelniach metodycy przedmiotowi na ogół nie mają przygotowania do nauczania metodyki pracy w klasach I—III w zakresie swego przedmiotu, i dlatego, że ci młodzi magistrowie będą musieli uczyć też innych przedmiotów, do których zupełnie nie będą mieli przygotowania.

Cóż więc należałoby zrobić w tej sytuacji?

Przede wszystkim w systemie kształcenia nauczycieli w wyższych uczelniach trzeba należyście rozwiązać sprawę przygotowania kandydatów do pracy w klasach I—III. Najlepszym wyjściem byłoby na wzór instytutów pedagogicznych Związku Radzieckiego zorganizować kierunki w zakresie nauczania początkowego. Dalej, trzeba czynnym nauczycielom klas I—III stworzyć możliwości dokończenia na studiach zaocznych w SN i na czteroletnich studiach magisterskich. Trzeba też zlikwidować lekceważący stosunek wielu pracowników oświatowych do pracy w niższych klasach szkoły podstawowej, jako rzekomo pracy łatwiejszej, którą mogą wykonać najslabsi nauczyciele. I wreszcie trzeba pomyśleć o zorganizowaniu na bieżąco pomocy dla tych nauczycieli. Oto propozycje takiej pomocy:

- powołać na kilka najbliższych lat spośród wybitnych nauczycieli klas I—IV instruktorów, którzy w swojej szkole będą udzielali w określonych godzinach porad nauczycielom oraz będą mieli prawo odwiedzać szkoły i udzielać porad na miejscu,
- zorganizować w każdym mieście powiatowym wzorcowy gabinet, w którym będą zgromadzone wszystkie pomoce naukowe potrzebne w klasach I—III oraz inne wzorcowe materiały pomocnicze,
- zatroszczyć się o polepszenie bazy materialnej i finansowej małych szkół wiejskich i w przyspieszonym tempie wyposażyć je w potrzebne pomoce naukowe.

WYRÓWNYWANIE SZANS MŁODZIEŻY A KOREPETYCJE

Na temat konieczności wyrównywania szans młodzieży pochodzącej ze zróżnicowanych środowisk społecznych i rodzinnych pisano i pisze się bardzo dużo. O tym, że czynniki socjalne, ekonomiczne, terytorialne i rodzinne (jakość rodziny, wykształcenie rodziców i uznawane przez nich wartości społeczne, pełnione przez nich funkcje i stanowiska o zróżnicowanym prestiżu społecznym itp.) mają wpływ na przebieg selekcji szkolnych i doszkolnych, na różnicowanie się karier szkolnych — a co za tym idzie i zawodowych, wypowiedziało się, dokumentując to swoimi licznymi badaniami empirycznymi, wielu znanych pedagogów (jak np. prof. dr St. Kowalski, prof. dr M. Falski), socjologów (prof. dr J. Szczepański), psychologów (doc. dr habilitowany M. Tyszka) oraz w licznych publikacjach naukowych może mniej znani specjaliści w tym zakresie, jak: A. Sikora, K. Witecki, I. Reszke, T. Żarski, A. Barański, W. Galant, I. Kurpisz, M. Łoś, A. Nawrot, K. Suszek i wielu innych. Sprawa wyrównywania szans tej w zróżnicowanych warunkach urodzonej młodzieży leży w centrum uwagi naszej polityki oświatowej, gdyż wynika ona z podstawowych założeń ideologicznych naszego ustroju społecznego. Ostatnio czyni się w tym kierunku dużo konkretnych posunięć. Posunięcia te nie zawsze były rzeczywiście udane i na właściwym etapie zastosowane (jak np. punktacja przy przejściu ze szkoły średniej do wyższej, to znaczy wtedy, kiedy zasadnicza selekcja w sposób niekontrolowany i naturalnie krzywdzący urodzonych w mniej sprzyjających warunkach wychowawczych odbyła się już dawno w szkołach podstawowych i na progu selekcyjnym przejścia ze szkół podstawowych do zróżnicowanych poziomami i dającymi zróżnicowane szanse szkołami ponadpodstawowymi). Celowi wyrównywania szans młodzieży służy cały system częściowej opieki nad dziećmi i młodzieżą, a zwłaszcza system internatów i stypendiów, z tym że znowu przywilejujący szkoły ponadpodstawowe niepełnośrednie przed szkołami pełnośrednimi, co z kolei pociąga za sobą najczęstszy wybór tych szkół przez młodzież posiadającą mniej ekonomicznie sytuowanych rodziców, która to młodzież nie może sobie pozwolić na ryzyko nieotrzymania tegoż stypendium w szkole pełnośredniej, a zwłaszcza w liceum ogólnokształcącym, która to szkoła z jednej strony jest najmniej uprzywilejowana co do ilości przyznawanych tam stypendiów, a z drugiej strony z niej najczęściej młodzież przechodzi do wyższej uczelni. Z tej też przyczyny (między innymi) licea ogólnokształcące, zwłaszcza w wielkich miastach, stają się szkołami młodzieży pochodzenia inteligentckiego i ze środowisk stosunkowo dobrze sytuowanych, o ile porównamy je ze szkołami zawodowymi, a zwłaszcza niepełnośrednimi. Biorąc pod uwagę fakt, że do szkół wyższych aspiruje głównie

młodzież licealna i młodzież ta najczęściej zdaje tam egzaminy wstępne, wyrównywanie szans na tym etapie okazuje się zatem zabiegiem nieco spóźnionym.

Innym zabiegiem w kierunku wyrównywania szans jest tworzenie gęstej sieci przedszkoli i klas „zerowych” dla dzieci, które nie chodziły do przedszkoli. I znowu zabiegi te, zastosowane we właściwym czasie rozwojowym dzieci, spełniają swoją rolę w tym zakresie tylko częściowo, wyrównując nieco start w postaci dojrzałości szkolnej do podjęcia nauki w szkole podstawowej. Nie rozwiązują jednak w pełni niwelacji wpływów zróżnicowanych kulturalnie środowisk rodzinnych i lokalnych tych dzieci, postaw ich rodziców do spraw nauki ich dzieci, postaw tychże rodziców do bardziej lub mniej rozbudzających się pod wpływem oddziaływań szkoły aspiracji szkolnych i zawodowych. Nierówna jest też pomoc w rozwiązywaniu trudności szkolnych i innych życiowych, a mających wpływ na zaburzenie osiąganych wyników w nauce szkolnej udzielana przez różnych rodziców. Czasem wynika to zróżnicowanie w udzielaniu pomocy i rady swoim dzieciom w ich trudnościach życiowych z różnych postaw różnych rodziców do swoich dzieci i ich problemów, a czasem po prostu z braku w tym kierunku umiejętności i kompetencji.

W zakresie organizacji przedszkoli miasta znowu są bardziej uprzywilejowane od wsi, gdzie pomoc dzieciom w zakresie wyrównania startu szkolnego z racji ich gorszych warunków domowych, a zwłaszcza pod względem kulturowym, ale także i ekonomicznym, zwiększonych obowiązków, a zmniejszonych możliwości komunikowania z poprawnym językiem literackim, ze środkami masowego przekazu, z instytucjami kulturalnymi, jest oczywiście bardziej potrzebna niż w przypadkach włości wielkomiejskiej, a tym bardziej pochodzącej ze środowisk domów inteligentnych, gdzie rodzice posiadając wyższe wykształcenie, posiadają jednocześnie bogaty zasób słownictwa literackiego, nie używają gwary, gdzie istnieje nawyk czytania książek i czasopism, gdzie motywacje rodziców do kształcenia swoich dzieci są silne, wiążące się z ich aspiracjami zawodowymi w odniesieniu do własnych dzieci, które to aspiracje są wszczepiane od dzieciństwa swojemu potomstwu, a nigdy nie są niższe od osiągniętego przez nich statusu społeczno-zawodowego. Także mniejsza dzietność tychże rodzin, lepsze warunki ekonomiczne i mieszkaniowe stwarzają lepsze warunki do nauki dzieci ze środowisk inteligentnych niż z innych środowisk społeczno-zawodowych. Dochodzi do tego także cały system formalnych bądź nieformalnych powiązań towarzysko-rodzinnych z ludźmi o wysokim prestiżu społecznym lub też sprawujących odpowiednie funkcje między innymi w szkolnictwie, które to powiązania również ułatwiają w znacznym stopniu start życiowy potomstwa, zwłaszcza w zakresie selekcji doszkolnych odgrywają rolę niebagatelną.

Bardzo dużo można spodziewać się w zakresie wyrównywania szans młodzieży po ostatnich posunięciach władz oświatowych, upowszechniają-

cych tzw. „eksperyment kościański” — to jest wprowadzenie systemu szkół zbiorczych. Likwidacja szkół małych o słabym zabezpieczeniu infrastruktury tych szkół na rzecz dużych, dobrze wyposażonych szkół zbiorczych o odpowiednio dobranej wysoko kwalifikowanej kadrze nauczycieli, w dużym stopniu spowoduje wyrównanie szans młodzieży wiejskiej z młodzieżą miejską, przynajmniej w zakresie przygotowania jej do konkurencji w ubieganiu się do szkół ponadpodstawowych, zważając, że i preorientacja zawodowa w tych szkołach będzie stała na wyższym poziomie, niż ma to miejsce w większości małych szkół wiejskich. Gdyby jeszcze za tym poszła intensywniejsza pedagogizacja rodziców, szkoły zbiorcze w zakresie wyrównywania szans młodzieży wiejskiej z młodzieżą miejską mają szanse na zrobienie w tym kierunku ogromnego kroku. Do idealnego rozwiązania problemu całkowitego wyrównania szans młodzieży pochodzącej z różnych jakościowo rodzin nie dojdziemy. Do idealnego rozwiązania tego problemu możemy się jednak coraz bardziej zbliżać, a poczynania polityki oświatowej w tym kierunku zmierzają coraz szybszym krokiem.

I tutaj przejdźmy do drugiej sprawy zasygnalizowanej w tytule niniejszego artykułu. Sprawa ta stosunkowo mało odbicia znajduje zarówno w literaturze fachowej, jak i prasie zajmującej się zagadnieniami społecznymi. A wydaje się, że sprawa płatnych korepetycji udzielanych uczniom szkół średnich i podstawowych urosła już do problemu społecznego. Odgrywa ona niebagatelną rolę przeciwstawną tym wszystkim zabiegom polityki oświatowej o wyrównywanie szans młodzieży pochodzącej ze zróżnicowanych warunków społeczno-ekonomicznych. Biorąc pod uwagę dochody różnych warstw społecznych i ceny tychże korepetycji (od 30 zł za godzinę pobieranych przez studentów do 150 zł za godzinę pobieranych przez niektórych profesorów szkół średnich oraz różnych „specjalistów” i „pracowników naukowych”) od razu możemy zorientować się, jacy rodzice mogą pozwolić sobie na zafundowanie swoim dzieciom korepetytorów. A korepetytorów przybywa coraz więcej. Coraz częściej, zwłaszcza w okresie wiosennym przed egzaminami końcowymi i przed promocjami do następnej klasy, spotykamy w lokalnej prasie ogłoszenia typu: „profesorowie szkół średnich udzielą korepetycji z zakresu szkoły średniej z fizyki, matematyki, chemii”, „profesor szkoły średniej przygotowuje do egzaminów wstępnych do szkoły średniej”, „pracownik naukowy przygotowuje do egzaminów na wyższą uczelnię z zakresu fizyki, chemii, matematyki” itp.

Ogłoszenia takie wzbudzają niepokój i mają bardzo negatywny wydźwięk społeczny. Budzą także wątpliwości co do uczciwości ogłaszających się, a także co do uczciwości przy przyjmowaniu do szkół średnich lub na wyższe uczelnie. Wyzwalają postawy okrężnego zabiegania o przyjęcie do szkoły średniej lub wyższej, poprzez szukanie znajomych w osobach korepetytorów. Bo skoro nauczyciel szkoły średniej przygotowuje do egz-

minów wstępnych do tejże szkoły, to chyba jego ambicją będzie, ażeby jego uczeń do tej szkoły się dostał. Takie jest rozumowanie niektórych rodziców fundujących swoim dzieciom klas ostatnich szkół podstawowych i szkół średnich odpowiednich korepetytorów. Jakie to ma znaczenie wychowawcze dla ich dzieci? A co o tym myślą rodzice i ich dzieci, którzy studiując ogłoszenia drobne pomyśleli tymi samymi kategoriami, ale nie stać ich było na takiego korepetytora? Odpowiedź na te pytania wydaje mi się być retoryczna. A okazuje się, że spośród przebadanej w wielkim mieście grupy młodzieży z 2 szkół licealnych, około 50% z niej, w tym wszyscy posiadający rodziców o stosunkowo wysokim statusie ekonomiczno-zawodowym i pochodzący z rodzin inteligentnych, gdzie przynajmniej ojciec posiadał wyższe wykształcenie, w swoich karierach szkolnych pobierało różnego rodzaju korepetycje, za które rodzice płacili. Niektórzy z tej młodzieży z korepetycji płatnych korzystali w szkole podstawowej, inni dopiero w liceum. Jedni tylko dorywczo, przez okres 3—4 miesięcy, inni systematycznie. Najczęściej korzystali z płatnych korepetycji w okresie przejścia ze szkoły podstawowej do średniej (w klasie VIII i I liceum). Rodzice tej młodzieży, pytani o formy pomocy swoim dzieciom w realizacji ich aspiracji życiowych, najczęściej podają: „opłacam korepetytora”, „płacę za dodatkowe lekcje”, „załatwiłem jej przyjęcie do szkoły średniej i opłacałem przez pewien okres korepetytora”. I rodzice ci godzą się z takim stanem, deklarują taką samą pomoc swoim dzieciom w dalszym ciągu, aż do ukończenia przez nie szkoły średniej, a niekiedy studiów. A przecież mamy ustrój socjalistyczny, nasza młodzież ma zagwarantowaną bezpłatność nauczania. No i dążymy do wyrównywania szans. Coś tutaj nie gra: albo dzieci rodziców opłacających korepetycje to słabeuszki o małych uzdolnieniach, ale dzięki wysokim aspiracjom rodziców bojących się obniżenia przez ich dzieci pozycji społecznej, jaką oni sami osiągnęli, rodzice ci na siłę popychają ich do kształcenia się, albo też słabo w danych szkołach, do której chodziła ta młodzież, funkcjonuje metodyka nauczania przedmiotów z najczęściej pobieranych korepetycji (fizyka, matematyka, chemia, j. rosyjski), albo też niektórzy nauczyciele (o co nie chciałbym nikogo podejrzewać) celowo organizują sobie możliwość dodatkowych zarobków? Są to te trzy możliwości, z których jedna jest prawdziwa. Prawdą także jest to, że młodzież kształcąca się w zasadniczych szkołach rolniczych, a pochodząca głównie ze wsi, której rodzice posiadają podstawowe i niepełne podstawowe wykształcenie, w wyjątkowych wypadkach zasadnicze zawodowe, wywodząca się najczęściej z rodzin o stosunkowo niskich warunkach ekonomicznych i kulturalnych, nie zna z zasady pojęcia „korepetycje”. Żadne z rodziców tej młodzieży nigdy nie płaciło za dodatkowe lekcje udzielane ich dzieciom ani też nie wyrażało chęci na jakiegokolwiek dotacje z tym związane. Rodzice ci, gdyby mieli płacić za internat dla swoich dzieci w przypadku wstrzymania im stypendium, w swojej zdecydowanej większości skłonni byłiby odwołać swoje dzieci z tych szkół. Bra-

kiem środków finansowych też większość z tychże rodziców tłumaczy nieposyłanie swoich dzieci do szkół pełnośrednich, dających prostą drogę do możliwości ubiegania się na studia. Ich dzieci w szkołach podstawowych uzyskiwały też gorsze wyniki niż dzieci rodziców inteligencji wielkowiejskiej. Dzieciom tym w nauce szkolnej nie pomagał nikt: rodzice ze względu na swoje niskie wykształcenie pomóc im nie potrafili, zaś o tym, że można wynająć korepetytora, nie słyszeli ani też nie mogliby im takiego zafundować z racji swoich dochodów i przy 4 lub 5 uczących się dzieciach, zresztą w ich środowisku to nie jest ani modne, ani przyjęte. Jedynym dopingiem do nauki to bicie i wyzwiska w przypadkach uzyskiwania złych postępów przez ich dzieci w szkole, podczas gdy w przypadkach takich zachwian dzieci rodziców inteligencji wielkowiejskiej w grę najczęściej wchodził płatny korepetytor, nie mówiąc już o tym, że wykształceni rodzice w niektórych wypadkach sami byli kompetentni do znacznej pomocy swoim dzieciom.

Artykuł ten oczywiście nie wyczerpał i nie miał za zadanie wyczerpać całego zagadnienia: jest tylko sygnałem w tej sprawie. Być może, znajdą się polemici, którzy udowodnią mi, że nie mam racji. W moim przekonaniu, korepetycje płatne, pogłębiające różnicowanie szans młodzieży w zależności od jej warunków społeczno-ekonomicznych, nie mają racji bytu w naszym społeczeństwie. Są zaprzeczeniem demokratyzacji szkolnictwa i przeciwdziałają wszelkim posunięciom oświatowym wyrównującym szanse życiowe młodzieży. Większa indywidualizacja w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły, zwiększona możliwość zajęcia się poszczególnym uczniem przez nauczycieli uczących danych przedmiotów w ramach obowiązujących ucznia godzin jego pobytu w szkole, bardziej elastyczne traktowanie wymogów programowych w odniesieniu do indywidualnych uczniów i ich różnokierunkowych uzdolnień, a także ewentualne dodatkowe godziny pracy w szkole z uczniami z rozmaitych losowych przypadków opóźnionymi w nauce różnych przedmiotów szkolnych, ale w ramach obowiązującego nauczycieli, przewidzianego na te cele, pensum godzin płatnych przez administrację szkolną, a nie z innych źródeł, a tym bardziej przez rodziców młodzieży, sprawę rozwiązałyby bardziej demokratycznie i bardziej zgodnie z socjalistyczną polityką oświatową.

PODNOSENIE KOSZTÓW KSZTAŁCENIA JEDNYM Z WARUNKÓW REALIZACJI REFORMY SYSTEMU KSZTAŁCENIA

Opublikowanie Założeń i Tez Raportu o Stanie Oświaty w PRL wzbudza wielostronne zainteresowanie wszystkimi problemami oświaty w kraju. W swej wypowiedzi pragnę skoncentrować się tylko na jednym z wybranych zagadnień. Reformy systemu kształcenia, dążenie do stopniowego upowszechnienia szkoły średniej, a także powiększenia udziału kształconych na studiach wyższych, modernizacja szkoły, odpowiednie współdziałanie wszystkich instytucji mających wpływ na proces kształcenia, a także i rodziny — to wszystko problemy o ogromnym znaczeniu dla przyszłego rozwoju społeczno-gospodarczego Polski. W dobie gdy zbliżamy się do epoki rewolucji naukowo-technicznej, doskonalenie systemu oświaty, podnoszenie jakościowego poziomu absolwentów to problemy szczególnie istotne dla gospodarki i kultury narodowej.

Zdając sobie sprawę z tego, że sprawa tworzenia warunków do nauczania, a w tym kosztów kształcenia, jest tylko jednym z problemów, pragnę na nim właśnie skoncentrować swą uwagę. Zgadając się z wysuwanymi poglądami, że nie środki materialne decydują wyłącznie o skuteczności systemu kształcenia, ale składa się na to całość kształtu procesu dydaktycznego i wychowawczego, możliwość aktywnego uczestniczenia ucznia w procesie nauczania, wykształcania jego cech twórczych, musimy zarazem pamiętać, że bez posiadania niezbędnych środków dla potrzeb oświaty nasze wysiłki dla jej poprawy jakościowej nie będą mogły być uwieńczone powodzeniem.

Nieuchronnie przy dokonywaniu dalszych reform oświatowych pojawia się pytanie o warunki zabezpieczające ich wykonanie, o to, czy dana reforma będzie możliwa do zrealizowania, czy pozwolą na nią środki finansowe, które będą mogły być przeznaczone na potrzeby kształcenia. Nawet w najbardziej rozwiniętych ekonomicznie krajach, nie jest możliwe nieustanne zwiększanie udziału wydatków na oświatę w dochodzie narodowym. Pojęcie tworzenia warunków dla kształcenia wykracza poza samo zagadnienie kosztów, pragnę się jednak zająć głównie nimi, poruszając inne warunki jedynie na tyle, na ile mają związek z kosztami kształcenia.

Raport o Stanie Oświaty porusza szczegółowo zagadnienie kosztów. Nie ma potrzeby powtarzania zawartych w nim tez. Jeśli rozpatrujemy przyszłe kształtowanie się kosztów, musimy przede wszystkim zwrócić uwagę na okoliczności, które będą decydowały o ich wysokości, i to zarówno w odniesieniu do kosztów globalnych, jak i kosztów jednostkowych kształcenia ucznia czy studenta.

Na całym świecie występuje tendencja do stopniowego powiększania się kosztów jednostkowych, a co za tym idzie i globalnych. Spośród sze-

regu okoliczności decydujących o tym zjawisku w Polsce na szczególne podkreślenie zasługuje:

1. Stopniowe podnoszenie poziomu płac nauczycieli, tak na skutek zmian stawek płac, jak i stopniowego podnoszenia wykształcenia. Pamiętajmy o podjętych już decyzjach płacowych (Karta Praw i Obowiązków Nauczyciela) czy decyzji z roku 1973 co do powszechnego kształcenia nauczycieli na poziomie studiów magisterskich. Również koszty przygotowania i doksztalcenia kadr nauczycielskich będą w tej sytuacji wyższe niż dotąd. Koszty kształcenia z tytułu płac nauczycielskich wynoszą od 60 do 80% ogólnych kosztów kształcenia zależnie od rodzaju szkoły czy szczebla kształcenia. Upowszechnienie szkoły średniej jest niemożliwe bez nauczycieli o wyższym wykształceniu.

2. Podnoszenie kosztów rzeczowego utrzymania szkół poprzez użytkowanie nowszych budynków, większej dbałości o wyposażenie szkół w inwentarz, właściwe utrzymywanie budynków szkolnych, lepsze zaopatrzenie szkół w materiały do zajęć.

3. Rosnące koszty wprowadzania nowych metod i technik nauczania, a przez to większe wydatki na zaopatrzenie szkół w pomoce naukowe. Tutaj trzeba się liczyć ze zwiększeniem wydatków, wyraźnie dotąd niedostatecznych, nie pozwalających na właściwe wyposażenie szkół. Oczywiście samo przyznanie środków sprawy nie rozwiązuje, konieczne jest równoległe podjęcie głównie energicznych kroków w kierunku zwiększenia produkcji pomocy do nauczania, tak przez zakłady produkcyjne Ministerstwa Oświaty i Wychowania, jak i innych producentów. Trzeba wysunąć postulat opracowania długofalowego programu działań prowadzących do zmiany istniejącej sytuacji. Trudno inaczej mówić o wprowadzaniu nowoczesności do procesu dydaktycznego, o dokonywaniu się rewolucji naukowo-technicznej w samej szkole lub innych placówkach kształcenia.

4. Konieczność poprawy warunków nauczania przez tworzenie mniejszych grup uczniów czy studentów, indywidualizowanie procesu kształcenia, a więc zmiany w liczbie uczniów i studentów przypadającej na nauczyciela czy nauczyciela akademickiego.

5. Prowadzenie polityki stopniowego zwiększania udziału młodzieży korzystającej z internatów i stypendiów, a to dla wyrównywania startu szkolnego młodzieży, unikania zbędnych, męczących długich dojazdów obniżających wyniki nauczania. Można także brać pod uwagę potrzebę wprowadzania nowych form pomocy dla młodzieży znanych już i w innych krajach socjalistycznych, np. nieodpłatnego wyżywienia młodzieży, przydzielania za darmo podręczników.

6. Konieczność wprowadzania na wsi zorganizowanego dowożenia młodzieży do szkół.

7. Konieczność poniesienia znacznych nakładów inwestycyjnych z tytułu wprowadzenia w życie koncepcji szkoły gminnej. O ile ma ona spełniać wszystkie swe zamierzone funkcje, większość, i to zasadnicza, gmachów

szkolnych okaże się nieodpowiednia. Wymagają one co najmniej rozbudowy, a w znacznej liczbie gimn budowy nowych budynków szkolnych. mieszkań dla nauczycieli, sal gimnastycznych, pływalni i innych pomieszczeń socjalnych i dydaktycznych. Do roku 1985 z tego tytułu, biorąc też pod uwagę doposażenie szkół, trzeba będzie ponieść szacunkowo nakłady inwestycyjne rządu ok. 25—30 mld. zł.

Wszystkie podane dotąd okoliczności wpływają na podniesienie kosztów jednostkowych w ramach obecnego systemu kształcenia. Poniesienie powiększonych nakładów trzeba uznać za konieczny warunek poprawy jakości nauczania, warunek z pewnością niewystarczający, ale jeden z ważkich, by była szansa unowocześnienia szkoły. Sprawy kosztów nie można przeceniać, ale nie można też i nie doceniać, nie dostrzegać. Nie sugeruję bynajmniej, że przy braku doskonalenia wewnętrznych warunków realizowania procesu kształcenia, właściwego organizowania procesu wychowawczego i dydaktycznego, przy złych programach nauczania i podręcznikach można uzyskać zasadniczą poprawę warunków nauczania, ale pragnę zwrócić uwagę, że bez tworzenia odpowiednich warunków materialnych kształcenia, bez zapewnienia systemowi oświatowemu odpowiednich do zadań środków, bez stopniowego zmniejszania liczby uczniów na nauczyciela, bez tworzenia warunków dla pozyskiwania do zawodu nauczycielskiego kadr szczególnie wysoko kwalifikowanych i predysponowanych do tego zawodu trudno też o wyraźny postęp. Wszystkie te sprawy są ze sobą jak najściślej powiązane. Wszelkie działania powinny być kompleksowe, tylko wtedy gdy dostrzegamy wszystkie strony zagadnienia, oraz traktujemy je jako sprzężony ze sobą system, możemy osiągnąć istotną poprawę.

W ramach aktualnego nawet systemu kształcenia liczyć się trzeba z podniesieniem globalnych kosztów kształcenia przede wszystkim na skutek:

1. Znacznego poszerzenia zakresu kształcenia dorosłych, kształcenia nieustającego, doskonalenia w wykonywanym zawodzie lub specjalności, w tym poszerzenia różnych form kształcenia podyplomowego.

2. Kształcenia dorosłych z tytułu przekwalifikowywania ich do wykonywania nowych zawodów lub specjalności, wskutek konieczności przesunięcia ich do innych dziedzin w dobie szybkiego postępu technicznego, w tym także przesuwania ludności rolniczej do zawodów pozarolniczych. Trzeba się liczyć z nasilaniem się tego zjawiska od roku 1980, a największym nasileniem po roku 1985. Wpływ rozwiązywania tego trudnego problemu społecznego, zwłaszcza w stosunku do osób nieco starszych, na koszty kształcenia będzie niewątpliwy.

3. Wprowadzenie kształcenia nieustającego bezinteresownego. Nie będzie ono wiązane z pracą zawodową, a służyć ma rozszerzaniu i pogłębianiu osobistych zainteresowań poznawczych i artystycznych. Niewątpliwie wymaga to ponoszenia stosownych kosztów kształcenia. Rozwijanie takich form w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym wydaje się koniecznością.

4. Zwiększanie stopniowe udziału osób kształconych w szkołach średnich i wyższych. W tych ostatnich wymaga to wydatnego zwiększenia nakładów inwestycyjnych na potrzeby dydaktyki, łącznie z unowocześnieniem wyposażenia szkół, jak i realizowania pomocy socjalnej dla studentów. Potrzeby w tym zakresie są ogromne.

Podniesienie kosztów kształcenia z tytułu wskazanych tu okoliczności może być hamowane przez fakt stopniowego zmniejszania się liczebności poszczególnych roczników młodzieży czy też likwidacji placówek szkolnych szczególnie kosztownych, a mało efektywnych. Chodzi tu przede wszystkim o małe szkoły wiejskie realizujące nauczanie w klasach I—VIII systemem klas łączonych lub szkoły o jednym nauczycielu, tam gdzie liczba dzieci czyni ich dalszą działalność niecelową. Wydatki jednak będą musiały być równocześnie powiększane z tytułu koniecznego dowożenia młodzieży do szkół, budowy lub rozbudowy gmachów szkół gminnych.

Podane dotąd okoliczności w moim przekonaniu zadecydują w 70 do 80% o przyszłej wysokości kosztów kształcenia liczonej łącznie z nakładami inwestycyjnymi. Przyjmując całokształt okoliczności wpływających na przyszłe koszty kształcenia za 100, można przyjąć, że sposób dokonania reformy systemu kształcenia wpłynie na to w pozostałych 20 do 30%.

Pominęliśmy w dotychczasowych rozważaniach jako bezsporną konieczność zwiększenia wydatków z tytułu stopniowego upowszechniania przedszkoli.

Wskazany tu odsetek stanowi znaczną sumę i nie może być traktowany jako zagadnienie marginalne. W dotychczasowym systemie szkolnym zróżnicowania kosztów kształcenia i osiągniętych jego efektów były znaczne. Autor miał możliwość wskazać na tę okoliczność wielokrotnie w różnych publikacjach. Przypomnijmy w tym miejscu, że koszty roczne kształcenia i wykształcenia absolwentów w szkolnictwie zawodowym są parokrotnie wyższe niż w szkolnictwie ogólnokształcącym. Przy tych wysokich kosztach często osiągnano tego rodzaju stan, że absolwenci szkół aż w 50% nie pracują w kilka lat po ukończeniu szkoły w wyuczonym zawodzie. Kształcenie w wąskich specjalnościach rzadko kiedy jest w stanie doprowadzić do zgodności kierunków kształcenia z potrzebami gospodarki narodowej. Praca w innym zawodzie, niż wyuczony w długim, kosztownym systemie kształcenia zawodowego, przynosi w rezultacie określone straty społeczne. Straty te nie są do uniknięcia przy zachowaniu na przyszłość obecnego systemu kształcenia i dążeniu do upowszechnienia szkoły średniej tą drogą. W tej sytuacji, biorąc pod uwagę koszty, jak i efekty jakościowe systemu kształcenia, słuszniejsze wydają się warianty rozwiązań przewidujące przedłużenie czasu kształcenia ogólnego, sprofilowanego w ostatnich latach nauczania, natomiast dążenie do skrócenia okresu kształcenia zawodowego, przy znacznie ściślejszym niż dotąd jego powiązaniu z dużymi zakładami pracy, wciągnięcie tych zakładów do procesu przygotowywania kadr dla swych potrzeb.

