

# RUCH PEDAGOGICZNY



5

ROK XV (XLVII) WRZESIEŃ – PAZDZIERNIK 1973

---

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

# SPIS TREŚCI

## ARTYKUŁY

|  |     |
|--|-----|
| TADEUSZ MALINOWSKI: Założenia systemu kształcenia pedagogicznego nauczycieli . . . . .                                     | 581 |
| WŁADYSŁAW SAWICKI: Geneza i rozwój półinternatów w Polsce Ludowej  | 601 |
| KRZYSZTOF POLAKOWSKI: Niektóre cechy osobowości studenta a jego powodzenie w zawodowych studiach nauczycielskich . . . . . | 617 |

## W 200 ROCZNICĘ KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ

|  |     |
|--|-----|
| STEFAN WOŁOZYN: Dialog pokoleń z dziedzictwem Komisji Edukacji Narodowej . . . . . | 633 |
|--|-----|

## SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

|  |     |
|--|-----|
| WIESŁAW DUBIELAK: Teczka biograficzna ucznia w praktyce szkolnej USA . . . . . | 650 |
|--|-----|

## DYSKUSJE I POLEMIKI

|  |     |
|--|-----|
| MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: Środowisko i szkoła . . . . . | 655 |
| WITOLD KOTOWSKI: Wiedza o alkoholizmie . . . . . | 665 |

## DOŚWIADCZENIA, PROBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

|   |     |
|---|-----|
| WANDA KRAWCZYK: Postawy nauczycieli wobec pracy zawodowej i społecznej a przygotowanie pedagogiczne do zawodu . . . . .                                   | 670 |
| MARIA GUSPIEL: Motywy podejmowania studiów nauczycielskich . . . . .  | 678 |
| MARIA WALENTYNOWICZ: Pożądany model funkcjonowania bibliotek powszechnych w środowisku ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb dzieci i młodzieży . . . . . | 692 |
| FELICJA BORZYSZKOWSKA: Przyczyny deprawacji nieletnich dziewcząt . . . . .  | 700 |
| MAREK HERNIK: Problemy resocjalizacji młodzieży społecznie niedostosowanej w warunkach grupy półwolnościowej . . . . .                                    | 707 |

## RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

|   |     |
|---|-----|
| ZBIGNIEW ZABOROWSKI: Zbigniew Skorny — Psychiczne mechanizmy zachowania się . . . . .                               | 710 |
| PAWEŁ BIERNACKI: Zbigniew Kwieciński — Odpad szkolny na wsi . . . . .   | 711 |
| MIECZYŚLAW IWANICKI: Książki o Komisji Edukacji Narodowej . . . . .   | 714 |
| GERTRUDA SZEPIOLA: Mieczysław Pęcherski, Maciej Świątek — Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917—1969 . . . . . | 719 |
| ADAM ZYCH: Harry Schofield — Assessment and Testing . . . . .   | 722 |
| R. Douglass Savage — Psychometric Assessment of the Individual Child . . . . .                                      | 722 |

## SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

|  |     |
|--|-----|
| STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . . . . | 725 |
| JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . . .  | 729 |

## KRONIKA KRAJOWA

|   |     |
|---|-----|
| STANISŁAW NOWACZYK: W 90-lecie urodzin i 70-lecie pracy dydaktyczno-naukowej Kazimierza Sośnickiego . . . . . | 732 |
| W. W. Sesja popularnonaukowa poświęcona działalności wydawniczej ZNP . . . . .                                | 734 |

## KRONIKA ZAGRANICZNA

|   |     |
|---|-----|
| IRENA JANISZOWSKA: Wokół Raportu W. Faure'a . . . . . | 737 |
|---|-----|

## WSPOMNIENIA

|                                       |     |
|---------------------------------------|-----|
| OD REDAKCJI: Władysław Ozga . . . . . | 740 |
|---------------------------------------|-----|

**RUCH PEDAGOGICZNY**

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

**D W U M I E S I Ę C Z N I K****ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO****A R T Y K U Ł Y**

TADEUSZ MALINOWSKI

**ZAŁOŻENIA  
SYSTEMU KSZTAŁCENIA PEDAGOGICZNEGO NAUCZYCIELI****1**

Uchwały VI Zjazdu PZPR i VI Plenum KC PZPR wskazały podstawowe kierunki bieżącego ulepszenia pracy szkolnej i przyjęły strategiczne założenia dalszych reform oświatowych. Wśród tych istotnych decyzji szczególne znaczenie ma dążność do podniesienia statusu społecznego zawodu nauczycielskiego oraz poziomu kwalifikacji kadr pedagogicznych. Wspólne posiedzenie kolegów Ministerstwa Oświaty i Wychowania oraz Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki w styczniu br. w Krakowie wyznaczyło kierunki reform w systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Ale niezależnie od tych doniosłych wydarzeń, nadal wiele zagadnień jest jeszcze niejasnych i dyskusyjnych, zarówno bardziej ogólnych, jaki i szczegółowych, związanych z poziomem i charakterem kształcenia nauczycieli oraz formami organizacyjnymi tego systemu.

Charakterystyczny i godny szczególnego podkreślenia jest jednak fakt, iż nowe kierownictwo Partii po 1970 roku, spośród wielu ważnych i pilnych spraw oświatowych, podjęło w pierwszej kolejności problem nauczyciela, jego usytuowania materialnego i poziomu kwalifikacji zawodowych. Te dwie decyzje, podjęte jeszcze przed zakończeniem wyników pracy Ko-

mitetu Ekspertów, będą miały zasadniczy wpływ na efektywność przyszłych reform oświatowych. Mają one bowiem podstawowe znaczenie dla podniesienia społecznego prestiżu zawodu nauczycielskiego i dla zwiększenia osobistych możliwości nauczyciela w zakresie doskonalenia pracy pedagogicznej.

Należałoby teraz rozważyć, w jaki sposób, możliwie najlepiej, wykonać założenia przyjętej reformy, jak skonstruować ten system w szczególach, by w zastanej sytuacji szkolnictwa wyższego, i przy możliwie niskich dodatkowych nakładach osiągnąć wysokie efekty społeczne.

Koncepcja kształcenia pedagogicznego stanowi niewątpliwie podstawowy element systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli. W praktyce jednak realizuje się dotąd różne koncepcje, a poglądy w tej sprawie są nadal rozbieżne. Dlatego rozważenie sposobu kształcenia pedagogicznego wydaje się dziś sprawą niezmiernie istotną. Zwraça na to uwagę S. Wołoszyn, podkreślając, iż „Brak nam w dalszym ciągu jasno sformułowanych i skonkretyzowanych zasad i założeń perspektywicznego systemu kształcenia nauczycieli; zwłaszcza w związku z upowszechnieniem wykształcenia ogólnego ludności na poziomie średnim — ponadpodstawowym — potrzeba takich założeń i perspektyw jest nader pilna”.

Podjmując obecnie ten temat, zwróć uwagę na niektóre tylko założenia systemu kształcenia pedagogicznego. Temat jest rozległy i wymaga szerszej dyskusji. Rozważania trzeba jednak poprzedzić choćby kilkoma, bardziej istotnymi uwagami na temat ukształtowanej historycznie funkcji i sytuacji nauczycieli. Na tym tle wyraźniej dostrzeże się zmienioną i wzrastającą rolę wiedzy i umiejętności pedagogicznych jako składnika kwalifikacji zawodowych nauczycieli.

## 2

Jedną z podstawowych trudności postępu oświatowego jest wyraźna dysproporcja pomiędzy deklaratywną, założoną rangą zawodu nauczyciela w społeczeństwie a faktycznym poziomem prestiżu społecznego nauczyciela. Rozbieżność ta w różnym stopniu przejawia się w poszczególnych okresach historycznych, w różnych krajach i środowiskach społecznych. Na ogół jednak dostrzega się ją dość powszechnie, charakteryzuje ona ten zawód w skali historycznej i w zasięgu międzynarodowym. Widzą ją nauczyciele, którzy są głęboko przekonani o wysokim znaczeniu swojej pracy dla prawidłowego rozwoju i funkcjonowania społeczeństwa. Konfrontacja rzeczywistej sytuacji społecznej, materialnej i poziomu kwalifikacji z oczekiwaną pozycją społeczną rodzi oczywiście w wielu przypadkach silną motywację podnoszenia kwalifikacji, ale bywa także przyczyną wysokiego stopnia sfrustrowania w tej grupie zawodowej. Zostaje to niekiedy pogłębiane przez różnorodność narastających zadań, nowych sugestii i nakazów,

które nie zawsze docierają do nauczycieli w dostatecznie jasnej postaci i rzadko stanowią wyraźną wskazówkę, co i jak ulepszać w konkretnej pracy pedagogicznej.

Ten brak zgodności między zadaniami a możliwościami ich realizacji, występujący od dawna, wytworzył szereg ujemnych skutków o cechach względnej trwałości. Jednym z nich jest ukształtowanie się dwóch tzw. natur lub postaci nauczyciela. Pierwsza to system zachowań charakteryzujących nauczycieli w sytuacjach oficjalnych, w stosunku do uczniów i środowiska, gdy podkreśla się wysoką ich rolę „urzędową” i społeczne znaczenie pracy pedagogicznej. Druga występuje w sytuacjach nie objętych przepisami roli społecznej nauczyciela. Pierwszą charakteryzuje postawa oficjalna, a drugą rzeczywiście uznawane i stosowane w życiu codziennym normy i wartości.

Te dwie „natury” są skutkiem zjawiska polegającego na tym, iż w życiu codziennym nauczyciel nie może spełniać warunków wynikających z doniosłości i społecznej odpowiedzialności jego roli zawodowej. Zjawisko to występuje także w niektórych innych zawodach, gdzie kierowanie ludźmi stanowi istotny składnik pracy. Odzwierciedla ono zbyt dużą odległość pomiędzy funkcjonującymi idealnie wzorami „człowieka prawdziwego” a właściwościami i normami charakteryzującymi „ludzi rzeczywistych”.

Ten rodzaj sprzeczności powoduje głęboko ujemne skutki wychowawcze. Uczniowie dostrzegają różnice pomiędzy postulowanymi wartościami i wzorami zachowań wychowawczych a praktycznie realizowanym modelem wychowania. Widzą oni, że skądinąd głęboko demokratyczny, rzetelny i szlachetny człowiek realizuje w praktyce autorytatywny model stosunku do innego człowieka, którego skutki prowadzą do posłuszeństwa i zdyscyplinowania, karności i pracowitości dla niej samej.

Przewyciężenie tego rodzaju sprzeczności wymaga długiego okresu czasu. Powinno ono pójść w kierunku kształtowania głęboko uczciwych, przyjaznych i sprawiedliwych stosunków pomiędzy nauczycielami i uczniami. Jest to jednak możliwe pod warunkiem, że nauczyciele osiągną wysoki poziom kultury pedagogicznej i dużą samodzielność w realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych oraz związany z tym wysoki autorytet społeczny.

### 3

Inny rodzaj dysproporcji, charakteryzujący sytuację zawodową nauczycieli, polega na obfитоści ideałów, jakich się oświata dopracowała w przeszłości i jakie mają dziś realizować nauczyciele, a znikomością środków oddanych do dyspozycji dla realizacji tych ideałów w praktyce dydaktyczno-wychowawczej. Oczywiście, ilość środków wzrasta, ale ilość zadań wzrasta jeszcze szybciej, zwłaszcza w ostatnich czasach przyspieszonego rozwoju nauki i gospodarki.

Dawniej wychodziło się z założenia, że system wychowawczy nie musi

być odnawiany w swych podstawowych treściach, celach i metodach, gdyż powołany jest do przekazywania tego, co bardziej trwale i historycznie sprawdzone. Przywykło się podkreślać zachowawczą funkcję oświaty, co — historycznie biorąc — ma pewne usprawiedliwienie. Nauczyciele mają świadomość, iż rzeczywisty postęp w oświacie dokonuje się w niezmiernie wolnym tempie, mimo rozmaitych zmian i ulepszeń w sferze strukturalno-organizacyjnej i nawet w wyposażeniu.

Sytuacja ta ukształtowała określony typ nauczyciela, który traktował swój zawód jako rodzaj przekaznika i strażnika wartości minionych generacji. Nie jest to wyrazem konserwatyzmu poszczególnych jednostek, lecz normalnym skutkiem wykonywania czynności, w których zajęcie podstawy bardziej twórczej było niezmiernie utrudnione. Nauczyciele wprowadzający innowacje w zakresie celów i treści kształcenia niejednokrotnie poddawani byli osądowi opinii społecznej. Natomiast dzięki ich „konserwatyzmowi” szkolnictwo było zabezpieczone przed „niebezpieczeństwem” zmian. Po części sprzyjała temu i feminizacja zawodu nauczycielskiego, którą można także rozpatrywać jako źródło tendencji zachowawczych w szkolnictwie, choć nie jest rzeczą łatwą uzasadnienie tego zjawiska poza tradycyjnymi metodami. W tych warunkach wśród nauczycieli ukształtował się swoisty kult doświadczenia pedagogicznego. Przy stosunkowo słabej znajomości teorii pedagogicznej odgrywa on rolę podstawowej przeszkody na drodze bardziej znaczących zmian w praktyce pedagogicznej. Znajduje to również wyraz w ustawodawstwie i sposobie premiowania (awansowania) nauczycieli, który podkreśla zdobywanie umiejętności pedagogicznych w procesie pracy. Ostatnio jednak coraz silniej zwraca się uwagę na rolę teoretycznego wykształcenia nauczycieli.

Zachowawcza rola szkoły i kult praktyki pedagogicznej stają się przyczyną ograniczania jej podatności na innowacje w zakresie nauczania i wychowania. Pośrednio wpływają one również na niski prestiż nauk pedagogicznych w stosunku do rangi innych dziedzin i dyscyplin naukowych. W wielu przypadkach nie stosuje się w praktyce wyników badań pedagogicznych, choć są one dzisiaj niewątpliwe. Istnieje możliwość wydatnego podniesienia poziomu pracy szkolnej przez zastosowanie na szeroką skalę współczesnego dorobku nauk pedagogicznych. Wymaga to jednak radykalnego podniesienia kultury pedagogicznej ogółu nauczycieli oraz szerszych kręgów społeczeństwa. Temu zjawisku powinno towarzyszyć przezwyciężenie kultu praktyki pedagogicznej i dawnych poglądów na rolę zachowawczą szkoły.

Współczesny system oświatowy stanowi produkt długotrwałej ewolucji historycznej. I jakkolwiek może się wydawać, iż w normalnym procesie historycznym staje się on przystosowany zarówno do minionych warun-

ków rozwoju, jak też do bieżących potrzeb społecznych, to jednak oświata nie zawsze skutecznie i nie zawsze słusznie podejmuje nowe zadania, jakie wyrastają przed nią wskutek określonych procesów rozwoju społeczeństwa. Stopniowo, pod wpływem różnych czynników zewnętrznych, zmuszona była do przejmowania zadań poprzednio zarezerwowanych dla innych instytucji społecznych (np. rodziny, kościoła). Ten proces postępuje nadal i w coraz szybszym tempie, bez względu na wspomnianą dysproporcję pomiędzy zakładaną funkcją szkoły a jej rzeczywistymi możliwościami. Obserwujemy ciągle wzbogacanie zakresu działania oświaty i wychowania.

Dzisiaj system oświaty traktuje się jako instrument rozwoju demokracji, jako ważnego partnera postępu gospodarczego, środek integracji ideologicznej społeczeństwa. Szkoła przygotowuje do podjęcia pracy zawodowej, organizuje proces socjalizacji jednostki, zapewnia jej prestiż społeczny, wdraża do uczestnictwa w kulturze. Istotnym jej zadaniem staje się aktywizacja młodzieży w procesie zdobywania wiedzy, współdziałanie jej w organizowaniu działalności społecznej oraz w decydowaniu o czynnościach, które ma sama wykonywać. Coraz powszechniej od szkoły wymaga się zwiększenia jej usług edukacyjnych.

Obok organizacji nauczania powinna ona zapewnić warunki bardziej pełnego życia młodzieży, wdrożenia jej do kształcenia ustawicznego przy współdziałaniu innych instytucji oświatowych, powinna objąć ciągłymi formami kształcenia ludzi dorosłych.

Są to zadania w znacznej mierze nowe i wcześniej nie podejmowane przez system oświatowy w tak szerokim zakresie. Wśród tych zadań najważniejsze wydaje się rozwijanie możliwości twórczych w szerokich kręgach społecznych, talentów i uzdolnień sprzyjających przyspieszonemu rozwojowi społeczeństwa.

Szkolnictwo nie może jednak skutecznie podejmować tego rodzaju zadań, jeśli samo nie jest wystarczająco podatne na innowacje i nie przeprowadza własnych możliwości zmiany w systemie edukacyjnym. Aby w sposób efektywny kształtować u młodzieży postawę twórczą we wszystkich zakresach społecznego doświadczenia, szkolnictwo musi być samo zdolne do ciągłego reagowania na zmiany zachodzące w świecie współczesnym. Możliwości takie zarysują się wtedy, gdy nauczyciele będą w stanie przewyciężyć postawę bierną i adaptacyjną i gdy będą w stanie samodzielnie wprowadzać zmiany w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Tylko dzięki tej samodzielności nauczycieli można wytworzyć mechanizm „ciągłej innowacji” w szkolnictwie.

Pobieżna obserwacja może wytworzyć przeświadczenie, iż ten ruch i postęp nie jest zjawiskiem nowym, a to głównie ze względu na częstość reform, jakie się w szkolnictwie podejmuje. Trzeba jednak pamiętać, że tego rodzaju reformy prowadzą głównie do doskonalenia organizacyjno-instytucjonalnej struktury szkolnictwa i w niewielkim tylko stopniu do-

tyczą treści i metod pracy nauczycieli. Tymczasem chodzi o taki system oświatowy, który przyjmie postawę czynną wobec szeroko pojętego postępu pedagogicznego. Postęp taki nie może być już tylko wytworem spontanicznych osiągnięć i ulepszeń pracy przez poszczególnych nauczycieli, lecz powinien być procesem organizowanym świadomie i celowo w skali możliwie najszerzej.

Poszukując możliwości wytworzenia w szkole mechanizmów „ciągłej innowacji” w zakresie pracy dydaktyczno-wychowawczej, zwraca się na ogół uwagę na dwa rodzaje czynników wpływających na te procesy. Jedni, dostrzegając skromne wewnętrzne możliwości samej szkoły w zakresie wprowadzania bardziej istotnych reform dydaktycznych, widzą główną siłę przemian w czynnikach tkwiących poza szkołą, w rozwoju nowej techniki i technologii nauczania, która będzie zmuszać do modyfikowania tradycyjnych czynności ucznia i nauczyciela.

Możliwości tego rodzaju wpływu na szkołę są znaczne. Nowoczesne urządzenia techniczne skutecznie modyfikują organizację nauczania i proces dydaktyczny. W pewnym okresie zafascynowania maszynami dydaktycznymi i nauczaniem programowym sądzono nawet, iż wprowadzenie odpowiednich urządzeń mechanicznych nie tylko zmieni do gruntu tradycyjne czynności nauczyciela, ale również prowadzić będzie do zastępowania pracy nauczycieli przez samodzielną pracę uczniów z pomocą odpowiedniego wyposażenia dydaktycznego. Sądzono, iż tą drogą może nastąpić znaczny wzrost usług oświatowych przy jednoczesnym zmniejszeniu zapotrzebowania na kadre nauczycielską.

Szybko jednak ten optymizm został zachwiany. Spostrzeżono bowiem, iż nowoczesne techniczne środki nauczania stanowić mogą skuteczną pomoc dydaktyczną, ale tylko pod warunkiem właściwego wykorzystania ich przez nauczycieli. Nie są one w stanie zastąpić bezpośredniego kontaktu społecznego, jaki jest potrzebny w kształceniu i wychowaniu. Nie zastępują go również publikatory, a w tym telewizja, choć jej walory dydaktyczne są niewątpliwe.

Wychodzimy więc z założenia, iż główne czynniki rozwoju, postępu i ulepszenia pracy szkolnej tkwią w samym szkolnictwie. Sama szkoła powinna się przystosować do procesu ciągłych zmian i doskonalenia swojej pracy.

Ale, idąc tą drogą myślenia, trzeba także w szkole rozróżnić dwie grupy czynników powodujących postęp. Będą to zmiany strukturalno-organizacyjne, dokonywane w obrębie określonej polityki oświatowej, oraz zmiany w praktyce pedagogicznej, postępujące dzięki inicjatywie nauczycieli. Spośród tych dwóch czynników najważniejsze znaczenie należy przypisać innowacjom pedagogicznym w pracy nauczycielskiej, ruchowi i postępowi dokonywanemu przez samych nauczycieli. Można ogólnie powiedzieć, że autentyczny postęp w oświacie dokonuje się nie tyle dzięki różnym reformom strukturalnym i organizacyjnym, co raczej pod wpływem twór-



czej postawy pedagogicznej nauczycieli, ich kwalifikacji i kompetencji zawodowych. Oczywiście, w tak pojętym postępie oświatowym podstawową rolę odgrywa rozwój nauk pedagogicznych i stopień upowszechnienia ich dorobku.

## 5

Na postawę nauczyciela i możliwości jego twórczej pracy pedagogicznej ma wpływ sposób patrzenia na oświatę. System oświatowy można rozpatrywać za pomocą różnych terminów, a między innymi i terminów funkcji społecznej i struktury organizacyjnej. Gdy rozpatruje się go jako strukturę organizacyjną, to stanowi on zbiór hierarchicznie uporządkowanych instytucji, w których akcentuje się formalne aspekty służby oświatowej, różne współzależności pionowe i poziome, wewnętrzną hierarchię i wzajemne powiązania. Ten sposób patrzenia na oświatę wynika z traktowania jej wedle wzorów ukształtowanych w przemyśle, wojsku lub administracji. Ułatwia on sprawowanie kontroli i nadzoru nad oświatą, zarządzanie procesami kształcenia i wychowania. Nauczyciel w takiej hierarchii jest na samym dole i występuje w roli wykonawcy odpowiednio normowanych czynności, za które bywa rozliczany i oceniany przez istniejący system zarządzania i nadzoru.

Można również patrzeć na oświatę z punktu widzenia funkcji, jakie ona spełnia lub ma do spełnienia w społeczeństwie. Wówczas kładzie się akcent na treść działalności wychowawczej, poszukuje się odpowiedzi na pytanie, co się robi w zakresie kształcenia i wychowania, to znaczy, jak pracuje nauczyciel i jakie wartości przekazuje on społeczeństwu. Sprawą drugoplanową staje się to, jaka jest struktura instytucjonalna systemu oświatowego i jakie są powiązania poszczególnych jego instytucji. Istotne jest natomiast zewnętrzne, społeczne odniesienie pracy oświatowej (nauczycielskiej). Szkolnictwo przestaje być rozpatrywane jako organizm samostanny i izolowany z całą swoją hierarchią wewnętrzną, lecz staje się elementem szerszej struktury społecznej, ściśle powiązany z innymi formami życia społeczeństwa.

Przy tym sposobie patrzenia na oświatę, nauczyciele są jej najwyższymi przedstawicielami, a system zwierzchników spełnia rolę pomocniczą wobec ich podstawowej działalności oświatowej. Muszą oni być głęboko powiązani z różnymi dziedzinami działalności ludzkiej, dostrzegać potrzeby tej działalności i realizować wynikające z nich podstawowe założenia społeczne w zakresie kształcenia i wychowania. Programy, podręczniki i inne pomoce dydaktyczne są tylko instrumentem pomocniczym pracy pedagogicznej nauczyciela.

Sądzę, że nauczyciele mają świadomość występowania tych dwóch różnych sposobów patrzenia na oświatę i wynikających stąd konsekwencji dydaktyczno-wychowawczych. Znajomość ideologicznych założeń szkoły

staje się przyczyną ugruntowania przeświadczenia, iż są oni najważniejszymi twórcami i realizatorami oświaty, a znów z drugiej strony — znajomość hierarchii oświatowej, zarządzeń, nakazów i zakazów sytuuje ich jako najniższe ogniwo w tym systemie.

Zapewne ten drugi, funkcjonalny sposób rozpatrywania szkolnictwa byłby bardziej odpowiedni. Umożliwiła on pełniejsze odczytanie założeń systemu oświatowego w ustroju socjalistycznym i dostrzeżenie rzeczywistej roli oraz sytuacji nauczycieli. Tylko takie rozpatrywanie oświaty sprzyjać może wytworzeniu wspomnianego mechanizmu „ciągłej innowacji” pedagogicznej.

## 6

Wychowanie od dawna uchodziło za wyjątkowo doniosłą służbę społeczną. Ale w społeczeństwach podzielonych na rozmaite antagonistyczne warstwy i klasy realizowane ono było w różnych zakresach. Poszczególne klasy miały różny dostęp do oświaty i kultury. W tych warunkach wytworzyły się dwa odrębne typy nauczycieli. Jedni rozwijali ruch i postęp, a inni działali w kierunku zachowawczym. Wspomniałem o tym wcześniej, pisząc, iż „dzisiejsze antynomie tego zawodu stanowią wytwór występowania już w dawnej przeszłości dwóch różnych i zasadniczo odmiennych typów nauczyciela. Jeden to człowiek wolny, gruntownie wykształcony, niezależny, mądry, doświadczony. Takim typem nauczyciela był Sokrates, Platon, Arystoteles, byli nimi sofiści, mędrzy starożytnej Asyrii, Babilonu czy Egiptu, którzy stanowili uprzywilejowaną kastę społeczną; był nim nauczyciel Rzymu mianowany w imieniu imperatora. Tradycja tego typu nauczyciela przetrwała do dziś. Możemy o niej mówić u nas myśląc o Mordejewskim, Kołłątaj, Staszicu, Dawidzie i wielu, wielu innych. Nauczyciel taki łączy nauczanie według określonego programu z przekazywaniem wiedzy na aktualnym jej poziomie, jest zarazem uczonym, politykiem, działaczem społecznym; jest to człowiek mający wysoki prestiż społeczny”.

Ten typ nauczyciela wywodzi się z tradycji szkolnictwa elitarnego, jakkolwiek postępowe ruchy społeczne i światli pedagogowie dążyli od dawna do zapewnienia wysokich kwalifikacji wszystkim nauczycielom. Dziś tradycję tę pielęgnuje się przede wszystkim w środowisku akademickim i stopniowo rozszerza na całość nauczycielstwa. W warunkach masowego charakteru tego zawodu jest jednak rzeczą niezmiernie trudną stawiać tak wysokie wymagania kwalifikacyjne i umożliwić wszystkim nauczycielom jednoczesne uprawianie nauki i nauczania. Jakkolwiek nauczyciele dążą do kontynuacji tej właśnie tradycji, to patrząc realnie na całość tego zawodu musimy mieć świadomość, że występujące w nim dziś sprzeczności nie mogą być szybko przezwyciężone. Wymagałoby to ogromnych

nakładów na oświatę, co w dzisiejszych warunkach rozwoju gospodarczego wydaje się po prostu niemożliwe.

Historycznie kształtował się wielostopniowy system przygotowania zawodowego nauczycieli. Z punktu widzenia ideałów nauczyciela ma on wiele wad i dziś jest przewyżniany w skali ogólnościatowej. Sprzyjają temu głębokie idee humanizmu socjalistycznego i rozwijająca się rewolucja naukowo-techniczna. Ale nawet w najbogatszych krajach świata występują te same dysproporcje pomiędzy ideałem nauczyciela i nauczycielem rzeczywistym.

Z tych względów możemy wnioskować, iż w nowoczesnym sensie zawód nauczycielski zaczyna się dopiero kształtować. Prawdopodobnie nie będzie mógł on w pełni przejąć modelu nauczyciela szkolnictwa elitarnego zwłaszcza w postaci wzorów, jakie podałem wyżej, ale zapewne też wyniesiony będzie na wysokie szczyty społeczne pod względem prestiżu i kwalifikacji. Być może, twórczy charakter tego zawodu będzie się wyrażać przede wszystkim w odkrywczoci o charakterze pedagogicznym. Dlatego, patrząc na ten zawód w procesie rozwoju, wydaje się, że już dziś położenie akcentu na gruntowną wiedzę i twórczość pedagogiczną nauczycieli sprzyjać będzie właściwemu kształtowaniu się tego zawodu w przyszłości.

## 7

Kształcenie w zakresie nauk pedagogicznych spełnia podstawową rolę w przygotowaniu zawodowym nauczycieli. Obecnie jednak prowadzi się je w wąskim zakresie, tylko na poziomie elementów wiedzy pedagogicznej, a to głównie dlatego, iż w krótkim czasie, jaki przeznacza się na kształcenie nauczycieli nie sposób skutecznie rozwiązać jednocześnie wszystkich podstawowych zadań z tego zakresu. Potrzebnej nauczycielowi wiedzy pedagogicznej, z szerokimi jej podstawami tkwiącymi w innych dziedzinach nauki, jest wielokrotnie więcej, niż może przyswoić sobie kandydat na nauczyciela w toku wielokierunkowych studiów. Wskutek tego można ogólnie powiedzieć, że cała oświata funkcjonuje na stosunkowo niskiej podstawie informacyjnej z zakresu nauk pedagogicznych. Stanowi to główną przyczynę niedostosowania jej do innowacji pedagogicznych.

Pożądane byłoby, aby wszyscy nauczyciele dysponowali całością dostępnej wiedzy pedagogicznej i aby uczestniczyli w dalszym jej rozwoju. Jest to podstawowy warunek twórczego charakteru ich pracy. O ile bowiem dawniej, w warunkach większej stabilności techniki pedagogicznej, twórczość dobrze przygotowanych nauczycieli, np. profesorów gimnazjalnych, mogła się wyrażać w różnych przyczynkarskich pracach i badaniach z zakresu danej specjalności i w awansie naukowym, w przechodzeniu do pracy w szkolnictwie wyższym itp., to dziś ten rodzaj twórczości

i awansu staje się bardziej utrudniony ze względu na wyższe wymagania kwalifikacyjne wobec nauczycieli. Zmieniła się w sposób istotny organizacja badań w różnych dziedzinach nauki i możliwości awansu naukowego nauczycieli w ich wyuczonych specjalnościach. Postawa twórcza może się wyrażać w poszukiwaniu możliwości pogłębienia nauczania i uczenia się w określonej dziedzinie nauki. Wymaga to oczywiście gruntownej znajomości tej dziedziny nauki oraz dorobku nauk pedagogicznych. Cała rzecz polega na tym, że nauczyciel fizyki, chemii, biologii, geografii, ekonomii, elektrotechniki, a nawet historii, języka polskiego lub obcego nie może już w czasie pracy prowadzić bardziej gruntownych badań w swojej wyuczonych specjalnościach, gdyż dziś organizacja nauki dalece odbiegła od dawnych indywidualnych metod badań. Tylko niektóre problemy można jeszcze badać w spokoju i zaciśnięciu, charakterystycznym dla uprawiania nauki w dawnych czasach. Obecnie nauczyciel znajduje się w takiej sytuacji, iż każdą spokojną chwilę musi wykorzystać na przyswojenie coraz szybciej narastającego dorobku nauki w jego specjalności. Na bardziej gruntowną refleksję teoretyczną, a tym bardziej na badania empiryczne, nie ma już ani warunków, ani czasu. Badania takie może jednak prowadzić w warsztacie swojej codziennej pracy, w szkole. Ale wówczas muszą one mieć w zasadzie charakter badań pedagogicznych. Tym samym sprawa gruntownego wykształcenia pedagogicznego nauczycieli staje się nie tylko warunkiem postępu szkolnego, ale również przezwyciężenia zjawisk tzw. alienacji pracy, przynajmniej w stosunku do jednostek bardziej ambitnych i twórczych, których zjawisko to dotyczy.

Zapewnienie warunków dla tak rozumianych możliwości rozwoju nauczyciela w zawodzie jest niezmiernie trudne. Potrzebna jest wówczas specjalizacja w co najmniej dwóch kierunkach, w przedmiocie tzw. specjalizacji zawodowej i w naukach pedagogicznych. Tymczasem, realnie rzecz biorąc, stajemy ciągle wobec konieczności odpowiedzi na pytanie, co zrobić, aby przyszłego nauczyciela przygotować dobrze choćby w jednej spośród tych dziedzin. W praktyce konstruowania studiów nauczycielskich normalnym zjawiskiem jest konflikt między tym, jaki zakres wiedzy należy dać przyszłym nauczycielom w obrębie tzw. specjalizacji przedmiotowej, a jaki zakres wiedzy pedagogicznej. Ponieważ warunki są zawsze ograniczone, więc rozwiązania są różne.

W krótkim okresie kształcenia nauczycieli okazuje się niemożliwe jednocześnie gruntowne przygotowanie zarówno w zakresie nauk pedagogicznych, jak i przedmiotu specjalizacji. W tej sytuacji, w różnych okresach czasu i w różnych krajach, wybiera się rozmaite rozwiązania praktyczne. U nas od pewnego czasu kształtuje się przeświadczenie, że jeżeli nie można wielu zadań wykonywać dobrze, to lepiej dobrze wykonywać część spośród nich, a nie zbyt wiele w sposób powierzchowny. Sprzyjają temu nasze refleksje z zakresu myśli pedeutologicznej i krytyczne doświadczenia w wielokierunkowym kształceniu nauczycieli na poziomie SN. W na-

szym szkolnictwie wyższym kształcącym nauczycieli, słusznie kładło się akcent na przygotowanie tzw. kierunkowe. Było to oczywiście złem koniecznym, w świetle istniejących możliwości, ale było i jest słuszne, bo nauczyciel przedmiotu powinien być przede wszystkim dobrym znawcą nauczanej dziedziny nauki, a dopiero później może się stać dobrym pedagogiem.

Złożoność problemu kształcenia kadr nauczycielskich polega na tym, iż nauczyciele przedmiotu muszą mieć podwójną specjalizację; nauczyciel fizyki musi być zarazem fizykiem i pedagogiem, a każda z tych specjalności wymaga całego okresu studiów.

Ten rodzaj trudności nie występuje w tak ostrej postaci w odniesieniu do specjalności nauczycielskich o profilu wyłącznie pedagogicznym. Sądzę, że należą do nich nauczycielki przedszkoli i nauczyciele klas niższych, wychowawcy różnych instytucji opieki nad dzieckiem, nauczyciele szkolnictwa specjalnego, pedagodzy i psychologowie o różnych specjalnościach przydatnych w systemie oświatowym. Ta grupa nauczycieli-wychowawców może być stosunkowo dobrze przygotowana do odpowiednich specjalności w zawodzie nauczycielskim w toku jednolitych studiów wyższych na wydziałach pedagogicznych i psychologicznych uniwersytetów i innych odpowiednich szkół wyższych.

Skoro wychodzimy z założenia, iż nie jest rzeczą możliwą gruntowne wykształcenie nauczycieli w wielu kierunkach w toku studiów wyższych, to stajemy wobec zadania skonstruowania nowego systemu kształcenia nauczycieli, który przezwycięży obecne trudności i dylematy.

Trzeba poszukiwać innych rozwiązań programowo-organizacyjnych. W tym celu należałoby jednak dokładnie rozważyć i wykorzystać wartościowe doświadczenia poprzednie.

## 8

Dotąd łączenie kształcenia kierunkowego i pedagogicznego odbywało się w trzech różnych postaciach. Nauczycieli przedmiotu dla szkolnictwa podstawowego kształcono głównie w zakresie nauk pedagogicznych, uznając, iż ich przygotowanie tzw. kierunkowe, zdobyte w szkole średniej, stanowi wystarczającą podstawę ogólną do pracy w szkolnictwie na niższych szczeblach. Ten rodzaj kształcenia występuje jeszcze dziś w wielu krajach, głównie pozaeuropejskich. Łączono kształcenie pedagogiczne i kierunkowe w toku jednolitych studiów nauczycielskich. Konstrukcje takiego łączenia przedstawiają się różnie w poszczególnych krajach i okresach czasu. Nauki pedagogiczne obejmują wówczas co najwyżej połowę programu studiów, ale w większości przypadków są one reprezentowane w stosunkowo niewielkim zakresie, na poziomie podstaw wiedzy pedagogicznej, np. w wymiarze czwartej części programu.

Występuje także wariant, w którym w czasie studiów realizuje się tylko kształcenie tzw. kierunkowe, a kwalifikacje pedagogiczne zdobywa się po studiach. Tak kształcono nauczycieli szkół średnich w niektórych naszych uniwersytetach w okresie międzywojennym, a obecnie w ten sposób kształci się część nauczycieli przedmiotów technicznych. Studium pedagogiczne jest wówczas formą kształcenia podyplomowego. Ukończenie studiów stanowi podstawę do zdobywania kwalifikacji nauczycielskich.

Każda z tych form ma niewątpliwe zalety i wady, ale żadna z nich nie rozwiązuje w pełni podstawowych zadań kształcenia nauczycieli przedmiotu. Dopiero złączenie tych trzech różnych rozwiązań w jednolitym systemie kształcenia, a ponadto spełnienie szeregu dodatkowych warunków, może przynieść oczekiwane rozwiązanie. W tym celu pożyteczne okazują się idee kształcenia ustawicznego, które w odniesieniu do kształcenia nauczycieli rozwinął S. Krawcewicz. Wyróżniają one okres przygotowania nauczycieli do podjęcia pracy w zawodzie, okres przystosowania się do zawodu w czasie pracy i związanych z tym korekt oraz uzupełnień w kwalifikacjach, okres pełnej samodzielności zawodowej, gdy nauczyciel może zdobywać nowe kwalifikacje oraz stopnie naukowe, przechodzić okresową renowację wiedzy itp. W każdym z tych okresów dominować będą różne zadania i programy kształcenia, jakkolwiek wszystkie one mogą się złożyć na jednolity system przygotowania kadr nauczycielskich.

Podstawowym założeniem takiego systemu powinno być nie tylko zdobywanie pełnych kwalifikacji nauczycielskich, ale również wszechstronny rozwój osobowości nauczyciela. Nauczyciel powinien mieć możliwość ciągłego zdobywania wiedzy w miarę narastającego dorobku nauki i rozwoju własnych zainteresowań. Trzeba odwrócić sytuację, w której nauczyciele bezskutecznie pukają do bram szkoły wyższej, by podnieść swoje kwalifikacje, i nie zostają tam przyjęci z braku miejsc. Chodzi o taki system kształcenia, który umożliwi rozwój nauczyciela w wielu kierunkach. Powinien on premiować ludzi wiedzących dużo, o szerokich horyzontach intelektualnych, wysokiej kulturze ogólnej i pedagogicznej, gruntownej znajomości przedmiotu specjalizacji zawodowej.

Istotnym celem takiego systemu powinno być przezwyciężenie bariery rozwojowej jednostki, od której następuje dalszy jej rozwój samodzielny. W procesie kształcenia pod kierunkiem przyszły nauczyciel powinien osiągnąć takie warunki, aby w dalszym życiu i pracy mógł w sposób samodzielny zdobywać nową wiedzę. Jest to sprawa dotycząca jakości podstawowego wykształcenia zawodowego nauczycieli. Powinno ono wyposażać w odpowiednią samodzielność intelektualną i silnie rozwiniętą motywację do dalszego zdobywania wiedzy. Nie chodzi przy tym tylko o korzyści, jakie może czerpać nauczyciel z dalszego, ciągłego kształcenia, lecz o tak ukształtowaną osobowość, która ma potrzebę rozwoju bez względu na ukształtowaną instytucjonalnie procedurę wymagań kwalifikacyjnych. Chodzi o kształcenie dla rozwoju, a więc również bezinteresowne i bez-

dyplomowe, dla zaspokojenia własnej ciekawości poznawczej oraz zainteresowań naukowych.

Zależnie od systemu dydaktycznego cel taki można osiągnąć na różnym poziomie kształcenia jednostki. Niekiedy dobra szkoła średnia i wyjątkowo korzystne warunki rozwoju dziecka w domu wystarczają dla ukształtowania podstawowych umiejętności uczenia się i tak silnie rozwiniętej motywacji dalszego kształcenia, która zapewnia ciągły rozwój jednostki. W większości jednak przypadków bariery tej nie przewyżcza się nawet po ukończeniu szkoły wyższej, zwłaszcza jeśli kształcenie ma charakter tzw. dogmatyczny i nastawione jest na praktyczną stosowalność przyswajanej wiedzy oraz gdy studia stanowią instrument dla osiągnięcia innych celów, a zdobywanie wiedzy nie jest celem samym w sobie. Dlatego wiele ludzi z wyższym wykształceniem odznacza się dużą nieporadnością w przyswajaniu nowej wiedzy, jeśli zachodzi taka konieczność, jakkolwiek przejawiają oni znaczną samodzielność zawodową w zakresie zastosowań tego, co posiadają.

Zawód nauczycielski różni się jednak znacznie od takich zawodów „praktycznych”, których istotą jest stosowanie przyswojonej wiedzy. Samodzielność zawodowa oznacza w tym przypadku samodzielność intelektualną. Osiąga się ją po przewyżczeniu progu kształcenia pod kierunkiem i przejścia do samodzielnego zdobywania nowej wiedzy. Samodzielność nauczyciela wyraża się nie tylko w sprawnym wykonywaniu czynności dydaktycznych i wychowawczych, organizacyjnych i innych, lecz również w postawie krytycznej wobec wiedzy i w umiejętności ciągłego jej przyswajania, w postawie twórczej wobec własnego działania i zachowania. Stąd w postępowej myśli pedagogicznej tak silnie podkreślano rolę pierwiastków twórczych w osobowości nauczyciela. Twórczość ta wiąże się z samodzielnością i krytycyzmem, a rozwój takich właściwości człowieka wymaga daleko idących zmian w istniejącym systemie dydaktycznym, co z kolei wiąże się z wydatnym podniesieniem kosztów kształcenia.

Istniejący dziś sposób kształcenia nauczycieli prowadzi do licznych konsekwencji w zakresie doskonalenia zawodowego. Początkujący nauczyciele potrzebują znacznej pomocy w okresie adaptacji zawodowej. Powstają wówczas przed nimi liczne nowe problemy związane z zasobem i charakterem posiadanej wiedzy oraz brakiem umiejętności dydaktycznych. Nauczyciel podejmujący pracę staje wobec konieczności szybkiego, samodzielnego przyswojenia dużej ilości wiedzy. Staje się widoczne, iż nawet dobre studia wyższe nie dają „gotowego” nauczyciela i że dobrym nauczycielem trzeba się dopiero stawać pod wpływem dalszego wysiłku i pracy. Dydaktyka uniwersytecka jest oparta na werbalizmie i kulcie reprodukcji nabywanej wiedzy. Tymczasem nauczyciel staje sam wobec zespołu uczniowskiego i musi się odznaczać samodzielnością rozwiązań. W szkołach kształcących nauczycieli niedostatecznie preferuje się dążenia do samodzielnego myślenia studentów, oryginalności rozwiązań, studiowania

i twórczości. Absolwenci zmuszeni są przewycięzać własne braki zarówno w zakresie wiedzy, jak też uczenia się i studiowania. Stosowanie metod aktywizujących uczniów wymaga umiejętności efektywnego uczenia się samych nauczycieli.

W tych warunkach częstym zjawiskiem staje się stopniowe obniżanie poziomu ambicji zawodowych młodych nauczycieli i przystosowywanie się ich do istniejących wzorów dydaktycznych. Stopniowo rozwój zostaje zastąpiony doświadczeniem i rutyną. Zanika postawa niepokoju i poszukiwań, charakterystyczna dla pierwszego okresu pracy wielu nauczycieli. Tymczasem ten właśnie pierwszy okres adaptacji zawodowej powinien taką postawę rozwijać i utrwalać, narastające doświadczenie pedagogiczne powinno wyzwalać dalsze procesy rozwoju i doskonalenia kwalifikacji. Będzie to możliwe, jeśli zmieni się podstawy przygotowania zawodowego i jeśli okresowi adaptacji zawodowej będą towarzyszyć dalsze studia według założeń kształcenia ustawicznego.

Dla zapewnienia normalnego, ciągłego rozwoju nauczyciela w zawodzie jest rzeczą drugorzędną to, czy tzw. okresowa renowacja wiedzy w postaci kursów lub studiów podyplomowych będzie się odbywać np. co 5 lub co 10 lat. Istota rzeczy polega na tym, aby następowało stopniowe, ciągle narastanie jego wiedzy i umiejętności już od pierwszego okresu pracy. Okres adaptacji zawodowej spełnia w tym zakresie podstawową rolę, przesądza on o tym, czy nadal mamy do czynienia z dalszym wzrostem ambicji zawodowych, czy też ze zjawiskami stagnacji i rutyny.

## 9

Wydaje się słuszny pogląd prof. Wołoszyna, że przygotowanie zawodowe nauczycieli w szkole wyższej może być realizowane raczej tylko na poziomie propedeutycznym. Píše on: „Nauczyciel w warunkach dziesięcioletniej cywilizacji i w perspektywie dalszego szybkiego postępu naukowego i technicznego — podobnie jak wielu specjalistów w innych dziedzinach kultury i gospodarki — powinien otrzymać w określonej uczelni wyższej solidne przygotowanie naukowe i propedeutyczne przygotowanie zawodowe, które z kolei w określonym miejscu pracy pozwoliłoby mu możliwie szybko adaptować się do zawodu — przy ewentualnej pomocy organizacyjnej i merytorycznej — szybko, chętnie i umiejętnie podjąć proces doskonalenia zawodowego we właściwym tego słowa znaczeniu, proces który musi być ciągły i systematyczny”.

Nie tylko jednak początkowy okres pracy zawodowej nauczyciela może spełnić doniosłą rolę w przygotowaniu pedagogicznym. Konstruując system kształcenia ustawicznego trzeba również uwzględnić rolę przed podjęciem studiów w szkole wyższej, a więc okres kształcenia w szkole średniej. Najniższym ogniwem takiego systemu powinna być odpowiednio sprofilowana szkoła średnia. Nie chodzi przy tym o szkołę,



która miałyby nadawać kwalifikacje nauczycielskie, tak jak miało to miejsce w dawnych seminariach nauczycielskich i liceach pedagogicznych, lecz o szkołę ogólnokształcącą o profilu oświatowym lub pedagogicznym. Szkoły takie albo klasy w liceach ogólnokształcących mogłyby z powodzeniem wykonać istotną część zadań w zakresie przygotowania pedagogicznego przyszłych nauczycieli, zadań trudno osiągalnych lub prawie już niemożliwych do osiągnięcia w czasie studiów w szkole wyższej. Jest to głównie krąg zagadnień związanych z wychowaniem przyszłego nauczyciela oraz wyposażeniem go w szereg umiejętności i nawyków koniecznych w tym zawodzie i stosunkowo łatwo osiągalnych w szkolnictwie na poziomie średnim. Dowiodły tego tradycje średnich szkół pedagogicznych, które kształciły nauczycieli o silnie rozwiniętej motywacji pracy i dalszym doskonaleniu zawodowym.

Nowocześnie rozumiane szkoły średnie o profilu pedagogicznym mogłyby spełnić dużą rolę w ogólnym podniesieniu kultury pedagogicznej społeczeństwa. Byłoby pożyteczne, aby cała młodzież wchodząca w wiek dojrzały miała nieco orientacji w podstawowych zagadnieniach psychologii i pedagogiki, w biologicznych i społecznych uwarunkowaniach rozwoju i wychowania człowieka. Młodzież interesuje się tymi zagadnieniami i traktuje je poważnie, chociaż nie ma ich w programach szkolnictwa średniego. Jest to jej potrzebne do zrozumienia samej siebie, dla bliskiej roli rodziców i współwychowawców. Wiedza z tego zakresu przyspiesza dojrzałość społeczną i daje poczucie współodpowiedzialności za sprawy ludzkie. Gdy studiuje się pedagogikę, to nie zawsze i nie tylko uczy się tego, jak kształcić i wychowywać innych, ale zdobywa się też pewien punkt odniesienia do rozpatrywania samego siebie i uczy się samowychowania. Ten rodzaj wiedzy i umiejętności potrzebny jest już dziś powszechnie.

Można jednak wątpić, czy do programu szkoły średniej dałoby się włączyć powszechnie tego rodzaju elementy wykształcenia pedagogicznego. Natomiast w wybranych szkołach i klasach byłoby to możliwe i potrzebne. Przede wszystkim można by dokonać dobrej selekcji kandydatów do szkół pedagogicznych, a ponadto wyposażyć w szereg składników kwalifikacji, możliwych do osiągnięcia na tym poziomie, na przykład niektóre umiejętności plastyczne, inne artystyczne i techniczne, umiejętności współdziałania z młodszymi dziećmi itp. Takie zdolności i umiejętności trzeba rozwijać stosunkowo wcześnie, gdy słuch i ręce są bardziej ku temu podatne i gdy można osiągać efekty, które dają przyjemność i dalszą zachętę do pracy. W szkole wyższej, gdy się jest już człowiekiem dojrzałym, a wcześniej nie odbyło się określonego szkolenia w tym zakresie, nie sposób już rozwinąć wielu zdolności i umiejętności potrzebnych w zawodzie nauczycielskim, zwłaszcza w pracy z dziećmi młodszymi. Można tu natomiast odbyć studium o charakterze teoretycznym w takim lub innym zakresie, niewątpliwie bardzo potrzebne, ale stanowiące tylko jeden z podstawowych składników kwalifikacji.

Szczególną rolę miałyby do spełnienia taka szkoła średnia w pracy wychowawczej z młodzieżą. Jest oczywiste, że nauczycielem może być tylko człowiek dobry, rzetelny, uczciwy. Musi on więc być nie tylko szczególnie dobrze dobrany spośród wielu innych, ale także troskliwie wychowany. Tymczasem w tradycji szkolnictwa wyższego zadania doboru młodzieży z tego punktu widzenia oraz opieki wychowawczej nad studentami stanowią margines działalności dydaktycznej. Studenta premiuje się za wyniki w studiach, a nie za takie lub inne wartości moralne, stosunek do innego człowieka itp.

Wychodzimy więc z założenia, iż wychowanie przyszłego nauczyciela pod względem podstawowych jego cech moralnych, stosunku do ludzi i pracy, motywacji zawodowej może i powinno być w znacznej mierze osiągnięte wcześniej, przed studiami w szkole wyższej. Szkoła wyższa mogłaby się już skoncentrować na bardziej właściwych dla niej zadaniach, mianowicie na specjalizacji nauczycieli pod względem naukowym.

## 10

Przy takiej organizacji systemu kształcenia nauczycieli w szkolnictwie wyższym mogłoby nastąpić ograniczenie spiętrzonych obecnie i niemożliwych do wykonania zadań. W przypadku specjalności pedagogicznych (wychowawcy, nauczycielki przedszkola i klas niższych, nauczyciele szkół specjalnych itp.) byłaby to kontynuacja elementów przygotowania pedagogicznego na poziomie szkoły średniej w kierunku pełnego przygotowania w zakresie danej specjalności nauczycielskiej. W przypadku nauczycieli przedmiotu akcent należałoby położyć na specjalność tzw. kierunkową, gdyż przygotowanie z tego zakresu stanowi podstawowy warunek przydatności zawodowej. Natomiast w odniesieniu do kształcenia pedagogicznego celowe wydaje się przyjęcie dwóch założeń. Pierwsze, aby program objął dobre podstawy nauk pedagogicznych do dalszego kształcenia się po studiach. W zakres tych podstaw wchodzi wiedza z kilku dziedzin nauki (logika, teoria poznania, aksjologia, antropologia, etyka, estetyka, psychologia, socjologia, ekonomia). Należałoby tak skonstruować program pedagogiki na poziomie propedeutycznym, aby student otrzymał dobrą teorię osobowości i teorię uczenia się, ale rozwiniętą i skonkretyzowaną na przykładzie swojej specjalności.

Drugie założenie to konieczność kształcenia pedagogicznego na tym poziomie propedeutycznym przez cały okres studiów, równoległe do kształcenia kierunkowego. Nie chodzi o to, aby przyszłym nauczycielom dać w czasie studiów potrzebne przygotowanie pedagogiczne, bo nie jest to możliwe, ale o zachowanie ciągłości kształcenia pedagogicznego od szkoły średniej przez cały okres studiów, okres adaptacji zawodowej do osiągnięcia pełnej samodzielności w zawodzie. Rozłożenie kształcenia pedago-

gicznego nawet w tym skromnym zakresie na cały okres studiów umożliwi zachowanie pewnej ciągłości zainteresowań pedagogicznych i stworzy warunki dla samodzielnej lektury studentów. Program wymagań może być znacznie pełniejszy aniżeli program zajęć.

Tak wykształcony nauczyciel nie może jednak posiadać pełnych kwalifikacji zawodowych tuż po ukończeniu studiów, a to ze względu na zbyt skromne przygotowanie pedagogiczne. Potrzebny jest jeszcze kilkuletni okres pracy, w którym byłoby kontynuowane kształcenie pedagogiczne, zaliczane w odpowiednich formach egzaminacyjnych oraz zakończone zdobyciem stopnia zawodowego i stabilizacją w pracy.

W okresie stabilizacji zawodowej nauczyciel mógłby pogłębiać swoją wiedzę kierunkową i pedagogiczną, zdobywać nowe specjalności do pełnienia różnych ról w zawodzie. Dopiero w tym okresie może wystąpić właściwy system doskonalenia nauczycieli. Takiego systemu nie potrafiliśmy jeszcze wypracować, gdyż nie sprzyjała ku temu sytuacja w zawodzie nauczycielskim. Nauczyciele szkolnictwa podstawowego dążyli do podnoszenia kwalifikacji w sensie zdobywania formalnego cenzusu wykształcenia. Doskonalenie było w znacznej mierze przystosowane do tych zadań, dominowały w nim różne formy szkoleniowe. Tymczasem doskonalenie we właściwym sensie powinno być ciągłą dyskusją, powinno tworzyć nowe doświadczenia dydaktyczne i wychowawcze, rozwijać ruch twórczy. Taki system doskonalenia trzeba dopiero stworzyć, może on objąć nauczycieli w pełni ustabilizowanych w zawodzie.

## 11

Pełny program kształcenia pedagogicznego, realizowany w różnych okresach rozwoju nauczyciela, powinien objąć dobre przygotowanie pod względem psychologicznym, a więc cały kurs psychologii ogólnej z rozwojową i wychowawczą, z szerokimi podstawami w zakresie biologii i neurofizjologii. Pedagogikę ogólną, w której gruntownie przedstawione byłyby filozoficzne problemy wychowania, a zwłaszcza zagadnienia antropologii filozoficznej, cele wychowania w powiązaniu z perspektywami rozwoju socjalistycznej cywilizacji, problematyka osobowości „nowego człowieka” epoki socjalistycznej. Teorię wychowania z szerokim rozwinięciem teorii i metodyki wychowania moralno-społecznego, gruntownymi podstawami w zakresie etyki normatywnej i kształtowania postaw moralnych w różnych okresach i warunkach życia społecznego ludzi. Teorię wychowania estetycznego z rozwinięciem treści i metod podnoszenia kultury estetycznej społeczeństwa oraz intensyfikacji procesów kulturalnego uczestnictwa, roli szkoły i innych instytucji w rozwoju i zaspokajaniu potrzeb kulturalnych społeczeństwa. Teorię wychowania fizycznego, przedstawiającą rozwój fizyczny dzieci i młodzieży w różnych kategoriach wie-

ku i w przekroju terytorialnym (środowiskowym), rolę w.f. w programie kształcenia, organizację, metodykę i pomoce dydaktyczne w procesie szkolnego wychowania fizycznego.

Dydaktykę ogólną, podejmującą takie problemy, jak zmiana zadań szkoły pod wpływem rewolucji naukowo-technicznej i rozwoju informatyki, zmiany w treściach, metodach, środkach i organizacji kształcenia, optymalizację kształcenia w szkole i poza szkołą, rolę dydaktyczną tzw. publikatorów, koncepcje kształcenia ustawicznego, powodzenia i niepowodzenia szkolne, możliwości usprawnienia procesów kształcenia przez wykorzystanie nowoczesnych środków technicznych, wdrażanie uczniów do samokształcenia, możliwości indywidualnej pracy z uczniami, mechanizmy selekcji i kariery szkolne młodzieży.

Program powinien uwzględnić gruntowne przygotowanie nauczycieli w zakresie dydaktyki szczegółowej, pedagogiki społecznej, pedagogiki dorosłych, elementów pedagogiki specjalnej, zwłaszcza resocjalizacyjnej, pedagogiki kształcenia zawodowego i wyższego, pedagogiki porównawczej i systemów oświatowych, ekonomiki oświaty, socjologii wychowania, elementów pedagogiki przedszkolnej, pedeutologii, polityki oświatowej, historii oświaty i wychowania.

## 12

Obok konieczności reformy kształcenia pedagogicznego nowych nauczycieli obecnie niezmiernie pilną sprawą jest potrzeba podniesienia kwalifikacji nauczycieli pracujących już w zawodzie. Tej kwestii nie rozwiąże się za pomocą metod tradycyjnych. Trzeba szukać nowych możliwości sprzyjających masowemu doksztalceniu się nauczycieli, a wśród nich przede wszystkim racjonalnego wykorzystania dydaktycznych właściwości radia i telewizji.

Zgłaszano szereg propozycji włączenia radia i telewizji do systemu kształcenia nauczycieli. Wśród nich szczególnie interesująca i odważna wydaje się koncepcja otwarcia normalnych studiów kierunkowych dla nauczycieli w zakresie kilku specjalności przyrodniczych i humanistycznych. Koncepcja taka wymaga jednak szerokiego i kosztownego zaplecza technicznego oraz włączenia systemu szkół wyższych i dodatkowych punktów konsultacyjnych dla prowadzenia zajęć stacjonarnych w postaci dodatkowych wykładów, ćwiczeń, seminariów, laboratoriów, sesji itp. Ponadto wymaga ona sprawnie działającego systemu informacji naukowej wśród nauczycieli i wydawnictw. Zapewnienie takich warunków jest zadaniem niezmiernie trudnym również ze względu na tradycjonalizm dydaktyczny szkolnictwa wyższego.

Inna propozycja dotyczy otwarcia przy pomocy telewizji studiów podyplomowych dla nauczycieli. Propozycja taka mogłaby być rozpatrywana

w zakresie programu nauk pedagogicznych, natomiast w zakresie specjalizacji tzw. kierunkowych wydaje się ona niedostatecznie zasadna. Jakkolwiek bowiem łączna ilość nauczycieli ze stopniem magisterskim przewyższa 55 tys., to stanowią oni grupę wielce zróżnicowaną pod względem specjalności, ogarniającą różne dziedziny techniczne, przyrodnicze, rolnicze, ekonomiczne, humanistyczne. Najliczniej reprezentowani są poloniści (8182) i matematycy (5515), ale nawet dla nich prowadzenie takich studiów przy pomocy telewizji byłoby zbyt kosztowne.

Najbardziej racjonalnym sposobem wykorzystania możliwości dydaktycznych radia i telewizji byłoby prowadzenie przy ich udziale takiego programu ciągłego kształcenia nauczycieli, który mógłby jednocześnie zainteresować i ogarnąć całą kadrę pedagogiczną, a nawet szersze kręgi społeczne zainteresowane problematyką wychowania. Takimi treściami kształcenia są nauki pedagogiczne i społeczno-polityczne. Doksztalcanie i doskonalenie nauczycieli w tym zakresie może jednocześnie służyć pomocą wszystkim nauczycielom i wychowawcom, bez względu na obecne zróżnicowanie poziomu ich wykształcenia, specjalność i rodzaj zatrudnienia w zawodzie. Doskonaleniu takiemu towarzyszyć może zdobywanie odpowiednich dyplomów, ale także może mieć ono charakter kształcenia bezdyplomowego.

Wychodzi się z założenia, iż doksztalcanie nauczycieli w zakresie poszczególnych specjalności wymaga odpowiedniej bazy laboratoryjnej i bibliotecznej oraz bezpośredniego udziału w określonych zajęciach stacjonarnych. Powinno być ono prowadzone pod kierunkiem szkół wyższych i innych ośrodków naukowych. Natomiast doksztalcanie pod względem pedagogicznym może być prowadzone drogą samoksztalcania i przy wydatnej pomocy wykładów telewizyjnych. Potrzebne w tym celu ćwiczenia i doświadczenia może nauczyciel przeprowadzać w codziennej swojej praktyce pedagogicznej. Systemowi takiemu musi jednak towarzyszyć dobre wyposażenie nauczycieli w literaturę do studiów i ćwiczeń.

Powstaje jednak pytanie, czy jest rzeczą możliwą opracowanie takiego jednolitego programu studiów, który mógłby być jednocześnie użyteczny dla wszystkich nauczycieli, bez względu na obecne zróżnicowanie poziomów ich kwalifikacji. Otóż trzeba zwrócić uwagę, iż zróżnicowanie to dotyczy przede wszystkim kwalifikacji tzw. kierunkowych. Natomiast pod względem pedagogicznym wszyscy nauczyciele mają względnie jednolity poziom przygotowania. Program nauk pedagogicznych na nauczycielskich kierunkach uniwersyteckich jest nawet skromniejszy niż program SN, WSN lub innych szkół wyższych. Można ogólnie powiedzieć, że w tym zakresie wszyscy nauczyciele, z wyjątkiem oczywiście magistrów pedagogiki i psychologii, posiadają zbliżone kwalifikacje, i że są one na stosunkowo niskim poziomie, ze względu na wspomnianą trudność jednoczesnego odpowiedniego kształcenia zarówno w zakresie nauk pedagogicznych, jak i przedmiotu specjalizacji.

Program takiego ciągłego kształcenia powinien być możliwie pełny i obejmować całość wiedzy pedagogicznej i społeczno-politycznej potrzebnej w pracy nauczycielskiej. Nie zachodzi potrzeba ograniczania takiego programu jakimkolwiek sztywnym wymiarem zajęć, jak ma to miejsce w szkolnictwie średnim lub wyższym, gdzie zakres wiedzy limitowany jest wymiarem zajęć przeznaczonych na dany przedmiot w planie nauczania. Może to być program tzw. otwarty — ciągle wzbogacany i modyfikowany, zarówno w czasie jego realizacji, jak i po zakończeniu określonych części. Nie można zatem sztywno określić czasu takiego programu, gdyż powinien on objąć cały zakres adaptacji zawodowej nauczycieli (np. 3 lata) i następnie okres stabilizacji w zawodzie.

O ile w szkolnictwie wyższym program obejmuje jednoczesne studiowanie wielu przedmiotów, to w przypadku takiego doskonalenia celowe wydaje się kolejne studiowanie poszczególnych dyscyplin pedagogicznych i społeczno-politycznych, gdyż daje to możliwość większej koncentracji studiujących nauczycieli, co w przypadku ludzi pracujących ma duże znaczenie.

Głównym celem takiego podnoszenia kwalifikacji powinien być rozwój nauczyciela pod kątem zwiększenia jego osobistych możliwości podniesienia na wyższy poziom pracy pedagogicznej. Dlatego problem zaliczania odpowiednich części programu może być rozwiązany w różny sposób. Zależnie od formy zaliczenia może mu towarzyszyć zdobywanie dyplomów w szkolnictwie wyższym (studia magisterskie i podyplomowe), może być on podstawą dla zdobywania odpowiednich przywilejów zawodowych, oceny i awansu nauczyciela w zawodzie. Może być obowiązkowym programem doskonalenia pedagogicznego asystentów, może być pomocny dla studentów studiów dziennych i wreszcie wykłady telewizyjne mogą się okazać skuteczną formą podniesienia poziomu kultury pedagogicznej całego społeczeństwa.

## GENEZA I ROZWÓJ PÓLINTERNATÓW W POLSCE LUDOWEJ

W niniejszym artykule zamierzamy, na tle rozważań nad problemem dzieci i młodzieży w środowisku wielkomiejskim, ukazać wąski zakres działalności opiekuńczo-wychowawczej, którą stanowi praca szkoły o przedłużonym dniu pracy.

Stanowi to bowiem nurtujący problem wychowawczy w środowiskach wielkomiejskich, gdyż może stanowić właśnie jedną z dróg zagwarantowania dzieciom i młodzieży pozbawionych opieki właściwej troski oraz roztoczenia odpowiednich, społecznie bardzo pożądaných, oddziaływań pedagogicznych, a tym samym zabezpieczających im właściwy rozwój społeczno-moralny.