Argumenty za wprowadzaniem takiego, a nie innego systemu kształcenia nie mogą być ograniczone do samego tylko zagadnienia kosztów kształcenia, ale i te argumenty muszą być także brane pod uwagę.

Rezultaty wstępnych przeliczeń zostały przedstawione w tablicy 12 „Założeń i Tez Raportu o Stanie Oświaty”. Traktować je można jako orientacyjny szacunek oparty o założenia podane w tablicy 11 co do jednostkowych kosztów kształcenia w poszczególnych szkołach. Dokonanie w chwili obecnej pełniejszych wyliczeń jest rzeczą utrudnioną.

Z punktu widzenia metodycznego warto zwrócić uwagę, że rachunek przyszłych kosztów kształcenia może być dokonywany tak przy uwzględnieniu wpływu wszystkich okoliczności niezależnych od dokonywania reformy i zarazem wpływu kosztów reformy, jak i odrębnie dla zagadnień dotąd wskazanych, i odrębnie dla porównania kosztów reformy przy abstrahowaniu od uprzednio podanych okoliczności. I jedno, i drugie rozwiązanie ma swoje pożytywy i negatywy. Opieranie się na rachunku łącznym pozwala wprawdzie na określenie kosztów kształcenia w przyszłości w pewnym roku, ale z drugiej strony zacierza obraz kosztów z tytułu reformy, od obrazu wzrostu kosztów z innych tytułów, które przykładowo wskazano w niniejszym artykule. Ponadto możliwe są znaczne odchylenia wyników, zależne od przyjmowanych założeń co do jednostkowych kosztów kształcenia w różnego typu szkołach w przyszłości.

Rachunek, w którym wyodrębniamy przyszłe koszty tylko z tytułu reformy systemu kształcenia, jest natomiast przydatny dla dokonywania porównań, ale wyniki rachunku są wtedy teoretyczne, nie można na tej podstawie np. ustalić dokładnie globalnych kosztów kształcenia w określonym roku zależnych od określonych warunków społecznych i demograficznych, od rzeczywistej liczby uczniów w danym roku lub okresie wieloletnim.

W przypadku próby dokonania analizy samych kosztów reformy systemu kształcenia musimy dążyć do wyodrębnienia wszystkich kosztów mających związek z dokonywaniem zamierzonej reformy. Musimy szczególnie ustalić założenia reformy, koszty z tytułu dodatkowego zainwestowania, przewidywane zmiany w kosztach jednostkowych kształcenia powiązane tylko z daną reformą, na tym tle wyliczyć koszty globalne. Sytuacja jest o tyle skomplikowana, że trudno jest wydzielić koszty tylko z tytułu dokonania reformy. I w tym przypadku grozi nam nieuchronnie bądź pominięcie, bądź też dodanie elementów mających z reformą związek pośredni. Ponadto w toku dokonywania reformy działa zwykle zarówno stary, jak i nowy system kształcenia. Trudno w jednym roku z miejsca wprowadzić nowy system we wszystkich klasach czy we wszystkich latach studiów wyższych. We wskazanej tu sytuacji każdy rachunek ma znaczenie jedynie szacunkowe, wskazujące na wagę zagadnienia i na występowanie istotniejszych różnic kosztów kształcenia, daje możliwość jedynie ogólnej orientacji co do realności wprowadzania reformy systemu kształcenia.

Rachunek ekonomiczny przyszłych reform ma znaczenie ograniczone, zwłaszcza wtedy gdy odnosi się do dłuższego okresu czasu i do zmieniających cen, taryf i stawek.

Z konieczności musimy się więc posługiwać jedynie ogólnymi szacunkami, z natury rzeczy, ze wskazanych przyczyn, niedoskonałymi. Rachunek ekonomiczny w przypadku dokonywania porównań pomiędzy różnymi wariantami powinien być odnoszony do osiągnięcia porównywalnych efektów kształcenia, np. osiągnięcia określonej liczby absolwentów o określonym poziomie wykształcenia (np. średnim). Dla uzyskania obrazu orientacyjnego kosztów tylko z tytułu dokonania reformy wydają się w przyszłości uzasadnione dwie drogi. Przy pierwszej z nich, dokładniejszej, bierzemy pod uwagę konkretne warunki demograficzne i analizujemy konkretne koszty od początku przygotowania reformy do momentu jej przewidywanego zakończenia we wszystkich grupach kosztów kształcenia łącznie z orientacyjnymi kosztami kształcenia w skali kraju i dla podbudowy na przykładzie wybranych do badań dwóch, trzech typowych regionów o różnych warunkach kształcenia. Oczywiście prowadzimy wyliczenie odrębnie dla każdego z projektowanych wariantów. Droga taka jest żmudna, ale stosunkowo dokładniejsza. Przyjmujemy przy tym, że nie następuje ruch cen i płac, którego zmiany nie są związane z przeprowadzeniem reformy systemu kształcenia.

Drugim rozwiązaniem jest przyjęcie założeń upraszczających, mianowicie oparcie się o roczne koszty kształcenia i koszty wykształcenia absolwenta przy różnych wariantach, o dotychczasowe doświadczenia co do kształtowania się kosztów kształcenia w różnego typu szkołach. Tą drogą, w sposób wprawdzie niedokładny, ale szybki, możemy zorientować się co do różnic w kosztach uzyskania absolwenta o tym samym poziomie wykształcenia. Wskazane tu rozwiązanie jest jednak stosunkowo mało dokładne.

Chcąc uzyskać obraz realniejszy, zbliżony do rzeczywistości, musimy raczej posługiwać się pierwszą ze wskazanych metod, uzupełnioną analizą regionalną dającą konkretny obraz istniejącej rzeczywistości. Tylko w ten sposób można np. przeanalizować skutki ekonomiczne i społeczne reformy na rozmieszczenie szkół, na stwarzanie warunków do bardziej wyrównanego startu szkolnego i życiowego młodzieży.

Niniejsza wypowiedź nie ma na celu oceniania rezultatów wyliczeń zawartych w Raporcie. Z natury rzeczy musiały być one szacunkowe. Ma natomiast na celu wskazanie na złożoność problemu szacunku przyszłych kosztów kształcenia, a zwłaszcza wyodrębniania zeń samych kosztów dokonywania reform w sposób porównywalny. Intencją autora jest też zwrócenie uwagi na potrzebę prowadzenia od roku 1973 szczegółowych badań przyszłych kosztów i efektów kształcenia w sposób pogłębiony, prowadzenia dyskusji metodycznych na ten temat.

Niezbędne wydaje się prowadzenie w tej dziedzinie szerokich badań, i to zarówno w makroskali dla Polski, w skali poszczególnych regionów,

a nawet i dla wybranych powiatów o różnych warunkach. W badaniach tych określano by warunki wprowadzania różnych wariantów reformy systemu kształcenia z uwzględnieniem faktycznych sytuacji danych obszarów. Doskonalona analiza ekonomiczna prowadzona przez wszystkie zainteresowane ośrodki badawcze, posiadające niezbędne ku temu przygotowanie, może dopomóc władzom oświatowym w sprawniejszym, efektywniejszym wcieleniu w życie przyjętych założeń reformy. Prowadzenie tylko rachunku makro nie wydaje się wystarczające.

Badanie przyszłych kosztów kształcenia z uwzględnieniem całej złożoności tego problemu, liczeniu się z pewnymi szacunkami i uproszczeniami wydaje się rzeczą ważką. Nie zapominając, że koszty nie mogą być jedynym argumentem za przyjmowaniem określonych rozwiązań, że muszą być one oceniane wszechstronnie, że nawet przeznaczając odpowiednie środki możemy nie osiągnąć przewidywanych efektów, nie możemy zarazem tej istotnej sprawy pomijać w naszych dociekaniach, traktować jako mało istotnej w rozważaniach nad przyszłym kształtem naszego szkolnictwa.

Wypowiedź dyskusyjna, ujmująca sprawę w sposób syntetyczny, z natury rzeczy pomija wiele aspektów. Sądzę, że tylko w drodze dalszej dyskusji nad tym problemem możemy doskonalić nasze dociekania i możliwie sprawnie realizować przyszłe reformy w taki sposób, by środki na nią przeznaczone odpowiadały zadaniom, a nie w sposób, że stawiać będziemy zadania, a o środkach powiemy, że powinny się znaleźć. Brak równowagi między zadaniami i środkami bywał już w przeszłości w kształceniu czynnikiem hamującym właściwą realizację poczynić, stąd waga ujmowania zagadnień poruszanych w wypowiedzi.

W 200 ROCZNICĘ KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ

MIECZYSLAW IWANICKI
SIEDLCE

GRZEGORZ PIRAMOWICZ — NAUCZYCIEL I DZIAŁACZ KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ

Zbliżająca się jubileuszowa 200 rocznica powstania Komisji Edukacji Narodowej przynosi nam myślami do trudnej sytuacji ekonomicznej i politycznej Polski XVIII wieku. Zastanawiamy się nad funkcjonowaniem ówczesnej oświaty i szkolnictwa. Jak wiadomo, XVIII wiek to załamanie się monopolu oświaty kościelnej, tak mocno zakorzenionego w wielu krajach europejskich. W Polsce jezuici już w 1564 roku rozpoczęli swą pracę zakładając pierwsze kolegium, a pijarzy w 1642 roku. Zakony te konkurowały ze sobą w działalności na odcinku szkolnictwa.

Kasata zakonu jezuitów 21.VII.1773 r. przez Klemensa XIV zastaje zakon ten w Polsce o dość licznym składzie osobowym, tj. 2340 członków i 60 zakładów wychowawczych oraz majątkiem o wartości szacunkowej około 32 milionów złotych polskich.

Organem zajmującym się szkolnictwem została powołana przez Sejm w dniu 14.X.1773 r. Komisja Edukacji Narodowej, która już 24.X.1773 r. wydała „Uniwersał”, żądając udzielenia jej rad i uwag dotyczących szkół Rzeczypospolitej. Zrodziła się nowa idea szkolnictwa — jego wielka reforma. Sytuacja nie była łatwa. Odczuwano brak odpowiednio przygotowanych nauczycieli świeckich. Natomiast członkowie byłego zakonu pozbawieni pracy nauczycielskiej poszukiwali zatrudnienia.

Jest rzeczą ciekawą, jaką postawę reprezentowali ówcześni nauczyciele w tych nowych warunkach. Przedstawimy sylwetkę jednego z nich, najbardziej aktywnego i zasługującego na szczególne wyróżnienie za pracę oświatową. Wybraną postacią jest Grzegorz Piramowicz. Prezentujemy jego krótki życiorys, działalność w pracach KEN i jako autora ówczesnego poradnika dydaktycznego, jakim były *Powinności Nauczyciela*.

Grzegorz Piramowicz urodził się 25 lutego 1735 r. we Lwowie w zubożalej rodzinie ormiańskiej. Był najstarszym z jedenaściorga dzieci Jakuba Piramowicza i Anny z Nikoforowiczów. Naukę rozpoczął w kolegium je-

zuickim we Lwowie. Jako 19-letni młodzieniec kończy kolegium i decyduje się pozostać w zakonie, na co niewątpliwy wpływ miały warunki materialne jego rodziny. Wcześniej rozpoczął działalność pedagogiczną. Uczył poezji, wymowy i filozofii w kolegiach jezuickich w Jurowicach, w Lucku i we Lwowie. W latach 1764—1766 pełnił funkcje kaznodziei i profesora teologii moralnej w Krzemieńcu. W roku 1761 zostaje domowym nauczycielem synów kasztelana lwowskiego Józefa Potockiego. Z nimi odbywa trzyletni wояż za granicę. Zwiedza Francję i Włochy.

Posiadał niezwykle dar zjednywania sobie ludzi. W Rzymie władze zakonne powierzyły mu katedrę teologii moralnej w Kolegium Nazareńskim.

W mieście tym zapoznał się też z Ignacym Potockim, co miało duży wpływ na całe jego dalsze życie.

W 1770 roku wrócił do Polski i został przez władze szkolne skierowany do pracy nauczycielskiej w Kolegium Lwowskim. Powierzono mu nauczanie logiki, co świadczy, że już wtedy był cenionym pedagogiem.

Wiosną 1772 roku wyjechał do Spaa, towarzysząc w podróży choremu prałatowi Rzewuskiemu. Nawiązał tam znajomość ze znanym lekarzem belgijskim Limbourgiem. Ze Spaa powrócił do Lwowa. W sierpniu 1733 roku przybył do Warszawy. Tutaj właśnie dowiedział się o kasacie zakonu.

Z charakterystyczną dla siebie inicjatywą i przedsiębiorczością przystąpił do organizowania sobie nowych warunków życia. Zamieszkał w domu Ignacego Potockiego, pełniąc u niego przez pewien czas obowiązki sekretarza.

Z obowiązków swoich wywiązywał się zawsze bardzo sumiennie. Dzięki Potockiemu Piramowicz został wciągnięty do pracy w KEN. Równocześnie Potocki zatroszczył się o zabezpieczenie mu strony finansowej, ofiarowując mu w 1774 roku probostwo w Kurowie pod Puławami. W dwa lata później, tym razem od Czartoryskich, otrzymał drugie probostwo w Końskowoli. Został proboszczem w Maciejowicach, a następnie w Kurowie.

W Kurowie napisał większość prac związanych z jego udziałem w pracach Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych.

W 1779 roku wyruszył w dwuletni wояż, towarzysząc w podróży zagranicznej do Włoch i Francji żonie Ignacego Potockiego i innym osobom jej towarzyszącym. Po drodze zatrzymano się w Krakowie, gdzie Piramowicz promowany został w Akademii Krakowskiej na doktora prawa i teologii. Do czerwca 1780 roku przebywali we Włoszech, a następnie wyjechali do Paryża, skąd jesienią tego roku powrócili do Warszawy.

Podróż ta miała dla Piramowicza doniosłe znaczenie zwiększając doświadczenie i wiadomości związane bezpośrednio z jego pracą. Powrót do Warszawy i do Towarzystwa zbiegł się z podjęciem prac nad przygotowaniem ustaw. Mimo swego słabego zdrowia pracował bardzo intensywnie.

W lecie 1782 roku odbył długą podróż objeżdżając szkoły w Wielkim Księstwie Litewskim. Najchętniej jednak przebywał w Kurowie.

W 1787 roku ustępuje na własne życzenie z Towarzystwa do Ksiąg

Elementarnych, pozostając jednak nadal jego honorowym sekretarzem. Przebywając w Kurowie nie odciął się całkowicie od świata, żywo interesował się przemianami, które dokonywały się w kraju, o czym świadczy jego bardzo rozgałęziona korespondencja. Cieszył się, gdy uchwalono Konstytucję 3 Maja i głęboko przeżył przegraną kraju podczas wojny z Rosją; cierpiał z powodu prób rozbicia przez Targowicę Komisji Edukacji Narodowej. Z powodu pogarszającego się stanu zdrowia, stosownie do zaleceń dra Goltza, wyjechał na dwumiesięczne leczenie do Baden.

Jesienią 1793 roku wrócił na krótko do Kurowa. Ten bystry i pracowity człowiek, aczkolwiek już bardzo schorowany, wyjechał do Sieniawy. W 1795 roku gościł jakiś czas we Lwowie, gdzie pragnął spotkać się z Potockim, z którym jednak zetknął się dopiero w 1797 roku w Krakowie.

Na początku 1800 roku pod naciskiem rządowych władz austriackich przeniósł się do Międzyrzecza na Podlasiu, gdzie otrzymał probostwo.

Do ostatnich chwil swego życia pracował, poświęcając wiele czasu na opiekę i naukę dzieci swych parafian, nie zaniedbując własnego samokształcenia.

Zmarł 14 listopada 1801 roku w Międzyrzeczu, skąd ciało jego zostało przywiezione i pochowane w Kurowie.

Działalność w KEN

W pracy Grzegorza Piramowicza w KEN można wyróżnić dwa okresy działalności: lata 1773—1775 i 1775—1787.

W okresie pierwszym był aktywnym współpracownikiem KEN, współautorem szeregu pism Komisji i według wszelkiego prawdopodobieństwa ostatecznym redaktorem Uniwersału Komisji. Posiadał też duży wpływ na ostateczne sady i sformułowania Potockiego, którego przewyższał lepszą znajomością literatury pedagogicznej Locke'a, Fleury'ego, Rousseau.

Oficjalnym pracownikiem KEN stał się Piramowicz na początku 1775 roku z chwilą objęcia stanowiska sekretarza do „ekspedycji zagranicznych”, by już w lutym 1775 roku zostać sekretarzem w Towarzystwie do Ksiąg Elementarnych.

Pełniąc tę funkcję Piramowicz utrzymywał korespondencję związaną z opracowaniem programów podręczników i organizacji szkół, czuwał nad całokształtem prac Towarzystwa. Dzięki jego wysiłkom wiadomości o zamierzeniach reformatorskich w dziedzinie szkolnictwa w Polsce szerokim kręgiem rozeszły się po Europie.

Był autorem „Uwag o nowym instrukcji publicznej układzie przez Komisję Edukacji Narodowej uczynionych, ku objaśnieniu chcących o nim wiedzieć i sądzić” i „Obwieszczenia mającego być przez gazety podane względem uwag i pism stosujących się do objaśnienia i wydoskonalenia języka ojczystego”.

Ponadto redagował wszystkie pisma, które stanowiły rezultat pracy zespołowej członków Komisji i Towarzystwa. Wizytował szkoły (np. dokładna wizytacja Litwy i Podlasia w roku 1782), oceniał prace i służył radami autorom różnych podręczników i programów.

I tak w latach 1775—1779 ocenił następujące pozycje:

- 1) Prospekt arytmetyki L'Hulliera pracując nad nim wraz z Pfleidererem i Narbuttem;
- 2) Prospekt historii naturalnej przygotowany przez Dubois i Carosiego (z Albertrandim);
- 3) Pierwszy rozdział fizyki Hubego (z Popławskim, Łoyką, Narbuttem);
- 4) Gramatykę Kopczyńskiego (z Kolbańskim i Popławskim);
- 5) Logikę Condillaca (z Pfleidererem).

Był wreszcie autorem szeregu podręczników szkolnych. W 1782 roku ukończył wypisy do nauki ogrodnictwa, rolnictwa, historii naturalnej. Najbardziej znanym podręcznikiem były wydane w Warszawie w roku 1787 „Powinności nauczyciela, mianowicie zaś w szkołach parafialnych i sposoby ich dopełnienia”, przekład bajek Fedra, przekład Dykcyjonarza starożytności w nowym układzie i z wieloma wyjaśnieniami, które świadczyły o umiejętnościach językowych i dydaktycznych Piramowicza.

W wydanym w 1785 roku „Elementarzu dla szkół parafialnych” opracował część mówiącą o nauce moralnej, znaną również z późniejszych oddzielnych wydań pt. „Nauka obyczajowa dla ludu”. „Elementarz” ten wysuwa się na plan pierwszy wśród podręczników szkolnych z doby Komisji Edukacji. Zalecał on naukę połączonego czytania i pisania, rozpoczynania od pisania, a nie od druku; za punkt wyjścia brał nie pojedyncze litery lub szeregi sylab, lecz całe wyrazy, zmuszał dziecko do zastanawiania się, porównywania i kojarzenia właściwego brzmienia z odpowiednim znakiem. Elementarze wcześniejsze, zarówno polskie, jak i zagraniczne, ułożone były przeważnie według metody syntetycznej.

Było to dzieło zbiorowe, zawierające: I. Naukę pisania i czytania, II. Katechizm, III. Naukę obyczajową, IV. Naukę rachunków.

Nauka obyczajowa „Elementarza” stanowi zbiór VIII nauk, które zdaniem Piramowicza powinien zdobyć każdy uczeń. Są to w kolejności: I. O powinności dzieci ku rodzicom, II. O powinności, którą mają dzieci być pilnymi w naukach i wprawiać się w pracę. III. O powinnościach uczniów ku swoim nauczycielom, IV. Jak się powinien młodzian sprawować względem społeczeństw swoich i w ogólności względem wszystkich bliźnich, V. Kochać prawdę, brzydzić się fałszem, VI. Jak się młodzian powinien sprawować względem siebie samego, VII. Zachować wstrzeźliwość, a chronić się pijaństwa, VIII. Powinności ku Bogu.

Był wreszcie autorem świetnego podręcznika do wymowy, wydanego w Krakowie w roku 1792, pt. „Wymowa i poezja dla szkół narodowych”. Podręcznik ten miał spełnić dwie zasadnicze funkcje: nauczyć młodzież dobrej wymowy polskiej, jak również wskazać nauczycielowi odpowiednie,

zdaniem autora, metody w doborze i podawaniu materiału uczniom. Książka ta jest ponadto ostrą krytyką tych wszystkich, którzy kierując się takimi cechami, jak: pijaństwo, egoizm, prywata, ciasny partykularyzm, występowali przeciwko wszelkim poczynaniom reformatorskim. Komisja chętnie korzystała z usług Piramowicza nie tylko dlatego, że miał on za sobą duże doświadczenie pedagogiczne i dobrze był przygotowany do podejmowanych prac, ale i dlatego, że cieszył się zaufaniem zarówno eks-jezuitów, jak i pijarów.

Dla określenia stanowiska, jakie zajmował Piramowicz wobec spraw edukacyjnych, musimy oprzeć się przede wszystkim na jego mowach. Wygłaszał je podczas uroczystości obchodzonych rocznic otwarcia Towarzystwa. W mowach tych Piramowicz składał sprawozdanie z czynności Towarzystwa, informował o pracach Komisji, tłumaczył istotny sens jej poczyńań, prowadził polemikę z przeciwnikami.

W latach 1776—1788 Piramowicz wygłosił dziesięć mów. Mowy z lat 1776—1779 (w latach 1776, 1777, 1778, 1779) dotyczą głównie prac podejmowanych przez Towarzystwo. Ich autor przedstawia kolejno zadania Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, wymagania stawiane podręcznikom, tok zajęć członków Towarzystwa przy ocenianiu prospektów. Referuje nadchodzące prospekty, wskazuje najcenniejszych autorów, wylicza podręczniki i wypisy, które są ukończone, i te, które są dopiero przygotowywane.

Ale to nie wszystko. Między te wiadomości wplata uwagi, które wyjaśniają cele pracy już nie tylko Towarzystwa, ale całej Komisji. Dużo miejsca poświęca treści nauczania. Wskazuje wartości, jakie ma dla człowieka nabywana wiedza, podkreśla, że kształcenie umysłu musi iść zawsze z kształceniem woli i dobrych nawyków.

Począwszy od roku 1781 (lata 1781, 1782, 1783, 1785, 1786, 1788) zakres poruszanych w mowach zagadnień jeszcze bardziej się rozszerza. Przemówienie z 1781 roku poświęcone jest omówieniu prac nad ustawami, obserwacjom poczynionym przez Piramowicza za granicą, reformie szkół głównych i ich pracom.

Od tego też roku we wszystkich przemówieniach spotykamy obok dalszych sprawozdań z prac wydawniczych Towarzystwa wiadomości, które dotyczyły rozwoju nauk w szkołach głównych, ich prac organizacyjnych i wyposażenia. Szeroko omawia Piramowicz sprawę kształcenia nauczycieli, wyjaśnia ich zadania, rysuje obraz idealnego nauczyciela.

Wobec wzrastającej ilości zarzutów opinii szlacheckiej przeciw szkołom Komisji coraz więcej uwag przeznaczają Piramowicz na ich odpowiedzi, na obronę obozu postępowego.

Wyżej wymienione momenty wystąpiły szczególnie bardzo wyraźnie w mowie z roku 1788. Była ona najdłuższa, a jednocześnie najwszechstronniejsza. Stanowi ona podsumowanie wszystkiego, co Komisja do tej chwili zdołała osiągnąć. W tym też przemówieniu znalazły się mocne elementy na rzecz szkół parafialnych, na rzecz oświaty ludu.

Grzegorz Piramowicz jako autor „Powinności nauczyciela”

Powstanie „Powinności nauczyciela” pozostawało w związku z wydanym wcześniej „Elementarzem dla szkół parafialnych”. Pracę swą, jak wskazuje pełny tytuł — „Powinności nauczyciela mianowicie zaś w szkołach parafialnych i sposoby ich dopełniania. Dzieło użyteczne pasterzom, panom i namiestnikom o dobro ludu troskliwym, rodzicom i wszystkim edukacją bawiącym się”¹ — Piramowicz przeznaczył przede wszystkim dla nauczycieli, choć pragnął, by znało ją szersze grono osób, które zajmowały się sprawą wychowania i oświaty.

Cała książka składa się z czterech zasadniczych części, z których każda poświęcona jest omówieniu odrębnej grupy zagadnień.

Część pierwsza — „O celu i obowiązkach nauczyciela, o środkach wypełniania tychże obowiązków” — składa się z trzech rozdziałów: I. O celu i obowiązkach nauczyciela, II. O rządzie szkoły i obchodzeniu się z dziećmi co do napominania, strofowania, kar, pochwał i nagród, III. Jak sobie ma nauczyciel postępować względem rodziców uczniów swoich, przełożonych i innych osób, z którymi może mieć do czynienia.

Część druga — „O wychowaniu dzieci, zwłaszcza po wsiach i miasteczkach, co do ciała, to jest co do zdrowia i sił” — poświęcona jest sprawie wychowania fizycznego. W jej skład wchodzi następujące rozdziały: I. Obowiązek nauczyciela około tej ważnej części wychowania dzieci, II. Jakimi sposobami ma się utrzymywać zdrowie i czerstwość młodych, III. Sposoby nadania mocy i zahartowania sił w młodym, IV. O postępowaniu nauczyciela w chorobach uczniów swoich.

W części trzeciej — „O nauczaniu powinności, obyczajów i ćwiczeniu w cnotach młodzi” — Piramowicz omówił w trzech kolejnych rozdziałach zagadnienie dotyczące wychowania moralnego. Są to: I. Jak nauczyciel ma sobie postępować około ćwiczenia młodzi w cnotach, około wprawiania ich w dobre obyczaje i dopełnianie powinności, II. Jak ma nauczyciel dawać samą naukę obyczajową, czyli o powinnościach, uczniom swoim, III. O nauce wiary św. i wpajaniu gruntownej pobożności.

I wreszcie część czwarta — „Jakim sposobem ma nauczyciel dawać z pożytkiem nauki, przepisane szkołom” — zawierała uwagi, które dotyczyły realizowania programu nauczania i metod poszczególnych przedmiotów. Oto tytuły, a jednocześnie główne zagadnienia poszczególnych rozdziałów tej części. Jest ich siedem: I. Uwagi ogólne o tej rzeczy, II. O sposobie uczenia czytać i pisać i jaki jest cel, jaki pożytek tej nauki po wsiach i miasteczkach, III. Nauka rachunkowa, IV. O rozmierzaniu i budowaniu wiejskim uwagi ogólne, V. Jak sobie ma nauczyciel postępować w nauce względem rzemiosł, względem młynów, tartaków, statków, naczyń

¹ Grzegorz Piramowicz: *Powinności Nauczyciela oraz wybór mów i listów*. Opracowała i wstępem opatrzyła Kamilla Mrozowska. Wyd. II Wrocław-Kraków 1959, str. 6.

i innych podobnych rzeczy, VI. Co się tyczy handlu i targów po wsiach i miasteczkach, VII. O rolnictwie i ogrodnictwie.

Po krótkim „Zakończeniu”, w którym autor raz jeszcze nawołuje wszystkich do gorliwej pracy i niezrażania się przeciwnościami: „Trzeba kochać naród ludzki, lubić zatrudnienie około dobra jego, czuć rozkosz w duszy z tego, gdy się dobrze czyni. A z takim umysłem, z takim sercem wszystkiego się dokaże²”, Piramowicz zamieścił ponadto jeszcze „Przydatek”, który zawierał uwagi: I. O mistrzyni płci niewieściej, Nauki niektóre S. Hieronima, w liście do Lety Rzymianki dane względem wychowania jej córki, II. Sposób i punkta egzaminu dla tych, którzy nauczycielami być mają, III. Rada względem założenia szkoły, szyli „seminarii” nauczycielów parafialnych.

Nawet pobieżna analiza „Powinności” wskazuje na wartość tej pracy i trafność uwag w niej zawartych. Zostały tu zebrane i udostępnione czytelnikom wskazania, które stanowiły rezultat nie tylko wysiłku Piramowicza, ale wspólnej pracy szeregu członków Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych.

Z metodycznego punktu widzenia „Powinności” stanowiły duży krok naprzód w rozwoju polskiej myśli pedagogicznej nie tylko ze względu na ogólne wskazania metodyczne, ale i na właściwą ocenę znaczenia pracy nauczyciela w warunkach przeobrażeń społecznych i politycznych.

Zdaniem Piramowicza, każdy nauczyciel musi zdawać sobie sprawę z celu, do którego zmierza nauczając i wychowując. Podstawą jego poczynań powinno być wszechstronne przygotowanie ogólne i stałe samokształcenie. Nauczyciele powinni dążyć do zdobycia autorytetu w środowisku, w którym pracują, znać to środowisko.

Podkreśla ogromną rolę stosowania zasady pogładowości w nauczaniu — „Jest także wielkiej wagi dla wszystkich nauczycielów, choćby najwyższych umiejętności, aby dzieci zrazu przez zmysły i doświadczenie własne nabierały poznania rzeczy, a gdy się z wiekiem rozum wzmoże, dopiero przychodziły uwagi, racje, wywody i zasady stopniowania trudności³”. „Bo naprzód każda nauka jest łatwa, kiedy uczący umie ją dawać, kiedy porządnie od rzeczy prostszych i bliższych do dalszych i złożonych postępuje. W pracy z uczniami zaczynać od rzeczy konkretnych. Dopiero po doświadczeniu w polach niech kreślą figury, niech uważają ich stosunek do samych rzeczy, jak się na małym miejscu oznacza i największych rozległości miara i w innym miejscu⁴”. „Nich nauczyciel zaprowadzi uczniów do młyna, zastanowi ich uwagę nad rozbiorem, który w rozmowie z młynarzem czynić będzie...⁵”

„Nauczając wychowywać i wychowując nauczać. Przy tych naukach

² Tamże str. 103.

³ Tamże str. 75.

⁴ Tamże str. 87.

⁵ Tamże str. 93.

i ćwiczeniach nie zapomni podług okoliczności mówić o obowiązkach sumienia rzemieślników co do dobroci i całości materiału, dokładności roboty, rzetelności co do przystawienia jej w przyrzeczonej czasie, co do słuszności zapłaty⁶”.