### 1. Przyczyny powstawania półinternatów

W wyniku szybkich przemian zachodzących we współczesnym społeczeństwie szczególnego znaczenia zaczęła nabierać problematyka opieki nad dziećmi i młodzieżą. Dlatego też w ustawie o zabezpieczeniach społecznych zagwarantowana została dzieciom i młodzieży niezbędna pomoc w sytuacjach zagrażających ich prawidłowemu rozwojowi. Wynika to z faktu — jak to stwierdza R. Wroczyński — że: „System opieki obecnie stanowi rozbudowaną dziedzinę, w której coraz mniejszą rolę spełniają formy związane z poprawą warunków bytowych (pomoc materialna), rozszerza się zaś zakres i funkcja tych form działalności opiekuńczej, które wspomagają rozwój, stanowią możliwości zaspokajania różnych potrzeb i wszechstronnych zainteresowań”<sup>1</sup>.

Zadania w zakresie opieki nad dziećmi i młodzieżą wiążą się z zaspokajaniem specjalnych potrzeb wychowawczych, których źródło tkwi w sytuacji losowej bądź w warunkach rozwojowych dziecka. Zadania opiekuńcze nabierają charakteru powszechnego, gdyż dotyczą one opieki nad całą młodzieżą w wieku szkolnym. Są to między innymi zadania związane z organizacją czasu wolnego ucznia poza szkołą.

Zjawisko braku opieki wychowawczej nad dziećmi rodziców pracujących występuje ze szczególną siłą w wielkich miastach i ośrodkach przemysłowych.

Współcześnie władze oświatowe notują zmniejszoną liczbę sierot naturalnych, tj. dzieci pozbawionych bądź to jednego, bądź też obojga rodzi-

<sup>1</sup> R. Wroczyński: Wprowadzenie do pedagogiki społecznej. Warszawa 1966, PWN, s. 157.

ców. Miejsce sierot i półsierot coraz częściej w społeczeństwie zajmują dzieci skrzywdzone i deprawowane w wyniku różnych okoliczności, związanych z życiem ich rodziców, a określane mianem sierot społecznych. Nie w lepszej, a często nawet w gorszej sytuacji opiekuńczo-wychowawczej, znajdują się dzieci z rodzin rozbitych, dzieci z rodzin obciążonych alkoholizmem. Dlatego też coraz gwałtowniej zwiększa się liczba sierot społecznych.

Innym istotnym zagadnieniem jest wpływ grupy rówieśniczej i środowiska lokalnego na dzieci i młodzież. O doniosłości tej problematyki i jej docenianiu przez władze może świadczyć fakt, że np. w 1961 roku Prezydium Dzielnicowej Rady Narodowej Warszawa-Śródmieście zwołało naradę w sprawie organizacji czasu wolnego dzieci i młodzieży. W trakcie narady dyskutowano o szkodliwym wpływie na młodzież wymienionych środowisk. Wskazywano także na zbyt małą liczbę placów gier i zabaw, klubów dziecięcych i młodzieżowych, niedostateczną troskę rodziców o czas pozalekcyjny dzieci.

Szeroka analiza zasygnalizowanych powyżej problemów prowadzi więc do postawienia zasadniczych pytań i problemów:

- a) Co mają robić (po wyjściu ze szkoły) dzieci i młodzież, których rodzice pracują do późnych godzin wieczornych?
- b) Gdzie mają przebywać dzieci pozbawione opieki, jeśli przyjmiemy, że placówki wychowania pozaszkolnego (domy kultury, place gier, zabaw itp.) mogą objąć swym zasięgiem niewielki procent dzieci i młodzieży?

Pragnąc znaleźć możliwie pełne rozwiązanie tych problemów władze oświatowe powołały organizację szkół z przedłużonym dniem pracy, czyli szkół z półinternatami. Wstępny projekt zakładał, że będą to szkoły, w których dzieci otaczać się będzie opieką w czasie trwania pracy rodziców. Zaś na terenie tych szkół zapewni się im warunki do odrabiania lekcji domowych oraz będzie organizowało się aktywne spędzenie czasu wolnego.

Realizacja wymienionych założeń miała prowadzić do zapewnienia wzmożonego oddziaływania opiekuńczo-wychowawczego wśród uczestniczącej w zajęciach młodzieży.

Należy tu dodać, że koncepcja przedłużenia pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami w szkole ma również uzasadnienie ekonomiczne, społeczne i wychowawcze. W odróżnieniu od opieki całkowitej, działalność opiekuńczo-wychowawcza półinternatu ma ten walor, iż pozostaje tu zachowana jednak więź dziecka z rodziną i najbliższym mu środowiskiem społecznym.

Ponadto szkoła przyjmując na siebie część obowiązków rodziny, odciąża środowisko rodzinne ucznia, ogranicza negatywne wpływy środowiska rodzinnego i lokalnego. Funkcja szkoły zostaje tym samym rozszerzona o czas pozalekcyjny dziecka.



## 2. Świetlica szkolna — jako placówka opiekuńczo-wychowawcza poprzedzająca półinternat

Przed omówieniem zasadniczego problemu, który zamierzamy prezentować w niniejszym artykule, pragniemy omówić w krótkim zarysie te formy pracy opiekuńczo-wychowawczej, które podejmowano z dziećmi i młodzieżą na terenie szkoły, a które stanowiły formę poprzedzającą powstanie szkół z półinternatami. Formami tymi możemy określić różnego typu szkoły prowadzące świetlice.

Jeśli idzie o podstawy prawne dotyczące organizowania i działalności świetlic przy placówkach oświatowo-wychowawczych, to można wymienić następujące przepisy i zarządzenia wydane przez Ministerstwo Oświaty:

- a) Okólnik Nr 3 z dnia 26. I. 1952 r. (Op 4-32/52) w sprawie działalności świetlic z dożywianiem.<sup>1</sup>
- b) Instrukcja z dnia 28. VII. 1952 r. w sprawie kwalifikowania i przyjmowania dzieci do świetlic z dożywianiem.<sup>2</sup>
- c) Instrukcja z dnia 11. VII. 1953 r. (Nr OP 4-2828/53) w sprawie organizowania dożywiania w szkołach podstawowych i liceach ogólnokształcących.
- d) Okólnik Nr 34 z dnia 30 XI. 1954 r. (SOG-7794/54) w sprawie pracy wychowawczej z młodzieżą w czasie ferii zimowych.<sup>3</sup>
- e) Okólnik Nr 24 z dnia 13. VII. 1959 r. w sprawie zwiększenia spożycia mleka i artykułów mlecznych przez dzieci i młodzież szkolną.
- f) Zarządzenie Ministerstwa Oświaty z dnia 16. III. 1964 r. (Nr OWG I-503/64) w sprawie bezpieczeństwa i higieny pracy w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych.<sup>4</sup>
- g) Zarządzenie Ministerstwa Oświaty (Nr OWI-0103/66 z dnia 1.VI. 1966 r.) dotyczące spraw organizacyjnych świetlic dziecięcych i młodzieżowych w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych.

I tak np. w okólniku Nr 3 z dnia 26 stycznia 1952 r. sprecyzowane zostały zadania świetlic z dożywianiem. Zmierzają one do zapewnienia dzieciom pracowników, a przede wszystkim matek pracujących, należytego wychowania i opieki pozaszkolnej w przypadkach, gdy dzieci te w czasie pracy matek, są tej opieki pozbawione. Ponadto dzieciom uczęszczającym do świetlicy powinno się zapewnić:

- a) możliwość odrabiania lekcji,
- b) uczestnictwo we wszystkich rodzajach zajęć pozaszkolnych wg zainteresowań,
- c) posiłek gotowany.

Dzieci zakwalifikowane do korzystania ze świetlic z dożywianiem są

<sup>1</sup> Dz. Urz. Min. Ośw. Nr 2, poz. 19.

<sup>2</sup> Dz. Urz. Min. Ośw. Nr 12, poz. 98.

<sup>3</sup> Dz. Urz. Min. Ośw. Nr 17, poz. 143.

<sup>4</sup> Dz. Urz. Min. Ośw. Nr 2, z dnia 20 kwietnia 1964 r.

opłacane z funduszków państwowych z tym, że kwoty należne od rodziców za dożywianie ich dzieci winny być potrącane z uposażenia zainteresowanych przez referaty socjalne zakładów pracy. Odnośnie personelu okólnik przewiduje, że na 100 dzieci w świetlicy z dożywianiem nie może być zatrudnionych więcej niż 5 osób (3 wychowawców i 2 pracowników administracyjno-gospodarczych lub odwrotnie).

Etat wychowawcy świetlicy wynosi 36 godzin tygodniowo. Ponadto dopuszcza się zatrudnienie personelu instruktorskiego, dla którego można przeznaczyć nie więcej niż 24 godziny efektywne tygodniowo na 100 dzieci.

Natomiast instrukcja z dnia 28 lipca 1952 r. mówi, że do świetlic dziecięcych z dożywianiem mogą być przyjmowane dzieci w wieku od lat 7 do 14 w kolejności następującej.

W miastach i osiedlach robotniczych:

- dzieci samotnych matek (ojców) pracujących lub studiujących;
- dzieci niesamotnych matek pracujących lub studiujących;
- inne dzieci warunkowo, w miarę wolnych miejsc, w przypadkach uznanych przez komisję za słuszne ze względów społecznych. W przypadku braku miejsc w świetlicy i konieczności umieszczenia dzieci matek pracujących, dzieci przyjęte warunkowo mogą być usunięte.

O przyjęciu dziecka do świetlicy z dożywianiem decyduje komisja społeczna na podstawie karty zgłoszenia.

W okólniku Nr 34 z dnia 30 listopada 1954 r. Ministerstwo Oświaty zaleciło wszystkim szkołom organizowanie pracy wychowawczej z młodzieżą podczas ferii zimowych według następujących wytycznych:

- plan zajęć na okres ferii zimowych należy ustalić na posiedzeniach rad pedagogicznych,
- świetlice z dożywianiem powinny być czynne przez cały okres ferii zimowych.

Natomiast zarządzenie Ministerstwa Oświaty z dnia 16 marca 1964 r. mówi o obowiązkach personelu szkół w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy.

Jednym bowiem z ostatnio wydanych i obowiązujących akt prawnych jest wymienione już Zarządzenie Ministerstwa Oświaty z dnia 1 czerwca 1966 r. (Nr OW 1-0103-2/66) w sprawie organizacji świetlic dziecięcych i młodzieżowych w szkołach jak też i innych placówkach oświatowo-wychowawczych.

W zarządzeniu omówiono typy świetlic, które mogą być powoływane przy szkołach, ich zakresy obowiązków, zabezpieczenie środków finansowych. Zarządzenie to stanowi istotny akt prawny z punktu widzenia poruszanej w pracy problematyki, gdyż po raz pierwszy wyrażono tu, a także szczegółowo sprecyzowano działalność półinternatów, poprzez wydanie specjalnej instrukcji. Zarządzenie to i Instrukcja mają tym bardziej do-

niosłe znaczenie, że zostały wydane przez organ centralny, a tym samym reprezentują jednolite przepisy obowiązujące w całym kraju.

Tak pokrótce przedstawiają się zarządzenia i przepisy dotyczące funkcjonowania świetlic z dożywianiem. Czy normują one w sposób niezmienny pracę półinternatów?

Na to pytanie będziemy się starali odpowiedzieć w toku dalszych rozważań dotyczących akt prawnych związanych z powstaniem i działalnością półinternatów.

### **3. Rozwój półinternatów w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem miasta stołecznego Warszawy**

Idea półinternatów zrodziła się z pilnej potrzeby zabezpieczenia opieki wychowawczej dzieciom zakwalifikowanym do domów dziecka, a z braku miejsc w tych placówkach, ulegającym dalszemu wykolejaniu. W stosunku do tej kategorii uczniów świetlice szkolne nie spełniają tych zadań. Nie obejmują one również uczniów starszych klas szkół podstawowych, a ich pracę charakteryzuje dość niski poziom pedagogiczny.<sup>1</sup>

Jeśli idzie o podstawy prawne organizowania i działalności półinternatów to obowiązują następujące przepisy:

1. Uchwała Nr 139/778 Prezydium Rady Narodowej w m. st. Warszawy z dnia 25 lutego 1964 r. w sprawie poprawienia sytuacji w zakresie opieki nad dziećmi i młodzieżą.
2. Pismo Ministerstwa Oświaty Nr K 1-668/63 z dnia 31 grudnia 1963 roku w sprawie postępowania przy zatrudnieniu pracowników przez komitety rodzicielskie.
3. Wymieniona już Instrukcja w sprawie organizacji świetlicy o rozszerzonym programie działalności opiekuńczo-wychowawczej, a stanowiąca załącznik do zarządzenia Ministerstwa Oświaty z dnia 1 czerwca 1966 r. (Nr OW 1-0103-2/66).
4. Dotychczas obowiązujące przepisy i zarządzenia Ministerstwa Oświaty w sprawie organizowania i działalności świetlic przy placówkach oświatowo-wychowawczych.

Poniżej przedstawiamy charakterystykę podstawowych akt prawnych, ich analizę oraz główne kierunki realizacji zawartych wytycznych w działalności praktycznej, ze szczególnym uwzględnieniem m.st. Warszawy.

W celu wykonania Uchwały Nr 139/778 Prezydium Rady Narodowej w m.st. Warszawie z dnia 25 lutego 1964 r. w sprawie poprawienia sytuacji w zakresie opieki nad dziećmi i młodzieżą, Kuratorium Okręgu Szkolnego opracowało „Wytyczne w sprawie organizacji półinternatów w szkołach m.st. Warszawy (O. III-22a/226/64)” i przekazało je placówkom

<sup>1</sup> Informacja o pracy półinternatów. Centralny Ośrodek Metodyczny. Dział Wychowania i Opieki nad Dzieckiem. Warszawa 11.V. 1965.

w czerwcu 1964 r. do realizacji w nowym roku szkolnym 1964/65. Wymienione powyżej w pełnym brzmieniu „Wytyczne” regulują podstawy prawne pólinternatów szkolnych, określają ich cele i zadania, zasady organizacji i sprawy finansowo-gospodarcze, a także kadrowe.

Potwierdzają również, że „półinternat zapewnia uczniom w czasie wolnym od lekcji odpowiednią opiekę pedagogiczną, umożliwiającą prawidłowy, wszechstronny rozwój psychofizyczny zgodnie z założeniami wychowania socjalistycznego”.

Wskazują na następujące zadania realizujące wyżej zacytowany cel:

1. Zapewniać uczniom warunki do przygotowania zadań domowych.
2. Pogłębiać wiedzę zdobytą w szkole i wyrabiać umiejętność stosowania jej w życiu.
3. Prowadzić pracę wychowawczą zmierzającą do kształtowania u dzieci i młodzieży naukowego światopoglądu, właściwej postawy moralnej, wyrobienie cech charakteru i woli oraz socjalistycznego stosunku do pracy.
4. Kształtować nawyki kulturalnego zachowania się w domu, w szkole i w środowisku.
5. Rozwijać i zaspokajać dzieci i młodzieży zainteresowania artystyczne, techniczne i intelektualne.
6. Nauczyć w sposób wartościowy spędzać wolny czas, wyrabiać nawyki kulturalnej rozrywki i zabawy, budzić i rozwijać poczucie estetyki i wrażliwości na piękno.

Półinternat, jak wyjaśniają „Wytyczne”, jest „integralną częścią szkoły”, świetlicą o przedłużonym dniu pracy. Może być zorganizowany na wniosek rady pedagogicznej szkoły w porozumieniu z komitetem rodzicielskim i zatwierdzony przez bezpośrednio nadzorującą władzę szkolną. Czynny jest od 1 września do końca czerwca wraz z feriami zimowymi i wiosennymi.

Ponadto uchwała wskazuje na konieczność organizowania pólinternatów w aktualnych pomieszczeniach szkolnych. Zobowiązała Prezydium Dzielnicowych Rad Narodowych do zorganizowania w 1964 r. przez Inspektorat Oświaty w każdej dzielnicy po jednym pólinternacie.

W tej sytuacji dalszy rozwój pólinternatów zależał w zasadniczym stopniu od zainteresowania się inspektoratów szkolnych, prezydiów dzielnicowych rad narodowych, kierowników i dyrektorów szkół oraz komitetów rodzicielskich. Do organizowania pólinternatów najwcześniej przystąpiły dwa inspektoraty: Śródmieście i Ochota. One pierwsze zdołały pokonać trudności organizacyjne, zachęcić do tej pracy kierownictwa szkół oraz uzyskać odpowiednie dodatkowe fundusze na te cele.

Wiele starań w zorganizowanie pólinternatów włożył Inspektorat Oświaty Praga-Północ. Wytypował 10 szkół o możliwie najlepszych warunkach lokalowych i zobowiązał kierowników tych szkół do omówienia z rodzicami wytycznych KOS w tej sprawie.

Odbyto wiele zebrań z rodzicami, omówiono zasady organizacji i odpłatności. Zebrano odpowiednie dane, które poddano szczegółowej analizie na specjalnie zwołanym zebraniu z kierownikami szkół i świetlic. Wymieniono na nim poglądy i stanowiska.

Kierownicy stwierdzili, że nie da się w ich dzielnicy zorganizować półinternatów w oparciu o zasadę pełnej lub częściowej odpłatności rodziców. Wobec tego zalecono kierownikom przedłużenie dnia zajęć świetlicowych w tych 10 szkołach przynajmniej do godziny 17—18 przez połączenie zajęć w grupach, kołach zainteresowań, kompletach wyrównawczych na dotychczasowych zasadach z uwzględnieniem odrabiania zadań domowych z dziećmi, które mają trudne warunki w domu. Zalecono, by dodatkowo zatrudnionych godzinowo pracowników opłacać z funduszy komitetów rodzicielskich lub ewentualnych niewielkich dopłat ze strony rodziców, których dzieci korzystały z nauki w kompletach wyrównawczych, względnie z przedłużonej opieki świetlicowej.

Inne dzielnice słabiej lub prawie zupełnie nie zajęły się tym zagadnieniem w omawianym okresie. I tak np. Praga-Południe zorganizowała eksperymentalnie jeden półinternat w szkole podstawowej nr 217.

#### a) Uczestnicy półinternatów

W odróżnieniu od świetlic, obejmujących tylko dzieci klas młodszych, z półinternatów mogą korzystać uczniowie wszystkich klas szkół podstawowych, którzy nie mają należytej opieki domowej — nawet kwalifikują się do domu dziecka — lub też ze względu na złą sytuację mieszkaniową nie mają odpowiednich warunków do przygotowania prac domowych. I tak np. na 1400 dzieci korzystających w omawianym okresie z półinternatów w dzielnicy Warszawa-Sródmieście, 950 pozbawionych było opieki domowej w czasie pozalekcyjnym, a około 200 sprawiało szczególne trudności wychowawcze.

W większości przypadków z inicjatywą umieszczenia dziecka w półinternacie występują nauczyciele-wychowawcy oraz trójki klasowe. Te ostatnie docierają do rodziców, którzy nigdy nie odwiedzają szkoły, nie interesują się swymi dziećmi, które w wielu wypadkach, jak się okazało, znajdują się w bardzo ciężkich warunkach środowiskowych.

„Wytyczne” wymieniają również kryteria kwalifikowania i przyjmowania uczniów do półinternatów. Wskazują, że winni się w nim znaleźć uczniowie:

1. Pozbawieni właściwej opieki domowej.
2. Nie mający odpowiednich warunków do przygotowania prac domowych ze względu na złą sytuację mieszkaniową.
3. Mający niedociągnięcia w nauce.
4. Sprawiający trudności wychowawcze.

Decyzja przyjęcia do półinternatu należy w każdym przypadku do komisji, w skład której wchodzi: kierownik, dyrektor szkoły, kierownik pół-

internatu, nauczyciel-opiekun, przedstawiciel komitetu rodzicielskiego. Decyzje komisji są protokółowane, a książkę protokołów przechowuje kierownik półinternatu, w niektórych zaś przypadkach — powołana przy Komitecie rodzicielskim tzw. „sekcja półinternatu”.

Tworzone grupy półinternatowe obejmowały około 20 wychowanków, w tym samym lub zbliżonym wieku, uczęszczających do tych samych klas.

Przyjęło się tworzenie następujących grup:

- uczniowie klas I—II,
- uczniowie klas III—IV,
- uczniowie klas V—VII.

Grupy te były tworzone jako koedukacyjne. Ponadto w niektórych przypadkach obok grup półinternatowych istniały jeszcze tzw. grupy świetlicowe nielimitowane.

#### b) Wyposażenie półinternatów

Półinternaty w zasadzie korzystają w swej pracy ze wszystkich pomieszczeń szkół. Ponadto do organizowania zajęć z zakresu wychowania fizycznego i sportu półinternaty wykorzystują szkolne boiska sportowe i najbliższe place zabaw i gier.

Jeśli idzie o wyposażenie lokali to na ogół są zaopatrzone w stoliki, krzesła, szafy, półki na książki i czasopisma oraz sprzęt sportowy i zabawowy, czasopisma dziecięce i młodzieżowe oraz biblioteki podręczne z pomocami naukowymi niezbędnymi przy odrabianiu lekcji domowych. Półinternaty korzystają ze wszystkich środków audiowizualnych i pomocy dydaktycznych będących w posiadaniu szkoły (radio, telewizor, adapter, aparat filmowy, projekcyjny itp.).

#### c) Personel

Jeśli natomiast idzie o personel zatrudniony w półinternacie to dzielimy go na dwie grupy, tj. pracownicy etatowi i godzinowi. Ponadto jeszcze podział może przebiegać w innej płaszczyźnie, a mianowicie: pracownicy pedagogiczni, tj. kierownik, wychowawca, nauczyciele, oraz instruktorzy specjaliści.

Tam, gdzie świetlicę przekształcono w półinternat, przeciętnie wykorzystuje się około 3 etaty wychowawcze świetlicowe oraz angażuje się instruktorów płatnych godzinowo.

Jeżeli idzie o wymogi stawiane pracownikom półinternatów to powinni oni mieć pełne kwalifikacje, właściwe oblicze ideowo-polityczne, twórczą postawę, inicjatywę, walory opiekuńczo-wychowawcze, zdolność oddziaływania wychowawczego na młodzież oraz umiejętność prowadzenia zajęć pozalekcyjnych w sposób atrakcyjny. Liczba pracowników pedagogicznych i personelu administracyjno-obsługowego zależy od ilości uczestników półinternatu oraz czasu trwania zajęć. Założono, że na ogół jeden

wychowawca powinien pracować z grupą liczącą minimum 20 uczniów, przy czym kierownik półinternatu obok spraw ogólnopedagogicznych i finansowych winien również prowadzić zajęcia z określoną grupą.

Nadzór nad półinternatami sprawują kierownicy (dyrektorzy) szkół w ramach kierowania całokształtem działalności pedagogicznej szkoły.

Wszyscy pracownicy pedagogiczni półinternatu biorą udział w radach pedagogicznych oraz tworzą własne zespoły pedagogiczne, stanowiąc integralną część rad pedagogicznych szkół.

#### d) Program zajęć w półinternatach

Wszystkie półinternaty opierają swą działalność na rocznych planach pracy oraz regulaminach wewnętrznych, które są dyskutowane i zatwierdzone na posiedzeniach rad pedagogicznych szkół. Plany te starają się uwzględnić potrzeby środowiska, potrzeby i zainteresowania uczestników, ich wiek i poziom intelektualny.

Ramowy rozkład zajęć w całodziennych półinternatach uwzględnia trzy posiłki, tj. drugie śniadanie, obiad i podwieczorek, przygotowanie zadań domowych, zajęcia w kołach zainteresowań, zajęcia zbiorowe i indywidualne oraz spacer i sport na powietrzu.

Obiad jest granicą zajęć przedpołudniowych. Rozkład zajęć jest stały.

Analizując sprawozdanie z działalności półinternatów w Warszawie omawiające pracę tych placówek po pierwszym roku ich działalności, że: „specjalną uwagę zwraca się we wszystkich półinternatach na douczanie, odrabianie lekcji, wyrównywanie poziomu uczniów. Do odrabiania zadań domowych wykorzystuje się sale lekcyjne. Dzieci podzielone na grupy, np. klasy I—II, klasy III—IV, klasy V—VII — humanistyczne, klasy V—VII — matematyczne, przygotowują zadania domowe pod opieką nauczycieli wychowawców.

Taki właśnie podział pozwala wychowankom półinternatu na wybór sal lekcyjnych. Po odrobieniu zadań na przykład z języka polskiego i historii uczeń, przechodzi do sali »matematycznej«, gdzie znajduje opiekę i pomoc nauczyciela specjalisty dla wykonania zadania matematyczno-przyrodniczego”.<sup>1</sup>

W półinternatach jednak na ogół są dzieci najtrudniejsze i z dużymi zaległościami w nauce, nie jest więc rzeczą łatwą braki te wyrównać. Dzieci te wymagają dużej troski ze strony nauczycieli, wychowawców i wielu różnych ich umiejętności. Zabiegi te sprowadzają się nie tylko do stwarzania dzieciom odpowiednich warunków do nauki, jak miejsce, oświetlenie, cisza, atmosfera pracy, ale do wdrażania do samodzielnej, racjonalnej i wytrwałej pracy umysłowej, do udzielania pomocy uczniom mającym trudności w nauce, do organizowania pracy wyrównawczej z uczniami najsłabszymi itp.

<sup>1</sup> Informacje o pracy półinternatów. Op. cit. s. 9.

### e) Fundusz półinternatów

W pewnym okresie działalności półinternaty były prowadzone wyłącznie z funduszu społecznego, który powstaje z opłat rodziców dzieci korzystających z tych placówek. W szkołach, gdzie świetlica została włączona do półinternatu, wychowawcy etatowi świetlicy prowadzą również zajęcia z dziećmi półinternatu.

Tak na przykład, społeczny budżet 11 półinternatów dzielnicy Śródmieście wynosił około 90 tys. zł miesięcznie — naturalnie nie wliczając w to odpłatności rodziców za wyżywienie dzieci, które kształtuje się od 200—400 zł miesięcznie, w zależności od tego, z ilu posiłków korzysta dane dziecko (obiady 200 zł, II śniadania i podwieczorki 200 zł). Odpłatność za opiekę wynosiła 100 zł miesięcznie, z której to odpłatności są opłacani: wychowawcy i instruktorzy, administracja i obsługa. Również z tej odpłatności półinternaty zakupują pomoce do prowadzenia zajęć i opłacają organizowane imprezy.

Każdy półinternat posiada plan finansowy zatwierdzony przez kierownika — dyrektora szkoły i komitet rodzicielski.

Środki funduszu półinternatu są przechowywane na rachunku komitetu rodzicielskiego szkoły, przy której działa półinternat. Funduszem dysponuje komitet rodzicielski wspólnie z kierownikiem szkoły na podstawie zatwierzonego planu finansowego.

Dla każdego dziecka zaprowadza się karty należności, na których notowane są przypadające do zapłaty należności za korzystanie z półinternatu, wpłaty z tego tytułu z adnotacją, kto je pokrywa (rodzice, komitet rodzicielski, inspektorat oświaty).

Żywienie dzieci w półinternatach odbywa się w stołówkach szkolnych w ramach dożywiania dzieci i młodzieży za odpłatnością kosztów wyżywienia w pełnej wysokości.

W poszczególnych placówkach ogólny koszt żywienia kształtuje się różnie i wynosi od 300—350, 400 zł.

Uczniowie korzystający z półinternatów otrzymują dwukrotny posiłek: obiad i podwieczorek lub drugie śniadanie i obiad, w zależności od rozkładu zajęć i organizacji dnia w szkole.

Część dzieci, przebywająca cały dzień w półinternatach, otrzymują trzykrotny posiłek w ciągu dnia.

Z przedstawionej powyżej analizy obowiązujących podstaw prawnych oraz funduszy działalności świetlic z dożywianiem i półinternatów zarysowują się zasadnicze różnice między tymi właśnie placówkami wychowawczymi:

1. Zajęcia w półinternacie trwają dłużej.
2. Inne są kryteria kwalifikowania dzieci.
3. Zadania półinternatów są bardziej rozległe.
4. Liczba kadry pedagogicznej w półinternatach jest większa.



#### 4. Aktualny stan i organizacja pracy półinternatów.<sup>1</sup>

W dniu 1 czerwca 1966 r. Minister Oświaty wydał nowe zarządzenie (Nr OW I-0103-2/66) w sprawie organizacji świetlic dziecięcych i młodzieżowych w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych oraz instrukcję dotyczącą organizacji półinternatów. Zarządzenie to weszło w życie 1 stycznia 1967 r. i stanowi aktualnie obowiązujący akt prawny, na mocy którego została oparta działalność i organizacja półinternatów.

##### a) Zadania półinternatów

Analiza aktualnie obowiązujących przepisów pozwala stwierdzić, że półinternat stanowi placówkę opiekuńczo-wychowawczą przeznaczoną głównie dla uczniów pozbawionych opieki w godzinach pracy rodziców lub nie mających w domu rodzinnym warunków do nauki i wychowania.

Poza tym celem półinternatu jest prowadzenie w czasie pozalekcyjnym działalności opiekuńczo-wychowawczej zgodnie z celami szkoły, potrzebami dziecka, rodziny i społeczeństwa. Zaś do szczegółowych zadań półinternatu należą:

- zapewnienie wychowankom opieki w godzinach ustalonych w porozumieniu z rodzicami,
- zapewnienie wychowankom racjonalnego żywienia odpowiednio do czasu ich pobytu w szkole,
- organizowanie zespołowej nauki własnej wychowanków pod nadzorem kwalifikowanych sił pedagogicznych; wdrażanie wszystkich wychowanków do samodzielnej pracy umysłowej i udzielanie uczniom słabszym pomocy w nauce,
- prowadzenie systematycznej działalności wychowawczej, sprzyjającej jak najpełniejszej realizacji zadań wychowawczych szkoły, w tym również wychowania pozalekcyjnego,
- opieka nad samorządną działalnością wychowanków, organizowanie racjonalnego wypoczynku i pobytu na wolnym powietrzu oraz troska o wychowanie fizyczne,
- systematyczna współpraca z rodzicami oraz udzielanie im rad i pomocy w organizowaniu opieki i wychowania w domu i w środowisku.

##### b) Zasady organizacyjne półinternatów

Utworzenie półinternatu przy szkole może nastąpić w przypadku, jeżeli:

- rodzice zgłaszają, a szkoła zakwalifikuje pod opiekę półinternatu co najmniej 30 dzieci, wymagających nieprzerwanej opieki w ciągu 9 godzin dziennie lub dłużej, wliczając w to godziny zajęć lekcyjnych,

<sup>1</sup> Opracowano na podstawie Zarządzenia Ministerstwa Oświaty z dnia 1 czerwca 1966 r. w sprawie organizacji świetlic dziecięcych i młodzieżowych w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych oraz Instrukcji w sprawie organizacji świetlicy o rozszerzonym programie działalności opiekuńczo-wychowawczej.

- zostaną zapewnione niezbędne środki finansowania na pokrycie kosztów prowadzenia półinternatu,
- zostaną zabezpieczone przez szkołę odpowiednie pomieszczenia na organizację zajęć wychowawczych,
- szkoła uzyska zgodę właściwego organu administracji szkolnej na zatrudnienie pracowników do prowadzenia zajęć opiekuńczo-wychowawczych w półinternacie (w ramach zatwierdzonego limitu zatrudnienia),
- szkoła posiada warunki do zorganizowania zbiorowego żywienia wychowanków.

W przypadku spełnienia powyższych wymagań szkoła ubiegająca się o powstanie półinternatu przedstawia wniosek (wraz z uzasadnieniem) właściwej organizacji administracji szkoły.

Otwarcie lub likwidacja półinternatu może nastąpić na podstawie decyzji organu administracji szkolnej sprawującego bezpośredni nadzór nad szkołą.

Półinternat organizowany może być w zasadzie w pomieszczeniach szkolnych lub w pomieszczeniach udostępnionych szkole przez zakład pracy lub instytucję społeczną, o ile pomieszczenia te odpowiadają wymogom higieniczno-sanitarnym oraz umożliwiają organizację zespołowej pracy opiekuńczo-wychowawczej i zapewniają wychowankom pełne bezpieczeństwo.

Jeśli idzie o czas pracy półinternatu to powinien on być dostosowany do potrzeb uczniów w zakresie opieki i wychowania. Przy ustalaniu rodzaju zajęć w półinternacie (praca, wypoczynek, pobyt na wolnym powietrzu) i koniecznych usług w zakresie żywienia bierze się pod uwagę cały czas pobytu ucznia w szkole (godziny lekcyjne i czas opieki w półinternacie).

Wymiar czasu pracy w półinternacie ustalony zostaje przez właściwy terenowo organ administracji szkolnej na wniosek kierownika (dyrektora) szkoły, uzgodniony z komitetem rodzicielskim. Zaś wymiar czasu pracy poszczególnych grup wychowawczych półinternatu ustala kierownik (dyrektor) szkoły na wniosek kierownika półinternatu, uzgodniony z komitetem rodzicielskim.

W okresie ferii szkolnych półinternat może organizować półkolonie na zasadach i warunkach obowiązujących w tych placówkach. Półkolonie te mogą być finansowane ze środków przeznaczonych na wczasy.

Wewnętrzna organizacja półinternatu (zasady organizacji pracy, ramowy rozkład zajęć, obowiązki pracowników, prawa i obowiązki wychowanków) jest określona regulaminem opracowanym przez kierownika półinternatu przy współudziale komitetu rodzicielskiego. Regulamin półinternatu opiniuje rada pedagogiczna, a zatwierdza kierownik (dyrektor) szkoły.

Osobą odpowiedzialną za organizację i wyniki pracy opiekuńczo-wychowawczej i dydaktycznej półinternatu jest kierownik (dyrektor) szkoły.

Ponadto kierownikowi (dyrektorowi) szkoły — w której działa półinternat, może być przyznana dodatkowa zniżka godzin w wymiarze nie większym niż 2 godziny tygodniowo. Dodatkową zniżkę godzin określa i przyznaje na dany rok szkolny organ administracji szkolnej, któremu podlega szkoła z półinternatem, biorąc pod uwagę stan organizacyjny półinternatu i zadania kierownika (dyrektora) szkoły w zakresie hospitacji zajęć tej placówki.

### c) Pracownicy półinternatu

Jeżeli idzie o pracowników półinternatu to podzielić ich można na dwie zasadnicze grupy:

- pracowników pedagogicznych,
- pracowników administracyjno-biurowych i obsługi.

Do pracowników pedagogicznych w półinternacie zalicza się: kierownika półinternatu, wychowawców, nauczycieli i instruktorów. Zaś do pracowników administracyjno-biurowych należą księgowy i intendent lub referent zaopatrzenia. Natomiast pracownikami obsługi są: kucharka, pomoc kuchenna i sprzątaczką.

Pracowników pedagogicznych, administracyjno-biurowych i obsługi zatrudnia się w pełnym lub niepełnym wymiarze godzin, w zależności od lokalnych warunków i potrzeb danego półinternatu, zgodnie z odrębnymi przepisami obowiązującymi w szkolnictwie.

Do zadań kierownika półinternatu należy opracowanie planu pracy i rozkładu zajęć; organizacja i prowadzenie oraz kontrola działalności administracyjno-gospodarczej; hospitacja pracy wychowawców i instruktorów; prowadzenie zajęć wychowawczych z wychowankami.

Jeśli idzie o zakres obowiązków to z obowiązującego wymiaru godzin kierownik półinternatu może przeznaczyć tygodniowo na prace organizacyjne i administracyjno-gospodarcze oraz na hospitację 10 godzin przy jednej grupie wychowanków oraz po 2 godziny na każdą następną grupę wychowanków, przy czym wymiar bezpośredniej pracy wychowawczej z wychowankami półinternatu nie może być niższy niż 12 godzin tygodniowo. Ponadto kierownikowi półinternatu przysługuje dodatek funkcyjny ustalony dla kierownika świetlicy szkolnej<sup>1</sup>.

Liczba wychowawców (etatów pedagogicznych, godzin wychowawczych) w półinternacie jest ustalona w zależności od liczby grup wychowawczych i godzin zajęć w tych grupach. Równocześnie na zajęcia w zespołach przewiduje się 24 godziny instruktorskie tygodniowo na 100 wychowanków półinternatu.

Do obowiązków wychowawcy półinternatu należy odpowiedzialność za powierzoną mu grupę wychowanków i przydzielony zakres zajęć: organi-

<sup>1</sup>) Dz. U. Nr 38, poz. 223 z 1960 r.

zacja pracy opiekuńczo-wychowawczej w grupie (w zespole). Ponadto w oparciu o plan pracy półinternatu utrzymanie systematycznych kontaktów z wychowawcami klas i innymi nauczycielami wychowanków oraz z ich rodzicami (opiekunami). Wykonuje także inne czynności wynikające z planu działania półinternatu oraz bierze udział w doskonaleniu zawodowym i ideologicznym; prowadzenie dziennika zajęć wychowawczych swej grupy.

Do zadań wychowawcy półinternatu należy także organizacja nauki własnej powierzonych wychowanków w oparciu o plan pracy placówki. Praktykuje się, że opiekę nad nauką własną, tj. poszczególnych przedmiotów, powierza się, jeśli zachodzi tego konieczność, nauczycielowi szkoły, w której działa półinternat.

Zadaniem instruktora jest prowadzenie odpowiadającego swej specjalności zespołu wychowanków w ramach ustalonych rozkładem zajęć oraz współudział w organizowaniu uroczystości, obchodów i innych imprez.

Równocześnie półinternat może w swej pracy korzystać ze społecznej pomocy instruktorów specjalistów, rekrutujących się głównie z aktywności rodzicielskiej, zakładów pracy, organizacji młodzieżowych i społecznych.

Opiekę lekarską i higieniczną w półinternacie sprawuje lekarz i higienistka szkoły.

Jeśli idzie o przydział zadań i obowiązki pracowników administracyjno-biurowych i obsługi to ich zakres ustala kierownik szkoły w porozumieniu z kierownikiem półinternatu.

#### d) Uczestnicy półinternatu

Kryteria doboru dzieci do półinternatu zostały ustalone wg zasady, że pierwszeństwo mają:

- dzieci pracujących rodziców,
- uczniowie, którzy z powodu braku lub nieodpowiedniej opieki domowej wykazują niepowodzenia w nauce i sprawiają trudności wychowawcze w szkole.

W pierwszej kolejności przyjmowani mogą być do półinternatu uczniowie klas niższych oraz dzieci samotnych matek, ojców i obojga rodziców pracujących.

O uprawnieniu do korzystania z opieki półinternatu orzeka działająca przy szkole komisja społeczna, powołana na wniosek kierownika szkoły przez właściwy terenowo organ administracji szkolnej. W skład tej komisji wchodzi:

- kierownik szkoły jako przewodniczący komisji,
- kierownik półinternatu,
- przedstawiciel rady pedagogicznej szkoły,
- przedstawiciel komitetu rodzicielskiego szkoły,
- przedstawiciel komitetu opiekuńczego szkoły.

Komisja kwalifikująca ucznia do półinternatu ma obowiązek ustalenia

odpłatności rodziców za usługi placówki na podstawie wypełnionej przez nich karty zgłoszenia i oceny całokształtu warunków życiowych dziecka w rodzinie, środowisku i w szkole.

Decyzję o przyjęciu do półinternatu i wysokości odpłatności podejmuje kierownik szkoły, zawiadamiając rodziców (opiekunów) o ich obowiązkach i warunkach korzystania z półinternatu oraz o terminach i trybie wnoszenia odpłatności.

Uczniowie przyjęci do półinternatu mają obowiązek przestrzegania regulaminu półinternatu oraz systematycznego udziału w zajęciach organizowanych w półinternacie. Równocześnie mogą tworzyć w półinternacie sekcje samorządu szkolnego.

#### e) Organizacja opieki wychowawczej

Zespół wychowanków w półinternacie dzieli się na 30-osobowe grupy wychowawcze, zbliżone do siebie pod względem wieku i poziomu nauczania. Grupy te są powierzane stałej opiece wychowawców.

W zależności od potrzeb wychowanków można łączyć w różne zespoły działające pod opieką wychowawcy, instruktora, nauczyciela lub kierownika półinternatu.

Wychowankowie półinternatu mają zapewnione co najmniej 2 posiłki dziennie. Ich ilość i rodzaj oraz miejsce spożywania jest ustalana przez kierownictwo szkoły w porozumieniu z komitetem rodzicielskim, zgodnie z obowiązującymi przepisami. Równocześnie na zasadach pełnej odpłatności półinternat może wydawać posiłki uczniom nie będącym wychowankami półinternatu.

Określając podstawowy koszt dziennego wyżywienia wychowanków, których czas pobytu w szkole wynosi 9 godzin dziennie, półinternat stosuje normę ustaloną dla przedszkola 9-godzinnego, odpowiednio zwiększoną w zależności od wieku dzieci, średnio o 25%.

Nauka własna wychowanków jest organizowana w grupach wychowawczych lub w zespołach. Czas i miejsce nauki własnej oraz osoby odpowiedzialne za jej realizację ustala kierownik szkoły w porozumieniu z kierownikiem półinternatu.

Zespoły, w których jest prowadzona nauka własna, mogą korzystać z pracowni (gabinetów) i pomocy naukowych na zasadach ustalonych przez pracowników, odpowiedzialnych za pracownię szkolne.

Jeśli idzie o formy organizacji czasu wolnego to do najczęściej stosowanych możemy zaliczyć:

- zajęcia na wolnym powietrzu (spacery, zajęcia na działce szkolnej, prace społecznie użyteczne, wycieczki itp.),
- zajęcia z zakresu wychowania fizycznego (gry i zabawy ruchowe, zajęcia sportowe),
- zajęcia z zakresu wychowania plastycznego i muzycznego,

— czytelnictwo,

— inne zajęcia wychowawcze, usprawniające i rekreacyjne.

Równocześnie półinternat umożliwia wychowankom uczestnictwo w zajęciach wychowawczych i rekreacyjnych organizowanych przez szkołę i placówki wychowania pozaszkolnego.

W przypadku istnienia przy półinternacie sekcji samorządu szkolnego opieka i troska o udział wychowanków w pracach ideowo-wychowawczych organizacji młodzieżowych działających na terenie szkoły należy do kierownika półinternatu.

Istotnym zagadnieniem w zakresie organizowania właściwych form i metod opieki wychowawczej wśród dzieci i młodzieży uczestniczących w zajęciach półinternatu jest zagwarantowanie odpowiedniej współpracy z rodzicami. Współdziałanie to jest organizowane przez sekcję do spraw opieki nad dzieckiem komitetu rodzicielskiego.

W zakresie opieki zdrowotnej dzieci uczęszczających do półinternatu, zakres i forma współdziałania lekarza szkolnego i higienistki są uzgodnione bezpośrednio z zainteresowanymi i ustalone przez kierownika szkoły.

#### f) Gospodarka finansowa półinternatu

Zgodnie z przepisami dotyczącymi pracy i organizacji półinternatów szkolnych półinternat opiera swą działalność na zasadzie zakładu budżetowego.

Korzystanie przez dzieci z półinternatu jest odpłatne. Zwolnienie od opłat (częściowe lub całkowite) może mieć miejsce tylko w ramach dotacji budżetowej ustalonej corocznie dla półinternatu. Dotacja ta jest przeznaczona na częściowe lub całkowite pokrycie kosztów usług półinternatu za wychowanków kwalifikujących się do pomocy społecznej.

Szczegółowe zasady gospodarki finansowej półinternatu zostały uregulowane odrębnymi przepisami, zaś ich wnikliwa analiza nie wchodzi w zakres tematyki podjętej w niniejszej pracy.

## NIKTÓRE CECHY OSOBOWOŚCI STUDENTA A JEGO POWODZENIE W ZAWODOWYCH STUDIACH NAUCZYCIELSKICH

### Problem

Wybór studiów i przyszłego zawodu, mający zasadnicze znaczenie dla losów życiowych każdej jednostki, wymaga informacji preorientacyjnych. W związku z tym jest rzeczą niezwykle ważną rozporządzanie możliwościami trafnej prognozy powodzenia zarówno w studiach, jak i w wybranym zawodzie. Powodzenie w studiach jest z tej racji zagadnieniem coraz częściej podejmowanym przez nauki społeczne na całym świecie. Wiąże się ono także z ogólnym problemem kryzysu systemów oświatowych i koniecznością zidentyfikowania różnych czynników, w tym także i psychologicznych — interweniujących w procesie kształcenia i odpowiedzialnych za sukcesy i porażki na różnych poziomach tego procesu: od szkoły podstawowej począwszy, poprzez średnią, aż do studiów wyższych włącznie. Cele tych wysiłków są oczywiste: chodzi o dostarczenie danych mogących służyć jako sprawdzone empirycznie kryteria diagnostyczno-selekcyjne oraz wiarygodne wskaźniki prognozy powodzenia w nauce.

Liczne badania, jakie w tym zakresie podjęto w ostatnim piętnastolecu, koncentrowały się głównie na dwóch grupach problemów: 1) na poszukiwaniu środowiskowych i społecznych wyznaczników powodzenia w procesie kształcenia oraz 2) ustalaniu indeksu zmiennych psychologicznych związanych z sukcesami i porażkami w studiach. W pierwszej grupie problemów zajęto się szczegółowej różnicami środowisk oraz interakcji i relacji społecznych tak w obrębie grup rówieśniczych, jak i w układzie: rodzice — dziecko i nauczyciel — uczeń. Badania środowiskowe sprostawały się przeto najczęściej do ewidencji zmiennych uczestniczących i cech środowiska związanych z powodzeniem w studiach oraz do analizy wspomnianych relacji rodzinnych i szkolnych.

W badaniach psychologicznych zainteresowanie budzą najczęściej: procesy motywacyjne, inteligencja i cechy osobowości. Te ostatnie traktuje się ostatnio jako główną grupę zmiennych determinujących przebieg kariery szkolnej i studenckiej. Żałować tylko należy, że większość cech osobowości będących przedmiotem badań wyłoniona została na drodze raczej zdroworozsądkowych analiz i rozważań niż w oparciu o ustalenia empiryczne.

Do procesów motywacyjnych zalicza się najczęściej zainteresowania, traktując je jako jeden z głównych czynników preferencji zawodowych. Liczne badania, jakie przeprowadzono w ciągu ostatnich lat czterdziestu (Fryer 1931, Strong 1943, Evans 1952, Super i Crites 1962, Morrison

i McIntyre 1969, Polakowski 1973), dowodzą jednak, że o ile dają się stwierdzić pewne związki między zainteresowaniami a wyborem zawodu i powodzeniem w związanych z nim studiach, to relacje między zainteresowaniami a osiągnięciami zawodowymi są trudniejsze do ustalenia.

Związki między poziomem inteligencji (ogólnej sprawności umysłowej) a powodzeniem w karierze szkolnej i studenckiej również od dawna koncentrują uwagę psychologów, jednakże inteligencja jako kryterium traci na wartości w zastosowaniu do populacji wyższych klas szkół średnich i studentów. Okazuje się bowiem, że selekcja negatywna eliminująca osoby nie nadające się do nauki w normalnym trybie szkolnym następuje już w pierwszych klasach szkoły podstawowej. Na wyższym poziomie kształcenia inteligencja jako kryterium selekcyjne tłumaczy poniżej 1/2 ogólnej wariancji wyników. Z tego względu inteligencja (przynajmniej w zakresie, jaki mierzą najpopularniejsze testy) traktowana jest od pewnego czasu jako kryterium mniej istotne i mające dla powodzenia w studiach wyższych znaczenie raczej drugorzędne<sup>1</sup>.

Zmienne osobowościowe, uznane za najliczniejsze wśród predyktorów powodzenia w karierze studenckiej, budzą jednocześnie najwięcej kontrowersji, ponieważ większość z nich jest pochodną różnych zmiennych środowiskowych. Wiele badań dowiodło, że np. status socjoekonomiczny rodziców może determinować takie cechy, jak: postawy, hierarchia wartości, poziom aspiracji czy motywacji osiągnąć. Struktura rodziny (ilość i płeć rodzeństwa, kolejność urodzeń) ma wpływ na formowanie się mechanizmów przystosowawczych czy poziom neurotyczności, a także na dążenie do sukcesu. Te i podobne dane pozwalają przyjąć, że cechy osobowości będące przedmiotem pomiaru stanowią często zmienne streszczające wiele różnych czynników stanowiących trwały produkt oddziaływań środowiskowych. Wspomniane kontrowersje dotyczą przede wszystkim indeksu tych zmiennych osobowościowych, które wydają się mieć rzeczywisty związek z powodzeniem w studiach. Jedną z możliwych dróg ich wyodrębnienia są badania obejmujące możliwie szeroki zakres cech<sup>2</sup>.

### Założenia wstępne i cele badań

Wiele danych wskazuje (Evans 1952, Manturzevska 1969), że cechy osobowości towarzyszące sukcesom lub porażkom w karierze studenckiej są inne na różnych kierunkach i typach studiów. Przedmiotem naszych zainteresowań byli studenci Wyższej Szkoły Nauczycielskiej w Siedlcach

<sup>1</sup> Z innych badań autora (nie opublikowanych) wynika jednak, że dla niektórych typów studiów wniosek ten jest przedwczesny.

<sup>2</sup> Należy przy tym pamiętać, że wyodrębnienie cech osobowościowych idących w parze z powodzeniem w studiach pozostawia otwarte zagadnienie relacji przyczynowych między empirycznymi czy psychometrycznymi wyznacznikami tych osiągnięć.



z lat 1969—1972. Charakterystyczną cechą tej populacji jest jej duże zfeminizowanie (78,3% dziewcząt), nieco obniżony — w porównaniu z młodzieżą innych wyższych uczelni — poziom aspiracji i mniejsza ekspansywność intelektualna.

Strategię badań ustaliliśmy bez wyraźnych założeń wstępnych, przede wszystkim z tego względu, że nie dysponowaliśmy żadną empiryczną charakterystyką psychologiczną studenta — kandydata na nauczyciela. Enigmatyczny termin „powołanie” do zawodu nauczycielskiego tłumaczą normatywne definicje, oparte głównie o potoczne obserwacje. W nielicznych pracach empirycznych (Evans 1952, Gowan 1955) dotyczących raczej wyznaczników powodzenia w zawodzie nauczycielskim niż w samych studiach znajdujemy twierdzenia, że dobry nauczyciel to jednostka „obiektywna” i „uspołeczniona”, „równnoważona emocjonalnie” i „dobrze przystosowana”. Z innych danych (Morrison, Mc Intyre 1969) wynika, że żadnym autorom nie udało się do tej pory wyodrębnić cech osobowościowych studentów zawodowych kierunków nauczycielskich. Wspomniany już Evans (1952) twierdzi nadto, że ani postawy, ani zainteresowania i preferencje nie są czynnikami wyróżniającymi studentów-kandydatów na nauczycieli spośród innych studentów. Jedyną cechą różniącą jest swoisty „motyw nauczania”, jaki deklarują, którego autor jednak bliżej nie definiuje. Wydaje się więc, że wybór odpowiednich zmiennych związanych z powodzeniem lub niepowodzeniem w studiach tego typu musi być nieco arbitralny, często też skojarzony z dostępnymi aktualnie technikami ich kontrolowania.

Z powyższych więc względów badania nasze potraktowaliśmy jako studium eksploracyjne, mające głównie na celu ujawnienie struktury osobowości wspomnianej populacji studentów przy pomocy wielocechowego inwentarza osobowościowego i zbadanie relacji, jaka właśnie zachodzi między wynikami w poszczególnych skalach inwentarza, a zespołem zmiennych kryterialnych reprezentujących postępy w studiach.

### Metoda

W badaniach posłużyliśmy się Inwentarzem Psychologicznym Harrisona G. Gougha (California Personality Inventory), w przekładzie Zenomeny Płużek, wydanym w Polsce przez Pracownię Psychometryczną PAN<sup>3</sup>. Inwentarz składa się z 480 pytań w oryginalnej wersji amerykańskiej. 200 z nich pochodzi z M.M.P.I. Do wersji polskiej dodano 101 pytań w układzie Mieczysława Choynowskiego. Pytania te traktować należy jako eksperymentalne.

Wszystkie pytania Inwentarza wchodziły w skład 18 skal, które wg zało-

<sup>3</sup> Zob. Kottas A., Markowska B.: Inwentarz Psychologiczny H.G. Gougha — opracowanie monograficzne. Warszawa 1968, Pracownia Psychometryczna PAN.

zeń Gougha mierzą 18 odmiennych wymiarów (dymensji) osobowości. Tabela przedstawia nazwy skal i odpowiadające im skróty polskie. We wszystkich tabelach i wykresach będziemy odtąd posługiwać się wyłącznie skrótami polskimi.

Skale inwentarza są dwubiegunowe. Na każdym biegunie znajdują się dwie przeciwstawne sobie cechy, które autor podaje przy opisie wysokich i niskich wyników. Same zaś nazwy skal są określone za pomocą podsta-

| Lp. | Nazwa skali               | Skrót |
|-----|---------------------------|-------|
| 1.  | Dominacja                 | Do    |
| 2.  | Ambicja                   | Am    |
| 3.  | Towarzystwość             | To    |
| 4.  | Swoboda towarzyska        | St    |
| 5.  | Poczucie własnej wart.    | Pw    |
| 6.  | Dobre samopoczucie        | Ds    |
| 7.  | Odpowiedzialność          | Od    |
| 8.  | Uspołecznienie            | Us    |
| 9.  | Opanowanie                | Op    |
| 10. | Tolerancja                | Tl    |
| 11. | Chęć podobania się        | Po    |
| 12. | Typowość                  | Ty    |
| 13. | Powodzenie przez konform. | Pk    |
| 14. | Powodzenie przez niezal.  | Pn    |
| 15. | Wydajność umysłowa        | Wu    |
| 16. | Wnikliwość psychologiczna | Wp    |
| 17. | Rzutkość                  | Rz    |
| 18. | Kobiecość                 | Kb    |

wowych cech, objętych wysokimi wynikami <sup>4</sup>. H.G. Gough dzieli swych 18 skal na cztery kategorie:

- I — zawiera skale: Dominacji (Do), Ambicji (Am), Towarzystwości (To), Swobody towarzyskiej (St), Poczucia własnej wartości (Pw) i Dobrego samopoczucia (Ds). Kategoria ta stanowi miarę zrównoważenia, wpływ na innych i pewność siebie.
- II — zawiera skale: Odpowiedzialności (Od), Uspołecznienia (Us), Opanowania (Op), Tolerancji (Tl), Chęci podobania się (Po), Typowości (Ty). Skale te mierzą dojrzałość emocjonalną, odpowiedzialność i uspołecznienie.
- III — zawiera skale: Powodzenia przez Konformizm (Pk), Powodzenia przez niezależność (Pn), Wydajności umysłowej (Wu). Skale te mierzą wydajność umysłową i powodzenie w warunkach interakcji społecznej.
- IV — zawiera skale: Wnikliwości psychologicznej (Wp), Rzutkości (Rz) i Kobiecości (Kb). Skale te mierzą sposób myślenia i typ zainteresowań; charakterystycznych raczej dla kobiet i raczej dla mężczyzn.

<sup>4</sup> Por. op. cit.

Wybór inwentarza Gougha, na jaki się zdecydowaliśmy, nie był przypadkowy. Nie istnieje dotychczas inne tego typu narzędzie psychometryczne, które pozwalałoby na jednoczesne kontrolowanie tak wielu zmiennych osobowościowych, żadna też metoda nie posiada tak bogatej literatury zawierającej dane o przydatności tego inwentarza dla celów prognozy powodzenia w nauce i studiach wyższych. Z danych tych wnika (Holland 1959, Mc Kinnon 1962), że najbardziej prognostyczne dla osiągnięć w studiach są skale: Pk i Pn (Powodzenie przez konformizm i Powodzenie przez niezależność), Us (Uspołecznienie), Wü (Wydajność umysłowa) i Od (Odpowiedzialność). Wyniki w tych skalach uzyskiwały najwyższe współczynniki korelacji z kryterium zewnętrznym (stopnie, oceny z egzaminów i zaliczeń), różnicując w sposób znaczący statystycznie dobrych i złych studentów. Najwyższe współczynniki korelacji z kryterium (.30 i .40) uzyskano dla skal: Pk i Pn.

Cechą charakterystyczną koncepcji leżącej u podstaw metody Gougha jest rozpatrywanie osobowości w wymiarach ogólnych: przystosowanie-nieprzystosowanie. W związku z tym rozważa się najczęściej cztery podstawowe układy wyników w powyższych skalach (tj. Powodzenie przez konformizm, Pk i Powodzenie przez Niezależność, Pn), które umożliwiają uchwycenie typu przystosowania warunkującego wysokie lub niskie osiągnięcia w studiach<sup>5</sup>:

Wysokie Pk i wysokie Pn — otrzymują osoby twórcze, o dużym stopniu przystosowania i dużych osiągnięciach w nauce, studiach i pracy.

Wysokie Pk i niskie Pn — otrzymują osoby z dużymi osiągnięciami, konformistyczne, nie przejawiające inwencji twórczej.

Niskie Pk i wysokie Pn — otrzymują osoby twórcze, lecz nie umiejące przystosować się do wymagań otoczenia, mają one zazwyczaj niskie osiągnięcia, poniżej swoich prawdziwych możliwości.

Niskie Pk i niskie Pn — otrzymują osoby o niskim stopniu przystosowania, mało twórcze, o miernych lub wręcz złych osiągnięciach w studiach, nauce i pracy.

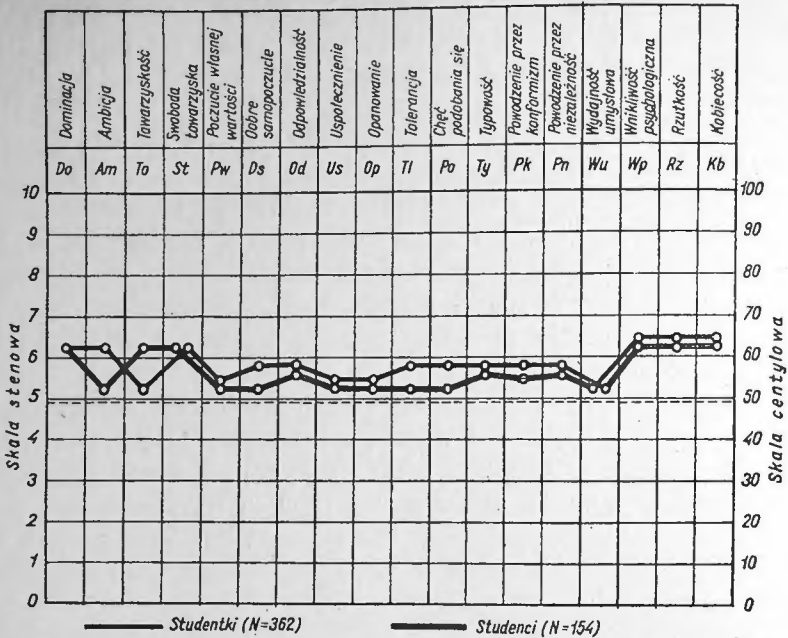
## Wyniki

Dyskusję wyników rozpoczniemy od przedstawienia graficznego 18 wymiarów osobowości dla populacji studentów polskich, którzy stanowili tymczasową próbkę normalizacyjną. Wykres ilustruje średnie wyniki oddzielnie dla studentów (N=154) i studentek (N=362):

Wykres 1 stanowi układ odniesienia, z którym porównywać można uzyskane profile w badaniach naszych studentów nauczania początkowego

<sup>5</sup> Cyt. za A. Kottas i B. Markowską: Inwentarz Psychologiczny H.G. Gougha — opracowanie monograficzne. Warszawa 1968, Pracownia Psychometryczna PAN.

WYKRES PRZEDSTAWIAJĄCY ŚREDNIE WYNIKI UZYSKANE  
W BADANIACH STUDENTÓW I STUDENTEK POLSKICH<sup>6</sup>



z matematyką i nauczania początkowego z wychowaniem fizycznym. Stosując reguły interpretacyjne proponowane przez Gougha stwierdzić należy, iż ogólny poziom przystosowania polskich studentów i studentek, stanowiących próbkę normalizacyjną, traktować można za więcej niż przeciętny.

Wynik standaryzowany w obu grupach znajduje się powyżej poziomu 5,5 stena (5,6 mężczyźni, 5,8 kobiety). Mężczyźni uzyskują wskaźniki dobrego przystosowania w wymiarach: Do, To, St, Od, Ty, Pn, Wp, Rz i Kb, a więc w większości skal. Świadczy to, iż studenci WSP<sup>7</sup> wykazują inicjatywę, ale są jednocześnie niezbyt ambitni, dość powierzchowni, znajdują wiele satysfakcji w kontaktach towarzyskich. Jednocześnie — niskie wyniki w skalach: Pw, Ds, Us, Tl i Po, świadczą, że są to osobnicy w zasadzie bezkonfliktowi i współpracujący, ale dość wrażliwi na opinię innych, reagujący często obronnie, delikatni, wycofujący się, subtelni z pewną dozą drażliwości, a przy tym egocentryczni i arbitralni, zachowujący wiele dystansu i krytycyzmu wobec otoczenia. Wyższe wyniki w skali Pn niż Pk świadczyłyby o pewnych brakach w przystosowaniu społecznym,

<sup>6</sup> Profil wykreślony w oparciu o dane zamieszczone w monografii A. Kottas i B. Markowskiej: Inwentarz Psychologiczny H.G. Gougha. Warszawa 1968, Pracownia Psychologiczna PAN.

<sup>7</sup> Próbkę normalizacyjną stanowili studenci i studentki Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie.

ponieważ mimo iż są to osoby dość produktywne intelektualnie, wskutek zaniżonej samooceny funkcjonują poniżej swoich możliwości.

Przebieg krzywej ilustrującej strukturę osobowości studentek dowodzi ich ogólnie lepszego przystosowania, chociaż wyniki we wszystkich skalach (z wyjątkiem Wp) grupują się podobnie w pobliżu wartości przeciętnych. Są ambitniejsze, bardziej niż mężczyźni skłonne do dominacji, przedsiębiorcze i zaradne, wrażliwe i współczujące. Niskie wyniki w skalach: To, Us, Op i Wu, świadczyłyby jednocześnie o wrażliwości na opinię innych, uległości, konwencjonalizmie i braku wewnętrznej dyscypliny.

Powyższe krótkie charakterystyki badanych studentów i studentek polskich wydają się celowe ze względu na fakt, iż reprezentują populację Wyższej Szkoły Pedagogicznej, a więc zakładu kształcenia nauczycieli. Z tego względu porównanie wyników badań przeprowadzonych w WSN w Siedlcach może się okazać bardzo użyteczne.

Kolejne wykresy przedstawiają już wyniki naszych badań. Wykres 2 i 3 stanowi porównawcze zestawienie charakterystyki osobowości chłopców i dziewcząt — studentów II roku nauczania początkowego z matematyką i nauczania początkowego z wychowaniem fizycznym. Wykres 4 i 5 ilustruje porównawczo strukturę osobowości dobrych i złych studentów (chłopcy) nauczania początkowego z matematyką oraz dobrych i złych studentek tego kierunku. Kolejne wykresy 6 i 7 przedstawiają podobne porównanie osobowości dobrych i złych studentów i studentek nauczania początkowego z wychowaniem fizycznym. Wreszcie ostatnie dwa wykresy przedstawiają porównawczo: graficzny obraz struktury osobowości b. dobrej studentki i b. dobrego studenta n-p z mat. i analogicznie — b. dobrej studentki i takiegoż studenta n-p z WF.

Wydawać by się mogło, że porównywanie cech osobowości studentów i studentek jest, z teoretycznego jak i z metodologicznego punktu widzenia, zabiegiem banalnym, jednakże fakt dużego i niestety postępującego zfeminizowania zawodu nauczycielskiego wydaje się pozostawać nie bez związku z pewnymi cechami osobowości kobiety. (Na fakt ten zwrócił m.in. uwagę już przeszło 80 lat temu Ludwik Krzywicki, sugerując, iż biologiczne różnice obu płci muszą w jakimś sensie determinować „charakter umysłowości”<sup>8</sup>.