Jak widać z wyżej podanych przykładów, wiele wskazówek, których udzielał Piramowicz przed laty, nie straciło na swej świeżości i trafności do dzisiaj.

Reasumując osiągnięcia w działalności oświatowej Grzegorza Piramowicza należy stwierdzić, że pomimo wychowania i zdobytego wykształcenia w zakładach zakonnych był współorganizatorem świeckiego szkolnictwa podległego Komisji Edukacji Narodowej. Umiał jednoczyć wysiłki w pracy szkolnej zarówno nauczycieli świeckich, jak i byłych nauczycieli duchownych (eks-jezuitów).

Kierował się zawsze dobrem publicznym, patriotyzmem, doceniał potrzebę oświaty dla ludzi. Zdawał sobie sprawę z doniosłej roli nauczycieli i służył im pomocą oraz radą.

Osobiście sam był przykładem wzorowego nauczyciela, mimo nadwątłego zdrowia pracował bardzo intensywnie. Był zamiłowanym społecznikiem. Promotorem poczynań społecznych w środowisku swojej pracy nauczycielskiej. Godził obowiązki zawodowe z pracą nad sobą, dzięki czemu uzyskał stopień doktora.

Jego publikacje naukowe świadczą, że był nie tylko dobrym praktykiem, ale i teoretykiem. Poglądy pedagogiczne Piramowicza ujawniają ten sam utylitaryzm, jakiemu hołdowała Komisja Edukacji Narodowej. Był zwolennikiem „szkół życia” i „szkół pocziwości i cnoty”, które miały służyć całemu narodowi, kształcić zarówno umysł, jak i charakter. Wiązał się uczuciowo z regionem, w którym pracował, stawał się miłośnikiem i znawcą jego. Postać Grzegorza Piramowicza jako nauczyciela-działacza pozostanie wzorem pracy oświatowca.

BIBLIOGRAFIA

- KNOT ANTONI — Nowe przyczynki do biografii ks. Grzegorza Piramowicza. Wydawnictwo Księży Jezuitów, Kraków 1939.
- MIZIA TADEUSZ — Ideologia oświatowa Grzegorza Piramowicza, „Rozprawy z dziejów oświaty”, t. I. Wrocław 1958.
- MIZIA TADEUSZ — Pedagogika Grzegorza Piramowicza. *Nowa Szkoła* nr 1, 1958, s. 13—29.
- MROZOWSKA KAMILLA — Grzegorz Piramowicz jako sekretarz Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, „Studia i materiały do dziejów nauki polskiej”, t. IV, Warszawa 1958.

⁶ Tamże str. 94.

- PIRAMOWICZ GRZEGORZ — Powinności nauczyciela oraz wybór mów i listów. Opracowała i wstępem opatrzyła Kamilla Mrozowska, wyd. II, Wrocław-Kraków.
- POTOCKI STANISŁAW — Pochwała Grzegorza Piramowicza miana w Zgromadzeniu Przyjaciół Nauk dnia 15 maja 1802 roku. „Rocznik Tow. Prz. Nauk”, t. II, Warszawa 1803.
- WISŁOCKI STANISŁAW — Poczet chronologiczny prac drukowanych i rękopiśmiennych Grzegorza Piramowicza. Kraków 1887.
- WOJTYŃSKI WACŁAW — O kształceniu nauczyciela szkoły podstawowej w Polsce w świecie. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1971. Część I — Oświecenie.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

JAN ZBOROWSKI: NAUKA DOMOWA UCZNIA SZKOŁY ŚREDNIEJ

Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1972, str. 303

książka jest kontynuacją innej, związanej z pracą domową ucznia szkoły podstawowej. Tytuł tamtej: „Proces nauki domowej ucznia”. Problem jest obecnie tak bardzo zaktualizowany, że nowa książka ukazała się bardzo w porę i może się przyczynić do pogłębiania samej istoty rzeczy. Ukazało się wiele wypowiedzi na temat przeciążania ucznia zajęciami domowymi i potrzebie przeznaczania pewnej ilości czasu szkolnego na prace, które zwykliśmy nazywać domowymi. A przecież prawdą jest, że bardziej idzie o dobrą organizację zajęć aniżeli o miejsce ich wykonywania.

Obie książki są oparte na badaniach naukowych. Podstawowym założeniem badań są trzy elementy: czynniki warunkujące intensyfikację pracy na lekcji szkolnej, usprawnienie organizacji domowej nauki, usprawnienie techniki tej pracy. Analizując wyniki badań, Autor ma te trzy elementy na uwadze i one spletają się z wnioskami dydaktycznymi, które wyprowadza. Z tego punktu widzenia oceniając jej wartość teoretyczną i praktyczną, łatwo dostrzec wielkie znaczenie aktualne książki, wokół której udoskonalenia pracy ucznia toczy się już i toczyć będzie batalia. Miejmy nadzieję, że nieustępliwa i skuteczna.

Konstrukcja książki jest przejrzysta i jasna. Zwięzły rys historyczny wskazuje, że w starożytnej Grecji i w Rzymie „młodzież wszystkiego uczyła się... na lekcjach szkolnych” (s. 11). Podobnie było zresztą w średniowieczu. Zadawanie uczniom pracy do robienia w domu stało się potrzebą, gdy zaczęła się zwiększać ilość wiadomości, które uczeń miał opanować. Stało się tak, gdy nauka szkolna została oparta o systemie klasowo-lekcyjnym. Nauczyciel pracował jednocześnie z całą klasą o jednym zagadnieniu. Pojawiły się podręczniki szkolne i uczenie się ucznia w domu stało się realną możliwością (s. 14). Analizując w dalszym ciągu zmiany w praktyce, J. Zborowski tak je charakteryzuje: „W szkole tradycyjnej torzeze wszystkim pamięciowe wyuczenie się zadanych tekstów bez ich omówienia lub po minimalnym wyjaśnieniu na lekcji szkolnej. Natomiast przedmiotem prac domowych szkoły aktywnej były przeważnie prace praktyczne użytkowe”. 18). Każdy bowiem kierunek zajmował jakieś odmiennie w tej sprawie stanowisko. Dydaktyka współczesna wysuwa postulat, by nauka domowa ucznia pobudza aktywność poznawczą uczniów oraz rozwijała ich samodzielność myślenia, a wnie wdrażała do samodzielnej pracy jako przygotowanie do samokształcenia (1).

Charakteryzując praktykowane sposoby zadawania, Autor wyróżnia ich trzy: zadawanie mechaniczne, z objaśnieniem i zadawanie przez wprowadzenie ucznia do wykonania pracy (ćwiczenia). Analiza 2057 tematów prac domowych pozwoliła dokonać klasyfikacji według tych trzech kryteriów: metoda zadawania mechanicznego — 51%, z objaśnieniem — 30%, z wprowadzeniem (ćwiczeniami) — 19%. Dane te nie zaskakują znawcy praktyk dydaktycznych szkoły, są jednak potwierdzeniem, że nowe metody mają trudny dostęp do praktyki codziennej i nim zaczęła być skutecznym instrumentem działania, ich atrakcyjność przestaje działać, przemieszana z dymem i wypierana przez nowe. J. Zborowski tak to kwituje nie bez me-

lanchoii: „Zdaje się nie ulegać wątpliwości, że właśnie w tym niedostatku systematycznych ćwiczeń próbnych tkwi główne źródło nieznamomości u młodzieży zasad techniki pracy umysłowej i stosowania w praktyce nieracjonalnych metod uczenia się” (s. 31).

Biorąc pod uwagę funkcję kształcącą zadań domowych, szczególnie rozwijanie samodzielności w myśleniu i działaniu, Autor wyróżnił trzy na racjonalnych podstawach oparte typy zadań: prace polekcyjne, uzupełniające i przedlekcyjne. Pierwsze utrwalają opracowany na lekcji materiał, kształcą pamięć logiczną, wdrażają do praktycznego stosowania przyswojonej wiedzy; drugi typ, prace uzupełniające, rozszerzają materiał i rozwijają zdolności poznawcze ucznia, zaś typ trzeci, prace przedlekcyjne, przygotowują ucznia do nowej lekcji. Analizując 1337 dzienniczków pracy domowej uczniów 10 liceów ogólnokształcących i techników znalazł w okresie jednego tygodnia: zadań pozalekcyjnych — 66%, uzupełniających — 21%, przygotowujących — 13%. Oceniając krytycznie ten stan rzeczy, Autor snuje taką refleksję: „W nowoczesnym systemie nauczania właśnie prace przedlekcyjne ze względu na swoje wysokie walory kształcące są szczególnie zalecane. Samodzielne przygotowanie nowych materiałów budzi i rozwija u uczniów większą aktywność, uczy prawidłowego dochodzenia do odkrywania pewnych prawd i uogólnień, kształtuje postawę badawczą, a tym samym przygotowuje do samokształcenia” (s. 48).

Zwróćmy tu uwagę na to, że tych najbardziej kształcących zadań było w przeprowadzonych badaniach najmniej, bo tylko 13%, a w poszczególnych klasach: I — 6%, II — 10%, III — 13%.

Kończąc rozdział o zadawaniu prac domowych, Autor formułuje trzy warunki racjonalnego koordynowania pracy domowej: 1) zespołowe planowanie pracy, 2) prowadzenie systematycznej dokumentacji, 3) racjonalnie ułożony tygodniowy rozkład lekcji szkolnych, liczący się z systemem pracy uczniów w poszczególnych dniach.

Punktem wyjścia rozdziału o metodach nauki domowej jest „oskarżenie” sytuacji, w której znajduje się uczeń: nikt nie uczy młodzieży racjonalnej techniki uczenia się, nikt nie zapoznaje go z zasadami higieny pracy umysłowej. „Uczeń staje...wobec problemu wykonania wyznaczonej pracy sam i wybiera własne, często fałszywe i nieekonomiczne sposoby opracowania zadanego materiału” (s. 66). Oskarżenie zapewne słuszne, jakkolwiek wszystko przecież, co uczeń wykonuje na lekcji, uczy go samodzielnej pracy, nawet jeśli to metody nie najlepsze.

Szczegółowe wskazówki, chociaż nie są pełnym rozwinięciem i uzasadnieniem nauki domowej ucznia, wskazują jednak sposoby dobre i zachęcają do ich doskonalenia. Są to takie zagadnienia, jak praca z książką, z podręcznikiem, lektura, uczenie się pamięciowe, wypracowania pisemne.

Myślą przewodnią rozdziału o trudnościach nauki domowej jest teza, że „rozwój umysłowy ucznia, a w szczególności rozwój myślenia uwarunkowany jest pokonywaniem coraz to nowych trudności” (s. 121). Autor cytuje tu piękną myśl Z. Myślakowskiego: „Nie tworzymy się z niczego, lecz stajemy się w trudzie, w oporze z samym sobą i środowiskiem, w walce z wygodnictwem, łatwizną i lenistwem”.

Autor wyróżnia cztery rodzaje przyczyn trudności w nauce: 1) nadmiar zadań, 2) luki w wiadomościach, 3) braki i wady podręczników, 4) słabe przygotowanie ucznia do wykonywania zadania (s. 123). Rozróżnienie to ma dość względny charakter: inaczej odczuwają trudności uczniowie, inaczej rodzice i nauczyciel. Tak na przykład uczniowie na pierwszym miejscu stawiają nadmiar zadań (33%), natomiast nauczyciele takiej trudności w ogóle nie widzą, a pierwszy stopień trudności zajmują w ich mniemaniu luki w wiadomościach (48%). Dla rodziców nadmiar zadań odgrywa wielką rolę, bo aż blisko 49%.

Charakterystyczna jest opinia uczniów o stopniu trudności poszczególnych przedmiotów. Dla 48% uczniów matematyka jest najtrudniejsza, a tylko dla 1% naj-

łatwiejsza, język polski jest najtrudniejszy dla 6,2%, a najłatwiejszy dla 3,4%. Na podstawie tych uczniowskich opinii Autor sklasyfikował przedmioty na najtrudniejsze (matematyka, fizyka, chemia), trudne (język francuski i język polski), średnio trudne (język rosyjski, historia), łatwe (geografia i biologia), najłatwiejsze (przysposobienie obronne, zajęcia techniczne, wychowanie fizyczne). Tak w klasie III. Nieco inną opinię wynieśli uczniowie klasy I; dla nich na przykład do trudnych należało wychowanie plastyczne, są to jednak różnice nieistotne. Zasadnicza kwalifikacja jest podobna: chemia, matematyka, fizyka — to przedmioty najtrudniejsze. Powstać może pytanie: dlaczego? W czym tkwi przyczyna tych trudności? Autor próbuje to wyjaśnić, na czoło grupy przyczyn stawiając wysiłek umysłowy, potem wielkość nakładu czasu i uczenie się na pamięć (s. 136).

Uogólniając dane o trudnościach, Autor kończy rozdział wielce charakterystycznym apelem pod adresem nauczyciela: „Niech młodzież na lekcjach szkolnych mniej słucha, a więcej się uczy. Innymi słowy, przekaz gotowych wiadomości należy częściej zastępować samodzielnym ich zdobywaniem pod kierunkiem i przy pomocy nauczyciela, pamiętając, że główne zadanie dydaktyczne szkoły nie polega wyłącznie na nasycaaniu umysłów młodzieży mnóstwem wiadomości, ale przynajmniej w równej mierze — na nauczaniu i pielęgnowaniu sztuki racjonalnego uczenia się jako przygotowania do samokształcenia” (s. 157).

Opinie o przeciążeniu nauką domową mają bardzo subiektywny charakter i mogą być traktowane jedynie jako wytyczne orientacyjne. Autor zbadał 960 uczniów szkół średnich. Przeciętna odpowiedź, że „tak” i „raczej tak” wynosi 72,7%; „raczej nie” i „nie” — 27,3%. Rozbijając te dane na poszczególne kategorie wypowiadających się otrzymujemy obraz bardziej zróżnicowany. Tak na przykład młodzież zdecydowanie twierdzi, że przeciążenie jest faktem (85,4%); nauczyciele są powściągliwi, ale i oni mówią w większości (60,5%) o przeciążeniu. Przyczyny tego zjawiska są, zdaniem badanych, różne: zła praca szkoły, słabe uzdolnienia młodzieży, nadmiar zajęć, brak kontroli ucznia i wiele innych. A wniosek generalny? „Chodzi o przeniesienie — postuluje Autor — punktu ciężkości w procesie uczenia się z domu do szkoły” (s. 186). Myślę, że jest to wniosek najdalej idący i, niewątpliwie, mający pełne uzasadnienie w analizowanej rzeczywistości.

W następnych rozdziałach Autor omawia sprawę organizacji zadań domowych, kontroli domowej nauki, doskonalenia tej nauki (próby, eksperymenty).

Określając wartość książki i jej przydatność, na dwie cechy zwrócę uwagę: pierwsza — oparcie teoretycznych podstaw na badaniach naukowych, druga — wprowadzenie wniosków dydaktycznych z tych badań. Badania przeważnie ankietowe i analiza dzienniczków są gruntownie przemyślane i wielostronne, tzn. rozpatrywanie tego samego zjawiska z różnych punktów widzenia. Tak na przykład opinie młodzieży o przeciążeniu są konfrontowane z opiniami nauczycieli i rodziców. Jakkolwiek daje to wnioski niepewne i przeciętna nie ma tu wielkiego znaczenia, to jednak taka właśnie metoda bliższa jest prawdy aniżeli ustalenia absolutnych wartości. Autor doskonale to rozumie i sygnalizuje w postaci ostrzeżenia: „Trudno dociec, która ze stron jest bliższa prawdy, ale jedno wydaje się pewne...” (s. 177).

Wiele uogólnień formułuje Autor na podstawie szacunku dokonanego przez młodzież. W ten sposób jest opracowana na przykład tabela 10 na s. 132: klasyfikacja przedmiotów nauczania (kl. I): najtrudniejsza jest chemia, a najłatwiejsze zajęcia techniczne. Zdajemy sobie sprawę, że opinie te mają charakter bardzo subiektywny, gdyż trudność tkwi nie tyle w samym przedmiocie, ile w stosunku do niego uczącego się. Gdy respondenci twierdzą, że chemia jest przedmiotem trudnym do zrozumienia i wymagającym największego „wkuwania”, jest to opinia o sposobie uczenia, a nie o przedmiocie. Podobne zjawiska dostrzegamy w wielu innych relacjach młodzieży. Gdybyśmy więc chcieli popatrzeć na te wszvstkie czy

prawie wszystkie opinie jako na charakterystykę metody nauczania, nie odbiegłbyśmy zapewne daleko od prawdy. Gdy na s. 147 cytuje wypowiedź ucznia klasy II, że „zadania z matematyki nie są należycie tłumaczone, nauczyciel prowadzi lekcję z samym sobą, bo sam rozwiązuje zadanie i ściera tablicę, a my siedzimy jak na tureckim kazaniu” — to jest to bardzo wymowne potwierdzenie tego niedomagania szkolnego.

Charakterystyczną cechą książki jest to, że Autor kwalifikuje metody z punktu widzenia ich przydatności w usamodzielnianiu pracy uczniów. Gdy ocenia formy i metody pomocy udzielanej uczniom, stwierdza, że w znacznej liczbie przypadków jest to pomoc, która polega na wyręczaniu ucznia w pracy. „Jest to po prostu — podkreśla — podcinanie korzeni procesu usamodzielniania się ucznia, na czym cierpi, rzecz prosta, jego ogólny rozwój umysłowy”. Podobnych zjawisk jest w pracy szkolnej dużo i gdy prof. Zborowski apeluje o naukową monografię problemu udzielania uczniom pomocy w pracy, jest to znów ocena niekorzystnych w dydaktyce zjawisk.

Analizując zjawisko przeciążenia uczniów pracą szkolną, Autor powołuje się na dwie książki z zakresu higieny szkolnej: Gądzikiewicza i Mitkiewicza. Pierwszy „przeznacza na pracę szkolną i domową łącznie sześć godzin” (uczeń szkoły podstawowej), drugi natomiast dopuszcza 8-godzinny wymiar pracy młodzieży licealnej (s. 172). Autor przeciwstawia się zaleceniu Gądzikiewicza dość zdecydowanie, przyjmuje natomiast zalecenia K. Mitkiewicza, cytując jego opinię: „młodzież licealna nie powinna dłużej pracować, jak 7—8 godzin dziennie, aby w ten sposób rezerwować sobie czas na innego rodzaju zajęcia, jak prace pozalekcyjne, czytanie i ulubione zajęcia (hobby), a wreszcie i kulturalne” (s. 172). Cóż, kiedy obliczenia wykazują, że przeciętny uczeń pracuje dziennie o przeszło 1/5 czasu optymalnego dłużej, niż pozwala na to dopuszczalna norma czasu (s. 173). Autor precyzuje to, obliczając przeciętne dla poszczególnych klas. Największe obciążenie mają uczniowie klasy III, którzy odrabiają zadania domowe dłużej przeciętnie o 1/3, klasy II — o 1/4 optymalnego czasu, a klasa II — 0,12. Tu nasuwa się uwaga natury krytycznej. Autor bierze pod uwagę przeciętne. Są to dane ścisłe, dokładne, jednak nie biorą pod uwagę pracy konkretnego ucznia. W przeciętnej mieści się czas pracy zarówno ucznia uzdolnionego, jak słabo uzdolnionego. Jeden pracuje o wiele dłużej aniżeli drugi. Sprawa jest bardziej skomplikowana, niż to wykazują tabele na s. 170, 172, 174. Sygnałem jest zestawienie na s. 154, gdzie podany jest czas pracy jednej uczennicy, która przeciętnie do jednej godziny lekcyjnej na prace domowe używała: 2,8 godziny na język polski, 2,6 godziny na historię itd.

Książka J. Zborowskiego jest głęboką analizą ważnego w pracy szkoły zjawiska, jakim są zadania domowe. Badania odsłoniły słabe strony mechanizmu zadawania i wskazały sposoby naprawy. Autor nie daje recept, natomiast charakteryzuje zjawisko na podstawie danych empirycznych, wnikliwie analizowanych. Wnioski dydaktyczne mają dla nauczyciela charakter zachęty do twórczego przemyślenia zjawiska na terenie własnej szkoły, własnej klasy. I to jest, sądę, największą wartością książki.

Stanisław Nowaczyk

LUDWIK BANDURA: O PROCESIE UCZENIA SIĘ PZWS, Warszawa 1972, str. 208

Praca prof. Ludwika Bandury ukazuje się w czasie, kiedy zagadnienie intensyfikacji procesu nauczania i uczenia się naszej młodzieży znalazło się w centrum ogólnej uwagi naszego społeczeństwa, w szczególności zaś resortu oświaty i sfer nauczycielskich.

Wprawdzie od złożenia jej w wydawnictwie do ukazania się na półkach księgarskich wydanych zostało kilka poważnych prac na podobny temat, z którymi autor nie miał możliwości zapoznać się (Budohoska i Włodarski: „Psychologia uczenia się”, Linhart: „Proces i struktura uczenia się ludzi”), względnie prace zawierające m.in. obszernie działy poświęcone uczeniu się („Psychologia wychowawcza” pod red. Skinnera; Greena „Psychologia szkolna”), tym niemniej praca Bandury nie tylko nie straciła na aktualności, ale stała się niezbędnym wprost *vademecum* współczesnego nauczyciela pragnącego świadomie wykonywać swój zawód, po pierwsze dlatego, że dotyczy stosunków odnoszących się do naszego polskiego społeczeństwa, a po wtóre, ponieważ napisana jest w formie dostępnej przeciętnemu naszemu nauczycielowi, któremu często brak nie tylko potrzebnego czasu na studiowanie obszernych dzieł teoretycznych, ale nieraz także niezbędnego do tego głębszego przygotowania teoretycznego. Autor też zastrzega się, że nie omawia w swej pracy wszystkich zagadnień i teorii związanych z problematyką uczenia się, lecz przede wszystkim te, z którymi nasz nauczyciel najczęściej styka się w swej praktyce pedagogicznej.

Praca prof. Bandury składa się z przedmowy, w której wyjaśnia jej cel: potrzebę przygotowania ucznia, w obecnych warunkach szybkiego rozwoju wiedzy, do permanentnego samokształcenia i 13 zwięzłych i jasno napisanych rozdziałów.

W rozdziale I omawia historyczny rozwój pojęcia uczenia się przyjmując w podsumowaniu swych rozważań, że „uczenie się jest procesem poznawania rzeczywistości, dokonującym się przez zdobywanie doświadczeń indywidualnych oraz gromadzenie doświadczeń społecznych współczesnych oraz minionych pokoleń” (str. 17). Jasno i przejrzyście została w rozdziale tym uwytkulona różnica między uczeniem się a pracą produkcyjną oraz należyście i wyraźnie skrytykowana „nauka przez zabawę”.

Rozdział II poświęca autor omówieniu kilku najważniejszych rodzajów przyswajania i utrwalania treści (treści naukowych, umiejętności ruchowych, uczeniu się problemowemu, ćwiczeniu stosowania wiadomości w praktyce), zwraca przy tym uwagę na wyrobienie u uczniów umiejętności właściwego korzystania z książki, wertowania jej i wyszukiwania tych wiadomości, które są aktualnie potrzebne. Dla zbadania, czy i o ile te wiadomości są odpowiednio powiązane ze sobą oraz z wiadomościami dawniej nabytymi, przedstawia krótko metodę grafów i macierzy, których wartość wypróbował przy pomocy nauczycieli piszących pod jego kierunkiem prace magisterskie i doktorskie.

Rozdziały III, IV, V i VI poświęca omówieniu najczęściej stosowanym dawniej i obecnie teoriom uczenia się. I tak w rozdz. III przedstawia teorie asocjacionistyczne, do których zalicza teorię apercpcjonizmu Herbartha rozwiniętą przez Zillera i Reina, teorię odruchów warunkowych i dwóch układów sygnalizacyjnych Pawłowa oraz teorię koneksjonizmu Thorndika. W rozdz. IV omawia wyuczanie się umiejętności ruchowych wykazując różnice między uczeniem się ich przez zwierzęta i człowieka, u którego podlegają one mentalizacji dzięki kierującej roli drugiego układu sygnalizacyjnego. Powołując się na badania T. Nowackiego i P. Galperina zwraca uwagę na dużą rolę słowa (instrukcji słownej) w opanowywaniu i doskonaleniu czynności ruchowych. Rozdz. V poświęcony jest zagadnieniom ucze-

nia się problemowego. Autor przedstawia w nim etapy zmierzające do zdobywania wiedzy tą drogą (dostrzeżenie problemu, stawianie hipotez, ich weryfikację) oraz ich wpływ na rozwój samodzielnego myślenia uczącego się tą metodą. Zwraca uwagę na różne drogi wiodące do rozwiązywania problemów i ważną rolę nauczyciela w kierowaniu uczeniem się problemowym, tak indywidualnym, jak i grupowym. Przestrzega przy tym przed bezkrytycznym stosowaniem tej metody na każdej lekcji i przy każdym przedmiocie. Wiele błędów popełniają tu zwłaszcza nauczyciele przy nauczaniu przedmiotów humanistycznych (np. historii). W rozdz. VI poddaje autor analizie teorie tłumaczące uczenie się problemowe, w szczególności poznawczą teorię pola i teorię operacjonizmu Piageta. Obydwie te teorie, na ogół niezbyt dobrze znane przeciętnemu nauczycielowi, przedstawione zostały w omawianej pracy możliwie jasno i przystępnie mimo zwięzłości całego rozdziału (15 stron), zawierającego również najczęściej podnoszone przeciwko nim zarzuty krytyczne.

Rozdział VII omawia stosowanie wiadomości w ćwiczeniach i w praktyce, co zdaniem autora również polega na samodzielnym rozwiązywaniu trudności, o ile jednak w uczeniu się problemowym chodzi o zdobywanie nowej wiedzy, to tu idzie o wykorzystywanie wiedzy już opanowanej do jej stosowania w działaniu praktycznym. Autor na konkretnych przykładach przedstawia różnorakie możliwości praktycznego stosowania zdobytych wiadomości (np. na lekcjach gramatyki, ortografii, matematyki, fizyki) wykorzystując tak badania własne, jak i innych badaczy (K. Lecha, M. Horwata, M. Szymburskiego). Odwołując się do badań L. Landy i J. Kozielskiego podaje własne przykłady stosowania metody algorytmów do rozwiązywania zadań. Podkreśla przy tym wyraźnie, że nie można mówić o wyższości tego lub innego rodzaju uczenia się, gdyż każdy z nich wywiera określony wpływ na tę lub inną stronę ludzkiego myślenia. Życie dzisiejsze ze stałe zmieniającymi się sytuacjami wymaga od człowieka, by brał aktywny udział w przystosowywaniu się do nich i ich przekształcaniu, co wymaga wszechstronnego kształcenia umysłu przez stosowanie różnych form uczenia się. Powołując się na J. Guilforda wymienia pięć grup myślenia (reproduktywne, rozumienie, konwergencyjne, dywergencyjne, ocenianie i interpretowanie), które w procesie uczenia się i nauczania winny być wszystkie uwzględniane. Przytacza ciekawą tabelkę przedstawioną na Kongresie Nauk Pedagogicznych w Warszawie w 1969 r. przez N. Trowbridge z Uniwersytetu Drake w USA, jak pod wpływem świadomych zabiegów nauczyciela zmienia się na lekcjach aktywność uczniów.

Rozdział VIII poświęcił autor pojęciu i roli transferu w uczeniu się i nauczaniu. Zagadnienie to omówił szeroko i niezwykle przystępnie uwzględniając najnowsze osiągnięcia na tym polu, zwłaszcza po drugiej wojnie światowej, kiedy zwrócono uwagę, że przy uczeniu się transfer nie dokonuje się automatycznie, gdy w materiale występują wspólne składniki, ale tylko wówczas, kiedy uczący się dostrzega w nich sens (P. Orata, Bagley, Bayles). Teorię wspólnych składników poddał również krytyce Ch. Judd, autor teorii generalizacji, według której transfer jest sensownym uchwyceniem związków między elementami a sytuacją, tzn. że przenoszenie się wprawdy może nastąpić, gdy uczeń dostrzega możliwość stosowania poznanych uogólnień w nowych okolicznościach. Podobne pojmowanie transferu znajdujemy u S. Rubinsztejna (ZSRR), o ile jednak u Judda nie jest istotne znalezienie tego, co ogólne, lecz jego zastosowanie w praktycznym rozwiązaniu zadania, to Rubinsztein kładzie nacisk na samodzielne dochodzenie do uogólnień poprzez analizę i syntezę jego warunków. Ostatnie doświadczenia dydaktyków radzieckich (Zankow, Galperin, Elkonin, Dawydow) wykazały, że zaznajomienie dzieci w najmłodszych klasach z uogólnieniami i podporządkowywanie im odpowiadających desygnatów może znacznie przyspieszyć proces nauczania, a materiał

utrwaląc głębiej i lepiej. Wymaga to jednak dość poważnej zmiany programów nauczania.

Omawiając w rozdziale IX potrzeby i motywy uczenia się przytacza listy potrzeb podawane przez różnych autorów (Maslowa, Pietera, Han-Ilgiewicza, Suchodolskiego i in.) oraz zwraca uwagę na zagadnienie frustracji wywołanej przez ich niezaspokojenie i jej skutki w zachowaniu się dziecka. Daje też zwięzłe wskazówki zmierzające do wytworzenia u uczniów tolerancji frustracyjnej i odporności na różnego rodzaju ograniczenia. Motyw określa jako wewnętrzny stan organizmu pobudzający odpowiednie czynności (działanie) do zaspokojenia potrzeb, podtrzymujący to działanie i nadający mu kierunek (str. 116/117). Pomijając, zresztą moim zdaniem słusznie, dość obszerną polemikę na temat różnych teorii co do pochodzenia, rodzajów i roli motywów, ogranicza się do motywów uczenia się przytaczanych przez G. Rosenfelda i Z. Putkiewicza. Podkreśla dużą rolę osobowości nauczyciela i jego umiejętności podejścia do ucznia, jako bardzo ważny czynnik pobudzający go do zmiany swego stosunku wobec szkoły i pracy nad sobą.

Dość obszerny rozdział X „Trudności podczas uczenia się” jest pewnego rodzaju synteza monografii tegoż autora wydanej pt. „Trudności w procesie uczenia się” (PZWS, W-wa 1968) i stąd w bardzo zwięzłej formie omawia zagadnienia znacznie szerzej tam potraktowane i ilustrowane odpowiednio dobranymi przykładami. Po określeniu pojęcia trudności (str. 127) przytacza typy trudnych sytuacji według T. Tomaszewskiego, K. Lewina i in. oraz wywołujące je przyczyny (niewłaściwy stosunek nauczyciela do ucznia, temperament ucznia, jego słabe zdrowie, brak zdolności, zjawisko akceleracji, niewłaściwe warunki środowiskowe itp.). Osobny podrozdział poświęca trudnościom wynikającym z różnych sposobów uczenia się. Jako naczelną zasadę przyjmuje za T. Kotarbińskim, że aby uczenie się dało pożądane wyniki, trudność nie powinna być za wielka, jednak lekko przewyższająca dotychczas uzyskaną sprawność ucznia. Stąd szkoła powinna być nie „na miarę dziecka”, ale miarę tę nieco przekraczać, bo tylko wtenczas można mówić o świadomym jego rozwijaniu.

W rozdziale XI autor zajmuje się sposobami ułatwiającymi uczenie się. Omawia warunki, jakie muszą być spełnione zarówno przez dom, jak i przez szkołę, by uczenie się mogło wydać możliwie jak najlepsze efekty. Wiele zwłaszcza uwagi poświęca organizacji samodzielnego przyswajania sobie wiedzy przez uczniów (technologii pracy umysłowej) w oparciu o badania współczesnej psychologii uczenia się. Wykorzystuje przy tym eksperyment naturalny przeprowadzony w różnych szkołach przez nauczycieli piszących pod jego kierunkiem prace magisterskie i doktorskie, którego wyniki w przekonujący sposób wykazały, jak nawet najslabsi uczniowie mogą podnieść swoje postępy; gdy zaznajomią się i przekonają o skuteczności zracjonalizowanych metod uczenia się. Chodziło przy tym o wyrobienie u nich właściwych sposobów korzystania z podręczników, książek, gazet, radia, telewizji, robienia notatek, pisania referatów, układania algorytmów itp. Rozdział ten, ze względu na szybko narastającą dziś wiedzę, której szkoła nie jest w stanie zapewnić uczniowi na dłuższy okres czasu, uważam za niezwykle pożyteczny i przekonujący.

Rozdział XII poświęcony znaczeniu zdrowia psychicznego dla uczenia się i zapobiegania psychonerwowym chorobom przez racjonalne wychowanie uzasadnia autor danymi statystycznymi, które wskazują, że i u nas w Polsce na przestrzeni lat 1950—1968 liczba łóżek w szpitalach psychiatrycznych wzrosła niemal trzykrotnie, w sanatoriach psychiatrii dziecięcej przeszło dwukrotnie. Winę tego przypisuje nieumiejętnemu i nie liczącemu się z człowiekiem sposobowi kierowania stale i szybko wzrastającą urbanizacją i technizacją. Powołując się na osiągnięcia powstałej w początkach naszego stulecia higieny psychicznej, wskazuje na taką

organizację zajęć w szkole i w domu, która by w możliwie maksymalnym stopniu mogła zapobiec tej w zastraszający sposób narastającej dziś pladze społecznej, zwłaszcza wśród dzieci i młodzieży.

Ostatni wreszcie XIII rozdział omawia rolę nauczyciela w procesie uczenia się. Napisany niezwykle żywo i przekonująco, w oparciu zarówno o badania innych autorów, jak i własne badania i doświadczenia poparte przykładami z praktyki, świadczy o doskonałym znawstwie tego zagadnienia przez autora, niewątpliwie jednego z najlepszych naszych pedeutologów.

Całość pracy, oparta o osiągnięcia najbardziej reprezentatywnych współczesnych autorytetów w dziedzinie uczenia się i nauczania, zarówno polskich, jak i zagranicznych (zwłaszcza amerykańskich, radzieckich, francuskich i niemieckich), do których autor mógł mieć dostęp, jak i na własnych prowadzonych od szeregu lat badaniach, zasługuje w całej pełni, by zapoznało się z nią jak najszersze grono naszych pedagogów już pracujących w zawodzie, jak i przygotowujących się do niego studentów.

Praca zawiera bogatą bibliografię (93 pozycje), związaną tematycznie z omawianym zagadnieniem.

Szkoda jednak, że pominięty został w wydaniu książkowym rozdział, który był zamieszczony w maszynopisie, poświęcony roli sumienia w uczeniu się i któremu autor przypisuje doniosłą rolę, pojmując sumienie jako odzwierciedlenie świadomości społecznej ukształtowane w ciągu życia jednostki pod wpływem środowiska. Wyróżnia sumienie od nadmiernie czulego do całkowicie niewrażliwego, wskazuje, jak kształtowały je różne systemy wychowawcze i szkolne w przeszłości oraz jakie i jakimi sposobami winien i może tu osiągać efekty współczesny nauczyciel-wychowawca. Zagadnienie to jako nowe w naszych monografiach poświęconych procesowi uczenia się (nie pomija go literatura radziecka) winno znaleźć się przynajmniej w formie artykułu w jednym z naszych czasopism pedagogicznych.

Tadeusz Nowogrodzki

JAN STAROŚCIAK: PROBLEMY KSZTAŁCENIA ZAOCZNEGO PZWS, Warszawa 1972, str. 236

Obserwujemy w Polsce stały rozwój systemu kształcenia zaocznego. Dotyczy to zarówno studiów wyższych, jak również na poziomie szkół pomaturalnych i średnich. Ostatnio przyjmuje się nawet tego rodzaju nazwy, jak „kształcenie ustawiczne” czy „kształcenie permanentne”. Zapotrzebowanie w naszym kraju na ludzi o wysokich kwalifikacjach stale wzrasta i problem kształcenia pracujących jest aktualny i rozwijający się.

Kształcenie zaoczne posiada jednak swoją specyfikę i swoje trudności. Dotyczy to również zagadnień dydaktycznych i metodycznych. Zarówno nauczyciele, jak i uczący się zaocznie napotykają poważne trudności w procesie zdobywania wiedzy.

Pewną wyraźną pomoc w rozwiązywaniu problemów zaocznego kształcenia stanowi książka Jana Starościaka pod tytułem „Problemy kształcenia zaocznego”. Autor, w oparciu o swoje badania naukowe i wieloletnie bogate doświadczenie w pracy ze studiującymi w Studium Zaocznym Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego, przedstawia takie zagadnienia, jak:

- 1) wyniki badań dotyczące motywów podejmowania studiów wyższych,
- 2) analiza procesu kształcenia zaocznego,

- 3) formy i metody pracy dydaktycznej w studiach zaocznych,
- 4) sukcesy absolwentów w pracy zawodowej i społecznej,
- 5) efektywność studiów zaocznych oraz czynniki decydujące o wynikach w nauce.

Przy omawianiu pierwszego zagadnienia autor podkreśla, że człowiek dorosły uczy się, ponieważ chce lepiej i skuteczniej pracować. Celem jego nauki jest głównie chęć zdobycia wiedzy, podwyższenie swych kwalifikacji zawodowych, dążność do doskonalenia pracy. Świadomość celu czyni proces kształcenia zaocznego świadomym, planowym i zorganizowanym.

Analizując proces kształcenia zaocznego Jan Starościak wskazuje zasadnicze jego właściwości i czynniki decydujące o jego istocie i charakterze. Problem ten jest istotny i ważny, gdyż na podstawie analizy wskazującej związku i zależności między poszczególnymi składnikami procesu kształcenia dydaktyka ustala prawidłowości tego procesu. Omawiając właściwości psychiczne dorosłych oraz strukturę procesu kształcenia zaocznego wysuwa wniosek, że wiek nie wywiera decydującego wpływu na efektywność kształcenia, natomiast zdobyte „w toku pracy zawodowej i społecznej doświadczenie” uczących się „przyczynia się do wyższej efektywności procesu zaocznego kształcenia”. Studia zaoczne powinny być związane z praktyczną działalnością zawodową i społeczną uczących się.

W rozdziale trzecim są przedstawione formy i metody pracy dydaktycznej w studiach zaocznych. Omówione tu zostały podstawowe zagadnienia, a więc sesje żywego słowa, zajęcia międzysesyjne, samodzielna praca uczących się, konsultacje, sesje egzaminacyjne, korespondencyjne formy kontaktów z uczelnią, praca z książką, problem prac kontrolnych, utrwalanie wiedzy. Rozdział ten jest szczególnie cenny dla nauczycieli zaocznych studiów. Autor systematyzuje w nim podstawowe pojęcia i pokazuje formy i metody pracy. Są to zagadnienia, z którymi stale borykają się nauczyciele.

Dwa ostatnie rozdziały książki pokazują sprawność studiów zaocznych (problem istotny ze względu na jego znaczenie ekonomiczno-społeczne) oraz ich znaczenie w życiu ludzi pracujących. Studia zaoczne stanowią „instytucjonalną formę awansu intelektualnego, zawodowego i politycznego szerokiego kręgu pracowników różnych dziedzin gospodarki narodowej, oświaty i kultury”.

Książka napisana jest jasno, zwięźle, językiem zrozumiałym dla każdego czytelnika. Treści w niej zawarte ujmują i porządkują podstawowe zagadnienia dotyczące procesu zaocznego kształcenia pracujących. Z tych względów staje się ona w pewnym sensie podręcznikiem dydaktyki i metodyki nauczania zaocznego i może być szeroko wykorzystana przez nauczycieli i organizatorów kształcenia zaocznego.

Eugeniusz Religa

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Nowoczesność, rozważania o niej i koncepcje realizacyjne — coraz tego więcej na łamach pism wszelkiego rodzaju. Świadczy to o dążeniu do doskonalenia działania. W ostatnich numerach czasopism pedagogicznych piszą na temat nowoczesności, nowoczesnych metod, technik, organizacji dobrzy znawcy problematyki szkolnej. Do przeglądu wybieram te spośród wielu problemów, które są najbardziej aktualne we współczesnej rzeczywistości.

Nowoczesne metody i techniki

Zeszyt 4/72 *Chowanny* jest prawie w całości poświęcony problematyce środków dydaktycznych. Piszą na ten temat E. Fleming, J. Polakowski, L. Wojtowicz, Wl. Dubieńczyk oraz W. Stawiński i Z. Palka. Wszystkie artykuły są nastawione na nowoczesność i efektywność, każdy wnosi do ważnego, podstawowego zagadnienia dydaktycznego nowe myśli i praktyczne wskazania. Dotyczą one takich spraw, jak stosowanie radia w nauczaniu literatury, efektywność środków pomocniczych w nauczaniu biologii, rola środków audiowizualnych w kształtowaniu kultury politycznej. Nie mogąc omówić wszystkich, zwrócę uwagę na ten, który wydaje mi się najbardziej ukierunkowany na teoretyczne podstawy i praktyczne korzyści. Jest nim, w moim przekonaniu, artykuł E. Fleginga zatytułowany: „Nowoczesne metody i techniki nauczania”.

Autor zauważa na wstępie — jakże słusznie! — że „nasz system oświatowy jest pod silnym wpływem tradycji w zakresie organizacji, metod i środków nauczania”. Z osiągnięciami w zakresie kształcenia nauczycieli nie idzie w parze doskonalenie organizacji i metod nauczania. Eksperymenty, których jest coraz więcej, mogą, a raczej powinny być bodźcami do przemian w poglądach i w działaniu.

Wychodząc z założenia, że ewentualne miejsce w nowoczesnym systemie dydaktycznym zajmuje proces uczenia się, a nauczanie polega na jego organizowaniu, autor zwalcza tradycyjną technikę uczenia się, polegającą na wykładaniu, odpytywaniu, pracach klasowych i zadawaniu. „Powszechnie jest wiadome, zauważa, że takie nauczanie nawet przy dużej pracowitości nauczycieli nie daje najlepszych wyników”. Nowoczesne uczenie się — to aktywność ucznia w procesie uczenia się. Uzasadniono to szeroko na międzynarodowej konferencji pedagogów, jaka odbyła się w roku 1965 w Warszawie. Przykładem konkretnych możliwości wielostronnego uaktywniania jest omówienie takich problemów, jak prawidłowość procesu uczenia się, zasady nauczania, formy organizacyjne. Autor jest daleki od ujmowania tych zagadnień w ciasnej formie jednostronnej koncepcji. Widać to jasno na przykładzie zasady łączenia myślenia ze spostrzeganiem i działaniem. „Niezbędne jest, mówi, stosowanie kilku metod: 1) problemowej, 2) podającej, 3) obserwacji, 4) laboratoryjnej i 5) praktycznej”.

Podobnie na szerokim tle ujmuje problem procesu uczenia się. Wymienia trzy znane teorie: asocjacyjne, strukturalne, funkcjonalne. Oddzielnie brane nie wyjaś-

nią one w pełni procesu uczenia się. W ujęciu syntetycznym określają one jako najistotniejszą cechę uczenia się jego aktywny charakter. Tak sformułowane „prawo” można by określić jako ujęcie eklektyczne, skoro jednak w tych trzech teoriach mieści się istota procesu, trudno autorowi nie przyznać słuszności. Tak samo słuszne wydaje się sformułowanie „prawa aktywności” jako syntetyczne ujęcie czterech rodzajów aktywności: emocjonalnej, intelektualnej, sensomotorycznej i werbalnej.

Analizując w dalszym ciągu artykułu proces uczenia się, autor omawia formy organizacyjne, materialne, środowisko dydaktyczne, nowe techniki nauczania oraz technologię dydaktyczną. Kończy zdecydowanym akcentem: „W stosunku do panującego jeszcze szeroko w szkołach tradycyjnego nauczania jest nowoczesny system dydaktyczny rewolucją pedagogiczną”. Łagodząc jakby ostrość poprzedniego twierdzenia, zauważa: „Nie jest to jednak tylko teoria. Tysiące szkół na terenie całego kraju przechodzi od przestarzałego do nowoczesnego nauczania”.

Zarówno ten, jak i inne w tym numerze artykuły wskazują drogę. Pytanie tylko, ilu wejdzie na tę drogę? Łatwiej sformułować zasadę, wymyślić koncepcję aniżeli realizować. Potrzebne jest popularyzowanie wiedzy, ale potrzebna też jest wielka zachęta.

Szkoła unowocześniona

Taką tendencję można wyczytać z treści artykułu prof. T. Nowackiego, zamieszczonego w numerze 2/1973 *Szkoły Zawodowej*. Tytuł artykułu: „Postulaty badawcze pedagogiki cybernetycznej”. Jest to część II artykułu, zagadnienie jest więc potraktowane obszernie. W przeglądzie uwzględnia Autor przede wszystkim te zagadnienia, które są związane z unowocześnianiem szkoły. A jest tych informacji dużo i mogą obudzić zainteresowanie.

Prof. T. Nowacki wyodrębnia te tematy, które mówią o indywidualizacji procesu zdobywania wiedzy. Tak na przykład w amerykańskim projekcie PLAN każdy uczeń jest prowadzony na podstawie zasad przystosowanych do jego zainteresowań i możliwości. Charakterystyczne, że w działaniach PLAN są uwzględnione cztery cele cząstkowe: wyuczenie pewnej niezbędnej ilości faktów i wiedza o faktach, wyuczenie pojęć, zastosowanie wiedzy i pojęć, doprowadzenie do samodzielnego myślenia i działania. Indywidualny charakter pracy ucznia jest zapewniony przez to, że on decyduje o pomocach, które przedstawia mu się do wykorzystywania. Po każdej jednostce dydaktycznej przeprowadza się badania testowe, a na podstawie jego wyniku komputer ustala dalszy plan pracy ucznia. Autor zaznacza: „W tym systemie nauczyciel staje się doradcą ucznia. Uczeń pracuje indywidualnie nad swoją jednostką. Tylko przy wprowadzeniu nowej koncepcji nauczyciel zbiera uczniów i przygotowuje do nowego sposobu pracy”.

Określając znaczenie badań przy wykorzystaniu komputerów Autor wymienia braki, które towarzyszą tej pracy i zamierzeniom. Rozliczne próby były i są dokonywane przy złym wyposażeniu materialnym i organizacyjnym. Autor wylicza różne braki, które utrudniają czy wprost uniemożliwiają inicjowanie badań. Tak na przykład nie ma opracowanej teorii podręcznika, instrukcji dla ucznia przy samodzielnej pracy, wzorów pracy organizacyjno-kierowniczej dla nauczyciela, który „odciążony od roli nieustającej głównego źródła informacji będzie się mógł skupić istotnie na czynnościach organizacji i kierowania”.

Autor skierowuje uwagę również na sprawę wyników nauczania. Sprawdziany określają istnienie i trwałość wiedzy uczniów, natomiast pomiar rozwoju umiejętności jest w małym stopniu uwzględniony. „Może dlatego — zauważa — że i problematyka umiejętności, ich rodzajów i ważności ze względu na przygotowanie człowieka do zadań życiowych jest jeszcze niedostatecznie opracowana”.

Kończąc artykuł, Autor streszcza swe myśli i koncepcje: różne dziedziny badań są uwzględniane nierównomiernie, w niektórych dziedzinach jest ich za mało, braki zauważa się również w zakresie ujęć syntetycznych. W ten sposób, sumując treść artykułu, Autor wiąże to z postulatem, że punktem wyjścia zbudowania nowego systemu oświaty powinno być zorganizowanie nowoczesnych ośrodków badawczych.

Problematyka zawarta w artykule jest wielostronna. Można by ją określić, oceniając krytycznie, jako ogólnikową, jednak tego rodzaju perspektywiczny rzut oka ujmuje zagadnienie istotnie ważne, wypełnienie zaś konkretną treścią nie będzie trudne przy czynnościach realizacyjnych.

Szkoły gminne

Przemiany w zakresie szkolnictwa, jakie już dostrzegamy i jakie obserwować będziemy dłuższy czas, dotyczą również reorganizacji sieci szkolnej. Małe szkółki źle wyposażone i z konieczności z łączonymi klasami nikogo nie zadowalały. Koncepcja tworzenia zbiorczych szkół gminnych, z dowożeniem dzieci z bliższej i dalszej okolicy, wypróbowana już w niektórych powiatach, zaczyna stawać się rzeczywistością. O doświadczeniach w tym zakresie pisze w numerze 4/73 *Zycia Szkoły* Leon Chojnacki, inspektor szkolny w Kościanie. Analizując sytuację w powiecie, wymienia takie na przykład zjawiska, jak szkoły o małej liczbie nauczycieli, oddziały łączone. W szkołach z klasami I—IV o jednym lub dwóch nauczycielach naukę pobierało ok. 13% uczniów, w grupie szkół ośmioklasowych było aż czternaście o czterech i pięciu nauczycielach, a dziewiętnaście o sześciu nauczycielach.

Analiza stanu faktycznego zrodziła koncepcję zbiorowego i zorganizowanego dowożenia dzieci autobusami do szkół zbiorczych, szkół według pewnego określonego modelu: „Postanowiliśmy utworzyć szkoły zbiorcze, wysoko zorganizowane o kilkunastu nauczycielach, które nie ustępowałyby szkołom w mieście. Szczegółowa koncepcja zakładała włączenie uczniów klas V—VIII, jednej lub więcej szkół ośmioklasowych o małej liczbie nauczycieli, do szkoły zbiorczej”.

Wdrażanie odbywało się etapami. W okresie czteroletnim 1966/70 sprawdzano funkcjonowanie szkół zbiorczych według nowej koncepcji. W roku pierwszym powstały cztery takie szkoły, w drugim tylko jedna. Przeprowadzono też różne eksperymenty, na przykład przekształcanie szkół ośmioklasowych o mniejszej liczbie nauczycieli na szkoły niepełne (kl. I—IV), likwidację szkół niepełnych znajdujących się w obwodach zorganizowanych szkół zbiorczych. „Zajęliśmy się również, pisze Autor, zebraniem spostrzeżeń na temat adaptacji w nowych szkołach dzieci dowożonych, warunków nauki, podróžowania, nastrojów rodziców. Zależało nam bowiem na weryfikacji nowej koncepcji w praktycznej działalności, by móc poczynić kroki w celu stworzenia perspektywicznych planów sieci szkolnych”. Obserwacje, badania, doświadczenia były jak najbardziej pozytywne i stanowiły wzór do upowszechnienia, do dalszych poszukiwań i do prac realizacyjnych. Tak na przykład w roku szkolnym 1972/73 powstały cztery nowe szkoły zbiorcze, przekształcono 6 szkół ośmioklasowych na szkoły niepełne, zlikwidowano 11 szkół niepełnych.

Nie wszystko odbywało się bez trudności i opory przeciw dowożeniu trzeba było likwidować przez przekonywanie ludności o korzyściach, jakie będą związane z reorganizacją. „Najsukuteczniejsze przekonywanie: przemyślane i prawidłowo przeprowadzane rozwiązania organizacyjne, sprawne funkcjonowanie autobusów, ranga i autorytet nowej szkoły zbiorczej, w której zapewniano dzieciom opiekę, wyżywienie i pomoc w nauce, szybka adaptacja dzieci do nowych warunków, a przede wszystkim to, że podejmowane rozwiązania przy dużym zaangażowaniu nauczycieli, dyrektorów szkół i pracowników nadzoru pedagogicznego oraz pomocy władz po-

zwolili nam przestawiać się szybko z eksperymentu na wypracowanie sprawnie działającego systemu wysoko zorganizowanej szkoły zbiorczej na wsi i zbiorowego dowożenia dzieci do szkół”.

Z podsumowania wynika, że doświadczenie w powiecie kościańskim jest jak najbardziej pozytywne i na jego podstawie można realizować w szerokim zasięgu koncepcję szkół zbiorczych bez obawy popełniania błędów.

*
* *
*

Nasuwa się taka refleksja: czy z nowymi koncepcjami pójdzie równoległe kształtowanie nowych przyzwyczajzeń i nastawień u tych, którzy to nowe mają realizować? Pytanie nie jest wcale retoryczne, gdyż wiemy dobrze, jak trudno ukształtować nowy stereotyp człowieka. Wyłania się problem, nie mniej ważny aniżeli nowe treści i umiejętności: nauczyciel, przebudowa jego przyzwyczajzeń, które przez długi czas były utrwalane i pogłębiane pracą nad realizacją programów i zaleceń. Przekonać, zaangażować, nastawić na nowe — oto wielkie zadanie tych, którzy są odpowiedzialni za wielką przebudowę.

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Realizacja zadań nakreślonych przez VI Zjazd Partii i VII Plenum KC PZPR w dziedzinie socjalistycznego wychowania dzieci i młodzieży wymaga od nauczycielstwa wysokiego przygotowania merytorycznego i ideowo-politycznego. Dlatego problem doskonalenia i dokształcania czynnych zawodowo nauczycieli i wychowawców stanowi obecnie centrum uwagi zarówno resortu oświaty i wychowania, jak i jego ogniw terenowych.

W nawiązaniu do powyższych zadań pragniemy niniejszy przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych poświęcić właśnie zagadnieniom doskonalenia zawodowego nauczycieli w Związku Radzieckim. Na temat podwyższania kwalifikacji nauczycieli pisze na łamach *Sowieckoj Piedadogiki* F. G. Panaczin¹ z Ministerstwa Oświaty ZSRR.

Każdy specjalista gospodarki narodowej, jeżeli jest on naprawdę specjalistą i entuzjastą swego dzieła, powinien — zdaniem autora — stale poszerzać i pogłębiać swoją wiedzę, doskonalić umiejętności i nawyki. Szczególnie dotyczy to działalności pedagoga.

Nauczyciel, który posługuje się tylko wiadomościamii zdobytymi w uczelni wyższej i który uważa, że z chwilą uzyskania dyplomu „kończy się jego wykształcenie”, nigdy nie będzie prawdziwym mistrzem swego dzieła.

Systematyczne uzupełnianie i doskonalenie przez nauczycieli swej wiedzy politycznej, merytorycznej i pedagogicznej nabiera — zdaniem Panaczina — szczególnego znaczenia obecnie, kiedy wprowadza się nowe treści kształcenia, finalizuje modernizację planów i programów nauczania oraz podręczników szkolnych, kiedy doskonalą się metodyki nauczania, wdraża najnowsze techniczne środki nauczania.

¹ Por. F. G. Panaczin: Powyszenie kwalifikacji uczytielej — wilenije wremieni. *Sowieckaja Piedadogika* 1973, nr 2, s. 13—22.

Charakter i specyfika pracy pedagogicznej powodują, że sami uczniowie nieustannie stawiają nauczycielowi wciąż nowe i nowe wymagania, poszukują i oczekują od swego wychowawcy wszechstronnych i głębokich odpowiedzi na setki i tysiące pytań „dlaczego” i „po co”, nie przewidzianych w żadnych podręcznikach ani programach szkolnych.

W dalszej części swego artykułu autor sygnalizuje o tych ważniejszych i specyficznych właściwościach danych okresów.

Obecnie każda republika związkowa i autonomiczna, każdy kraj i obwód posiadają roczne lub perspektywiczne plany doskonalenia nauczycieli. Jeszcze w 1967 r., w celu przejścia z pomocą instytutom doskonalenia nauczycieli, Ministerstwo Oświaty ZSRR i Akademia Nauk Pedagogicznych ZSRR opracowały wzorcowe programy kursów na cały okres reformy szkolnej.

W każdym instytucie doskonalenia nauczycieli, w instytutach i szkołach pedagogicznych, w wielu uniwersytetach i innych zakładach naukowych organizowane są rokrocznie kursy doskonalenia nauczycieli, w których bierze udział 400—500 tys. osób.

Aktualnie — jak pisze Panaczin — działa 178 instytutów doskonalenia nauczycieli i ponad 4 tys. rejonowych (miejskich) gabinetów metodycznych. W instytutach tych zatrudnionych jest ponad 7 tys. kwalifikowanych metodyków. Wszystkie instytuty posiadają specjalistyczne biblioteki, których księgozbiór wynosi ponad 9 mln egzemplarzy. W wielu stolicach republik i ośrodkach obwodowych zbudowano dla instytutów nowe budynki z hotelami dla uczestników kursów. Np. Kaliniński Obwodowy Instytut Doskonalenia Nauczycieli posiada nowoczesny budynek wyposażony w niezbędne naukowe gabinety-laboratoria, salę, bibliotekę, stołówkę, wygodny hotel dla 200 osób, autokar. Instytut dysponuje własnymi urządzeniami poligraficznymi i dzięki temu tylko w okresie ostatnich trzech lat wydał 11 tytułów wydawniczych materiałów metodycznych o łącznym nakładzie 14 tys. egzemplarzy. Corocznie w Instytucie przebywa na kursach średnio 4 tys. nauczycieli.

Historyczne uchwały XXIV Zjazdu Partii i postanowienia KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR „O zakończeniu przejścia do powszechnego kształcenia średniego młodzieży i dalszego rozwoju szkoły ogólnokształcącej” wymagają — według autora — dalszego doskonalenia systemu doskonalenia i podnoszenia kwalifikacji kadry pedagogicznych.

Autor formułuje 4 podstawowe kierunki działania w tej dziedzinie. Pierwszy z nich powinien zmierzać w kierunku polepszenia pracy instytutów doskonalenia nauczycieli, miejskich i rejonowych gabinetów metodycznych. Większość instytutów z zadowoleniem wypełnia swoją funkcję naukowo-metodycznych instytucji. Wystarczy wspomnieć, że w okresie minionego pięciolecia w instytutach tych przeprowadzone zostały krótkoterminowe kursy dla ponad 2,5 mln osób.

Jednak w pracy wielu IDN — zdaniem Panaczina — można spotkać jeszcze szereg istotnych niedociągnięć, których zlikwidowanie stanowi pierwszoplanowe zadanie organów władzy oświatowej i dyrektorów tych instytutów.

Podczas organizacji i przeprowadzania kursów należy dążyć — jak pisze autor — do ulepszenia zajęć pod względem metodologicznym, ideowo-politycznym i wychowawczym. Szczególną uwagę należy zwracać na młodych nauczycieli.

Autor postuluje, aby kierownictwo instytutów przyciągało do pracy w charakterze lektorów najlepsze siły naukowe, utalentowanych nauczycieli-praktyków, kadre kierowniczą lokalnych organów partii i władz radzieckich, działaczy literatury i sztuki.

Instytuty doskonalenia nauczycieli — stwierdza Panaczin — powinny odegrać wiodącą rolę w propagowaniu wiedzy pedagogicznej. We współpracy z miejscowymi oddziałami Wszechzwiązkowego Towarzystwa „Wiedza”, republikańskimi stowarzyszeniami pedagogicznymi i katedrami instytutów pedagogicznych mogą one

stać się aktywnymi uczestnikami ludowych uniwersytetów wiedzy pedagogicznej, organizatorami „Odczytów pedagogicznych” itp.

Zadania postawione przed instytutami doskonalenia nauczycieli mogą być z powodzeniem realizowane jedynie pod warunkiem zabezpieczenia i wzmocnienia ich bazy naukowo-materialnej. W warunkach, kiedy szkoły średnie przechodzą na gabinetowy system nauczania, należy — zdaniem autora — stworzyć w każdym instytucie (lub w szkole bazowej) gabinety wzorcowe. Należy dążyć również do wzmocnienia aparatu metodycznego.

Drugi kierunek prac winien być skoncentrowany — według autora — wokół ulepszenia systemu zaocznego i wieczorowego kształcenia pedagogicznego. Ta forma pracy rozwiązuje jednocześnie dwojakiego rodzaju zadania: podnosi poziom przygotowania politycznego, naukowego i specjalistycznego już pracujących nauczycieli, a jednocześnie przygotowuje nowych specjalistów z wyższym lub średnim wykształceniem dla sfery oświaty.

Obecnie w Związku Radzieckim czynnych jest przy uczelniach pedagogicznych 195 zaocznych i 29 wieczorowych oddziałów obejmujących 428 tys. osób; 173 zaocznych i 14 wieczorowych oddziałów posiadają licea pedagogiczne, obejmując swym zasięgiem 53,4 tys. uczniów. W 1972 roku ponad 60% ogólnej liczby studentów studiujących systemem zaocznym stanowili nauczyciele i wychowawcy.

W obecnych warunkach, kiedy dzienne, stacjonarne uczelnie pedagogiczne w zasadzie zaspokajają potrzeby w zakresie kadr pedagogicznych, główną funkcją oddziałów zaocznych i wieczorowych — zdaniem Panaczina — powinna koncentrować się wokół podnoszenia kwalifikacji nauczycieli, wychowawców i przewodników organizacji pionierskiej. Baza rekrutacyjna do tych oddziałów jest — według autora — jeszcze stosunkowo bogata. Według aktualnych danych 1250 tys. nauczycieli i wychowawców szkół nie posiada jeszcze wyższego wykształcenia pedagogicznego. 154 tys. wychowawców placówek wychowania przedszkolnego nie uzyskało jeszcze średniego wykształcenia specjalistycznego. Zdaniem autora należy zastanowić się również nad możliwością przygotowania czynnych nauczycieli do nauczania drugiego przedmiotu, a w szczególności w dyscyplinach zbieżnych (np. chemia, biologia itp.).