Dominacja kobiet w zawodzie nauczycielskim (i studentek na studiach tego typu) jest zresztą zjawiskiem powszechnym. Z danych anglosaskich (Morrison, Mc Intyre, 1969) wynika np., że procent kobiet-nauczycielek jest największy w klasach najmłodszych i maleje w sposób dość systematyczny w klasach starszych. Najmniejszy jest w ostatnich klasach szkół średnich. Zjawisko to znajduje pełne odzwierciedlenie w strukturze badanej populacji WSN w Siedlcach. Procent studentek jest największy na kierunkach nauczania początkowego (klas I—IV) i wynosi 76,6%, natomiast na

<sup>8</sup> Ludwik Krzywicki: Prawda. 12. I. 1889 roku.

kierunkach pozapedagogicznych (matematyka z fizyką i chemia z fizyką) już tylko 69,7%. Pomijając wszelkie możliwe przyczyny tego stanu rzeczy, fakty te mają znaczenie dla analizy porównawczej naszych badań. Trzeba bowiem pamiętać, że wyniki średnie, na podstawie których sporządzono wykresy, odzwierciedlają znacznie dokładniej cechy osobowości charakterystyczne dla badanej populacji dziewcząt (na 32 osoby nauczania pocz. z matematyką 25 — to dziewczęta, a więc 78% całości grupy, zaś na 31 osób nauczania pocz. z WF jest 17 dziewcząt (54,8%). Z tego względu wykresy nasze, reprezentujące nadto tak niewielkie populacje, mają znacznie raczej orientacyjne.

Jakich zatem informacji dostarczają uzyskane wyniki? Wykresy: 2 i 3 (porównawcze zestawienie cech osobowościowych chłopców i dziewcząt — studentów II roku nauczania początkowego z matematyką i WF), ilustrują typowe konfiguracje wyników w kolejnych salach Inwentarza Gougha u obu płci.

Ogólny poziom przystosowania stud. n-p. z matem. uznać można za przeciętny — wg tymczasowych norm polskich. W zakresie miar: zrównoważenia, wpływu na innych i pewności siebie (kat. I), studentów tego kierunku scharakteryzować można następująco: posiadają dość silną motywację osiągnąć, zwłaszcza w dziedzinach związanych z osobistą karierą zawodową, wyraźnie ekstrawertywni, pewni siebie i skorzy do współzawodnictwa na polu intelektualnym. Jednakże w zakresie ogólnego społecznienia i dojrzałości emocjonalnej (kat. II) raczej słabiej przystosowani, niezbyt systematyczni i sumienni, pracujący „zrywami”, rozproszeni i ulegający łatwo doraźnym pokusom kosztem koncentracji na zadaniu. Cechy te potwierdzają także wysokie wyniki w skali typowości, z których wynika, że mamy tu do czynienia z osobnikami wewnątrznie nieuporządkowanymi, często pełnymi konfliktów, o tendencjach lękowych, nerwowymi (ta ostatnia cecha idzie z kolei w parze z cechami ekstrawersji, którym często towarzyszą objawy neurotyczne). Słabe wyniki w skalach kategorii III (wydajność umysłowa) pozwalają przypuszczać, że wspomnianej motywacji osiągnąć nie towarzyszy jednak duża wydajność umysłowa, co tłumaczyłoby wiele cech ujawnionych w skalach kategorii II: ludzie o niskich osiągnięciach często reagują silnie emocjonalnie, działając w ciągłym napięciu<sup>9</sup>.

Reasumując — sylwetkę przeciętnego studenta matematyki określić można w skrócie następująco: dość ambitny i aspirujący ku karierze, ale emocjonalnie niezrównoważony, niesystematyczny, niezbyt produktywny intelektualnie — osiąga na ogół słabe wyniki w nauce. Lista cech osobowościowych typowej studentki tego kierunku przedstawia obraz podobny (wykres 2). Niższy niż u chłopców z tej grupy poziom wyników w skalach kategorii I świadczy o mniejszych ambicjach i aspiracjach, co tłumaczył-

<sup>9</sup> Zob. Kottas A., Markowska B.: Inwentarz psychologiczny H.G. Gougha — oprac. monogr. Warszawa 1968, Pracownia Psychometryczna PAN.

by niewysoki wskaźnik poczucia własnej wartości (5 sten). W skalach kategorii II (uspołecznienie, dojrzałość emocjonalna) spotykamy (podobnie jak i u chłopców) niskie wyniki, z wyjątkiem skali opanowania (6 sten). Świadczyłoby to, iż dziewczęta okazują się bardzo dokładne i ściśle w wykonywaniu pracy, powściągliwe i systematyczne.

W skalach kategorii III (wydajność umysłowa) zwraca uwagę konfiguracja: przeciętne wyniki w skali Pk (powodzenie przez konformizm) i ponad przeciętne w skali Pn (powodzenie przez niezależność). Świadczyłoby to o tym, iż studentki są osobami bardziej twórczymi i wydajnymi intelektualnie niż studenci, ale wskutek podobnych trudności przystosowawczych uzyskują wyniki w nauce poniżej swoich możliwości.

W sumie — typową studentkę kierunku: n-p z matematyką, określić można jako osobę dość sumienną, o niewysokich aspiracjach zawodowych, o nieco zaniżonym poczuciu własnej wartości, ale bardziej niż studenci tego kierunku zintegrowaną i systematyczną w pracy, o ponad przeciętnych możliwościach intelektualnych.

Z kolei — charakterystyka studentów naucz. pocz. z WF w porównaniu z poprzednio omawianym kierunkiem wykazuje poziom przystosowania poniżej przeciętnego (wykres 3) — średni wynik dla wszystkich skal łącznie 4,9 stena. Typowy student właśnie tego kierunku jest dość przedsiębiorczy, ale niezbyt ambitny, dość wrażliwy na opinie innych, mający trudności z formułowaniem własnych sądów, przemyśleń, jak i komunikowania ich innym, dość nieporadny w kontaktach społecznych. Jednocześnie uparty, łatwo buntujący się i próbujący narzucać swoje zdanie w sytuacjach konfliktowych.

Studentki tego kierunku charakteryzuje natomiast duża energia i spontaniczność działania, wielokierunkowa aktywność typu organizacyjno-społecznego, śmiałość i pewność siebie idące bardzo często w parze z impulsywnością i brakiem odpowiedzialności. W zakresie intelektu — niezależność sądów i pewna sztywność myślenia (wskazywałyby na to niskie wyniki w skali Pk).

Powyzsze charakterystyki, oparte o wyniki średnie z całej populacji, nie uwzględniają podziału na dobrych i złych studentów. Z tej racji nie wiemy, jakie cechy osobowościowe ujawniają studenci osiągający dobre i złe wyniki w nauce. W tym celu dokonaliśmy podziału obu populacji na dwie kategorie stosując kryteria: 1) płci oraz 2) arbitralnie przyjętego poziomu osiągnięć w studiach pozwalającego na zdychotomizowanie badanych grup. Uznaliśmy przeto, iż przeciętna ocen z zaliczeń i egzaminów od 3,5 do 5 włącznie, uzyskana w roku badania Inwentarza Gougha, cechuje grupę o ponad przeciętnych, dobrych i bardzo dobrych osiągnięciach w studiach. Natomiast wszystkie osoby osiągające przeciętną ocen poniżej 3,4 traktujemy jako grupę o słabych i złych postępach w studiach.

Wykresy 4 i 5 ilustrują różnice w cechach osobowości dobrych i złych studentów i studentek n-p z matematyką, zaś wykresy 6 i 7 przedstawiają

analogicznie różnice w cechach osobowości dobrych i złych studentów i studentek n-p z WF.

Wykresy te sporządzono również w oparciu o wyniki przeciętne, uzyskiwane w poszczególnych skalach inwentarza przez studentów i studentki zarówno dobre, jak i złe. Analiza tych bowiem wykresów pozwala stwierdzić, co następuje: dobry student n-p z matematyką jest: skoncentrowany na zadaniu, ambitny, odporny na stress ekspozycji społecznej (wysokie wyniki w skali St), ale nie znajdujący upodobania w kontaktach społecznych (niskie wyniki w skali Us), opanowany, wyjątkowo dokładny i sumienny w wykonywaniu zadań, na których się skoncentruje, nie potrafi jednocześnie przystosować się do wymagań otoczenia, przez co osiąga oceny poniżej swoich rzeczywistych możliwości (przewaga wysokich wyników w skali Pn nad wynikami w skali Pk).

Źli studenci tego kierunku są pewni siebie i agresywni, o niskiej motywacji osiągnąć (przeciętne wyniki w skali Am), znajdujący upodobanie w kontaktach towarzyskich, gdzie mogą dominować, egocentryczni i samolubni, wykazują nadkrytycyzm w stosunku do otoczenia przy jednoczesnej dbałości o to, by sprawiać dobre wrażenie na innych. Skrajni konformiści, przejawiający konwencjonalizm i stereotypię myślenia, sztywni i dogmatyczni.

Dobre studentki tego kierunku są — w stopniu podobnym jak i dobrzy studenci wyposażone w cechy niezbędne dla osiągnięcia dobrego statusu społecznego: dużą motywację osiągnąć, inicjatywę w działaniu i zdolności przywódcze, szerokie zainteresowania, dojrzałość społeczną. Cenią pracę i wysiłek. Jednocześnie jednak — szeroki zakres zainteresowań idzie w parze z chaotycznością podejmowanych działań, rozproszaniem wysiłków i brakiem koncentracji na zadaniu. Wysokie wyniki w skali Pn świadczą o dużej inteligencji, wydajności umysłowej (produktywności intelektualnej) i oryginalności pomysłów.

Złe studentki okazują się osobami zahamowanymi i lęklivymi, o niskiej samoocenie, z czym idą w parze niskie wyniki w skalach: Am (dążenie do sukcesu), To, St i Pw. Jednocześnie w pracy, którą im się powierzy, wykazują się starannością i uporem, ceniąc wysiłek jako wartość samą w sobie. Łatwo podporządkowują się otoczeniu, są cierpliwe, szczerze i ufne. Ogólnie ujawniają na zewnątrz cechy aprobowane społecznie, zajmując zazwyczaj stanowiska ugodowe i bezkonfliktowe. Cenią autorytety i preferują działania wymagające podporządkowanie się im. Niezbyt twórcze intelektualnie osiągają słabe wyniki w studiach.

Profil dobrego studenta n-p z WF różni się znacznie od profili poprzednio omawianych. Tylko dwa wymiary osobowości (Ds i Op) charakteryzują się tu wysokimi wynikami. Skala Ds (dobre samopoczucie) ujawnia osobników zadowolonych z siebie, pogodnych i przystosowanych do życia w grupie. Rezultaty w skali Op (opanowanie) wyraźnie korespondują z tymi cechami. Wynika z nich, że studenci (dobrzy) WF to osobnicy spo-



kojni, powściągliwi i refleksyjni, ale bez specjalnych ambicji intelektualnych. Wyniki w pozostałych skalach, jak to widać z wykresu, grupują się przeważnie wokół wartości średnich i poniżej. Studenci tego kierunku wydzieleni jako słabi również stanowią grupę dość nietypową: wyraźnie nieprzystosowani w wymiarach: pewności siebie, zrównoważenia, dominacji i uspołecznienia w jednej tylko skali: Ty (typowość) uzyskują bardzo wysokie wyniki, świadczące o silnej identyfikacji z uznanymi wzorcami zachowań społecznych.

Dobre studentki tego kierunku są jednocześnie ogólnie dobrze przystosowane. Osiągają przeciętną 5,8 stena, uzyskując w większości skal wysokie wyniki. Zwraca uwagę jedynie konfiguracja: wysokie wyniki w skalach: St, Pw i Ds, oraz niskie w skali Od i Us. Świadczyłoby to, iż przy dużej śmiałości i niezależności sądów, pewności siebie i sprycie życiowym bywają jednocześnie pochopne w podejmowaniu decyzji, nieopanowane i impulsywne, często popełniają wykroczenia regulaminowe i niesubordynacje będące źródłem konfliktów z władzami uczelni. Jednocześnie cenią osiągnięcia w nauce uzyskując w tym zakresie zupełnie dobre wyniki.

Studentki słabe lub wręcz złe osiągają niskie wyniki w większości skal, z wyjątkiem skali Ds i Op (wykres 7). Ujawniają wyraźne nieprzystosowanie w wymiarach: zrównoważenia, wpływu na innych i pewności siebie, a także uspołecznienia, odpowiedzialności i wydajności intelektualnej. Jedynie wysokie wyniki w skali dobrego samopoczucia i opanowania dowodzą, że mamy do czynienia z osobami o usposobieniu pogodnym, przy jednoczesnym jednak całkowitym braku u nich zainteresowań wykonywaną działalnością i motywacją sukcesów. Jest to właśnie klasyczny przykład (model) przypadkowej studentki, pozbawionej jakichkolwiek ambicji zawodowych.

Ostatnie dwa wykresy (8 i 9) wydają się mieć największe znaczenie diagnostyczne. Ilustrują porównawczo strukturę osobowości b. dobrego studenta i studentki z obu kierunków. Jest to zestawienie uwzględniające osoby uzyskujące przeciętną ocenę powyżej 4,2. Dla oszczędności miejsca pominiemy tym razem szczegółową analizę profili poprzestając na zestawieniu charakterystycznych cech w układzie heterogenicznym:

#### B. dobry student n-p z matem.:

- silna potrzeba sukcesu,
- duża ekspansywność i produktywność intelektualna,
- systematyczność i sumienność w pracy,
- impulsywność, buntowniczość, brak opanowania w sytuacjach społecznych, konfliktowość

#### B. dobra studentka n-p. z matem.:

- niezbyt ambitna, introwertywna, niezależna w sądach,
- systematyczna, ścisła i sumienna w wykonywaniu powierzonych jej zadań,
- konformistyczna o niezbyt szerokich zainteresowaniach,
- dość wydajna intelektualnie

## B. dobry student n-p. z WF:

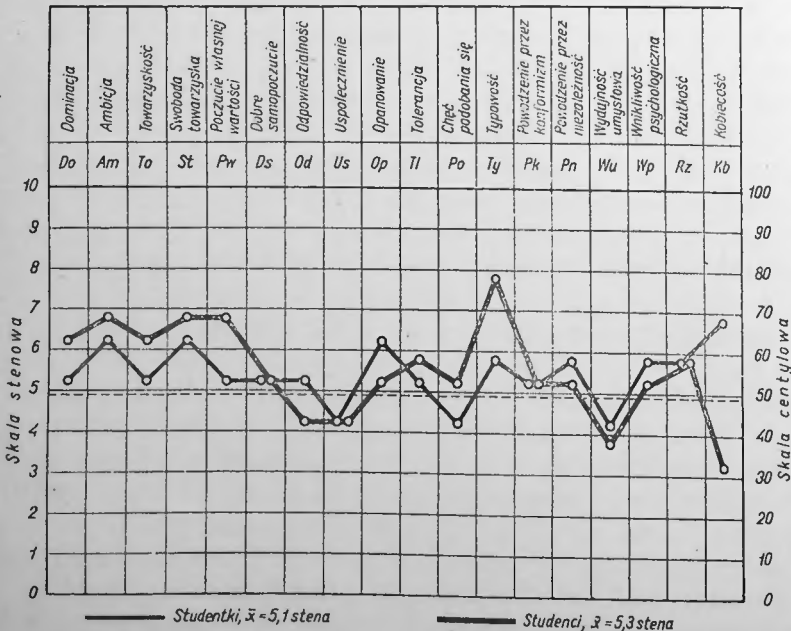
- aktywny i pełen wigoru, nie-  
zbyt ambitny,
- pewny siebie, śmiały i agre-  
sywny,
- niedojrzały emocjonalnie, kap-  
ryśny, samowolny, zaczepny i  
konfliktowy,
- intelektualnie mało wydajny ze  
względu na niską motywację  
osiągnąć, uzyskuje oceny po-  
niżej swoich możliwości

## B. dobra studentka n-p. z WF:

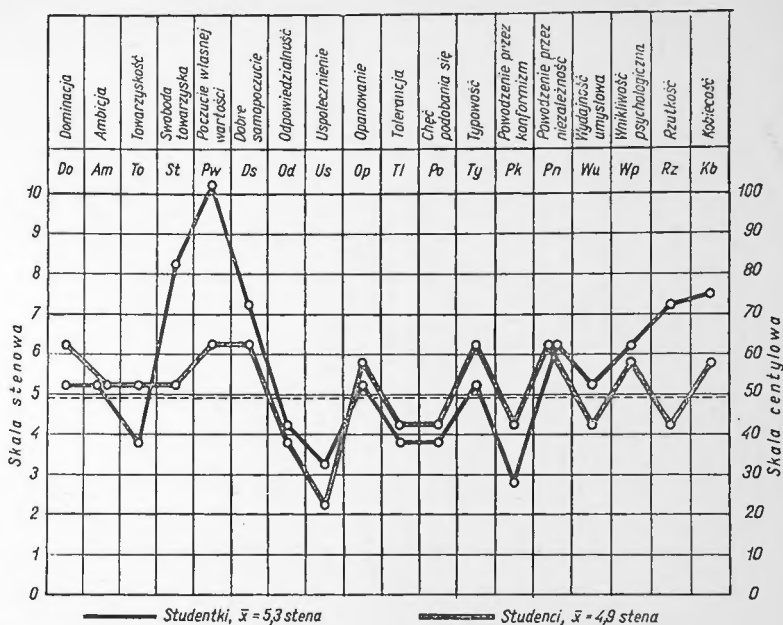
- wytrwała i przedsiębiorcza, ale  
nie stawiająca sobie zbyt ambi-  
tnych celów,
- szybko działająca i ekspansyw-  
na towarzysko,
- pochozna w podejmowaniu de-  
cyzji,
- uczciwa i sumienna,
- inteligentna, dobrze wykonują-  
ca powierzone zadania, ale ma-  
ło twórcza.

Przytoczone interpretacje, oparte o wyniki badań Inwentarzem Psycho-  
logicznym H. G. Gougha, należy traktować z dużą ostrożnością, ponieważ  
stanowiły one wstępne studium sondażowe, dostarczające źródeł do dal-  
szych hipotez szczegółowych. Opisana populacja jest zbyt mała, by rysu-  
jące się związki niektórych wymiarów osobowości z kryterium (postępy  
w studiach) traktować można jako wyraźne predyktory powodzenia w stu-  
diach. Dokładniejszych danych dostarczy w tym zakresie analiza korelacyj-  
na, której wyniki przedstawimy w oddzielnym artykule.

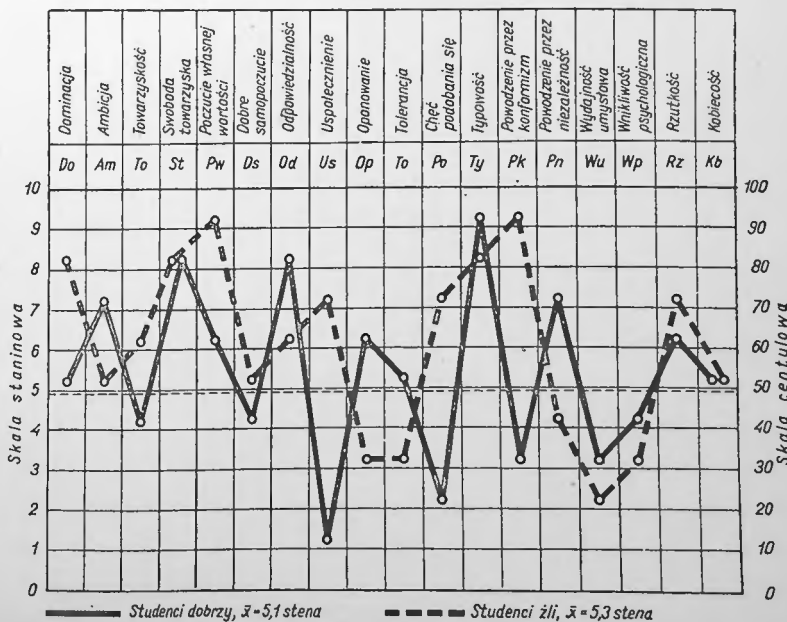
WYKRES 2

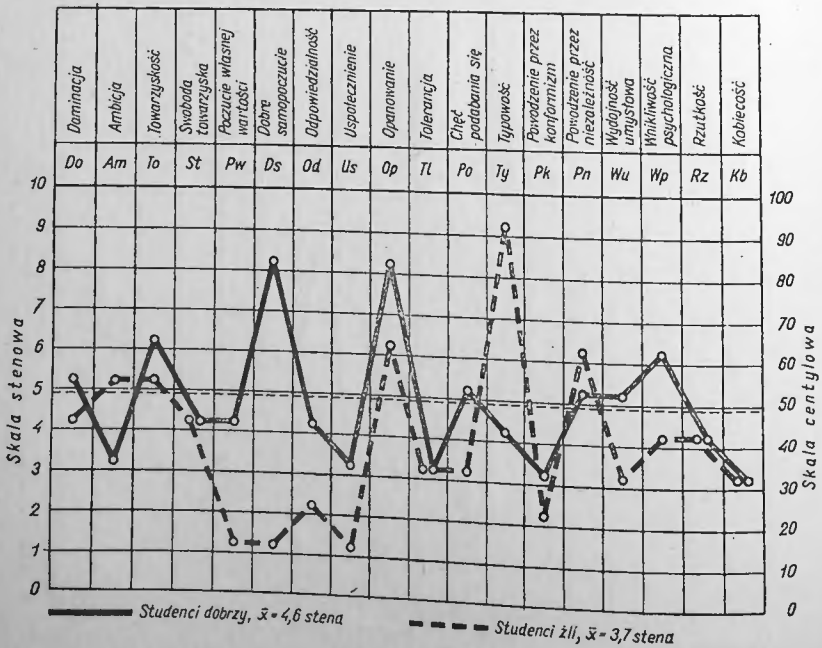
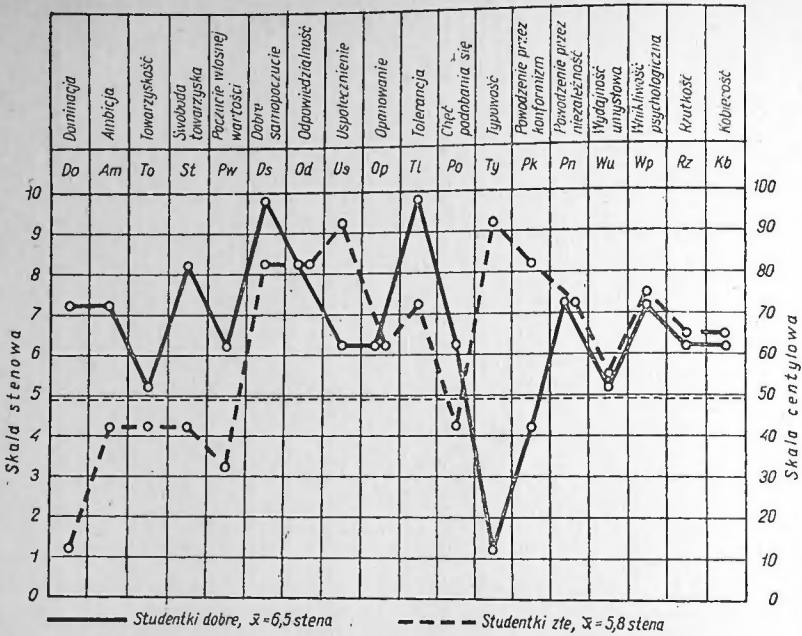


WYKRES 3

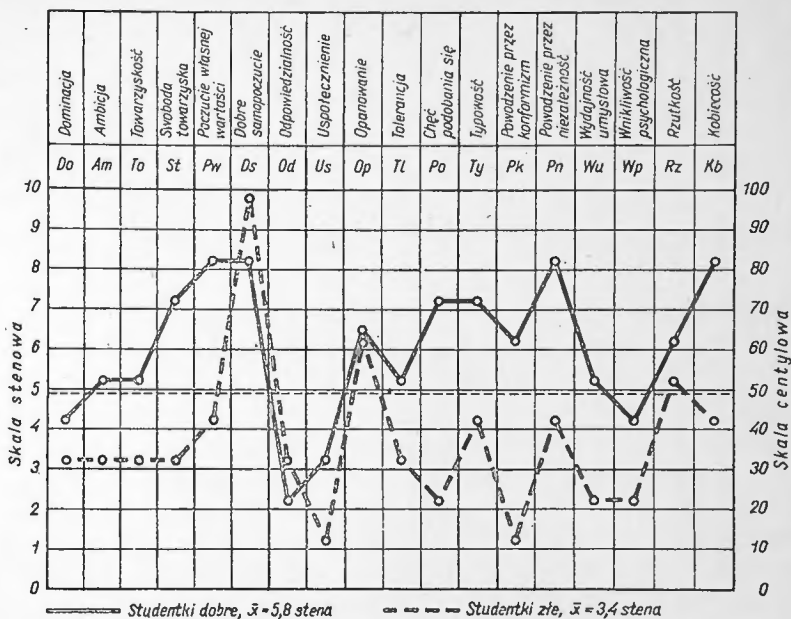


WYKRES 4

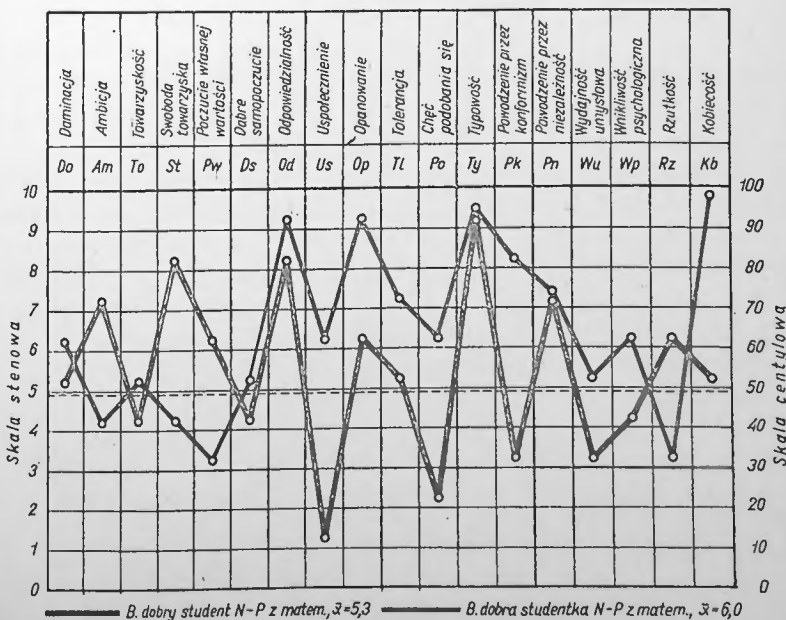


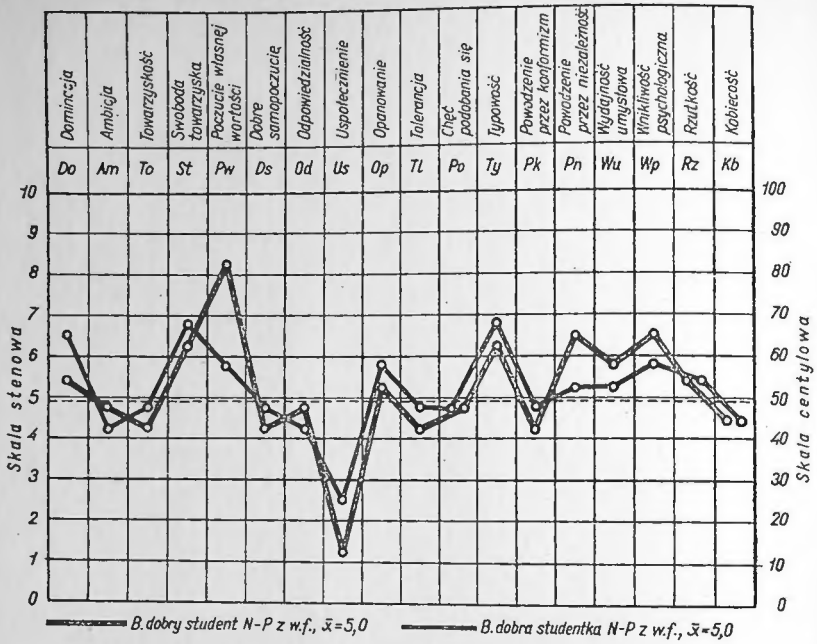


WYKRES 7



WYKRES 8





# W 200 ROCZNICĘ KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ

STEFAN WOŁOSZYN

## DIALOG POKOLEŃ Z DZIEDZICTWEM KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ\*

*Historia est magistra vitae, historiam nescire hoc est semper puerum esse* — „historia jest mistrzynią życia”, „nie znać historii, to znaczy na zawsze pozostać dzieckiem”.

Te znane powszechnie i dość często powtarzane, a nawet nadużywane przy różnych okazjach, powiedzenia pochodzą z dzieła Cycerona *De oratore*. To bodaj Cycero po raz pierwszy w piśmiennictwie europejskim rozwinął — dyskutowane jeszcze w antycznej Helladzie — zagadnienie kultury historycznej jako niezbędnego elementu wykształcenia (K. Kumaniecki).

O historii i wykształceniu historycznym mówi Cycero we wspomnianym dziele nie tylko jako o „nauczycielce czy mistrzyni życia”, lecz także jako o „świecie prawdy” (*lux veritatis*), „świadku czasów” (*testis temporum*), „zwiastunce dawności” (*nuntia vetustatis* = „strażniczka tradycji”), „życiu pamięci” (*vita memoriae*) itd. Tego poglądu grecko-rzymskiego na rolę historii w wykształceniu i w życiu człowieka i społeczeństwa jesteśmy dziedzicami po dziś dzień.

Nie ma kultury intelektualnej bez kultury historycznej. Co więcej — współczynnik historyczny jest nieodłącznym parametrem wszelkich spraw ludzkich. Prokreacji nadaje sens społeczny i humanistyczny. Czym jest i czym może być człowiek, o tym dowiadujemy się przez historię. W tym sensie — jak sądzę — należy rozumieć powiedzenie „historia jest mistrzynią życia”. Przez świadomość historyczną stajemy się ludźmi, przez świadomość historyczną stajemy się narodem, przez świadomość historyczną stajemy się ludzkością.

Historia daje perspektywę wstecz, ale i perspektywę naprzód. Pozwala rozumieć rozwój i długie „stawanie się”, genezę i uwarunkowania współczesności, pokazuje i uczy, jak torował sobie i toruje drogę postęp. „Gdyby pojęcie tradycji — pisał wybitny angloamerykański poeta i krytyk

\* Wykład wygłoszony w dniu 12 maja 1973 roku w Lesznie-Pawłowicach na sesji popularnonaukowej z okazji 200-rocznicy powstania Komisji Edukacji Narodowej. Sesja została zorganizowana przez Poznańskie Towarzystwo Pedagogiczne — Oddział w Lesznie, Prezydium PRN-Wydział Oświaty, Leszczyńskie Towarzystwo Kulturalne i Związek Nauczycielstwa Polskiego — Oddział w Lesznie.

Tomasz S. Eliot — sprowadzić jedynie do naśladowania metod (...) poprzedzających nas pokoleń albo trwożnej adoracji ich osiągnięć, to tradycjonalizmu stanowczo nie należałoby zalecać (...) Nowość lepsza jest od epigonizmu. Tradycja to (jednak) sprawa dużo większego znaczenia. Odziedziczyć jej po prostu nie można; jeśli zaś chce się ją posiadać, można to zrobić z dużym wysiłkiem. Warunkiem jest zmysł historyczny (...), a zmysł historyczny wymaga rozumienia przeszłości istniejącej nie tylko w przeszłości, lecz i w teraźniejszości”.

Teraźniejszość nie jest, nie może i nie powinna być podobna do przeszłości, tak jak przyszłość nie będzie podobna do teraźniejszości. Lecz historia i wykształcenie historyczne, uświadamiając nam nasz historyczny rodowód, pogłębiają naszą znajomość samych siebie i naszych zadań na dziś i na jutro. Uświadamiamy sobie, czym różnimy się od ojców i czym różnią się już nasze dzieci od nas. Poznajemy, na ile wychowanie naszych ojców różniło się od wychowania, jakie dajemy naszym dzieciom. Wiele stron i szczegółów tego wychowania może wzbudzi w nas pożyteczne zdziwienie — a może ukaże nam równocześnie te linie, idee i tradycje, zwłaszcza postępu społecznego i oświatowego, które pragnęlibyśmy kultywować i kontynuować. Naszym obowiązkiem wynikającym z „historycznego trwania” jest — jak się wyraził wybitny historyk francuski Ferdynand Braudel, doktor honoris causa Uniwersytetu Warszawskiego — „zmusić historię do wykazania swych cnót i swych zalet w obliczu teraźniejszości”. Na tym polega sens dialogu współczesności z dziedzictwem przeszłości. Bo — jak pisał Cyprian Norwid w wierszu *Przeszłość* — „Przeszłość — jest to dziś, tylko cokolwiek dalej (...) Nie jakieś tam coś, gdzieś, gdzie nigdy ludzie nie bywali...”<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Sprawie kultury historycznej i roli pierwiastka historycznego w wykształceniu poświęciło liczne i piękne studia wielu historyków i humanistów, i dawniejszych, i współczesnych. Z dawniejszych dość przypomnieć takie nazwiska, jak np. Joachim Lelewel, Tadeusz Wojciechowski czy Stanisław Zakrzewski (por. książkę *Historycy o historii. Od Adama Naruszewicza do Stanisława Kętrzyńskiego 1775—1918*. Zebrał, wstępem i komentarzem opatrzył Marian Henryk Serejski. Warszawa 1963 PWN). Ze współczesnych trzeba wymienić przynajmniej Witolda Kuli *Rozważania o historii* (1958), książki Bogusława Leśnodorskiego *Historia i współczesność* (1967), *Rozmowy z przeszłością* (1967), *Ludzie i idee* (1972), takie studia jak Bogdana Suchodolskiego „Nowoczesne pojęcie humanizmu i zadania humanistyki” (*Przegląd Humanistyczny* 1959, nr 4) oraz studia o roli „Historii nauki jako czynnika wychowania nowego człowieka” w książce *Świat człowieka a wychowanie* (1967) czy Jana Szczepańskiego „Humanizm i nauki humanistyczne” (w książce *Odmiany czasu teraźniejszego* 1971), czy wreszcie takie przełożone na język polski książki i studia jak Marca Blocha *Pochwała historii, czyli o zawodzie historyka* (1960) lub Ferdynanda Braudela *Historia i trwanie* (1971). Jednym z ostatnich przykładów tego typu refleksji nad rolą historii w życiu społeczeństw jest książka Jerzego Topolskiego *Świat bez historii* (1972), w której autor próbuje wyobrazić sobie właśnie „świat bez historii i zastanowić się nad konsekwencjami takiego stanu”. Szczególnie okresy wielkich rocznic historycznych obfitują w refleksje i polemiki na temat historycznej edukacji i historycznej świadomości człowieka współczesnego. Osobiście ostatni raz na te tematy zbierałem głos podczas dyskusji na temat roli i znaczenia historii oświaty i wychowania w kształceniu nauczycieli, zorganizowanej w 1971 roku przez Redakcję *Przeglądu Historyczno-Oświatowego* (zob. *Przegląd Historyczno-Oświatowy* 1971, nr 4/54). Niektóre myśli tego wystąpienia zostały tutaj powtórzone.



\* \*

\*

Dialog pokoleń z Komisją Edukacji Narodowej, jej dziełem i jej dziedzictwem trwa już dwa stulecia.

Nie był to dialog bez kontrowersji. Wprawdzie drugą połowę XVIII wieku w Polsce znamionuje już dość powszechna walka o postęp i reformy niemal w każdej dziedzinie. Stronnictwo postępowej szlachty, a z czasem — w miarę rozkwitu gospodarczego kraju, w miarę wzrostu znaczenia i rozkwitu niektórych miast, zwłaszcza Warszawy — i stronnictwo mieszczan, na czele ze swymi ideologicznymi przywódcami, domagają się i zmierzają do wzmocnienia siły gospodarczej, politycznej i kulturalnej państwa. Nie mówi się już jedynie o wzmocnieniu władzy królewskiej i reorganizacji administracji państwowej jako o wystarczających środkach przeciwdziałających rozkładowi Rzeczypospolitej szlacheckiej, lecz także o tym, że upadająca Polska feudalna potrzebuje reform znacznie gruntowniejszych. Przywódcy obozu postępu propagują rozwój handlu i przemysłu, domagają się zmiany przestarzałego systemu gospodarki rolnej, snują projekty reformy władz państwowych, przeszczepiają na grunt polski naukę i kulturę umysłową wieku Oświecenia, otaczają opieką zaniedbane dotychczas nauki przyrodnicze, pragną organizować na nowych zasadach wychowanie młodzieży itd. Podejmuje się walkę z zacofaniem we wszystkich dziedzinach życia. Rozwija się literatura satyryczna i polemiczno-polityczna, powstaje czasopiśmiennictwo jako oręż opinii publicznej i krzewiciel nowych idei, podejmuje się badania naukowe w zakresie nauk ścisłych.

Idea stworzenia nowego, opartego na nowych zasadach systemu oświatowego, jako jednej z zasadniczych dróg ratunku i odrodzenia Polski, jest szczególnie żywo dyskutowana w obozie postępu, a nawet na sejmach. Andrzej Zamoyski, późniejszy twórca tchnącego demokratycznym duchem kodeksu praw, odrzuconego przez sejm 1780 roku, już na sejmie konwokacyjnym w 1764 roku podniósł ideę wyrażaną co najmniej od XVI wieku przez różnych myślicieli politycznych, „żeby jedna (edukacja) w całym państwie ustanowiona była końcem uszczęśliwienia Rzeczypospolitej”. Cóż bowiem dawała krajowi dotychczasowa „uczona” szkoła łacińska jezuitów, a nawet i pijarów? Syntetycznie ujmując to Stanisław Tync w sposób następujący: „Wychodzili z niej — jak to piszą różni współcześni — ludzie duchowo ułomni, skłonni do «głębokiej melancholii» albo ludzie ze złymi skłonnościami, i tym życie schodziło na «kosterstwie, zalotach, pijaństwie i wszelkiej swawoli», a w najlepszym razie na łowach, odwiedzaniu sąsiadów i doglądaniu robót w polu, a więc na notorycznym próżniactwie. To był jeden typ. A drugi — jak pisze Adam Czartoryski w „Drugim liście Imci Pana Doświadczyńskiego do przyjaciela...” — to «sowiastwołosisy, szeroko-halsztuczny, ciasno-fraczny wypinek, lalka zniewieściła»; a trzeci to burda-palestrant, to wieczny szpe-

racz po prywatnych archiwach, aby znalazłszy jakieś nowe dokumenty podżęgać głupią szlachtę do wznawiania procesów, przechodzących z pokolenia na pokolenie; a czwarty — jak czytamy w *Monitorze* w 1774 roku — wychodził ze szkoły, przesiadziawszy w niej kilkanaście lat, «jak drąg wielki», ale ani do tańca, ani do różańca, za to do próżniactwa i hultajstwa; a piąty — jak go charakteryzował Dymitr Tadeusz Krajewski w „Odpisie męża Podolanki na list Sandomierzanki...” — naładowany gramatycznością alwarową, ale właściwie łaciny w ząb nie znający, ani czytać, ani pisać po łacinie nie umiejący — a wszyscy razem ludzie na wskroś nieproduktywni, którzy zamiast tego, aby jako jednostki, które bądź cò bądź otrzymały pewną ogładę umysłową, służyć społeczeństwu czy w życiu gospodarczym, politycznym czy naukowym — marnowały się lub, co gorzej, stawały się ciężarem i zakałą społeczeństwa”<sup>2</sup>.

„Krocie obywateli — napisze Hugo Kołłątaj, charakteryzując »Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III« — uczyły się łaciny w szkołach, lecz wyszedłszy w świat, jeśli nie przyjęły powołania prawników lub duchownych, przyszli na pośmiewisko z całą swą łacińską edukacją, którą ludzie dworscy i możni już podówczas gardzili i kładli na równi obok z polszczyzną, a reszta mieszkańców mało co rozumiała. Tak obywatele jednej ojczyzny, których oświecenie i zgoda powinna była sprawić szczęście powszechne, nie rozumieli się między sobą. Gardził magnat nie mówiącym po francusku Polakiem, oszukiwał i kłócił magnatów przebiegły w złej łacinie jurysta, był ofiarą wzgardy i oszukania ten, który ani po francusku nie mówił, ani jurystowskiej łaciny nie znał”. Cała zaś nędza ludu wiejskiego — stwierdzał dalej Kołłątaj — „najbardziej zależała na tym, że go nie uczono czytać i pisać”. Ciemnota ludu pozwalała na jego wyzysk: umów z dziedzicami nie umiał on nawet przeczytać, „za czym wolno było przyczyniać w nich tyle ciężarów, ile się podobало nieludzkiemu właścicielowi”.

W drugiej połowie XVIII stulecia upowszechnia się przekonanie, że edukacji młodzieży nie można dalej pozostawiać w rękach zakonów. „W narodzie wolnym — stwierdzi ten sam Kołłątaj — dozwoleń tak daleko zakonnym zgromadzeniom opanować wychowanie, bez najmniejszego rządowego baczenia na ich cele, na ich kłótnie między sobą i na tę podległość, którą winni byli obcemu rządowi (decyzji papieskiej), miało być skutkiem zaślepionej ufności w rzeczonych zakonnikach i w Rzymie, skutkiem anarchii i nieczułości na przyszły los narodu”. W opinii Kołłątaja, lecz nie tylko jego, zakony nauczające, zwłaszcza jezuita, a oskarżano o to jezuitów nie tylko w Polsce, świadomie podtrzymywali ciemnotę i zacofanie, gdyż wiedzieli, „jak trudno jest w narodzie nadto z naukami i umiejętnościami oswojonym przewodzić”. Nawet Stanisław Konarski,

<sup>2</sup> *Komisja Edukacji Narodowej (Pisma Komisji i o Komisji)*. Wybór źródeł. Zebrał i opracował Stanisław Tync. Wrocław 1954, Zakład imienia Ossolińskich (Biblioteka Narodowa Seria I, nr 126), str. X—XI.

światły reformator szkolnictwa pijarskiego, uważał, że opieka i nadzór nad szkołami powinny należeć nie do zakonów i kleru, lecz do władz państwowych. Słowem, w opinii obozu postępu, jeśli Polska miała się odrodzić i przejść do nowych form ustrojowo-gospodarczych, musiała m. in. zreformować oświatę, zerwać z wychowaniem kościelnym i wyznaniowym i stworzyć publiczny państwowy system edukacyjny.

Dlatego też, kiedy w 1773 roku papież Klemens XIV pod naciskiem europejskiej opinii publicznej kasuje zakon jezuitów i w związku z tym następuje zamknięcie licznych kolegiów i konwiktów jezuickich, obradujący wówczas sejm dochodzi szybko do wniosku, że w celu dokonania organizacji nowego systemu szkół należy powołać specjalny urząd i że na cele oświatowe trzeba przeznaczyć wielkie majątki zniesionego zakonu. Tak zostaje przez sejm w dniu 14 października 1773 roku uchwalona i do życia powołana Komisja Edukacji Narodowej Korony Polskiej i Wielkiego Księstwa Litewskiego, jako naturalna konsekwencja rozwoju ideologicznego i ekonomicznego Polski XVIII wieku, pierwsza w Europie centralna, społeczna i państwowa władza szkolna, zależna wprost i jedynie od sejmu jako przedstawicielstwa narodu. W *Uniwersale Komisji do narodu* m. in. czytamy: „Srogie okoliczności i kłopotliwe zatrudnienia nie mogły przed prawodawczą Rzeczypospolitą troskliwością ukryć pierwszej narodów wszystkich potrzeby i istotnej towarzystwa ludzkiego twierdzy. Dostrzegła ona, że ćwiczenie i edukacja młodzi jest jedynym dla państw ciągłego uszczęśliwienia warunkiem. Czuje ta matka stroskana i widzi, że będąc na liczbie obywateli uszkodzoną (było to już po pierwszym rozbiorze Polski), na zdolności i przygotowaniu ich do usług swoich całe ubezpieczenie swoje zakładać powinna...”

Jest rzeczą godną wielkiego uznania, a nawet podziwu, że Komisja ze szczególną energią i konsekwencją oraz pracując z dużą ofiarnością na ogół w zgodnej harmonii i wzajemnym porozumieniu jej członków i organów, potrafiła w zasadzie zrealizować swoje zamierzenia i cele: swój wielki program reformy szkolnej, co na ogół nie zawsze wiodło się na innych polach ówczesnych reform, gdzie — jak powiada Kollątaj — było wiele „poróżnienia w rządzie i familiach”. W Komisji Edukacyjnej zawsze panowała „spokojna jedność”. A przecież trzeba było nie tylko projektować i organizować nowy kształt i nowego ducha edukacji szkolnej, lecz przede wszystkim przekonywać i pozyskiwać dla nowych idei i programów żywioły zachowawcze, a nawet wrogie.<sup>3</sup> Komisja wydawała nie tylko usta-

<sup>3</sup> Wiele pism i głosów na ten temat przytacza cytowany wybór pism Komisji i o Komisji w opracowaniu St. Tynca. O ówczesnej walce o Komisję i z Komisją pisali m. in.: Władysław Smoleński „Żywioły zachowawcze i Komisja Edukacyjna” (w:) *Pisma historyczne* t. 2, Kraków 1901 oraz tegoż *Przezwrot umysłowy w Polsce w XVIII w.* wyd. III, Warszawa 1949; Jan Hulewicz „Opinia publiczna wobec Komisji Edukacji Narodowej” (w:) *Studia z dziejów kultury polskiej* Warszawa 1949; Kamilla Mrozowska *Walka o nauczycieli świeckich w dobie Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony* Wrocław 1956; Łukasz Kurdybacha *Kuria rzymska wobec Komisji Edukacji Narodowej w latach 1773—1783* Kraków 1949.

wy i zarządzenia, lecz prowadziła wielką propagandę na rzecz reformy: przy pomocy mów sejmowych, pism ulotnych, głosów inspirowanych w prasie; szczególnie niezmordowany pod tym względem był Grzegorz Piramowicz, sekretarz Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych. Lecz tą samą bronią, a co więcej — nawet insynuacją, walczyła opozycja z dziełem Komisji.

Walka o Komisję i z Komisją trwała przez cały czas działalności tej władzy. Głosów za i przeciw Komisji, wyrażonych w różnorodnej postaci, zbierze się co najmniej kilkaset.

Jednym z dowodów tych walk nieustannie trwających mogą być instrukcje poselskie jeszcze na sejm 1788 roku (późniejszy — czteroletni), w których znalazły się żądania oddania z powrotem wychowania w ręce zakonów i przeznaczenia dóbr pojezuickich na potrzeby armii.

Z drugiej natomiast strony jednak mnożyło się szereg pochwał dla działalności Komisji i jej szkół. Na tym samym bowiem sejmie — nie mówiąc o nieco późniejszej świetnej mowie obrończej Juliana Ursyna Niemcewicza, naonczas posła inflanckiego — w jednym z przemówień sejmowych znalazły się między innymi następujące zdania: „Dały się widzieć wielorakie, że inne zamilczę, geometrycznych nauk pożytki, kiedy kilkadziesiąt uczniów na rozmiary w sąsiedzki kraj wezwanych i sławą dla tutejszych nauk i zyskami swymi utwierdzają i zachęcają drugich do korzystania z użyteczności przepisów (...) Stan nauczycielski (a była to już mowa o nowych świeckich nauczycielach Komisji) tak poważnym i nadgodzonym być w narodzie powinien, jak jest potrzebnym i zacnym, bo niepodobna jest znaleźć w zgromadzeniach zakonnych ani powołania, ani przysposobienia do tej przysługi nie mających, zdatnych i wyrobionych nauczycieli, ile rozrządzenie i liczba szkół wyciąga. Bo za odmianą w tej rzeczy poszłoby zamieszanie i wywrócenie już dobrze zawziętych początków, zniszczenie tego, co się zrobiło, a nie byłaby żadna nadzieja, aby co lepszego na to miejsce nastąpić mogło (...)”.

Tak więc mimo olbrzymich trudności i przeszkód, mimo iż Komisja działała w okresie, kiedy byt państwa i narodu został zagrożony, kiedy przebudowa gospodarcza i społeczna postępowała naprzód z największym trudem, kiedy na słabą i źle funkcjonującą administrację państwową nie można było liczyć, kiedy ciemnota lub bigoteria, prywata lub też zdrada dawały raz po razie o sobie znać, mimo tych wszystkich trudności i przeszkód Komisja Edukacji Narodowej potrafiła jednak nadać odpowiednią rangę sprawom oświatowym i edukacyjnym oraz dzieło reformy przeprowadzić.

Pozostawiała w spadku tak znamienne dla wieku Oświecenia, a dla Oświecenia polskiego w szczególności — przekonanie, że decydującą rolę w wychowaniu człowieka i narodu odgrywa oświata, że ona jest miernikiem rozbudzenia ducha obywatelskiego i odrodzenia patriotyzmu, tak jak nauka, jej uprawianie i rozwijanie jest warunkiem postępu gospodarczego.

\* \*

\*

Dialog pokoleń ze spadkiem Komisji Edukacji Narodowej po utracie przez Polskę bytu niepodległego przechodził także różne koleje. Bynajmniej nie była to zawsze postawa apologetyczna i apoteozująca dorobek Komisji.<sup>4</sup>

Najpierw działały jeszcze powołane do życia przez Komisję Edukacji Narodowej instytucje i szkoły oraz działali ludzie, którzy byli z Komisją związani albo których już szkoły narodowe w nowym duchu wychowały. Właśnie okres rozbiorów i bezpośrednio porozbiorowy dał świadectwo wartości dokonanej reformy szkolnej. Komisja i jej dzieło ostały się zakusom Targowicy. Akademia Krakowska, skierowana na nowe drogi przez jej zreformowanie, rozwijała się dalej. Dla Uniwersytetu Wileńskiego pierwsze dziesięciolecia XIX wieku są okresem najpiękniejszego rozkwitu. Szkoły zachowują wzajemne związki i programy Komisji Edukacji Narodowej. Co więcej — z jej ducha powstają takie nowe uczelnie, jak Liceum Krzemienieckie zorganizowane przez Tadeusza Czackiego we współpracy z Hugonem Kołłątajem. Za czasów Księstwa Warszawskiego ustawodawstwo Izby Edukacyjnej wzoruje się na ustawach Komisji Edukacji Narodowej. Ustawy te wpływają nawet na organizację szkolnictwa w Rosji, zwłaszcza na rosyjskie ustawy szkolne z lat 1803—1804.<sup>5</sup>

Ustawodawstwo i pedagogika Komisji Edukacji Narodowej inspirują z kolei polską porozbiorową myśl pedagogiczną. Wpływ podręczników Komisji widoczny jest w podręcznikach i przewodnikach metodycznych Konstantego Wolskiego. Pedagogika Komisji inspiruje działalność publicystyczną Ewarysta Estkowskiego. Nawet *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej* Bronisława Trentowskiego, choć wyrosła w zasadzie z wielkiej idealistycznej filozofii niemieckiej i przepojona spekulatywnym mesjanizmem, nie jest wolna od uroku i spuścizny Komisji Edukacji Narodowej i jej służby ojczyźnie. Kreśląc — zresztą bardzo krytyczny — pierwszy u nas obraz rozwoju szkół w Polsce, sam wykształcony w uczelniach niemieckich i pozytywnie nastawiony do „niemieckich urządzeń oświatowych”, Trentowski zarzuca wprawdzie ustawom Komisji Edukacji Narodowej, iż „techną duchem francuskim” i żałuje, że wskutek tego nie dorównują „naukowemu systemowi zaprowadzonemu po krajach niemieckich”, niemniej przyznaje, że ustawy te „na długi czas stają się zobowiązującą pedagogiką polską”, a „Komisja Edukacyjna — mimo tego, że nie odpowiedziała zupełnie (w pełni) przeznaczeniu swemu i nie postawiła

<sup>4</sup> „Pośmiertną” rolę i recepcję dorobku Komisji Edukacji Narodowej przedstawiają m. in.: Bogdan Suchodolski *Komisja Edukacji Narodowej na tle roli oświaty w dziejowym rozwoju Polski Warszawa 1972* oraz Kamilla Mrozowska „Trzy jubileusze Komisji Edukacji Narodowej 1873—1923—1973 (Przegląd dorobku i postulaty)” *Przegląd Historyczno-Oświatowy* 1971, nr 1/51.

<sup>5</sup> Zob.: Stefan Truchim *Współpraca polsko-rosyjska nad organizacją szkolnictwa rosyjskiego w początkach XIX wieku Łódź—Wrocław 1960*.

nas od razu w równi z Niemcami — stanowi po Konarskiego szkół reformie drugi akt wielki odrodzenia polskiej oświaty”.

I kiedy dawni działacze Komisji — we wspomnieniach lub opracowaniach opartych głównie na własnych doświadczeniach — przedstawiają jej działalność i dorobek w jak najlepszym świetle, publicystyka zwłaszcza z kręgów zachowawczych i progermańskich (proaustriackich) — zresztą bez troski o docieranie do źródeł — próbuje pomniejszać znaczenie dzieła Komisji. Ale pamiętać przy tym trzeba, że w 1814 roku papież Pius VII reaktywował zakon jezuitów, a carowa Katarzyna II, chcąc zaznaczyć swoją niezależność od decyzji papieskiej, w swoim czasie (w 1773 roku) w ogóle nie zezwoliła na ogłoszenie na Białorusi bulli papieża Klemensa XIV kasującej zakon, tam więc jezuiti cały czas działali.

Złożona sytuacja narodu polskiego i jego bytu po rozbiorach, kiedy o organizacji szkolnictwa w poszczególnych dzielnicach ziem polskich nie decydowały racje i potrzeby ogólnopolskie, lecz racje państw zaborczych, powodowała, że wszelka postępową myśl pedagogiczna i działalność oświatowa na ziemiach polskich w XIX wieku musiała przeciwstawiać się i naporowi obcemu, i rodzimym żywiołom zachowawczym. W 1873 roku odbył się we Lwowie jubileuszowy obchód setnej rocznicy powstania Komisji Edukacji Narodowej. Główny referat przygotował Józef Ignacy Kraszewski. „Atmosfera, w jakiej ten jubileusz odbywał się — pisze Kamilla Mrozowska<sup>6</sup> — obudzone na nowo spory i animozje wskazują jasno, iż w sto lat po powstaniu pierwszej magistratury szkolnej działały te same resentymenty, które ongiś obrócić przeciw niej próbowały opinie szlachecką”.

Organizatorem jubileuszu było Towarzystwo Pedagogiczne we Lwowie, założone w 1868 roku, podówczas jedyna organizacja nauczycielska na ziemiach polskich. Uroczystości jubileuszowe, połączone ze zjazdem Towarzystwa, miały odbyć się w Krakowie w lipcu 1873 roku. Tymczasem w ostatniej chwili zaczęły się ataki na jubileusz, które wyraźnie do głosu doszły w różnych artykułach i wzmiankach w zachowawczej gazecie krakowskiej *Czas*. Cytuje te głosy we wspomnianym opracowaniu Kamilla Mrozowska. Najpierw *Czas* podważał obłudnie celowość „jednodniowego obchodu” i „apologię przeszłości”, gdy „powinno by iść (...) o przygotowanie się do pracy obecnej i przyszłej”; następnie zaczął udowadniać, że Komisja Edukacji Narodowej została powołana dopiero w 1775 roku, a rok 1773 jest tylko rocznicą zniesienia zakonu jezuitów itd. „Dosłownie na tydzień przed wyznaczonym zjazdem (17—19 lipca) zarząd główny (Towarzystwa) otrzymał wiadomość, że w Krakowie pojawiły się wypadki cholery, a zatem jubileusz należy odwołać. Towarzystwo Pedagogiczne wykazało wówczas godną szacunku sprawność organizacyjną, przenosząc zjazd do Lwowa i utrzymując zapowiedziany termin. Dało to nowy po-

<sup>6</sup> K. Mrozowska: Trzy jubileusze Komisji Edukacji Narodowej, op. cit. str. 11.

wód do zgrzyźliwości *Czasu*, który uważał za konieczne przypomnieć, iż «Galicja ze Lwowem w pierwszym podziale Polski w 1773 r. przeszła była pod panowanie Austrii», Lwów zatem nie ma żadnych tradycyjnych więzów z działalnością Komisji Edukacji Narodowej”.<sup>7</sup>

Pokłosiem jubileuszu jest wydawnictwo pamiątkowe, które ukazało się jeszcze w tym samym — 1873 — roku pod tytułem *Na pamiątkę stuletniej rocznicy ustanowienia Komisji Edukacji Narodowej* (Lwów 1873). Czytamy w tej publikacji m. in. co następuje: „(...) Urządzając tę uroczystość chciało Towarzystwo Pedagogiczne dać dobitny wyraz przekonaniu, którym kieruje się we wszelkich czynnościach dotychczasowych, że całe wychowanie i reforma szkół spoczywać powinny na podwalinach rodzimych, narodowych, zawartych w naszej przeszłości historycznej, a odpowiadających obecnym warunkom społeczeństwa, co wszelako nie wzbrania korzystać rozumnie z wszelkich postępów zdobytych usiłowaniami innych narodów, znajdujących się w szczęśliwszych od nas warunkach. Obchód stuletniej rocznicy miał zwrócić uwagę wszystkich pracowników w winnicy wychowania na prace Komisji Edukacyjnej i przypomnieć im, że spadkobiercom takiej przeszłości historycznej nie godzi się rozpoczynać od pierwszych zawiązków, że potomkom tak praktycznych pedagogów, jak Chreptowicz, Piramowicz, Kołłątaj, Kopczyński, nie wolno bujać po mglistych regionach mrzonek i marnych urojeń, lecz należy od razu stanąć na tym stanowisku, które Komisja Edukacyjna już zdobyła, a uzupełniać jej zdobycze postępowaniem tego stulecia; obchód taki miał ich zachęcić do rozczytywania i gruntownego badania prac Komisji, w których mieści się niewyczerpana składnica ożywczych prawd i nieprzedawnionych nauk pedagogicznych i dydaktycznych”.<sup>8</sup>

I rzeczywiście w ciągu najbliższych lat po jubileuszu obserwujemy rozwój coraz poważniejszych źródłowych badań nad dorobkiem Komisji Edukacji Narodowej. Zwłaszcza pomyślnie zaznacza się pod tym względem przełom XIX i XX wieku, ażeby przypomnieć tutaj chociażby nazwiska takich badaczy, jak Teodor Wierzbowski, Władysław Smoleński, Antoni Karbowski czy Józef Lewicki.

\*

\*

\*

W 1923 roku, już w niepodległej Polsce, odbył się jubileusz sto pięćdziesiątej rocznicy ustanowienia Komisji Edukacji Narodowej. Protektorat nad centralnymi obchodami objął sam Prezydent Rzeczypospolitej Stanisław Wojciechowski, co podniosło rangę obchodów i — jak pisze K. Mrozowska<sup>9</sup> — „zmusiło chętnych i niechętnych przedstawicieli kleru, rządu, sejmu i władz miejskich do wzięcia udziału w akademii na Zamku.

<sup>7</sup> K. Mrozowska, op. cit. str. 14.

<sup>8</sup> Za K. Mrozowską, op. cit. str. 13—14.

<sup>9</sup> Ibid. str. 24—25.

Nie obyło się jednak i tym razem bez zgrzytów. Oto, co czytamy w *Robotniku* z dnia 14 października 1923 r. (w artykule K. Czaplńskiego „Gasi-ciele światła”): «Ministerium Oświecenia nakazało uroczyste obchodzić świętem szkolnym 150 rocznicę utworzenia Komisji Edukacyjnej w Polsce. Święto odbyło się wczoraj, w sobotę (...) W myśl tego rozporządzenia zawiązał się i w Krakowie komitet obchodu owej rocznicy, który zorganizował całą uroczystość w mieście i ustalił jej program. Otóż na trzecim posiedzeniu tego komitetu, które się w ubiegłą niedzielę odbyło w magistracie krakowskim pod przewodnictwem p. wiceprezydenta Rollego, niespodzianie zabrał głos delegat konsystorza ks. prałat Chotkowski i złożył w imieniu ks. biskupa Sapięhy i odbytego niedawno synodu diecezjalnego oświadczenie, że duchowieństwo w tej uroczystości udziału nie weźmie, gdyż Komisja Edukacyjna była naśladownictwem austriackiego józefinizmu, działała ku szkodzie Kościoła, ograbiła go z dóbr, odebrała mu szkolnictwo, które niezaprzeczoną własność Kościoła stanowić winno, szerzyła prąd antyreligijny i zawiniła wszystko zło, które Polskę do upadku przywiodło (...) Charakterystyczne, że pijarzy, którzy odegrali pewną dodatnią rolę w dziejach oświaty polskiej (Stanisław Konarski), pozostali na krakowskim posiedzeniu i nie uchylili się od uroczystości». Okazało się zatem, że postępowe idee Komisji Edukacji Narodowej wywołać potrafiły sprzeciw jeszcze w XX wieku”.

Znamienny bowiem jest przy tym fakt, że nie skończyło się na incydencie krakowskim. Bo oto właśnie na posiedzeniu Senatu Rzeczypospolitej 24 października senator Kalinowski z Wyzwolenia święcenie jubileuszu Komisji Edukacji Narodowej przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego nazwał nieporozumieniem i wyraził się, że „konsekwentniejszy (byłby) krakowski (biskupi) zakaz obchodu”, a „gdyby urzeczywistniono w tej chwili nowy pomysł Komisji — byłaby odmienną od dawnej, wolnomyślną”.

Mimo tych pozostałości obskuratyzmu, dających ciągle o sobie znać, przygotowania do obchodów i same obchody sto pięćdziesiątej rocznicy ustanowienia Komisji Edukacji Narodowej spowodowały lawinę publikacji źródeł i materiałów do dziejów Komisji oraz lawinę badań nad dziełem Komisji, które to badania nie tylko wreszcie pokazały istotny obraz i historyczne zasługi Komisji, lecz równocześnie dostatecznie szeroko spopularyzowały dorobek tego pierwszego w świecie ministerstwa edukacji narodowej i najpiękniejszego dziecka polskiego Oświecenia. Spośród jubileuszowych wydawnictw i opracowań wyróżnia się — o nieprzedawnionej wartości — zbiorowa publikacja pod redakcją Stanisława Lempickiego zatytułowana *Epoka wielkiej reformy. Studia i materiały do dziejów oświaty w Polsce XVIII w.* (Lwów—Warszawa 1923). W tym samym roku — w związku z jubileuszem — opublikował również syntetyczny zarys dziejów Komisji Stanisław Kot (*Komisja Edukacji Narodowej 1773—1794*, Kraków 1923).



Na uroczystej akademii nauczycielstwa polskiego dla uczczenia sto pięćdziesiątej rocznicy założenia Komisji Edukacji Narodowej, akademii odbytej w dniu 20 października 1923 roku w sali Rady Miejskiej w Warszawie, okolicznościowy odczyt wygłosił wybitny historyk literatury polskiej, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, Ignacy Chrzanowski. Wykład nosił tytuł „Posiew Komisji Edukacyjnej”. Ignacy Chrzanowski pytał: „Czy zasługi Komisji Edukacyjnej są dzisiaj już tylko historyczne?” — I odpowiadał: „Nie! Jej światła są tak mocne, że świecą do dziś dnia i długo jeszcze powinny nam oświecać drogę przyszłości naszego wychowania narodowego (...)”. A rozwijając swoją myśl stwierdzał m. in. co następuje: „Ileż w jej (Komisji) *Ustawach* i w jej praktyce mądrych myśli pedagogicznych i patriotycznych, które nigdy chyba nie «pójdą na pastwę bladej przemian druhnie!»! O niektórych z tych myśli już się dzisiaj nawet nie myśli i nie mówi, bo się stały chlebem powszednim nauki wychowania i może nawet nie każdy wie, że je Polska zawdzięcza Komisji Edukacyjnej, że ona to — po raz pierwszy w Polsce — zajęła się oświatą ludu i oświatą kobiet, przez co położyła podwaliny pod demokratyzację oświaty, że ona to wprowadziła na koniec do szkoły język ojczysty jako wykładowy, że ona to dopiero położyła silny nacisk na wychowanie fizyczne, że ona także, nie mając tak częstej, tak nawet powszechnej w epoce oświecenia bałwochwalczej czci dla rozumu ludzkiego, nie żywiąc zaślepionej wiary, że sam jeden rozum — i on tylko jeden — może dać człowiekowi i szczęście, i władzę nad naturą i ludźmi, i moralność — otoczyła w szkole troskliwą opieką oprócz rozumu także wolę i uczucie, i w ogóle charakter dziecka (...)”.<sup>10</sup>

Sądzę, że piękny wykład Ignacego Chrzanowskiego sprzed pięćdziesięciu lat zachował swą pełną aktualność i może być dobrym wprowadzeniem do naszego współczesnego dialogu z dziedzictwem Komisji Edukacji Narodowej.