Trzeci kierunek prac — to podnoszenie kwalifikacji kadry kierowniczej szkół, przedszkoli i placówek wychowania pozaszkolnego. Życie wysunęło wiele form takiej pracy, a wśród nich — jak pisze F. G. Panaczin — krótkoterminowe kursy z oderwaniem od pracy i długoterminowe szkoły stacjonarno-zaoczne, permanentnie działające seminaria, konferencje naukowe, stałe lektoraty itp. Nową i ważną formą kształcenia i dokształcania kadry kierowniczej szkół są fakultety podnoszenia kwalifikacji (FPK) dyrektorów szkół. Fakultety takie tworzy się przy instytutach pedagogicznych i uniwersytetach. Przez te fakultety przejdą w formie obowiązkowej z oderwaniem od pracy wszyscy dyrektorzy szkół średnich (jest ich obecnie w ZSRR 55 tys.). Okres szkolenia przewiduje się w granicach 3 miesięcy. Ministerstwo Oświaty ZSRR — jak stwierdza autor — opracowało już typowy plan szkolenia, przewidziany na 432 godziny. Około 55% czasu przeznaczają się na dyscypliny cyklu psychologiczno-pedagogicznego (aktualne problemy dydaktyki i metodyki nauczania, teoria i metodyka wychowania, psychologia wychowawcza, podstawy kierowania szkołą, ekonomika oświaty). Oprócz tego program przewiduje cykl wykładów z zagadnień teorii marksistowsko-leninowskiej, ważniejszych postanowień partii i rządu itp.

Do 1974 roku uruchomionych będzie 10 takich fakultetów, a w przyszłości liczba ich wzrośnie tak, aby każdy dyrektor szkoły średniej mógł przejść przeszkolenie na FPK co 5 lat.

Autor zastrzega się, że byłoby błędem liczenie na to, że przez utworzenie FPK dyrektorów szkół, zrezygnuje się z wypróbowanych innych form pracy. Istniejące dotychczas różne formy pracy szkoleniowej należy nie tylko wykorzystywać, lecz

również rozszerzać, ponieważ FPK nie obejmą np. wszystkich dyrektorów szkół 8-letnich i początkowych, kierowników instytucji wychowania przedszkolnego i pozaszkolnego, a jest ich w ZSRR ponad 146 tys. osób.

Czwarty kierunek działalności winien być skierowany na doskonalenie organizacji procesu samokształceniowego i samodoskonaleniowego. Samokształcenie — zdanem Panaczina — stanowi jeden z głównych kierunków i sposobów postępu w zakresie podnoszenia poziomu pracy nauczycieli.

Wykształcenie nauczycieli radzieckich — pisze autor — składa się z dwóch elementów: wykształcenia zdobytego w szkole wyższej i samokształcenia, którego proces jest nieustanny. Wykształcenie, które nie jest uzupełniane systematycznym samokształceniem, traci takie wspaniałe swoje właściwości, jak: nowość i świeżość, żywotność i aktualność, siłę i aktywność wiedzy.

Podnoszenie kwalifikacji nauczycieli — stwierdza autor — nierozdzielnie związane jest z problemem atestacji nauczycielstwa radzieckiego. Atestacja — to według niego jedna z aktywnych form pracy z kadrami, która zyskuje sobie coraz szersze upowszechnienie.

W dalszej części artykułu autor rozpatruje takie zasady atestacji nauczycielstwa, jak: jej powszechność, systematyczność, wszechstronność, kolegialność itp.

W trakcie atestacji nauczycieli najlepszym z nich będą przyznawane tytuły „starszego nauczyciela” i „nauczyciela-metodyka”.

Czytelnikom zainteresowanym szczegółowo omawianą problematyką polecamy artykuł w całości.

Na zakończenie należy jedynie zaznaczyć, że problem podnoszenia kwalifikacji kadr pedagogicznych jest zagadnieniem bardzo istotnym i dlatego wymaga dalszego głębokiego rozpracowania naukowego. Nauczyciel — jak stwierdza F. G. Panaczin — to dusza i rozum szkoły radzieckiej, bowiem od niego zależą losy całej reformy oświaty ludowej.

Józef Zalewski

CAHIERS PÉDAGOGIQUES (Numery 104—106 z r. 1972)

Omawiane numery *Cahiers Pédagogiques* obejmują okres od marca do czerwca 1972 r., czyli do końca r. szk. 1971/72, przy czym pierwszy z nich, nr 104, jest podwójny (marzec — kwiecień). Jak zwykle każdy zeszyt poświęcony jest jednemu zagadnieniu.

Tematem zeszytu nr 4 jest nauczanie technologii. Redakcja przypomina, iż artykuły z tego zakresu były już publikowane w ubiegłych latach, mianowicie w r. 1963 (nr 45) i w r. 1968 (nr 74). Na treść zeszytu liczącego 127 stron składają się dwie części, pierwsza poświęcona problemowi technologii (stron 76), druga — różnym innym tematom pedagogicznym.

Rozważania ogólne na temat technologii zostały zatytułowane: „Dlaczego technologia?” (Pourquoi la technologie?). Rozpoczyna je Y. Deforge przeglądem dotyczącym kształcenia technicznego w różnych krajach Europy: Związku Radzieckim, W. Brytanii, NRF, Szwecji, Włoszech, Belgii.

Autor stwierdza, iż pierwszy, który zapoczątkował kierunek ogólnotechniczny w nauczaniu (inicjację w sprawę techniki, a nie przygotowanie do określonego zawodu), był Niemiec dr J. Beckmann z Goettingen, autor książki „Anleitung zur Technologie” 1780. Idee jego jednakże nie znalazły szerszego zastosowania.

Dlaczego w dobie obecnej jest to problem ważny i istotny? Obowiązek szkolny uległ przedłużeniu we wszystkich krajach do 14, 16, nawet 18 lat. Ponadto w wielu systemach szkolnych usunięto wczesną selekcję i większość młodzieży znalazła się w jednolitej szkole średniej pierwszego cyklu (do lat 15, 16). Wszystkimi im trzeba zapewnić właściwą orientację — wybór dalszej drogi kształcenia i pracy.

W tej sytuacji kształcenie techniczne ma spełniać trzy zadania:

- 1) umożliwić obserwację uczniów pracujących indywidualnie lub w grupach i mających do rozwiązania problemy praktyczne, polegające na montowaniu, demontowaniu, projektowaniu, przedstawieniu graficznym oraz wykonaniu — realizacji;
- 2) sprzyjać orientacji w kierunku technicznym oraz przyrodniczym, wyrabiając pozytywną motywację;
- 3) dać wszystkim uczniom, chłopcom i dziewczętom, podstawową wiedzę ogólnotechniczną, ułatwiającą przystosowanie do współczesnego życia i środowiska, które w krajach uprzemysłowionych staje się coraz bardziej zmechanizowane.

Y. Deforge stwierdza, iż tendencja, by wprowadzić kształcenie techniczne do szkolnictwa ogólnokształcącego jest coraz powszechniejsza. Wnioski trzeciego Seminarium na temat kształcenia politechnicznego (Sofia, 1965) są identyczne z wnioskami Seminarium Rady Europejskiej z Sèvres (1968).

Nowy przedmiot — wprowadzenie do technologii (initiation à la technologie) — obowiązuje we Francji od r. 1962 w sekcjach współczesnych (modernes), następnie został upowszechniony w całym szkolnictwie średnim, we wszystkich sekcjach jako „wprowadzenie technologiczne” (initiation technologique). Przedmiot ten ma przeciwdziałać formalizmowi werbalnego nauczania, przybliżyć uczniów do konkretnych problemów życia codziennego, przyczynić się do ustalenia pewnej równowagi w związku konkret — abstrakcja.

Ośrodkiem zainteresowania w nauczaniu technologii należy uczynić jakieś urządzenie techniczne. Uczeń winien odkryć jego historię — pomysł wytworzenia tego przedmiotu, zastosowanie itd. Modele lekcji technologii mogą być różne, w artykule J. C. Merile znajdujemy kilka ich przykładów. Autor podkreśla rolę rysunku, szkiców, modeli, a także operacji myślowych, jakie uczniowie winni wykonywać, rozwiązując problemy.

Duża część numeru poświęcona jest związkowi technologii z innymi przedmiotami nauczania. Wprowadzenie technologiczne — podkreśla się na wstępie tych rozważań — nie jest kształceniem zawodowym, nie jest przeznaczone dla przyszłych techników czy rysowników, nie jest do przygotowania, nawet wstępne, do zawodu. Celem, jaki przyświecał wprowadzeniu tego przedmiotu, był zysk w zakresie kultury ogólnej dla przyszłego dziennikarza, adwokata, lekarza czy poety.

Nauczyciele przedmiotów ścisłych — fizyki, matematyki, biologii — stwierdzają, iż wprowadzenie technologiczne łączy z tymi wszystkimi przedmiotami liczne więzy. Jako przedmiot nowy jest to jeszcze ciągle „ciało obce” w gmachu nauczania szkolnego i trzeba, by zapuściło korzenie, bo inaczej gotowe podzielić los wszystkich ciał obcych dla organizmu — odrzucenie.

Nie rozwiązany jest również problem, kto ma uczyć technologii. Nauczyciel od lat 12 fizyki i chemii w II cyklu szkoły średniej, który od lat trzech uczy również technologii, stwierdza, iż odczuwa pewne braki w przygotowaniu w zakresie rysunku technicznego oraz sprawności manualnej. Podobne trudności wystąpiły, gdy przedmiot ten objął biolog. Jako rozwiązanie proponuje się ścisłą współpracę nauczycieli różnych przedmiotów i ustalanie na zebraniach korelacji przedmiotu wprowadzenie technologiczne z nauczaniem matematyki, fizyki, biologii.

Oprócz wypowiedzi nauczycieli redakcja zamieściła również podsumowanie opinii uczniów o przedmiocie zwanym wprowadzenie technologiczne. I tak spośród 221 uczniów klas czwartych i trzecich na serię pytań: czy uważasz za interesującą technologię? rysunek techniczny? fizykę? — otrzymano następujące odpowiedzi:

1) technologia:		
tak 66%		— nie 25%, z czego:
chłopcy 76% tak		— dziewczęta 49% tak
14% nie		46% nie
kl. czwarte 62% tak		— kl. trzecie 72% tak
33% nie		15% nie
2) rysunek techniczny:		
tak 74%		— nie 22%
chłopcy 88% tak		— dziewczęta 63% tak
13% nie		34% nie
kl. czwarte 76% tak		— kl. trzecie 70% tak
23% nie		20% nie

W odpowiedziach na następne pytania, których zadaniem było wyjaśnić motywację uczniów, ich stosunek pozytywny lub negatywny do wymienionych powyżej przedmiotów nauczania, ujawnił się przede wszystkim utylityzm na bliższą lub dalszą metę. Oto przykład wypowiedzi: „Ponieważ będzie mi to potrzebne dla mego przyszłego zawodu — chciałbym obrać kierunek techniczny — lub dla majsterkowania w domu” (ok. 15 podobnych opinii). „Zupełnie bezużyteczne dla zawodu, który wybrałem” (powtarza się 12 razy).

Niektóre opinie są ostrożniejsze: „Powinien to być przedmiot fakultatywny, gdyż nie zawsze jest później przydatny”. „Dla wielu zawodów wybieranych przez dziewczęta technologia nie będzie potrzebna, dla chłopców raczej tak”. „Może nie będzie to przydatne dla mego zawodu, ale jeśli będę miała mieszkanie, to uważam, że jest pożyteczne mieć pojęcie o elektryczności. Gdy jest się samą i zdarzy się jakaś awaria, dobrze jest mieć jakieś przygotowanie techniczne”. „Przyszłość może zawsze przynieść jakąś sytuację, o której nie myślimy. Dobrze jest zawsze mieć jakieś wiadomości”. „Przedmiot ten odpowiada często na pytania, które sam sobie stawiam”. „Myślę, iż trzy przedmioty: technologia, fizyka, rysunek techniczny — uzupełniają się. Nie można oddzielać fizyki od technologii oraz technologii od rysunku technicznego”.

Wszyscy zabierający głos na temat nowego przedmiotu, jakim jest technologia we francuskich szkołach ogólnokształcących, podkreślają konieczność jego koordynacji z innymi przedmiotami nauczania. W numerze obok rozważań na ten temat różnych nauczycieli znajduje się również sprawozdanie z eksperymentu przeprowadzonego w liceum (klasyczne i nowoczesne), w drugim cyklu nauczania. Przedmiotem eksperymentu była koordynacja nauczania polegająca na wybraniu z programów nauczania paru tematów, które były omawiane z różnych stron, na zajęciach z technologii, fizyki, biologii, chemii, według ustalonego planu. Opisany cykl zajęć rozpoczął się wizytą w fabryce samochodów Renault, gdzie uczniowie dokonali niezbędnych obserwacji, posługując się dostarczonemu im uprzednio kwestionariuszem.

We wnioskach grupy nauczycieli, sformułowanych przez nich po przeprowadzeniu eksperymentu, spotykamy stwierdzenie, iż traktowanie tego samego tematu z różnych stron wzmaga zaangażowanie i podnosi zainteresowanie uczniów. Należałoby kontynuować takie postępowanie, a nawet je rozszerzyć i każdego roku ustalać dla danej klasy tematy, które nadają się do takiego interdyscyplinarnego potraktowania.

W dalszej części numeru w stałych rubrykach zamieszczono sprawozdanie grupy psychologów społecznych z badań ankietowych na temat roli dyrektora szkoły, jego stosunków z nauczycielami, wybieralności itp. W dziale relacjonującym doświadczenia nauczycieli „Chronique de la classe” Liliane Pilat, nauczycielka literatury w liceum w Orleanie, opisuje pracę klasę czwartej, polegającą na kolektywnym

napisaniu powieści tzw. science-fiction. Grupa nauczycieli nadesłała sprawozdanie z pracy nad poezją w klasach czwartej i piątej, polegającej m.in. na układaniu wierszy przez samych uczniów.

W dziale „Trybuna” (Tribune) zamieszczono rozważania na temat wychowania seksualnego młodzieży w związku z wprowadzeniem go do programów szkolnych. Chodzi o ustalenie, jaka ma być rola szkoły, a jaka rodziny w tym zakresie.

Doniesienia z zagranicy są poświęcone relacji J. Delannoy z podróży do Japonii, w czasie której zapoznał się ze szkolnictwem tego kraju, oraz Taneo Harado o nauczaniu języków obcych w Japonii.

Sprawozdania z książek w tym numerze dotyczą głównie wydawnictw poświęconych historii. Interesujący jest fakt, iż ukazuje się ostatnio sporo publikacji na temat rewolucji przemysłowo-technicznej, ponadto wiele prac dotyczy najnowszej historii Francji.

Przegląd czasopism jest bardzo obszerny. Warto zasygnalizować dyskusję na temat obowiązku szkolnego (nr 226 czasopisma *Vivante Education*) szkolnictwa francuskiego, jego braków, potrzeby demokratyzacji itp. (numer z września 1971 *Politique d'aujourd'hui*).

Zeszyt nr 105 z maja 1972 r. poświęcony jest problemowi czytelnictwa uczniów (Lire). Jak zazwyczaj w numerze znajduje się „niebieski dodatek” (le petit bleu), drukowany rzeczywiście na papierze koloru niebieskiego, co odróżnia go od całego numeru. W dodatku tym interesujące wydają się uwagi dyrektora na temat utrzymania dyscypliny na lekcjach oraz postulaty Komitetu Nowego Wychowania (Le Comité de liaison pour l'éducation nouvelle) dotyczące kształcenia nauczycieli. Wysuwa on żądanie, by w przyszłości wszyscy nauczyciele, niezależnie od tego, w jakiej szkole będą uczyli, otrzymywali wykształcenie na tym samym poziomie. Ponadto jest to w interesie zarówno uczniów, jak i społeczeństwa, by nauczyciel doskonalił swą pracę w sposób ciągły, by podnosił swe kwalifikacje, pogłębiał i aktualizował posiadaną wiedzę.

Komitet sugeruje również rozwiązania praktyczne. Podjęcie studiów prowadzących do uzyskania zawodu nauczyciela winno być poprzedzone okresem wstępnym. Kandydaci mieliby wówczas kontakt dość długotrwały i systematyczny z młodzieżą, np. na koloniach wakacyjnych, w domach młodzieży, klubach i świetlicach.

Kształcenie nauczycieli miałoby trwać 4 lata, kończąc się magisterium. Na program studiów składać się winien przedmiot specjalizacji, ewentualnie przedmiot dodatkowy oraz szeroko rozumiane przygotowanie pedagogiczne. Obok praktyk obowiązkowych na różnych szczeblach nauczania w zakres programu wchodziłoby zdobycie takich umiejętności, jak: prowadzenie obserwacji, stosowanie różnych środków ekspresji, wykorzystywanie w pracy znajomości praw rozwoju fizycznego i psychicznego dzieci i młodzieży, organizowanie warsztatu własnej pracy (dokumentacja, fiszki, literatura pomocnicza), pracy w grupie złożonej z różnych nauczycieli, psychologa, lekarza itp.

Metody kształcenia ustawicznego nie zostały jeszcze całkowicie przemyślane i opracowane. Trzeba by na pewno przewidzieć dla każdego pracującego nauczyciela obowiązek hospitowania lekcji kolegów, odbywania stażu w kraju i za granicą oraz możliwości okresowej pracy, w celu doskonalenia się, w placówkach naukowo-badawczych.

Właściwy temat zeszytu rozpoczyna się artykułem Z. Hassenfordera pt. „Czytelnictwo a nauczanie” (Lecture et enseignement). Autor stwierdza, iż dokonane sondaż i badania pozwoliły na ustalenie sytuacji w zakresie czytelnictwa we Francji¹.

¹ M. in. w r. 1968 ukazało się w Editions Ouvrières podsumowanie badań nad czytelnictwem pt.: *Livre et la lecture en France* (Książka i czytelnictwo we Francji), zawierające rozprawę J. Hassenfordera: *Czytelnicy i czytelnictwo* (Les lecteurs et la lecture).

Znakomita większość Francuzów czyta gazety i różne magazyny, natomiast o wiele mniej osób czyta książki, występują przy tym znaczne różnice w zależności od środowiska społecznego. I tak 72% wyższych kadr i wolnych zawodów oraz 53,5% urzędników czyta książki, a tylko 33% robotników i 15,5% rolników.

Z tych stwierdzeń i analizy przyczyn aktualnego stanu rzeczy nasuwa się wniosek, iż niedostatecznie wyrabiane jest w społeczeństwie zamiłowanie do książki i potrzeba czytelnictwa, za co winę ponosi zarówno służba biblioteczna, zacołana w stosunku do innych krajów, np. Anglii, jak i szkoła, która nie przygotowuje wystarczająco swych uczniów do korzystania z książki. Program języka francuskiego i literatury nie sprzyja rozwojowi zainteresowań w tym zakresie, lektura obowiązująca uważana jest za nudną. Istnieje więc pilna potrzeba zreformowania nauczania języka ojczystego nie tylko w zakresie programu, lecz i metod nauczania. Z tych pobudek narodził się eksperyment mający za przedmiot rozwój czytelnictwa. Przewadzono go w r. szk. 1970/71 w szkołach średnich pierwszego cyklu (klasy VI—III, uczniowie w wieku 11—15 lat) departamentu Indre-et-Loire.

Eksperyment był starannie przygotowany, rozpoczęto od dyskusji założeń na seminarium w Tours, w którym oprócz nauczycieli uczestniczyli przedstawiciele rodziców, uczniów oraz działaczy kulturalnych (z dziedziny teatru, muzyki, kina, bibliotek, muzeów, domów kultury). Nad całością prac czuwali specjaliści z resortu oświaty oraz instytutu badań pedagogicznych.

Pierwszy etap eksperymentu polegał na przeprowadzeniu sondażu przez 24 nauczycieli pierwszego cyklu na temat przyczyn braku zamiłowania do czytelnictwa. Stwierdzono, iż są one różnorodne, ale jedną z ważniejszych jest brak umiejętności czytania, a zwłaszcza czytania szybkiego. Kilku nauczycieli sprawdziło to przy pomocy następującej próby. Rozdano wszystkim uczniom dość prosty tekst i notowano czas potrzebny na jego przeczytanie. Różnice indywidualne w szybkości czytania były znaczne, uczniowie potrzebowali na przeczytanie tekstu od 6 min. 45 sek. do 18 min. 30 sek. Każdemu uczniowi zadawano następnie kilka pytań na temat tekstu i stwierdzono, iż na ogół ci uczniowie, którzy szybciej go przeczytali, również lepiej zrozumieli jego treść.

Ustalono ponadto w tych badaniach wstępnych, że uczniowie mają mało czasu na lekturę, a gdy mają wolną chwilę, chętniej oglądają telewizję, niż sięgają po książkę. Czasem audycja telewizyjna przyczynia się do spopularyzowania jakiejś książki, która zaczyna być gwałtownie poszukiwana, jak to miało np. miejsce z „Sagą Rodu Forsyte'ów”.

Na ogół uczniowie niechętnie zabierają się do czytania książki, o której nic nie wiedzą. Zwłaszcza uczniowie, którzy niezbyt lubią czytać, nie pożyczą z biblioteki książki, której tytuł nic im nie mówi. Trzeba więc polepszyć informację o książkach, docierać z nią do uczniów, propagując wartościowe pozycje.

Drugi etap eksperymentu obejmował różnorodne próby i rozwiązania. Starano się, stosując rozmaite metody, zbliżyć ucznia do książki. I tak np. w jednej ze szkół uczniowie spędzili pół dnia w bibliotece, szukając materiału do opracowania określonego tematu. W innej powierzono jednej klasie zadanie skomentowania biblioteki — poznanie gustów i zainteresowań kolegów, studiowanie katalogów i prospektów wydawnictw, ułożenie listy zakupów, wreszcie sam zakup książek i ich opracowanie (katalog, kartki, adnotacje).

Usiłuje się łączyć czytanie książek z innymi środkami oddziaływania kulturalnego, np. odgrywanie z płyt czy taśmy magnetofonowej nagrań pewnych fragmentów książki, którą następnie czyta się, lub wyświetlanie filmów, będących ekranizacją przerabianego utworu literackiego, a następnie dyskusja, w której dokonuje się porównania obu sposobów ekspozycji.

Trzeci wreszcie etap eksperymentu obejmował konkretne próby rozwijania czytelnictwa, które w raporcie pogrupowano w następujące problemy:

- 1) umiejętność właściwego posługiwania się książką (spis rzeczy, indeks osobowy i rzeczowy itp.),
- 2) umiejętność czytania głośnego i cichego oraz szybkiego,
- 3) czytamy więcej (motywacja, współzawodnictwo, praca w grupach, referowanie książki, która się szczególnie podobała, organizowanie godzin poświęconych lekturze, korzystanie ze środków audiowizualnych, prowadzenie dzienniczka lektury,
- 4) czytanie ze zrozumieniem.

Dokonując bilansu przeprowadzonych prób ich realizatorzy podkreślają jako ich pozytywny efekt wzrost liczby uczniów czytających i interesujących się książką, przychodzących na specjalne zajęcia poświęcone książce, do klubu książki itp.

Niektórzy uczestnicy eksperymentu są ostrożni i stwierdzają, iż zainteresowanie książkami może być przejściowe, że trzeba je umacniać i pogłębiać, by przerodziło się w zamiłowanie. Dlatego o wynikach eksperymentu będzie można mówić po upływie dłuższego okresu czasu.

W dalszej części numeru zamieszczono spis lektur dla poszczególnych klas szkoły średniej, wydanych w formie kieszonkowym, oraz przykładowe „fizyki” mówiące o sposobie przerabiania danej pozycji. Niektóre z nich są bardzo interesujące, pokazują metodę pracy, zastosowane pomoce, zawierają również tematy-problemy opracowane przez grupy uczniów. Następną pozycją jest bibliografia tytułów książek przydatnych przy przerabianiu różnych tematów, np. odkrycia, wojna, sport, rasizm, przyjaźń itp.

Również pozostałe stałe działy czasopisma, takie jak „Sprawy dyskusyjne” czy „Trybuna”, są w tym numerze poświęcone nauczaniu języka ojczystego. W przeglądzie wydawnictw znajdujemy omówienie głównie prac z zakresu psychologii, lecz są również publikacje związane z tematem numeru (np. André Marenil „Littérature et jeunesse d'aujourd'hui” — Literatura a dzisiejsza młodzież, czy Georges Jean „Le roman” — Powieść, lub Christian Metz „Langue et cinéma” — Język a kino).

W przeglądzie czasopism zrelacjonowano m.in. artykuł z węgierskiego czasopisma pedagogicznego *Korneveles* na temat wizytacji szkoły. Przegląd *Les amis de Sèvres* N° 1 z r. 1972 poświęcił lamy swego pisma problemowi literatury dla dzieci i młodzieży. *Education et Developpement* w N° 74, styczeń 1972 zajmuje się obecną sytuacją liceum, a *Intereducation* opublikował numer specjalny o niepowodzeniach szkolnych pt. „Doué ou non doué?” (Zdolny czy niezdolny), a drugi numer na ten sam temat jest w przygotowaniu.

Ostatni numer *Cahiers* r. szk. 1971/72 z miesiąca czerwca (nr 106) nosi tytuł „Jakie wychowanie?” (*Quelle éducation?*). Rozważania na ten temat poprzedzone są artykułem Alein Lemione'a o samokształceniu kolektywnym nauczycieli. Doskonalenie nauczycieli obejmuje zaledwie 3% rocznie ogółu ciała profesorskiego i na dodatek opiera się na przestarzałym wzorze. Aktualnie pracuje we Francji przeszło pół miliona nauczycieli; jak przepuścić taką masę przez ośrodki doskonalenia? Trzeba byłoby stworzyć warunki na to, by bez odrywania od pracy, od warsztatu mogli oni uzupełniać, podnosić swoje kwalifikacje.

Dotychczasowe sposoby doskonalenia nauczycieli polegają na dostarczaniu wiedzy pedagogicznej w oderwaniu od warunków ich codziennej pracy, na wyrabianiu i pogłębianiu postawy bierniej, receptywnej.

Artykuł wstępny do właściwego tematu numeru pióra jednego z członków komitetu redakcyjnego *Cahiers*, Raymonda Mallevin, nosi tytuł „Nauczanie a wychowanie” (*Enseignement et éducation*). Stwierdza on, iż temat wzbudził duże zainteresowanie czytelników, o czym świadczyć może duża liczba otrzymanych wypowiedzi i żywość reakcji ich autorów.

Problem stosunku nauczania do wychowania jest we Francji bardzo aktualny i wiąże się ściśle z trzema następującymi kwestiami:

1. Rola szkoły jako instytucji w stosunku do tzw. kształcenia równoległego. Stąd pytanie, jaka będzie przyszłość i rola szkoły.

2. Zastanawiając się nad celami wychowania korespondenci *Cahiers* stawali częste przed problemem stosunku między szkołą a społeczeństwem. Według większości z nich wychowanie nie jest i nie może być apolityczne.

3. Z poprzednimi sprawami w ścisłym związku pozostaje pytanie, jacy mają być nauczyciele i jaka jest ich rola w wychowaniu młodego pokolenia.

Wszystkie te problemy nie są łatwe do rozwiązania. Redakcja nie widzi jakiegos cudownego wyjścia z trudnej obecnej sytuacji. Dlatego rola jej ograniczyła się do możliwie jasnego i wiernego przedstawienia, po dokonaniu niezbędnych skrótów czy streszczeń, ogromnej masy materiałów, jaka napłynęła do *Cahiers* w odpowiedzi na ogłoszoną ankietę-kwestionariusz.

Rozważania, oparte na wypowiedziach korespondentów, na temat, jakie powinno być wychowanie, redakcja przedstawiła w następujących rozdziałach:

— Wychowanie i nauczanie są nierozłączne;

— Ale jakie wychowanie?

Obrona wartości tradycyjnej

Szkoła pod znakiem zapytania.

Wątpliwości, zapytania i nadzieje.

— Praktyka wychowawcza w klasie (2 części, druga dotyczy doświadczeń — eksperymentów).

— Wnioski.

Część druga zeszytu zatytułowana „Kronika” dotyczy też przeważnie spraw wychowawczych, z doniesieniem z zagranicy włącznie (Chiny — wychowanie w służbie polityki).

Twierdzenie, iż nauczania nie można odseparować od wychowania, to — zdaniem redakcji — wyważanie drzwi otwartych. O powszechnym jego rozumieniu zdają się świadczyć wypowiedzi nadesłane do redakcji. Jednakże sytuacja rzeczywista nie wygląda tak różowo i wielu jest jeszcze nauczycieli, zwłaszcza profesorów liceów, którzy ograniczają nauczanie do przekazywania wiadomości i za swoje życiowe powołanie uważają wykładanie tych wiadomości, traktując uczniów jedynie jako słuchaczy i bliżej się nimi nie interesując.

Trudności wychowawcze z młodzieżą szkolną i uniwersytecką narastały w latach sześćdziesiątych, prowadząc do zamieszek w maju r. 1968. Sporo już czasu minęło od tych trudnych bardzo zarówno dla szkolnictwa i nauczycieli, jak i całego społeczeństwa chwil, sytuacja jednak ciągle nie jest opanowana.

Nic więc dziwnego, iż temat tego numeru *Cahiers* wzbudził tyle emocji, przyniósł wiele wypowiedzi gwałtownych, atakujących, zaangażowanych. Nauczyciele uważają, iż zadaniem szkoły jest wychowywać, lecz konieczna jest tu zgodna współpraca szkoły i rodziny. Jeden z korespondentów tak wyobraża sobie podział zadań między rodzinę i szkołę:

	rodzina	szkoła
nauczanie	30%	70%
wychowanie	70%	30%

Nie wystarczy jednak stwierdzić, iż do zadań szkoły należy wychowanie. Trzeba ustalić, jakie ma być to wychowanie, jakie cele ma realizować. I tu już jedno-myślności nie da się stwierdzić. Niektórzy chcą utrzymywać wartości tradycyjne: poszanowanie i respekt dla innych, tolerancja, inni gwałtownie zwalczają ten punkt widzenia. Wysuwane są hasła pełnego rozwoju osobowości, a jednocześnie służby społecznej. Wielu zabierających głos krytykuje istniejący system szkolny, jako tradycyjny, mający za cel adaptację do istniejącego systemu ekonomicznego,

wychowanie jednostki posłusznej i podległej, przygotowanej do pracy w aktualnych warunkach, a nie mającej zamiaru walki o ich zmianę.

Są i tacy, którzy potępiają kategorycznie szkołę, inni nie idą tak daleko i zastanawiając się nad stosunkiem między szkołą a społeczeństwem widzą możliwość kompromisu i konieczność pracy nad zmianą obecnego systemu.

W tym duchu utrzymany jest następny rozdział zawierający sprawozdania z prób, doświadczeń, usiłowań stosowanych przez różnych nauczycieli w ich codziennej praktyce wychowawczej. Sprawozdań takich wpłynęło tyle, iż redakcja była zmuszona odłożyć część do następnych numerów.

Wnioski zamykające te rozważania postulują konieczność całościowej, a nie częściowej reformy aktualnego systemu szkolnego w takim kierunku, by zaistniały realne możliwości nauczania wychowującego.

Irena Janiszowska

WAŻNE WYDARZENIA W POLSKIM RUCHU MŁODZIEŻOWYM

Ruch młodzieżowy w Polsce wkracza w nowy, jakościowo wyższy etap swego rozwoju. Cechą znaną tego rozwoju jest integracja działalności wszystkich organizacji ideowo-wychowawczych w celu zespolenia wysiłków całego młodego pokolenia w budownictwie socjalistycznym. Zewnętrznym wyrazem tej integracji wysiłków i działań jest powstanie Federacji Socjalistycznych Związków Młodzieży Polskiej, do której przystąpiły: Związek Młodzieży Socjalistycznej, Związek Socjalistycznej Młodzieży Wiejskiej, Związek Harcerstwa Polskiego, Socjalistyczny Związek Studentów Polskich oraz Socjalistyczny Związek Młodzieży Wojskowej.

Powołanie Federacji Socjalistycznych Związków Młodzieży Polskiej poprzedziły wydarzenia polityczne o zasadniczym znaczeniu dla określania bardziej ambitnych programów pracy całego młodego pokolenia Polski Ludowej, a mianowicie — VII Plenum KC PZPR (listopad 1972 rok) oraz Krajowa Narada Aktywu Organizacji Młodzieżowych (luty 1973 rok).

Idea przewodnią, która uzasadniała potrzebę stworzenia Federacji, było wspólne przekonanie o konieczności zwiększenia udziału młodego pokolenia w budownictwie socjalistycznym oraz stwarzaniu warunków coraz bardziej wszechstronnego rozwoju, który w zasadniczym wymiarze zależy od zespolonego twórczego wysiłku młodzieży, kierowanej i inspirowanej przez jej organizacje ideowo-wychowawcze.

M.in. te zadania tow. E. Gierek na VII Plenum KC uzasadniał następująco: „Polska naszych pragnień i naszych ambicji nie zrodzi się sama. Od nas wszystkich zależy, czy i kiedy osiągniemy to, co zostało zarysowane w programie rozwoju kraju. Od nas zależy, czy osiągniemy więcej, czy też mniej. Wychowujemy więc młodzież tak, aby zrozumiała, że wszystko trzeba samemu wypracować. Wychowujemy ją tak, aby wiedziała, że życie pozbawione ideałów jest puste i bez celów. Pokazujemy jej ten cel, uczymy walczyć o szczęście swoje i innych, uczymy cenić życie godne i twórcze. Pomóżmy jej w poznaniu przodującej idei współczesnego świata, jaką jest komunizm. Wpajajmy w serca i umysły młodego pokolenia socjalistyczny patriotyzm i proletariacki internacjonalizm”.

Dzisiaj bardziej niż kiedykolwiek w społecznej świadomości utrwala się wizja przyszłej Polski socjalistycznej, która łącznie z „drugą Polską” stanie się wysoko uprzemysłowionym krajem, o wysokiej kulturze i technice, wysokim poziomie zaspokojenia potrzeb materialnych i duchowych, w której ludzie żyć będą nie tylko dostatniej, ale także godniej i pełniej. „Socjalizm — czytamy w Tezach Programowych KC PZPR przyjętych przez VII Plenum KC — jest społeczną rzeczywistością zastaną przez młodzież i dalekosiężnym ideałem — programem do urzeczywistnienia. Pomijamy tym ideałem a dzisiejszą sytuacją rozpościera się ogrom zadań do wypełnienia”.

Innym o zasadniczej wadze dla dalszego rozwoju Polski procesem społeczno-kulturowym, który stanowił także tło poczynań w polskim ruchu młodzieżowym, jest reforma systemu edukacyjnego. Program reformy zaproponowanej w Raplocie Komitetu Ekspertów wywołuje konieczność nowego spojrzenia na rolę organizacji ideowo-wychowawczych w środowisku młodzieży szkół podstawowych, średnich

i wyższych oraz wśród młodzieży pracującej. Odmienność ta sprowadza się do podniesienia znaczenia samorządnego aktywnego udziału młodzieży w podnoszeniu efektywności pracy szkoły, zwiększeniu ponoszenia odpowiedzialności młodzieży także za jej wyniki w nauce i studiach; organizowaniu jej udziału w przebudowie i unowocześnianiu szkoły polskiej, odpowiadającej wymogom rewolucji naukowo-technicznej.

W tak zakrojonej atmosferze społeczno-politycznej odbywały się zjazdy, kongresy i narady ogólnopolskie organizacji młodzieżowych ideowo-wychowawczych, na których podejmowano najbardziej żywotne problemy młodego pokolenia. Ponadto przyjmowano decyzje programowe i organizacyjne mające zasadniczy wpływ na dalszy kształt działalności ideowo-wychowawczej, programowej i organizacyjnej całego ruchu młodzieżowego oraz poszczególnych organizacji młodzieżowych.

V Zjazd Związku Młodzieży Socjalistycznej

V Zjazd Związku Młodzieży Socjalistycznej odbył się w dniach 16—18 lutego 1973 roku w Warszawie. ZMS liczy obecnie około 1300 tys. członków.

W Zjeździe ZMS uczestniczyli przedstawiciele najwyższych władz państwowych i partyjnych — Prezes Rady Ministrów PRL Piotr Jaroszewicz oraz członek Biura Politycznego, sekretarz KC PZPR Jan Szydłak, a także przedstawiciele bratnich organizacji młodzieżowych z ZSRR, NRD i CRSS oraz SFMD.

W dyskusji delegaci koncentrowali swoją uwagę na problemach podnoszenia efektywności pracy ideowo-wychowawczej, rozwijania i upowszechniania wzorców i postaw młodych ludzi, wynikających z potrzeb budownictwa socjalistycznego, rozwoju życia kulturalnego, sportu, turystyki, roli ZMS w przygotowaniu do pracy, podnoszeniu wydajności pracy, rozwoju postępu technicznego. Wiele uwagi poświęcono problemom integrowania ruchu młodzieżowego.

Na szczególną uwagę zasługuje wystąpienie Jana Szydłaka, który zwracając się do delegatów m.in. powiedział: „Musicie podjąć i konsekwentnie prowadzić walkę przeciwko wszelkim przejawom myślowego bezruchu i obojętności przed tym, co nowe i twórcze, przeciwko filizofii przeciętności i poprzestawaniu na małym”. A dalej J. Szydłak podkreślił, iż w obecnych i przyszłych warunkach rozwoju nowoczesnej techniki i organizacji oraz nowoczesnego społeczeństwa coraz bardziej będą powszechne „takie cechy postawy społecznej, jak zamilowanie do porządku i ładu, solidność, rzetelność i obowiązkowość, poszanowanie władzy i prawa, wysokie poczucie odpowiedzialności za każdą powierzoną pracę”.

Jan Kaczmarek — minister Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, wiele uwagi w swym wystąpieniu poświęcił problemom partnerstwa w pracy zawodowej i w szkole. Program tego partnerstwa powinien być wspólnie wypracowany w codziennej działalności. Jednym z najistotniejszych elementów owego partnerstwa — jak wskazał Jan Kaczmarek — jest współdziałanie w zakresie kształcenia i wychowania młodzieży. W związku z tym wysoko ocenił różne akcje ZMS, jak przegląd powszechny kwalifikacji młodzieży, doskonalenia studiów dla pracujących, Turnieje Młodych Mistrzów Techniki, program „Indeks — 2000”.

Jerzy Kuberski — minister Oświaty i Wychowania, m.in. poinformował V Zjazd ZMS, że władze oświatowe wychodząc naprzeciw różnym propozycjom organizacji w sprawie rekrutacji słuchaczy do techników dla pracujących postanowiły znieść egzaminy wstępne do tych szkół i zastąpić je systemem skierowań przez zakłady pracy z inicjatywy ZMS. Jerzy Kuberski zwrócił ponadto uwagę na potrzebę podejmowania wspólnych zadań związanych z upowszechnianiem sportu, rozwijaniem umiejętności sportowych wynoszonych przez młodzież ze szkoły, rozwijaniem różnorodnych umiejętności zawodowych kształtowanych w procesie nauki szkolnej.

Zaapelował on również do delegatów, aby ZMS podjął starania w kierowaniu najlepszych młodych robotników do szkół zawodowych przygotowujących nauczycieli zawodu w różnych typach szkolnictwa zawodowego.

W ostatnim dniu Zjazdu przyjęto Uchwałę programową określającą zasadnicze kierunki działalności programowej ZMS na najbliższe lata. Kierunki te zostały zawarte w następujących hasłach:

Aktywnie uczestniczyć w budowie socjalistycznej Polski — kierować myślą, uczuciami i energią twórczą na pierwszą linię walki o urzeczywistnienie ideałów socjalizmu; pracować rozumnie, dokładnie, twórczo; uczyć się, podnosić kwalifikacje i rozwijać zainteresowania; rozwijać się wszechstronnie, stawać się człowiekiem socjalizmu; współtworzyć socjalistyczny ład społeczny.

Wyznaczać kierunki aktywności młodzieży — uczyć marksizmu-leninizmu; rozwijać ruch socjalistycznego współzawodnictwa pracy i nauki; współtworzyć system powszechnej edukacji, krzewić kulturę, sport i turystykę; kształtować socjalistyczny model rodziny; rozwijać i doskonalić patronaty związku; uczestniczyć w walce młodzieży świata o pokój, przyjaźń i postęp społeczny; umacniać i doskonalić społeczne funkcje Związku.

Na zakończenie V Zjazdu wybrano nowe władze ZMS. Przewodniczącym Zarządu Głównego ZMS został ponownie Bogdan Waligórski.

V Zjazd Związku Młodzieży Wiejskiej

V Zjazd Związku Młodzieży Wiejskiej obradował w dniach 23—25 lutego 1973 roku w Warszawie. Związek Młodzieży Wiejskiej, liczący około 1040 tys. członków pod koniec 1972 roku, przyszedł na swój Zjazd z dużym dorobkiem w różnorodnych dziedzinach pracy ideowo-wychowawczej, kulturalno-oświatowej, upowszechniania wiedzy rolniczej, działalności sportowej i turystyce, zasad higieny i zdrowia.

Najistotniejszym osiągnięciem ZMW przed V Zjazdem był aktywny udział członków organizacji działających w środowisku wiejskim w społeczno-gospodarczym rozwoju wsi. Wśród członków ZMW jest około 49 tys. samodzielnych rolników. Nastąpił znaczny wzrost w ostatnich latach liczby członków ZMW pracujących w gospodarstwach rodziców i wywierających istotny wpływ na nowoczesne prowadzenie gospodarstw. W celu szerokiego wprowadzania racjonalnej organizacji pracy, wdrażania nowoczesnych metod produkcji oraz podnoszenia kwalifikacji zawodowych młodych rolników organizowano zespoły młodych rolników, w których działało około 60 tys. członków ZMW. Organizacja rozwijała różne formy współzawodnictwa indywidualnego i zespołowego, np. „Wzorowy Młody Rolnik”, „Młody Mistrz Plonów”, „Najlepszy Pracownik i Kolega”, olimpiady wiedzy rolniczej cieszące się dużą popularnością wśród młodzieży wiejskiej.

Znana i ceniona przez młodzież jest działalność kulturalno-oświatowa oraz sportowo-turystyczna: upowszechnienie książki w ramach klubu książki „Nowej Wsi”, „Biblioteki Poetów”, „Biblioteki Mistrza Urodzaju”, organizowanie i uczestnictwo w wielkich ogólnopolskich akcjach czytelniczych, np. „Złoty kłos Twórcy — srebrne dla czytelników”.

Uniwersytety Ludowe (ZMW prowadzi ich obecnie 8), o bogatych tradycjach oświatowych, kluby, których działa obecnie około 12 tys., stanowią trwały element kulturowy w życiu społeczności wiejskiej, zaspokajający na coraz wyższym poziomie potrzeby młodzieży pracującej i mieszkającej na wsi.

V Zjazd ZMW podjął ważne dla dalszej działalności organizacji uchwały. Dotyczyły one: zmiany nazwy organizacji i przyjęcia nowej — Związku Socjalistycznej Młodzieży Wiejskiej, przystąpienia ZSMW do Federacji Socjalistycznych Związków Młodzieży Polskiej i przyjęcia nowego programu pracy wychowawczej organizacji.

Wśród najważniejszych zadań ZSMW na najbliższe lata wymienić należy następujące, określone w podstawowych kierunkach działania:

- Do nas należy tworzenie nowych socjalistycznych stosunków produkcyjnych i społecznych na wsi (wszyscy uczymy się zawodu, kształtowanie poczucia odpowiedzialności za własną przyszłość, przyszłość wsi, rolnictwa, Ojczyzny itd.).
- Działalność na rzecz wykorzystania wszystkich istniejących rezerw wyrazem patriotycznej obywatelskiej postawy.
- Musimy aktywnie współuczestniczyć w realizacji programu rozwoju oświaty (troska o to, by wszystkie dzieci kończyły szkoły podstawowe na wsi, absolwenci klas VIII kontynuowali naukę w zasadniczych i średnich szkołach zawodowych, technikach i szkołach ogólnokształcących, tworzenie lepszych warunków równego startu itd.).
- Zaspokojenie, rozwijanie, pobudzanie zainteresowań kulturalnych — jednym z zadań najważniejszych.
- Zawartość ideowa i organizacyjna — warunkiem pełnego wykonania programu działania.

Na zakończenie V Zjazdu ZSMW wybrano nowe władze Związku. Przewodniczącym został wybrany ponownie Tadeusz Haładaj.

V Zjazd Związku Harcerstwa Polskiego

V Zjazd Związku Harcerstwa Polskiego odbył się w dniach 11—13 marca 1973 roku w Warszawie. Instruktorzy Związku — wychowawcy społeczni reprezentujący niemal wszystkie środowiska zawodowe: nauczycieli, pracowników umysłowych, robotników, techników, inżynierów, żołnierzy, lekarzy, uczniów i studentów, dokonali gruntownej analizy dotychczasowego dorobku oraz określili najważniejsze zadania programowe i organizacyjne na najbliższe lata aktywnej pracy dla Polski socjalistycznej.

Zekres zadań oraz wagę podejmowanych na V Zjeździe ZHP problemów ukazuje fakt, iż ZHP skupia obecnie ponad 2100 tys. zuchów, harcerzy i instruktorów oraz będzie stawał się w przyszłości coraz bardziej powszechną organizacją w środowisku młodzieży szkolnej szkół podstawowych i ponadpodstawowych.

W Związku Harcerstwa Polskiego, opartym na społecznej działalności wychowawców, działa obecnie ponad 80 tys. instruktorów, w tym wg danych na koniec 1972 roku: nauczycieli — 52 091, uczniów i studentów — 19 634 oraz przedstawicieli innych zawodów — 8393 osoby.

W V Zjeździe ZHP uczestniczyli przedstawiciele najwyższych władz państwowych i partyjnych na czele z Przewodniczącym Rady Państwa, członkiem Biura Politycznego, przewodniczącym Rady Głównej Przyjaciół Harcerstwa — prof. drem Henrykiem Jabłońskim oraz członkiem Biura Politycznego, sekretarzem KC PZPR — Franciszkiem Szlachcicem.

Instruktorzy ZHP przyszedli na swój Zjazd z bogatym dorobkiem w różnych zakresach. Oto niektóre przykłady, obrazujące ten dorobek:

— w zakresie wychowania patriotycznego i internacjonalistycznego podejmowano następujące działania: uroczyste obchody 100-lecia urodzin Lenina — kampania „Iskra — 70”, obchody 50-lecia ZSRR i Organizacji Pionierskiej im. W. I. Lenina — kampanie „Przyjaźń i siła”, „Półwiecie Kraju Rad”, „Polscy komuniści na radzieckiej ziemi”, „Harcerska poczta przyjaźni”; Alerty naczelnika ZHP — „Harcerstwo ludziom 25-lecia”, „Zwycięstwo” oraz „Naszej biało-czerwonej”, drużyny organizowały „Archiwa wojenne” oraz badały losy bohaterów w najbliższym środowisku, były inicjatorami powstawania „Izb pamięci”. ZHP organizował manewry techniczno-obronne dla drużyn specjalnościowych, rozwijał szeroko współpracę z organizac-

jami pionierskimi z krajów socjalistycznych i innych, podejmował różne akcje harcerskiej pomocy walczącemu Wietnamowi;

— w zakresie przysposabiania członków Związku do aktywnego udziału w życiu społecznym podejmowano następujące działania, które zmierzały do aktywizowania zuchów, harcerzy i instruktorów do osiągania coraz lepszych wyników we wszystkich dziedzinach pracy harcerskiej, a szczególnie w dziedzinie podnoszenia wyników nauczania. Poddjmowano hasła walki z przeciętnością w dziedzinie wiedzy uczniów-harcerzy. Tym zadaniom służyły takie przedsięwzięcia, jak: kampanie „Manifest PKWN”, „Iskra — 70”, wielka kampania programowa „Azymut — Polska 1980”. Szczególne znaczenie posiadała „Operacja 1001 Frombork”, w której uczestniczyło prawie 40 tys. młodzieży z terenu całego kraju. Prócz centralnych akcji podejmowano szereg terenowych kampanii, które wyzwały aktywność terenową instruktorów i zespołów harcerskich w podejmowaniu zadań najlepiej służących potrzebom środowiska, odpowiadające na potrzeby terenowych planów rozwoju społeczno-ekonomicznego. Przykładowe są w Chorągwi Katowickiej kampanie „Zamonił”, „Klimczok” i „Rodło”; w Chorągwi Dolnośląskiej — „Srebrna Góra”; Mazowieckiej — „Kampinos”; w Rzeszowskiej — „Harcerska Służba Bieszczadom” itp.

ZHP posiada ponadto duży dorobek w następujących dziedzinach: w pracy z dziećmi z zakładów leczniczych i wychowawczych w rehabilitacji i rewalidacji. W drużynach tzw. „Nieprzetartego Szlaku” skupiono dziesiątki tysięcy dzieci, które przez zorganizowane działania harcerskie w wielu wypadkach odzyskują poczucie swej wartości oraz swe miejsce w życiu ludzi dorosłych.

Poza tym ZHP rozwinął szeroko harcerską akcję letnią. Wystarczy wspomnieć, że w czasie ostatnich wakacji letnich na obozach przebywało przeszło 300 tys. członków Związku, natomiast nieobozowa akcja letnia organizowana przez ZHP objęła w minionym okresie wakacyjnym około 800 tysięcy dzieci z miast i wsi.

Prócz tego ZHP posiada duży dorobek w rozwoju ruchu przyjaciół harcerstwa spełniającego poważną rolę nie tylko w pomocy Związkowi, ale co jest szczególnie ważne — w upowszechnianiu w społeczeństwie znaczenia działalności społecznego wychowawcy — instruktora harcerskiego, który zainteresowania swoje, doświadczenie społeczne oraz zaangażowanie przekazuje w codziennej pracy wychowawczej z zespołami harcerskimi zorganizowanymi w drużynach zuchowych i harcerskich.

W pierwszym dniu V Zjazdu ZHP po przemówieniu programowym wygłoszonym przez Naczelnika ZHP — Stanisława Bohdanowicza, zabrał głos Przewodniczący Rady Państwa, członek Biura Politycznego KC, przewodniczący Rady Głównej Przyjaciół Harcerstwa — Henryk Jabłoński, który podkreślając wagę oraz zadania ZHP w budowaniu „drugiej Polski” m.in. powiedział: „Wychowywać dla stałej walki o postęp, wychowywać do stałego, permanentnego rozwoju gospodarki, kultury, socjalistycznych stosunków międzyludzkich, do ciągłego doskonalenia własnego narodu, do walki o pełny triumf idei sprawiedliwości społecznej na całym świecie — to wychowywać człowieka bojownika o możliwie najwyższych walorach intelektu i charakteru, o najpełniej rozwiniętej osobowości, przepojonego najszlachetniejszymi, humanistycznymi dążeniami, zdolnego wytrwale, z pełną konsekwencją pracować dla ich urzeczywistnienia, znajdującego w aktywnym uczestnictwie w tej walce motywację swego działania, osobistą satysfakcję i pole swych życiowych ambicji”.

Tow. Henryk Jabłoński zwrócił także uwagę na zasadniczą właściwość Związku, pozwalającą mu w sposób najpełniejszy realizować zadania wychowania patriotycznego, internacjonalistycznego oraz przygotowania do aktywnego uczestnictwa w budowaniu drugiej Polski, a mianowicie... aby jednak harcerstwo, właściwie wykorzystano wszystkie pozytywy tej metody, musi być organizacją w pełni „autentyczną”, to znaczy nie tylko „dla uczniów”, lecz również wspólną „organizacją uczniów i instruktorów”.

Naczelnik ZHP — Stanisław Bohdanowicz, w swym wystąpieniu programowym,

po dokonaniu oceny dotychczasowych działań Związku, omówił następujące problemy pracy ideowo-wychowawczej:

- konieczność przekształcania programu budowy „drugiej Polski” w osobisty program każdego młodego Polaka,
- wykorzystanie przez członków organizacji szansy, jaką stwarza współczesna szkoła, podkreślając, że „cała nasza działalność zespala się z pracą szkoły. Szkoła coraz pełniej zdaje sobie sprawę, że nie może dobrze wykonywać swoich funkcji wychowawczych bez dobrze pracującej samorządnej organizacji ideowo-wychowawczej młodzieży”,
- odpowiedzialność czynnym na społeczne potrzeby najbliższego środowiska społecznego, swego zespołu,
- potrzeby tworzenia współczesnego socjalistycznego stylu życia młodzieży. „W systemie pracy ZHP — mówił Stanisław Bohdanowicz — dysponujemy sprawdzonymi już instrumentami kształtowania moralnych postaw. Są nimi Obietnica, Przrzeczenie, Prawo Harcerskie, Zobowiązanie Instruktorskie i Statut ZHP”,
- potrzeba rozbudowy szeregów ZHP, bowiem potrzeby wychowawcze stawiają duże wymagania w zakresie objęcia wpływem ZHP większej liczby dzieci i młodzieży uczącej się (obecnie 41^{0/0} młodzieży w wieku harcerskim należy do ZHP),
- potrzeby działania programowego i organizacyjnego w jednolitym froncie młodzieży polskiej, zgłaszając udział ZHP w Federacji Socjalistycznych Związków Młodzieży Polskiej jako wyższej formy integracji ruchu młodzieżowego,
- konieczność polepszenia działalności zespołów instruktorskich oraz usprawnienie kierowania Związkiem przez wszystkie ogniwa organizacyjne.

Dyskusja koncentrująca się wokół najbardziej żywotnych problemów młodego pokolenia Polski Ludowej oraz działalności Związku wzbogaciła wiedzę o jego dorobku i niedomaganiach, była rzeczową, nacechowaną troską i odpowiedzialnością o przyszłe losy swego środowiska, szkoły, kraju oraz określaniem osobistych zadań i obowiązków dotyczących realizacji programu społeczno-ekonomicznego Ojczyzny.

W czasie Zjazdu w obradach plenarnych i komisji problemowych zabralo głos około 260 delegatów, a 43 osoby złożyły swe głosy do protokołu. Najwięcej wiedzy o problemach pracy Związku, o trudnościach, sukcesach, o niedociągnięciach dostarczyły obrady w komisjach problemowych, w których zabierało głos 213 delegatów. Oto rejestr najważniejszych problemów wynikających z tych dyskusji:

Komisja — Wiedza społeczno-polityczna i działalność ideowo-wychowawcza

Dyskutanci podkreślali, że proces zdobywania wiedzy społeczno-politycznej nie może mieć charakteru okazjonalnego, lecz musi być konsekwencją potrzeb i zainteresowań młodzieży, która oczekuje od instruktorów odpowiedzi na pytanie, jakie wartości ideowe są w życiu najbardziej godne identyfikacji. Zwracano również uwagę, że wychowanie ideowe nie polega na werbalnych oddziaływaniach przez referaty i uczestnictwo w akademiach, lecz na działaniu społecznym, w którym egzemplifikują się postawy ideowe.

Komisja — Wychowanie przez pracę i przygotowanie do zawodu

Najważniejszym zagadnieniem podejmowanym najczęściej w dyskusji była konieczność podejmowania przez młodzież prac o trwałej wartości, ambitnych, na miarę pragnień młodzieży, takich jak „Operacja 1001 — Frombork”. Ponadto zwrócono uwagę na potrzebę wyrabiania u młodzieży nawyków dobrej roboty, organizacji pracy i sprawnego zarządzania.

Komisja — Nauka, technika, obronność

Problematyka dyskusji dotyczyła zagadnień pracy harcerskich drużyn specjalnościowych, borykających się z dużymi trudnościami kadrowymi, sprzętowymi oraz

oczekującymi na aktywną dalszą pomoc ze strony szkoły, Ludowego Wojska Polskiego, Ochotniczych Straży Pożarnych, Ligi Obrony Kraju itp. Zagadnienie w skali całego Związku jest poważne, jeśli zwrócimy uwagę, że obecnie w drużynach specjalnościowych techniczno-obronnych, kulturalno-artystycznych, turystyczno-krajoznawczych, wodnych i żeglarskich i innych działa dziesiątki tysięcy harcerzy i instruktorów specjalności. Wypowiadano się za kontynuacją utrwalonych już form pracy, jak harcerskie manewry techniczno-obronne, alerty, rajdy szlakami zwycięstw, zdobywanie Młodzieżowej Odznaki Sprawności Obronnej itp.

Komisja — Zagadnienia socjalistycznej etyki i moralności

W obradach komisji uczestniczył tow. Romuald Jezierski — kierownik Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR. Dyskusja koncentrowała się wokół postawy wychowawcy-instruktora harcerskiego, usiłowano określić jego sylwetkę moralną podkreślając, że najważniejszymi właściwościami tej sylwetki jest zgodność myśli, czynów i słów. Prócz tego zajmowano się w dyskusji zagadnieniami samorządności, rozwijania twórczych postaw społecznych, podstawami humanizmu socjalistycznego itd.

Komisja — Twórcze uczestnictwo w kulturze

Obradom przysłuchiwali się m.in. Jan Kasak — zastępca Kierownika Wydziału Kultury KC PZPR, oraz Józef Fajkowski — wiceminister Kultury i Sztuki. W czasie dyskusji sformułowano wnioski pod adresem różnych instytucji i organizacji. Oto niektóre z nich: wprowadzenie w szerszym zakresie do repertuaru teatrów pozycji dla dzieci i młodzieży, zwiększenie produkcji filmów młodzieżowych, upowszechnienie literatury dziecięco-młodzieżowej w środowisku wiejskim i małomiasteczkowym, stwarzanie harcerskim zespołom artystycznym lepszych warunków rozwoju i pracy.

Komisja — Obozownictwo, sport, turystyka krajowa i zagraniczna

W obradach komisji uczestniczył wiceminister Oświaty i Wychowania Zygmunt Huszcza. Wysoko oceniając dorobek ZHP w organizowaniu harcerskiej akcji letniej proponowano zlikwidować przeszkody uniemożliwiające rozwój obozownictwa. Krytykowano przemysł za niedostosowaną do możliwości indywidualnego turysty piesze-go produkcję sprzętu turystycznego. Proponowano zmianę obecnie funkcjonującego systemu wczasów dzieci i młodzieży, a także systemu finansowania tej akcji.

Komisja — Rola ZHP w ruchu młodzieżowym i działalności organizacyjnej w szkołach ponadpodstawowych

Dyskusja dotyczyła sposobów zapewnienia jednolitego ciągu wychowawczego w ruchu młodzieżowym, działalności ZHP w szkołach ponadpodstawowych.

Komisja — Współdziałanie harcerstwa ze szkołą

W obradach komisji uczestniczyli m.in. Czesław Banach — zastępca Kierownika Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR, Jerzy Wołczyk — wiceminister Oświaty i Wychowania, doc. dr Heliodor Muszyński — dyrektor Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Problematyka dyskusji koncentrowała się wokół trzech grup zagadnień:

- formułowanie zasad, wg których harcerstwo powinno współdziałać ze szkołą. W tym zakresie zwrócono uwagę na potrzebę bliższego powiązania działalności ZHP z potrzebami szkoły oraz podkreślano, że zadania ZHP w szkole należy upatrywać na tle zmieniającej się szkoły, jej funkcji i zadań. ZHP powinien przenikać wszystkie dziedziny działalności szkoły.
- określania praktycznych doświadczeń, jakie organizacja posiada już w zakresie zespalania swych wysiłków z wysiłkami szkoły. Podkreślano doświadczenia ZHP w zakresie popularyzacji techniki, nauki w ramach harcerskiego programu obchodów Roku Nauki Polskiej, sposoby pomocy harcerzom osiągającym niedostateczne wyniki w nauce oraz zadania Związku Harcerstwa Polskiego w nowej strukturze szkoły gminnej.

— postulatów pod adresem resortu oświaty i wychowania, a także ZHP, dotyczących poprawy warunków działalności szczepli i drużyn oraz instruktorów ZHP w szkołach. Wśród postulatów na pierwszym miejscu znalazły się problemy warunków pracy instruktora, miejsca do działalności drużyn w szkołach, brak izby harcerskiej, trudności w korzystaniu z pomieszczeń szkolnych na zajęcia harcerskie w czasie pozalekcyjnym. Proponowano, aby w tej sprawie władze oświatowe zajęły zdecydowane stanowisko. Z wielką troską mówiono o potrzebie pomocy i tworzenia nowych koncepcji organizacyjnych i programowych działania drużyn harcerskich i wychowawczych w nowej strukturze szkoły gminnej. Cała dyskusja świadczyła o dużych możliwościach i dużej gotowości instruktorów harcerskich współdziałania w procesie przemian w systemie edukacji narodowej.