\*  
\*   \*  
\*

Dzisiejszy świat przeżywa równocześnie eksplozję i kryzys szkolnictwa. Eksplozja spowodowana jest faktem, iż wykształcenie legło u podstaw współczesnej rewolucji naukowo-technicznej: stało się jednym z najistotniejszych czynników w wyścigu, jaki obserwujemy na polu nauki i postępu technicznego. Ten naród się liczy, który ma znaczące osiągnięcia w dziedzinie nauki i techniki. Jednocześnie obserwuje się dość powszechne na świecie zjawisko małej efektywności systemów szkolnych, ich nienadążenie nie tylko za potrzebami rewolucji naukowo-technicznej, ale co więcej — ich niemoc na polu wychowawczym. Stąd z jednej strony — co obserwujemy zwłaszcza na Zachodzie — frontalnie atakuje się współ-

<sup>10</sup> „Posiew Komisji Edukacyjnej” (w książce:) Ignacy Chrzanowski *Optymizm i pesymizm polski. Studia z historii kultury*. Warszawa 1971, PWN, str. 125—128.

czesną szkołę, a nawet neguje się w ogóle jej sens i wartość w dzisiejszym świecie naporu informacji z zewnątrz i zniewalającej siły zewnętrznych form bycia i nowej obyczajności. Dość przypomnieć tutaj chociażby najgłośniejszą w ostatnich latach z tego rodzaju publikacji i ruch wokół niej, mianowicie książkę zamerykanizowanego Kroata, Ivana Illicha *Deschooling Society*, wydaną w 1971 roku w Nowym Jorku.<sup>11</sup> Illich przeprowadza radykalną i globalną krytykę systemu obowiązkowego szkolnictwa i snuje projekty „deskolaryzacji” społeczeństwa, „społeczeństwa bez szkoły”, w którym obowiązkowe nauczanie zastąpione byłoby ukierunkowanym permanentnym samokształceniem. Z drugiej strony jednak — zdając sobie sprawę ze słabości dziesiętnych systemów szkolnych — nie neguje się ich potencjalnych i nie do zastąpienia wartości, lecz poszukuje się w skali światowej idei i środków, które miałyby „uzdrowić” szkolnictwo, przywrócić mu jego rangę i zapewnić skuteczność. Mnożą się badania, raporty i memoriały na temat niezbędnych reform szkolnych. Natomiast popularyzowane i urzeczywistniane już koncepcje kształcenia równoległego i edukacji permanentnej mają efektywnie uzupełniać wykształcenie szkolne. Szczególny wkład na polu poszukiwań nowych rozwiązań szkolnych posiadają badania porównawcze UNESCO, owej wyspecjalizowanej Organizacji Narodów Zjednoczonych do spraw oświaty, nauki i kultury. Głośny stał się zwłaszcza ostatni, opublikowany w 1972 roku, raport specjalnej międzynarodowej komisji ekspertów UNESCO pod znamienym tytułem *Uczyć się, aby być (aby istnieć)*<sup>12</sup>. Komisja, pracująca pod przewodnictwem Edgara Faure’a, b. premiera i b. ministra oświaty Francji, miała za zadanie zbadać palące problemy oświaty i systemów szkolnych w świecie i zaproponować model nowej polityki w tej dziedzinie, polityki, która by zmierzała do likwidacji ciągle olbrzymich dysproporcji w świecie w zakresie sprawiedliwości oświatowej, w zakresie równych szans oświatowych dla wszystkich oraz która by zmierzała do likwidacji niemal powszechnego na całym świecie zjawiska nieadekwatności istniejących modeli oświaty szkolnej w stosunku do potrzeb życia. „Edukacja cierpi — czytamy w raporcie — przede wszystkim z powodu przepaści między jej treścią a doświadczeniem życiowym uczniów, między systemem wartości, który ona głosi, a celami ustanowionymi przez społeczeństwo, między staroświeckością jej programów a nowoczesnością nauki”. Dlatego najważniejszą sprawą dla wszystkich krajów — zdaniem autorów raportu — jest bardzo gruntowna reforma systemu szkolnictwa i oświaty.

Nie inaczej jest w naszym kraju. Pragniemy budować „drugą Polskę”, ojczyznę pokoleń wyrosłych i wykształconych już w Polsce Ludowej. Opieramy wizję tej nowej Polski na pragnieniach pełnej realizacji najpiękniejszych zasad humanizmu socjalistycznego, na planowaniu jak najpeł-

<sup>11</sup> Tłum. franc.: *Une société sans école*, Paris 1971.

<sup>12</sup> *Learning to be* (wersja francuska *Apprendre a être*). UNESCO 1972.

niejszego wykorzystywania rewolucji i postępu naukowo-technicznego, na nadziejach rozkwitu wielkiej sztuki i kultury narodowej. Bez ludzi coraz lepiej wykształconych, świątliwych, twórczych i ideowych, odznaczających się obok tego silnymi i pięknymi charakterami, nie potrafimy zrealizować tych marzeń. Równocześnie stwierdzamy braki w naszym systemie edukacyjnym: jego w szczególności nierówny poziom, ciągle brak równych szans oświatowych dla dzieci z wielu terenów (wadliwość sieci szkolnej, nierówny poziom nauczycielstwa), jego częstą niemoc lub nieudolność wychowawczą, jego przestarzałe niejednokrotnie programy czy stosowane metody i pomoce dydaktyczno-wychowawcze itd. Zabieramy się do gruntownej reformy i przebudowy systemu oświatowo-wychowawczego. Dyskutujemy nad „Raportem o stanie oświaty” opracowanym i przedstawionym przez specjalnie w tym celu powołany Komitet Ekspertów. Dyskutujemy nad programem działania i projektem wprowadzenia powszechnego kształcenia średniego, opracowanym przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania. Dyskutujemy nad modelem rodziny polskiej, wychowania rodzinnego i wychowania społecznego.

Czy w tej ogólnonarodowej dyskusji i rozmowie na tematy oświatowe i wychowawcze można nas czegoś nauczyć lub może nas w czymś inspirować spuścizna Komisji Edukacji Narodowej? Wydaje się, że „pamięć historyczna” poczyniła Komisji Edukacji Narodowej i ówczesnej epoki polskiego oświecenia jest jak najbardziej żywotna.

Po pierwsze, warto przypomnieć, że epoka oświecenia jest w całej Europie okresem namiętnych dyskusji, poszukiwań i prób reformowania szkolnictwa. „Rewolucja szkolna” (H. Pohoska) jest postulowana we Francji jeszcze przed rewolucją społeczno-polityczną z 1789 roku. Reformowane jest szkolnictwo w Prusiech, w Austrii, w Rosji i w innych krajach. Obserwujemy tendencje — choć niekonsekwentne — do sekularyzacji szkoły, do zwiększenia wpływu państwa na szkolnictwo, do unowocześniania programów szkolnych zgodnie z postępowaniem nauki itd. Ale najdalej w tym kierunku i jako pierwsza poszła inicjatywa polskiego obozu oświeconych reformatorów, ucieleśniona w Komisji Edukacji Narodowej. Twórcom Komisji znane były dyskusje i dzieła zachodnioeuropejskich myślicieli i pedagogów nawołujące do reform oświatowych. Komisja potrafiła krytycznie i twórczo z nich korzystać. Lecz równocześnie Komisja nasza umiała nawiązać do postępowych rodzimych tradycji oświatowych, zwłaszcza renesansowych (Andrzej Frycz Modrzewski, którego dzieło „O poprawie Rzeczypospolitej” zostało w 1770 roku wznowione) oraz doceniła potrzebę narodowej konsultacji w sprawach szkolnych.

W swoim *Universale*, zawiadamiającym o jej powstaniu i zadaniach, Komisja zwróciła się do ogółu społeczeństwa z wezwaniem nadsyłania wszelkich rad, wskazówek i myśli „względem poprawy nauk” szkolnych. Na apel Komisji wpłynęły lub zostały opublikowane liczne projekty i plany organizacji szkół i pracy dydaktyczno-wychowawczej z młodzieżą.

Z głośniejszych — przypomnieć należy przynajmniej projekty Franciszka Bielińskiego, Antoniego Popławskiego, Ignacego Potockiego, Adolfa Kamińskiego i inne. Zdziwiałoby to społeczne zainteresowanie sprawami wychowania i jeszcze dziś inspirują nasze myślenie pedagogiczne ówczesne dyskusje oświatowe.

A szczególne uznanie budzić musi rezultat tych dyskusji i wysiłków. Komisja — mimo oporu elementów konserwatywnych i klerykalnych i choć może nie zawsze konsekwentnie, to jednak wyraźnie — budowała nowy uhierarchizowany jednolity system szkół publicznych: ludowych, średnich i wyższych; system jednolity, to znaczy system instytucji oświatowych wzajemnie ze sobą powiązanych tak pod względem programowym jak i organizacyjnym, system odpowiadający nowym rozwijającym się układom społeczno-ekonomicznym i społeczno-politycznym oraz nowym w tym zakresie potrzebom.

W świadomym zamiśle Komisja chciała stworzyć „nowy naród” przez „nowe wychowanie publiczne”, dokonać zasadniczych przeobrażeń w umysłowości szlacheckiej, wyposażać szlachtę w nowe wartości moralno-społeczne i społeczno-obywatelskie, uświadomić klasie rządzącej i uprzywilejowanej rolę miast i mieszczaństwa w Rzeczypospolitej, dźwigać lud z ciemnoty i zacofania ekonomicznego i ukazywać jego miejsce w ojczyźnie. Działalność Komisji Edukacji Narodowej wytyczała drogę kształtowania się nowoczesnego narodu polskiego.

Najpiękniejszym niewątpliwie wyrazem tych dążeń są ustawy i przepisy Komisji dla poszczególnych rodzajów szkół, programy i podręczniki, organizacja kształcenia świeckich nauczycieli, działalność terenowa dobrych ekspertów i znawców techniki szkolnej — wizytatorów Komisji Edukacji Narodowej itd.

Czy rzeczywiście „chlebem powszednim” praktyki szkolnej stały się już w pełni zasady dydaktyczne zalecane przez Komisję Edukacyjną? „Ogólnie w każdej nauce — czytamy m. in. w *Ustawach Komisji* — profesornie starać się i dozierać powinni, aby ich uczniowie więcej na rozum i pojęcie niżeli na pamięć uczyli się”. „Nieprzerwanym nauczyciela usiłowaniem być powinno, aby młódź sobie poruczoną wprawiał w zastanawianie się nad rzeczami, myślenie i uważanie przez siebie samych”. „W sposobie prowadzenia nauki nieodstępnie trzymać się będzie tego prawidła, aby nigdy nie kłaść rzeczy albo wyrażań ogólnych, ile możliwości, przed szczególnymi, trudniejszych przed łatwiejszymi, złożonych przed pojedynczymi i prostymi, oderwanymi myślą przed podpadającymi pod zmysły”.

Czy rzeczywiście „chlebem powszednim” naszej szkoły jest powszechne wychowanie moralno-obywatelskie jako pewna dziedzina kształtowania poglądów, postaw i charakteru młodzieży? Tymczasem to pierwsza Komisja Edukacyjna — pierwsza na świecie — do programów szkolnych wprowadziła odrębny przedmiot — „naukę moralną”, która miała być nie na

usługach religii, lecz miała uczyć moralności świeckiej i obywatelskiej, opartej „na rozumie przyrodzonym” i na naturalnych „prawidłach ludzkości i sprawiedliwości”; niezależną od „nauki chrześcijańskiej” naukę moralną, „która była najcięższym kamieniem obrazy dla wrogów Komisji Edukacyjnej, dla ciemnej szlachty, dla ciemnego duchowieństwa, dla wszystkich w ogóle wsteczników i... dla targowiczian” (I. Chrzanowski). Komisja akcentowała naukę obywatelstwa i przy nauce innych przedmiotów, przy nauce historii i przy nauce prawa. Pragnęła bowiem „ludzi robić Polakami, a Polaków obywatelami” (F. Oraczewski), „będąc bowiem wszyscy synami ojczyzny i związku pospolitego społecznikami, wszystkim też wiedzieć należy, czego po nich wyciąga powinność takiego stanu”.

Lecz ideał wychowawczy Komisji Edukacji Narodowej to nie tylko prawy i obyczajny obywatel-patriota, „wzwyuczajony do dobrego”; gardzący „zdradą, podłością, gwałtem, przemocą”. Ten prawy i rozumny obywatel musi być także światłym człowiekiem i „dobrym gospodarzem” swojego kraju. Komisja wprowadza do szkół nowoczesny program kształcenia, oparty na ówczesnym postępie nauk przyrodniczych. W tym celu przeprowadza reformę szkolnictwa wyższego — Akademii Krakowskiej i Wileńskiej oraz inicjuje i popiera badania naukowe, zwłaszcza badania powiązane z życiem i potrzebami gospodarczymi narodu. Stanowisko Komisji Edukacji Narodowej w tym względzie syntetycznie wyraził Stanisław Staszic w następujących słowach: „Umiejętności dopotąd są jeszcze próżnym wynalazkiem, może czcym tylko rozumu wywoodem albo próżniactwa zabawą, dopokąd nie sę zastosowane do użytku narodów. I uczeni potąd nie odpowiadają swemu powołaniu — dopokąd w ich naukach, w ich umiejętnościach rządu nie znajdują — podług potrzeby (...) rady i pomocy, dopokąd ich umiejętność nie nadaje fabrykom i rękodzielom oświecenia, ułatwienia kierunku postępu”.

Dlatego to już w szkołach młódz szlachecką uczono elementów ekonomii i praktycznego stosowania zdobywanej wiedzy oraz zaprawiano do konkretnej pracy i gospodarności na każdym polu. W pierwszą rocznicę uchwalenia Konstytucji Trzeciego Maja, którą to rocznicę święcono z całym pietyzmem we wszystkich szkołach Rzeczypospolitej, w jednej z najciekawszych mów skierowanych z tej okazji do młodzieży mówił znany klasyk, Jacek Przybylski, wówczas nauczyciel w Warszawie: „Siła narodu nie miarkuje się ani gromadą żołnierzy, ani kosztownością gmachów, ani blaskiem obrzędów, ani gorliwością za starymi obyczajami, ani smakiem lada jakich nowości; szukać jej trzeba w zagonach roli, pod strzechami wieśniaków, w talentach mieszkańców miast, w dziełach krosien i warsztatów, w toku (czyli w obrocie) pieniędzy i towarów, w edukacji młódzi...” Ten duch pracy pokojowej i pracy organicznej przenika ideały wychowawcze Komisji Edukacyjnej, z czego nieraz kuto argument przeciwko niej, zarzucając jej wąski utylitaryzm i praktycyzm.

Powiedzmy wreszcie, że Komisja Edukacji Narodowej po raz pierwszy

na taką skalę i w ujęciu systematycznym postawiła problem stanu zdrowotnego i wychowania fizycznego młodzieży i narodu. Rozdział dwudziesty piąty *Ustaw Komisji* zawiera rozsądny, już nowoczesny, zarys planu „edukacji fizycznej”, a uniwersał króla, „do miast i miasteczek królewskich w Koronie względem wysyłania uczniów na naukę sztuki lekarskiej”, wskrzeszenie studiów lekarskich w reformowanej Akademii Krakowskiej oraz wcześniejsze nieco pomysły funduszu na opłacanie lekarzy, którzy za to „gdzie się znajdować będą, chorych ratunkowi *gratis consulere* mają”, wyraźnie służyć miały podnoszeniu zdrowia publicznego.

Czy można było takie cele osiągać przy pomocy dawnych nauczycieli duchownych — przeważnie eks-jezuitów? Narzucała się konieczność — jako warunek niezbędny powodzenia reformy oświatowej (jakżeż to dzisiaj jest aktualne!) — wykształcenia nowych kadr nauczycielskich. Komisja — postępując konsekwentnie — powołuje w tym celu specjalny „stan nauczycielski”, który nazywa „stanem akademickim” i podejmuje na szczeblu akademickim organizację kształcenia nauczycieli świeckich, świadomych swych obowiązków i oddanych programowi reform. Nieprzypadkowo Hugo Kołłątaj ze zreformowanej Akademii Krakowskiej czyni także ośrodek kształcenia dobrych i świątliwych nauczycieli, zakładając dla tych celów „seminarium kandydatów stanu akademickiego” przy Szkole Głównej Krakowskiej. Ranga, jaką nadawała Komisja zawodowi nauczycielskiemu oraz szczególnie wysokie wymagania, jakie stawiała kandydatom na nauczycieli i nauczycielom, tak pod względem moralnym i obywatelskim, jak i pod względem przygotowania naukowego i umiejętności dydaktyczno-wychowawczych, nic nie straciły ze swej aktualności. „Nauczyciel — czytamy w rozdziale czternastym *Ustaw dla stanu akademickiego* — uważać siebie będzie jako obywatela służącego Ojczyźnie w wychowaniu synów jej a współobywatelów swoich. Rozważy istotę edukacji człowieka i obywatela, jak ona zależy na tym, aby ucznia sposobnym ze wszystkich miar uczynić do tego, żeby i jemu było dobrze, i z nim było dobrze. Cokolwiek stanowi szczęśliwość szczególną człowieka: zdrowie, cnota i obyczaje, rozsądek pewny, dobry rząd domowy, miłość, przyjaźń i szacunek u drugich; cokolwiek składa szczęśliwość publiczną: równa i najściślejsza sprawiedliwość, prawodawstwo mądre, obrona krajowa, cnoty obywatelskie, niepodległość w zdaniu, szlachetność myśli i postępów, szanowanie jak najświętsze własności cudzej — to wszystko jest rzeczą edukacji i celem starań nauczyciela”. Po takich stwierdzeniach ogólnych *Ustawy* formułują szereg szczegółowych przepisów i prawideł pedagogicznego postępowania nauczyciela. Oto czytamy m.in., że „nauczyciel każdy powinien być o tym przekonany, że przymioty jego rozumu i serca wpłyną w rozum i serca uczniów”, że „ktokolwiek się podejmuje tej usługi Ojczyźnie swojej (...) uczyć się sam powinien, czytać książki moralne czystej nauki, czytać dzieła dobrych logików, dających poznawać postępowanie i związek myśli człowieka, czytać książki o sposobie uczenia (...)”, że

nauczyciel niczego nie powinien „mówić w szkole, czego sam jasnie nie rozumie, na co się nie nagotuje, co by nad pojętność uczniów było (...)”, że „starać się o poznanie charakteru, skłonności, przymiotów każdego ucznia powinien”, że nie powinien „obrażać uczniów mową dumną, zapolczywą, próżną, grubiańską”, że „sprawi sobie nauczyciel poważanie (...)” i „zjedna sobie przywiązanie, okazując szczerą, przyjacielską, ojcowską ku uczniom miłość, nie czczymi słowy, lecz samym postępowaniem” itd. *Ustawy* roztrząsają zasady organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, problem sprawiedliwego i niesprawiedliwego postępowania nauczyciela wobec ucznia, karania i nagradzania uczniów, współzycia z innymi nauczycielami i władzami szkolnymi i szereg innych zagadnień zawodu i pracy nauczycielskiej.

W liście do Aleksandra Sapiiehy, hetmana polnego litewskiego, z 14 grudnia 1772 roku, król Stanisław August, niewątpliwie jeden z inicjatorów i najserdeczniejszych opiekunów Komisji Edukacji Narodowej, „polor i oświecenie narodu” uważał za jedną z „najcenniejszych korzyści” i podstawę „nadziei gruntownego polepszenia” sytuacji kraju. I w związku z tym pisał: „A niech tylko będą ludzie zdadni, a będzie z nich wszystko swego czasu. Jednym słowem, naród nowy tworzyć trzeba w tej myśli i rezygnacji, że dobrze jest sadzić drzewo, choćby owoc jego następcy nasi dopiero kosztować mieli”.

Wychowanie to ma do siebie, że na jego owoce trzeba zawsze czekać. Owoce posiewu Komisji Edukacji Narodowej zbieramy do dziś. W znacznej mierze dzięki jej działalności zaczął powstawać nowoczesny, świadomy siebie, naród polski, który przetrwał okresy niewoli i burze dziejowe, znacząc swą historyczną drogę bezustanną upartą walką o byt i wolność własną oraz o wolność innych narodów. W tym sensie dzieło Komisji Edukacyjnej jest spuścizną wiecznie żywą i ciągle inspirującą.

Kiedy dziś realizujemy w naszym kraju wielki program budownictwa gospodarczego i wielki program rozwoju nauki i kultury i kiedy podejmujemy realizację wielkiego programu wychowania nowego socjalistycznego narodu na miarę potrzeb tego budownictwa, pragniemy wszyscy, aby rezultaty naszych wysiłków były godne pięknych tradycji Komisji Edukacji Narodowej: na dziś, a zwłaszcza na najbliższe jutro Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej.

# SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

WIESŁAW DUBIELAK

## TECZKA BIOGRAFICZNA UCZNIA W PRAKTYCE SZKOLNEJ USA

### Wstęp

Jednym z zasadniczych warunków poznania ucznia i orientowania go do odpowiedniej szkoły jest stworzenie pełnej dokumentacji jego osobowości, postaw i indywidualnej procedury. Materiał orientacyjny o uczniu zwykło się u nas określać teczkę biograficzną ucznia, we Francji dossier, zawierającą podstawowe dane do oceny ucznia. Tak w jednym, jak i drugim ujęciu chodzi więc o określenie właściwości indywidualnych i ustalenie procedury dalszego postępowania. W pierwszym wypadku określa się badaną osobowość i postawę w celu uchwycenia złożonych mechanizmów wewnętrznych, decydujących o postępowaniu ucznia, procesów psychicznych, a więc historii i struktury osobowości ucznia.

W drugim wypadku uwzględnia się nie tylko integralne wartości jednostki, ale również potencjalne możliwości rozwoju w społeczeństwie oraz odchylenia od ustalonych norm i przepisów, a także wybiegania naprzód w procesie dynamicznego rozwoju. Ta konsekwencja rozwojowa prowadzi do przekształcenia jednostki, zaangażowania jej do przebudowy samej rzeczywistości — w procesie ciągłych przemian i rozwoju.

Badanie osobowości ucznia za pomocą zbierania o nim materiałów oraz wysuwania wniosków w aspekcie futurologicznym, tj. uwzględniając przyszłościową postawę w zmienionych warunkach, będzie przedmiotem teczki ucznia.

Teczka biograficzna ucznia (dossier) jest więc zbiorem dokumentacji służącej do zbadania właściwości ucznia w celu skierowania go do najbardziej odpowiedniej szkoły, zgodnie z tendencjami rozwojowymi i potrzebami społeczeństwa. Tak tworzonateczka będzie mogła mieć zastosowanie w orientacji szkolnej i zawodowej.

Badanie arkusza ucznia i całego dossier musi być prowadzone z uwzględnieniem podstawowych związków logicznych oraz być wszechstronne, obiektywne i źródłowe.

W tworzeniu teczki biograficznej ucznia, będącej podstawą do dalszych badań, zapisy powinny mieć charakter metodyczny i spełniać postulaty danych źródłowych do prowadzenia na nich badań.

W orientacji szkolnej i zawodowej bardzo ważną sprawą jest założenie



teczki biograficznej ucznia, która oprócz danych ankietowych i obserwacyjnych dokumentacji zawiera obiektywne kryteria. Umożliwiają one metodą wielokryteriową właściwe kierowanie ucznia do odpowiedniej szkoły, a więc i obiektywne poradnictwo orientacyjne.

Nie będę wspominał o zasadach i metodach tworzenia teczek, gdyż zasady i metody teczek biograficznej poruszane w pedagogice należą już do historii.

Są kraje, gdzie teczkę biograficzną ucznia prowadzi się przy użyciu maszyn matematycznych. Maszyny matematyczne otwierają nowe, wielkie perspektywy teczce biograficznej umożliwiające automatyczne przetwarzanie tej dokumentacji dla celów polityki oświatowej.\*

Między innymi spotkałem się z tym w Stanach Zjednoczonych. W pamięci tych maszyn umieszcza się charakterystykę ucznia, gdzie najpierw profesorowie, psycholog, w końcu student zapisują na specjalnej karcie dane, które następnie przenosi się na maszynowe nośniki danych (z kolei maszyny matematyczne symulują procesy: zachowania, wiadomości, uzdolnienia, postawy). Dane umieszcza się na perforowanych kartach lub taśmach w zapisie zakodowanym, które zapisane w pamięci maszyny są w każdej chwili dostępne do przetwarzania danych.

### Budowa teczek biograficznych na EMC

Najpierw więc cały materiał danych teczek biograficznych ucznia umieszcza się na specjalnej karcie ewidencyjnej, a następnie przenosi się dane na kartę perforowaną. Całość tak zbudowanej karty ewidencyjnej podzielona jest na kolumny\*.

Pierwsza kolumna karty ewidencyjnej zawiera — nazwisko i imię ucznia ewentualnie studenta (pieczęć, tytuł).

Drugim punktem jest dokładny adres ucznia ze wszystkimi danymi (ulica, numer, telefon itd.).

Trzecia kolumna przeznaczona jest na bezpośrednie dane związane z rokiem szkolnym, a więc przyjęcie do szkoły (immatrykulacja, następnie rok nauki z poprzednimi stopniami — oceny szkolne).

Czwarta kolumna odnosi się do studentów, a pośrednio i do uczniów. Należy wymienić w niej dziedzinę, którą interesuje się student, postępy i zaawansowanie w tej dziedzinie. Odnośnie do ucznia szkoły podstawowej, ogólnokształcącej czy zawodowej będą to dane o zainteresowaniach i rezultatach tychże zainteresowań.

Piąty punkt ewidencji jest bardzo ważny. Dotyczy on wiadomości ucznia lub studenta. Jest to element preferencyjny w obecnym systemie na-

\* Por. W. Okoń, dz. cyt.

\*\* Dane w kolumnach odnoszą się do ucznia, jak i do studenta, niektóre elementy, jak np. zainteresowania naukowe, wyłącznie zaznacza się na studiach wyższych, inne będą specyficzne dla ucznia szkoły podstawowej. Tutaj umieszczono elementy łącznie.

ucznia, a uzyskane stopnie są decydującym czynnikiem, jak na razie, w orientacji szkolnej czy zawodowej (oczywiście nie bierze się pod uwagę metody optymalizacyjnej o równorzędnych wagach między kryteriami bez przetwarzania poszczególnych elementów). Podaje się w tej kolumnie stopnie, otrzymane na przestrzeni lat szkolnych, dalej notowane postępy w nauce w okresie nauczania, poziom wiedzy już osiągnięty i zdobywany, dyplomy i świadectwa. W tym też punkcie również rozważa się właściwe rezultaty zainteresowań naukowych i stopni uczestnictwa w różnych kołach zainteresowań itd.

Szosta kolumna podsumowuje wyniki ukończonych kursów i klas oraz podaje wyniki naukowe.

Siódma kolumna podaje datę i miejsce urodzenia ucznia, jego środowisko społeczno-kulturalne (pochodzenie społeczne).

Ośma kolumna należy także do jednej z najważniejszych. Kolumna teczki biograficznej ukazuje stan szczegółowy i ogólny charakterystyki ucznia (studenta), mianowicie jest podsumowaniem opinii, umieszczonej w notach szczegółowych i ogólnych — stan jakościowy ujęty ilościowo (na końcu kolumny). Czyli jest to charakterystyka ucznia wyrażona przez: nauczyciela, opiekuna klasy, kolektyw klasowy, a w końcu umieszczona jest opinia samego ucznia o sobie samym.

Dziewiąta kolumna dotyczy studentów obcokrajowców. Podaje się więc w niej stan cywilny i majątkowy oraz dane ogólne.

W dziesiątej kolumnie podaje się przynależność religijną, grupę religijną z Kościołem i parafią włącznie, ustosunkowanie się do religii, w jakim stopniu jest ta przynależność, czy faktyczna, czy formalna, lub też stan bezwyznaniowy, potwierdzony aktem prawnym.

W dalszych kolumnach wymienia się adres, poprzednie miejsce zamieszkania, poprzedni pobyt w szkole, życiorys w skrócie, podstawę przyjęcia do szkoły itd.

Dwunasta kolumna przeznaczona jest dla pracowników orientacji szkolnej i zawodowej; w tej kolumnie prowadzi się zarys metodologicznych badań i ich wyniki.

Ostatnie dwie kolumny odnoszą się do relacji interpersonalnych: rodzice, rodzeństwo, koledzy szkolni i pozaszkolni. W zakodowany sposób umieszcza się wzajemne ustosunkowanie w celu uchwycenia środowiska społeczno-kulturalnego.

Na końcu poza kolumnami podaje się czas, w którym przeprowadzono badania oraz ich aktualność, ze wskazaniem na przyszłość, na które punkty w sposób szczególny należy zwrócić uwagę.

Zatem są to elementy składowe teczki biograficznej ucznia czy studenta i tak dobrane i ułożone, aby mogły być zastosowane w elektronicznej technice przetwarzania danych.

W ostatnich czasach w różnych krajach, gdzie coraz częściej stosuje się maszyny cyfrowe, zaczęto opracowywać nie tylko elementy informacyjne

o uczniu, ale również dotyczące każdego obywatela, tworząc tzw. banki danych o obywatelach dla potrzeb ewidencyjnych.

Jest to między innymi Powszechny Elektroniczny System Ewidencji Ludności — PESEL. System PESEL jest oparty na elektronicznym przetwarzaniu danych. Zorganizowano go na użytek całej gospodarki i administracji państwowej. Będzie on w przyszłości obejmował całokształt informacji o obywatelu i stworzy warunki do operatywnego gospodarowania kadrami, uprości procesy administrowania, a co za tym idzie, uwolni obywatela od uciążliwości przy załatwianiu spraw indywidualnych.

W każdym systemie tak dawniejszym (stosowanie zapisu zwykłego), jak też w obecnym stadium przy zastosowaniu elektronicznej techniki (ETO), najważniejszą sprawą jest przygotowanie danych wejściowych w układzie nadającym się do przetwarzania (przy pomocy obecnej elektronicznej techniki obliczeniowej).

#### NUMER EWIDENCYJNY — IDENTYFIKATOR

|    |  |
|----|--|
| 1  | Nazwisko i imię  |
| 2  | Dokładny adres   |
| 3  | Rok nauki i aktualne stopnie   |
| 4  | Dziedzina zainteresowania  |
| 5  | Wiadomości ucznia — stopnie  |
| 6  | Wyniki ukończonych klas  |
| 7  | Środowisko społeczne — kulturalne  |
| 8  | Ocena ucznia szczegółowa i ogólna — opinie                                 |
| 9  | Studenci, uczniowie, obcokrajowcy lub z innych regionów                    |
| 10 | Stan wyznania lub bezwyznaniowy  |
| 11 | Przyjęcie do szkoły — poprzednie szkoły                                    |
| 12 | Orientacja szkolna i zawodowa — metody i wyniki badań                      |
| 13 | Inne ważne stwierdzenia  |
| 14 | Uczniowie z innych regionów — poprzednie opinie                            |
| 15 | Rodzice, rodzeństwo, koledzy   |
| 16 | Końcowe badania w relacji z poprzednimi obserwacjami i całokształtem badań |

#### Teczka biograficzna ucznia w przetwarzaniu danych

Informacje o uczniu stanowią materiał do przetwarzania danych. Są to informacje otrzymane i przekrojowe \*. W pierwszej fazie przenosi się da-

\* Informacje mogą być: otrzymane i przekrojowe. Informacje otrzymane są to informacje o jednym uczniu lub kilku, ale wyrażają aktualny stan, bez zestawień, struktur itd. Informacje przekrojowe są zbiorem informacji uszeregowanych według różnych układów, regionów, struktur itd.

ne informacje na maszynowe nośniki danych, karty perforowane, taśmy perforowane, dyski, bębny, displye itd., które stanowią „bank danych”, w każdej chwili dostępny do przetwarzania danych.

Informacje otrzymane i przekrojowe występują w wielkiej liczbie danych, muszą być przetwarzane za pomocą elektronicznych maszyn cyfrowych ze względu na czas, jak i ich konstrukcje.

Czas odgrywa rolę, gdyż można dokonać wielu operacji w krótkim przedziale czasu, ale najważniejsze jest tutaj zagadnienie konstrukcji wielomilionowych operacji.

Do najważniejszych bowiem problemów należy nie technika, nie prace time-sharingowe, koncentracja danych i przeróżne kombinacje statystyczne, ale szeroko pojęta transmisja danych wielomilionowych operacji. W transmisji danych uwzględnia się nie tylko informacje otrzymane (te informacje mogą być i bez maszyn, bo maszyny tylko przyspieszają proces i pozwalają na większą koncentrację), ale przede wszystkim informacje przekrojowe, porównania danych regionów, zestawienia itd. Jesteśmy bowiem już na tym etapie, że maszyny elektroniczne mogą nam dostarczyć danych dotyczących np. środowiska społeczno-kulturalnego, wiadomości o danym regionie kraju lub też zbadanie wiedzy i umiejętności w przedmiocie nauczania, jakie jest przygotowanie zawodowe w szkołach określonego powiatu, województwa itd.

Niestety, nie wypracowaliśmy odpowiednich metod optymalizacyjnych, które za pomocą elektronicznej maszyny cyfrowej pozwoliłyby np. na optymalne ukierunkowanie ucznia do odpowiedniego typu szkoły. Niestety elektroniczne maszyny cyfrowe nie są jeszcze stosowane w zakresie optymalnej orientacji szkolnej i zawodowej lub optymalizacji układu treści nauczania danego przedmiotu czy też przedmiotów nauczania w przygotowaniu do zawodu.

Są jednak czynione pewne próby, pewne prace wstępne, które zapowiadają możliwości rozszerzenia zakresu zastosowania elektronicznych maszyn cyfrowych i można spodziewać się, że w najbliższej przyszłości opracowywanie metod optymalizacyjnych za pomocą elektronicznych maszyn cyfrowych będzie powszechnie praktykowane w całej naszej gospodarce narodowej, w polityce kadrowej i w całej polityce oświatowej.

### Zakończenie

Potrzeba tak tworzonej teczki biograficznej ucznia jest ewidentna. Konieczna jest jednak analiza istniejącego stanu rzeczy przy pomocy specjalistów, a przede wszystkim zbadania możliwości zastosowania krajowych i zagranicznych osiągnięć nauki i techniki oraz wdrożenia systemów już istniejących i wypracowanie nowych metod-modeli, a zwłaszcza metody optymalizacyjnej w zastosowaniu elektronicznej techniki obliczeniowej.

MARIAN ŚNIEŻYŃSKI

### ŚRODOWISKO I SZKOŁA

W piątym numerze *Ruchu Pedagogicznego* z 1972 r. został opublikowany artykuł dra Zbigniewa Kwiecińskiego pt. „Środowisko a szkoła”, który jak się okazało, stał się krytyką artykułu prof. dra J. Konopnickiego zamieszczonego w pierwszym numerze *Nowej Szkoły* z 1972 roku pt. „O niektórych słabych stronach szkoły polskiej”.

Dla przypomnienia<sup>1</sup> przytaczam zasadnicze problemy, które stały się przedmiotem szeroko zakrojonych badań przeprowadzonych przez prof. J. Konopnickiego w 1969 r. na terenie województwa opolskiego:

1. Ustalenie wymagań w opraciu o materiał programowy i treść podręczników szkolnych. Ujęcie tego w testach wiadomości specjalnie do tego celu skonstruowanych i z kolei przebadanie nimi reprezentatywnych grup dzieci.
2. Przedstawienie uzyskanych wyników tak, by dało się odpowiedzieć na dwa główne pytania:
  - a) jakie są średnie wiadomości dzieci w stosunku do wymagań określonych pytaniami testów,
  - b) jaki jest rozsiew w odpowiedziach.
3. Jaki jest związek wiadomości dzieci z formalnymi kwalifikacjami nauczycieli.
4. Jakie są różnice w poziomie wiadomości z różnych przedmiotów szkolnych i od czego one zależą.
5. Próba ustalenia, od czego zależy taki czy inny poziom wyników: czy od tzw. środowiska pojętego konwencjonalnie, czy też od jakichś innych czynników tkwiących w danym środowisku.
6. Jakie są charakterystyczne braki w wiadomościach dzieci i czym je należy tłumaczyć.

#### I

Ze względu na tak szeroki zakres problematyki, z konieczności w zamieszczanym artykule w *Nowej Szkole* musiano się ograniczyć, jak sądzę,

<sup>1</sup> Problematykę tę zaczerpnąłem z czasopisma *Życie i Myśl* nr 11/71 r. gdzie został opublikowany obszerny artykuł prof. J. Konopnickiego pt. Skuteczność nauczania w szkole podstawowej.

jedynie do wybranych elementów, które również zostały potraktowane w sposób syntetyczny. Zasygnalizowano zatem tylko takie sprawy, jak:

1. Wiadomości dzieci w stosunku do wymagań programowych.
2. Wiadomości dzieci w powiązaniu z ich środowiskiem.
3. Wyniki badań z tzw. przedmiotów egzaminacyjnych.

Jak wynika z polemicznego artykułu, przedmiotem krytyki stały się tylko wyniki badań i wyprowadzone stąd wnioski przez prof. dra J. Konopnickiego w odniesieniu do problemu wiadomości dzieci w powiązaniu z ich środowiskiem. Ze względu na wagę stawianych zarzutów pragnę przypomnieć pokrótce stanowisko Profesora w tym względzie, a potem przejść do ustosunkowania się do zarzutów wysuniętych przez p. Kwiecińskiego.

Prof. Konopnicki w oparciu o wieloletnie doświadczenie doszedł do wniosku, że tradycyjne (konwencjonalne) pojmowanie środowiska, które najczęściej utożsamia się z miejscowością, w której zamieszkuje dziecko, a także z warunkami bytowo-kulturalnymi, (nigdy z przynależnością klasową — jak to sugeruje szanowny polemista), okazuje się być niewystarczającym, powoduje bardzo często zawężenie problemu, jego uproszczenie, a przez to prowadzi do zbyt ogólnikowych wniosków. Prof. Konopnicki proponuje zatem, by głównie ze względu na dobro dziecka rozpatrywać je jako środowisko podwórkowe, szkolne i domowe — wyróżniając w każdym z nich dodatkowe elementy. Przykładowo, w środowisku domowym należy brać pod uwagę:

- a) warunki kulturalno-bytowe i braki w tej dziedzinie,
- b) atmosferę domu i stosunek rodziców do siebie — wszelkie „awantury”, ewentualny alkoholizm i inne,
- c) stosunki panujące pomiędzy dzieckiem a rodzicami i jego ogólne „poczucie bezpieczeństwa”.

Prof. Konopnicki w oparciu o badania przeprowadzone w 16 szkołach podstawowych na terenie woj. opolskiego, którymi objęto 2946 uczniów, doszedł m.in. i do takiego wniosku, że miejsce zamieszkania i warunki kulturalno-bytowe w badanym terenie odgrywają tylko minimalną rolę pobudzającą lub zniechęcającą dziecko do nauki. Nie znaczy to bynajmniej, by prof. Konopnicki miał całkowicie wykluczyć wpływ środowiska domowego. Autor pisze: ... „Powyższe argumenty wcale jednak nie dowodzą, że środowisko w tej dziedzinie nie ma żadnego znaczenia. W innym miejscu wykazaliśmy, że owszem, środowisko domowe jest odpowiedzialne za niepowodzenie dzieci w nauce, ale rozumiane głównie w aspekcie drugiego i trzeciego jego rodzaju (atmosfera domu i stosunek rodziców do siebie oraz stosunki panujące między dziećmi a rodzicami — M. Ś.), a nie od warunków materialnych”.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> J. Konopnicki: O niektórych słabych stronach szkoły podstawowej. *Nasza Szkoła* 1972 nr 1, s. 3.

Ponieważ jest to niewątpliwie jak dotąd stwierdzenie nowe, nie spotykane w naszej literaturze pedagogicznej, a przyzwyczajeni długoletnią tradycją do dopatrywania się wyraźnych przedziałów społecznych i klasowych między wsią i miastem, a także w obrębie każdego z nich, i podtrzymywani w tym nadal — bowiem wielu jeszcze badaczy wyraźnie akcentuje ten problem w swoich opracowaniach, przeto inne spojrzenie, próba przedstawienia innych wniosków, może w pierwszej chwili nasunąć pewne wątpliwości. Głoszona od czasów przedwojennych teza o wpływie miejsca zamieszkania i warunków bytowo-kulturalnych na wyniki w nauce przetrwała do dzisiejszych czasów i niewątpliwie w wielu rejonach naszego kraju znajduje nadal potwierdzenie. Musimy sobie jednak uświadomić i to, że życie biegnie naprzód, że wielu socjologów<sup>3</sup>, a wśród nich m.in. K. Przeclawski czy J. Ziółkowski, a także pedagogów<sup>4</sup>, np. R. Wroczyński, J. Pieter uważa, że należy zrezygnować przy omawianiu środowiska z tradycyjnych przedziałów na wieś i miasto. M.in. K. Przeclawski<sup>5</sup> tak pisze: „Dychotomiczny podział na wieś i miasto, który przez wieki charakteryzował życie ludzkie, zaczyna obecnie zanikać. Socjologowie współcześni są raczej zgodni w twierdzeniu, że wieś i miasto nie znajdują się już na dwóch przeciwnych biegunach.

W miarę rozwoju procesów urbanizacji miejskiej typ stosunków społecznych przenika na wieś, a często zdarza się i tak, że wiele elementów wiejskiego sposobu życia odnajdziemy w dużym mieście. Klasyczne więc w literaturze socjologicznej przeciwstawianie miasta i wsi staje się, jak już to wyżej wspomniano, historią”.

Podobną w tym względzie opinię reprezentuje R. Wroczyński<sup>6</sup> pisząc: „Słuszność jednak tego typu podziałów staje się dziś dyskusyjna. Zaciera się bowiem ostra cezura między wsią i miastem. Następuje wyrównywanie się różnic i społecznych, i kulturalnych.

Dzieje się to między innymi w wyniku procesu szybkiego uprzemysłowienia wielu rejonów kraju, rozwoju środków lokomocji, a przede wszystkim technicznych środków upowszechnienia kultury”.

Tak zatem w świetle przytoczonych opinii, gdyby nawet wnioski w tym względzie głoszone przez prof. Konopnickiego miały mieć charakter uogólniający odnośnie do całego kraju, biorąc pod uwagę rzetelny warsztat badawczy (którego absolutnie nie chce dostrzec p. Kwieciński), można by — aczkolwiek z pewną dozą sceptycyzmu — przyjąć go. Tymczasem sprawa ma się zupełnie inaczej, prof. Konopnicki w swej niemal przesadnej ostrożności pisze: [...] „Snując te refleksje, musimy pamiętać, że środowisko konwencjonalne (rozumiane jako miejsce zamieszkania dziecka

<sup>3</sup> K. Przeclawski: *Miasto i wychowanie*. „Nasza Księgarnia”. Warszawa 1968.  
J. Ziółkowski: *Urbanizacja, miasto, osiedle*. Warszawa 1965.

<sup>4</sup> R. Wroczyński: *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*. PWN, Warszawa 1966.  
J. Pieter: *Poznanie środowiska wychowawczego*. PAN, Kraków 1960.

<sup>5</sup> K. Przeclawski: *Miasto i wychowanie*. J. w. s. 20.

<sup>6</sup> R. Wroczyński: *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*. J. w. s. 57.

— M. Ś.) w województwie opolskim nie może być uważane za reprezentatywne dla całej Polski”<sup>7</sup>.

Dowodem dalszej ostrożności Autora odnośnie zbyt pochopnych wniosków uogólniających jest kolejne stwierdzenie [...] „Przyczyna tego (wyrównanych wartości średnich warunków bytowych i kulturalnych — M. Ś.) być może tkwi w tym, że w województwie opolskim, gdzie prowadzono badania, nie występują jaskrawe różnice między wsią i miastem”<sup>8</sup>. Nie bez znaczenia na wyrównanie owych różnic miał zapewne sam dobór szkół o 7 i więcej nauczycielach. Natomiast p. Kwieciński zdaje się nie dostrzegać cytowanych wyżej uwag i stara się przedstawić reprezentowany przez prof. Konopnickiego pogląd odnośnie do tego problemu, jako pogląd głoszony *ex cathedra*, pogląd w odniesieniu do całej Polski. W związku z tym robi wszystko, by udowodnić jego fałszywość, bowiem w przeciwnym razie wg polemisty należałoby m.in. zreformować cały system oświaty i wychowania, należałoby zakwestionować wszystkie dane z zestawień *Roczników Statystycznych Szkolnictwa* na temat nieproporcjonalnego udziału dzieci chłopskich i robotniczych w porównaniu ze składem całego społeczeństwa, trzeba by było zwolnić polityków i administratorów oświaty od zapewnienia każdej szkole warunków do wyrównywania, kompensowania różnic środowiskowych.

Niestety, aspiracje prof. Konopnickiego były o wiele skromniejsze, nie ma zatem powodów do obaw odnośnie kwestionowania, reformowania, zwalniania itp. Prof. Konopnicki jak na razie nie miał zamiaru burzyć tradycyjnych poglądów w tym względzie w skali całego kraju, a wyniki jego badań, jak sądzę, należy traktować jako badania „przyczynkowe”, odnoszące się tylko i wyłącznie do woj. opolskiego.

Tyle tytułem wyjaśnienia problemu, który stał się przedmiotem ostrej polemiki.

## II

Część druga polemicznego artykułu dotyczy spraw bardziej drażliwych, bowiem jak się okazało, p. Kwieciński zakwestionował prawdziwość badań metodologicznych stosowanych przez prof. Konopnickiego. Wysunięcie tego rodzaju zarzutu w stosunku do Naukowca, którego prace są niemal chlebem powszednim dla wielu nauczycieli, którego autorytet wybiega daleko poza granice naszego kraju, który dawał po wielokroć wyraz w wydanych publikacjach swojej niemal przesadnej trosce o rzetelny warsztat metodologiczny — musi budzić co najmniej mocne zdziwienie.

Każdy, kto chociażby jako student zetknął się z prof. Konopnickim, musi przyznać, jak wielką i zawsze podstawową wagę przywiązuje On

<sup>7</sup> J. Konopnicki: Skuteczność nauczania w szkole podstawowej. *Zycie i Myśl*. 1971 r. nr 11, s. 88.

<sup>8</sup> J. Konopnicki: O niektórych słabych stronach szkoły podst. J. w., s. 5.



właśnie do metodologii. Jest stanowczym przeciwnikiem i wrogiem tzw. pseudonaukowości, występując ostro i zdecydowanie przeciwko wszelkim koncepcjom wydumanym przy tzw. zielonym stoliku. Przypisywanie zatem Profesorowi szarlatanerii badawczej jest nieporozumieniem najwyższego wymiaru.

A oto lista zarzutów i pytań (bowiem część z nich zaczyna się od „nie wiadomo” — nie przeszkadza to jednak szanownemu polemście, by to, co nie jest mu wiadome — traktować na równi z tym, z czym się nie zgadza, byle tylko zwiększyć liczbę zarzutów):

1. Dobór szkół nie był właściwy, ponieważ korzystano z pomocy władz oświatowych, które mogły świadomie lub nieświadomie zamazać obraz rzeczywistości.
2. Badaniami objęto tylko szkoły o 7 i więcej nauczycielach — zatem wyniki badań mogą okazać się tendencyjnymi, bowiem pominięto szkoły mniejsze.
3. Ze względu na zaproponowany przez prof. Konopnickiego dobór szkół do badań próbka 2,4% uczniów jest niewystarczająca.
4. Nie wiadomo, kto jest autorem koncepcji badań i czy autor tej koncepcji kontrolował (i na ile) przebieg badań terenowych oraz przebieg oceny poprawności odpowiednich testów.
5. Nie wiadomo o warunkach pomiaru, kto go dokonał i na ile był zainteresowany (lub nie był) w tendencyjnym przedstawieniu wyników. Nie wiadomo, na ile warunki były jednolite.
6. J. Konopnicki nie ujawnia wyników badań.
7. Zastosowany orientacyjny schemat poznania warunków kulturalno-bytowych jest narzędziem wielokrotnie subiektywnym.
8. Nowa koncepcja środowiska jest subiektywną tawestacją wyników z innych badań.
9. Głoszona przez prof. Konopnickiego teza jest sprzeczna z wynikami jego własnych badań wcześniej opublikowanych.

Jak widać, liczba zarzutów i pytań jest znaczna i sędzę, że gdyby Autor je przewidział i chciał wyczerpująco każdy z nich omówić, nie wiadomo, czy wystarczyłyby na to cały numer *Nowej Szkoły*. Nie sędzę, by również z mojego punktu widzenia odpowiedź na nie zadowolili w pełni szanownego polemistę, bowiem nie brałem udziału w badaniach opolskich, a materiałem źródłowym stały się dla mnie tylko opublikowane książki i artykuły prof. Konopnickiego, stąd też odpowiedź na niektóre pytania może być częściowa, nie wyczerpująca w pełni zasygnalizowanego problemu.

#### Ad. 1.

Wydaje się, że prof. Konopnicki, analizując sposób doboru szkół do badań, przejawiał w tym względzie daleko większą troskę, niż życzyłyby mu szanowny polemista. To, że nie wybrał prostej drogi losowej, dowodzi, jak sam podkreśla, że w tym względzie kryje się duża przypadkowość. Rów-

niez nie chciał oprzeć się tylko i wyłącznie na opinii administracji szkolnej — bowiem i to nie jest droga najpewniejsza. Wybrał zatem Autor drogę kompromisową polegającą na tym, że powiatowe i miejskie wydziały oświaty wytypowały z ogólnej liczby 999 szkół podstawowych — 80, które zlokalizowane były w miastach, miasteczkach i wsiach.

Na tym skończyła się rola władz administracyjnych.

Ponieważ ze względów organizacyjnych można było poddać badaniom nie więcej jak 16 szkół, powołana komisja pracowników Okręgowego Ośrodka Metodycznego pod kierunkiem prof. Konopnickiego, po skrupulatnym przeanalizowaniu, dokonała ostatecznego wyboru szkół wiejskich, miejskich i z małych miasteczek, ale wszędzie o 7 i więcej nauczycielach. Jak pisze sam Autor:<sup>9</sup> ... „na ogół wyczerpano wszystkie środki ostrożności, materiał uzyskany można uznać za wiarygodny i porównywalny”.

#### Ad. 2.

Jak już wyżej zaznaczono, do badań wzięto tylko takie szkoły, w których uczyło 7 i więcej nauczycieli, a to głównie w tym celu, by jak pisze Autor, uzyskać dane porównywalne, by nie porównywać rzeczy nieporównywalnych i zastosować się ściśle do programu, który jest przeznaczony dla szkoły ośmioklasowej. Takie założenie było konieczne, jak się wydaje, ze względu na założony na początku przez Autora główny cel badań dotyczący ukazania problemu skuteczności nauczania w szkole podstawowej.

Na marginesie warto przypomnieć, iż w województwie opolskim ogromna większość szkół — to szkoły o 7 i więcej nauczycielach, a zatem i także pod tym względem środowisko daleko odbiegające od terenów woj. bydgoskiego, gdzie prowadzono badania pod kierunkiem dra Zbigniewa Kwiecińskiego.

#### Ad. 3.

Częściowa odpowiedź na ten zarzut mieści się już w pierwszym punkcie wyjaśniającym. Nadmienić jednak wypada, że jak wynika z artykułu J. Konopnickiego, właściwie badaniami objęto nie 2,4% uczniów, ale ponad 4%, bowiem z różnych powodów pominięto klasy I, II, III, a także w znacznym stopniu klasę V. Mając na uwadze przytoczoną organizację badań i fakt, że dane odnoszą się tylko do terenu woj. opolskiego, procent ten niewątpliwie może upoważniać do wniosków uogólniających.

#### Ad. 4.

P. Kwieciński nie wie, kto jest autorem przeprowadzonych badań, czyniąc dalej niczym nieuzasadnione przypuszczenie — czy aby autor tej koncepcji kontrolował przebieg badań.

Nie wiem, czy naprawdę tak trudno było szanownemu polemście, czy-

<sup>9</sup> J. Konopnicki: O niektórych słabych stronach szkoły podstawowej. J. w. s. 3.

tającemu niewątpliwie z uwagą artykuł, rozszyfrować autora opolskich badań. Jeżeli tak, to przytaczam odnośny cytat: ... „Przechodzimy w końcu do szeroko zakrojonych badań przeprowadzonych pod kierunkiem autora niniejszych słów”<sup>10</sup>.

#### Ad. 5.

Wysunięcie tego rodzaju zarzutu może tylko potwierdzić, jak p. Kwieciński był uprzedzony do wyników opolskich badań, jak wszędzie i za wszelką cenę starał się doszukać tendencyjności i nieprawidłowości natury organizacyjnej, by w końcu „dowieść” fałszywości badań. Nie wiem o warunkach pomiaru ani o tym, kto go dokonywał i na ile warunki były jednolite, ale znając uprzednio wydane prace prof. Konopnickiego, takie jak chociażby: „Zadania (testy) słownikowe i ich zastosowanie”, „Zaburzenia w zachowaniu się środowisko” czy „Niedostosowanie społeczne”, nie trudno zauważyć, jak wielką wagę przywiązuje Autor do kwestionowanych przez p. Kwiecińskiego spraw. Czy byłoby do pomyślenia odbiec (ale w imię czego?) od tak konsekwentnie realizowanej od lat drogi badawczej?

#### Ad. 6.

Jak już wspominałem, łamy czasopisma *Nowej Szkoły* nie pozwalają na zamieszczanie obszernych publikacji z szeroko zakrojonymi przedstawieniami wyników badań, w związku z czym przy tak obszernej problematyce, jaką poruszył prof. Konopnicki, można odczuć pewien niedosyt. Na szczęście, przynajmniej w skrótovej formie można je odnaleźć w cytowanym już czasopiśmie *Życie i Myśl*, równie powszechnie dostępnym jak *Ruch Pedagogiczny*. W 11 numerze z 1971 roku tego pisma na stronach 88, 89, 90, 92, i 93 można zapoznać się z wynikami badań odnośnie między innymi do:

- wyników ogólnych a środowiska konwencjonalnego;
- nierównomierności wyników pomiędzy szkołami i w ramach pojedynczych szkół;
- tzw. zadań testowych;
- wyników indywidualnych uczniów.

Tak zatem tylko prawdopodobnie ze względu na brak miejsca Autor ograniczył się do zaprezentowania wyników odnośnie środowiska w oparciu o jedną tabelę.

#### Ad. 7.

Generalnej krytyce poddał p. Kwieciński narzędzie metodologiczne, za pomocą którego dokonano „pomiaru” warunków bytowych i kulturalnych domu, a nade wszystko bytowych. Polemista podkreśla, że tego typu na-

<sup>10</sup> J. Konopnicki: Skuteczność nauczania w szkole podstawowej. J. w. s. 80.

rządzie ... „skazuje badacza oraz interpretatora wyników badań na wielokrotny subiektywizm” i nieco dalej... „ten »koronny dowód« na brak związku środowiska i wyników nauczania oparty został na narzędziu nie mierzącym obiektywnych warunków środowiska ucznia, lecz będących sumą subiektywnych ocen, którym liczby nadały pozór ścisłego wskaźnika”<sup>11</sup>. P. Kwieciński dla kontrastu przytacza opinię dra W. Winclawskiego z badań, jakie przeprowadzono w Instytucie Ekonomiki Rolnej, dotyczących poziomu bytowego rodziny. Zaznaczając, że w badaniach tych brano pod uwagę, oceniając poziom bytowych rodzin, przedmioty (radio, telewizor, pralkę, rower, ilość pomieszczeń używanych zimą, książki itp.). Oceniano realne przedmioty codziennego użytku oglądane przez badacza w domu lustrowanej rodziny. Konkluzja jest prosta. Pomiędzy „subiektywizmem” skali IER a subiektywizmem skali prof. J. Konopnickiego istnieje prawdziwa przepaść. Szanowny polemista opierając się na „punktacji” środowiskowej zamieszczonej w książkach pt. „Niedostosowanie społeczne” i „Zadania (testy) słownikowe i ich zastosowanie” faktycznie mógł dojść do przekonania, że zamieszczona w drugiej części skali klasyfikacja warunków bytowych podzielona na:

|              |          |
|--------------|----------|
| bardzo dobre | — 10 pkt |
| dobre        | — 6 pkt  |
| średnie      | — 3 pkt  |
| złe          | — 0 pkt  |

jest klasyfikacją subiektywną. Dowodzi to jednak, że szanowny polemista najprawdopodobniej nie zwrócił uwagi na zamieszczony w książce pt. „Zadania (testy) słownikowe i ich zastosowanie” aneks, w którym znajduje się tzw. schemat obserwacyjny środowiska będący integralną częścią „punktacji”. W tymże schemacie w III części znajdujemy m.in. następujące pozycje:

- praca ojca — gdzie pracuje, zawód, stanowisko, czas pracy, zarobek,
- praca matki — gdzie pracuje, zawód, stanowisko, czas pracy, zarobek,
- czy ktoś z rodziny pracuje — zawód, zarobek,
- czy rodzina posiada własny dom, ogród, pole,
- ogólny budżet dochodów i wydatków rodziny w skali miesięcznej.

Natomiast w „punktacji” środowiskowej w czwartej i szóstej jego części można znaleźć dane odnośnie do posiadania lodówki, pralki, radia, telewizora, książek itp.

Zatem ustalenie warunków „bardzo dobrych” czy „średnich” lub „złych” nie przedstawia się tak, jak by to na pozór wyglądało, zresztą sam prof. Konopnicki na ten temat pisze: „Do trudniejszych zagadnień można na pewno zaliczyć określenie warunków bytowych rodziny. W obecnych czasach zagadnienie to stanowi nie lada kłopot dla badacza warunków środowiskowych, ponieważ miesięczne wynagrodzenie za pracę pozostaje

<sup>11</sup> Z. Kwieciński: Środowisko a szkoła. *Ruch Pedagogiczny* 1972 nr 5, s. 644, 645.

w większości przypadków w jaskrawej sprzeczności z tzw. stopą życiową wielu rodzin. W związku z tym dużą rolę w określeniu warunków bytowych odgrywa spostrzegawczość badającego, jego intuicja, umiejętność kojarzenia różnych zjawisk gospodarczych, a przede wszystkim doskonała znajomość środowiska i dopiero wykorzystanie tych umiejętności stwarza możliwość mniej więcej dokładnego określenia badanego zjawiska"<sup>12</sup>.

Czy zatem w świetle tych wszystkich informacji faktycznie istnieje przepaść pomiędzy narzędziem metodologicznym IER a narzędziem J. Konopnickiego?

Zresztą Tutor wielokrotnie powtarza, że nie tylko odnośnie do badania warunków bytowych, ale również i odnośnie całej „punktacji” ma ona wyłącznie orientacyjny charakter, że jest to tylko wstępny pomiar środowiska, coś w rodzaju sondażu i nie obejmuje jego całości: ... „Punktację środowiska należy uważać za umowną, ponieważ opracowano ją przede wszystkim dla potrzeb możliwie prawidłowego uogólnienia prowadzonych badań”<sup>13</sup>.

Ponieważ do innych działów „punktacji”, których jest jeszcze 9, p. Kwieciński nie zgłasza żadnych konkretnych zastrzeżeń, należy wnosić, że je przyjmuje. Zatem zakwestionowanie jednego z 10 elementów, wydaje mi się, nie upoważnia do zakwestionowania całego narzędzia badawczego.

#### Ad. 8.

Szanowny polemista jest przeciwnikiem przetransponowywania nowego spojrzenia na środowisko, jakiemu dał wyraz J. Konopnicki w oparciu o długoletnie badania nad problemem niedostosowania społecznego, do badań nad skutecznością nauczania w szkołach podstawowych. Nie wiem do prawdy, jaką w tym względzie należy widzieć przeszkodę. Jeżeli i w jednym, i drugim problemie istniała konieczność badania środowiska, to dla czego za każdym razem ma badacz przyjmować inny punkt widzenia, tworzyć jego odmienną koncepcję, skoro pierwsza, jak na razie, okazała się wyczerpująca.

Sądze, że po prostu ze względu na oszczędność czasu i na własną konsekwencję badawczą należy się trzymać przyjętego uprzednio podziału, a jeżeli okaże się niewystarczający, wówczas dokonać korekt.

#### Ad. 9.

Na koniec, p. Kwieciński czyni zarzut prof. Konopnickiemu, jakoby jego ostatnie wyniki badań zamieszczone w książce „Zadania (testy) słownikowe i ich zastosowanie” były sprzeczne z obecnie głoszonymi na łamach *Nowej Szkoły*. I znów należy przytoczyć cytaty z wyżej wymienionej książki, gdzie Autor pisze: „...W odniesieniu do wiadomości mate-

<sup>12</sup> J. Konopnicki; M. Ziemia: *Zadania (testy) słownikowe i ich zastosowanie*. PAN, Wrocław — Kraków 1968, s. 120.

<sup>13</sup> J. Konopnicki; M. Ziemia: *Zadania (testy)...* J.w. s. 102.

matyczno-przyrodniczych nie notujemy poważniejszych różnic między wsią a miastem. W dziedzinie humanistycznej różnice te są znaczne na niekorzyść wsi<sup>14</sup>. Czy zatem sprzeczność? Jeżeli się zważy, że tereny, w których były prowadzone dawne badania, różnią się diametralnie od terenów woj. opolskiego, to już sam fakt niezanotowania poważniejszych różnic między wsią a miastem w zakresie wiadomości matematyczno-przyrodniczych w pierwszych badaniach jest tylko potwierdzeniem obecnych wyników badań.

### III

Trzecia część wywodów polemicznych ma już znacznie szerszy charakter. Atakując wyniki badań prof. Konopnickiego o niestwierdzonym wyraźnym wpływie warunków bytowo-kulturalnych na wyniki uczniów w nauce w woj. opolskim dr Kwieciński przechodzi do krytyki uczelni kształcących nauczycieli. Polemista zarzuca im powszechne lansowanie tezy, jakoby wszystko w efektach działalności szkoły zależało wyłącznie od metod i form organizacji pracy, że teza o kierowniczej roli nauczyciela w procesie nauczania stawiana jest przez pedagogów w swoistym znaczeniu, to znaczy, że pomimo bardzo różnych niekorzystnych warunków, w jakich się znajduje jednostka, można jednak przeciwstawić się im poprzez zastosowanie właściwych środków pedagogicznych, że nawet w najtrudniejszych warunkach można realizować w pełni programowe zadania szkoły.

Na zakończenie warto przytoczyć wymowny cytat p. Kwiecińskiego: „Teza ta (mowa o optymizmie pedagogicznym — M.Ś) propagowana jednostronnie w kształceniu i doksztalcaniu nauczycieli — jest rozumiana w sposób wypaczony: wyłącznie nauczyciel decyduje o wynikach nauczania.

Lansuje się ją bez brania pod uwagę różnych warunków pracy szkoły, życia dziecka i różnego stopnia i tempa rozwoju samych dzieci w różnych środowiskach. Dochodzi nawet w pracach badawczych do naiwnego, idealistycznego udowadniania, że nauczyciel i szkoła są głównymi mechanizmami zmian społecznych. Zapomina się o tym, że dziecko i rodzina, i nauczyciel, i szkoła, i system oświaty są funkcją całokształtu stosunków społecznych<sup>15</sup>.

Ponieważ jednak nie czuję się w tym względzie kompetentny, by udzielić odpowiedzi na tę część zarzutów, mam nadzieję, że w imię dobrej opinii zakładów kształcących nauczycieli uczyni to kto inny, bowiem ich ciężar gatunkowy jest bardzo duży.

<sup>14</sup> J. Konopnicki; M. Ziemia: Zadania (testy)... J.w. s. 24.

<sup>15</sup> Z. Kwieciński: Środowisko a szkoła. *Ruch Ped.* 1972, nr 5, s.647.

WITOLD KOTOWSKI

### WIEDZA O ALKOHOLIZMIE LEKCJE I PRELEKCJE SZKOLNE

W 1969 roku, z inicjatywy Głównego Społecznego Komitetu Przeciwalkoholowego, wydano przewodnik dla nauczycieli: „Abstynencja—Trzeźwość—Profilaktyka wychowawcza” (Państw. Zakł. Wyd. Szkolnych, 30 tys. egz., str. 312). Kompendium to, rozprowadzone przez kuratoria, pomyślane było jako pomoc dydaktyczna — uzupełnienie wykładów z poszczególnych przedmiotów.