Komisja — ZHP w mieście

W dyskusji podejmowano następujące szczegółowe zagadnienia: rolę wychowawczą i kształcącą rekreacji przez turystykę; potrzebę wykorzystania wyspecjalizowanych placówek kulturalno-oświatowych działających w mieście oraz konieczność uwzględniania potrzeb, zainteresowań dzieci i młodzieży w pracy drużyn wychowawczych i harcerskich; potrzebę dostosowywania programu pracy ZHP do zmieniających się warunków rozwoju społecznego, kulturalnego dzieci i młodzieży w miastach.

Komisja — ZHP na wsi

Treści dyskusyjnych problemów były warunkowane dokonanymi zmianami administracyjnymi wsi oraz przeobrażeniami w systemie szkolnym na wsi, zmianą rejonów szkolnych, powstaniem szkół gminnych. Na tle tych przemian przed ZHP działającym na wsi powstało szereg nowych zagadnień programowych i organizacyjnych do rozwiązania. Oto niektóre z nich: jak powinny działać szczeple harcerskie, drużyny w strukturze szkoły gminnej, wg jakich zasad tworzyć nowe drużyny, jakie jest miejsce drużyn wychowawczych w szkołach o obniżonym stopniu organizacyjnym, jak organizować czas wolny wszystkim uczniom mieszkających na wsi, skąd czerpać fundusze na organizowanie letniego i zimowego wypoczynku dzieci wiejskich, jaka jest rola w tym zakresie Związku. Wskazywano również na konieczność opracowania bardziej adekwatnego do potrzeb nowej struktury administracyjnej wsi sposobu kierowania ZHP w terenach wiejskich oraz stwarzania coraz lepszych warunków instruktorom harcerskim pełniącym kierownicze funkcje w ZHP na wsi przez ułatwianie kontaktu codziennego z drużynami, organizowanie środków materialnych na tworzenie gminnych ośrodków harcerskich, gabinetów metodycznych, organizowanie letniego wypoczynku dzieci wiejskich.

Komisja — Problemy wychowania w rodzinie i zagadnienia Ruchu Przyjaciół Harcerstwa

W dyskusji podjęto trzy zasadnicze sprawy: problem rodziny — podstawowej komórki społecznej i instytucji wychowawczej, działającej wspólnie z harcerstwem w jednolitym froncie wychowawczym; zadania harcerstwa w zakresie przygotowania uchów i harcerzy do życia w rodzinie; rola Ruchu Przyjaciół Harcerstwa w rozwiązywaniu problemów wychowawczych, opiekuńczych i społecznych, jakie podejmuje organizacja. Podkreślano, że należy dążyć do stałego utrzymywania kontaktów z rodziną każdego harcerza, pomagać w realizacji przedmiotu nadobowiązkowego „Przystosowanie do życia w socjalistycznej rodzinie”. W zakresie rozwoju Ruchu Przyjaciół Harcerstwa podkreślano potrzebę rozszerzenia działalności Kół Przyjaciół Harcerstwa na wszystkich szczeblach działalności organizacji, a przede wszystkim na szczeblu gminy.

Komisja — Kadra instruktorska

Zgłoszono następujące postulaty: w zakresie pomocy instruktorom harcerskim nauczycielom — zastosowanie niższej liczby godzin dla komendantów związków drużyn, szczepliowych, przewodniczących kręgów instruktorskich; zapewnienie jednego wolnego dnia w tygodniu z przeznaczeniem na pracę wychowawczą, organizacyjną,

samokształceniową i dokształcanie, uznawanie jako pracy społecznej na rzecz szkoły działalności wychowawczej z drużyną; w zakresie pomocy instruktorom harcerskim z zawodów pozanauczycielskich i wywodzących się z uczniów szkół średnich — konieczność traktowania przez zakłady pracy działalności w ZHP jako ważnej działalności społecznej, uznawanie działalności ucznia instruktora ZHP jako działania społecznego zasługującego na szczególne wyróżnienie, udzielanie tym instruktorom pomocy pedagogicznej przez rady pedagogiczne, organizacje partyjne itp. Komisja — Kierowanie i warunki pracy ZHP

Stwierdzono, że dla poprawy efektywności kierowania Związkiem istnieje konieczność podjęcia następujących zadań: doskonalenie struktury organizacyjnej Związku, przygotowanie i doskonalenie kadr kierowniczych, pełniejsze wykorzystywanie środków masowego przekazu do programowego kierowania działalnością wszystkich ogniw organizacji, organizowanie odpowiednich warunków materialnych do działania, zabezpieczających realizację programu Związku.

Instruktorzy harcerscy i zaproszeni goście dokonali wszechstronnej analizy działalności ZHP, określili zasadnicze zadania do realizacji.

W trzecim zaś dniu Zjazdu głos zabrał minister Oświaty i Wychowania — Jerzy Kuberski. Z wielką uwagą delegaci wysłuchali jego wystąpienia. Jerzy Kuberski wysoko oceniając działalność ZHP powiedział m.in.: „Bez Związku Harcerstwa Polskiego wszechstronny rozwój nie byłby możliwy w pełni, gdyż działalność w harcerstwie wyzwała ten obraz inicjatywy dzieci i młodzieży, który jest oparty na samorządności i samowychowaniu, a to stanowi ważny czynnik wszechstronnego wychowania. Stąd też przypada szczególna rola funkcyjnym i instruktorom harcerstwa. Być dobrym nauczycielem to wiele, bardzo wiele. Być dobrym nauczycielem i instruktorem — to jeszcze więcej. Stąd nasz szacunek do pracy instruktorów ZHP — nauczycieli”.

Prócz tego Jerzy Kuberski poinformował delegatów, że w dowód uznania władze oświatowe postanowiły ufundować wszystkim instruktorom mundury instruktorskie. Zapowiedział także, iż Ministerstwo Oświaty i Wychowania „podejmie działanie, aby szkoły i pracownie stały otwarte w czasie pozalekcyjnym dla harcerzy i całej młodzieży”. Zadeklarował pomoc przez powołanie przy Instytucie Badań nad Młodzieżą odpowiedniego zakładu naukowego zajmującego się badaniami nad systemem wychowawczym w Związku Harcerstwa Polskiego.

Min. Oświaty i Wychowania apelował do instruktorów ZHP o zwiększenie wysiłków w pomocy władzom oświatowym i szkołom w rozwiązywaniu problemów resocjalizacji i reedukacji, rozwijaniu pracy na tzw. „Nieprzetartym Szlaku”, podejmowaniu większych wysiłków w organizowaniu letniego wypoczynku, zapowiadając likwidowanie szeregu biurokratycznych barier stwarzających często zasadnicze trudności w rozwijaniu tej pożytecznej akcji przez ZHP.

Na zakończenie V Zjazdu ZHP podjęto ważne decyzje dotyczące zmian w Statucie ZHP w związku z przystąpieniem ZHP do Federacji Socjalistycznych Związków Młodzieży Polskiej oraz przyjęto program działania ZHP na najbliższe cztery lata.

Program działania ZHP określony hasłem „Wszystkie siły Socjalistycznej Polsce” formułuje zasadnicze kierunki pracy wszystkich ogniw Związku. Do głównych zadań programowych na lata 1973—1977 zalicza się zadania następujące: poznanie przez harcerzy świata, lepszego rozumienia go oraz aktywnego przekształcania; walka o urzeczywistnienie etycznych ideałów socjalizmu; zdobywanie wiedzy, uczenie się solidne i nowoczesna praca; przysposabianie się do obrony socjalistycznej Polski; tworzenie współczesnego modelu i stylu życia młodego Polaka — obejmującego twórczy udział w kulturze, ochronę zdrowia i naturalnego środowiska człowieka, uprawianie sportu, turystyki i obozownictwa; przygotowywanie się do wstąpienia w szeregi bratnich związków młodzieży pracującej i studium, do kontynuacji i wypełniania w nich nowych zadań.

Uchwała programowa określa także zadania ZHP w społecznym froncie wychowawczym, polegające na umacnianiu jedności i ciągłości ruchu młodzieżowego; oddziaływaniu na całe środowisko uczniowskie, zespaleniu działalności harcerstwa z ideowo-wychowawczą pracą szkoły; wnoszenie harcerskiego wkładu w rozwój środowiska społecznego; uczestniczeniu w przygotowaniu młodzieży do życia rodzinnego; umacnianiu współpracy z organizacjami społeczno-wychowawczymi.

Uchwała programowa wiele uwagi poświęca kadrze instruktorskiej. „Harcerski wychowawca jest wzorem osobowym dla swoich harcerzy — czytamy w Uchwale — jego postawa ideowa, zaangażowanie emocjonalne w pracę wychowawczą, wiedza, umiejętności, stosunek do ludzi i swej pracy zawodowej powinny stanowić wzór godny naśladowania”.

V Zjazd ZHP wybrał nowe władze Związku. Rada Naczelna ZHP na swym pierwszym posiedzeniu w dniu 13 marca 1973 roku powołała ponownie na stanowisko Naczelnika Związku Harcerstwa Polskiego — Stanisława Bohdanowicza.

Obrady V Zjazdu ZHP udowodniły, że zuchy, harcerze i instruktorzy harcerscy nadal w sposób twórczy uczestniczyć będą w budownictwie socjalistycznej Polski, wnosząc będą przez swój społeczny trud wartości nowe i w większym zakresie w dziedzinę wychowania młodego pokolenia na ludzi światłych, twórczych, o wysokich moralnych walorach, aktywnych w działaniu dla socjalistycznej Ojczyzny, zespolonych z całym polskim ruchem młodzieżowym w dążeniach do budowania „drugiej Polski”.

*Andrzej Świątek
Siedlce*

KRAJOWA NARADA ZNP NAD SOCJALISTYCZNYM WYCHOWANIEM MŁODZIEŻY

W dniu 15 marca 1973 r. ZG ZNP zorganizował krajową naradę poświęconą omówieniu zadań Związku w zakresie socjalistycznego wychowania młodzieży wynikających z realizacji Tez programowych VII Plenum KC PZPR. W naradzie wzięli udział m.in. zastępca kierownika Wydziału Oświaty i Nauki KC PZPR — tow. Czesław Banach oraz wiceminister Oświaty i Wychowania — tow. Zygmunt Huszcza. Zostali też zaproszeni przedstawiciele nauk pedagogicznych, kierownicy wydziałów pedagogicznych Zarządów Okręgowych ZNP oraz nauczyciele.

Otwierając naradę prezes ZG ZNP, dr Bolesław Grześ, podkreślił, iż Związek pragnie zapoczątkować dyskusję nad modelem oświaty polskiej, zwłaszcza nad zagadnieniami wychowawczymi. Związek zamierza wypracować nową koncepcję swego udziału w pracach nad wychowaniem młodzieży. Zasięg oddziaływań Związku wybiega daleko poza szkołę i obejmuje dom, zakład pracy, organizacje młodzieżowe. Powodzenie inicjatyw różnych instytucji oddziałujących wychowawczo na młodzież zależy w znacznym stopniu od uwzględnienia roli rodziny jako jednego z najistotniejszych ogniw w jednolitym froncie wychowawczym. Z twierdzenia tego wynika konieczność nasilenia prac nad pedagogizacją rodziców. Konieczne jest zwłaszcza zapoznanie rodziców z ideałem i celami wychowania socjalistycznego. Podniesienie rangi wychowania rodzinnego znajduje swój wyraz m.in. we wprowadzeniu do programu nauczania szkół średnich nowego przedmiotu — przygotowanie do życia w rodzinie. Innym ważnym elementem wychowania młodego obywatela jest szerokie uwzględnienie walorów wychowania do pracy i przez pracę — zarówno na terenie rodziny, jak i szkoły. Sygnałem zmian w tej dziedzinie jest wprowadzenie z nowym rokiem w szkołach pracy fizycznej na rzecz szkoły i środowiska.

Prezes B. Grześ poinformował, że problemy młodzieży staną się przedmiotem narad i szkolenia we wszystkich ogniwach związku.

O głównych zasadach strategii socjalistycznego wychowania młodzieży w świetle Tez VII Plenum KC PZPR mówił w swoim wystąpieniu doc. dr Stanisław Czajka z Uniwersytetu Warszawskiego. Podkreślił on istnienie ogromu zadań stojących przed naukami pedagogicznymi w związku z aktualnymi zadaniami wychowawczymi. Zadania te są tym bardziej ważne, że występuje u nas „niedorozwój badań empirycznych wyrażający się w generalnie słabym zaawansowaniu badań nad młodzieżą”, a obok tego istnieją poważne trudności metodologiczne „głównie na skutek braku pozytywnych wskazań w zakresie badań interdyscyplinarnych i zespołowych, jedynie efektywnych dla tej problematyki”. Wciąż jeszcze brak jest wystarczających badań, których wyniki pozwoliłyby nakreślić pełny obraz młodzieży, obraz tendencji występujących wśród niej. „Młodość nie daje żadnych szczególnych praw ani nie nakłada szczególnych obowiązków, choć są one odmienne od praw i obowiązków starszego pokolenia”. Nie można jej wyodrębnić ze społeczeństwa jako samodzielnej warstwy, choć uwzględnić należy fakt istnienia specyficznych problemów z nią się wiążących. Stanisław Czajka zaznaczył, że fundamentalną zasadą w intencjonalnym wychowaniu młodzieży jest jedność i współzależność w traktowaniu tradycji i przyszłości. Wiąże się z tym m.in. zagadnienie dostrzegania wyłącznie adaptacyjnej roli środowiska oraz bezkrytycznej afirmacji istniejącej rzeczywistości. Taka postawa prowadzić musi m.in. do poszukiwania dla młodzieży ideałów odbiegających od rzeczywistych potrzeb narodu i rzeczywistego kierunku rozwoju społeczeństwa. W konsekwencji obserwować można tendencję „do izolowania młodzieży od spraw ogólnospołecznych, do kierowania jej na problemy specyficznie młodzieżowe. Głównym problemem bywało i jest jeszcze ciągle to, jak młodzież uspokoić, a nie to, co jest jedynie możliwym ujęciem dla marksisty — jak wykorzystać jej zdolności i talenty”. Występujące często w wychowaniu dostrzeganie wyłącznie problemów przyszłości doprowadza do niepożądanych efektów w postaci totalnego krytycyzmu istniejącej rzeczywistości, a nawet do jałowego nihilizmu moralnego, a niekiedy i narodowego. „Nadmierna gloryfikacja teraźniejszości i przeszłości rodzi skłonności anarchiczne, te zaś z kolei na zasadzie antidotum, reakcji przeciwnych — wywołują postawy stagnacyjne”. Między ideałami społeczeństwa socjalistycznego a wzorem osobowym musi występować jedność wartości ideowych, odnoszących się zarówno do społeczeństwa, jak i do jednostki, wzajemne wyznaczanie się i ukierunkowywanie tych wartości. „Im szybciej urzeczywistnia się ideał społeczeństwa, tym szybciej doskonali się jednostka ludzka i na odwrót”.

Problemom wychowania ideologicznego młodzieży poświęcone było wystąpienie prof. dr Zofii Krzysztozek z Akademii Spraw Wewnętrznych. Zwróciła ona uwagę na fakt, że wśród nauczycieli brak głębszej znajomości i zrozumienia tezy „o zaostreniu się walki ideologicznej we współczesnym świecie, zmierzającym w dziedzinie politycznej i gospodarczej do łagodzenia napięć między kapitalizmem a socjalizmem”. Podkreśliła przy tym, że do tej pory pedagogika w zasadzie nie podjęła tego rodzaju tematyki. Konsekwencje istniejącego stanu rzeczy są następujące: „W treściach brak jest systematycznego, konsekwentnego, logicznego i ukonkretnionego wprowadzenia w węzłowe zagadnienia społeczne (...). Wiedza, o którą nam chodzi, jest w programach kształcenia rozproszona, poroziwana, nadmiernie incydentalna i potraktowana powierzchownie”. W efekcie nie mają oczekiwanego powodzenia prace nad kształtowaniem społecznej świadomości, nad umiętnością wartościowania, nad należyтым uaktywnieniem młodzieży. Autorka dopatruje się w braku ideowego podkładu przyczyn niedostatków dotychczasowych prób tworzenia w praktyce systemu wychowawczego. Przewycięzenie tego stanu możliwe jest wówczas m.in., gdy w naukach pedagogicznych stworzona zostanie platforma merytorycznej dyskusji oraz podjęte zostaną zespołowe i kompleksowe badania nad

omawianą tematyką. Referentka zwróciła też uwagę na potrzebę takiego „uzbrojenia” ideologicznego młodzieży, by była ona w stanie odeprzeć na bazie intelektualnej i emocjonalnej wpływy obcych ideologii.

Problemy partnerstwa młodzieży w procesie kształcenia i wychowania były głównym tematem wystąpienia doc. dra Władysława Adamskiego z Wyższej Szkoły Nauk Społecznych. W Tezach KC PZPR na VII Plenum podkreślona została potrzeba traktowania młodzieży jako aktywnego partnera w realizacji stawianych jej zadań i wymagań. Z badań przeprowadzonych w sierpniu 1972 r. wynikają co najmniej 3 sposoby zapatrywania się młodzieży na sprawy partnerstwa: 1) partnerstwo oznacza zwiększenie swobód osobistych, uprawnień i przywilejów młodzieży, 2) stworzenie równowagi przywilejów i obowiązków tak starszych, jak i młodzieży, 3) partnerstwo oznacza wręcz brak potrzeby zmiany istniejącego stanu. Większość badanej młodzieży stwierdziła, że brak było do tej pory właściwych warunków do urzeczywistniania idei partnerstwa z winy dorosłych (około 60% badanych). Znaczna jednak grupa (około 25% badanych) jest zdania, iż odpowiedzialność za to ponosi sama młodzież. Według Wł. Adamskiego istnieją trzy główne elementy stanowiące obiektywne przesłanki partnerstwa młodzieży: 1) odmłodzenie struktury społecznej (efekt wyżu demograficznego), 2) akceleracja dojrzewania biologicznego (poprawa wskaźników rozwoju fizycznego młodzieży), 3) wzrost zasięgu ogólnego wykształcenia szkolnego i kwalifikacji zawodowych młodzieży. Dodać do tego należy jeszcze wzrost aspiracji osobistych i społecznych młodzieży (dotyczy to m.in. poziomu wykształcenia, poszukiwania kształcącej pracy, tworzenia i realizacji ambitnych programów rozwoju kraju).

Wśród młodzieży występują dwie przeciwstawne tendencje: większa niż u starszych podatność na nowatorstwo w technice, organizacji i zarządzaniu, w życiu społecznym oraz skłonności alienacyjne przejawiające się w małej wrażliwości społecznej, wygodnictwie, w tendencjach konformistycznych. „Obecnie pojawiły się warunki polityczne do świadomego i bardziej skutecznego rozwijania pierwszej tendencji. Będzie to jednak proces długotrwały, wymagający uporu i konsekwencji w realizacji”. Spodziewać się można, iż nowoczesny program wychowania natrafi na bariery zwłaszcza o charakterze kulturowym (normy, wartości społeczne i podstawy przekazywane przez starszą generację) oraz instytucjonalnym (nierównoprawna pozycja młodzieży wobec instytucji dorosłych).

Dr Anna Jasińska (Uniwersytet Warszawski) wykazała, iż między etapem społeczno-gospodarczego rozwoju kraju a propagowanym w podręcznikach szkolnych wzorem osobowości istnieje ścisła zgodność. Obecnie konieczne jest pokazanie młodzieży ludzi zwykłych, aktywnie działających w sprawach społeczno-politycznych w miejsce ukazywanego jeszcze ideału Polaka-bohatera.

Problem współpracy szkoły z domem był tematem wystąpienia doc. dr Ireny Jundziłł z Uniwersytetu Gdańskiego. Przypomniała ona, że wartości wpojone w domu są najtrwalsze. To założenie nadaje właściwą rangę stwierdzeniu, iż sprawy wychowania w rodzinie wciąż jeszcze są zaniedbane, a wiele istotnych spraw w tym wychowaniu w dalszym ciągu zależy od dobrej woli rodziców. Trzeba zmierzać do tego, by zakłady pracy egzekwowały od rodziców wykonywanie ich obowiązków wobec dzieci. Rodzice popełniają co najmniej dwa rodzaje błędów w wychowaniu: przekazują niewłaściwy stosunek do pracy oraz nienależyty stosunek do dyscypliny. Badania wykazały, iż 76% młodzieży szkół ogólnokształcących i wyższych nie ma żadnych poważniejszych obowiązków w domu. Prowadzi to do tego, że młodzież czuje lęk przed samodzielnością. W procesie kształtowania właściwego udziału rodziców w procesie wychowania dzieci ważne jest, by rodzice byli włączeni przez szkołę do realizacji planu wychowawczego szkoły, by rodzice wiedzieli, za jakie sprawy i działy wychowania odpowiedzialni są oni, a za jakie szkoła. Konieczne jest okresowe rozliczanie obu stron z wykonania swoich zadań. Przepro-

wadzone eksperymenty potwierdzają wielką wartość zasygnalizowanego rozwiązania. Irena Jundziłł położyła też nacisk na konieczność włączenia lekarzy w proces wychowawczy, gdyż mają oni duży wpływ na rodziców.

Wystąpienie Wiesławy Król (TKKS) poświęcone było sprawom kształtowania światopoglądu młodzieży. Podkreśliła ona narastającą potrzebę należytego kształcenia nauczycieli w dziedzinie światopoglądowej. Konieczne też jest wprowadzanie w życie świeckich obyczajów (pierwsze pójście do szkoły, do pracy, wydanie dowodu osobistego).

Wiceminister Zygmunt Huszcza zwrócił uwagę na konieczność starannej realizacji kierunku polityki oświatowej władz. Wiele przykładów dowodzi, że nie wszędzie wykorzystane są przez nauczycieli możliwości wychowawcze tkwiące w inicjatywach władz oświatowych.

W obszernym przemówieniu Kazimierza Kaznowskiego (ZO ZNP Lublin) dominowała problematyka nauczycielska. Zastanawiał się on, czy istnieją warunki do należytego wypełniania przez nauczycieli zadań wypływających z VII Plenum PZPR. Dotychczasowe kształcenie nauczycieli uznać trzeba za niezadowolające, gdyż nauczyciele w większości narzekają na znaczne trudności w pracy dydaktycznej i wychowawczej. Oczekują oni zwłaszcza na pomoc metodyczną i merytoryczną przy realizacji zadań wychowania ideowego. Konieczne są w tym zakresie kursy, narady, szkolenia. Dotyczy to także umiejętności takiego wychowania młodzieży, by zdolna ona była spożytkować posiadaną wiedzę w działaniu. Młodzieży znane są cele, do których zmierza nasze Państwo, nie potrafi ona natomiast odpowiedzieć na pytanie — jak do tych celów dojść. Konieczne jest staranniejsze rozliczanie nauczycieli nie tylko z ich osiągnięć dydaktycznych, ale przede wszystkim — z ich osiągnięć wychowawczych.

Ważny problem określenia grupy społecznej, jaką stanowi młodzież, podjął prof. dr Wiktor Szczerba (WAP). Znalezienie właściwej pełnej definicji młodzieży konieczne jest nie tylko ze względów teoretycznych, ale przede wszystkim — praktycznych, gdyż z definicji takiej wynikać muszą określone konsekwencje dla działania wychowawczego.

W wystąpieniu zastępcy kierownika Wydziału Oświaty i Nauki KC PZPR Czesława Banacha dominował problem włączania młodzieży w proces kształtowania nowoczesnego społeczeństwa socjalistycznego. Potrzebne jest w tej dziedzinie opracowanie konkretnego planu działania. Dotychczasowe badania koncentrowały się często na młodzieży odbiegającej od przyjętych u nas norm. Obraz tej grupy młodzieży często rzucał cień na nasze wyobrażenia o pozostałej, przytłaczającej większości młodzieży. Dla dobra praktyki konieczne jest uświadomienie sobie roli niektórych dotychczasowych błędnych koncepcji, zwłaszcza tych, które podnoszą sprawy drugorzędne do rangi pryncypialnych, które cechuje zachwianie w badaniach i wychowaniu proporcji między przeszłością, teraźniejszością i przyszłością, które niewolniczo przenoszą wzory z przeszłości na czasy obecne (dotyczy to np. wzoru bohatera), które przypisują decydującą rolę w wychowaniu nakazom i zakazom, a wreszcie — które głoszą pogląd, że młodzież reprodukuje jedynie cechy starszego społeczeństwa.

Czesław Banach podkreślił konieczność zachowania w pracy szkolnej właściwych proporcji między pracą dydaktyczną a pracą wychowawczą, poruszył też ważny problem rozwiązywania kwestii progów selekcyjnych w szkolnictwie. Nie można pierwszego roku nauczania czy studiów traktować jako okresu „swobodnego gospodarowania” młodzieżą, zmierzającego do odrzucenia tych, którzy natrafiają na trudności. Mówca poruszył także sprawę partnerstwa młodzieży. Punktem wyjścia przy rozpatrywaniu tego zagadnienia musi być wyrobienie przeświadczenia, że młoda generacja kontynuuje dzieło starszych, ale i czynnie uczestniczy w tworzeniu nowych wartości.

Podsumowania narady dokonał prezes ZG ZNP dr Bolesław Grześ. Stwierdził on, iż referaty i dyskusja pokazały ogrom zadań do wykonania zarówno przez nauczycieli, jak nauczycielską organizację związkową i inne związki zawodowe. Realizacja tych zadań wymaga intensywnego udziału rodziców, szkoły, zakładów pracy.

Materiały z narady publikowane będą na łamach *Nauczyciela i Wychowania*.

Maciej Świątek

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI NA STUDIACH DLA PRACUJĄCYCH

W dniach 15 i 16 grudnia 1972 r. odbyła się w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie pierwsza Krajowa Konferencja poświęcona kształceniu nauczycieli na studiach dla pracujących. Konferencja została zorganizowana przez Ośrodek Metodyczny Studiów dla Pracujących Wyższych Szkół Pedagogicznych WSP w Krakowie. Była ona przewidziana dla pracowników naukowo-dydaktycznych WSP i WSN, którzy zajmują się sprawami organizacyjno-metodycznymi studiów dla pracujących i mają największe doświadczenie w kierowaniu pracą dydaktyczną oraz są najlepiej zorientowani w całokształcie problemów tych studiów na terenie macierzystych uczelni.

Wśród uczestników konferencji byli m. in. obecni: naczelnik Departamentu Studiów i Badań Uniwersyteckich, Ekonomicznych i Pedagogicznych M.N.Sz.W. i T. — mgr Kazimierz Horbowiec, przedstawiciel M.N.Sz.W. i T. — dr Stanisław Kaczor, kierownik Wydziału Nauki, Kultury i Oświaty KW PZPR w Krakowie — mgr Ireneusz Maślarz, rektor WSP w Krakowie — prof. dr Zenon Moszner oraz prorektorzy — doc. dr. Bolesław Faron, doc. dr hab. Henryk Lach (WSP Kraków), doc. dr Czesław Kłak (WSP w Rzeszowie).

W Konferencji uczestniczyli nie tylko przedstawiciele WSP i WSN, ale także Uniwersytetów, Akademii Wychowania Fizycznego, Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie, Instytutu Kształcenia Nauczycieli, Instytutu Szkolnictwa Wyższego i Naukoznawstwa, Okręgowych Ośrodków Metodycznych oraz Kuratorium Okręgu Szkolnego w Krakowie, Rzeszowie, Opolu, Katowicach.

Głównym celem Konferencji było przedyskutowanie potrzeb i możliwości kształcenia nauczycieli na studiach dla pracujących, spraw organizacyjno-programowych oraz kierunków doskonalenia działalności metodycznej i unowocześnienia procesu dydaktycznego.

Na Konferencji wygłoszono trzy referaty, które stanowiły wprowadzenie do dyskusji. Z pierwszym referatem na temat: „Potrzeby i możliwości kształcenia nauczycieli na studiach dla pracujących”, wystąpił dr Stanisław Kaczor. Na wstępie omówił on podstawowe zasady, na których opiera się aktualny system studiów dla pracujących nauczycieli, tj. zasadę drożności, zasadę kształcenia permanentnego oraz zasadę elastyczności kształcenia. Mówiąc o potrzebach i możliwościach kształcenia stwierdził m.in., że przed szkołami wyższymi stoi obecnie zadanie dokończenia w trybie studiów dla pracujących 151 700 wychowawców i nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących. Referent zwrócił uwagę, że przy obecnej bazie lokalowej, kadrowej i dydaktycznej uczelnie nie będą w stanie zrealizować tego zadania w przeciągu najbliższych 12 lat. Proponował więc znalezienie takich rozwiązań, które pozwoliłyby na zwiększenie liczby kształconych nauczycieli i zapewniłyby wysoki poziom kształcenia. Skutecznym sposobem rozwiązywania tego problemu byłoby — zdaniem mówcy — powołanie do życia Nauczycielskiego Uniwersytetu Radiowo-Telewizyjnego.

W kolejnym punkcie swojego wystąpienia dr S. Kaczor omówił funkcjonowanie studiów zaocznych w aktualnym systemie kształcenia nauczycieli. Za podstawowy mankament tych studiów uznał fakt, że wielu nauczycieli, którzy pomyślnie złożyli egzamin wstępny, nie może być przyjętych na studia z powodu niewystarczającej ilości miejsc, jakimi dysponują WSP i WSN. Postulował w związku z tym zwiększenie bazy lokalowej, kadrowej i dydaktycznej uczelni oraz dokonanie zasadniczych zmian w systemie rekrutacji kandydatów na studia zaoczne.

Kolejnym referentem był rektor krakowskiej WSP — prof. dr Zenon Moszner. Swoje wystąpienie na temat „Osiągnięcia i trudności organizacyjno-programowej działalności szkół wyższych, realizujących kształcenie na studiach dla pracujących” skoncentrował na trzech zasadniczych problemach:

1. Kto instytucjonalnie powinien zajmować się kształceniem nauczycieli?
2. Jak powinien przebiegać proces kształcenia czynnych nauczycieli?
3. Jakie powinny być nauczycielskie studia dla pracujących?

Odpowiadając na pierwsze pytanie prof. Z. Moszner stwierdził, że kształceniem kandydatów do stanu nauczycielskiego (jak i doksztalcaniem czynnych nauczycieli) winny się zajmować szkoły wyższe, które mają lub otrzymają uprawnienia do wydawania dyplomów magisterskich. Szkoły te dysponują bowiem odpowiednią bazą lokalową, kadrową i dydaktyczną, mają znaczne doświadczenie w kształceniu nauczycieli, posiadają plany i programy studiów oraz wypracowały już różne formy pracy ze studentami i pomocy w ich samodzielnym studiowaniu.

Mówiąc o przebiegu kształcenia na studiach zaocznych, Rektor podkreślił, że nauczyciele winni być na te studia typowani przez władze szkolne, władze powinny zapewnić studiującemu nauczycielowi pomoc oraz interesować się przebiegiem jego studiów i postępami w nauce.

Egzamin wstępny na studia nie powinien spełniać roli selekcyjnej, ale musi uświadamiać kandydatowi, czy jego poziom wiedzy rokuje nadzieje pomyślnego studiowania na danym poziomie. Kandydat powinien wiedzieć przynajmniej pół roku wcześniej, że jest wytypowany na studia, i powinien powtórzyć materiał, z którym zapoznał się na niższym szczeblu kształcenia.

Proces kształcenia na studiach zaocznych jest i powinien być oparty przede wszystkim na samodzielnej pracy studenta, zaś głównym celem procesu dydaktycznego w uczelni ma być pomoc słuchaczowi w samodzielnym przerabianiu i opanowaniu materiału programowego. Formami tej pomocy powinny być starannie opracowane instrukcje programowe i przewodniki metodyczne, właściwy dobór literatury, a także dostosowane do specyfiki studiów zaocznych formy i metody zajęć dydaktycznych prowadzonych w uczelni.

W ostatnim punkcie swego wystąpienia prof. Z. Moszner wyraził przekonanie, że studia zaoczne powinny być jednolite magisterskie. Uznał za wskazane rozłożenie studiów na dwa etapy z możliwością bezpośredniego lub opóźnionego przejścia z jednego etapu na drugi. Organizacja studiów musi być — zdaniem mówcy — maksymalnie swobodna, zbliżona do studiów eksternistycznych przy zapewnieniu studentom maksymalnej pomocy ze strony uczelni.

Drugi dzień obrad Konferencji zapoczątkowało wystąpienie kierownika Ośrodka doc. dra J. Jarowieckiego z referatem na temat: „Kierunki doskonalenia organizacyjno-programowej i metodycznej działalności uczelni kształcących nauczycieli na studiach dla pracujących”.

We wstępnej części swego wystąpienia doc. dr J. Jarowiecki uzasadnił potrzebę doskonalenia nauczycieli studiów dla pracujących stwierdzając, iż wynika ona z konieczności doksztalcania do poziomu wyższego ogromnej, bo ponad 150-tysięcznej rzeszy nauczycieli. To poważne zadanie szkoły wyższe będą mogły podjąć tylko wtedy, gdy dokonają daleko idących zmian w organizacji i strukturze kształcenia, gdy uzyskają odpowiednie środki na zabezpieczenie materialnych potrzeb kształ-

cenia oraz gdy wprowadzą dodatkowe formy studiów, np. studia wieczorowe, i rozbudują studia eksternistyczne.

Postulując konieczność opracowania nowego modelu organizacyjnego kształcenia nauczycieli na studiach dla pracujących, referent zaznaczył, iż poczynania w tym kierunku powinny zmierzać do zabezpieczenia drożności kształcenia na różnych ich poziomach. Uzasadniał również potrzebę wprowadzenia jednolitych studiów magisterskich dla absolwentów różnych typów szkół, nie występując przy tym przeciw zachowaniu studiów zawodowych.

Omawiając sprawę aktualnej organizacji zajęć zaocznych, doc. Jarowiecki wykazał podstawowe jej wady i zaproponował następujące rozwiązania w tym zakresie. Najkorzystniejszym wariantem organizacji sesji na studiach zaocznych byłyby 2-dniowe zjazdy organizowane w ciągu całego roku w odstępach 2—3-tygodniowych z wykorzystaniem kilku dni wakacyjnych. Rok akademicki winien się rozpocząć od kilkudniowej sesji w listopadzie-grudniu, która byłaby przeznaczona na organizację zajęć, przydział materiału dla studentów oraz omówieniu form i metod pracy samokształceniowej. Z kolei nastąpiłyby 2—3 zjazdy, zamknięte sesją lipcową przeznaczoną na składanie egzaminów, kolokwium itp. Zjazdy powinny spełniać przede wszystkim funkcje informacyjne, instruktażowe i kontrolne.

W następnym punkcie swego wystąpienie kierownik Ośrodka omówił sprawę materiałów pomocniczych przeznaczonych dla studentów, a związanych z organizacją studiów. Postulował tu m.in., aby materiały takie zawierające harmonogramy sesji, egzaminów, kolokwium, terminy składania prac kontrolnych, informacje o wymogach egzaminacyjnych itp. docierały do kandydatów na 10 miesięcy przed rozpoczęciem się roku akademickiego. Umożliwiłoby to kandydatom zapoznanie się z warunkami studiów i ułatwiłoby im przygotowanie się do ich podjęcia.

Kolejny problem, który znalazł miejsce w referacie doc. Jarowieckiego, dotyczył unowocześnienia procesu dydaktycznego na studiach dla pracujących, dostosowania go do specyfiki tych studiów i do zadań, jakie mają one obecnie do spełnienia. Na modernizację procesu dydaktycznego powinny się złożyć: zasadnicze zmiany w naborze kandydatów na studia. Kandydatów na studia winny dostatecznie wcześniej typować i kierować władze szkolne. Władze te winny zapewnić pomoc nauczycielom, którzy podjęli studia, powinny się interesować ich postęпами i niepowodzeniami na studiach. Rekrutacja na studia odbywałaby się bez egzaminu wstępnego, a rolę selekcyjną powinien spełniać pierwszy rok studiów. Programy studiów zaocznych nie mogą być miniaturą programów studiów stacjonarnych, ale muszą wyrażać odrębność studiów zaocznych i uwzględniać ich specyfikę.

Wychodząc ze stwierdzenie, że studia zaoczne to organizowany, ukierunkowany i kontrolowany proces samokształcenia, doc. Jarowiecki postulował, aby modernizacja tych studiów zmierzała do:

- rozwijania umiejętności samodzielnej pracy umysłowej studentów i naukowego myślenia,
- wdrażania słuchaczy do samodzielnych prac badawczych,
- wyrabiania umiejętności samokształcenia.

Realizacji tych postulatów mają m.in. sprzyjać różne formy i metody zajęć dydaktycznych prowadzonych w uczelni, wśród których szczególnie ważną rolę ma do spełnienia wykład odpowiednio zmodyfikowany i dostosowany do specyficznych właściwości studiów dla pracujących, ćwiczenia i seminaRIA.

W ostatnim punkcie swego referatu doc. Jarowiecki poruszył problem zaopatrzenia studentów w podręczniki i skrypty. W oparciu o wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród studentów wykazał, że zaopatrzenie to jest niewystarczające, co niewątpliwie wpływa na obniżenie efektywności studiów. Proponował w związku z tym opracowanie wspólnego planu wydawnictw podręczników i skryptów dostosowanych do potrzeb studiów dla pracujących i podział zadań w tym

zakresie pomiędzy poszczególne uczelnie. Postulował nadto powołanie przez Ministerstwo centralnego wydawnictwa skryptów, podręczników i materiałów pomocniczych i umiejscowienia go przy jednej z Wyższych Szkół Pedagogicznych z punktu widzenia potrzeb studiów zaocznych.

Doświadczenia poszczególnych uczelni, kształcących nauczycieli na studiach dla pracujących, oraz problematyka poruszona w referatach stały się przedmiotem dwudniowej dyskusji, w której zabrały głos 32 osoby — przedstawiciele wszystkich instytucji reprezentowanych na Konferencji. W dyskusji poruszono niemal wszystkie problemy związane z kształceniem czynnych nauczycieli, dając tym wyraz dużego zainteresowania problematyką studiów dla pracujących nie tylko w Wyższych Szkołach Pedagogicznych i Nauczycielskich, ale także w Uniwersytetach, Wyższych Szkołach Wychowania Fizycznego i w uczelniach technicznych.

Podsumowania obrad Konferencji dokonał naczelnik w Departamencie Studiów i Badań Uniwersyteckich Ekonomicznych i Pedagogicznych M.N.Sz.W. i T. — mgr Kazimierz Horbowiec. W swoim wystąpieniu ustosunkował się do wszystkich najważniejszych problemów poruszonych w dyskusji i referatach oraz do wniosków i postulatów zgłaszanych przez uczestników Konferencji. Na wstępie wyraził przekonanie, że dwudniowe obrady były owocne i spełniły przynajmniej dwa podstawowe zadania, jakie postawili sobie organizatorzy Konferencji wraz z Ministerstwem.

- Konferencja była platformą wymiany opinii, wniosków i doświadczeń z zakresu dokształcania nauczycieli w trybie studiów dla pracujących,
- dostarczyła Ministerstwu materiałów w okresie przed podjęciem decyzji odnośnie modelu studiów dla pracujących nauczycieli.

Odpowiadając na pytanie, kto ma kształcić kandydatów do stanu nauczycielskiego oraz zajmować się dokształcaniem czynnych nauczycieli naczelnik Horbowiec stwierdził, że jest to zadanie przede wszystkim szkół wyższych do tego celu powołanych. Natomiast za sprawę najpilniejszą dla reformy systemu kształcenia nauczycieli uznał konieczność reformy studiów uniwersyteckich. W Uniwersytetach powinny być studia o kierunkach nauczycielskich zapewniające takie przygotowanie naukowe, przedmiotowe i pedagogiczne — w sensie teoretycznym i praktycznym — jakie dotychczas dawały studia na kierunkach magisterskich w WSP.

Ustosunkowując się do problemu jednolitości nauczycielskich studiów dla pracujących mgr Horbowiec zaznaczył, że problem ten wymaga gruntownych przemyśleń. Nie można bowiem — organizując studia jednolite — dopuścić do tego, aby pokaźna liczba nauczycieli nie miała możliwości uzupełnienia swego wykształcenia w szkołach wyższych z tej racji, że reprezentują oni bardzo zróżnicowany poziom przygotowania.

Kolejnym problemem, do którego ustosunkował się naczelnik Horbowiec, było zagadnienie rekrutacji na studia dla pracujących. Zgodził się w tym miejscu z wieloma głosami w dyskusji, które postulowały potrzebę szerokiej informacji dla nauczycieli podejmujących studia, informacji pozwalającej nauczycielowi zapoznać się z wymogami studiów i ułatwiającej mu przygotowanie się do tych wymogów. Mówca nie opowiedział się zdecydowanie za żadną z proponowanych form rekrutacji uznając, że problem wymaga jeszcze rozważenia wielu argumentów przemawiających na korzyść poszczególnych sposobów naboru i selekcji kandydatów na studia dla pracujących.

W kolejnym punkcie podsumowania obrad konferencji przedstawiciel Ministerstwa zaaprobował postulaty, dotyczące uruchomienia w uczelniach, wszystkich możliwych form organizacyjnych kształcenia, które zapewniając wysoki poziom ułatwiłyby jednocześnie realizację poważnych zadań ilościowych. W imieniu Ministerstwa wyraził aprobatę dla organizowania studiów wieczorowych i eksternistycznych wszędzie tam, gdzie uczelnie będą miały kandydatów. Szczególnie zachęcał do uru-

chomiania studiów eksternistycznych podkreślając, że są one w chwili obecnej koniecznością i że powinny wejść w życie jako stała forma kształcenia.

Modernizacja procesu dydaktycznego na studiach dla pracujących to kolejny problem, do którego ustosunkował się naczelnik Horbowiec. Mówiąc o konieczności unowocześnienia procesu dydaktycznego, wskazał na możliwość wykorzystania radia i telewizji w kształceniu nauczycieli, ale za centralny problem uznał sprawę właściwego zaopatrzenia studiujących nauczycieli w podręczniki, skrypty i materiały pomocnicze, których opracowania winna poprzedzać analiza i uściślenie programów studiów. Jego zdaniem, w tej dziedzinie ma dużą rolę do spełnienia Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów dla Pracujących Wyższych Szkół Pedagogicznych, który winien inicjować i koordynować poczynania w tym zakresie poszczególnych uczelni.

Oceniając obecny system organizacji roku akademickiego, opowiedział się za utrzymaniem wzoru organizacji wypracowanego w WSP. Stosowany w Uniwersytetach system comiesięcznych dwudniowych zjazdów nie zdał egzaminu, ponieważ tylko w znikomym stopniu zapewniał pomoc studentom.

Rezultaty obrad znajdują odzwierciedlenie w bezpośredniej praktyce WSP i WSN, w działalności Ośrodka Metodycznego Studiów dla Pracujących. Zapowiedziano ogłoszenie materiałów drukiem.

Lech Jarząbek



WSPOMNIENIE O KONSTANTYM LECHU

Był przede wszystkim nauczycielem, Zasłużonym Nauczycielem PRL, cieszył się opinią wybitnego pedagoga. Tytuł profesora mniej Mu odpowiadał, choć w pełni był zasłużony.

Urodził się 15 października 1899 r. w Rudce, w powiecie mińskomazowieckim. Był synem chłopca i przejawiał wszelkie pozytywne cechy swego środowiska — zdrowie, pracowitość, wytrwałość, przywiązanie. Nad Jego łóżkiem wisiała fotografia matki, dla której żywił synowskie uczucia.

Wyrastał i kształtował swą świadomość w latach przelomu, kiedy zawierucha wojenna, okrutna w swym działaniu, była dla Polaków nadzieją wyzwolenia. Kto pamięta jeszcze tamte czasy, ten może zaświadczyć, z jakim entuzjazmem witano „Jutrzenkę swobody”. Nie czekano biernie z założonymi rękami, każdy się do czegoś sposobiał, do walki zbrojnej, do służby Ojczyźnie.

Co może zrobić młody chłopiec dla Polski? Chce zostać nauczycielem ludowym i służyć swej Ojczyźnie „niosąc oświaty kaganek”. To nie były wcale piękne słowa metafory, lecz konkretny program działania. Zabory pogrążyły nas w ciemnościach niewoli, a szkoły, które powstawały, miały być instrumentem wynaradawiania, narzędziem ucisku i podporządkowania obcej nam władzy. Naród polski w swym instynkcie samoobrony musiał szukać na innej drodze swego ostanienia się w świadomości społecznej. Powstawały liczne towarzystwa oświatowe: „Macierz Szkolna”, „Towarzystwo Szkoły Ludowej”, „Towarzystwo Czytelni Ludowych”, które głosiły hasło „Oświata ludu dokona cuda”. Piszę o tym, by podkreślić, że młodzież, która wówczas garnęła się do seminariów nauczycielskich, czyniła to z pobudek ideowych, z chęci służenia sprawie ludu i narodu.

I ten właśnie wysoki ton ideowy przebił do końca w działalności pedagogicznej Konstantego Lecha. Był pod tym względem niezłomny, nie było dla Niego sprawy ważniejszej, jak szkoła polska i jej nauczyciel.

Sprawie tej poświęcił całe swoje życie. Ledwo się wyedukował na nauczyciela, nie zdążył nawet objąć swej pierwszej posady w powiecie siedleckim, a już się dokształcał, bo zawsze Mu mało było wiedzy. Jest „wiecznym uczniem”, bo takim powinien być prawdziwy nauczyciel. Takie głębokie przekonanie tkwiło w świadomości tego pierwszego pokolenia nauczycieli ludowych w Odrodzonej Polsce. Stale się dokształcali, czytali, studiowali. Konstanty Lech był żywym wzorem tej postawy, inaczej chyba trudno zrozumieć Jego drogę życiową i postępy w karierze naukowej.

W latach międzywojennych korzystał z każdej okazji dalszego kształcenia się — wyższy kurs nauczycielski, instytut nauczycielski, Wolna Wszechnica Polska. Wspominał często, jak wcisnął się tam, gdzie nie był proszony, ofiarowywał swoją gotowość do wygłaszania referatów, do polemiki, nie dawał się zbijać z tropu. Najżywiej wspominał kontakty z Wolną Wszechnicą Polską, która w ówczesnych trudnych warunkach społecznych dla nauczycieli otwierała swoje podwoje dla tych, którzy pragnęli dalej się kształcić. Tutaj spotkał profesora Bornsteina, który „zawaził” Go pięknem myśli ludzkiej, architektoniką logiki. W pracach naukowych Profesora Lecha zostało coś z tych zainteresowań — kult logiki, rozwijanie myślenia, odkrywanie struktur poznawczych.

Podczas okupacji całe życie intelektualne toczyło się w konspiracji, odbywały się spotkania w zamkniętym gronie, a przede wszystkim samokształcenie. Znajomi widywali Konstantego zawsze z książką, w mieszkaniu było zimno, okno zabite dyktą, a nasz bohater otulony kocami studiował uparcie. I tak już pozostało do końca. Ile razy odwiedzałem Go w mieszkaniu, zastawałem Go z książką. Ostatnio studiował dzieła R. Ingardena. Tłumaczył mi, że szkoda czasu na książki przeciętne i dobre, trzeba czytać książki najlepsze.

Żył szkołą i sprawami nauczycielskimi. Jego pierwsza posada nauczycielska była w Serocznynie. Opowiadał mi, jak rozwijał szeroką działalność oświatowo-społeczną i jak naraził się ziemiaństwu, które niechętnym okiem patrzyło na emancypację chłopów i wyzwalanie się spod ich kurateli. Stamtąd już w 1922 r. został przeniesiony do Łowicza na stanowisko nauczyciela seminarium nauczycielskiego. Fakt ten jest wysoką oceną kwalifikacji naukowych Konstantego Lecha. Po dwóch latach działalności na tej niwie skierowany został do Brazylii w charakterze instruktora oświatowego. Przez dziewięć lat przemierza leśne szlaki i dociera do zagubionych w puszczy osad, by podtrzymać polskość i więź z macierzą naszych rodaków. Te lata wspominał zawsze żywo, opowiadał szczegóły swoich spotkań, był przekonany o ważności swego zadania.

W ostatnich latach przed wojną jest w Warszawie, obejmuje kierownictwo nowej szkoły środowiskowej na Targówku. I w tym fakcie zaznacza się Jego indywidualność. Cokolwiek robił, musiało być inne, nowe, musiało wybiegać ponad przeciętność. Nie warto zajmować się sprawami banalnymi, w każdej rzeczy należy dążyć do odkrywania się interesujących aspektów. Taka była Jego filozofia.

Po upadku powstania warszawskiego zostaje wywieziony do Niemiec, do prowincji Schleswig-Holstein. Po wkroczeniu wojsk alianckich organizuje ośrodek szkolny dla Polaków, młodych i dorosłych, dla wszystkich chętnych do nauki. Powraca jednak do kraju i zostaje wizytatorem szkół w Ministerstwie Oświaty. Ówczesny kierownik resortu minister Stanisław Skrzyszewski rzucił hasło poszukiwania wybitnych nauczycieli. Konstatny Lech zapala się do tej idei i zapuszcza się w różne regiony kraju w poszukiwaniu wyróżniających się w pracy nauczycieli.

W ten sposób trafia do Krotoszyń, gdzie odbywa się nasze pierwsze spotkanie. Pamiętam te chwile jak dziś, bezpośredni w obejściu, życzliwie usposobiony, interesujący się wszystkim — pracą, warunkami, aspiracjami. Odtąd datuje się nasza znajomość i przyjaźń. Zapraszał do Warszawy, do odwiedzin w domu, miał zawsze interesujące sprawy do omówienia.

Był to gorący okres odbudowy kraju. Szkolnictwo wołało o kadry, które przecież nie rodzą się na kamieniu. Powstał projekt dokształcania nauczycieli niekwalifikowanych. Było to przedsięwzięcie na wielką skalę i tu ujawnił się talent organizacyjny Konstantego Lecha. Imponowała Mu wielkość i doniosłość zadania. Niestrudzenie układał programy, organizował pomoce naukowe, pierwsze audycje radiowe dla kursów nauczycielskich, był prekursorem nowoczesności. Ten rozmach organizacyjny pozostaje w Jego krwi i daje znać o sobie w późniejszych okresach działania.

Powierzono Mu nowe zadanie, doskonalenie kadry pedagogicznej. Był to ważny odcinek pracy w tym dramatycznym wyścigu o kadry dla szkolnictwa. Organizuje kursy i konferencje dla pedagogów z udziałem najwybitniejszych nazwisk: Ajdukiewicza, Mysłakowskiego, Sośnickiego, Suchodolskiego, Szumana, Tomaszewskiego. Kursy wakacyjne w Kuźnicy 1948 r. i w Orłowie 1949 r. należy uznać za najbardziej udane i o przełomowym znaczeniu dla kształcenia nauczycieli.

Rok 1950 zaznaczył się w naszej oświacie zapoczątkowaniem tzw. zaplecza naukowego, powołany zostaje do życia Państwowy Ośrodek Prac Programowych i Badań Oświatowych, późniejszy Instytut Pedagogiki. Inicjatorem był wprawdzie minister Skrzyszewski, ale entuzjastą i realizatorem tej idei — Konstanty Lech. Nie był członkiem kierownictwa tej placówki naukowej, ale przyczynił się bardzo do jej rozwoju, ścigał bowiem do Warszawy ciekawych, jak mawiał, ludzi. Wyznawał zasadę, że w pedagogice i w szkole powinni pracować tylko ludzie wyróżniający się, którzy mają coś do powiedzenia. Był wierny tej zasadzie do ostatnich dni, poszukiwał takich nauczycieli i ścigał ich do placówek lub środowisk, w których mogli rozwijać się i oddziaływać na innych. Czynił to nie z „urzędu”, lecz z wewnętrznego przekonania.

Pierwsze lata pobytu w Instytucie Pedagogiki poświęcił na pracę nad sobą. Szukał dla siebie interesującego miejsca w pedagogice, gdyż wyznawał zasadę przejętą od Bergsona, że rzeczywistość trzeba badać po „szwach”, w miejscach styku lub pęknięć. Takim miejscem początkowo było dla Lecha kształcenie politechniczne, sprawa nowa w naszym systemie oświatowym. Ale szybko porzucił ten teren i powrócił do wcześniejszych zainteresowań logicznych. Zajął się problematyką myślenia, kształcenia procesów poznawczych.

Jego ambitnym zamiarem było odnowienie dydaktyki przez rozwijanie myślenia uczniów w procesie nauczania. Opracował system dydaktyczny, w którym uczniowie są aktywni intelektualnie, albowiem muszą przechodzić na różne poziomy myślenia według przyjętych zasad „gry”, od myślenia na szczeblu konkretów poprzez obrazy na piętro schematów pojęciowych. Teoria ta organizuje nauczanie na nowych zasadach — nauczyciele pasjonują się nową grą, a uczniowie czują się doskonale w roli odkrywców i zonych.

Poglądy swoje Konstanty Lech ustawicznie konfrontował z ogólnymi teoriami myślenia Deweya, Piageta i współczesnych pedagogów, ciągle korygował i uzupełniał swoją teorię kształcenia myślenia. Powstał zwarty i spójny, bardzo przejrzysty system nauczania, który liczy się w skali światowej jako dzieło oryginalne i o nieprzemijającej wartości.

Powracam do swej tezy wyjściowej, że Lech w roli uczonego jest przede wszystkim Lechem w roli nauczyciela. Jak to, ja wiem, a inni nie wiedzą? I z tej Jego „duszy nauczycielskiej” rodzi się myśl o eksperymencie na wielką skalę, tzw. eksperymencie lubelski. Cokolwiek historia napisze o tym nowatorskim przedsięwzięciu, promotorem tego eksperymentu był Konstanty Lech, kierownik katedry pedagogiki UMCS. Gdy spostrzegł, że w swych zamysłach poszedł zbyt szeroką drogą, podjął decyzję skoncentrowania się na jednym powiecie puławskim. Umiał pozyskiwać dla tej sprawy wybitnych współpracowników, którzy traktowali to zadanie jako swoją misję i dzięki temu Puławy stały się centralnym ośrodkiem zainteresowania pedagogów-nowatorów.

Kiedyś prof. Lech rzucił hasło, aby wszystkich nauczycieli z powiatu puławskiego dokształcać na studiach magisterskich. Zdawało mi się, że była to myśl szalona, bo nierealna. Dopiero dziś zrozumiałem, że jednak Lech miał rację, bo przecież ogół nauczycieli został zobligowany do podejmowania studiów magisterskich. Taki był właśnie Konstanty Lech, ze swymi pomysłami wybiegał daleko w przyszłość, był optymistą i działał z rozmachem. Tak postępował do ostatnich dni swoich, nieustannie przekonywał i pociągał za sobą innych. Byłem z nim w Puławach,

w Łowiczu i wybieraliśmy się jeszcze do Poznania... Wszędzie miał swoich uczniów i zwolenników, ludzi rozentuzjzmowanych, którzy kontynuowali Jego dzieło.

A przy tym wszystkim był człowiekiem skromnym. Nigdy nie podnosił swoich zasług, nie chwalił się osiągnięciami. O swoich odważnych czynach w czasie powstania warszawskiego opowiadał niechętnie lub jako anegdotę. Zdawało mi się, że nie zawsze oceniano właściwie Jego działalność, że przemilcza się Jego zasługi. Wtedy zwykle odpowiadał: „Nieważne, że to robi Lech, ważne jest to, że w ogóle coś się robi”.

O poglądach i zasługach naukowych Konstantego Lecha będą pisali inni. Dla mnie był On prawdziwym człowiekiem i nauczycielem, kolegą i przyjacielem. Rozumiał trudne sprawy i nigdy nie przechodził obojętnie, gdy mógł pomóc, nie odmawiał pomocy.

Życia nie zmarnował, a dzieło Jego rozwijać się będzie nadal, bo zakorzeniło się już na dobre w szkolnictwie. Ale warto też zachować Jego wizerunek osobisty. Cześć Jego pamięci.

Józef Kozłowski

СОДЕРЖАНИЕ

Письмо Министра просвещения и воспитания к учителям, воспитателям и работникам просвещения	413
--	-----

СТАТЬИ

ЕЖИ ВОЛЧИК: Важный этап реализации новой просветительной политики	416
СТАНИСЛАВ КРАВЦЕВИЧ: В основе изменений	427
МЕЧИСЛАВ ЛОБОЦКИ: Соучастие учащихся в дидактическо-воспитательном процессе	433
ВАЦЛАВ ВОЙТЫНЬСКИ: Перспективы развития польской школы	454

ОБСУЖДЕНИЕ РАПОРТА О СОСТОЯНИИ ПРОСВЕЩЕНИЯ

ЯНУШ ТЫМОВСКИ: Профессиональные школы	469
ВЛАДИСЛАВ ОЗГА: Организационные вопросы школьной системы	476
ЗОФИЯ КШИШТОШЕК: Некоторые проблемы подготовки учителей	491
ЛЮДВИК БАНДУРА: Замечания на тему подготовки учителей	497
ЮЗЕФ ГАЛЯНТ: Реализация актуальных задач условием просветительных реформы	503
ЯН КУПЧИК: Выравнивание шансов молодежи и репериторство	510
КАЗИМЕЖ ПОДОСКИ: Повышение образовательных издержек — одним из условий реализации реформы системы образования	515

К 200 ЛЕТИЮ КОМИССИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЭДУКАЦИИ

МЕЧИСЛАВ ИВАНИЦКИ: Гжегож Пирамович — учитель и деятель Комиссии Национальной Эдукации	522
--	-----

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Ян Зборовски — Домашняя наука ученика средней школы	531
ТАДЕУШ НОВОГРОДЗКИ: Людвик Бандура — Об процессе учёбы	535
ЭУГЕНИУШ РЕЛИГА: Ян Старосьцяк — Проблемы заочного образования	538

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати	540
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати	543
ИРЕНА ЯНИШОВСКА: Cahiers Pédagogiques	547

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

АНДЖЕЙ СЪВИОНТЕК: Важные события в польском молодежном движении	554
МАЦЕЙ СЪВИОНТЕК: Всеобщее совещание СПУ посвященное социалистическому воспитанию молодежи	563
ЛЕХ ЯЖОМБЕК: Подготовка учителей заочной системой	567

ВОСПОМИНАНИЯ

ЮЗЕФ КОЗЛОВСКИ: Воспоминание о Константине Леху	572
---	-----

CONTENTS

Letter of a Minister of Education to Teachers, Tutors and to Education Workers	413
--	-----

ARTICLES

JERZY WOLCZYK: Important Stadium Realization of a New Educational Policy	416
STANISŁAW KRAWCEWICZ: At the Basis of Changes	427
MIECZYŚLAW ŁOBOCKI: Pupils Participation in a Didactic and Educational Process	433
WACŁAW WOJTYŃSKI: Growing Perspective of a Polish School	454

DISCUSSION OVER THE EDUCATION CONDITIONS REPORT

JANUSZ TYMOWSKI: Trade Schools	469
WŁADYSŁAW OZGA: Structural and Organizational Issues of Schools	476
ZOFIA KRZYSZTOSEK: Some Teachers Training Problems	491
LUDWIK BANDURA: Notes about Educators Training	497
JÓZEF GALANT: Realization Actual Tasks in the Condition to Reform Education	503
JAN KUPCZYK: Choices to Becoming Even for the Young and Private Lessons	510
KAZIMIERZ PODOLSKI: Raising Costs of Education is one of the Conditions of Reforming Present System of Education	515

IN THE 200 ANNIVERSARY OF A NATIONAL COMMITTEE OF EDUCATION

MIECZYŚLAW IWANICKI: Grzegorz Piranowicz — Teacher and a Person Actively Engaged in Work of the National Committee of Education	522
---	-----

REVIEWS AND REPORTS ON BOOKS

STANISŁAW NOWACZYK: Jan Zborowski — Pupil's Home Learning in the Secondary School	531
TADEUSZ NOWOGRODZKI: Ludwik Bandura — About Learning Process	535
EUGENIUSZ RELIGA: Jan Starościak: Extra-mural Education Issues	538

REPORTS ON PERIODICS

STANISŁAW NOWACZYK: Review of the Polish Pedagogical Periodics	540
JÓZEF ZALEWSKI: Review of the Soviet Pedagogical Periodics	543
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques	547

COUNTRY CHRONICLE

ANDRZEJ SWIĄTEK: Important Events in Polish Youths Movement	554
---	-----

MACIEJ SWIĄTEK: Union of Polish Teachers' Country Meeting over Socialist Upbringing for the Young	563
LECH JARZĄBEK: Working Teachers Training by University Studies . . .	567

MEMORIES

JÓZEF KOZŁOWSKI: To Have a Pleasant Memory of Konstanty Lech. . .	572
---	-----

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1973

Nakład 5011 egz. Ark. wyd. 14. Ark. druk. A-1 — 13,97. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16.
Oddano do składania w kwietniu 1973 r. Podpisano do druku i druk ukończono w sierpniu
1973 r.

Olsztyńskie Zakłady Graficzne im. S. Pieniężnego, 10-417 Olsztyn ul. Towarowa 2 Lz. 1018 A-10
Indeks 37526