Był to pierwszy u nas pomocniczy podręcznik nauczyciela, ujmujący nauczanie i wychowanie w pewien system dopasowany do przedmiotów i klas. Recenzję zamieścił *Ruch Pedagogiczny* (w nrze za wrzesień — październik 1971 r.).

Wydawnictwo było próbą pedagogicznej interwencji przeciwalkoholowej własnymi siłami szkoły. Charakter przedmiotu jednak sprawia, zresztą nie tylko w naszym kraju, że zarówno nauczyciele, jak i uczniowie potrzebują pomocy z zewnątrz.

Władze szkolne zwracają się więc do miejscowych oddziałów przeciwalkoholowych lub oddziałów TWP z propozycjami przeprowadzania prelekcji. Już obecnie jednak można ocenić, że akcja ta w obydwu wariantach — samopomocy szkolnej i prelekcji zamawianych — daleka jest od jednolitości, zależy bowiem od wielu przyczyn: od wagi, jaką przykładają do tego zagadnienia kuratoria, od kierownictwa poszczególnych szkół, łatwości uzyskania prelegentów w danej miejscowości, łączących wiadomości fachowe ze zdolnościami pedagogicznymi i in.

Jest rzeczą pewną, że sprawa ta przedstawia mozaikę poczynań i w sumie daleka jest od zaopatrzenia młodzieży opuszczającej szkołę w minimum wiedzy o alkoholizmie. Narzuca się zatem konieczność zorientowania się, czy inicjatywa wydawnicza, realizująca postulaty nauczycieli, była słuszna oraz czy wydany tom wymaga uzupełnień, zmian, poszerzenia. Czy spełnia swą rolę, czy też nie zauważony tkwi w szafie biblioteki szkolnej?

Już samo zainteresowanie się stopniem przydatności wydanego przewodnika przez wizytatorów, czy też w drodze ankiety wśród nauczycieli zaktywizowałoby w odczuciu szkół zagadnienie przeciwalkoholowej profilaktyki wychowawczej.

Po stronie młodzieży szkolnej aktywizowałaby to zagadnienie ankieta szkolna wśród uczniów, składająca się wzorem szwedzkim z paru prostych pytań. Jest, oczywiście, do pomyślenia wśród młodzieży klas licealnych i ostatniej klasy szkoły podstawowej.

Zasadnicze pytania ankiety dotyczące samej akcji szkolnej sprowadzi-

ły się do wariantów odpowiedzi: „Uważam program nauczania za zbyt skąpy; za wystarczająco obszerny; za zbyt obszerny”. Poza tym uczniowie mieliby możliwość zamieszczenia dodatkowych własnych uwag.

Z dezyderatów szwedzkiej młodzieży szkolnej przytaczamy parę charakterystycznych zdań: „Potrzebne są lepsze programy szkolne, których realizacja zależy w dużej mierze od wysokiego poziomu nauczyciela”, „Wykłady powinny być prowadzone przez fachowców”, „Fachowiec spoza szkoły bardziej przyciąga uwagę uczniów”.

Dyrektorzy również wypowiadali się za „nowym głosem w klasie”; uważali na ogół, że osoba z zewnątrz łatwiej nawiąże kontakt z młodzieżą, byli jednak zdania, że w pierwszych sześciu klasach wykłady powinny być pozostawione nauczycielom; uważali też, że należy unikać moralizatorstwa.

Społeczny Komitet Przeciwalkoholowy Łodzi w swoim czasie przeprowadził konkurs wśród nauczycieli na wzorowe lekcje z poszczególnych przedmiotów z włączeniem tematyki alkoholizmu. Niektóre opracowania lekcyjne zawierały po kilkadziesiąt stron i zdumiewały ogromem dobrej woli i nakładem pracy. Oto niektóre przewodnie myśli wychowawców: należy dbać, by charakter wykładu był poważny, prosty, rzeczowy, unikający dramatycznych relacji. Nie należy pogłębiać poczucia nieszczęścia czy poniżenia dzieci, żyjących w pijackim kręgu rodzinnym, ani nie wpływać na zbyt drastyczne ustosunkowanie się dzieci do pijących rodziców. Z niezwykłą oględnością należy omawiać albo pomijać zupełnie kwestię dziedziczności, gdyż dziecko nie jest przedmiotem, ale i podmiotem prawa genetyki; lekarze, mający przeważnie do czynienia z dorosłymi, nie zawsze potrafią dostosować się do poziomu dzieci, przytaczając zbyt wiele szczegółów z zakresu fizjologii i patologii organizmu.

\*

Oczywiście pożądaną jest zróżnicowanie motywów wykładu w zależności o drogą do szkoły, wieku i płci. Jeżeli w klasie jest sporo dziewcząt, to należy poinformować je o sytuacji kobiety w rodzinie, w której mąż wykazuje skłonność do nadużywania alkoholu, informować o konieczności wczesnej interwencji, o rozpoznawaniu wczesnych symptomów nawyków alkoholowych młodych ludzi — kandydatów na przyszłych mężów, zasadach ochrony biologicznej obowiązującej kobiety. W szkołach samochodowych, budowlanych, należy omawiać tradycyjne zwyczaje alkoholowe, konieczność stwarzania nowych postaw, informować o zasadach trzeźwości zawodowej i brzemiennych w skutki zakłóceniach psychomotorycznych przy spożyciu nawet nieznacznych dawek.

Zwraca na siebie uwagę niedostateczne wykorzystanie poszczególnych przedmiotów nauczania jako drogi przekazywania wiadomości o działaniu nikotyny i środków farmaceutycznych wpływających na układ nerwowy, pobudzających i uspokajających, w tym także i narkotyków.



Zwracaliśmy już uwagę, że matematyka jest szczególnie odpowiednim przedmiotem, gdyż włączane w przedmiot wykładu i zadań informacje o alkoholizmie w sposób jakby niezamierzany, poboczny, a więc tym bardziej sugestywny, bo pozbawiony wyraźnej tendencji, wprowadza w palące zagadnienia nowoczesności: transportu, pracy z precyzyjnymi narzędziami, maszynami posiadającymi wielką moc, w zagadnienia trzeźwości zawodowej, w opóźnienia reakcji psychomotorycznej, w pojęcia progu trzeźwości itp.

Naturalnie podstawę stanowić musi sprawne operowanie przez uczniów procentami i promilami oraz zasadnicze wiadomości o stanach nietrzeźwości z typowymi reakcjami organizmu w zależności od stopnia zawartości alkoholu we krwi.

Obliczenia na opóźnienie reakcji przy określonym ilościowo spożyciu i szybkości (przedłużenie drogi hamowania) na wydalanie alkoholu z organizmu, na obliczenia wsteczne ilości spożytego alkoholu pomiędzy okresem pobrania próby krwi a wypadkiem itp., złożą się na interesujący, fachowo obiektywny zestaw zadań zawierających wiadomości, z którymi prawie każdy zetknie się w życiu.

\*

Poza tym jest konieczne zwrócenie szczególnej uwagi na równoległość przeciwalkoholowego nauczania z wychowaniem.

Na kształcącą rolę i sugestię środowiska zwracał uwagę T. Kotarbiński wypowiadając się w dyskusji: „Alkohol w kulturze i obyczaju” (*Problemy alkoholizmu* nr 9, 1969 r., powtórzonej następnie w wydawnictwie „Omega”, 1972) w słowach: „Stateczne, tradycjonalistyczne środowisko spod Warszawy, pomieszczone ze światem muzyków, plastyków, aktorów takiegoż społecznego pochodzenia. Czy był tam aktualny problem pijaństwa w rozmiarach wieloosobowych? Bynajmniej, choć zdarzały się wypadki picia nałogowego wyraźnie zindywidualizowane i wywołujące stanowczą dezaprobatę...”

Nie chodzi naturalnie o maniery, których symbolem jest frak i cylinder, samo noszenie których nie zabijało przecież zwierzęcia w człowieku.

Chodzi o posiadanie i upowszechnienie pewnego wzoru dyscypliny osobistej, wzoru demokratycznego zachowania się, polegającego na kształtowaniu siebie w sposób zgodny z kierunkiem ogólnego rozwoju, przeciwstawnego wszelkim formom zaniedbania: w słowach, gestach, ubiorze, higienie. Zaniedbaniem jest również strata umiaru przy spożywaniu alkoholu. Trzeba być, innymi słowy, panem siebie i znajdować w sobie zasady swej dyscypliny.

Dobrze wychowany człowiek nie będzie się upijał, zatrzyma się na progu lekkiego podochocenia. Wykształcenie samo przez się nie jest przeciwalkoholowym remedium, ale ilość bywalców izb wytrzeźwień wybitnie maleje wraz ze wzrostem poziomu rozwoju intelektualnego

mierzono go wykształceniem. Dotyczy to również i pacjentów poradni przeciwalkoholowych.

To nie są problemy tylko z dziedziny etyki i moralności. W dobie masowej turystyki i uspołecznionego handlu brak upowszechnionych zasad wychowania i uprzejmości skazuje nas na opóźnienie w stosunku do współczesności, staje się też kategorią ekonomiczną, poza nawiasem nawet takich zjawisk, jak absencja, wypadkowość i konflikty rodzinne na podłożu alkoholowym.

Sprawy te są w wybitnym stopniu doceniane przez kierowników nawy państwowej. W 1972 roku ukazały się dwa doniosłe akta będące świadectwem wagi problemu.

Rada Ministrów, uchwałą z dnia 5.V.72 r. o zaostrzeniu walki z pijaństwem i alkoholizmem (M.P. nr 30, poz. 163), obok szeregu postanowień powołujących do życia czterdzieści izb wytrzeźwień, przeszło dwadzieścia zakładów zamkniętych, żądaniem podjęcia konkretnych programów akcji przez rady narodowe, zwraca uwagę na szkoły nakazując prowadzenie prelekcji i pogadarek w godzinach wychowawczych w szkołach podstawowych, ponadpodstawowych i zawodowych.

Drugim aktem—uchwałą Rady Ministrów z 15.VII.72 r. (M. P. nr 32, poz. 177) — powołano do życia specjalny Instytut Badań nad Młodzieżą, dla badania zjawisk patologii wśród młodzieży i opracowania kompleksowych programów zapobiegania niedostosowaniu społecznemu.

Tymczasem życie, a z nim i szkoła nie czeka. Nauczyciele i wychowawcy muszą już teraz, możliwie wcześnie, szukać sposobów, by zamieniać brutalność na oględność, opryskliwość na uprzejmość, cyniczność na troskliwość, by obrazowo mówiąc przerobić przestarzałą ciasną drogę z kocich łbów na szeroką arterię z dobrze ułożonych kostek granitowych.

Zdajemy sobie sprawę, że życie nie zawsze jest dla dziecka radosne. Dom rodzinny często jest źródłem deprawacji, występku, zbrodni. Zbyt często jest drogą wdrażającą w zwyczaje alkoholowe. Wynoszą z domu i środowiska kalectwo duchowe niedostatecznego przygotowania do życia, kalectwo braku widzenia siebie i świata w poprawnych i prawidłowych proporcjach.

Niemniej jesteśmy do żywego poruszeni, gdy napotykamy wzory wulgarnego zachowania się: plucia na ulicy, zaśmiecania, publicznej manifestacji pijaństwa, bezceremonialnych potrażeń. Szkody właściwie nie ponosimy żadnej, a i sami sprawcy są przeważnie nieświadomi własnego prymitywizmu, ale poruszenie nasze wywołane jest dostrzeganiem społecznych perspektyw zagadnienia tkwiących w zasadach współżycia. Upoważnia to niewątpliwie do postawienia pewnych dezyderatów pod adresem prelegentów szkolnych: zespolenia treści informacyjnych z wychowawczymi.

Na pogadankach i prelekcjach przeciwalkoholowych treść wychowawcza może być zademonstrowana na przykład w sposób taki: po wstępnym

wykładzie o rozpowszechnionych u nas zwyczajach, przejawach wulgarności, postępujących zazwyczaj w parze ze stanami nietrzeźwości, następuje część druga: do zaimprowizowanego przy pomocy paru plansz baru mlecznego czy stołówki wchodzi niedbale ubrany osobnik (może tę rolę odegrać osoba towarzysząca prelegentowi) i popełnia szereg rażących błędów zachowania się: długo nie zdejmuje czapki, wreszcie zdejmuje i kładzie na stole, je wśród brudnych talerzy, strąca popiół na podłogę, wyciera palce o płaszcz, pije z butelki itd. Uczniowie na rozdanych kartkach notują te błędy. Zwycięscy tego małego konkursu otrzymują jakieś symboliczne nagrody: torebki lub breloki do kluczy z hasłami przeciwalkoholowymi.

Ankieta czy błyskawiczny konkurs umacnia sugestię wykładu przeciwalkoholowego, pobudza współzawodnictwo, estetyczne odczucie, budzi krytycyzm.

Naturalnie mogą być i inne propozycje. W każdym razie stan pełnego spokoju po wydaniu książki-przewodnika nie może zadowalać ani władz szkolnych, ani społecznych komitetów, ani samego społeczeństwa stojącego w obliczu rosnącego z roku na rok spożycia napojów alkoholowych.

Poruszone w tym artykule sprawy zespolenia młodzieży z ogólnym nurtem pojęć i pracy społeczeństwa znalazły też wyraz w uchwale sejmowej z 12 kwietnia br. (M. P. nr 18, poz. 111) — uchwale zupełnie wyjątkowej w zestawieniu z dotychczasowymi aktami normatywnymi Sejmu — nie zawierającej artykułów i paragrafów, lecz jedynie stwierdzenie potrzeb i ustalenie zadań narodu i państwa w wychowaniu młodzieży oraz jej udziale w budowie socjalistycznej Polski.

Między innymi wskazując, że część młodzieży z różnych względów z trudem dostosowuje się do obowiązujących w społeczeństwie norm obyczajowych i prawnych, przyjmuje Sejm założenia raportu Komitetu Ekspertów o stanie oświaty i wyraża przekonanie, że dyskusja ogólnospołeczna przyczyni się do dalszego doskonalenia i modernizacji systemu oświaty.

# DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

WANDA KRAWCZYK  
KIELCE

## POSTAWY NAUCZYCIELI WOBEC PRACY ZAWODOWEJ I SPOŁECZNEJ A PRZYGOTOWANIE PEDAGOGICZNE DO ZAWODU

(Refleksje z badań nad przygotowaniem do zawodu nauczyciela)

Fakt, że system kształcenia i doskonalenia nauczycieli znajduje się aktualnie w toku przeobrażeń, stwarza okoliczność szczególnie sprzyjającą dla wysunięcia pewnych wniosków i postulatów, które pozwoliłyby może uniknąć niektórych błędów popełnianych w dotychczasowym przygotowaniu kadr nauczycielskich, a wynikających najczęściej ze zbyt krótkiego toku kształcenia.

Doświadczenie wskazuje, że problem wykształcenia nauczyciela musi być rozpatrywany z jednej strony z punktu widzenia kwalifikacji zdobytych przed rozpoczęciem pracy w zawodzie, z drugiej zaś — pod kątem możliwości i chęci podnoszenia kwalifikacji i uzupełniania wykształcenia w toku pracy. Wagę tych spraw podnosi fakt, że w obecnych warunkach, przy obecnym stanie kultury społeczeństwa, poziom wykształcenia wywiera wpływ na kształtowanie się pozycji zawodowej nauczyciela oddziałując jednocześnie na wiele innych stron jego życia.

Nauczyciele są jedną z największych w Polsce społeczności zawodowych o bardzo różnicowanym profilu. Wśród społeczności nauczycielskiej najliczniejszą grupę stanowią pracownicy szkół podstawowych, a wśród nich nauczyciele szkół wiejskich.

Należąc do grupy wysoko wykwalifikowanych specjalistów pracujących samodzielnie i indywidualnie na powierzonym im odcinku pracy, nauczyciele są w większości świadomi faktu, że efektywność ich pracy zależy w dużej mierze od stalego odnawiania i doskonalenia wiedzy zawodowej, od pracy nad sobą. Znaczna część nauczycieli pracuje i współżyje stale w środowisku kulturalnie słabszym, często w osamotnieniu towarzyskim, w sytuacjach nie stwarzających okoliczności sprzyjających ciągłemu doskonaleniu się i podnoszeniu swojego poziomu społeczno-kulturalnego. Z drugiej strony jednak — właśnie środowisko wiejskie, w którym pracuje zdecydowana większość nauczycieli szkół podstawowych, stawia przed nimi bardzo skomplikowane, trudne i odpowiedzialne zadania, wymagające dużej aktywności wynikającej z odpowiedniego przygotowania do pracy zawodowej, społecznej i z samokształcenia.

Osobowość nauczyciela kształtują przede wszystkim wpływy zewnętrzne, wśród których na czołowe miejsce wysuwa się proces kształcenia pedagogicznego. Nauczyciel w toku tego procesu musi zdobyć umiejętność działania, zawierającego pierwiastek twórczy. Uczelnia kształcąca nauczycieli winna także przygotować absolwenta do udziału w życiu politycznym i społecznym, gdyż wywiera to duży wpływ na kształtowanie się sytuacji nauczyciela w wykonywanym zawodzie, na charakter i zakres jego kontaktów, na całość jego pozycji społecznej. Udział nauczycieli w pracy społeczno-politycznej, szeroki wachlarz kontaktów z lokalnym środowis-

kiem i działającymi w nim organizacjami rozszerzają zakres wpływu nauczyciela na miejscową społeczność. Jest to problem szczególnie ważny w pracy nauczycieli w środowisku wiejskim, gdzie są oni często jedynymi przedstawicielami inteligencji, i w związku z tym ciążą na nich poważne zadania w zakresie organizowania życia kulturalnego i środowiska wychowawczego, które przyszłoby szkole z pomocą w realizacji trudnych zamierzeń dydaktyczno-wychowawczych.

Tymczasem niektórzy nauczyciele nie podejmują powyższych rodzajów działalności nie z braku chęci czy też z niezrozumienia potrzeby ich kontynuowania, ale po prostu nie posiadają odpowiedniego przygotowania w tym zakresie. Stąd interesujące i potrzebne mogą być rozważania na temat doświadczeń czynnych nauczycieli oraz dotyczące wybranych metod pracy uczelni kształcących nauczycieli, zmierzających do jak najlepszego przygotowania absolwentów do pracy zawodowej, społecznej i do samokształcenia. Niniejsze rozważania i wnioski oparte są na badaniach przeprowadzonych w latach 1968—1970 wśród licznej grupy nauczycieli województwa kieleckiego oraz na kilkuletnim doświadczeniu z pracy w studium nauczycielskim, które przygotowują nauczycieli w trybie studiów stacjonarnych i zaocznych.

Nowe zadania w dziedzinie oświaty, związane z reformą szkół podstawowych i średnich, wymagają od całego społeczeństwa, a przede wszystkim od nauczycieli zgodnego z duchem czasu działania w zakresie unowocześniania pracy szkół i placówek oświatowo-wychowawczych. Wymaga to odpowiedniego przygotowania kadr nauczycielskich uwzględniającego wprowadzenie kandydatów na nauczycieli w umiejętność samodzielnych badań naukowych, wyćwiczenie w analizowaniu zbieranych materiałów, kształtowanie sprawności dochodzenia do uogólnień, często nowych i ważnych, nie tylko w systemie ich wiedzy osobistej, ale i w systemie wiedzy powszechnej. Duże usługi mogą tu oddać próby i poszukiwania pedagogiczne oparte o analizę praktycznego doskonalenia warsztatu pracy nauczyciela. Młoda kadra pedagogiczna to przecież ludzie, którzy w niedalekiej przyszłości obejmą stanowiska kierownicze i muszą być przygotowani na to, że nowe zadania w dziedzinie oświaty będą wymagały także udoskonalenia organizacji i metod kierowania pracą dydaktyczno-wychowawczą, często zasadniczych zmian w treści i metodach pracy, zmierzających do jak najsprawniejszej organizacji pracy szkół, opartej na pełnej integracji poczynań wszystkich ogniw szkoły i jej sojuszników.

Unowocześnienie procesu kształcenia wymaga wdrażania do pracy szkoły nowoczesnych metod wyzwalających aktywność młodzieży w zdobywaniu wiedzy, rozwijających samodzielność myślenia i zwiększających sprawność kształcenia. Uczestnicząc w realizacji tych zadań nauczyciel musi coraz bardziej zbliżać się do osiągnięć współczesnej myśli pedagogicznej. Z każdym rokiem winna wzrastać liczba szkół wiodących, które staną się miejscem realizacji udowodnionych naukowo osiągnięć pedagogicznych w zakresie treści, metod, środków i form organizacyjnych nauczania i wychowania.

Uczelnia przygotowująca nauczycieli stanowi środowisko wychowawcze, w którym o sile oddziaływania wychowawczego decyduje zbieżność czynów i postępowania z głoszonymi hasłami. W środowisku tym określone sytuacje wychowawcze tworzą ludzie i rzeczy — ludzie organizują to środowisko z myślą o wszechstronnym rozwoju osobowości wychowanka. W toku pracy dydaktyczno-wychowawczej uczelnia dąży do stworzenia takiego środowiska życia i pracy, które dzięki bogactwu różnorodnych sytuacji i dzięki odpowiedniemu kierowaniu pracą jak najlepiej przygotowałoby kandydatów do przyszłej funkcji nauczyciela-wychowawcy.

Zważywszy fakt, że praca nauczyciela pozostaje w ścisłym związku z warunkami życia społecznego, że potrzeby społeczeństwa i wymagania cywilizacji warunkują charakter wysiłków nauczyciela, działalność młodych nauczycieli musi być

widziana na szerokim tle ogólnych tendencji życia społecznego. Z drugiej strony dopiero analiza praktyki pedagogicznej nauczycieli ukazuje bogactwo rzeczywistości wychowawczej, konkretne sytuacje, w których wiedza i umiejętności wyniesione z uczelni znajdują zastosowanie w procesie samodzielnego działania, wyzwalaając zainteresowania wychowawcze i utrwalając zdolności pedagogiczne.

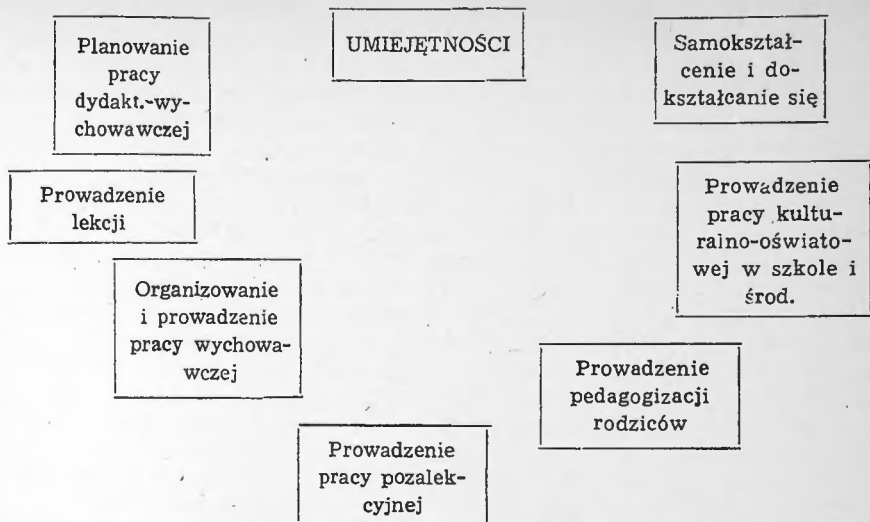
Analiza trudności i osiągnięć w pracy zawodowej młodych pedagogów wyraźnie wskazuje na 3 aspekty tej pracy:

- a) aspekt poznawczy — wyrażający się w wiedzy o przedmiocie, podmiocie i procesie wychowania;
- b) aspekt praktyczny — dotyczy umiejętności działania w roli nauczyciela — wychowawcy;
- c) aspekt psychologiczno-wychowawczy — związany z kształceniem cech osobowości nauczyciela, potrzebnych do wykonywania zawodu.

Problemy właściwego przygotowania kandydatów do zawodu nauczycielskiego nabrały szczególnej wagi w okresie realizacji reformy szkolnictwa i oświaty. Coraz bardziej oczywistym staje się fakt, że wartość reformy i poziom szkół zależą w dużym stopniu od tego, czy potrafimy przygotować twórczych nauczycieli, którzy należycie rozumieliby funkcję wychowawczą współczesnej szkoły socjalistycznej. Wyznaczając nauczycielowi kierowniczą rolę w procesie nauczania współczesna dydaktyka stawia go w sytuacji zupełnie odmiennej od tej, jaką wyznaczała mu dydaktyka tradycyjna. Nowa rola nauczyciela — kierownika i organizatora procesu uczenia się — stawia przed nim zadanie poznania drogi, jaką uczeń ma dojść do nabycia wiadomości, oraz zadanie polegające na zdobyciu umiejętności kierowania aktywnością badawczą uczniów. Niektóre wypowiedzi czynnych nauczycieli rzucają światło na zależność istniejącą między przygotowaniem wyniesionym z zakładu kształcenia nauczycieli a stylem pracy dydaktyczno-wychowawczej młodych nauczycieli. Zgodnie z założeniami nowoczesnej pedagogiki nauczyciel ma się jakby wznieść na wyższy poziom, skąd mógłby obserwować pracę swoich uczniów. Wymaga to od nauczyciela refleksyjnego działania, bardzo starannego przygotowywania się do codziennej pracy i bogatych wniosków polekcyjnych. Dopiero taka postawa stwarza okoliczność do konfrontacji teorii z praktyką, pozwala widzieć swoje doświadczenia i stale uściślać wiedzę potrzebną w empirycznym działaniu. Wypowiedzi młodych nauczycieli wskazują, że ich działalność praktyczna wymaga zakresu umiejętności przedstawionych w wykresie na następnej stronie.

Dopiero kontakt nauczyciela z rzeczywistością szkolną pozwala na wysuwanie wniosków odnośnie oceny przygotowania zawodowego wyniesionego z uczelni. Właśne czynności pedagogiczne dają możliwość pełnej analizy zjawisk pedagogicznych i właściwego ich rozumienia, co z kolei stwarza podstawy pedagogicznego myślenia i działania. Właśnie w toku własnej praktyki pedagogicznej młodzi nauczyciele w pełni uświadomili sobie, że istotą lekcji jest kierowanie przez nich działalnością poznawczą uczniów przy użyciu metod pozostających w zależności od specyfiki nauczanego przedmiotu. Praktyka zawodowa utwierdza przekonanie nauczyciela o tym, że konspekt nie może być schematem ograniczającym swobodę w doborze środków i treści dydaktycznych. Musi stwarzać możliwość postępowania modyfikacyjnego, opartego na właściwym doborze metod i środków odpowiednich dla danego przedmiotu, zespołu uczniów oraz indywidualnych uczniów wchodzących w skład zespołu.

Praca zawodowa nauczycieli staje się główną treścią ich życia, w niej szukają zaspokojenia potrzeb duchowych oraz ugruntowania swojej pozycji społecznej. Wrazem więzi z zawodem jest zaangażowanie w pracę, atmosfera uczuciowa towarzysząca podejmowanym przedsięwzięciom o charakterze dydaktyczno-wychowawczym, zadowolenie i samopoczucie, które kształtują konkretne efekty działania oraz odpowiednie uznanie dla wysiłków nauczyciela. Podniesienie poziomu własnej pracy



pedagogicznej i społecznej może nauczyciel osiągnąć tylko drogą kształtowania refleksyjnej postawy wobec swej pracy, co pozwoliłoby na bieżące korygowanie wszelkich poczynań i wyprowadzenie wniosków dla uniknięcia dotychczasowych błędów i niedociągnięć. Praca nauczycieli jest oceniana przede wszystkim przez kierowników i dyrektorów szkół oraz pracowników nadzoru pedagogicznego; ocena jest oparta na zaobserwowanych faktach i prowadzić powinna do wniosków zmierzających do likwidacji uchybień i braków. Niezwykle trudno byłoby ustalić sztywny schemat takiej oceny, gdyż indywidualne cechy osobowości nauczyciela decydują przecież w dużej mierze o jego powodzeniach bądź niepowodzeniach, a skomplikowana rzeczywistość społeczna określonego środowiska stwarza bardziej lub mniej odpowiedni grunt dla pracy dydaktyczno-wychowawczej i społecznej.

W ścisłym związku z istotą pracy pedagogicznej i charakterem zawodowego przygotowania nauczycieli pozostaje ich uspołecznienie, wyrażające się w różnych formach społecznego działania. Większość nauczycieli podejmuje pracę społeczną bezpośrednio związaną z zadaniami dydaktyczno-wychowawczymi szkoły, ale też dość liczna grupa angażuje się do prac społecznych wynikających z gospodarczych, kulturalnych i politycznych potrzeb środowiska. Z badań przeprowadzonych wśród czynnych nauczycieli studiujących zaocznie wynika, że najbardziej aktywne jest nauczycielstwo w środowisku wiejskim.

Na podstawie wypowiedzi nauczycieli można stwierdzić, że nauczyciel pracujący na wsi jest bardzo ofiarny i spełnia liczne obowiązki społeczne często kosztem porządknej pracy zawodowej i ze szkodą dla swoich spraw osobistych i życia prywatnego. Wielkie poświęcenie się sprawom społecznym prowadzi jednak często do tego, że nauczyciel obciążony nadmiarem obowiązków niejako rozprasza się, nie ma czasu na pracę nad sobą, na rozszerzenie i uzupełnienie swojej wiedzy. Tak więc nadmiar pracy społecznej niekorzystnie odbija się na jakości pracy zawodowej. Konsekwencją tego faktu jest ograniczenie aktywności intelektualnej nauczycieli, która winna służyć przede wszystkim zaspokajaniu potrzeby zdobywania wiedzy i orientacji w różnych dziedzinach.

Podnoszenie kwalifikacji zawodowych przez czynnych nauczycieli jest problemem wielkiej wagi społecznej, bowiem od wykształcenia i kwalifikacji nauczyciela, od jego kultury osobistej i zawodowej, osobowości i sylwetki moralnej zależą nie tylko

formalne wyniki nauczania szkolnego, ale także dalsze losy życiowe i przyszłość wychowanków, ich użyteczność zawodowa i społeczna. Zawód nauczycielski jest zawodem odtwarzającym w sposób ciągły i systematyczny zdolności kulturotwórcze młodych pokoleń i możliwości ich udziału w ogólnonarodowym dorobku. Nauczyciele rzutują swą pracą na całe społeczeństwo, na jego teraźniejszość i rozwój w przyszłości.

Podnoszenie kwalifikacji zawodowych nauczycieli przez studia zaoczne stwarza możliwości przyspieszenia rozwoju jednostki w zawodzie poprzez zaznajomienie jej z najnowszym dorobkiem wiedzy naukowej, poprzez rozwijanie krytycyzmu wobec własnej pracy, ukształtowanie umiejętności analizy zdobytych już doświadczeń pedagogicznych oraz wskazywanie na lepsze wzory czynności pedagogicznych. Proces doskonalenia jest więc swoistą twórczością, polegającą na zdobywaniu wiedzy przede wszystkim drogą systematycznego samokształcenia. Wychodząc z założenia, że znajomość teorii jest warunkiem pełnego zrozumienia i doskonalenia własnej pracy — twórcy programów studiów zaocznych opracowali taką właśnie koncepcję doskonalenia — jako procesu wzajemnej weryfikacji założeń teorii i praktyki zawodowej. Czynni nauczyciele studiujący zaocznie mają możliwość kształcenia umiejętności analizy złożonych procesów wychowawczych, z którymi zetknęli się w dotychczasowej praktyce pedagogicznej. Pod wpływem studiów kształtuje się krytyczna postawa wobec własnej pracy i wyłaniają się nowe problemy, które wskazują drogę dalszego samokształcenia. Pogodzenie studiów z pracą zawodową i z zaangażowaniem w pracę społeczno-kulturalną środowiska jest niekiedy problemem bardzo trudnym. Nauczyciele dostrzegają bowiem różnorodne potrzeby środowiska i podejmują wysiłki w kierunku ich zaspokojania, spełniając w większości wiodącą rolę w dziedzinie przeobrażania świadomości społecznej na wsi. Czynią to często kosztem swojego życia prywatnego i kosztem własnego wolnego czasu, który mogliby poświęcić na studia bądź samokształcenie. Niemniej jednak, ogólnie rzecz biorąc, w środowisku nauczycielskim panuje atmosfera sprzyjająca podnoszeniu kwalifikacji zawodowych i z roku na rok coraz większa liczba nauczycieli, kosztem wielu wyrzeczeń i ogromnego własnego wysiłku, realizuje ambitnie dalsze kształcenie. W systematycznym podnoszeniu kwalifikacji zawodowych przodują właśnie nauczyciele wiejscy. Analiza zgromadzonych materiałów badawczych z terenu województwa kieleckiego w pełni potwierdziła tezę, że jakością pracy zawodowej i społecznej nauczyciela jest w dużej mierze uwarunkowana przygotowaniem pedagogicznym wyniesionym z uczelni oraz umiejętnością samokształcenia.

Braki w przygotowaniu nauczycieli do prowadzenia pracy dydaktycznej i wychowawczej wskazują na potrzebę wprowadzenia pewnych zmian i modyfikacji w zakresie treści i metod przygotowania zawodowego i doskonalenia nauczycieli. Zmiany te muszą objąć swym zasięgiem zarówno treść, jak i organizację studiów, które muszą dawać gruntowniejsze przygotowanie do pracy zawodowej i społecznej w nowoczesnej, ośmioklasowej szkole, która w związku z realizacją reformy szkolnej będzie ulegała dalszym przeobrażeniom, stawiając przed kadrą pedagogiczną coraz trudniejsze zadania. Zdobywanie kwalifikacji przez nauczycieli szkół podstawowych na poziomie wyższym pozwoli na wzmocnienie pozycji społecznej nauczyciela w socjalistycznym społeczeństwie, które przecież ulega systematycznym przeobrażeniom w kierunku postępu we wszystkich dziedzinach życia.

Wśród wniosków i postulatów na pierwsze miejsce wysuwa się zagadnienie rekrutacji na studia, od tego bowiem, jaki „materiał ludzki” trafi do uczelni pedagogicznych, zależy w dużej mierze to, jacy będą nauczyciele. Chociaż w dotychczasowych badaniach nie ma zgodności co do tego, jakie cechy osobowości decydują o powodzeniu w pracy wychowawczej, niemniej nie neguje się w ogóle niezbędności pewnych cech. Ustalenie kryteriów doboru kandydatów do zawodu nauczyciel-



skiego będzie dyskusyjne dopóty, dopóki dyskusyjne są podstawowe cechy osobowości decydujące o powodzeniu w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Niemniej analiza działania pedagogicznego przedstawicieli licznej rzeszy nauczycielskiej pozwala wskazać ogólne kierunki wymagań, które winny być stawiane kandydatom do zawodu nauczycielskiego. Na pierwszym miejscu należałoby postawić właściwości ułatwiające wpływ na wychowanka: wartości moralne, łatwość nawiązywania kontaktów, poziom ekspresji słownej w ścisłym związku z wysokim poziomem intelektualnym kandydata oraz właściwości aktualizujące się w działaniu wychowawczym, w dążeniu do zmiany postępowania dziecka. Chociaż oddziaływanie wychowawcze jest procesem zindywidualizowanym zarówno ze względu na typ wychowanka i wychowawcy, jak i na warunki, w których przebiega — to jednak badania indywidualnych walorów pracy dobrych nauczycieli pozwalają stwierdzić decydujące znaczenie wiedzy, światopoglądu i cech osobowości nauczyciela. Z faktu, że wiedza, umiejętności, naukowy światopogląd i cechy osobowości nauczyciela są czynnikami determinującymi efektywność jego pracy dydaktycznej i wychowawczej, wynika potrzeba takiego doboru kandydatów, których postawa moralna, zdolności i zainteresowania gwarantowałyby w przyszłości ukształtowanie samokrytycznego, analitycznego stosunku do własnej pracy.

W świetle powyższego do poważnego problemu urasta rola rzeczywistych zainteresowań i zamiłowań pedagogicznych absolwentów szkół ogólnokształcących, którzy podejmują studia w uczelniach kształcących nauczycieli. Jednocześnie zarysowuje się potrzeba przeprowadzania dłuższych i wnikliwych obserwacji, które pozwoliłyby określić rodzaj i kierunek zainteresowań maturzysty wybierającego zawód.

I tu wysuwa się potrzeba ściślejszego niż dotychczas zobowiązania szkół ogólnokształcących do prowadzenia pracy obserwacyjno-badawczej nad uczniami, nakładającego jednocześnie większą niż dotąd odpowiedzialność za wybór kierunku kształcenia pedagogicznego. Opinia szkolnej komisji rekrutacyjnej działającej w liceum powinna być dla uczelni kształcącej nauczycieli źródłem do scharakteryzowania sylwetki przyszłego studenta—kandydata na nauczyciela. Powinna ona być źródłem informacji o jego zdolnościach, zainteresowaniach, stopniu społecznym i zaangażowaniu w różnorodnej działalności, winna zawierać jak najwięcej wiadomości o kandydacie, które pomogłyby podjąć najbardziej trafną decyzję o zakwalifikowaniu na studia. Potwierdzeniem lub zaprzeczeniem trafności decyzji o przyjęciu na studia nauczycielskie, opartej o wyniki egzaminu, rozmowę prowadzoną przez pedagoga lub psychologa i opinię licealnej komisji rekrutacyjnej, mogłyby być praktyki wakacyjne przed rozpoczęciem studiów, które umożliwiłyby kandydatowi zetknięcie się z pracą z dzieckiem na kolonii czy obozie harcerskim. Praktyka taka powinna się odbywać w placówkach obsadzonych przez kadre pedagogiczne pozostającą w kontakcie z uczelnią kształcąca nauczycieli, co dawałoby możliwość przekazania obserwacji i spostrzeżeń o zakwalifikowanych na studia studentach, a im samym pozwoliłoby choć przez krótki okres zetknąć się z jedną z form pracy pedagogicznej.

W tym miejscu można by także postulować obowiązkowe praktyki wakacyjne na obozach harcerskich i koloniach po I i II roku studiów. Ten rodzaj działalności powinien być odpowiednikiem ochotniczych hufców pracy dla studentów innych uczelni. Praktyki takie pozwoliłyby studentowi na zetknięcie się z tą dość specyficzną i trudną formą pracy wychowawczej, jaką jest praca na koloniach podejmowana przez bardzo pokazną liczbę czynnych nauczycieli.

Trzecim problemem wynikającym z analizy zgromadzonych materiałów jest zagadnienie zmian programowych w zreformowanych uczelniach przygotowujących nauczycieli.

W centrum uwagi twórców programów dla uczelni kształcących nauczycieli powinno pozostawać kształtowanie osobowości przyszłego nauczyciela.

Programy w większym niż dotychczas stopniu powinny uwzględniać problemy przygotowania nauczycieli do organizowania pracy wychowawczej i podejmowania pracy społecznej w szkole i w środowisku. Poprzez odpowiednią treść i organizację pełnych studiów wyższych przygotowujących do zawodu nauczyciela trzeba zapewnić kandydatom jak największe możliwości gromadzenia, przyswajania, systematyzowania, przetwarzania i wykorzystywania wiedzy teoretycznej w praktyce. Twórcy programów muszą także liczyć się z faktem, że samo przyswojenie przez studenta teorii nauczania i wychowania zawartej w programach nie stanowi dostatecznego przygotowania do prawidłowego prowadzenia pracy dydaktycznej i wychowawczej.

Przygotowanie zawodowe musi mieć charakter naukowy, ale jednocześnie bliski potrzebom życia. Musi zawierać w sobie możliwość ukazania przyszłemu nauczycielowi związku istniejącego między pracą dydaktyczno-wychowawczą szkoły a perspektywami i zadaniami społeczno-kulturalnego i gospodarczego rozwoju kraju. Kandydaci na nauczycieli już w toku studiów muszą zrozumieć zależność wychowania od ogólnospołecznej problematyki życia współczesnego. Organizowanie różnych form aktywności studentów, angażowanie ich do prac społecznych, kształtowanie poczucia odpowiedzialności za własne działanie, wdrażanie do podejmowania własnych inicjatyw — oto drogi prowadzące do jak najlepszego poznania i rozumienia przez kandydatów na nauczycieli dziecka oraz istoty procesu wychowania, zdobywania umiejętności samodzielnego i skutecznego działania w roli nauczyciela-wychowawcy. Z uczelni kształcącej nauczycieli kandydat do tego zawodu musi wynieść przekonanie, że nauczyciel wychowuje całą swoją osobowością, że w każdej jego czynności znajduje wyraz stosunek do dziecka i dlatego każda działalność nauczyciela powinna być „aktem wychowawczym”. Zgromadzone materiały i obserwacje wskazują na potrzebę pełniejszego niż dotychczas przygotowania absolwentów do organizowania i kierowania pracą wychowawczą.

Przygotowanie to powinno przede wszystkim obejmować:

- a) Wiadomości metodyczne i rzeczowe z zakresu pracy z drużyną harcerską w szkole podstawowej i średniej, co student winien zdobywać poprzez udział w obowiązkowych szkoleniach podlegających zaliczeniom. Problemu tego nie rozwiązują 30-godzinne szkolenia informacyjne prowadzone dotychczas. Szkolenia te dawały tylko bardzo ogólną orientację w problematyce pracy ZHP, jednak nie poparte konkretną praktyką w tym zakresie nie dawały nawet podstawowego zasobu wiadomości niezbędnych opiekunowi lub drużynowemu ZHP. Tak więc obok szkolenia teoretycznego w procesie przygotowania zawodowego winno się uwzględnić pedagogiczną praktykę harcerską w drużynach harcerskich, która podobnie jak pedagogiczna praktyka ciągła podlegałaby zaliczeniu. Takie rozwiązanie problemu gwarantowałoby przygotowanie wszystkich absolwentów zakładu kształcenia nauczycieli do prowadzenia pracy w podstawowej organizacji ideowo-wychowawczej, jaką jest harcerstwo, podczas gdy dotychczas przygotowanie takie wynosili z uczelni kształcącej nauczycieli tylko ci absolwenci, którzy dobrowolnie angażowali się w pracy studenckiego kręgu instruktorskiego.
- b) Więcej niż dotychczas uwagi należy poświęcić przygotowaniu kandydatów na nauczycieli do planowania pracy wychowawczej. Trudności napotykane przez młodych nauczycieli wskazują, że przygotowanie w tym zakresie nie jest wystarczające. Choć w programie pedagogiki występuje problem planowania pracy wychowawczej jako zagadnienie programowe, to jednak liczba godzin, jaką można poświęcić temu zagadnieniu w toku normalnej realizacji programu, jest bardzo niewielka i pozwala jedynie na teoretyczne opracowanie zagadnienia, poparte co najwyżej kilkoma przykładami. Tymczasem rzeczywistość szkolna stawia młodego nauczyciela wobec problemu planowania pracy wychowawczej klasy, organizacji, której jest opiekunem, oraz do współuczestniczenia w opracowywaniu planu dydaktyczno-wychowawczego szkoły.

Dla lepszego niż dotychczas przygotowania przyszłych nauczycieli w tym zakresie należałoby wykorzystać przede wszystkim seminaria, które stwarzają możliwość doboru tematyki programowej, wynikającej z potrzeb w zakresie przygotowania pedagogicznego studentów. Można by także postulować uwzględnienie problematyki planowania pracy wychowawczej w programach kół naukowych. Przynależność do takiego koła i aktywny udział w jego pracy pomogłyby studentom również w lepszym przygotowaniu się do organizowania pracy wychowawczej, kierowania pracą pozalekcyjną w kołach przedmiotowych i zainteresowań, do organizowania środowiska wychowawczego.

- c) Zważywszy fakt, że szkoła wiejska jest ośrodkiem życia kulturalnego w środowisku, nauczyciele w niej pracujący powinni posiadać umiejętność organizowania wokół szkoły środowiska wychowawczego. Można to osiągnąć jedynie przez głębsze niż dotychczas przygotowanie przyszłych nauczycieli do prowadzenia pedagogizacji rodziców. I tu znowu nie wystarczy teoretyczne uzasadnienie potrzeby prowadzenia tego rodzaju działalności, lecz koniecznym wydaje się przygotowanie cyklu konkretnych pogadań i wygłoszenie ich tytułem próby bodaj w środowisku studenckim, np. w ramach pracy eksperymentalnego „Uniwersytetu dla Rodziców”, który powinien rozwijać działalność w każdej uczelni pedagogicznej. Osobny problem stanowią trudności napotymane przez absolwentów SN w związku z brakami w przygotowaniu dydaktycznym. Analiza materiałów z badań w tym zakresie wskazuje na potrzebę uwzględniania następujących postulatów:

Ponieważ uczelnie kształcące nauczycieli przygotowują przede wszystkim do pracy w środowisku wiejskim, w którym często jeszcze występują dość prymitywne warunki pracy — powinny one w większym stopniu przygotowywać studentów do realizacji programu nauczania w trudnych warunkach. Chodzi zwłaszcza o odpowiednie wiadomości metodyczno-praktyczne z zakresu takich przedmiotów nauczania, jak: wychowanie fizyczne, fizyka, chemia, biologia, zajęcia praktyczno-techniczne — a więc przedmiotów, w zakresie których prawidłowa realizacja programu nauczania wymaga możliwości korzystania z pracowni i odpowiednich pomocy naukowych. Jeszcze dziś ogromny procent szkół wiejskich nie posiada sal gimnastycznych i pracowni przedmiotowych, zaś młodzi nauczyciele byli przygotowani do pracy w warunkach szkoły nowoczesnej i tu — w szkole wiejskiej — często są bezradni, nie potrafią ciekawie organizować zajęć, często brak pracowni i pomocy uważają za usprawiedliwienie braków w realizacji programu nauczania. Dlatego też winni oni wynieść z uczelni przygotowanie do pracy w szkołach o różnym stopniu organizacji i wyposażenia w pomoce. Jest to zadanie do realizacji dla wykładowców metodyk różnych przedmiotów oraz dla wykładowców przedmiotów pedagogicznych.

Z drugiej strony w większym niż dotychczas stopniu należałoby uwzględniać w procesie przygotowania zawodowego nauczycieli problematykę nowoczesnych metod nauczania, aktywizujących ucznia i wyzwalających samodzielność myślenia. Z wypowiedzi czynnych nauczycieli na ten temat wynika bowiem, że napotykają oni trudności w prowadzeniu zajęć metodami wyzwalającymi inicjatywę i aktywność uczniów, nie zawsze potrafią organizować działalność praktyczną dzieci i brak wiadomości w tym zakresie powoduje, że nawet nie mają odwagi podejmowania prób takiego nauczania.

Dobra organizacja praktyki pedagogicznej na terenie szkół ćwiczeń oraz terenowej praktyki ciągłej studentów winna stwarzać możliwość podejmowania prób w zakresie nauczania nowoczesnymi metodami. Przedmiotem szczegółowych analiz metodycznych winny stać się różne typy lekcji, a nawet ich poszczególne ogniwa, gdyż młodzi nauczyciele stwierdzają trudności w realizacji trudniejszych działań

programu, w zadawaniu prac domowych, w organizowaniu jednostek lekcyjnych typu ćwiczeniowego, nauczania indywidualnego, a nawet w pisaniu konspektów lekcji różnego typu. W ścisłym związku z powyższym pozostaje problem lepszego przygotowania studentów do prowadzenia pracy kół przedmiotowych i zainteresowań, które stanowią integralną część procesu dydaktyczno-wychowawczego kontynuowanego przez szkołę podstawową poza lekcjami. Braki w przygotowaniu w tym zakresie powodują, że młodzie nauczyciele niechętnie podejmują się organizacji pracy poza-lekcyjnej. Uczelnia kształcąca pedagogów winna w większym stopniu uwzględniać przygotowanie studentów do prowadzenia tego typu działalności z jednej strony uzasadniając głęboko jej potrzebę i znaczenie, z drugiej zaś dając studentowi przygotowanie metodyczne i rzeczowe do prowadzenia tej działalności.

Wyżej sprecyzowane postulaty są oparte nie tylko na wypowiedziach samych nauczycieli, ale także na ocenie dokonanej przez przedstawicieli władz oświatowych, którzy oceniając poziom przygotowania nauczycieli do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej i do samokształcenia wskazywali na braki w niektórych dziedzinach tego przygotowania, przyczyniając się w ten sposób do przeanalizowania dotychczasowych metod pedagogicznego kształcenia nauczycieli.

MARIA GUŚPIEL

KRAKÓW

## MOTYWY PODEJMOWANIA STUDIÓW NAUCZYCIELSKICH

(na przykładzie Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie)

### I. Uwagi wstępne

Motywy kształcenia się młodzieży w określonym typie szkoły wyższej mają niebagatelne znaczenie. Autorzy zajmujący się tym problemem podkreślają, że trafny wybór kierunku kształcenia zawodowego idzie w parze z lepszymi wynikami studiów i z wydajniejszą pracą zawodową. E. Malewska na podstawie badań przeprowadzonych w WSR w Olsztynie stwierdza: „Zagadnienie motywów wyboru kierunku studiów i ich wpływu na sprawność, a także kształtowania się u młodzieży więzi z zawodem jest istotne w procesie kształcenia i wychowania studentów [...] Nie należy przyjmować na studia kandydatów z nie przemyślaną dogłębnie decyzją wyboru kierunku kształcenia. Jeśli zaliczą oni nawet pierwszy rok, to i tak w późniejszym okresie studiów odpadną. Sprawność studiów w tej niezdecydowanej grupie jest najniższa”<sup>1</sup>. Także M. Trawińska<sup>2</sup>, prowadząca badania na terenie uniwersytetów, wysuwa wniosek: „Pęd do wiedzy, zainteresowanie nauką zdradzają przede wszystkim studenci historii, matematyki i filologii polskiej”, przy czym „Zainteresowanie przedmiotem studiów podkreślili przede wszystkim historycy, poloniści i matematycy (69%, 67%, 62%)”. Autorka stwierdza także, że kandydaci kierujący się prawdziwym zainteresowaniem znajdują się najczęściej w grupie studentów bardzo dobrych, natomiast kierujący się względami prestiżowymi — w grupie studentów z oceną dostateczną.

<sup>1</sup> E. Malewska: Motywy podejmowania studiów i ich wpływ na przebieg i wyniki kształcenia na I i III roku studiów. *Studia — Materiały i Informacje* 1972, z. 4 (17), s. 113, 117.

<sup>2</sup> M. Trawińska-Kwaśniewska: Studenci I roku w świetle badań ankietowych wybranych sekcji i ośrodków uniwersyteckich. Warszawa 1963, s. 20, 65.

Do podobnych wniosków doszli B. Bielawska i K. Słomczyński, dokonując analizy procesu doboru i selekcji studentów I roku prawa: „Motywy wyboru studiów mają istotne znaczenie dla przebiegu dalszej nauki. Te z nich, które świadczą o wyborze zgodnym z jakimiś choć trochę sprecyzowanymi zainteresowaniami danej jednostki, przyczyniają się do uzyskania lepszych ocen w toku pierwszych miesięcy nauki na wyższej uczelni”<sup>3</sup>.

Na ściśle związku charakteru decyzji o wyborze kierunku studiów i zawodu a stosunkiem młodzieży do studiów wskazuje B. Sadaj<sup>4</sup> przy analizie rozwoju zainteresowań danym kierunkiem studiów i zawodem (na przykładzie zawodu inżyniera rolnika). Takich prac do tej pory nie mamy jednak zbyt wiele. Najczęściej są to stwierdzenia nie poparte materiałem badawczym.

Na tym tle wyraźnie rysuje się przewaga prac, w których autorzy prezentują wyniki badań nad kształtowaniem się decyzji wyboru uczelni czy też kierunku studiów i analizują strukturę motywów. Sondáže są prowadzone w różnych uczelniach na wielu kierunkach studiów dziennych<sup>5</sup> i zaocznych<sup>6</sup>. Są też badania prowadzone oddzielnie na studiach rolniczych<sup>7</sup>, technicznych<sup>8</sup>, ekonomicznych<sup>9</sup>, medycznych<sup>10</sup> i nauczycielskich<sup>11</sup>.

<sup>3</sup> B. Bielawska; K. Słomczyński: Z badań nad studentami I roku Wydziału Prawa Uniwersytetu Łódzkiego. Warszawa 1963, s. 85.

<sup>4</sup> B. Sadaj: Problemy kształcenia zawodowego młodzieży w toku studiów wyższych. Warszawa 1970, s. 29—77.

<sup>5</sup> Np. S. Kaczmarczyk: Motywy wyboru kierunku studiów. *Dydaktyka Szkoły Wyższej* 1971, z 2 (14), s. 3—18; K. Z. Sowa: Studenci Katowic i Krakowa. Z badań nad środowiskiem rodzinnym i grupami koleżeńskimi w wielkim mieście. Warszawa 1971, s. 105—126; J. Jerschina: Osobowość społeczna studentów UJ chłopskiego pochodzenia. Wrocław 1972, s. 64—80.

<sup>6</sup> Przykładowo należy tu wymienić następujące prace: M. Trawińska: Zaocznie po dyplomie. Warszawa 1965, s. 7—13; R. Czepulis: Motywy podjęcia studiów (W:) Cena dyplomu. Warszawa 1972, s. 74—93.

<sup>7</sup> Por. L. Kleszczycka: Motywy wyboru kierunku studiów. (W:) Adaptacja studentów pierwszego roku studiów do wymagań dydaktyki i życia społecznego w SGGW. Warszawa 1971, s. 32—50; M. Jastrząb, W. Makarczyk: Zaoczne studia rolnicze w opinii słuchaczy. Warszawa 1968, s. 55—80; M. Trawińska-Kwaśniewska: Zawód rolnika w aspiracjach i ocenach młodzieży wyższych szkół rolniczych. *Rocznik Socjologii Wsi* T. I 1964, s. 67—80.

<sup>8</sup> Między innymi piszą na ten temat: B. Witkowska: Motywacja wyboru kierunku studiów a zadowolenie. *Życie Szkoły Wyższej* 1972 nr 9, s. 83—89; M. Sułek: Wybór kierunku studiów w ocenie studentów. *Życie Szkoły Wyższej* 1966 nr 6, s. 62—69; Z. Ludkiewicz: Motywy wyboru kierunku studiów. *Życie Szkoły Wyższej* 1966 nr 6, s. 22—28.

<sup>9</sup> Odnosnie tego typu studiów prowadzono mało badań. Na wnikliwszą uwagę zasługują prace J. Lepiecha: Motywy i warunki podejmowania studiów zaocznych. *Życie Szkoły Wyższej* 1964 nr 10, s. 54—59 i Kształcenie ekonomistów w systemie studiów dla pracujących. Warszawa 1972, s. 103—111.

<sup>10</sup> Np. J. Legowicz: Sprawa angażowania młodzieży na studia wyższe. *Życie Szkoły Wyższej* 1958 nr 6, s. 32—40.

<sup>11</sup> Literatura na temat motywów wyboru zawodu nauczycielskiego jest niezwykle bogata. Przykładowo wymieniam tu tylko te, które odnoszą się przede wszystkim do wyższych uczelni i powstały stosunkowo niedawno: F. Urbańczyk: Struktura motywów kształcenia się nauczycieli na studiach zaocznych w WSP oraz ich znaczenie społeczne. *Dydaktyka Szkoły Wyższej* 1970, z. 4 (12) s. 63—80; J. Baran, D. Knapik, J. Wyczesany: Przyczyny trudności w studiowaniu nauczycieli pracujących. *Dydaktyka Szkoły Wyższej* 1972, nr 4, s. 29—48; E. Szewczyk: Ćwiczenia z pedagogiki w opinii studentów. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie*. Kraków 1972, nr 45, s. 181—199; J. Mrozkiewicz: Próba charakterystyki studentów SN i WSN jako przyszłych nauczycieli. *Ruch Pedagogiczny* 1972, nr 3, s. 331—338; J. Woskowski: Nauczyciele szkół podstawowych z wyższym wykształceniem w szkole i poza szkołą. Warszawa 1965, s. 18—28; Tenże: O pozycji społecznej nauczyciela. Łódź—Warszawa 1964, s. 108—124; A. Leśnik: Z badań nad losami absolwentów Studium Nauczycielskiego. Warszawa 1971, s. 40—46.

W literaturze naukowej, związanej z problemami oglądu motywacji u młodzieży kształcącej się w wyższych uczelniach, zauważa się także sondaże odnośnie kandydatów na studia<sup>12</sup>.

Czy istnieje potrzeba badania motywacji u osób, które pragną studiować? Czy nie wystarcza sama deklaracja zainteresowanej osoby? Liczne badania jednoznacznie potwierdzają korelację pomiędzy siłą motywacji decyzji zawodowych a wynikami w nauce i sukcesami w pracy. Najczęściej rozczarowania i niepowodzenia są skutkiem nie przemyślanych decyzji, które zapadały przypadkowo. W związku z tym problemem badania motywacji i ich uwarunkowań wydaje się być istotnym z trzech względów: po pierwsze — może zarysować koncepcje zmian w zakresie doboru odpowiednich kandydatów na I rok studiów; po drugie — może wskazać na sposoby, jak oddziaływać na studenta w toku procesu dydaktyczno-wychowawczego na uczelni, by identyfikował się z zawodem, do którego się przysposabia; po trzecie — może określić, w jakim zakresie szkoła średnia winna oddziaływać na ucznia, by ten mógł dokonać prawidłowego wyboru dalszego kierunku kształcenia. W związku z tym należałoby odpowiedzieć na następujące pytania:

- 1) Jakie czynniki warunkowały wybór zawodu (typu uczelni) i specjalizacji (kierunku studiów);
- 2) Motywy wyboru uczelni i kierunku studiów oraz ich mikro- i makrośrodowiskowe determinanty;
- 3) Siła motywacji wyboru zawodu i specjalizacji jako wykładnik oceny przez kandydatów własnych możliwości i interesu społecznego.

Nad wymienionymi zagadnieniami podjęto badania w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie pod auspicjami Międzywydziałowego Zakładu Badań nad Dydaktycznymi Problemami Pracy WSP. Jako podstawową metodę badawczą zastosowano ankietę-kwestionariusz skierowaną do wszystkich kandydatów, którzy w roku 1971 przystępowali do egzaminu wstępnego. Uzyskane tą drogą materiały poddano analizie za pomocą metod statystycznych.

## II. Ogólna charakterystyka kandydatów na studia w WSP w r. akad. 1971/72

Naturalną bazę rekrutacyjną do WSP w Krakowie stanowią licea ogólnokształcące. Z ogółu 886 ankietowanych 669 osób legitymowało się dyplomem ukończenia LO, co stanowi 75,5% badanej populacji. Pozostałe 24,5% przypada na absolwentów różnego typu średnich szkół zawodowych,

Większość kandydatów (60%) ubiegała się po raz pierwszy o przyjęcie do szkoły wyższej. 47 osób (tj. 5,3%) już studiowało bądź w krakowskiej WSP, bądź w innej uczelni, ale z różnych względów przerwało naukę i ponownie starało się o przyjęcie w poczet studentów I roku. Dość licznie reprezentowana była młodzież (34,7%), która zdawała w ubiegłych latach egzamin wstępny, ale nie została przyjęta na studia. Należy tu dodać, że około 2/3 tych kandydatów (23,4%) pracowało, ale reszta (11,3%) pozostawała na utrzymaniu rodziców.

Dokonując charakterystyki struktury środowisk społecznych i lokalnych młodzieży zgłaszającej się na studia w WSP, obserwuje się przewagę kandydatów z rodzin robotniczych (48,9%). Wśród nich dominują osoby z miast powiatowych (15,8%), najmniej liczna jest grupa z małych miasteczek. Młodzież chłopska minimalnie reprezentuje większe skupiska ludności, zdecydowaną większość stanowią osoby za-

<sup>12</sup> M. Trawińska-Kwaśniewska: Plany życiowe abiturientów szkół średnich ogólnokształcących woj. warszawskiego. Warszawa 1963; A. Lubowicz, M. Z. Małyjsiak: Próba badania motywacji u kandydatów na studia. *Życie Szkoły Wyższej* 1972, nr 10, s. 77—86; J. Lepiech op. cit. (przypis 10).

mieszkałe na wsi (21,7% na 23,5% ogółu badanych). Jeżeli natomiast przyjrzymy się bliżej respondentom pochodzenia inteligenckiego, to okaże się, że najliczniejszą grupę reprezentują ankietowani ze środowiska wielkomiejskiego. Rekrutowanie się kandydatów w dużym procencie ze wsi, miast powiatowych i miasteczek (76,3%) jest typowe nie tylko dla WSP w Krakowie, ale także i dla innych uczelni kształcących nauczycieli.

Wśród kandydatów na studia najliczniej reprezentowana jest młodzież z dobrymi wynikami ze szkoły średniej. Na drugim miejscu znajduje się grupa ze średnią pomiędzy dobrym a dostatecznym. Kolejną lokatę zajmują osoby tzw. „trójkowe”. Na czwartym miejscu uplasowała się grupa z dobrymi i bardzo dobrymi ocenami na świadectwie maturalnym. Wreszcie na końcu zauważa się nieliczną grupę z bardzo dobrymi wynikami ze szkoły średniej. Bliższy ogląd kategorii środowiskowych ukazuje, że w/w kolejność nigdzie nie została zachwiana, chociaż proporcje nie są rozłożone jednakowo.

W badanej populacji, przychodzącej na studia z przewagą ocen dostatecznych na świadectwie maturalnym, nieco więcej zauważa się osób z rodzin inteligenckich. Wskaźnik procentowy dla tej grupy wynosi 43,2, podczas gdy w pozostałych kategoriach środowiskowych kształtuje się w granicach 39,3 i 39,6. Średnią powyżej dobrego charakteryzuje się 17,4% młodzieży chłopskiej, 13,7% — inteligenckiej i 12,1% — robotniczej. Biorąc więc pod uwagę oceny ze szkoły średniej jako miernik przygotowania ankietowanych do podjęcia studiów — należy stwierdzić, że respondenci z rodzin chłopskich mają pod tym względem przewagę nad grupą robotniczą, a zwłaszcza inteligencką. Zdolna młodzież ze środowiska chłopskiego częściej wybiera studia w uczelni kształcącej nauczycieli niż taka sama młodzież z pozostałych grup społecznych.

W kategoriach kandydatów „bardzo dobrych” i „plus dobrych” nieznacznie wskaźnik procentowy (14,7) w grupie wiejskiej przewyższa podobne wskaźniki z innych ośrodków (13,5, 13,3, 12,9). Także i wśród ankietowanych z przewagą ocen dostatecznych na świadectwie maturalnym nie zauważa się istotnych różnic ilościowych pomiędzy badanymi z poszczególnych środowisk lokalnych. Stąd wniosek, że wybór typu uczelni mniej jest uzależniony od miejsca zamieszkania respondenta niż od jego pochodzenia społecznego.

### III. Motywy wyboru uczelni pedagogicznej i ich uwarunkowania

Jednym ze elementów badań motywów wyboru uczelni pedagogicznej, podawanych przez młodzież, jest niewątpliwie określenie oddziaływania źródeł informacji, które skłoniły m.in. kandydatów do podjęcia studiów w WSP. Wszystkie osoby badane udzieliły odpowiedzi na powyższy temat (tab. nr I). Wśród respondentów 468 wskazało tylko jedno źródło informacji o studiach, 232 osoby wymieniły 2, 119 badanych podało 3, 44 ankietowanych czerpało informacje z 4 źródeł, 17 kandydatów przyznaje się do 5, a 4 respondentów do 6 i 2 osoby aż do 7. Hierarchia ważności poszczególnych źródeł informacji nie jest jednakowa dla wyróżnionych grup (społecznych i środowiskowych) badanej zbiorowości.

Kandydaci ze wszystkich kategorii społecznych najczęściej wymieniają „Informator...” jako źródło wiedzy o studiach w WSP, przy czym różnice pomiędzy poszczególnymi grupami są nieznaczne. Wbrew powszechnej opinii, że „Informator...” jest mało dostępny dla uczniów szkół średnich, okazuje się, że spełnia on niebagatelną rolę, w zasadzie 3/4 badanych miało do niego dostęp, a średnio 30% badanych dokonuje wyboru uczelni pod wpływem tego wydawnictwa. Zgodnie z ilością wypowiedzi na drugim miejscu należy umieścić „rozmowy z kolegami (koleżankami) stu-

diującymi w WSP". Przeciętnie co trzeci kandydat miał okazję do wysłuchania bezpośrednich relacji o charakterze i specyfice studiów nauczycielskich. Stosunkowo

Tabela nr 1

## WYKORZYSTANE PRZEZ KANDYDATÓW ŹRÓDŁA INFORMACJI O STUDIACH

| Źródła informacji                     | Liczba wypowiedzi         |                         |
|---------------------------------------|---------------------------|-------------------------|
|                                       | Ogółem                    | Wymieniających I źródło |
| Informator dla kandydatów na studia   | 654 = 73,8% <sup>13</sup> | 270 = 30,5%             |
| Prasa                                 | 224 = 25,3%               | 58 = 6,5%               |
| Radio                                 | 60 = 6,8%                 | 5 = 0,6%                |
| Telewizja                             | 49 = 5,5%                 | 4 = 0,5%                |
| Spotkania z prac. nauk. -dydaktycznym | 99 = 11,2%                | 20 = 2,3%               |
| Rozmowy z kol. studiującymi w WSP     | 300 = 33,9%               | 74 = 8,4%               |
| Pogadanki, rozmowy z nauczycielami    | 170 = 19,2%               | 19 = 2,1%               |
| Inne źródła                           | 63 = 7,1%                 | 18 = 2,0%               |
| Razem:                                | 1619                      | 468                     |

<sup>13</sup> Procenty obliczono z liczby 886, czyli ogółu badanych. Podobnych obliczeń dokonano w tabelach nr 2 i 3.

najwyższy odsetek młodzieży chłopskiej (10,1) podaje te rozmowy jako decydujący czynnik w wyborze uczelni. Z kolei wiadomości zamieszczone na łamach prasy stanowią dość znaczne źródło informacji o poszczególnych typach uczelni. Jednakże zasięg oddziaływania prasy jest wyraźnie uzależniony czynnikami społecznymi. Z tego źródła korzystało 25,2% osób pochodzenia robotniczego, 30,5% — inteligenckiego i 18,7% — chłopskiego. Podobnie w wypadku korzystania z tego typu informacji, jako jedynej, obserwuje się przeważający odsetek respondentów spoza środowiska chłopskiego (9,2 — inteligenckie; 6,7 — robotnicze, a chłopskie — 2,9). Pozostałe źródła informacji o WSP, jak: radio, telewizja, bezpośrednie kontakty kandydatów z nauczycielami akademickimi oraz wiadomości uzyskane od nauczycieli szkół średnich — tylko sporadycznie zadecydowały o wyborze uczelni.

Jednym z czynników różnicujących korzystanie młodzieży z rozlicznych źródeł informacji o studiach w WSP jest niewątpliwie miejsce zamieszkania tej młodzieży. Kandydaci z miast wojewódzkich mają więcej okazji do zaznajomienia się z charakterystycznymi cechami poszczególnych uczelni. Ten sąd znajduje potwierdzenie w przeprowadzonych badaniach, gdyż tylko 45,8% badanych z tych ośrodków wymieniło jedno źródło ich wiedzy o uczelni pedagogicznej, podczas gdy podobnych wypowiedzi udzieliło aż 88,7% z grupy osób wywodzących się ze wsi. Z „Informatorem...” zapoznało się 78% młodzieży wiejskiej, w wyniku czego dla 37,5% stał on się podstawowym zasobem wiedzy o przyszłych studiach. W miarę jak zwiększa się miejscowość, z której respondent pochodzi, maleje liczba osób, które korzystały z tego jedyne go źródła (P=30,7%; W=22,9% — tylko dla grupy z małych miasteczek ten wskaźnik jest wyższy i wynosi 39,6).

„Rozmowy z kolegami (koleżankami) studiującymi w WSP” stanowiły jedyną podstawę do wyrobienia sobie opinii na temat studiów nauczycielskich u 17,2% osób z rodzin wiejskich, tymczasem dla przedstawicieli powiatów odsetek wynosi 10,2,



dla grupy z miast wojewódzkich — 9,0 i dla respondentów z małych miast — 6,0. Wydaje się to być symptomatyczne, ponieważ różnice pomiędzy poszczególnymi kategoriami lokalnymi z uwagi na możliwość kontaktów ze studentami WSP są znikome. Oto wskaźniki procentowe dla wyodrębnionych grup, z których ankietowani twierdzą, że rozmawiali z kolegami (koleżankami) z wymienionej uczelni:  $W_o=37,1$ ;  $P=34,8$ ;  $M=26,7$ ;  $W=33,2$ .

Porównując częstotliwość korzystania kandydatów z wymienionych źródeł informacji o studiach w grupach, wyróżnionych ze względu na ogólny wynik na świadectwie maturalnym, nie zauważa się określonych zależności. Często różnice są nawet znaczące statystycznie, ale nie w stosunku do rosnącej „średniej”. Jedyne można stwierdzić, że im lepszy uczeń, tym rzadziej kieruje się przy wyborze uczelni wiadomościami podanymi przez nauczycieli. Np. w grupie „bardzo dobrych” kandydatów ani jedna osoba nie wymienia tego czynnika jako jedyne, podczas gdy czyni to 1,3% uczniów „plus dobrych”, 2,0% — „dobrych”, 29,9% — „plus dostatecznych” i 4,2% „dostatecznych”. Korzystanie z pozostałych źródeł informacji zależy więc od innych układów już prezentowanych (lokalnych i środowiskowych). Przede wszystkim omawiane związki wystąpiły wyraźnie w kategoriach środowiskowych.

Ogółem kandydaci na studia wymienili 1619 źródeł informacji o studiach pedagogicznych na 886 ankietowanych. Statystycznie ten fakt znaczy, że prawie każda osoba korzystała z dwóch źródeł. Czym więc kierowali się przy wyborze typu uczelni, a więc w konsekwencji zawodu nauczycielskiego?

Tabela nr 2

MOTYWY WYBORU UCZELNI PEDAGOGICZNEJ, PODAWANE PRZEZ  
KANDYDATÓW NA STUDIA

| Motywy podejmownia studiów           | Liczba wypowiedzi |                        |
|--------------------------------------|-------------------|------------------------|
|                                      | Ogółem            | Wymieniających 1 motyw |
| Pragnienie zostania nauczycielem     | 740 = 83,5%       | 609 = 68,7%            |
| Czyjaś namowa                        | 27 = 3,0%         | 12 = 1,4%              |
| Chęć zdobycia wyższego wykształcenia | 71 = 8,0%         | 29 = 3,3%              |
| Niedostanie się na inną uczelnię     | 128 = 14,4%       | 77 = 8,7%              |
| Przykład kolegi                      | 18 = 2,0%         | 3 = 0,3%               |
| Inne powody                          | 42 = 4,7%         |                        |
| Razem:                               | 1026              | 730                    |

Większość respondentów twierdzi, że wybiera studia w WSP, gdyż pragną zostać nauczycielami (83,5%), w tym 68,7% podaje ten motyw jako jedyny. Pozostałe 14,8% stwierdza, że chce zostać nauczycielem, ale dodatkowo wybór uczelni nauczycielskiej argumentuje: pragnieniem pogłębienia wiedzy teoretycznej i praktycznej, kontynuacją rodzinnych tradycji; możliwością pracy w organizacji młodzieżowej itp. Na drugim miejscu jako powód zgłoszenia się na studia pedagogiczne wymieniono fakt niedostania się na inną uczelnię. Ten czynnik podkreśliło 14,4% badanych, co musi wywoływać pewne niepokoje. Średnio bowiem co 7 kandydat na studia pedagogiczne w okresie uczęszczania do szkoły średniej nie rozważał możliwości podjęcia pracy w zawodzie nauczycielskim. Z wymienionej liczby (14,4%) 5,7% respondentów twierdzi, że wybrało studia w WSP zarówno z racji nieprzyjęcia ich do innej uczelni, jak i z racji pokrewnej dyscypliny, która jest zgodna z ich zaintereso-

waniami. Nie jest to jednak argument w pełni zadowalający, gdyż nie wydaje się, by w przyszłości w pełni gwarantował (w przypadku przyjęcia tych osób na studia) podjęcie pracy w wyuczonym zawodzie.

Podobne zastrzeżenia może sugerować trzecia grupa ukierunkowana na studia nauczycielskie w wyniku dążności do zdobycia za wszelką cenę wyższego wykształcenia (8,0% wypowiedzi, w tym 3,3% podało tylko ten jeden motyw). U tych kandydatów dominuje opinia, że łatwiej ukończyć studia nauczycielskie niż techniczne. To spostrzeżenie odnosi się przede wszystkim do kandydatów na matematykę i kierunki techniczne.

Pozostałe motywy: „czyjaś namowa” (3,0%), „przykład kolegi” (2,0%) jako przesłanki wyboru typu uczelni są nieliczne. „Inne motywy” nie odgrywają żadnej istotnej roli przy zapadaniu decyzji podejmowania studiów w WSP. Podaje je 4,7% badanych, ale żadna osoba pod ich wpływem nie zaakceptowała kształcenia się w uczelni pedagogicznej.

Zdecydowana większość ankietowanych (77,4%) stwierdziła, że sama dokonała wyboru uczelni, pozostali respondenci wymieniają różne osoby (rodzice, rodzeństwo, koledzy, nauczyciele, znajomi), które w dużym stopniu wpłynęły na podjęcie ich decyzji ubiegania się o przyjęcie do WSP.

W toku analizy przyjrano się układowi motywów, które zadecydowały o wyborze uczelni w poszczególnych grupach, wyróżnionych z uwagi na ogólny wynik ukończenia szkoły średniej. Tylko grupa kandydatów „bardzo dobrych” wykazuje znaczne odchylenia od zestawień ogólnych. W pozostałych kategoriach rozbieżności nie są znaczne. Nauczycielem pragnie zostać tylko 61,4% ogółu młodzieży z grupy „bardzo dobrych”, podczas gdy dla pozostałych grup, kolejno, wskaźniki procentowe wynoszą: 84,8, 84,4, 85,1, 82,4.

Młodzież pochodzenia inteligenckiego częściej kieruje się przy wyborze uczelni motywami, które nie są ukierunkowane na charakter przyszłej pracy. Kandydaci z rodzin chłopskich ukończenie studiów pedagogicznych traktują w większości jako zaspokojenie swych ambicji i realizację planów życiowych. Szczególnie jaskrawo ten fakt uwidoczniła się w grupie z bardzo dobrymi postępami ze szkoły średniej. W tej kategorii (bdb) zauważa się mało młodzieży robotniczej (57,1% wobec 76,9% osób pochodzenia chłopskiego i 68,8% — inteligenckiego), która wybrała studia nauczycielskie zgodnie ze swymi zainteresowaniami.

Podział kandydatów w zależności od środowiska lokalnego wykazuje, że im większe liczbowo środowisko, tym mniejsza liczba kandydatów, którzy łączą swoje studia z przyszłym warszatem pracy. Tak więc: z miast wojewódzkich w zawodzie nauczycielskim pragnie pracować 75,2%; z ośrodków powiatowych — 83,6%; z małych miast — 84,2% i ze wsi — 88,5%.

Niepokoi fakt, że średnio co drugi kandydat z ośrodków wielkomiejskich wybiera studia nauczycielskie przypadkowo. Dotyczy to osób, które legitymują się bardzo dobrymi ocenami ze szkoły średniej. Najzdolniejsza młodzież z tych środowisk preferuje naukę w wyższych szkołach technicznych i innych, traktując często studia w WSP jako swoją porażkę życiową. Najczęściej te osoby (przyjmowane na studia w WSP) — jak wykazały badania — kończą studia, ale w innych uczelniach<sup>14</sup>.

Ze świadomym wyborem studiów w uczelni kształcącej nauczycieli winien wiązać się fakt liczenia się kandydata z perspektywą pracy w mniejszych miejscowościach, gdzie występuje niedobór nauczycieli z wyższym wykształceniem. Czy wśród badanej populacji istnieje społeczne zrozumienie tego problemu? Z ogólnej liczby 886 respondentów tylko 52 osoby, co stanowi 5,9%, nie są zdecydowane, jaką wybiorą miejscowość po ukończeniu studiów. Wymieniają zamiennie 2 miejscowości, wzglę-

<sup>14</sup> M. Guśpiel: Młodzież wiejska na studiach dziennych w WSP w Krakowie (artykuł w druku).

dnie jedną wykluczają, albo stwierdzają, że jest im obojętne, w jakiej miejscowości przyjdzie im osiedlić się na stałe. Tych ostatnich wypowiedzi jest bardzo mało, taką bowiem opinię wyraziło tylko 9 osób (1%). Na wsi pragnie pracować 10,6% ogółu badanych, do zamieszkania w małych miasteczkach chętnych jest więcej, bo 21,9%. Jeszcze znaczniejsza liczba, bo 28,8% wszystkich kandydatów, jako przyszłe miejsce swojej pracy wskazuje miasto powiatowe. W ośrodkach wielkomiejskich zamierza pozostać 32,8%. Powyższe dane w sposób jednoznaczny określają, że młodzież preferuje większe skupiska ludności, rzadko myśli o osiedleniu się w małym miasteczku i sporadycznie o życiu w środowisku wiejskim.

Analiza wypowiedzi osób, które wyraźnie określili miejscowość, w jakiej pragną pracować, wskazuje na korelacje z ich pochodzeniem lokalnym. Im mniejsze liczebnie środowisko, z którego wywodzą się kandydaci, tym mniejsza jest liczba ankietowanych, pragnących wrócić do niego, np. 56,1% ogółu wypowiadających się z miast powiatowych podaje jako przyszłe miejsce swej pracy również miasto powiatowe, 23,4% wymienia ośrodki wielkomiejskie, a na mniejsze miejscowości wskazuje 15,2%. Z osób pochodzących ze wsi tylko 19,3% pragnie wrócić do studiów do swojego środowiska. O pracy w ośrodkach wielkomiejskich marzy 15,4% badanych, podczas gdy w mieście powiatowym będzie się starało o zamieszkanie 26%. Najwięcej, bo 32,9% młodzieży wiejskiej, ma nadzieję osiedlić się po studiach na terenie małych miasteczek. Powyższe liczby wydają się potwierdzać opinię, że studia dla młodzieży wiejskiej i częściowo małomiasteczkowej stanowią niejako furtkę do wydostania się ze swojego środowiska. W gronie tej młodzieży pojęcie awansu społecznego najczęściej łączy się z faktem osiedlenia się w mieście.

Aspiracje młodzieży w zakresie decyzji o osiedleniu się w dużym lub małym ośrodku determinuje także pochodzenie społeczne. Młodzież pochodzenia inteligenckiego w porównaniu z osobami z rodzin robotniczych zdecydowanie częściej wybiera — jako miejsce swej przyszłej pracy — miasto wojewódzkie. Np. z ośrodków wielkomiejskich pragnie tam zostać 72,8% kandydatów pochodzenia robotniczego, a 81,7% — inteligenckiego. W grupach z miast powiatowych wskaźniki procentowe dla wymienionych kategorii wynoszą 18,6 i 28,4. Podobnie kształtuje się sytuacja w pozostałych środowiskach lokalnych. Młodzież inteligencka charakteryzuje się wyraźnie brakiem zainteresowania do pracy w małych ośrodkach (miasteczko, wieś), deklaruje się tam osiąść tylko 17,2% respondentów. Kandydaci z rodzin robotniczych częściej liczą się z możliwościami zatrudnienia po studiach w mniejszych miejscowościach. Z tej kategorii miasteczko i wieś aprobują bowiem 32,2% badanych. Na tym tle wyraźnie zaznacza się realność decyzji w grupie ankietowanych pochodzenia chłopskiego. W tej populacji akces do pracy na terenie małych ośrodków zgłosiło 52,9%.

Szczegółowa analiza uwarunkowań wyboru miejsca osiedlenia się kandydatów po studiach wskazuje, że aspiracje młodzieży kształtowały się zarówno pod wpływem środowiska lokalnego, jak i też były determinowane czynnikami wynikającymi z przynależności do określonej kategorii społecznej. Z kolei przyjrzyjmy się, w jakiej mierze wybór miejscowości wpływa na dobór placówki?

W grupie, która pragnie pracować w mieście wojewódzkim, wybór rodzaju placówki jest najszerzy, począwszy od liceum (gdzie chciałby pracować co 3 respondent), a skończywszy na placówkach oświatowych (taki akces zgłasza 1% badanych). Pokazna liczba, bo aż 69 osób, co stanowi 23,7% respondentów zamierzających mieszkać w ośrodku wielkomiejskim, myśli o pracy naukowej w macierzystej uczelni. Zawód nauczyciela w szkole podstawowej i zawodowej nie cieszy się w tej grupie popularnością, tylko 22,1% zgłasza taką deklarację; w tym 10,7% do szkoły podstawowej i 11,4% do szkoły zawodowej. Stosunkowo dużo, bo powyżej 5%, chciałoby znaleźć zatrudnienie w aparacie nadzoru pedagogiczno-administracyjnego.

Młodzież wybierająca miasta powiatowe, jako miejsce swojej pracy po studiach, zdecydowanie preferuje licea ogólnokształcące. Tam pragnie znaleźć zatrudnienie średnio co druga osoba. W szkolnictwie podstawowym i zawodowym zamierza pracować 35%, przy czym chętnych do jednego i drugiego typu szkół jest tyle samo. Ankietowani, którzy osiedlą się w małych miasteczkach, zdecydowanie opowiadają się za pracą w szkolnictwie (46,4% w liceum, 23,7% w szkole podstawowej i 21,1 w szkole zawodowej). Zaledwie 1% z tej grupy wybrało placówki wychowawcze. Natomiast respondenci wskazujący wieś, jako miejsce swego osiedlenia, są w przeważającej większości zdecydowani na pracę w szkole podstawowej (76,6%). Ze szkołą zawodową pragnie związać swoją karierę 8,5% badanych i tyleż samo marzy o etacie w liceum ogólnokształcącym.

Powyższa analiza wskazuje, że stosunkowo dużo młodzieży, która dopiero zgłasza się na studia do WSP, wyraźnie zdaje sobie sprawę z charakteru uczelni. Tylko 1,1% całej populacji myśli w przyszłości o zmianie zawodu (wymieniają takie zawody, jak: dziennikarz, architekt, tłumacz, oraz placówki: MSW, Milicja, Telewizja, Radio). W grupie osób niezdecydowanych znalazły się osoby, które również nie mają sprecyzowanej opinii na temat miejscowości, w jakiej im przyjdzie pracować. Ponad 2/3 młodzieży, bo 80,6% wyraźnie opowiada się za pracą w szkolnictwie podstawowym, średnim i wyższym. Poza tym spora liczba kandydatów marzy o pracy w Domach Dziecka i innych placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Ten fakt podkreśla, że wybór uczelni pedagogicznej przez gros kandydatów nie był przypadkowy, ale poprzedziła go przemyślana decyzja.

Duża grupa kandydatów (83,5%) stwierdza, że zgłosiła się na studia do WSP, gdyż pragnie być nauczycielem. Zachodzi pytanie, czy znają oni szkołę i pracę nauczyciela tylko z własnych obserwacji, czy też ten problem interesował ich szerzej. Próba odpowiedzi na to pytanie będzie analiza czytelnictwa tej młodzieży pod kątem znajomości książek i czasopism pedagogicznych. Okazuje się, że zdecydowana większość badanej populacji (78,9%) nie potrafiła wymienić ani jednej książki (nawet beletrystycznej), w której spotkałaby się z problematyką pracy nauczyciela. Bliższy ogląd tej grupy pozwala dostrzec korelację jedynie między stopniem znajomości tego rodzaju literatury z wynikami, jakie młodzież osiągała w szkole średniej. Respondenci ze średnią „plus dostateczny” i „dostateczny” w 84,6% nie czytali książek o tematyce pedagogicznej; w grupie ze średnią „dobrą” ten wskaźnik procentowy wynosi 77,6. W kategorii osób ze średnią „plus dobry” 70% nie zdołało przypomnieć sobie ani jednego tytułu, a spośród kandydatów z „bardzo dobrą” średnią takich respondentów jest 61,4%. Można więc stwierdzić, że im lepsze ma kandydat oceny ze szkoły średniej, tym częściej interesuje się wyborem zawodu i szuka lektury na ten temat. Ogląd grup wyróżnionych przy pomocy kryterium pochodzenia społecznego i środowiskowego nie wykazuje istotnych zależności pomiędzy znajomością książek o tematyce pedagogicznej a warunkami ekologicznymi kandydatów na studia.

Respondenci, którzy czytali powieści związane tematycznie ze szkołą i pracą nauczyciela, wymieniają zwykle 1—2 pozycje (16,5%). Nieliczna grupa, bo 4,6% ogółu badanych, podaje 3 i więcej tytułów. Na tym tle wyraźnie zaznacza się lepsza znajomość prasy pedagogicznej. Ponad połowa ogółu kandydatów na studia do uczelni kształcącej nauczycieli (53,2%) legitymuje się czytelnictwem prasy pedagogicznej. Najczęściej wymieniany jest *Głos Nauczycielski*, ale jeżeli zestawimy wszystkie tytuły, jakie podali respondenci, okaże się, że nie brakuje w tym wykazie żadnego pisma pedagogicznego, które trafia do szkół podstawowych i średnich.

Konfrontacja motywów podejmowania studiów nauczycielskich ze znajomością problematyki pedagogicznej wśród kandydatów na studia przedstawia się następująco: Z grupy respondentów — twierdzących, że pragną być nauczycielami — około

30% akceptuje to spontanicznie bez głębszego uzasadnienia, ale liczniejsza grupa (około 50%) wykazuje się mniejszą lub większą znajomością specyfiki pracy nauczyciela. Znajomość ta nie wpływa tylko w własnych obserwacji badanych, ale jest pogłębiana czytelnictwem prasy pedagogicznej.

#### IV. Wybór kierunku studiów

Podjęcie decyzji studiowania w uczelni kształcącej nauczycieli tylko częściowo zamyka możliwości wyboru specjalizacji, zwłaszcza obecnie, gdy funkcjonują takie kierunki, jak np. elektryczny, mechaniczny, wychowanie techniczne. W grę nie mogą wchodzić przesłanki ekonomiczne, bo możliwości zarobkowania są identyczne w każdej specjalizacji. Istnieją jednak kierunki, na których liczba zgłoszeń nie jest duża i wzrasta szansa przyjęcia na studia. Jakimi więc motywami kierowała się młodzież przy wyborze kierunku studiów?

Tabela nr 3

MOTYWY WYBORU KIERUNKU STUDIÓW

| Nazwa motywu  | Odpowiedzi  |                        |
|---|-------------|------------------------|
|   | Ogółem      | Wymieniających 1 motyw |
| Zainteresowania zgodne z kierunkiem studiów           | 790 = 89,1% | 763 = 86,1%            |
| Świadomość, że na tym kierunku nie ma dużo kandydatów | 39 = 4,4%   | 38 = 4,3%              |
| Wybór przypadkowy                                     | 61 = 6,9%   | 41 = 4,6%              |
| Inne motywy   | 46 = 5,2%   |                        |
| Razem:  | 936         | 842                    |

W tabeli nr 3 dokonano podziału motywów na cztery grupy wg wypowiedzi ankietowanych. Dokładna analiza „innych motywów”, podawanych przez kandydatów, wykazała, że mieszczą się one w granicach przedziału 1—3. Około 6% badanych (50 osób) nie wymieniło odrębnych motywów, ale już sygnalizowane szerzej wyjaśniało. Wśród argumentów uzasadniających motyw wyboru kierunku studiów zgodnie z zainteresowaniami znalazły się takie stwierdzenia: „Chcę pogłębić swą wiedzę z zakresu ulubionego przedmiotu” (11 osób); „Starałem się na uczelni o pokrewnym kierunku studiów i nie zostałem przyjęty” (9 osób); „Pragnę podnieść rangę tego przedmiotu w szkole poprzez pracę w charakterze nauczyciela tego przedmiotu” (1 osoba); „Zacześć się na I rok, by potem starać się na bardziej atrakcyjną uczelnię o podobnym kierunku studiów” (5 osób); „Po tym kierunku pragnę studiować w Warszawskim Instytucie Pedagogiki Specjalnej” (1 osoba). Pozostałe 763 osoby (co stanowi 86,1% badanych) nie uzasadniają, podają, że decyzja podjęcia studiów na określonym kierunku wynika z ich zainteresowań.

Motywy, wpływające z innych pobudek niż zainteresowanie określonymi dyscyplinami naukowymi, pojawiają się stosunkowo rzadko. Około 7% badanych przyznaje, że dokonało wyboru przypadkowo; w tym 4,6% określa ten motyw jako jedyny. Reszta ankietowanych próbuje uzasadnić przypadkowy wybór określonej dyscypliny studiów różnymi racjami, np. „Ten kierunek studiów należy już do tradycji rodzinnych”; „Na złość rodzinie, która preferuje inne kierunki studiów”; „Chcę uczyć dzie-

ci, a ten przedmiot jest najłatwiejszy"; „Po tym kierunku łatwiej dostanę pracę (w wybranej miejscowości)”; „Na tym kierunku jest wykładany przedmiot, z którego miałem dobre oceny w szkole”. Charakter tych wypowiedzi nie ujawnia, by młodzież dokonała trafnego wyboru.

Poza tym dość liczna grupa respondentów (bo 4,4%) pragnie tylko za wszelką cenę zdobyć wyższe wykształcenie. Tym osobom wydaje się, że na kierunkach deficytowych będą zaniżone wymagania, co stwarza im większą szansę. Ten motyw pozostaje w ścisłym związku z przygotowaniem kandydatów na studia, mierzonym średnią ocen ze świadectwa maturalnego. Ilość przypadkowego wyboru kierunku studiów wzrasta z malejącą średnią (w grupie najsłabszej młodzieży wynosi 12,5%).

W grupie kandydatów z bardzo dobrymi ocenami ze szkoły średniej niespełna 85% podejmuje studia zgodnie ze swoimi zainteresowaniami, podczas gdy przeciętna dla pozostałych kategorii, wyróżnionych z racji średniej maturalnej, jest wyższa. Ponadto różnicę rozkładu wypowiedzi osób, kierujących się przy wyborze kierunku zainteresowaniami, są znaczne w poszczególnych kategoriach społecznych. Ten motyw podaje 84,6% osób pochodzenia inteligentnego, 86,1% młodzieży chłopskiej, przy wskaźniku procentowym równym 89,3 dla przedstawicieli z rodzin robotniczych. Najniższy odsetek wyboru studiów zgodnie z zainteresowaniami spotykamy wśród młodzieży inteligentnej, wyróżniającej się najlepszymi ocenami ze szkoły średniej. W wyodrębnionych grupach społecznych w kategoriach uczniów dobrych i dostatecznych różnice z racji pochodzenia nie są istotne.

Rozwijanie uzdolnień i poszerzanie wiedzy zgodnie ze swymi zamiłowaniem jako motyw rozpoczęcia studiów u danym kierunku przeważa u kandydatów pochodzących ze wsi i miast powiatowych. W obu grupach taki pogląd reprezentuje około 89% ankietowanych (80,8% ze wsi i 88,7% z miast powiatowych.) w grupie wywodzącej się z małych miast odsetek podobnych wypowiedzi wynosi 86,5, a z ośrodków wielkomiejskich — 83,0. Rozpatrując bliżej zależności pomiędzy środowiskiem lokalnym młodzieży a średnią maturalną zauważamy, że tylko w grupie osób, których najbliżsi mieszkają na wsi, uwidoczniła się wzrost podobnej motywacji przy wzrastającej „średniej”. W innych kategoriach lokalnych różnice rozkładów odpowiedzi nie są uporządkowane, np. 87,5% młodzieży pochodzącej z miast powiatowych z grupy uczniów „plus dobrych” i z grupy „plus dostatecznych” dokonało wyboru kierunku studiów zgodnie ze swoimi zainteresowaniami. Natomiast ten wskaźnik wśród kandydatów „bardzo dobrych” wynosi 70,0; „dobrych” — 91,4 i „dostatecznych” 88,0. Czy zatem deklaracja kandydatów o kontynuowaniu zainteresowań posiada głębsze podłoże, czy jest tylko gołosłownym stwierdzeniem?

Poprzez czytelnictwo czasopism zawodowych, związanych z przyszłą specjalnością, młodzież nie tylko pogłębia swą wiedzę w obranej dyscyplinie, ale także wdraża się do samokształcenia, co niewątpliwie pomoże jej w zaadaptowaniu się do wymagań dydaktyki szkoły wyższej. Interesowanie się kandydatów pismami specjalistycznymi z określonej dziedziny stwarza podstawę do potwierdzenia słuszności obranego kierunku studiów. Ponadto ten argument pozwala także przewidywać wyższe wyniki w studiach<sup>15</sup>. Z ogólnej liczby badanych 89,2% twierdzi, że wybrało kierunek studiów zgodnie ze swymi zainteresowaniami. Czy są one potwierdzone znajomością czasopism fachowych? Nieco więcej niż połowa ankietowanych (54,2%) nie zna i nie czytała w okresie uczęszczania do szkoły średniej żadnego pisma, które poszerza wiedzę z obranej specjalizacji.

Czytelnictwo pism specjalistycznych pozostaje w ścisłym związku z wynikami, jakie młodzież osiągała w szkole średniej. Częstotliwość czytania czasopism fachowych

<sup>15</sup> Por. T. Cieślak: Czytelnictwo czasopism fachowych wśród studentów i jego wpływ na wyniki nauczania. *Studia—Materiały—Informacje* 1972, z. 2 (19), s. 35—53.

wśród uczniów bardzo dobrych jest prawie dwa razy wyższa niż w gronie uczniów słabych (62,8% : 37,0%). W grupie osób, które czytają 1—2 pism, zauważa się także prymat kandydatów z bardzo dobrymi wynikami w szkole średniej. W pozostałych kategoriach różnice są minimalne. Znaczniejszy rozrzut obserwuje się natomiast w przypadkach interesowania się 3 i większą liczbą czasopism fachowych. Wyraźny u młodzieży z dostatecznymi ocenami na świadectwie maturalnym, gdzie rzadziej spotyka się szersze zainteresowanie wybranym kierunkiem studiów, którego wykładnikiem jest znajomość czasopism specjalistycznych.

W świetle tej analizy nie wydaje się, by deklaracje kandydatów na temat zainteresowań określonym kierunkiem studiów były u wszystkich uzasadnione. Młodzież z gorszymi ocenami ze szkoły średniej najczęściej identyfikuje przedmiot — z którym nie miała większych trudności w szkole — z zainteresowaniami dyscypliną określoną przez ten przedmiot. Częściej respondentom z dobrymi i bardzo dobrymi wynikami na dyplomie trudniej określić swoje zamiłowania, gdyż większość przedmiotów nie przysparzała im kłopotów. Stąd w tej kategorii badanych częściej „zainteresowania kierunkiem studiów” są prawidłowo interpretowane, a wypowiedzi bardziej wyważone.

#### V. Plany życiowe kandydatów na studia, związane z faktem nieprzyjęcia ich do szkoły wyższej

Kandydaci odpowiadający na pytania ankiety mieli już za sobą egzamin pisemny, ale jeszcze czekał ich sprawdzian ustny. W tej sytuacji nie byli jeszcze zorientowani w swoich szansach studiowania. Niemniej mieli już ogólne zarysy stopnia trudności, jakie ich czekają przed zakwalifikowaniem na studia. Być może, że z tych względów blisko 1/4 młodzieży (dokładnie 24,2%) nie wyraziła opinii na temat swoich dalszych losów, gdy nie zostaną przyjęci na studia. Plany życiowe pozostałych osób obrazuje tabela nr 4.

Wśród wypowiadających się najszerzej reprezentowana jest grupa (58,5%), która po rocznej pracy będzie ponownie ubiegać się o przyjęcie na studia dzienne, w tym nieznaczny procent kandydatów (5,6) pozostanie przez okres roku na utrzymaniu rodziców. O studiach zaocznych myśli 5,2% ogółu badanych. Stosunkowo najwięcej wypowiedziało się młodzieży pochodzenia chłopskiego, bo 80,8%, podczas gdy robotniczej — 75% i inteligentkiej — 73,3%. W porównaniu z innymi kategoriami środowiskowymi dzieci chłopskie częściej zamierzają zrezygnować z dalszego kształcenia się. Z deklaracji kandydatów z poszczególnych środowisk lokalnych wynika, że dość liczna grupa, bo 8,9% ogółu pochodzących z małych miasteczek, nie ma zamiaru ponownie ubiegać się na studia. Taką postawę w innych środowiskach lokalnych obserwuje się znacznie rzadziej. Studia zaoczne preferuje młodzież wiejska. W tej grupie gotowość podjęcia takiej drogi kształcenia zgłasza 7,3% badanych. Tak wysokiego odsetka nie zauważa się w pozostałych kategoriach lokalnych. Poza tym obserwuje się znaczne różnice pomiędzy grupami młodzieży wiejskiej i z miast powiatowych a grupami ze środowisk wielkomiejskich i małomiasteczkowych w odniesieniu do liczby osób, które po roku pracy będą ponownie czynić starania o przyjęcie na studia. Takich kandydatów z tych dwu ostatnich środowisk jest przeciętnie o 10% mniej. Analiza planów życiowych kandydatów na studia, rozpatrywana w odniesieniu do poszczególnych grup, wyróżnionych z uwagi na wyniki w szkole średniej, wskazuje na pewne prawidłowości. Młodzież z bardzo dobrymi ocenami na świadectwie maturalnym konsekwentnie myśli o kontynuowaniu nauki w szkole wyższej po rocznym stażu pracy. Tak wypowiada się 65,1% badanych, a w pozostałych grupach taki pogląd prezentuje średnio co 2 osoba.

Interesujący jest problem, czy kandydaci ponownie zamierzają wybrać ten sam typ uczelni i kierunek studiów. Z grupy 565 osób, które nie rezygnują ze studiów,

Tabela nr 4

PLANY ŻYCIOWE KANDYDATÓW ZWIĄZANE Z FAKTEM  
NIEPRZYJĘCIA ICH NA STUDIA

| Plany życiowe   | Liczba | %     |
|---|--------|-------|
| Praca i ponowne ubieganie się na studia dzienne w roku przyszłym          | 469    | 52,9  |
| Na utrzymaniu rodziców i ponowne ubieganie się na studia w roku przyszłym | 50     | 5,6   |
| Praca i studia zaoczne  | 46     | 5,2   |
| Praca, rezygnacja z dalszego kształcenia się                              | 36     | 4,1   |
| Inne plany  | 71     | 8,0   |
| Brak odpowiedzi   | 214    | 24,2  |
| Razem:  | 886    | 100,0 |

o zmianie uczelni lub kierunku zamyśla 215 kandydatów, co stanowi 38,1%. Obserwuje się jednak różnicowanie z uwagi na pochodzenie społeczne. Młodzież chłopska wykazuje znaczną stabilność, tylko 30,1% myśli o zmianie uczelni albo kierunku studiów, podczas gdy kandydaci z rodzin robotniczych taką opinię wyrażają w 37,9%, a w grupie inteligenckiej podobne sądy spotyka się u 45,3% wypowiadających się na ten temat. Zauważa się także różnice pomiędzy grupami lokalnymi. O zmianie stosunkowo najmniej myśli młodzież wiejska, bo 26,9% całej populacji, która zamierza studiować. Dla respondentów z miast powiatowych ten wskaźnik wynosi 39,0, a dla młodzieży wielkowiejskiej — 59,8. Dość silna stabilność zainteresowań uwidoczniła się w kategorii kandydatów „bardzo dobrych”, bowiem o zmianie uczelni, względnie kierunku studiów myśli tylko 28,1% odpowiadających. Wskaźnik procentowy dla pozostałych grup wynosi kolejno: 35,9; 38,4; 41,0; 46,9.

## VI. Wnioski

Dokonując podsumowania przeprowadzonej analizy wypadnie powtórzyć za J. Szczepańskim, że „decyzja o wyborze zawodu, decyzja o podjęciu studiów wyższych jako drodze do tego zawodu, wybór kierunku studiów i wybór uczelni — to złożony kompleks zjawisk będących istotnym momentem całego procesu selekcji przedegzaminacyjnej. Wykształcenie szkolne, poziom kultury środowiska rodzinnego, wpływ informacji i instytucji kierujących rekrutacją spletają się tu z szeregiem innych czynników działających w aktualnej sytuacji społecznej, z wpływami radia, telewizji, prasy, książek”<sup>16</sup>.

Dokonane badania motywacji wyboru uczelni i kierunku studiów wskazują na ich złożoność i różnorodność. Motywacja kształtuje się w zależności od pochodzenia społecznego, środowiska lokalnego, jak i też zasobu wiedzy (mierzonego średnią maturalną). Stwierdza się, że najczęściej podawanym motywem wyboru uczelni było pra-

<sup>16</sup> J. Szczepański: Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia. Warszawa 1963, s. 72.



gnięcie zostania nauczycielem. Przy podejmowaniu decyzji na dany kierunek studiów dominował motyw określany jako zainteresowanie daną dyscypliną. Szczególnie w rozważaniach — wiele miejsca poświęcono dwu wyżej wymienionym motywom, gdyż one w dużym stopniu decydują o powodzeniu w studiach.

Samo uświadomienie sobie motywów podjęcia decyzji nie świadczy jeszcze o stopniu orientacji i rozumieniu motywu. Starano się więc w pracy przedstawić, na ile kandydaci na studia uświadamiają sobie przyczyny powstania motywu i konsekwencje spełnienia pragnień. Osiąganie bowiem sukcesu (w tym wypadku powodzenia w studiach) nie jest wyłącznie determinowane emocją, ale motywem samourzeczywistnienia, czyli działania zgodnego ze zdolnościami pełnej realizacji własnych możliwości.

W świetle przeprowadzonych badań należy stwierdzić, że kandydaci na studia nie w pełni zdają sobie sprawę z konsekwencji swoich poczynań. Analiza źródeł informacji, z jakich kandydaci czerpali wiadomości o uczelni, świadczy, że młodzież nie ma dobrego rozeznania w charakterze uczelni i specyfice danego kierunku studiów. Szczególnie zaznacza się „nijaki” wpływ nauczycieli na ukierunkowanie zainteresowań uczniów. Żaden kandydat nie korzystał także z poradni zawodowych. Preorientacja zawodowa w małym stopniu obejmuje młodzież chłopską i wywodzącą się z małych ośrodków.

„Pragnienie zostania nauczycielem” deklarują najczęściej ankietowani z rodzin chłopskich i mniejszych liczebnie środowisk lokalnych. Weryfikacja tych deklaracji zawodowych (wybór placówki) wypadła także korzystniej dla wyżej wymienionych kategorii respondentów, którzy w większości mają sprecyzowane plany nie tylko w stosunku do charakteru pracy, ale także w odniesieniu do miejscowości, w jakiej pragną ją podjąć. Kandydaci (uwaga dotyczy ogółu badanych) nie identyfikują swoich racji z racjami społecznymi. Większość bowiem myśli o osiedleniu się w dużych ośrodkach, gdzie nie odczuwa się braku nauczycieli z wyższym wykształceniem.

Konsekwencje studiów pedagogicznych przeważnie młodzież interpretuje prawidłowo, gdyż ponad 80% badanych zamiera pracować w szkolnictwie. Sporadycznie młodzież myśli o pracy w ogóle nie związanej z placówkami oświatowymi i kulturalnymi. O pracy nauczyciela respondenci mają dość mgliste wyobrażenia, bo oparte przede wszystkim na własnych obserwacjach z pozycji uczeń — nauczyciel. Mało kandydatów czyta prasę pedagogiczną i książki o tej tematyce.

Przy wyborze kierunku studiów — według wypowiedzi badanych — decydowały zainteresowania i zamiłowania. Próbowano dociec, czy deklaracje o „zamiłowaniu” wypływają z obiektywnej wiedzy o wybranej specjalizacji, czy oparte są jedynie na pozorach. Opierano się na analizie stanu czytelnictwa czasopism fachowych. Okazało się, że około 50% kandydatów nie zna i nie czyta prasy związanej z przedmiotem, który będzie wiodącym w czasie studiów. Nie dokonano oglądu zainteresowań młodzieży poszczególnymi przedmiotami w szkole średniej. Stąd nie można określić, na ile młodzież identyfikuje „zainteresowania” kierunkiem studiów z przedmiotem, którym interesowała się więcej w szkole średniej, albo też z przedmiotem nie sprawiającym im większych trudności w nauce. Fakt, że znajomość pism fachowych wzrasta ze średnią maturalną, wskazywałaby na większą częstotliwość występowania faktycznych zainteresowań i zamiłowań wśród uczniów bardzo dobrych i dobrych, chociaż w tych kategoriach rzadziej młodzież takowe deklaruje. Widocznie w tych grupach istnieje większy samokrytycyzm aniżeli u osób mniej zdolnych. Sygnalizowany problem wymaga szerszych badań niż te, które zostały zaprezentowane.

Weryfikacja prawdziwości stwierdzeń młodzieży, że pragnie pracować w zawodzie nauczycielskim i uczyć przedmiotu zgodnie ze swymi zainteresowaniami, może jeszcze być przeprowadzona na podstawie analizy planów młodzieży na najbliższą przyszłość, związanych z nieprzyjęciem ich na studia. Respondenci wypowiadający

się na ten temat (zdecydowani ponownie ubiegać się o przyjęcie na studia) w 38% stwierdzają, że zmieniają kierunek studiów, niektórzy myślą też o zmianie uczelni. Młodzież z małych ośrodków i pochodzenia chłopskiego dość często zamierza zrezygnować ze studiów w ogóle albo ze studiów dziennych. O zaniechaniu dalszej nauki w szkole wyższej sporadycznie myślą kandydaci o wysokiej średniej maturalnej.

Ogólnie należy stwierdzić, że większość kandydatów na studia do krakowskiej WSP — w swoim własnym przekonaniu — dokonała prawidłowego wyboru. Poczynione badania wskazują jednak, że zwłaszcza w zakresie wyboru kierunku studiów deklaracje nie są udokumentowane dostateczną wiedzą na ten temat. Prezentowane tu wyniki badań muszą być poszerzone o następujące wiadomości: 1) jakimi przedmiotami interesowali się kandydaci w szkole średniej, 2) jakie posiadają rozeznanie odnośnie programu studiów. Ponadto należy podobnego oglądu dokonać w grupie młodzieży przyjętej na studia, by przekonać się, jacy kandydaci zostali wyeliminowani. Z kolei istnieje potrzeba prześledzenia kariery tej grupy na studiach, by stwierdzić, na ile motywy wyboru uczelni i kierunku studiów determinują sprawność i na ile pobyt młodzieży w uczelni przyczynia się do kształtowania zainteresowań i zamiłowań do pracy nauczycielskiej. Odpowiedź na zasygnalizowane tu problemy może wskazać kierunki modernizacji egzaminu wstępnego<sup>17</sup>, ponadto ukierunkować proces dydaktyczno-wychowawczy na rozwijanie zainteresowań zawodowych wśród studentów<sup>18</sup>.

MARIA WALENTYNOWICZ  
POZNAŃ

## POŻĄDANY MODEL FUNKCJONOWANIA BIBLIOTEK POWSZECHNYCH W ŚRODOWISKU ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM POTRZEB DZIECI I MŁODZIEŻY

### I. Założenia teoretyczne funkcjonowania bibliotek

Biblioteki szkolne i powszechne stanowią podstawową instytucję kształcenia równoległego, te ostatnie — również kształcenia permanentnego. W społeczeństwie socjalistycznym akcentuje się szczególnie aktywne uczestnictwo wszystkich grup społecznych w kulturze. Jednym z pomocniczych środków socjalizacji młodzieży i włączania wszystkich obywateli do czynnego uczestnictwa w kulturze jest książka. Na całym świecie biblioteki przekształcają się w szkoły współczesnego człowieka,

<sup>17</sup> Ostatnio pojawia się coraz więcej prac, których autorzy przyczyn powodzeń na studiach dopatrują się także w czynnikach pozaintelektualnych, np. Zofia Ludkiewicz stwierdza: „wysokie zdolności i inteligencja nie są wcale pełną i jedyną gwarancją powodzenia w studiach” (O przyczynach powodzeń i niepowodzeń w nauce studentów pierwszych lat Politechniki Warszawskiej.) (*Dydaktyka Szkoły Wyższej* 1969, nr I (5), s. 103). Danuta Pachulicz-Pawlikowska stawia hipotezę, że „powodzenie badanych było ściślej uwarunkowane cechami o podłożu emocjonalnym i związane z temperamentem i charakterem aniżeli cechami o podłożu intelektualnym” (*Dydaktyka Szkoły Wyższej* 1969, z. I (5), s. 75). Emilia Turska udowodniła, że „w pierwszym etapie studiów poziom umysłowy nie był czynnikiem decydującym o sukcesach czy niepowodzeniach studentów” (*Dydaktyka Szkoły Wyższej* 1970, z. 4 (12), s. 125).

<sup>18</sup> Te zagadnienia zostaną szerzej naświetlone w przygotowywanej przez autorkę rozprawie: „Przygotowanie młodzieży i motywy kształcenia w uczelni pedagogicznej a problem powodzenia w czasie studiów”, pisanej pod kierunkiem doc. dra Jerzego Jarowieckiego.

organizujące uczenie się poszkolne nie tylko w formie udostępniania zbiorów, lecz również organizowania kursów, imprez masowych, konkursów i innych form upowszechniania wiedzy o współczesnym świecie.

Dobrze zorganizowana praca bibliotek może w znacznym stopniu zniwelować różnice w wykształceniu formalnym obywateli. Coraz większa świadomość braków w wykształceniu formalnym na każdym szczeblu szkoły już w momencie jej opuszczenia oraz konieczność ciągłego uzupełniania i aktualizowania wiedzy tłumaczy w pełni wciąż wzrastającą rolę bibliotek jako bazy poszkolnego uczenia się. Rozwój kultury czytelniczej jest procesem trwałym, nigdy nie kończącym się, gdyż umiejętność sprawnego odbioru i przekazywania informacji służy nie tylko dla celów szkolnych, lecz również w późniejszym życiu zawodowym. Szerokie też są perspektywy rozwojowe umiejętności korzystania ze słowa drukowanego. Poziom kultury czytania nie jest statyczny; zmienia się on ciągle, zależnie od narastającego doświadczenia czytelniczego, a jednocześnie dorastania społeczno-kulturalnego jednostki. Do podstawowych wyznaczników dojrzałości czytelniczej należy systematyczny kontakt ze słowem drukowanym, biegłość w czytaniu ze zrozumieniem, orientacja w literaturze oraz znajomość podstawowego dorobku literackiego ludzkości, umiejętność krytycznej oceny dzieła, korzystanie z różnorodnych źródeł informacji o książce, a także umiejętność zastosowania zdobytej wiedzy w różnych sytuacjach życiowych. Rozwój dojrzałej kultury czytelniczej, obejmującej określony zespół wiadomości, umiejętności, nawyków i zamiłowań, dokonuje się z jednej strony — przez własną aktywność jednostki, z drugiej strony — przez określony system wpływów zewnętrznych: domu rodzinnego, szkoły, bibliotek, organizacji społecznych. Instytucją wiodącą jest tu szkoła i biblioteka.

Efektywność oddziaływania bibliotek na rozwój kultury czytelniczej wymaga analitycznej jednolitości kształcenia, jak realizacja jednolitości szkolnictwa. System kształcenia powinien opierać się na harmonijnym przechodzeniu od bibliotek szkolnych do dziecięcych, a później młodzieżowych oraz publicznych bibliotek dla dorosłych. Te ostatnie mają być podstawową bazą kształcenia równoległego i permanentnego dzieci, młodzieży i dorosłych, obsługującą wszystkie grupy wieku, wykształcenia, ludzi zdrowych o normie psychofizycznej oraz jednostki nie przystosowane, z odchyleniami od normy — inwalidów, chorych, przebywających w zakładach zamkniętych.

Jednolity system kształcenia bibliotecznego wymaga, by placówki te każdego typu realizowały określoną część zadania, jakim jest przygotowanie obywatela do pełnego uczestnictwa w życiu kulturalnym społeczeństwa i efektywne korzystanie z przekazywanego przez słowo drukowane dorobku całej ludzkości.

Biblioteka powszechna w środowisku wielkomiejskim nie stanowi jedynej instytucji stymulującej rozwój kultury czytelniczej, choć odgrywa tu rolę wiodącą. Do jej zadań należy włączyć się w integralne wychowanie środowiskowe przez współdziałanie ze szkołą, organizacjami społeczno-politycznymi, klubami osiedlowymi, instytucjami miejskimi itd., zaspokajającymi różne potrzeby tychże grup dzieci, młodzieży i dorosłych. Zależnie od różnego układu funkcjonowania placówek kulturalno-oświatowych w danym środowisku lokalnym biblioteka podporządkowuje swoją akcję wielofunkcyjnej placówce wiodącej albo podejmuje główną inicjatywę integrując oddziaływanie innych placówek, zwłaszcza w zakresie stymulowania kultury czytelniczej. Np. filia biblioteki miejskiej na peryferiach miasta, dysponująca odpowiednią kadrą pedagogiczną oraz odpowiednimi urządzeniami kulturalnymi, może stanowić główne centrum akcji oświatowych i wychowawczych, natomiast inna placówka położona w centrum miasta w pobliżu domu kultury czy rozbudowanego kulturalnego ośrodka osiedla mieszkaniowego może uzupełniać ich oddziaływanie wykonując jedynie zadania specyficznie biblioteczne. Ośrodki metodyczne centralnej biblioteki w sieci powinny obejmować instruktażem wszystkie inne placówki miejskie

udostępniające książki — biblioteki związkowe, domy kultury, z wyjątkiem innej sieci bibliotek, np. szkolnych, fachowych, z którymi nawiązują współpracę. Od obecnej realizacji tego postulatu do właściwego współdziałania placówek bibliotecznych tego samego środowiska jest jeszcze daleko.

Wytyczną przy planowaniu jednolitego systemu wychowania bibliotecznego stanowią podstawowe zadania oświaty poszkolnej. Zgodnie z ujęciem R. Wroczyńskiego do tych zadań należy: 1) kompensacja, 2) rozszerzanie podstaw wykształcenia ogólnego, 3) wprowadzanie w krąg życia społeczno-kulturowego, 4) tworzenie naturalnego ujęcia dla potrzeb i dążeń dzieci i młodzieży.<sup>1</sup> Czytelnicy do lat 20 stanowią w skali krajowej ponad 60% ogółu użytkowników (w bibliotekach poznańskich w r. 1971 stanowili 51%). Ta grupa społeczna wymaga więc specjalnej troski pedagogicznej.

Efektywność oddziaływania biblioteki publicznej wiąże się ściśle z działalnością bibliotek szkolnych i szkół różnego szczebla. Decydujące znaczenie dla dalszego rozwoju czytelniczego mają nawyki wyniesione ze szkoły. Sondaże badawcze w kraju i za granicą sygnalizują niedostateczne przygotowanie czytelnicze absolwentów różnych typów szkół:

— Nie wszyscy uczniowie korzystają z bibliotek szkolnych (badania Z. S. Dylika w 1960 r. — 55%—93,3% uczniów szkół kl. VII; badania I. Lepalczyk — 71,2% uczniów szkół zawodowych, 51% uczniów szkół średnich ogólnokształcących);

— W okresie nauki szkolnej niedostateczna liczba uczniów korzysta równolegle z bibliotek powszechnych obok szkolnych (w środowisku łódzkim 15% użytkowników biblioteki powszechnej wśród kl. VII, 42% wśród uczniów szkół średnich — sondaż badawczy w r. 1960);

— W międzynarodowych badaniach osiągnięć szkolnych nasza młodzież trzynastoletnia wypadła najslabiej w czytaniu ze zrozumieniem;

— Sondaż badawczy M. Walentynowicz nad szybkością czytania tekstu popularnonaukowego sygnalizuje, że w przedostatnim roku nauki w szkole średniej 27% młodzieży czyta z szybkością do 160 słów na minutę, 50% w ramach 161—250 słów, a nieliczna tylko grupa (23%) powyżej tej normy.

Różnice w tempie czytania są więc znaczne. W Stanach Zjednoczonych na ogół uważa się, że uczeń szkoły średniej lub student czytający mniej niż 200 słów na minutę jest niewystarczająco wprawny w czytaniu. Pomijając różnice w strukturze mowy można stwierdzić, że istnieją znaczne możliwości usprawniania sztuki czytania i przyswajania informacji zawartych w tekście.

Badania J. Andrzejewskiej (praca doktorska na Uniwersytecie Wrocławskim) wśród studentów I roku filologii polskiej SN (początek roku akad. 1969/70) wykazały rażące braki z przygotowania czytelniczego. Absolwenci liceum w większości nie mają nawyku korzystania z czytelni, rzadko samorzutnie sięgają po książkę popularnonaukową i naukową dla pogłębienia wiadomości szkolnych, mają trudności z konsekwentowaniem tekstu, czytają powierzchownie, nie próbując wyjaśniać niezrozumiałych pojęć i wyrazów, nie umieją sprawnie posługiwać się dziełami pomocniczymi. Badania te same autorki nad recepcją książki beletrystycznej przeprowadzone wśród uczniów kl. VIII okręgu wrocławskiego ustaliły przeciętny wskaźnik 62,6% poprawnych odpowiedzi.

Naprawienie tych i innych sygnalizowanych w różnych badaniach braków w kulturze umysłowej młodzieży wymaga ściślejszej współpracy szkoły, biblioteki szkolnej i biblioteki powszechnej, gdyż czytanie biblioteczne może być skuteczniejszym środkiem doskonalenia sztuki czytania niż ćwiczenia szkolne. Sprawność w przyswajaniu i selekcjonowaniu informacji będzie miała coraz większe znaczenie.

<sup>1</sup> Wroczyński R.: Praca oświatowa. Warszawa 1965, s. 56.

## II. Planowany rozwój sieci bibliotek powszechnych dla dzieci i młodzieży na przykładzie środowiska m. Poznania

Rozwój placówek bibliotecznych jest ściśle związany z ruchem demograficznym oraz wzrostem liczby uczniów w szkołach I, II i III szczebla. Wraz z rozwojem kulturalnym środowiska wzrastają funkcje bibliotek. Można przewidywać, że tempo rozwoju miasta pod względem gospodarczym i naukowym będzie się utrzymywało nadal na wysokim poziomie, stwarzając coraz bardziej pomyślne warunki dla rozwoju szkolnictwa i oświaty dorosłych. Prognozy demograficzne przewidują następującą tendencję rozwojową ludności m. Poznania oraz liczby uczniów:

| Lata                                      | 1971   | 1972  | 1975  | 1980  | 1990  |
|---|--------|-------|-------|-------|-------|
| Ludność m. Poznania<br>w tys. *           | 471,0  | 472,3 | 476,2 | 479,3 | 466,1 |
| I. uczni szkół podsta-<br>wowych          | 52,940 | 51300 | 47000 | 52400 | 62000 |
| uczniowie szkół średnich<br>(LO, ZSZ, TZ) | 43210  | 46350 | 43590 | 24500 | 30200 |
| I. młodzieży w wieku -14 I                | 51,7   | 48,4  | 42,3  | 42,7  | 42,6  |
| w tys.                    15-17 I         | 27,9   | 26,8  | 21,2  | 15,7  | 17,8  |

\* Prognoza demograficzna Komisji Planowania przy R.M. z czerwca 1971. Dane Kuratorium Szkolnego Poznańskiego.

Dane statystyczne wskazują na to, że ludność miasta nieznacznie wzrosła do r. 1980, natomiast liczba młodzieży wyraźnie zmaleje. Bardzo gwałtowne zmiany nastąpią zwłaszcza w grupie młodzieży 15—17 lat — jej liczba niemal dwukrotnie się zmniejszy. Wielkie obciążenie populacji ludźmi w wieku starszym i wzrastające zapotrzebowanie na wysoko kwalifikowane kadry będzie wymagało objęcia całej młodzieży kształceniem na szczeblu ponadpodstawowym, a jednocześnie najszerszego upowszechnienia ustawicznego uczenia się. Intensywny rozwój szkolnictwa średniego oraz poszukalne aktualizowanie i uzupełnianie wiedzy spowoduje też napływ młodzieży do bibliotek, gdzie już obecnie stanowi ta grupa społeczna połowę użytkowników.

Mimo stosunkowo niewielkiego wzrostu ludności w l. 1972—1980 w Poznaniu i pewnego spadku w I. 1980 — 1990 tempo rozwoju placówek bibliotecznych winno być dalej równomierne ze względu na dotychczasowe braki sieci, wyższy poziom wykształcenia ludności i potrzebę objęcia intensywnym oddziaływaniem wychowawczym całej populacji ludzi młodych. Biblioteka Miejska w Poznaniu planuje następujący rozwój placówek z uwzględnieniem stanu z r. 1971 (patrz tab. na str. 117).

Obecnie Poznań posiada 17 bibliotek dziecięcych (pomijając wydzielone księgozbiory dla dzieci w małych filiach obsługiwanych przez jednego pracownika). Przyjmuje się, że na 20 000 ludności powinna być jedna biblioteka dziecięca, brak więc obecnie sześciu bibliotek, przy tym winny być one bardziej równomiernie rozłożone, brakuje ich zwłaszcza na peryferiach. Dotychczasowy system budowy osiedli mieszkaniowych nie uwzględnia potrzeb bibliotecznych. W Poznaniu w nowej dzielnicy mieszkaniowej funkcjonuje jedna filia o powierzchni 16 m<sup>2</sup> (mały przedpokój i łazienka) oraz druga w dwóch małych pokojach 9 m<sup>2</sup> + 16 m<sup>2</sup>; ponadto umieszczone są obok pralni, a dzieci i młodzież oddychają oparami mydlin. Na 23 biblioteki, udostępniające książki dzieciom, tylko 5 posiada szatnie, w tym strzeżone 3 i 2 nie strzeżone; umywalnie dostępne dla dzieci znajdują się jedynie w 7 filiach. Większość bibliotek dziecięcych posiada lokale sprzeczne z obowiązującą normą

PLANOWANY ROZWOJ SIĘCI BIBLIOTEK POWSZECHNYCH  
W POZNANIU

|   | 1971 | 1972 | 1980 | uwagi                       |
|---|------|------|------|-----------------------------|
| Biblioteki dla dorosłych                              | 44   | +6   | +3   | +11 nowych lokali (wymiana) |
| samodzielne filie bibliotek dziecięcych               | 9    | +3   | +3   |                             |
| biblioteka dla młodzieży                              | 1    |      |      |                             |
| oddziały dla dzieci i młodz. przy bibl. dla dorosłych | 8    | +3   | +4   |                             |
| księgozbiory wydzielone dla dzieci                    | 12   |      |      |                             |

(nie powinny być mniejsze niż 50 m<sup>2</sup>). Nie spełniają tego warunku nawet biblioteki w nowych osiedlach. Biblioteka wielkiego osiedla mieszkaniowego mieszcząca się w małym pokoiku odsyła około 30 dzieci dziennie ze względu na brak możliwości normalnej pracy. Natomiast lokale o odpowiedniej powierzchni w nowych dzielnicach są w pełni wykorzystywane i pozwalają rozwinąć szeroką działalność kulturalno-oświatową w środowisku. Dzięki wspianiemu lokalowi na Chwaliszewie (dzielnica Poznania) zorganizowano 150 imprez w ciągu roku, z udziałem młodzieży, która zachowuje się tu nienagannie.

W związku z trudną sytuacją lokalową bibliotek konieczne jest tworzenie nowych placówek (w l. 1972—1990: 6 samodzielnych filii dziecięcych oraz 7 oddziałów wydzielonych dla dzieci i młodzieży, 9 nowych placówek dla dorosłych oraz 11 nowych lokali dla wymiany dawnych, zbyt ciasnych, nie posiadających szatni, toalety, umywalki).

Współczesne biblioteki powszechne realizują tradycyjne zadania udostępniania i uprzystępniania zbiorów bibliotecznych, podejmują też nowe zadania, które zapoczątkowane w ostatnich dziesięcioleciach rozwiną się prawdopodobnie w przyszłości zgodnie z tendencjami życia kulturalnego i rozwojem szkolnictwa.

Obok planowania bibliotek dawnego typu zachodzi konieczność tworzenia placówek nowego rodzaju. Niezależnie od bibliotek dziecięcych winny powstać zapoczątkowane w tym okresie biblioteki zarezerwowane wyłącznie dla młodzieży. Organizowanie jedynie oddziałów dla młodzieży nie jest korzystne, gdyż młodzi przeszkadzają starszym, okupują wszystkie miejsca w czasie atrakcyjnych imprez masowych, wywołują konflikty, a jednocześnie nie czują się dobrze, „u siebie”, w bibliotece dla dorosłych, gdy nie mogą już korzystać z filii dziecięcych. Istniejące biblioteki eksperymentalne dla młodzieży osiągają dobre wyniki pracy.

Oto kilka charakterystycznych danych ze sprawozdania filii biblioteki dla młodzieży od l. 14—20:

Liczba czytelników w ciągu roku — 1811

Stan zbiorów biblioteki:

Liczba tomów — 7781

Liczba płyt — 972

Liczba czytelników wypożyczających płyty — 57

Przeciętna dzienna wypożyczeń — 136,5

Przeciętna dzienna odwiedzin — 72,4

Statystyczny młody czytelnik odwiedził bibliotekę 9,4 razy w roku.

Liczba udzielonych informacji — 1129

Biblioteka posiada telewizor, ekran, radio, adapter. Zorganizowała 15 wycieczek (450 osób), ponadto cykl prelekcji w ramach zajęć fakultatywnych z zakresu historii sztuki oraz drugi cykl — prelekcje z zakresu nauk humanistycznych z udziałem specjalistów. W toku zajęć podaje się też pozycje bibliograficzne z określeniem sygnatury, umożliwia się bezpośredni kontakt z książką.

Zadaniem tych placówek jest współpraca ze szkołami, pomoc w realizowaniu programu szkolnego oraz organizowanie czasu wolnego i stymulowanie aktywności kulturalnej obok — specyficznego zadania — rozwijania kultury czytelnicej. Nowe możliwości oddziaływania daje udostępnianie poza książkami innych zbiorów biblioteki. Kolekcje grafiki, płyty, nagrania piosenek, książki akustyczne mają w pracy z młodzieżą dużą siłę atrakcyjną i umożliwiają organizowanie czynnego uczestnictwa w kulturze. W związku z nową rolą bibliotek w pracy z młodzieżą (opieka nad uczniem zdolnym, pomoc w realizacji zajęć fakultatywnych) zachodzi potrzeba specjalizacji bibliotek powszechnych w kompletowaniu zbiorów i formach pracy. Projektuje się powstanie bibliotek muzycznych, plastycznych i innych. W Poznaniu winny powstać do r. 1980 4 biblioteki wyłącznie dla młodzieży, przekształcone z dawnych filii albo jako nowe placówki.

Coraz większą rolę odgrywa czytelnia przy bibliotece. Wypożyczanie poza obręb biblioteki nie zaspokaja wszystkich potrzeb czytelnika. Praca w czytelni stwarza warunki do kształtowania nawyków kulturalnego obcowania z książką i prasą, uczy techniki pracy umysłowej przy możliwości korzystania z księgozbioru podręcznego, daje młodzieży szerokie możliwości nabywania doświadczenia intelektualnego, przyzwyczajają do pracy w ciszy, a jednocześnie stwarza możliwość kulturalnego organizowania wolnego czasu. W bibliotekach poznańskich na 17 filii dziecięcych (9 samodzielnymi, 8 oddziałów dziecięcych) przypadają zaledwie 4 czytelnie. Jedynie czwarta część bibliotek dla dorosłych dysponuje czytelnią, w której można udostępnić prasę, beletrystykę, informatory, podręczniki, zbiory specjalne. Zapotrzebowanie na miejsce w czytelni jest tak duże, że dzieci oczekują na dworze, obserwując przez okno, kiedy się zwolni miejsce. Wolność od inwigilacji szkoły, dobrowolność udziału w zajęciach, atrakcyjne wnętrza biblioteki, a zwłaszcza więź sympatii z bibliotekarką przyciąga silniej dzieci i młodzież niż świetlica szkolna. W bibliotekach zagranicznych (np. w Danii) obowiązują normy, iż każda biblioteka miejska winna dysponować czytelnią. Uzupełnianie tych braków w sieci bibliotek miejskich jest konieczne. Trzeba zmierzać do tego, by w każdej bibliotece była czytelnia.

Obserwując tendencje rozwojowe bibliotek można stwierdzić wzrost znaczenia służby informacyjnej. Wskutek szybkiego wzrostu piśmiennictwa i podważania się co kilkanaście lat zbiorów bibliotek zaznacza się coraz bardziej potrzeba orientowania czytelników, sprawnego wykorzystywania zasobów informacji książkowych, czasopiśmienniczych i dokumentacyjnych przez zorganizowane poradnictwo na terenie nie tylko biblioteki centralnej, lecz również filii. Rozwój służby informacyjnej bibliotek obrazują następujące dane: w r. 1966 udzielono na terenie bibliotek dziecięcych 310 informacji, a w r. 1971 — 23 511 informacji. Ogółem udzielono w r. 1971 na terenie sieci bibliotecznej m. Poznania 110 583 informacje, w tym około 5000 w centrali, a resztę w filiach. Rozszerzająca się coraz bardziej idea ustawicznego uczenia się przyciąga do bibliotek publicznych nowy typ użytkowników — czytelników trzeciego poziomu. Biblioteki miejskie rejestrują więcej niż dotychczas czytelników ze środowiska młodzieży studiującej, osób z wyższym wykształceniem, co zwiększa też liczbę kwerend w bibliotece. Udostępnienie aparatów telefonicznych, zorganizowanie odpowiedniego księgozbioru podręcznego i dobre przygotowanie bibliotekarzy do służby informacyjnej staje się konieczne, bo inaczej „bogactwo stanie się plagą”, jak pisze J. Kołodziejska.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *Polityka* z dnia 6.V.1972.

W perspektywach rozwojowych sieci bibliotek przewiduje się znaczne zwiększenie liczby czytelników oraz rozbudowę księgozbiorów. Użytkownicy bibliotek powszechnych m. Poznania stanowili w 1971 r. 20,8% ogółu mieszkańców (w 1970 — 19,5%). Przyjmując założenie, że w takich krajach jak Związek Radziecki czy Anglia, Japonia co trzeci obywatel jest użytkownikiem biblioteki publicznej, można przewidywać, że ogólny wzrost wykształcenia, aktywna praca bibliotekarzy i dokonujący się postęp społeczny zwiększy również zasięg oddziaływania bibliotek.

Koniecznością staje się też rozbudowa księgozbiorów oraz zbiorów specjalnych biblioteki (muzykalia, grafika, kartografia, książki akustyczne dla chorych). Wskaźniki zasobności naszych księgozbiorów mimo dodatnich tendencji rozwojowych są jeszcze zaniżone w stosunku do krajów przodujących, np. na 1 czytelnika bibliotek dziecięcych w Poznaniu przypadało w 1970 r. 5,7 woluminów, podczas gdy w Danii obowiązuje 8—10 tomów na 1 czytelnika. Doświadczeni organizatorzy czytelnictwa sygnalizują brak dostatecznej liczby nowości wydawniczych; przeważają obecnie wznowienia. Wzrost upowszechniania książki w środowisku wymaga rozwoju ruchu wydawniczego oraz większego przystosowania publikacji do potrzeb odbiorców różnego typu. Bibliotekarze uskarżają się szczególnie na brak odpowiedniej literatury niebeletrystycznej, choć stanowi ona obecnie 27% ogółu wypożyczeń w bibliotekach dla dorosłych. Odsetek książek popularnonaukowych w bibliotekach publicznych stale wzrasta. Zgodnie ze wskazaniami normatywnymi w Stanach Zjednoczonych wszechstronna pomoc informacyjna dla środowiska powinna mieć na względzie różne typy użytkowników:

- 1) osoby zdobywające wiedzę drogą samokształcenia,
- 2) osoby, które pragną uzupełnić formalnie uzyskane wykształcenie,
- 3) osoby, które pragną zaspokoić ciekawość różnych dziedzin wiedzy,
- 4) osoby, które prowadzą aktywną działalność w ramach różnych organizacji społecznych i kulturalnych.<sup>1</sup>

Zróżnicowanie potrzeb czytelników wymaga też większego zróżnicowania księgozbioru. Atrakcyjność zbiorów pomoże w pozyskaniu czytelników potencjalnych. Badania stwierdzają, że w bibliotekach, które kupują więcej nowości, czytelnictwo wzrasta, tam zaś, gdzie zakupy są niewielkie, zainteresowanie biblioteką wyraźnie maleje.<sup>2</sup>

Pozytywnym przejawem działalności bibliotek miejskich staje się w ostatnich dzieścioleciach wzrastający ich udział w przekształcaniu środowiska, podnoszeniu jego poziomu kulturalnego. Można też przewidywać dalszy pomyślny rozwój tych tendencji. Zwłaszcza na peryferiach miasta w bibliotekach oddalonych od centralnych placówek uczestnictwo w kulturze, więź czytelników z biblioteką i jej atrakcyjność jest szczególnie silna. Biblioteki pełnią dodatkowo funkcję opiekuńczą w stosunku do dzieci pozbawionych opieki rodziców. Bibliotekarki organizują kółka zainteresowań (recytatorskie, kukielkowe, teatralne itp.), wdrażają dzieci i młodzież do pracy społecznej na rzecz środowiska, organizują kursy, wieczory taneczne, prelekcje, wycieczki. Mimo niesprzyjających warunków lokalowych bibliotekarze bibliotek dziecięcych starają się zorganizować czas wolny uczniów. Poprzez dzieci biblioteki zaspokajają też potrzeby czytelnicze członków ich rodzin. Czytelnictwo kierowane w czytelni książek i czasopism, spotkania z wybitnymi ludźmi środowiska, inspirowanie akcji podwórkowej, dyskusje na temat audycji telewizyjnych czy inne formy, zapoczątkowane w ostatnich latach na terenie bibliotek, winny być kontynuowane i w przyszłości, zwłaszcza że bazują one w znacznym stopniu na inicjatywie oddolnej i rozwijają samorządność młodzieży.

<sup>1</sup> J. Kołodziejska: Normy i wskaźniki w bibliotekach publicznych. *Bibliotekarz* 1970, nr 7/8.

<sup>2</sup> Siekierski S., Ankudowicz J.: Uzupełnianie i wykorzystywanie zbiorów w bibliotekach publicznych i związków zawodowych w l. 1960—1963. Warszawa 1965, s. 25.



Nowe funkcje bibliotek wymagają też podniesienia poziomu kwalifikacji bibliotekarzy oraz ich prestiżu społecznego. Poziom wykształcenia współczesnych pracowników bibliotek jest wciąż jeszcze bardzo niski. W 1971 r. na 35 bibliotekarek sieci bibliotek dziecięcych przypada 7 osób z wykształceniem podstawowym (!), 22 osoby z wykształceniem średnim ogólnym lub zawodowym oraz zaledwie 6 osób (17%) z wykształceniem wyższym. W filiach dla dorosłych na 132 osoby zatrudnione było 15,8% osób z wykształceniem wyższym, 44% z wykształceniem średnim oraz 40,2% z niepełnym średnim i podstawowym. Funkcje bibliotekarzy obejmują osoby wycofujące się drogą selekcji społecznej czy szkolnej z pełnego udziału w twórczej działalności zawodowej. Nie angażują się one w pracy, obniżają prestiż pracowników kulturalno-oświatowych w społeczeństwie. Brak pedagogicznego przygotowania tak wielkiego odsetka zatrudnionych w placówkach kulturalno-oświatowych (nawet przy wyodrębnieniu obsługi technicznej) obniża efektywność pracy bibliotek, pozostawia nie wykorzystane możliwości oddziaływania wychowawczego. Konieczne jest tu wprowadzenie specjalizacji nie tylko z podziałem na pracowników technicznych i pedagogicznych, lecz również w ramach drugiej grupy, np. bibliotekarze konsultanci, pracownicy służby informacyjnej, organizatorzy pracy zespołowej itd. Wyodrębnienie specjalistów w ramach kadry pedagogicznej pozwoli lepiej zorganizować poradnictwo indywidualne, pomóc w realizacji programu szkolnego, otoczyć opieką uczniów uzdolnionych o szczególnie żywych zainteresowaniach i różnokierunkowych potrzebach czytelniczych. Budzenie się i krystalizacja zainteresowań w okresie dorastania młodzieży sprzyja rozczytywaniu się w literaturze związanej z określoną dziedziną, a jednocześnie wymaga ukierunkowania pracy przez bibliotekarzy konsultantów.

Posiadanie wykwalifikowanej kadry pozwoli rozszerzyć funkcje biblioteki zgodnie z zapotrzebowaniem społecznym. Przy tych placówkach mogą być uruchomione, znane w innych krajach, kliniki czytania, usprawniające na specjalnych kursach szybkość czytania różnych grup uczestników od szkoły podstawowej do studentów uniwersytetu. Doskonalenie sztuki czytania polega na usprawnieniu tempa czytania, na szybkim wyszukiwaniu potrzebnych informacji, biegłym sporządzaniu notatek, rozszerzaniu zasobu słownikowego itd. Biegłość w czytaniu, sprawne docieranie do potrzebnych informacji, zapotrzebowanie na różnego rodzaju zbiory biblioteki będą nabierały coraz większego znaczenia w przyszłości. Do realizacji różnych usług biblioteki konieczne są wysokie kwalifikacje specjalizacyjne bibliotekarzy. Praca niektórych bibliotekarzy może być powiązana z ośrodkiem metodycznym, zamiast z określoną placówką, organizując specjalne akcje oświatowe na rzecz środowiska.

Realizacja wielostronnych funkcji biblioteki zakłada modernizację jej wyposażenia. Dotyczy to przede wszystkim mebli bibliotecznych, które obecnie rażą przestarzałym wyglądem; zbyt wysokie regały w bibliotekach dziecięcych, mało operatywne lady, nieestetyczne krzesła czy inne przedmioty odbiegają in minus od współczesnych wzorów kulturalnego urzędzenia mieszkaniowego i utrudniają zorganizowanie atrakcyjnego wnętrza biblioteki i właściwej atmosfery czytelni. Przestarzały charakter urządzeń wywiera szkodliwy wpływ na rozwój czytelnictwa i jego rangę w życiu społecznym.

Uzupełnienia wymaga również sprzęt audiowizualny. Obecne wyposażenie sieci bibliotecznej m. Poznania obejmuje:

|                   | filie dziecięce | filie dla dorosłych |
|-------------------|-----------------|---------------------|
| radio             | 14              | 35                  |
| telewizor         | 7               | 19                  |
| magnetofon        | 6               | 9                   |
| projektor „Bajka” | 13              | —                   |
| epidiaskop        | 3               | —                   |
| adapter           | 6               | —                   |

aparat fotograficzny  
płytoteki

8

—

—

—

Takie wyposażenie nie jest wystarczające do prowadzenia pracy z czytelnikami. W nowoczesnej bibliotece włączenie pomocy audiowizualnych jest konieczne ze względu na właściwe zorganizowanie służby informacyjnej. Powinno być więcej telewizorów, magnetofonów, rzutników, aby biblioteka mogła lepiej zaspokajać potrzeby kulturalne i oświatowe odbiorców. Obok wyposażenia w środki audiowizualne należy wypracować odpowiednią koncepcję ich wykorzystania w sieci miejskich bibliotek. Projektowane urządzenia i obiekty pozostaną martwe, gdy nie będzie im towarzyszyć przekształcanie mentalności bibliotekarzy. Ustawiczne doskonalenie czynnych kadr bibliotecznych oraz systematyczne podnoszenie poziomu ich kwalifikacji ogólnych i zawodowych stworzy warunki do prowadzenia wielofunkcyjnej działalności biblioteki współczesnej. W ocenie pracy bibliotek należy stosować obok dawnych kryteriów również te, które wynikają z maksymalistycznych planów oddziaływania placówki, a więc stawiać pytania, ilu jest jeszcze w zasięgu biblioteki czytelników potencjalnych, nie objętych jej oddziaływaniem, ile dezyderatów nie zrealizowanych sygnalizuje nie zaspokojone potrzeby czytelnika, jakie usługi spełnia biblioteka na rzecz określonego środowiska, jak organizuje indywidualne poradnictwo w lekturze w odniesieniu do czytelników, którzy nie osiągnęli jeszcze dojrzałej kultury czytelniczej itd.

Zakładanie nowych placówek i bardziej racjonalne ich rozmieszczenie, organizowanie bibliotek młodzieżowych, specjalizacja funkcji poszczególnych placówek, modernizacja urządzeń bibliotecznych, organizowanie czytelni i zwiększenie powierzchni użytkowych filii, rozbudowa służby informacyjnej, księgozbiorów i zbiorów specjalnych, wyposażenie w odpowiednią ilość pomocy audiowizualnych, podniesienie poziomu wykształcenia bibliotekarzy i udoskonalenie ich form oddziaływania — oto warunki prawidłowego funkcjonowania bibliotek przyszłości.

O rozległości wpływów biblioteki świadczą liczby obrazujące codzienną pracę współczesnych bibliotekarzy. Oto w ruchliwej filii robotniczej dzielnicy m. Poznania liczba odwiedzin waha się od 100 do 384 (przeciętna — 278), a liczba wypożyczeń waha się od 250 do 770 tomów (przeciętnie 589) dziennie. Tej gigantycznej pracy dokonuje pięć bibliotekarek. Liczby świadczą o tym, że usługi biblioteczne należą do najtańszych usług, a jednocześnie sygnalizują, że w obecnych warunkach bibliotekarz dokonujący około 60 wypożyczeń w ciągu godziny nie może realizować w pełni swoich zadań pedagogicznych. Zniwelowanie tak wielkich różnic między wskazaniami normatywnymi a praktyką stanowi pilne zadanie polityki kulturalno-oświatowej w przyszłości.

FELICJA BORZYSZKOWSKA-SĘKOWSKA  
SIEDLCE

## PRZYCZYNY DEPRAWACJI NIELETNICH DZIEWCZĄT

Wzrost przestępczości dzieci i młodzieży notowany przez statystyki krajowe i zagraniczne wydaje się wystarczającym powodem szczegółowego zajęcia się problemem w celu kierunkowego poszukiwania prawidłowości, które tym zjawiskiem rządzą.

Terenem badań, których wyniki obrazują wpływ różnych czynników i zaniedbań opiekuńczo-wychowawczych na wykołowanie młodzieży, było Schronisko dla Nieletnich i Zakład Poprawczy w Warszawie-Falenicy.

Jako iż dociekania naukowe w zakresie tej problematyki nie są łatwe z wielu

przyczyn, aby zgłębić powody zejścia nieletnich dziewcząt na drogę przestępczą, musieliśmy posłużyć się szeregiem metod badawczych oraz skorzystać z tych, które nieodzowne są dla wszechstronnego wnikięcia w osobowość wychowanek. Są nimi, stosowane w warunkach organizacyjnych schroniska i zakładu poprawczego jako instytucji prawno-wychowawczych, a jednocześnie ośrodków przeprowadzających badania selekcyjne dla celów sądownictwa, psychologiczne badania testowe, analiza życiorysów pisanych przez nieletnie, wywiady, rozmowy kierowane, indywidualne, ponadto studiowanie akt sądowych, zapoznanie się z kwestionariuszem osobowym, analiza danych zawartych w kwestionariuszu do rozmowy wstępnej, zapoznanie się z wynikami badań lekarskich, danymi z wywiadu środowiskowego w miejscu zamieszkania, notatkami obserwacyjnymi dotyczącymi wykroczeń w szkole, w internacie, w warsztatach, obserwacje podczas widzeń z rodzinami i przyjaciółmi.

Najbogatszego materiału dostarczyły wypowiedzi pisemne (z zasugerowaną tematyką) i wolne wypracowania (bez sugerowania tematyki). Przez cały czas badań, tj. od 1 grudnia 1971 r. do 31 października 1972 r. metodą towarzyszącą była obserwacja uczestnicząca, obecność w regularnym trybie życia, w którym dziewczęta zobowiązane są uczyć się w szkole, a także przyuczać do zawodu.

Podyktowany względami prawnymi i pedagogicznymi tryb życia w schronisku oddziałuje korzystnie na przebieg badań. Organizowane tu zajęcia w dużym stopniu odpowiadają naturalnym dla tego wieku potrzebom, obowiązkom, zainteresowaniom, które nie mogą być dowolnie obserwowane przez badającego w warunkach pozostawania nieletnich na wolności bez właściwego dozoru i kierunku wychowawczego.

Spośród wielu czynników sprzyjających wykołajeniu młodych dziewcząt na czoło wysuwa się wpływ alkoholizmu. Problem ten zbadaliśmy głębiej.

Badaniom poddano 122 nieletnie przestępczynie. Spośród nich tylko 8 orzekło, iż nie spotkały się z problemem alkoholizmu w ogóle, 10% dziewcząt wypowiedziało się, iż same alkoholu nigdy dotąd jeszcze nie spożywały pod żadną postacią (ich koleżanki próbowały wskazać na nieprawdziwość tych stwierdzeń), 28,2% przyznawało, iż na sobie samych doświadczyły jego negatywne oddziaływanie, 23,5% wykazało, iż znają działanie alkoholu na organizm ludzki, na jego psychikę i wyzwalanie czynów będących w sprzeczności z przyjętym porządkiem społecznym i normami prawnymi. Niektóre apelowały o respektowanie tego, by prawo brało w obronę rodzinę alkoholika przed skutkami pijaństwa oraz samego pijaka przed niszczącym nałogiem, a także by zadania te wypełniane były przez społeczeństwo i ostrzej egzekwowane przez prawo.

Wśród wypowiedzi pisemnych, w których nieletnie po zasugerowaniu tematu wyeksponować miały (anonimowo) swój stosunek do problemu alkoholizmu, znajdujemy różne stanowiska, postawy i opinie, poczynawszy od krytycznych, dojrzałych, poprzez niesamodzielne, bez zdania, bez własnych ocen, aż do zadziwiających: gloryfikujących picie. Uderza w nich wszczepiona młodej, bezkrytycznej dziewczynie apoteoza pijackich tradycji i rzekomo pozytywnego oddziaływania tego trunku na organizm. Można by tu cytować mnóstwo charakterystycznych wypowiedzi, jednak ogranicza tę możliwość szczupłość miejsca.

Dz. lat 15,9 m-cy pisze: „Alkohol jest głównym sprawcą wszystkich przestępstw, nie tylko naszych. Pod jego wpływem popełniane są nawet zbrodnie. Po wypiciu małej dawki wina zaczęłam pić coraz więcej. Dopiero później doszłam do wniosku, że nie warto pić”.

Jednak takie postanowienie młodych dziewcząt nie podtrzymywane przez należyta opiekę ze strony dorosłych nie trwa długo. Ta sama wychowanka później pisze: „Zerwałam z chłopcem, więc żal chciałam utopić w winie. Od nowa zaczęłam pić. Sprawilo mi to ulgę. Piłam dużo, piłam w różnym towarzystwie, aż stanęłam przed sądem. Tu za kratami przemyślałam wszystko i stałam się nie tylko abstynentką, ale i wrogiem alkoholu”.

Ale czy na długo? Przecież te dziewczęta ubolewają nad brakiem uczucia ze strony najbliższych, a tak bardzo chciałyby je mieć po wyjściu na wolność. Nie ma jednak pewności, czy jest ono zagwarantowane, a bez tego proces resocjalizacji staje się wielokrotnie trudniejszy, zwłaszcza gdy są i takie postawy względem alkoholu: dz. lat 16,1 m-c — „Alkohol jest pożyteczny dla ludzi, ponieważ dodaje humoru, odwagi i śmiałości. Ludzie, którzy go piją, zwykle nazywani są porządnymi”... Jej 15-letnia koleżanka, wyznawczyni analogicznych sądów, dodaje na koniec — „tylko niektórym wódka nie służy, jednym pada na umysł, ci są w szpitalach dla umysłowo chorych”. Takie wypowiedzi nie są osobnne. Dużo w nich bezkrytycyzmu niewiedzy i braku adekwatnych ocen. Pozostaje więc ogromne pole do zapełnienia przez należyte oddziaływanie rodziców i wychowawców. Młodzież ta pragnie pomocy, a jeśli jej nie znajduje, jest gorzko zawiedziona, jak ta oto 17,5-letnia — „gdy zdawałam sobie sprawę, że wpadam w nałóg, o piciu i jego skutkach chciałam dyskutować, ale z kim? Rodzice zajęci, nauczyciele i wychowawcy? — nie zawsze warto odkrywać przed nimi tę prawdę. Myślę czasem, że wyrządzono mi krzywdę pozwalając pić alkohol. Mam słabą wolę. Pod wpływem alkoholu zrobię wszystko, do czego mnie nakłaniano. Gdy »przyszłam« już do siebie, postanowiłam, że koniec, że nigdy więcej, ale to nie dało rezultatu. Częściej niż lekarz potrzebny mi jest mądry, serdeczny doradca — przyjaciel, który pomógłby mi wyciągnąć się z tego nałogu, który sprowadził mnie na margines życia. Chciałabym patrzeć ze wstrętem na alkohol. Czy znajdzie się ktoś, kto mi pomoże? Czy możliwe jest całkowite odzwyczajenie się?”

Ciekawych wyników dostarczyły badania prowadzone metodą wolnych wypracowań. Tematyka 82% prac dotyczyła stanu aktualnego dziewcząt, tj. przebywania w Schronisku czy w Zakładzie Poprawczym. Przeważały motywy tęsknoty za wolnością, za życiem rodzinnym, porzuconą szkołą.

Charakterystyczne jest, że wszędzie tam, gdzie występuje żal z powodu popełnionych przestępstw, gdzie są postanowienia poprawy, znajdujemy jednocześnie wskazywanie przyczyn popełnionych czynów, a wśród nich bardzo często — wino, wódka, dużo piwa.

Jak ogromny jest związek przestępczości nieletnich z piciem alkoholu, potwierdzają nie tylko ich wypowiedzi, ale i wyniki całego zestawu metod badawczych wskazanych na początku. Niestety alkohol towarzyszył naszym wychowankom prawie wszędzie.

59% z nich w sposób drastyczny zetknęło się z nim w rodzinach. W tych ogniskach domowych zaznacza się już nie tylko kryzys rodziny, ale po prostu bankructwo wychowawcze, bowiem alkohol stał się chyba największym sprawcą kryzysu we współczesnej rodzinie. Jest tak także i tam, gdzie królują apodyktyczne metody nakazów i zakazów, gdzie uproszczoną metodą rygorów włącza się określone treści w życie młodych dziewcząt obok zdecydowanie niepoprawnych form stosunków rodzinnych, np. gdy wskazuje się na „dwie twarze” rodziców (jedną na użytek domowy, drugą — na publiczny) oraz na rażącą dysproporcję między nikłym stopniem uwagi, jaki przeznacza praktyka wychowawcza domu rodzinnego idei wychowania w trzeźwości a powszechnością oburzenia rodziców na upijanie się młodzieży czy kłopoty ściągane na rodzinę poprzez karygodne postępowanie syna lub córki. Np. Dz. 16,3 m-ce — „stałe słyszałam w domu nie pij, nie pij, a widziałam co innego...”

Ten brak prawidłowo traktowanej abstynencji w oparciu o ogólnie słuszny kierunek wychowawczy, nawet bez specjalnej znajomości metod stosowanych w procesie wychowania w trzeźwości, daje się boleśnie we znaki. Rzeczywistość ostrzega, iż aby wpływać na życiowe postawy młodych w stosunku do alkoholu, nie wystarczy doświadczenie życiowe i tzw. intuicja pedagogiczna rodziców. W wypadku młodzieży trudnej, a szczególnie niedostosowanych społecznie dziewcząt, trzeba gruntowniejszej znajomości problemu i w oparciu o nią świadomych i celowych zabiegów pedagogicznych, bowiem okazuje się, iż trafia do nich możliwie wszechstronna, rzeczowa infor-

macja o problemie alkoholizmu, że można w nich obudzić czujność i ostrzec przed skutkami, że ma to zasadnicze znaczenie dla tego wieku i etapu wychowania, w którym decyduje nie zakaz, ale przekonująca argumentacja.

Potwierdza się poparte wynikami współczesnych naukowych badań przypuszczenie, że skłonności do alkoholu nie dziedziczy się po przodkach, tak jak przejmuje się po nich cechy fizyczne. Natomiast nadzwyczaj często ujawnia się sprawa złego przykładu środowiska rodzinnego, co nie jest równoznaczne ze sprawą rzekomego dziedziczenia skłonności do pijaństwa. Nie można też mniemać, że istnieją w organizmie predyspozycje proalkoholowe, jak pragnęły utrzymywać niektóre respondentki.

Dziewczęta stwierdzają, iż z reguły wolą wino. Decyduje o tym smak, cena i łatwość nabycia. Ale nie tylko to, z badań wynika, że ci rodzice, którzy tolerują spożywanie trunków przez ich dzieci w wieku poniżej 15 lat, nie pozwalają z reguły na wódkę, godząc się na wino. Inteligentniejsze z dziewcząt dostrzegają ten błąd wychowawczy i jego konsekwencje, chociaż niektóre skłonne są groźbę tego problemu bagatelizować. Wskazywały, że szybkie, nerwowe, wyczerpujące tempo współczesnego życia powoduje stan dokuczliwego napięcia nerwów. Usprawiedliwiały, że w domach, w których spożywanie trunków nie nosiło znamion nałogu, gdzie zachowywano kulturę picia — sięgano po kieliszek w celu znalezienia złudnego odprężenia. Tę złą drogą prowadzącą do groźnego nałogu zagroziła im dopiero kara w zakładzie poprawczym.

22% badanych dziewcząt źródło alkoholizowania się znajduje w nieszczęściu, jakim było rozbitcie rodziny. Poprzedzało je — jak eksponują dziewczęta — maltretowanie fizyczne i moralne, zrujnowanie materialne, degradacja społeczna. Czytając opowieści o rozwodzących się rodzicach widzi się, iż wiele owych podstawowych komórek społecznych zamiast wychowywać zmienia swą rolę na ośrodek dziecięcej niedoli i deprawacji. Opinia środowiska z reguły potępiała pijaka i solidaryzowała się z krzywdzoną rodziną. Jednak po dłuższym okresie awantur na etapie dającej o sobie znać ruinie życia domowego — opinia środowiska zaczynała ustosunkowywać się negatywnie do całej rodziny, odgradzając się obojętnością lub wręcz niechęcią. Początek osamotnienia jeszcze bardziej przynębiało nieszczęśliwych i paraliżowało do reszty pragnienie wywołania się. Oto znamieny przykład: dz. lat 15,7 m—cy — „Sąsiedzi odsunęli się od nas, krewni przestali odwiedzać, ojca zamknięto w więzieniu, zostaliśmy zrujnowani. I jak tu podźwignąć się o własnych siłach?”

Środkiem pomocy przeznaczonym przez państwo winna wyjść naprzeciw inicjatywa społeczna, biorąc w obronę przede wszystkim dzieci rozbitej przez alkohol rodziny, gdyż tam często znajdujemy etiologię popełnianych przestępstw, źródło niedostosowań. Zgłębiając tęsknoty, pragnienia i marzenia nieletnich — mamy potwierdzenie znanej tezy, iż środowisko rodzinne jest jedynym idealnym środowiskiem dla rozwoju dziecka, najlepszą rękojmnią jego przystosowania się do życia społecznego. Niestety, jak wynika z przeprowadzonych badań, rodzina niejednokrotnie była czynnikiem destrukcyjnie wpływającym, a także wzorem do alkoholizowania się.

W sposób szczególny zachwiane są w nich podstawowe funkcje, jakie winna spełniać rodzina w stosunku do dziecka: pielęgnacja, dawanie poczucia bezpieczeństwa, wprowadzanie w życie społeczne.

Nieletnie przestępczynie krytycznie wskazują, że ich stadło rodzinne nie stanowi wzoru do naśladowania, nie daje pozytywnego przykładu. Ich dom — to dom bez ciepła, gdzie brak atmosfery miłości i życzliwości, który nie stworzył szczęśliwego dzieciństwa. Brak stałej pracy i zarobków ojca, matki lub obojga rodziców, brak rozsądnej gospodarki finansowej rodziny, właściwej organizacji trybu życia i prac domowych nie zabezpieczył prawidłowych warunków materialnych rodzinie. Nie zaspokojonych więc było wiele potrzeb życiowych.

Brak dobrych stosunków w rodzinie i gotowości do wyrzeczeń czy poświęceń, nie zawsze kulturalne obcowanie z dziećmi, nieobecność czynnej życzliwości, brak zain-

teresowania i dobroci stwarzają, iż nie ma sprzyjającego właściwemu wychowaniu klimatu rodzinnego.

W okresach buntu czy wzmożonej agresji dziewczęta dawały wyraz temu, że żadna instytucja opiekuńczo-wychowawcza nie zastąpi prawidłowo funkcjonującej rodziny, iż dokucza im brak więzi uczuciowej, a czynniki emocjonalne jako dominująca cecha tej podstawowej komórki społecznej zostały uprzednio zdławione i to wywołało zaburzenia w zachowaniu, a nawet atrofię uczuć.

Niektóre fragmenty wolnych wypracowań można zaliczyć do oskarżeń rzuconych przez dzieci poczęte w zamroczeniu alkoholowym, umyślowo upośledzone, okaleczone fizycznie, zaniedbane, wagarujące, bezdomne, wykolejone i przestępcze, dlatego pijące — bo niekochane lub też mające rodziców pozbawionych władzy rodzicielskiej. Znamy też przypadki usiłowania samobójstw wskutek alkoholizmu w rodzinie. Są stadła, gdzie z groźnych sytuacji dziewczęta ratowały młodsze rodzeństwo, pomagały milicji sporządzać protokoły do kolegium karno-administracyjnego i sądu opiekuńczego, do komisji społeczno-lekarskich, by przyspieszyć przymusowe leczenie, do władz szkolnych, by wzmocnić pomoc i opiekę wychowawczą.

39% dziewcząt uczęszczających do szkoły — to repetentki, bowiem w ich sytuacji życiowej wypełnianie obowiązku szkolnego było czasem wręcz niemożliwe. Pozbawione były też pomocy szkolnych, odpowiednich warunków do odrabiania lekcji, konstruktywnego oddziaływania wychowawczego, pomocy i opieki domowej, odpowiedniej pielęgnacji (higiena, wyżywienie, ubranie, racjonalny śen). Dużo do życzenia pozostawiało zorganizowanie wolnego czasu. Brak było łączności, nie mówiąc już o ścisłej współpracy, obojga rodziców ze szkołą. Wszystko to doprowadziło do niepowodzeń szkolnych, zaburzeń w zachowaniu, okłamywania i wagarowania. Wagary okazały się jednym z ważnych czynników sprzyjających procesowi wykolejenia moralnego. Są one przejawem zaburzeń w układzie stosunków między nieletnimi a szkołą. Kiedy niektóre wychowanki zrywały z kontrolą szkoły, właśnie na wagarach stawały pierwsze kroki na śliskiej drodze prowadzącej do alkoholizmu, zataczającego coraz szersze kręgi. Nastolatki oceniały przydatność alkoholu z pozycji zaspokojenia swoich potrzeb psychicznych, swoich pragnień, nie wdając się w analizę ani ich niesłuszności, ani szkodliwych konsekwencji. Wówczas mamy do czynienia z kompensacyjnym podejściem do picia u uczennic. Dz. lat 16,11 m—cy — „spiłam się, bo mnie mama nigdy nie puszczała na prywatki, korzystałam więc z przedpołudni spędzanych na wagarach”. Od wagarów zaczynały się ucieczki, włóczęgostwa, kradzieże, by zdobyć środki na alkohol, i dalsze przestępstwa.

U córek alkoholików dostrzegamy zahamowanie w zdobywaniu wykształcenia, obniżenie zainteresowań i ambicji życiowych, przez co mają zagrozoną drogę do szkół średnich, tracą prawo do równego startu życiowego w porównaniu z rówieśnikami nie obarczonymi tymi obciążeniami.

Niektóre długo żyły w takich warunkach, zanim poznano ich egzystencję. Nauczyciele po prostu nie wiedzieli, dlaczego uczennica zasypiała na lekcjach, dlaczego nie miała odrobionych zadań, co było przyczyną trudności wychowawczych.

Ujawniała się później ścisła zależność postępów szkolnych od alkoholizmu rodziców i współzależność między wynikami w nauce a leczeniem odwykowym rodziców.

Z przeprowadzonych badań i analizy dokumentacji można wyciągnąć wnioski, iż alkoholizm występował w 59% rodzin nieletnich przestępczyń. Wśród recydywistek w popełnianiu dalszych wykroczeń również sprzyjał alkoholizm rodziców. Miały one na koncie znacznie większe ilości spraw sądowych niż ich rówieśnice — recydywistki z rodzin, w których nie nadużywa się alkoholu.

Obok wpływu rodziny w świetle badań ujawnił się również wpływ środowiska i grup rówieśniczych na proces deprawacji nieletnich dziewcząt. Odpowiedzi młodych na pytanie, dlaczego piją — „bo wszyscy piją” — zmuszają do głębszych refleksji. Dziewczęta twierdzą: „piłyśmy, bo chcieliśmy naśladować dorosłych, pragnę-

łyśmy im dorównać." Czynnikiem dopingującym jest istniejąca powszechność alkoholizowania się i społeczna akceptacja picia, co zawsze przyczynia się do zwiększenia liczby pijących, chociażby okazjnie. Nieletnie wskazują na mnóstwo przypadków, gdy dorośli pod pretekstem zaofiarowania przyjaźni czy różnych form opieki zezwalają, tolerują czy wręcz namawiają do picia. Wówczas wylęgają się myśli i koncepcje przestępczych czynów, tam doprowadzono do zamroczenia alkoholowego, by pod jego oddziaływaniem wykonywały polecenie im przez „starszych doradców” czynności. Dz. lat 15,11 m—cy pisze: „... był taki miły i opiekuńczy. Ufałam mu bezgranicznie. Kiedy powiedział, co mam zrobić, początkowo się bałam. Wtedy on mnie spił. Potem zrobiłam już wszystko, co kazał...”

Dz. 16 lat 3 m—ce: „zawsze uważał się za mojego najlepszego przyjaciela. Wprawdzie kupował mi różne rzeczy, których mama nie chciała mi kupić, jednak musiałam robić wszystko, co chciał, pić wódkę również, nie tylko z nim, ale i z jego kumpłami”. Postaci tych „przyjaciół” i „opiekunów” przewijają się dość często w krótkich życiorysach nastolatki. Nie ma potrzeby udowadniać, iż jest to zwykle destrukcyjny wpływ na rozwój losów „podopiecznej”. Napoje wysokokowe są nieodłącznym atrybutem takiej „przyjaźni”. Starsze spośród wychowanek dostrzegają skutki i wiedzą, że tym sposobem stworzyły się warunki prowadzące do nałogu, a nawyki wytworzone niemal w dzieciństwie trudno potem zmienić w rozwoju osobniczym dziewczyny, gdy moda przeniknęła do nich, gdy nawet z niechęcią, lecz dorównują środowisku, z którym się żyją, gdzie rodzą się ścisłe więzy, a często i emocjonalnie zabarwione związki. W takim gronie wspólna konsumpcja alkoholu staje się elementem zespalającym. Piją, bo mają wzorce picia w domu, w grupach rówieśniczych, w środowisku. Lekceważąco odnoszą się do apeli lekarzy, wychowawców i działaczy społecznych, powodują, że wzrasta liczba młodzieży pijącej, a także obniża się systematycznie wiek alkoholizujących się. Są w Schronisku dziewczęta, które wraz z towarzyszami były bywalczyniami Izby Wyrzeźwień. Relacjonowały potem, iż po pierwszym zatrzymaniu w Izbie wstydziły się pobytu w niej, prosiły o niepowiadomianie rodziny, szkoły czy zakładu pracy. Przyrzekały, że więcej tam nie trafią, że będą się starały odsunąć od środowiska, przez które tam się dostały, itp. Te, które przybywały tam parę razy, przestają się tego wstydzić. Wypowiadają się o tym fakcie w sposób cyniczny, wulgarny, arogancki. Niektóre wstydziły się, że nie dorównują chłopcom, którzy więcej piją. Wskazują też na to, że szeroko tolerowana jest sytuacja oglądania przez nieletnie wszystkich filmów i sztuk teatralnych w telewizji, a w nich obyczaj picia traktowany jest jako najbardziej naturalne i pełne uroku zjawisko w stosunkach międzyludzkich. Kształtowanie postaw dziewcząt wg takiego „modelu” jest bez dyskusji znacznie gorszym zabiegiem wychowawczym niż rażące, ale rzadsze przypadki częstowania winem.

Gdy rozpatrujemy różnorodność więzów istniejących w łonie grup rówieśniczych, w których żyły wychowanki przed dostaniem się do Schroniska, na czoło wysuwa się problematyka seksualna. W tę dziedzinę życia alkohol wkraczał w sposób wyraźny. Widzimy tu, jak wielostronny jest wpływ stanu upicia się na zjawiska zachodzące w życiu płciowym ludzi. Wiele aspektów ma ten temat, jeśli chodzi o dorosłych, a niejedna ocena ma jednakową wymowę w środowisku młodzieży i osób starszych. Przypatrzmy się jednak zgodnie z kierunkiem naszych badań sprawom z kręgu ludzi młodych, z terenu wykolejonych dziewcząt. Tu problem ten nabiera szczególnej jaskrawości, aczkolwiek spotykamy się ze zdaniem akcentującymi, że jeśli chodzi o tę dziedzinę życia, to reguły i prawa są współcześnie bardzo kontrowersyjne, to przyglądając się naszym wychowankom, ich przesłości, ich można przyrównać oczu na rzeczywistość, sądząc, że nimi zawładnęła nie tradycyjna surowość, a nowoczesny liberalizm. Między tymi biegunami jest sporo stanowisk pośrednich, niestety tu także wtargnął do nich alkohol, siejąc spustoszenie i w tej tak ważnej dziedzinie życia każdej dorastającej dziewczyny.

W życie tych dziewcząt problem seksualny wkroczył bardzo wcześnie, z roku na rok nabierał ostrości i stawał się bardzo istotnym czynnikiem w kontaktach z ludźmi, niestety też tragicznie ułatwianych alkoholem. Niejedna, aczkolwiek były to momenty najtrudniejsze w przeprowadzonych badaniach, przyznaje ze wstydem, że łatwość przygodnych stosunków seksualnych stała się przyczyną deprawacji i pierwszym krokiem do prostytucji.

Dziewczęta poddawały się biernie oddziaływaniu alkoholu nie zdając sobie absolutnie sprawy, iż stan upojenia likwiduje regulującą rolę świadomości, rozluźnia lub zgoła łamie hamulce, jakie wrodzonym popędem nakładają zdobyte nawykami i przekonaniem zasady dobrych obyczajów. Nie wiedzą wprost, że gdzie alkohol, tam równia pochyła prowadząca do lekkomyślnych posunięć, nadużyć i przestępstw w dziedzinie popędu płciowego. Nie trzeba tu akcentować powszechnie dziś alarmowanego wzrostu zachorowań na choroby weneryczne i związku ich rozprzestrzeniania się z alkoholem. Klęska ta nie oszczędziła też nieletnich dziewcząt, a czasem urastała do rozmiarów wprost zastraszających. Aczkolwiek można by tu zaryzykować stwierdzenie, że gros kilkunastoletek nie zdaje sobie sprawy z groźby tego problemu i bagatelizuje go, to jednak były wypowiedzi, gdzie wyraźnie wskazano na związek zachorowań ze zbiorowymi pijaństwami w grupie.

Nie tylko istniejące grupy rówieśnicze i środowisko lokalne sprzyja szerzeniu się alkoholizmu wśród schodzącej z właściwej drogi życiowej dziewcząt. Zadziwiająca bywa łatwość nawiązywania kontaktów z nieznanymi, właśnie przy pomocy bezceremonialnie zaferowanego alkoholu.

Z zeznań nieletnich nie wynikało też, by respektowana była względem któregoś z opiekunów czy osób dorosłych ze środowiska otaczającego odpowiedzialność z art. 185 K, mówiącego: „kto rozpija małoletniego, dostarczając mu napojów alkoholowych, ułatwiając mu ich spożywanie lub nakłaniając go do spożycia takich napojów — podlega karze pozbawienia wolności do lat 3”. Przepis ten nie załatwia sprawy. Alkohol nadal atakuje bezkarnie ośrodkowy układ nerwowy, dodajmy też, że atakuje tym ostrzej, im młodszy jest organizm, tym zdradliwiej, gdy jest to dziewczyna mająca w przyszłości zostać matką.

Powszechnie znane, chociażby z prasy, opisy różnych wykroczeń przeciwko ładowi i bezpieczeństwu, znane ze sprawozdań organów prawa i porządku liczby statystyczne oraz ogólne oceny charakteru przestępstw potwierdzają regułę — pod wpływem alkoholu zanikają hamulce moralne, do głosu dochodzą najniższe instynkty, staje otworem droga do wykroczeń.

Nie sposób pominąć tu skutków alkoholizmu, które wśród dziewcząt są szczególnie widoczne. Stwierdzono bowiem, że u nieletnich, które się alkoholizowały, nastąpiło obniżenie sprawności psychofizycznej, zmalała ostrość i wierność wrażeń wzrokowych i słuchowych, zdolność skupienia uwagi i zapamiętywania, szybkość i poprawność wnioskowania, sprawność ruchów, a gdy do tego dochodziło wagarowanie, włóczęgostwo na ulicach miast do późnych godzin, towarzyszące temu kradzieże i ordynarne zachowanie, wywoływanie kłótni i bójek, wtedy bez względu na stopień zdolności wyniki w nauce były gorsze od przeciętnych w szkołach. Potwierdzają to dotychczasowe badania, stwierdzają dokumenty, można by przedstawić długi rząd cyfr. Na koniec warto dodać informację, iż wiele dziewcząt choruje lub chorowało na nerwicę. Charakteryzowały się one wyraźną postawą lękową, występującymi dość często lękami nocnymi, ogólnie złym nastrojem, skłonnością do szybkiego męczenia się i nadmierną płacziwością.

Stwierdzono różne postacie alkoholizmu, formy zachowania się tych dziewcząt w grupie rówieśnic. Objawiały cechy osobowościowe manifestujące się brakiem przystosowania społecznego. Prawie z reguły były to formy utrudniające współżycie i wywołujące konflikty, postawa zaczepna i agresywna, chęć przewodzenia, narzucenie swej woli lub odwrotnie — unikanie towarzystwa innych, ucieczka od udziału we współ-



nych zabawach i przedsięwzięciach grupy. A więc albo nadmierna zagrażająca otoczeniu pewność siebie i w razie sprzeciwu agresywność, albo nieśmiałość, a nawet lęk i przekonanie, że nic nie potrafią, że się ośmieszą. Tylko z pozoru te dwie postawy wydają się mieć różne źródła. W istocie i w jednym, i w drugim przypadku dało się stwierdzić wyraźny związek przyczynowy z faktem alkoholizmu środowiska, w jakim tkwiły.

Ich agresywna postawa i skłonność do przewodzenia jest wyrazem poszukiwania rekompensaty za bezsilność wobec władzy grupy, za lęk, który odbiera zdolność przewodzenia czy szukania znaczenia w grupie, za bierną rolę, gdy alkoholicy przewodzą. Te same przyczyny u innych doprowadzały do całkowitego poddania się i zupełnej rezygnacji, do takiego stłumienia wiary, w jakiegokolwiek własne możliwości, że jedynym wyjściem z sytuacji wydaje się unikanie kontaktów, samotność.

Nietrudno stwierdzić, co stanowi etiologię ich nieprzystosowania się w stwierdzonych anomalii charakterologicznych. Ten tragiczny bilans nie zawsze jest znany szerszemu ogółowi, jednak stanowi ogromne łożo i warunki sprzyjające wykolejeniu się, szczególnie młodych dziewcząt.

MAREK HERNIK  
SZAMOTULY

## PROBLEMY RESOCJALIZACJI MŁODZIEŻY SPOŁECZNIE NIEDOSTOSOWANEJ W WARUNKACH GRUPY PÓŁWOLNOŚCIOWEJ

Do najbardziej kontrowersyjnych zagadnień w pedagogice specjalnej zaliczyć można problem skutecznej i trwałej resocjalizacji młodzieży społecznie niedostosowanej, która weszła w kolizję z prawem i postanowieniem sądu dla nieletnich została umieszczona w zakładach zamkniętych. Wydawać by się mogło, że pobyt w zakładzie poprawczym, gdzie młody człowiek uczy się i przebywa pod ciągłą kontrolą wykwalifikowanych wychowawców, wpłynie na dużą skuteczność wysiłków pedagogicznych. Niestety, wiadomo, że zakłady poprawcze ze względu na izolację wychowanków, tworzenie się specyficznych podziałów wewnątrzzakładowych — zjawisko tzw. „drugiego życia”, różny stopień demoralizacji wychowanków — nie odpowiadają wymogom nowoczesnej pedagogiki.

Ważną formą, o dużych możliwościach oddziaływania, są grupy półwolnościowe. Na podstawie obserwacji i badań przeprowadzonych w czasie pracy w jednej z takich grup chciałbym przedstawić zauważone zalety i wady w jej funkcjonowaniu, jak również nasuwające się w związku z tym wątpliwości. Opisywana grupa jest filią Zakładu Poprawczego, bardzo ściśle z nim związaną. Praca z wychowankami w Grupie Półwolnościowej opiera się na innych zasadach niż w Zakładzie Poprawczym. Pracują Oni i uczą się zawodu w Przedsiębiorstwie Budownictwa Rolniczego, a popołudniu uczą się w Szkole Podstawowej i Zawodowej.

Szkoła ma skrócony cykl nauczania, tak że w ciągu roku wychowankowie przerabiają program dwu klas. Szkoła podstawowa obejmuje klasy VII—VIII, zawodowa o kierunku budowlanym klasy I i II. Grupa liczy około siedemdziesięciu wychowanków — podzielonych na cztery grupy. Każdą grupą opiekuje się trzech wychowawców. Oprócz nich zatrudnionych jest czterech strażników i personel administracyjny.

Cechą charakterystyczną jest młody wiek wychowawców (większość 25—30 lat), co przy specyfice pracy w grupie półwolnościowej wydaje się mieć pozytywne znacze-

nie (duża sprawność fizyczna wychowawców, możliwość czynnego uczestniczenia we wszystkich zajęciach grupy, łatwiejsze znalezienie wspólnego języka z wychowankami). Nie bez znaczenia jest również koleżeńska atmosfera w zespole wychowawców i mała płynność kadr. Wszyscy wychowawcy mają lub są w trakcie zdobywania kwalifikacji na poziomie Studium Nauczycielskiego i studiów wyższych. Wychowanków przychodzących do Grupy Półwolnościowej typuje Zakład Poprawczy. Kierowani są oni bądź na własną prośbę, bądź bezpośrednio przez Zakład. Powinni jednak spełniać podstawowe wymogi przyjęcia do Grupy, jak:

- 1) mieć możliwość resocjalizacji w warunkach Grupy Półwolnościowej,
- 2) dobre warunki fizyczne (zdrowotne),
- 3) wiek powyżej 16 lat,
- 4) uczyć się w odpowiedniej klasie i być przydatnym do zawodu.

Nie wszyscy wychowankowie potrafią się przystosować do warunków Grupy Półwolnościowej, w której daje się wychowankom więcej swobody i samodzielności, ale wymaga większej samokontroli i dlatego powinno się też brać to pod uwagę przy kierowaniu do Grupy. Prace budowlane wymagają dużego wysiłku fizycznego, dlatego powinno być przestrzegane pewne minimum warunków fizycznych i świadectwo lekarskie o przydatności do wykonywania danego zawodu. Ze względu na przepisy, mówiące o pracy młodocianych, w zasadzie do Grupy nie przyjmuje się wychowanków poniżej 16 lat. Również konieczność utrzymania odpowiedniego stanu osobowego w poszczególnych klasach wpływa na dobór wychowanków do Grupy Półwolnościowej. Warunki mieszkaniowe i sanitarne są dobre, wychowankowie mieszkają w pokojach czteroosobowych w nowym obiekcie zbudowanym specjalnie dla Grupy.

Wydawać by się mogło, że praca w przedstawionych warunkach dawać powinna nie tylko duże efekty wychowawcze, ale i dużą satysfakcję kadrze pedagogicznej. Jeżeli nie zawsze tak jest, wynika to z zespołu przyczyn, które utrudniają, a często wręcz uniemożliwiają prawidłową pracę wychowawczą. Do przyczyn tych należą:

1. Zła selekcja (a często jej brak) wychowanków przychodzących do Grupy Półwolnościowej. Skierowanie wychowanka do Grupy Półwolnościowej, które w zasadzie powinno być formą wyróżnienia dla wychowanków Zakładu Poprawczego, często jest środkiem pozbycia się przez Zakład Poprawczy elementu najbardziej zdemoralizowanego. (O tym, że nie jest to działanie przypadkowe, świadczy fakt, że wychowanek, który w ostatniej opinii z Zakładu Poprawczego miał wniosek wychowawcy o przeniesienie do Zakładu o ostrzejszym rygorze, w efekcie został skierowany do Grupy Półwolnościowej). Zdarzają się również przypadki przysyłania wychowanków o wyraźnych cechach psychopatycznych lub z różnymi zaburzeniami psychicznymi, którzy powinni znaleźć się w zakładach specjalnych. Nie należy również do wyjątków odsyłanie przez Zakład Poprawczy wychowanków karnie cofniętych z Grupy Półwolnościowej na zasadzie: „niech no jeszcze raz zrobią coś takiego, to ich przyjmimy”. Z praktyki wynika, że na następny raz nie trzeba długo czekać. Postępowanie takie jest co najmniej dziwne, gdyż cofnięcie wychowanka z Grupy Półwolnościowej stosuje się w wyjątkowych, szczególnie uzasadnionych wypadkach. Tu nasuwa się wniosek: ze względu na ograniczony stan osobowy wychowanków jeden Zakład Poprawczy nie jest w stanie zapewnić właściwej selekcji przy kierowaniu do Grupy, gdyż w Grupie z powodu skróconego cyklu nauczania przyływ wychowanków jest dwukrotnie szybszy. Problem prawidłowej selekcji bardzo ściśle wiąże się z ilością ucieczek z Grupy Półwolnościowej. Liczba ich, mimo braku krat itp. zabezpieczeń, dużej możliwości wyjścia na przepustkę, jest procentowo dużo niższa niż w zakładzie zamkniętym. Na podstawie doświadczeń należy sądzić, że ok. 50% ucieczek jest winą przede wszystkim wadliwej selekcji wychowanków przychodzących do Grupy Półwolnościowej.

2. Sprawą najbardziej chyba podstawową i ważną tak dla wychowanków, jak i kadry Grupy Półwolnościowej jest regulamin i przepisy dostosowane do specyfi-

ki Grupy Półwolnościowej. Niestety takich jeszcze nie ma i nie wiadomo kiedy będą. Grupa Półwolnościowa opiera się na przepisach Zakładu Poprawczego, co ma dla wychowawców traktujących pracę formalnie swoje dobre strony, ale zniechęca dużą część kadry i krępuje ich wysiłki wychowawcze. Omijanie niektórych przepisów czy modyfikacja ich do warunków Grupy Półwolnościowej nie zmienia faktu, że jest to działanie nieformalne, a zresztą nie można zmuszać ludzi reprezentujących wymiar sprawiedliwości do łamania obowiązujących przepisów. Np. sprawa udzielania urlopów, przepustek — jak można pogodzić obowiązujące przepisy Zakładu Poprawczego zamkniętego z tendencją Grupy Półwolnościowej do unikania izolacji wychowanków, możliwie praktycznego przystosowania ich do życia w społeczeństwie. Inny przykład — tzw. „wypiska” — wychowanek otrzymuje miesięcznie ok. 50 zł na własne wydatki, z których wychowawca musi rozliczyć się oryginalnymi rachunkami. Jest to może uzasadnione w Zakładzie Poprawczym, ale czy można wymagać od wychowanka Grupy Półwolnościowej, aby np. stawiając lody swej dziewczynie żądał rachunku (nie paragonu) i oddawał swojemu wychowawcy? Zapewne żądać można, ale po co?

Nie ma również do tej pory jasnych i jednoznacznych przepisów dotyczących np. tak drażliwego zagadnienia, jak użycie siły w stosunku do wychowanka. Wiadomo, że problem ten zawsze będzie, w zakładach istniał, lecz w chwili obecnej wychowawca ma mniejsze możliwości ochrony prawnej interweniując w wypadku zagrożenia porządku w Zakładzie Poprawczym niż przechodząc w analogicznej sytuacji na ulicy. Tak w każdym razie wygląda sytuacja w praktyce.

3. Ze spraw dotyczących kadry pedagogicznej kontrowersyjna jest sprawa przyznawania dodatku za trudną pracę. Sądzę, że wysokość dodatku powinna być uzależniona od wyników pracy danego wychowawcy, a nie od wysługi lat (obecnie, jak żartobliwie twierdzą wychowawcy, ten wychowawca, który od początku nie pracował właściwie, ma coraz mniejszy autorytet, coraz trudniejszą pracę i coraz większy dodatek). A dodatek ten powinien być raczej środkiem wynagradzania i zachęty aktywnych wychowawców.

Sądzić należy, że przyszłość wykaże wielkie możliwości Grupy Półwolnościowej w pracy nad resocjalizacją młodzieży społecznie niedostosowanej, lecz powodzenie zależy od realizacji następujących postulatów:

- stworzenie samodzielnych Grup Półwolnościowych o dużej niezależności i odpowiednio dobranej kadrze pedagogicznej,
- opracowanie regulaminów i przepisów dostosowanych do specyfiki Grupy Półwolnościowej,
- prawidłowej selekcji wychowanków do Grupy Półwolnościowej, najlepiej z kilku Zakładów Poprawczych, gdyż jeden nie jest w stanie jej zapewnić,
- stworzenie warunków w praktyce, gdyż teoretycznie możliwości takie istnieją dla twórczej pracy wychowawców, popierania inicjatywy i odpowiedniego wynagradzania za taką pracę.

Na podstawie dotychczasowych doświadczeń z pracy Grupy Półwolnościowej sądzę, że realizacja tych podstawowych postulatów dałaby nie tylko większe możliwości twórczej pracy kadrze pedagogicznej, ale przede wszystkim większą efektywność resocjalizacji młodzieży społecznie niedostosowanej.

## ZBIGNIEW SKORNY: PSYCHICZNE MECHANIZMY ZACHOWANIA SIĘ

PZWS, Warszawa 1972, ss. 196

W tradycyjnej psychologii i pedagogice upowszechnił się obraz człowieka, którego zachowanie określają głównie jego dyspozycje i cechy (np. jeśli uczeń wyzywająco zachowywał się wobec nauczyciela, przypisywano mu cechę agresywności). Jakkolwiek nurt wyjaśnień zachowania za pomocą cech kontynuowany jest we współczesnej psychologii w postaci analizy czynnikowej (np. w szkole Cafella, Guilforda), punkt ciężkości badań empirycznych i teoretycznych eksploracji przesunął się wyraźnie w kierunku analiz dynamiczno-funkcjonalnych. Do tej reorientacji psychologii przyczyniły się prace fizjologów: Pawłowa, Sely'ego; psychoanalityków: Freuda, Adlera, Fromma; behawiorystów: Skinnera, Mowrera; psychologów postaci: Lewina, Festingera i wreszcie w ostatnich latach — cybernetyków. We współczesnej psychologii zanikły żywe dawniej spory, np. między behawiorystami a psychoanalitykami, i coraz powszechniejsza staje się opinia, że teorie o większej mocy informacyjnej nie są na ogół kontrowersyjne, lecz że są w wielu zakresach komplementarne. W związku z tym przy wyjaśnianiu i analizie zachowania należy odwoływać się do różnych mechanizmów funkcjonujących w psychice ludzkiej.

Takie stanowisko reprezentuje interesująca praca Zbigniewa Skornego pt.: „Psychiczne mechanizmy zachowania się”, wydana w 1972 r. przez PZWS. Autor po zdefiniowaniu przedmiotu współczesnej psychologii przedstawia własną definicję mechanizmu psychicznego ujmując mechanizm w kategoriach energetycznych (str. 35 i in.). Z kolei omawia niektóre istotniejsze mechanizmy, np. mechanizm popędowy, poczucie niższości, emocje, mechanizm przetwarzania informacji. Z. Skorny w „Zakończeniu” podkreśla, że oświetlił podstawowe mechanizmy (str. 187), jakkolwiek pojęcia tego bliżej nie określił, można się zgodzić, iż w pracy zostały uwzględnione te mechanizmy, które omawiane są we współczesnych pracach psychologicznych i które ze względu na skumulowaną wiedzę empiryczną uzyskały status zweryfikowanych prawdziwości naukowych.

Ogólnie biorąc praca ma charakter informacyjno-referujący, mimo to zaproponowana przez autora definicja pojęcia mechanizmu, jej podział oraz dyskusyjny i krytyczny tok wykładu sprawiają, że wnosi ona pewne oryginalne elementy do naszej wiedzy psychologicznej (por. np. krytyczną analizę psychoanalizy, koncepcji wyrównania postaw str. 125 i in.) i jako taka może inspirować w pewnym stopniu eksploracje teoretyczne, jak i badania empiryczne.

Na uwagę zasługuje selektywny i skoncentrowany wokół istotnej problematyki dobór treści uwzględniający współczesną literaturę zagadnienia.

Autor nie ogranicza analizy mechanizmów zachowania do jednej dziedziny psychologii, lecz stara się z różnych jej działów, np. z psychologii motywacji, emocji, percepcji, psychologii społecznej, osobowości, wydobyć i zanalizować ważniejsze prawdziwości zachowania. Stanowisko autora jest typu pluralistycznego, żadnemu z omawianych mechanizmów autor nie przyznaje zdecydowanego prymatu. Pewnym brakiem pracy wydaje się być nieoświetlenie wzajemnej zależności różnych mechaniz-

mów i ich kompleksowej determinacji zachowania. Autor podkreśla wszakże w „Zakończeniu”, że podjęcie tej problematyki, jak i związanych z nią kwestii wykracza już poza ramy pracy (str. 184).

Analizę mechanizmów zachowania autor podbudowuje przykładami z zakresu psychologii rozwojowej i wychowawczej. W związku z tym praca ma duże znaczenie dla nauczycieli, wychowawców. Autor po zreferowaniu informacji rzeczowych przedstawia dyrektywy praktyczne, które jakkolwiek mają przeważnie charakter szkicowy, mogą pobudzić praktyków do krytycznej refleksji odnośnie własnego oddziaływania na dziecko i zachęcić w przypadku problemów bardziej skomplikowanych do poszukiwania literatury specjalistycznej. Dotychczasowe recenzje pracy Z. Skornego, m. in. recenzja H. Polsakiewicz w *Głosie Nauczycielskim* (nr 36, 1972), wskazywały na jej walory praktyczne szczególnie ewidentne przy rozwiązywaniu trudności wychowawczych.

Ogólnie: praca Z. Skornego pt.: „Psychiczne mechanizmy zachowania się”, ze względu na przyswojenie naszej rodzimej myśli psychologicznej, syntetycznych i współczesnych informacji o prawidłowościach zachowania ludzkiego i z uwagi na duże walory praktyczne zasługuje na upowszechnienie jej wśród szerokiej rzeszy nauczycielskich i zalecenie jej jako lektury obowiązkowej w zakładach kształcenia nauczycieli.

Zbigniew Zaborowski

**ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: ODPAD SZKOLNY NA WSI. STUDIUM  
SOCJOPEDAGOGICZNE, KOMITET BADAŃ REJONÓW  
UPRZEMYSŁAWIANYCH I INSTYTUT ROZWOJU WSI I ROLNICTWA  
„Zeszyty Badań Rejonów Uprzemysławianych” 1972, nr 53, ss. 235**

Interesująca nas praca Z. Kwiecińskiego porusza ważny problem związany z funkcjonowaniem polskiego systemu szkolnego. Jak wiadomo, jednym z podstawowych elementów oceny tego systemu jest odsetek dzieci objętych nauczaniem podstawowym oraz odsetek ludności z pełną szkołą podstawową. Na wydatne zmniejszenie się obu tych odsetków, a tym samym negatywną pod tym względem ocenę systemu szkolnego wpływa zjawisko nazywane odpadem szkolnym bądź „śmiertelnością szkolną”. Jest to przerwanie nauki w szkole podstawowej przed ukończeniem ostatniej klasy. O rozmiarach tego zjawiska świadczy fakt, iż z ostatnich roczników szkolnych około 10% młodzieży opuściło szkołę podstawową przed ukończeniem ostatniej klasy. Pociąga to za sobą utrzymywanie się niskiego poziomu wykształcenia ludności, jak również „ogromne straty oświatowe, kulturalne, ekonomiczne, w zakresie stosunków społecznych, a także szkody psychiczne. Jest to zjawisko podwójnie niepokojące społecznie, niepokoją jego ogromne rozmiary i szkody społeczne, niepokoi także brak znajomości przyczyn, co uniemożliwia skuteczne przeciwdziałanie” (s. 21). Dobrze więc się stało, iż Z. Kwieciński w swoich badaniach empirycznych podjął problematykę odpadu szkolnego.

W rozdziale pierwszym omawianej pracy znajdujemy rozważania dotyczące odpadu szkolnego jako problemu społecznego i badawczego. Z uwagi na to, iż ukończenie szkoły podstawowej jest elementarnym warunkiem demokratyczności oświaty, autor sygnalizuje potrzebę badań nad rzeczywistą realizacją zasad socjalistycznej polityki oświatowej. Szczególnie niepokojące są duże rozmiary odpadu w szkołach podstawowych; przy tym jest to zjawisko specyficzne dla wsi. Wyniki spisów powszechnych wykazują wysoki udział ludności bez podstawowego wykształcenia w składzie

całego społeczeństwa, zwłaszcza wiejskiego, oraz w składzie kadry pracowników gospodarki uspołecznionej. Zakładając, iż przyczyny odpadu wywodzą się z istoty funkcjonowania rodzinnej gospodarki chłopskiej oraz specyfiki życia wsi jako systemu społecznego Autor podjął badania, których celem była próba „wyjaśnienia istoty procesu odpadania ze szkoły, charakterystyka i klasyfikacja przyczyn odpadu w szkole wiejskiej, opis niektórych skutków tego zjawiska oraz podjęcie pytania o możliwości i sposoby walki z odpadem” (s. 27). Na podkreślenie zasługuje fakt, iż swoje kilkuletnie badania empiryczne Autor prowadził przy użyciu różnorodnych technik i w różnych środowiskach: monograficzne badania wsi chłopskiej zlokalizowanej w rejonie nie uprzemysłowionym i względnie izolowanej od centrów miejskich oraz wsi o dużej dynamice zmian społeczno-ekonomicznych i dobrze usytuowanej komunikacyjnie względem miasta. Próba weryfikacji wyników badań empirycznych była podjęta w badaniach rozproszonych incydentalnej próby uczniów, którzy nie ukończyli ostatniej klasy szkoły podstawowej.

Rozdział drugi prezentuje wyniki badań odpadu szkolnego w rolniczej wsi peryferyjnej Ciche Górne w powiecie nowotarskim, gdzie w latach 1966—1969 przeprowadzono kompleksowe badania monograficzne nad wychowawczym funkcjonowaniem szkoły, rodziny i środowiska lokalnego.<sup>1</sup> „Wychodząc z hipotezy, że przyczyny odpadu mają swoje pierwotne, głębokie uwarunkowanie w konflikcie ról dziecka — członka rodziny chłopskiej i ucznia” (s. 34) i korzystając z wzajemnie uzupełniających się technik i metod badawczych Autor prześledził wszystkie przypadki odpadu z ośmiu roczników demograficznych (1945—1952), które uczęszczały do miejscowej szkoły podstawowej. Jak okazało się, przeciętny wskaźnik wielkości odpadu był bardzo wysoki i wynosił 40%. Poszukując przyczyn odpadu Autor przeprowadził szczegółową analizę badanej grupy biorąc pod uwagę takie czynniki, jak płeć, wiek, liczba ukończonych klas, wielkość rodziny, wielkość gospodarstwa, kolejność dziecka w rodzinie, odległość od szkoły i stan drogi. Okazało się, że w każdym konkretnym przypadku odpadu występował łańcuch przyczyn działający bądź jako czynniki pierwotne, bądź wtórne.

Stąd można wyróżnić kilka rodzajów przypadków przerywania nauki szkolnej, które zostają zapoczątkowane przez takie czynniki, jak: 1) potrzeby ekonomiczne rodziny, tzn. potrzeby produkcyjne w gospodarstwie, ewentualnie sytuacja materialna rodziny; 2) mała nieformalna grupa społeczna: grupa rówieśnicza, grupa koleżeńska, rodzina jako grupa; 3) szkoła — zwłaszcza u dzieci o obniżonej sprawności umysłowej i o nieznacznych zaburzeniach charakterologicznych; 4) zaburzenia i niedorozwoje psychiczne oraz fizyczne.

W rozważaniach na temat skutków odpadu szkolnego Autor wyróżnia dwa ich rodzaje: pedagogiczne i społeczne. Do skutków pedagogicznych zalicza niepełną realizację zadań szkoły w zakresie wyposażenia uczniów w podstawowe wiadomości i umiejętności i stąd brak podstaw do właściwego wyboru zawodu, do kształtowania się aspiracji, jak również istnienie nierówności w zakresie startu życiowego młodzieży różnych środowisk. Skutkiem społecznym odpadu jest względnie trwałe ulokowanie jednostki w najniższych warstwach społeczeństwa, bez dalszych perspektyw i możliwości osobistego i zawodowego rozwoju.

Rozdział trzeci poświęcony jest wynikom badań odpadu szkolnego na wsi w rejonie uprzemysławianym przeprowadzonych przez Z. Kwiecińskiego w latach 1969 — 1970 w jednym z wiejskich obwodów szkolnych powiatu plockiego.<sup>2</sup> Analiza dzie więciu roczników uczniów (1944—1952) wykazała, iż 20% przerwało naukę szkolną.

<sup>1</sup> Zob. Z. Kwieciński: *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim. Studium wsi peryferyjnej*. PWN, Warszawa 1972.

<sup>2</sup> Zob. Z. Kwieciński: *Funkcjonowanie szkoły w rejonie uprzemysławianym*. PWN, Warszawa 1972.

Jednocześnie, w porównaniu ze szkołą w Cichem, „uczniowie opuszczają szkołę później, z większą ilością ukończonych klas i przy tym w krótkim czasie (pół roku — dwa lata), po odejściu znaczna ich część przechodzi na kursy dokształcające” (s. 92). Autor dokonał analizy badanej grupy biorąc pod uwagę takie czynniki, jak płeć, struktura społeczno-zawodowa, miejsce zamieszkania oraz miejsce dziecka w rodzinie. Okazało się, iż „w największej części przypadków przyczyną dominującą i pierwotną odpadu była sytuacja w gospodarstwie. Również poważny udział stanowią przypadki, w których przyczyną podstawową, prowadzącą od początku do trudności w nauce, była ociężałość umysłowa, niedorozwój psychiczny, choroba i kalectwo” (s. 102).

Podobnie jak w poprzednich badaniach, oprócz jednej przyczyny dominującej i inicjującej proces odpadu występowało kilka innych równolegle towarzyszących bądź też wyzwolonych przez nią.

Na szczególną uwagę zasługują stwierdzone przez Autora niewłaściwe postawy szkoły, czyli nauczycieli wobec zjawiska przerywania nauki. „Najsilniej działającą przyczyną odpadu tkwiącą w samej szkole jest lekceważenie trudności wychowawczych i dydaktycznych, brak znajomości środowiska życia ucznia i lekceważenia sygnałów poważnych trudności biopsychicznych lub materialnych dzieci przez nauczycieli, w okresie kiedy do przerywania nauki jest jeszcze daleko i kiedy można zapobiec odpadowi” (s. 117).

Badanie warunków rodzinnych uczniów przerywających naukę, w których Autor wziął pod uwagę takie czynniki, jak struktura i charakter rodziny, warunki materialne, opiekę kulturalną i wychowanie rodzinne, wykazało, iż pod wieloma względami są one o wiele gorsze niż w rodzinach uczniów, którzy osiągają dobre wyniki w nauce.

Dla czytelników zajmujących się związkami między oświatą a industrializacją interesujące może być stwierdzenie Z. Kwiecińskiego, iż „uprzemysławianie rejonu stało się czynnikiem sprawczym zatrzymania tendencji spadkowej wskaźnika odpadu. Przyczyną tego jest pozostawanie pewnej części rodzin chłopskich, zwłaszcza zamieszkałych w strefie peryferyjnej obwodu szkolnego, poza zasięgiem bezpośrednich wpływów uprzemysławiania na ekonomiczno-społeczne i społeczno-kulturowe warunki nauki szkolnej dzieci.<sup>1</sup> Ponadto wzrost zatrudnienia, zwłaszcza mężczyzn, poza rolnictwem wytworzył dodatkowe zapotrzebowanie na męską siłę roboczą w rodzinie oraz sprzyjał powstaniu niekorzystnych warunków wychowawczych dla chłopców” (s. 130).

Rozdział czwarty zawiera sprawozdanie ze studium weryfikacyjnego na temat przyczyn i niektórych skutków odpadu szkolnego przeprowadzonego przez Autora na rozproszonej próbie 673 osób, które przerwały naukę, reprezentujących roczniki 1938—1952. Szczegółowa analiza przeprowadzona wg kryteriów stosowanych w poprzednich badaniach potwierdziła w całej rozciągłości wyniki uzyskane wcześniej. Potwierdzona została dominacja przyczyn nazwanych sytuacją ekonomiczną rodziny i gospodarstwa, na którą składają się procesy pracy i podział pracy w gospodarstwie, jak również warunki ekonomiczne rodziny. Negatywny wpływ na losy szkolne wywierał również niski stopień urbanizacji środowiska zamieszkania (wiejskość), jak też pozycja społeczno-zawodowa rodziców. Warto również zwrócić uwagę na dokonany przez Z. Kwiecińskiego szczegółowy opis negatywnych skutków odpadu w szkołach podstawowych, wśród których wyróżnił skutki pedagogiczne i społeczne, bliższe i dalsze.

Rzetelna i wielostronna diagnoza dokonana w badaniach empirycznych pozwoliła Autorowi na wskazanie w rozdziale piątym możliwości walki z odpadem szkol-

<sup>1</sup> Zob. M. Kozakiewicz: *Kariery płoćkie. Szkolnictwo a uprzemysławianie. Nasza Księgarnia, Warszawa 1971.*

nym. Generalną tendencją jest, iż złożoność uwarunkowań przerywania nauki wymaga praktycznego zorganizowania szerokiego społecznego frontu walki z odpadem szkolnym. Szczególne zadania stają w tym względzie przed szkolnictwem. Z uwagi na fakt, iż odpad jest procesem narastającego konfliktu ucznia i szkoły, konieczne jest wczesne i wielostronne przeciwdziałanie, co znacznie podnosi szanse zahamowania konfliktu, a tym samym zapobieżenia odpadowi. W całej rozciągłości wypada się zgodzić z twierdzeniem Z. Kwiecińskiego, iż wynika stąd „postulat rzetelnej diagnozy oraz prognozowania odpadu w każdej szkole, a ponadto postulat dostosowania form i sposobów walki z odpadem w różnych stadiach zaawansowania konfliktu. Istnieje zatem potrzeba rozwinięcia, w systemie szkolnym i poza nim, instytucji diagnozy i prognozy pedagogicznej, profilaktyki społeczno-pedagogicznej oraz terapii społeczno-pedagogicznej” (s. 197).

Rozwinięcie tego generalnego, rzetelnie udokumentowanego przez Autora postulatu może stanowić program działania zarówno dla działaczy oświatowych, pracowników administracji szkolnej, jak i nauczycieli, zwłaszcza szkół wiejskich. Stąd też omawiana praca Z. Kwiecińskiego ze wszech miar godna jest polecenia dla wszystkich osób zajmujących się problematyką naszego szkolnictwa.

*Paweł Biernacki*

## KSIĄŻKI O KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ

Ze względu na 200 rocznicę KEN godne przeczytania są niewątpliwie dwie prace wybitnych znawców problematyki historyczno-oświatowej: Bogdana Suchodolskiego i Tadeusza Mizi. Omówimy je też w tej kolejności.

### **BOGDAN SUCHODOLSKI: KOMISJA EDUKACJI NARODOWEJ**

**Omega. Wiedza Powszechna. Warszawa 1972, ss. 263, cena 10 zł**

Aby w pełni ocenić rolę Komisji Edukacji Narodowej w przeszłości, a tym bardziej w teraźniejszości, należałoby poznać chociaż w ogólnym zarysie rolę oświaty w dziejowym rozwoju Polski. Nie w oderwaniu od istniejącej rzeczywistości społecznej, politycznej i gospodarczej, ale na jej tle omawia rolę oświaty od początku formowania się państwa polskiego, jego społeczności do chwili obecnej, a nawet wybiegając w przyszłość prof. B. Suchodolski w zalecanej przez nas książce — „Komisja Edukacji Narodowej”. Jej walory poznawcze zwiększa też fakt przedstawienia naszej kultury narodowej na tle światowej.

Praca składa się z 6 głównych rozdziałów. W rozdziale I — „Narodziny oświaty w Polsce”, autor omawia zagadnienia związane z rozwojem rodzimej kultury, państwa polskiego, kształtowania się i awansu ojczystego języka, wpływu chrześcijaństwa na ludową kulturę szerokich mas, wreszcie powstania pierwszych szkół i ich społeczno-politycznej roli, wciąż wzrastającej, o czym świadczyło powstanie uniwersytetu w Krakowie.

Intensywność życia umysłowego i artystycznego w kraju stawała się podłożem sprzyjającym przejmowaniu i rozwijaniu nowych prądów humanistycznych w związku ze wzrostem znaczenia szlachty i rozwoju miast. Rodzi się nowa wizja świata i społeczeństwa, a wraz z nią wielcy działacze tego okresu: Mikołaj Kopernik i Andrzej Frycz Modrzewski. Humanizm niósł wiarę w człowieka, zachęcał do ba-



dań i nauki, wzmógł pęd do oświaty wśród szerokich rzesz, stał się dla szlachty orężem w walce z możnowładztwem duchownym i świeckim. Rozszerza się horyzont problematyki wychowawczej o zagadnienie programu politycznego działania, a także postulaty reorganizacji państwa. Od drugiej połowy XVI wieku pojawiają się oryginalne studia Polaków z zakresu teorii wychowania oraz przekłady humanistycznych traktatów pedagogicznych na język ojczysty. Na szczególną uwagę zasługują prace Szymona Marycjusza z Pilzna i Modrzewskiego.

Jesteśmy świadkami coraz większego znaczenia nowych zadań oświaty. Nie wszystkie z nich zostały zrealizowane. Istotne jest podkreślenie zasady wychowania obywatelskiego, które zyskało swój charakterystyczny wyraz w działalności hetmana Jana Zamoyskiego. Zaskakujący do dzisiaj w swej świeżości i postępowości rozkwit działalności oświatowo-wychowawczej w koncepcjach polskich różnowierców kończy drugi rozdział omawianej przez nas pracy. Rozdział ten nosi tytuł „Oświata w służbie mieszczańskich dążeń i szlacheckich reform państwa”.

Rozdział III „Wiek Oświecenia narodu” Suchodolski poświęca okresowi poprzedzającemu bezpośrednio działalność K. E. N. Jest to czas głębokiego upadku życia umysłowego i nauki. Jednak i w tych trudnych warunkach powstawały i rosły w siłę dążenia do przewyciężenia chaosu i zacoiania. Należy tu podkreślić głównie pedagogiczną działalność Stanisława Konarskiego. Konarski zmierzał, by szkoła służyła potrzebom życia społecznego. Krytykował jałowość wiedzy scholastycznej, formalizm retoryczny wychowania jezuickiego, kształcenie oderwane od życia i jego potrzeb. Podkreślał potrzebę kształcenia umysłu, wyrabiania krytycznego spojrzenia na rzeczywistość, ćwiczenia umiejętności spostrzegania, analizowania i wnioskowania. Stworzył nowy program wychowania i nauczania, nowe formy organizacyjne pracy szkolnej, nie pozostał na założeniu Collegium Nobilium, lecz uzyskawszy w nim oparcie podjął rozległą akcję zmierzającą ku zreformowaniu całego szkolnictwa pijarskiego, które obsługiwało młodzież szlachecką. Absolwenci Collegium Nobilium mieli służyć ojczyźnie, przyczynić się do wzrostu jej siły i znaczenia.

Podobną rolę mieli odegrać absolwenci Szkoły Rycerskiej. Wielu z nich rzeczywiście przyczyniło się do rozślawienia swej uczelni. Wśród nich byli: Kościuszko, Jasiński, Niemcewicz, Sowiński, Kniaziewicz.

Szkoła Rycerska przygotowywała nie tylko do służby wojskowej. Wielu jej wychowanków działało w administracji publicznej, w oświacie i w nauce. Zapowiedź zmian i próbę kształtowania nowej postawy wobec życia społecznego podjęto w postępowej literaturze politycznej połowy XVIII w. Innym, również ważnym świadectwem tych przemian był wzrost zainteresowań nauką, zwłaszcza naukami przyrodniczymi. Ten szeroki front odrodzenia umysłowego stworzył swoistą atmosferę dla teoretycznej i praktycznej działalności oświatowej i wychowawczej.

Rozdział IV — „Dzielo Komisji Edukacji Narodowej” — omawia powstanie i zamierzenia K. E. N., działalność, przedstawia jej największych przeciwników i najczęstsze zarzuty, podaje ocenę społecznej roli K. E. N. w oczach potomnych i na tle nowych horyzontów społecznej roli oświaty. Rozdział kończą dość obszerne informacje o obchodach jubileuszowych rocznic powstania K. E. N. Nie sposób w tej krótkiej recenzji omówić wszystkich zagadnień poruszonych w tym i innych rozdziałach tej ciekawej i pasjonującej pracy. Zwróć tu uwagę na społeczną rolę K. E. N. i oświaty, którą podkreślił profesor. Są nimi:

- 1) Długoletnia żywotność dzieła Komisji.
- 2) Ogromne znaczenie oświaty dla życia narodowego w dobie niewoli.
- 3) Podkreślenie i wprowadzenie publicznego wychowania.
- 4) K. E. N. — jako pierwsze ministerstwo oświaty w Europie.
- 5) Wskazała na społeczno-państwowe zadanie wychowania i oświaty.
- 6) Stworzyła nowy kształt polskiego szkolnictwa.

- 7) Uczyniła znaczny krok naprzód w kierunku wprowadzenia nowych elementów wychowania obywatelskiego.
- 8) Ustaliła w szkołach nowy typ nauki moralnej, w której przeważały koncepcje racjonalistycznego prawa natury.

Rozdział V o jakże optymistycznym i wymownym tytule — „Oświata zwycięża niewolę” — porusza zagadnienie integracji narodu poprzez oświatę w trzech zaborach. W wieku XIX tezy wychowania w Polsce zależne były w bardzo dużym stopniu od lokalnych warunków, które państwa zaborcze stwarzały polskiemu życiu. Były one odmienne w 3 zaborach. Miały też w różnych okresach i okolicznościach niejednorodny charakter. Przebiegały dwoma nurtami oświaty i wychowania: oficjalnym i narodowym, i kształtowane były przez społeczne i gospodarcze przemiany.

W okresie niewoli oświata spełniała swą zaszczytną rolę integratora i obrońcy narodu, i jednocześnie przyczyniła się do kształtowania nowoczesnego społeczeństwa polskiego przez walkę z ciemnotą i przesądami, z sarmacką tradycją, z przywilejami szlacheckimi i szlachecką mentalnością. Miała się stawać czynnikiem wprowadzenia i utrwalenia nowoczesnego stylu życia przez upowszechnienie nauki, przez zaszczerpienie ideologii pracy. Wskazywała na zupełnie nowe, odmienne od dotychczasowych, perspektywy społeczne. Obok koncepcji modernizacji społeczeństwa polskiego przez wychowanie realizujące program solidarystyczny zarysowała się koncepcja przeciwstawna, według której postęp miał być osiągniany przez rewolucyjne przekształcenie społeczeństwa polskiego. Szeroko pojęta oświata, nie tylko jako system szkolnictwa, to nierozdzielne komponenty życia i losów społeczeństwa polskiego w jego historycznym rozwoju.

Nowe warunki rozwoju oświaty i nowe zadania miała spełniać oświata w Polsce niepodległej. Biorąc pod uwagę istniejące warunki Suchodolski omawia rolę oświaty i wychowania w dwóch głównych okresach: 1918—1939 i w Polsce Ludowej. W okresie międzywojennym, w którym oświata w ciągu dwudziestu lat przechodziła różne fazy rozwoju i zahamowań, miała rozmaity charakter polityczny, ulegała w różnym stopniu wpływom faszystacji i klerykalizacji, spełniała następujące główne funkcje społeczne:

- 1) wskazywała uczniom wzór, który miał być z woli władz szkolnych modelem ich życia,
- 2) uczyła przewyżczać konserwatywne formy życia, rozbudzała umysł, inspirowała ciekawość, dostarczała elementarnych narzędzi do dalszego kształcenia się,
- 3) służyła narodowemu solidarystyce i budzeniu klasowej świadomości chłopskiej,
- 4) pozwalała działaczom politycznym organizować walkę klasową na wyższym poziomie.

A jaka jest rola oświaty i wychowania w Polsce Ludowej, jakich nowych właściwości nabiera i będzie nabierać w dobie rewolucji naukowo-technicznej nauka, jak kształcić będziemy kadrę XXI wieku, w jakim kierunku będzie szła dyskusja nad moralnością człowieka epoki socjalizmu oto główne zagadnienia, które nasuwają się po przeczytaniu tego rozdziału.

Omówiona książka pozwoli czytelnikom odpowiedzieć na szereg nurtujących go pytań, wątpliwości, przyczyni się niewątpliwie do zrozumienia zaszczytnej i pięknej funkcji zadań oświaty i wychowania w dziejach naszego państwa, pozwoli trafnie ocenić dorobek K. E. N. i innych poczynań reformatorskich związanych z oświatą i wychowaniem społeczeństwa. Kierujemy ją do ogółu czytelników, jako że sprawy które omiawia ta książka, powinny być bliskie wszystkim obywatelom, nie tylko związanych bezpośrednio z oświatą. Ciekawe ujęcie tematu, różnorodność przykładów, piękny język i aktualność poruszonych zagadnień to niewątpliwie atrybuty tej pasjo-

nującej lektury. Dołączone do pracy ilustracje i ciekawie napisany wstęp wyjaśniający szereg tajemnic związanych z K. E. N., a jednocześnie zachęcających do poszukiwania odpowiedzi na szereg wysuwanych tu problemów w dalszych częściach książki też nie pozostaje bez echa, tak iż pracę tę czyta się „jednym tchem”.

**TADEUSZ MIZIA: O KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ**  
Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Wyd. 1973, ss. 120, cena 10 zł

O Komisji Edukacji Narodowej napisano już wiele. Nie oznacza to jednak, że wiemy o niej już wszystko, że nie ma w jej działalności spraw nie wyjaśnionych do końca, że znamy wszystkich jej inicjatorów, przesłanki, którymi się kierowali itp. Tymczasem kalendarz wydarzeń przypominający nam o Roku Nauki Polskiej zmusza do sięgania po coraz to nowsze pozycje pogłębiające i wyjaśniające zagadki związane z dorobkiem K. E. N.

Omówiona niżej pozycja spełni niewątpliwie to zadanie. Jaka była geneza Komisji Edukacji Narodowej, jak doszło do powstania organu, jedynego w swoim rodzaju w tych czasach w Europie? A trzeba pamiętać, że był to okres upadku Rzeczypospolitej, kraj był pod wrażeniem wielkiej tragedii narodowej — pierwszego rozbioru. Społeczeństwo było skłócone wewnętrznie, a stara organizacja państwa i aparatu władzy poniosły fiasko.

Stworzenie nowego układu warunków życia gospodarczego, społecznego i politycznego w kraju w celu osiągnięcia zbawiennych przemian w tych dziedzinach wymagały pozyskania i wciągnięcia do współpracy ludzi na wszystkich szczeblach hierarchii społecznej; należało wpłynąć na zmianę sposobu myślenia, głównie u szlachty — stanu decydującego wtedy o losie Rzeczypospolitej. Nowa i wyjątkowa sytuacja w kraju wymagała wychowania młodzieży wrażliwej na sprawy ojczyzny i jej społeczeństwa, potrzebowała nowej szkoły, gdyż ta tradycyjna, niezależna od władzy państwowej i w większości zakonna nie mogła spełnić tych zadań.

Oczywiście nie obyło się bez wzorów z Zachodu, ale istota przemian była nasza, rodzima. Projekt stworzenia systemu szkolnego pozostającego pod nadzorem państwa wykrystalizował się już w 1772 r., ale sam plan sekularyzacji szkolnictwa Rzeczypospolitej nabrał realnych kształtów z chwilą likwidacji zakonu jezuitów przez papieża Klemensa XIV.

Trzeba było pokonać wiele przeszkód, chociażby ze strony nuncjusza papieskiego Józefa Garampiego, ze strony przedstawicieli dyplomacji państw rozbiorowych, wreszcie ze strony zacofanych kręgów szlacheckich.

Wreszcie w dniu 14 października 1773 roku doszło do powołania Komisji Edukacji. Pierwszymi jej komisarzami byli: Ignacy Massalski — biskup wileński, Michał Poniatowski — biskup płocki, August Sułkowski — wojewoda gnieźnieński, Joachim Chreptowicz — podkomorzy litewski, przedstawiciele izby senackiej, oraz Ignacy Potocki — pisarz litewski, Adam Czartoryski — generał ziem polskich, Andrzej Zamoyski — Kawaler Orderu Orła Białego, Antoni Poniński — starosta kopanicki, przedstawiciele izby poselskiej.

Krótką prezentacją wyżej wymienionych osób oraz ogólna charakterystyka doświadczeń i praktycznego dorobku w unowocześnieniu szkoły z okresu poprzedzającego powstanie Komisji Edukacji kończą informacje, które składają się na treść I rozdziału omawianej pracy. Rozdział II tej pozycji poświęcony jest zagadnieniom dotyczącym krystalizowania się organizacji i struktury nowego systemu oświaty, jakim była K. E. N.

A początki znów nie były łatwe. K.E.N. w pierwszych trzech latach działalności nie miała pełni władzy. Do zarządzenia funduszem edukacyjnym powołano Komisję

Rozdawniczą i Komisję Sądowniczą. Tymczasem obie te Komisje przyniosły nowej władzy szkolnej sporo kłopotów, gdyż w rękach wielu członków tych instytucji majątek edukacyjny szybko topniał. Wreszcie dzięki energii Michała Poniatowskiego i poparciu króla udało się na Sejmie w 1776 r. doprowadzić do rozwiązania Komisji Rozdawniczej i Komisji Sądowniczej oraz przeforsować ustawę o uprawnieniu Komisji Edukacji do wyłącznego zarządzania majątkiem pojezuickim i wykonywania władzy sądowniczej w sporach wynikających ze spraw majątkowych. Stanowisko generalnego kasjera Komisji Edukacji powierzono Karolowi Leleleweli.

W międzyczasie z różnych stron kraju płynęły rady, wskazówki i projekty, jak szkoły Rzeczypospolitej należy zorganizować. Wśród projektów urzędzenia szkolnictwa najciekawsze okazały się projekty Franciszka Bielińskiego, Antoniego Popławskiego, Ignacego Potockiego, Adolfa Kamieńskiego i Franciszka Piotra Samuela Duponta de Nemours. Ponieważ jednak członkowie Komisji Edukacji nie znali się w stopniu dostatecznym na pedagogice, nie mogli sami dać gwarancji, że głoszone przez ich Kolegium ideały wychowawcze zostaną w pełni urzeczywistnione w praktyce. Zdając sobie z tego sprawę, po dwuletnim doświadczeniu złożyli najistotniejsze prace dotyczące reformy szkolnictwa członkom powołanego przez siebie do życia dnia 10 lutego 1775 r. Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych. Na czele Towarzystwa stanął Ignacy Potocki, a jego sekretarzem został Grzegorz Priamowicz. Inni członkowie, jacy przewinęli się przez Towarzystwo w okresie jego działalności, to w ogromnej większości duchowni i członkowie byłego zakonu jezuitów, pijarów czy też duchowni świeccy. Niektórzy, jak Kołłątaj, Wybicki, Piattoli, działali raczej poza Towarzystwem. Zwykle w działalności Towarzystwa wydziela się pięć okresów. Podstawę takiej periodyzacji, którą przyjął i Tadeusz Mizia, stanowią ważne daty sejmów 1776, 1780 i 1788, gdyż pokrywają się one w historii Towarzystwa z wydarzeniami, które przyspieszały lub hamowały jego rozwój. W jednym tylko wypadku, jako granicę między okresami, przyjąć należy datę wydania Ustaw Komisji Edukacji Narodowej w 1783 r. Prezentacją dorobku Towarzystwa i działalności jej najbardziej aktywnych członków i współpracowników kończy się rozdział II publikacji „O Komisji Edukacji Narodowej”. O postępowości Towarzystwa, na którą zwraca uwagę autor omówionej książki — świadczy nawiązanie współpracy z zagranicznymi naukowcami, która nie zacieśniając się do granic wąskiego kręgu specjalistów w kraju, potrafiła wykorzystać wiedzę i doświadczenia uczonych Zachodu. Studiowanie raportów szkół, wizytacje, śledzenie opinii publicznej i potrzeb ówczesnego społeczeństwa wraz z poprzednio wydanymi kolejno przepisami szkolnymi przyniosły Towarzystwu obszerny materiał umożliwiający mu opracowanie państwowego kodeksu szkolnego, czyli Ustaw. Jako obowiązujące powszechnie w kraju Ustawy Komisji Edukacji Narodowej zostały wprowadzone w życie w 1783 r. Ustawy ustaliły trójstopniową hierarchię szkolną, która obejmowała następujące stopnie: szkolnictwo parafialne, średnie i wyższe.

Omówienie powyższych stopni szkolnictwa Rzeczypospolitej jest treścią 3 kolejnych rozdziałów tej pracy. Noszą one tytuły: „Rozwój koncepcji szkolnictwa elementarnego”, „Szkolnictwo średnie”, „Ewolucja Uniwersytetów”. Pracę kończy rozdział pt. „Żywotność dorobku Komisji Edukacji Narodowej”, w którym autor zwraca uwagę na następujące osiągnięcia Komisji:

- 1) Komisja wywalczyła zwycięstwo zasadzie upaństwowienia szkolnictwa i wpływu rządu na wychowanie młodzieży.
- 2) Rozpoczęła stale rosnący proces laicyzacji szkoły.
- 3) Przez formę uniwersytetów utworzyła drogi do wydatnego rozwoju badań naukowych.
- 4) Przeprowadziła bardzo wówczas ważną zasadę jednolitości w wychowaniu publicznym.

- 5) Ograniczywszy kierunek językowy w programie, przystosowała go do potrzeb państwa przez wprowadzenie doń w szerokim zakresie nauk ścisłych, przyrodniczych i „politycznych”.
- 6) Przez zastosowanie w szkołach polskich nowożytnych metod nauczania zerwała ze scholastyczną metodyką autorytetu i pamięci na rzecz dydaktyki kształtującej samodzielność i niezależność myślenia.
- 7) Wprowadziła planowe kształcenie nauczycieli i uregulowała w wypadku nauczycieli szkół średnich i wyższych ich prawne położenie.
- 8) Stworzywszy mocne zręby związanej wewnętrznie hierarchii szkolnej potrafiła zapewnić szkołom właściwy kierunek rozwoju oraz wciągnąć do współpracy z nimi odłam społeczeństwa.
- 9) Mimo braku odpowiednich środków zapoczątkowała realizację idei powszechnego nauczania elementarnego i zgodnego z potrzebami społecznego kształcenia kobiet.
- 10) Dzięki zaś zapewnieniu językowi ojczystemu wyłącznego panowania w szkolnictwie oraz dzięki wprowadzeniu doń wybitnie patriotyczno-obywatelskiego ducha uczyniła go potężnym narzędziem odrodzenia się narodu.
- 11) Zdaniem T. Mizia istnieją dane pozwalające przypuścić możliwość wpływu Komisji na powstanie, organizację i działalność pruskiego Oberschulkollegium z 1787 r.
- 12) Formy organizacyjne polskiego ministerstwa oświaty zostały zachowane w instrukcji dla południowopruskiej Komisji Edukacji.
- 13) Idee Komisji były wzorem dla poczynań oświatowych i społecznych w kraju w okresie jego niewoli.

Oczywiście odmienne warunki w Polsce niepodległej otworzyły nowe perspektywy narodowej edukacji, ale wpływu na nią postępowego dorobku dnia wczorajszego nie można przekreślić.

Tadeusz Mizia kończy swą pracę jakże wymownym sformułowaniem: „Ludzie postępu podają sobie ręce poprzez wieki”. Tak jest w istocie. A przekonuje nas o tym omawiana tu publikacja „O Komisji Edukacji Narodowej”.

Dodatkową zaletą tej książki jest jej strona graficzna. Jest ona ilustrowana w tekście i na dodatkowych wkładkach. Starannie dobrane ilustracje przyczyniają się do upogłdowienia i zbliżenia czytelnikom poruszanych w pracy zagadnień.

Do publikacji dołączona jest ponadto dość obszerna bibliografia, która ułatwi zainteresowanym omawianą przez nas tematykę, własne poszukiwania i dociekania w tym kierunku.

Prace wymienione wyżej są przystępnie napisane i bogato zilustrowane, tak że stanowią cenną pozycję popularyzatorską, na pewno zainteresują nie tylko nauczycieli i działaczy oświatowych, ale również młodzież szkół średnich i studentów wyższych uczelni.

Mieczysław Iwanicki  
Siedlce

**MIECZYŚLAW PECHERSKI, MACIEJ ŚWIĄTEK: ORGANIZACJA  
OŚWIATY W POLSCE W LATACH 1917—1969  
Podstawowe akty prawne, PWN, Warszawa 1972, ss. 316**

Szkolnictwo przeszło w niepodległej Polsce wiele zmian, których wagę wyznaczać mogą dwa charakterystyczne etapy: od wprowadzenia obowiązku szkolnego w 1919 r. do nakreślenia przez VI Zjazd PZPR zadań dotyczących upowszechnienia kształcenia średniego. Między tymi dwoma faktami zawiera się ogrom przeobrażeń społecznych i towarzyszących im przeobrażeń oświatowych. Dobrze się więc stało, że PWN

opublikowało pracę, której celem jest pokazanie procesów oświatowych, jakie dokonały się w Polsce w ciągu pół wieku. Omawiana książka składa się z dwóch części. Część pierwszą stanowi ogólne omówienie sytuacji prawnej szkolnictwa w latach 1917—1969. Analizy okresu 1917—1939 dokonał M. Świątek, zaś okresu okupacji i lat Polski Ludowej — M. Pęcherski. Część druga zawiera wybór najistotniejszych akt prawnych z dziedziny oświaty, wydanych w omawianym okresie.

Autorzy analizując poszczególne akta prawne na przestrzeni ich historycznego rozwoju wskazują na doniosłość polityki ogólnej państwa i wynikające stąd konsekwencje dla polityki oświatowej. Wydaje się, że wybór dokumentów według tak przyjętego kryterium jest szczególnie cenny, ponieważ zawiera duży ładunek treści poznawczych. Ukazuje społeczno-polityczne uwarunkowania polityki oświatowej, do istoty której należy wybór i decyzja w sprawach celu, kierunku, treści organizacji oświaty i wychowania, jak również określenie możliwości oraz środków realizacji tych celów i zadań.

Prezentowany zbiór akt jest jak gdyby zwierciadłem, w którym wyżej wymienione zagadnienia znajdują swój kształt organizacyjny. Autorzy poświęcili wiele uwagi okresowi narodzin niepodległego Państwa Polskiego, podkreślając przy tym związek poczynań oświatowych i determinując je w sytuacji polityczno-gospodarczej kraju.

Młode państwo kształtowało się w warunkach wiekowego zaniedbania kraju, niedorozwoju przemysłu, bezrobocia, ostrych walk politycznych. Nabrzmiwały konflikty społeczne, które trzeba było rozwiązywać w atmosferze zaciętych zmagania o polityczne oblicze nowego państwa. Zreży systemy edukacji narodu tworzone w klimacie wrzenia rewolucyjnego, polaryzacji poglądów politycznych, aktywnej działalności mniejszości narodowościowych. Potrzeby w zakresie oświaty były palące i niecierpiące zwłoki. Do najpilniejszych zadań odrodzonego państwa należało wprowadzenie obowiązku szkolnego i utworzenie w całym kraju jednakowej organizacji szkolnictwa powszechnego. Wydano w tej sprawie znany dekret o obowiązku szkolnym z dn. 7 lutego 1919 r., który ukształtował na długie lata sposób rozumienia obowiązku szkolnego, formy jego realizacji, miał też istotny wpływ na uformowanie się sieci szkolnej. Dodać należy, iż następny akt prawny w sprawie obowiązku szkolnego ukazał się dopiero w 1956 r.

Najważniejszym problemem oświatowym w omawianym okresie była sprawa ujednoczenia ustroju i poziomu szkolnictwa w całym kraju, niwelacja zaniedbań oświatowych w poszczególnych zaborach, a przede wszystkim — demokratyzacja oświaty. Było to tym ważniejsze, że równouprawnienia w dziedzinie oświaty domagały się szerokie masy robotnicze i chłopskie. Na tych zagadnieniach przez cały okres międzywojenny koncentruje się polityka oświatowa państwa, lecz ich nie rozwiąże w sposób zadowalający. Wiele postępowych koncepcji oświatowych tego okresu spotkał los, jaki przypadł w udziale innym postulatam przebudowy życia narodowego.

Autorzy ukazują, w jaki sposób akta prawne zmierzały do likwidacji tradycyjnej atmosfery autonomiczności szkolnictwa, podporządkowania oświaty interesom sanacji. Dyskryminacja szkolnictwa wiejskiego coraz bardziej umacniała się, czego dowodem była idea szkoły nisko zorganizowanej, której cele i zadania określone zostały w dekreście o obowiązku szkolnym z 1919 r., jak i w ustawie o budowie publicznych szkół powszechnych z 1922 r. czy też ustawie jędrzejewiczowskiej z 1932 r.

W omawianym okresie orientacje polityczne ewoluowały w kierunku od tendencji liberalistycznych do antydemokratycznych noszących pewne znamiona faszyzmu. Wpływ tych tendencji daje się zauważyć w sposobie rozwiązywania następujących kwestii:

— zagwarantowanie uczelniom wyższym daleko idącej autonomii w pierwszym okresie, a następnie ograniczenie tych swobód i poddanie kontroli czynnikom administracji państwowej,

- podporządkowanie władz i urzędów szkolnych organom administracji politycznej,
- zmniejszanie udziału czynników społecznych w kierowaniu szkołą.

Dowodem odzwierciedlającym tendencje polityki państwa wobec oświaty są przepisy dotyczące samorządu szkolnego, szkolnictwa wyższego i szkolnictwa prywatnego zawarte w omawianej publikacji.

Zadania samorządu szkolnego (dozorów, opiek i rad szkolnych) były wielostronne, a najważniejsze z nich dotyczyły rozwoju szkół, wykonywania obowiązku szkolnego, projektowania i kontrolowania realizacji budżetu, zarządzania szkołami, nadzorowania samorządu niższych instancji. Czynniki lokalne odegrały bardzo ważną rolę w utrzymywaniu i funkcjonowaniu szkół powszechnych. Wiązały szkołę z miejscowym społeczeństwem, co umożliwiało wpływ na jej pracę.

Po przewrocie majowym rola czynników lokalnych zostaje stopniowo coraz bardziej ograniczana. Ostatecznie organa samorządów szkolnych zostały wchłonięte przez samorządy terytorialne, które podporządkowano władzom państwowym. Omawiając wpływ polityki ogólnej państwa na politykę oświatową, zwróciłam uwagę tylko na niektóre jej przejawy ogólnie zarysowujące kierunek tych wpływów.

Mimo ogromnego wysiłku postępowych kół politycznych i społecznych polityka obozu rządzącego przejawiała coraz bardziej tendencje faszystujące. W tej sytuacji została uchwalona przez sejm ustawa o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 r., która transponowała na dziedzinę oświaty i wychowania założenia polityczne obozu panującego lansując koncepcję wychowania obywatelsko-państwowego. Przykładem tej koncepcji może być statut publicznych szkół powszechnych siedmioletnich z dnia 21 listopada 1933 r. omawiający między innymi program i organizację pracy wychowawczej.

Wraz z wybuchem wojny i prawie 5-letnią okupacją oświata i kultura znalazły się w tragicznym położeniu. W pierwszych latach Polski Ludowej oświata stanowiła narzędzie walki z zacofaniem oraz skuteczny oręż w walce o nowy porządek polityczno-społeczny.

Już w Manifeście Lipcowym PKWN podkreślone zostały zasady bezpłatności nauczania i „przymusu powszechnego nauczania”, który stanowił niezbędną podstawę odbudowy szkolnictwa, jego demokratyzacji i upowszechnienia nauczania na poziomie szkoły podstawowej.

Zasady organizacji pracy szkolnictwa powszechnego w roku szkolnym 1944/45 regulowały wytyczne, które już w tym trudnym okresie znosiły trójstopniowość szkół powszechnych, ujednolicały program, wprowadzały oddzielne nauczanie klas każdego poziomu.

Struktura organizacyjna średnich szkół ogólnokształcących i zawodowych pozostała bez zmian, przy czym położono nacisk na zasięg ilościowy i społeczny tego szkolnictwa, co wiązało się z ogromnym zapotrzebowaniem na kadry wyspecjalizowane oraz stanowiło odbicie zasady demokratyzacji. Wysiłek państwa skierowany był głównie na odbudowę bazy materialnej, likwidację punktów bezszkolnych, pełną realizację powszechności nauczania początkowego, podnoszenie stopnia organizacyjnego szkół powszechnych. Do niezwykle ważnych akt prawnych wydanych w tym okresie należy zaliczyć Ustawę z dn. 7 kwietnia 1949 r. o likwidacji analfabetyzmu oraz Dekret z dn. 23 marca 1956 r. o obowiązku szkolnym, rozszerzającym treść tego pojęcia, wg którego obowiązek szkolny był równoznaczny z ukończeniem pełnej szkoły podstawowej przez jak największą część młodzieży. Osiągnięciom organizacyjnym i ilościowym szkolnictwa towarzyszyły niedomogi natury dydaktyczno-wychowawczej.

Po wielu dyskusjach w różnych kręgach społecznych i politycznych zaczyna przybierać realne kształty reforma systemu oświaty i wychowania. Podstawy prawne

systemu oświaty i wychowania określiła Ustawa z dn. 15 lipca 1961 r. Waga tego dokumentu jest oczywista, ponieważ jest to pierwszy zasadniczy akt prawny określający w całości zasady organizacji i funkcjonowania systemu oświatowo-wychowawczego w Polsce Ludowej. Zasadami tymi są:

a) pełna demokratyzacja oświaty, b) zasada drożności w kształceniu, c) świeckość nauczania i wychowania, d) bezpłatność nauki i pomoc materialna dla młodzieży, e) powszechność nauczania, f) państwowość instytucji oświatowo-wychowawczych. Ustawa wiąże poszczególne instytucje w jednolity system, określając jego cele i zadania oraz formy organizacyjne. Włącza do systemu oświaty i wychowania przedszkola, rozszerza funkcję średnich szkół ogólnokształcących i zawodowych.

W recenzowanej publikacji starano się prześledzić rozwój i organizację szkolnictwa w zależności od sytuacji politycznej i gospodarczej państwa, ponieważ ona wyznacza kierunek zmian oświatowych. Omawiana książka stanowi zarys obrazu kształtowania się systemu szkolnego w latach 1917—1969. Zawarty w niej wybór akt prawnych uwzględnia szkolnictwo podstawowe, średnie, wyższe oraz szkolnictwo dla pracujących. Zamieszczone akta prawne doprowadzają czytelnika do zrozumienia, w jakim stopniu organizacja szkolnictwa może być skutecznym narzędziem polityki ogólnego państwa. Skłania do refleksji, której głównym elementem jest widzenie spraw oświatowych w szerokim kontekście społecznym. Omawiana książka dobrze temu służy. Należy sądzić, że tak szczupły nakład, 1350 egz., jest zdecydowanie niewystarczający jak na ważność problematyki i zainteresowania odbiorców.

*Gertruda Szepiōła*

**HARRY SCHOFIELD: ASSESSMENT AND TESTING  
AN INTRODUCTION LONDON 1972, GEORGE ALLEN AND UNWIN,  
SS. 209+XII.**

**R. DOUGLASS SAVAGE: PSYCHOMETRIC ASSESSMENT OF  
THE INDIVIDUAL CHILD.**

**Harmondsworth 1971, Penguin Books, ss. 117.**

Obydwie omawiane tutaj książki poświęcone są problematyce pomiaru, oceniania i testowania. Popularyzacja tych zagadnień jest sprawą dość trudną, szczególnie jeśli chodzi o najnowsze osiągnięcia metrologii i metodologii, których podstawą jest często bardzo złożony aparat matematyczny.

Podręcznik Schofielda, będący przeglądem znacznej liczby metod oceniania i testowania pedagogicznego i psychologicznego, jest udaną próbą przybliżenia tych zagadnień czytelnikowi. Jest to już siódma z kolei pozycja nowej, brytyjskiej serii pedagogicznej „Unwin Education Books”, redagowanej przez Ivora Morrisha<sup>1</sup>.

Książka składa się z dwóch części, obejmujących 11 rozdziałów.

Część I omawia podstawowe terminy i zasady stosowane w ocenianiu i testowaniu. Rozdział I, mający charakter teoretyczno-metodologiczny, wprowadza czytelnika w główne zagadnienia terminologiczne. Schofield definiuje tutaj próbę, populację,

<sup>1</sup> W serii „Unwin Education Books”, poza recenzowanym podręcznikiem, znajdują się następujące prace: I. Morrish: Education since 1800; W. Kay: Moral development; B. Churcher: Physical education for teaching; I. Morrish: The background of immigrant children; J. Taylor: Organising and integrating the infant day; H. Schofield: The philosophy of education; M. V. C. Jeffreys: Education. Its nature and purpose; K. Haslam: Learning in the primary school oraz I. Morrish: The sociology of education.



losowość, prawdopodobieństwo, typy próbek i metody pobierania prób w badaniach pedagogicznych i psychologicznych. Autor przedstawia ważniejsze techniki losowego pobierania próby, a więc schemat prostego doboru losowego (losowanie niezależne i zależne), schemat warstwowego doboru losowego oraz złożone schematy doboru (schemat doboru zespołowego i doboru wielostopniowego). Rozdział II omawia niektóre zasady przekształcania wyników testowych, rozkład normalny oraz miary rozproszenia (dyspersji) i tendencji centralnej.

Na szczególną uwagę czytelników zainteresowanych pomiarem osiągnięć szkolnych zasługuje rozdział III, będący omówieniem terminologii używanej w ocenianiu i testowaniu. Schofield definiuje tutaj test obiektywny, subiektywność i obiektywność pomiaru i ocen; rozważa także kwestię zgadywania odpowiedzi w zadaniach testowych i sposób obliczania poprawki na zgadywanie. Opisane są tutaj ważniejsze rodzaje testów osiągnięć szkolnych (testy sprawdzające, tzw. sprawdziany, testy diagnostyczne, różnicujące i selekcyjne) oraz główne formy zadań testowych. Autor omawia zadania otwarte (zadanie-rozprawka, zadanie krótkiej odpowiedzi, zadanie z luką) i zamknięte (zadanie na dobieranie i zadania z wyborem wielokrotnym). Porównanie testów standaryzowanych z testami konstruowanymi przez nauczycieli oraz omówienie związku korelacyjnego, rzetelności i trafności metody testowej zamyka ten interesujący rozdział.

Część II nosi tytuł: „Metody oceniania i testowania; typy testów oraz zasady testowania”. Dwa pierwsze rozdziały tej części są poświęcone charakterystyce metod testowych do badania inteligencji i uzdolnień specjalnych. Z zagadnień szczegółowych omówiono tutaj m. in. hierarchiczny model uzdolnień intelektualnych, wpływ kulturowy na wyniki testowe, znaczenie testów niezależnych kulturowo oraz metody pomiaru inteligencji dorosłych.

Rozdział VI i VII zapoznają czytelnika z metodami pomiaru osobowości. Zdefiniowano tutaj osobowość oraz scharakteryzowano niektóre cechy osobowości i mechanizmy obronne (takie jak np. racjonalizacja, projekcja, wyparcie, fantazjowanie, regresja i sublimacja). Wiele miejsca poświęcono także charakterystyce projekcyjnych metod pomiaru osobowości (metodzie TAT Murraya, CAT Bellaków, próbom zdań niedokończonych oraz testom projekcyjnym — Rorschacha, Rosenzweiga i F. Goodenough) i technik badania sugestywności (omówiono m.in. test równowagi ciała, lewitacji ramienia, wzrastających ciężarów, sugestii węchowej i pamięciowej oraz test wahadła Chevreula).

Rozdział VIII zatytułowany: „Pomiar socjometryczny”, poświęcony jest w całości metodom i technikom badań psychospołecznych. Autor przedstawia metody następujące:

- 1) metodę eksperymentalną, w której manipuluje się jedną lub kilkoma zmiennymi niezależnymi, obserwując ich wpływ na zmienną zależną;
- 2) metodę socjometryczną, która bada przyjęcia (atakcje) i odrzucenia (repulsje) w konkretnej grupie; oraz
- 3) metodę „zgadnij — kto” („guess who” test).

Z zagadnień szczegółowych omówiono tutaj sposoby konstruowania socjogramów, grupy społeczne (formalne i nieformalne) oraz interpretację wyników badań psychospołecznych.

Kolejne dwa rozdziały obejmują zagadnienia wyboru metody testowej i jej oceny, trafności i rzetelności wywiadu, sposobów przeprowadzania wywiadu oraz zasad konstruowania inwentarzy i kwestionariuszy. Pracę Schofielda zamyka słownik głównych terminów technicznych (rozdział XI), bibliografia i indeks rzeczowy.

Nieco inny charakter ma książka R. Douglassa Savage'a. Dobór omawianych zagadnień świadczy, że celem autora było:

- 1) zwrócenie uwagi studentów, psychologów praktyków, a także lekarzy, pedago-

gów i pracowników socjalnych na tradycyjne i współczesne kierunki rozwojowe w psychometrycznej ocenie dziecka;

2) ukazanie ograniczeń testowania pedagogicznego i psychologicznego;

3) wyjaśnienie, w jakich sytuacjach i okolicznościach wolno stosować określone metody testowe, a w jakich nie; oraz

4) wskazanie niebezpieczeństw płynących z błędnej interpretacji rezultatów testowych i ocen psychometrycznych.

Praca R. D. Savage'a, wykładowcy psychologii stosowanej na Wydziale Psychologii Lekarskiej Uniwersytetu Newcastle, omawia ocenę intelektualnych, pedagogicznych, osobowościowych i motoryczno-percepcyjnych charakterystyk dziecka.

Książka składa się z sześciu rozdziałów, z których pierwszy poświęcony jest zagadnieniom wstępnym, a więc celom tej pracy, terminologii oraz omówieniu problemów rzetelności, trafności i standaryzacji metod testowych. Autor zapoznaje czytelnika z czterema rodzajami trafności — z trafnością prognostyczną, diagnostyczną, wewnętrzną (treściową) oraz z teoretyczną.

Rozdział II omawia pomiar inteligencji. Opisano tutaj historię badań uzdolnień intelektualnych oraz ogólnie stosowane, testowe metody pomiaru inteligencji (m.in. skalę Bineta-Simona i jej rewizję; kolorową skalę J. C. Ravena do badania rozwoju umysłowego dzieci; skalę Wechslera oraz test uzdolnień psycholingwistycznych J. J. McCarthy'ego i S. A. Kirka).

Tematem rozdziału III jest ocena pedagogiczna. Savage przedstawia tutaj metody pomiaru osiągnięć szkolnych. Rozważania autora są ilustrowane licznymi przykładami testów osiągnięć, skonstruowanych przez Narodową Fundację Badań Pedagogicznych (NFER).

Rozdział IV jest przeglądem projekcyjnych i psychometrycznych metod pomiaru osobowości i rozwoju społecznego dziecka. Scharakteryzowano tutaj metodę Rorschacha, Dziecięcy Test Apercepcji Tematycznej (CAT) Bellaków, inwentarze i kwestionariusze osobowości H. J. Eysenka i R. B. Cattella oraz skale do mierzenia rozwoju społecznego dziecka — skale Dolla i Stotta.

Ostatnie dwa rozdziały omawiają pomiar rozwoju motorycznego i percepcyjnego oraz indywidualne badania psychometryczne.

Książkę zamyka dodatek poświęcony ważniejszym zagadnieniom i terminom statystycznym, takim jak np. rozkład normalny, miary tendencji centralnej i rozproszenia, związek korelacyjny, sposoby estymacji rzetelności oraz analiza czynnikowa i wariancyjna.

Ten fragmentaryczny przegląd zagadnień, rozpatrywanych w recenzowanych publikacjach, nie jest w stanie oddać pełnego obrazu tych prac. Są to podręczniki wartościowe, znacznie pogłębiające naszą wiedzę o testowaniu, ocenianiu i pomiarze pedagogicznym i psychologicznym, a nawet wytyczające, w pewnym stopniu, kierunki badań na przyszłość.

Prace cenne przede wszystkim dla psychologów i pedagogów, ale z korzyścią sięgnąć po nie mogą przedstawiciele innych nauk, zainteresowani tą problematyką.

*Adam Zych*  
Warszawa

## PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Uwzględniam w tym przeglądzie następujące czasopisma: *Nowa Szkoła*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, *Chowanna* oraz *Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego*. W następnym przeglądzie zwrócę uwagę na te czasopisma, które w tytule mają słowo „wychowanie”. Jest takich czasopism kilka: *Wychowanie*, *Nauczyciel i Wychowanie*, *Wychowanie Fizyczne*.

## Uczeń wzorowy

Z bogatej treści numeru 1 (67) *Kwartalnika Pedagogicznego* wybieram sprawozdanie z badań nad sylwetką ucznia wzorowego szkoły podstawowej, przeprowadzonych przez Elżbietę Gutkowską. Wybór tego właśnie tematu wynikł z wielu powodów; jednym z nich to ciągle dyskutowana sprawa różnic między uczniami i trudności związane z ustaleniem stosunku nauczyciela do wyodrębnionych grup. Rodzą się pytania, czy te odrębności są stałe i trwałe, czy w toku pracy niwelują się i w jakim kierunku, jaka ma być postawa nauczyciela wobec grup itp. Rozprawa E. Gutkowskiej odpowiada częściowo na te pytania.

Punktem wyjścia dla Autorki jest seria artykułów o odznace „Wzorowego ucznia” drukowanych w *Życiu Szkoły*. Streszczając dyskusję zauważa, że nauczyciele postulują wprowadzenie jednolitego regulaminu odznaki, że celowość odznaki widzą jedynie w klasach wyższych, że obawiają się wytworzenia się „elity” klasowej z odznakami. Mimo zastrzeżeń nauczyciele przyznają odznace duże znaczenie pedagogiczne. A jakie są wyniki badań?

Autorka postanowiła znaleźć odpowiedź na pytanie, jakie czynniki ułatwiają wzorowym uczniom zajęcie wyróżnionej pozycji w zespole klasowym, jakich cech charakteru i jakiej aktywności wymaga od nich szkoła, czy wyróżnione w szkole podstawowej dzieci rokuja w przyszłości to, że będą również wybitnymi jednostkami.

Badania przeprowadziła Okręgowa Poradnia Wychowawczo-Zawodowa w Gdańsku. Badaniom poddano 362 wzorowych uczniów, w tym 260 dziewcząt i 102 chłopców. Do badań użyto testów, kwestionariuszy, przeprowadzono również wywiady. Na podstawie zebranych materiałów dokonano analizy czynników składających się na sylwetkę wzorowego ucznia. Główne zagadnienia to warunki rodzinne tych uczniów, ich potencjał umysłowy, aktywność intelektualna, opinia o nich nauczycieli i rodziców, typy wzorowych uczniów, ich dalsze plany życiowe i losy. Zwrócę tu uwagę na niektóre tylko zagadnienia, odsyłając zainteresowanych do ciekawego studium E. Gutkowskiej.

Interesujące są opinie nauczycieli o cechach, jakie przypisują wzorowym uczniom. Najczęściej były wymieniane: pilność i pracowitość — w 251 przypadkach, systematyczność — 152, obowiązkowość — 103, ambicja — 78, zdolność — 55, żywy udział w lekcjach — 35, rysy charakteru: grzeczność — 152, koleżeńskość — 149, szacunek dla starszych — 97, uczynność — 74, posłuszeństwo — 51, łatwość współżycia z otoczeniem — 47. Zapytano również nauczycieli, jakie niedociągnięcia zauważyli u wzorowych uczniów. I tu — niespodzianka: aż w 253 przypadkach nauczyciele nie stwierdzili żadnych niedociągnięć, w kilku — brak systematyczności, lenistwo. Po-

dobne wyniki otrzymano na pytanie o ujemne cechy charakteru; większość odpowiedzi, że nie ma, a w kilku przypadkach podano zarozumiałstwo, niewłaściwy stosunek do kolegów i nauczycieli.

Ocena rodziców jest jakby bardziej wnikliwa aniżeli opinia nauczycieli. Oto co o tym pisze Autorka: „Jeśli skorelować ocenę... odnośnie ich wad i uchybień, to stwierdza się, że nauczyciele nie widzą ich u 78,5%, a rodzice u 50,4% dzieci. Nasuwa się myśl, że bądź rodzice są wnikliwymi obserwatorami, bądź też dzieci są bardziej układne w szkole i nauczyciele nie dostrzegają ich ujemnych cech”.

Inne analizy są tak samo interesujące i warte dyskusji i przymierzania ich do własnego środowiska. Zwrócę tu uwagę na wniosek końcowy o wpływie „wzorowości” ucznia na dalsze jego losy. Autorka zauważa: „... wzorowość postawy i nauki w szkole podstawowej nie świadczy jeszcze o dalszych pomyślnych losach młodzieży w toku ich następnego kształcenia się. Ogólne, a potoczne mniemanie, „że wzorowym uczniom pierwszego szczebla nauczania można rokować stuprocentowe powodzenie w kształceniu średnim wyższym, nie znajduje życiowego potwierdzenia”. Taka jest niewątpliwie rzeczywistość. Czy jednak nie należałoby wyciągnąć z tego wniosku, że przyczyną tego są różne metody pracy na tych różnych szczeblach nauczania? I że to „różne” świadczyć może również o jakości nauczania?

Do artykułu są dołączone teksty ankiety dla rodziców i kwestionariusze dla wychowawców klasy.

Inne artykuły w tym numerze *Kwartalnika Pedagogicznego*: cykl rozpraw związanych z działalnością Komisji Edukacji Narodowej (J. Płaza, J. Szybiak, T. Słowiński, B. Wolszczak, R. Szreter); prócz tego: M. Winiarski — „Model organizacji pracy opiekuńczo-wychowawczej w środowisku zamieszkania”; T. Lewowicki — „Właściwości układu nerwowego uczniów a efektywność kształcenia”; Laszlo Buzas — „Wpływ pracy zespołowej na rozwój ucznia”.

### Ocena pracy nauczyciela

Cały prawie zeszyt 1 *Chowanny* jest poświęcony zagadnieniu oceny pracy nauczyciela. Zagaja prof. dr J. Pieter artykułem „Sprawa obiektywizacji ocen personalnych”. Analizując „świat ocen”, charakteryzując procesy wzajemnego oceniania się i stosunek obiektywności do subiektywności, daje pod koniec wyjaśnienie sprawy ocen praktycznie obiektywnych. „Praktycznie” — znaczy tu, że oceniający oceniają subiektywnie, tj. „według swoich życzeń”. A to znaczy, że im bardziej dochodzą do porozumienia w sprawach oceny, tym bardziej zarówno argumenty i stwierdzenia faktów, jak też ich podkład uczuciowy są wspólne. Brzmi to trochę mgliście, gdyż stopień obiektywności jest tu względny. Prof. Pieter wyjaśnia, że właśnie stopień zgodności „jest praktycznie biorąc wskaźnikiem czy sprawdzianem obiektywności danych wartości”. Stąd już krok do sprawy skali ocen, czyli środka po prostu umownego. „Praktycznie i zarazem społecznie użyteczne skale — pisze autor — stanowić powinny skrót logiczny teorii przedmiotów ocen”, czyli „teorii pracy nauczycielskiej, a nawet całej w ogóle wiedzy naukowej o nauczycielu”. A biorąc pod uwagę masowość stosowania ocen postulat — niewątpliwie słuszny — w praktycznej realizacji trudny do osiągnięcia.

O ocenie działalności dydaktycznej nauczyciela pisze Maria Bolechowska. W obszernym opracowaniu wymienia również zasadnicze elementy tej oceny. Na pierwszym miejscu wymienia celowość poczynań nauczyciela realizującego założenia programu, potem sposób zapoznania uczniów z materiałem, wreszcie aktywność uczniów i ich samodzielność. Do każdej grupy są opracowane szczegółowe wskazówki do określonej oceny — od 1—5. Wymagania są sprecyzowane jasno. Tak na przykład ocenę „5” może otrzymać nauczyciel, który sprostą następującym wymaganiom:

„Sposób prowadzenia zajęć przez nauczyciela świadczył o dogłębnej znajomości wytycznych władz oświatowych, celów i materiału nauczania oraz uwag metodycznych odnoszących się do całości przedmiotu, którego naucza, jak również dyscyplin pokrewnych, do których treści odwoływał się. Wskazówki istniejące w tej sprawie zostały przez nauczyciela przemyślane, wykorzystane w sposób twórczy. Nauczyciel zapoznał uczniów z tematem oraz celami lekcji. Nie były to czynności czysto formalne. Przeważna część uczniów nie tylko jasno uświadomiła sobie, do czego zmierzają ich wysiłki na lekcji, ale też, jakimi drogami można osiągnąć określone cele.

#### Ocena „1”

„Nauczyciel nie znał ani wytycznych władz oświatowych, ani programu przedmiotu, którego nauczał. O zagadnieniu korelacji międzyprzedmiotowej nie słyszał. Nauczyciel nie podał uczniom ani w sposób wyraźny sformułowanego tematu, ani też nie uświadomił im celów lekcji. Sam nie potrafił określić, jakie były cele lekcji (poznawczy, wychowawczy, kształcący). Uczniowie wykonując polecenia nauczyciela nie zdawali sobie sprawy z tego, do czego właściwie zmierzają”.

Można by tu zauważyć, że w ten sposób oceniony nauczyciel nie może być nauczycielem i nie ocena mu się należy, lecz odsunięcie od pracy nauczycielskiej.

Artykuł jest pożyteczny, a konkretne wskazówki mogą się przydać również do samooceny pracy dydaktycznej.

O sposobach oceniania efektywności pracy wychowawczej pisze H. Gąsior. Autor zdaje sobie sprawę, iż jest to sprawa trudna, jednak wprost konieczna, gdyż ocena pracy wychowawczej szkoły nabiera znaczenia o dużej randze społecznej. Sposoby oceniania są trudne i każda propozycja ma charakter dyskusyjny. Badania przeprowadzone były w 1971 r. na terenie województwa katowickiego. Analiza zebranych materiałów wykazała, że 76% pracowników nadzoru pedagogicznego ocenia pracę wychowawczą nauczyciela poprzez hospitację lekcji i czynienie własnych na wyczucie i doświadczenie pedagogiczne spostrzeżeń i uogólnień pisemnych. Ocena jest pobieżna, wyrywkowa, okolicznościowa. Z badań przeprowadzonych przez Autora wynika, że na przykład istnieje duża zbieżność oceny pracy wychowawczej nauczyciela z oceną z wychowania ucznia, szczególnie w ocenie uspołecznienia, w zdyscyplinowaniu, w stosunku do mienia społecznego.

Jakkolwiek propozycje nie są na tyle skonkretyzowane, by mogły już służyć nauczycielowi, to jednak jako sygnał potrzeb są cennym przyczynkiem do ważnego problemu.

Inne artykuły w tym zeszycie *Chowanny*: K. Wygaś — „Stan faktyczny w zakresie oceniania pracy dydaktycznej nauczycieli”; Homplewicz — „Aspekty prawne oceny pracy nauczyciela”; K. Król — „Problem oceny pracy nauczyciela”.

#### Problem modernizacji pracy ucznia i nauczyciela

W numerze kwietniowym *Nowej Szkoły* są zamieszczone w całości dokumenty, których znajomość przez nauczyciela jest koniecznym warunkiem rozumienia dokonujących się w naszym kraju przemian, mianowicie „Założenia i tezy Raportu o stanie oświaty” i „Projekt programu stopniowego wprowadzania powszechnego kształcenia średniego”. Do niniejszego przeglądu biorę numer 3 tego czasopisma, w którym znajduje się kilka interesujących i aktualnie ważnych artykułów. Tak na przykład w artykule wstępnym dyrektor dr S. Krawcewicz analizuje problem kształcenia i doskonalenia nauczycieli, a wypowiedzi pt. „Pierwsze sygnały ze szkół gminnych” informują o szkołach w Iłowie, Dębem Wielkim, Chelmcu, Płońnicy, Międzyborzu; są jeszcze artykuły o doskonaleniu wychowania, szkołach budowlanych i inne. In-

formując o tych materiałach, zwróć jednak uwagę na sprawozdawczy artykuł prof. dra T. Nowackiego pt. „Modernizacja metod pracy dydaktyczno-wychowawczej”, gdyż właśnie problem modernizacji wybija się na czoło dzisiejszych poczyną. Autor informuje, że w 1972 r. odbyła się w Pradze narada ekspertów UNESCO, w której wzięło udział 13 krajów. Obrady dotyczyły modernizacji metod pracy dydaktyczno-wychowawczej. Dla przedyskutowania problemu zorganizowano siedem kolokwium. Ich tematy orientują najlepiej o treści dyskusji, informują również o najważniejszych nurtujących świat pedagogiczny problemach: system rozwijającego nauczania, funkcja dźwięku i obrazu jako środka informacji dydaktycznej, nauczanie problemowe, metody oceny ucznia, nauczanie programowane, wykorzystywanie trenerów, warunki modernizacji procesu dydaktycznego. Problematyka, jak widać, szeroka, jak szerokie są dzisiaj potrzeby w dziedzinie kształcenia i doskonalenia.

Kolokwiami kierowali znakomici znawcy współczesnych zagadnień pedagogicznych: B. Elkonin, G. Mialaret, W. Cisarz i inni. Z wielu zreferowanych problemów zwróć uwagę na kilka:

1) Referat prof. Elkonina o rozwoju pojęć. Teza: rozwój psychiczny ma charakter konkretno-historyczny, a proces rozwoju psychicznego przebiega między dzieckiem a społeczeństwem. Społeczne doświadczenie, jego treści odgrywają rolę zasadniczą. I dlatego też „opracowane dydaktycznie, właściwe współczesnej nauce sposoby analizy rzeczywistości, prowadzące do formowania pojęć, wchodzą tym samym w treść nauczania i stanowią jego jądro”. Inna jest koncepcja Piageta — według niej rozwój psychiczny jest częściowo niezależny od nauczania.

Może warto zwrócić tu uwagę na interesujące głosy w dyskusji, dotyczące przeładowania programów. Mówił o tym prof. dr B. Kujal. Socjalistyczna szkoła ma dać uczniom nie tylko systemy wiedzy i umiejętności, lecz także rozwijać ich zainteresowania, motywacje, kształtować światopogląd naukowy, moralność komunistyczną, estetyczną wrażliwość, socjalistyczne umiłowanie pracy, dbać o rozwój fizyczny. Przeładowane programy nie mogą spełnić tych warunków. Stwierdzał to zresztą również prof. Elkonin.

2) Kolokwium czwarte — to sprawa metod oceniania osiągnięć i rozwoju uczniów. — Prof. Husen ze Sztokholmu ocenił krytycznie dotychczasowe sposoby oceniania uczniów i proponował, by oceniać rozwój umiejętności myślenia uczniów, krytycznej analizy, samodzielności w ocenianiu. Pod opieką UNESCO przeprowadza się badania, które mają wyjaśnić wiele podstawowych zagadnień, m.in. również sprawę opracowania środków umożliwiających porównywanie ocen w poszczególnych krajach. Badania objęły 133 tysiące uczniów i 5450 szkół.

Informacje te mówią o kierunkach rozwoju myśli pedagogicznej i dążeniach do doskonalenia działania pedagogicznego. Każde kolokwium wniosło pewien wkład w ten rozwój i wytyczyło dalsze postępowanie. Sprawozdanie prof. Nowackiego jest dobrym sygnałem tych dążeń.

### Problematyka regionalna

W kilku ośrodkach naszego kraju ukazują się czasopisma, których treścią jest problematyka regionalna. Taki jest na przykład miesięcznik pod nazwą *Biuletyn Kuratorium Okręgu Szkolnego Katowickiego*, ukazujący się już XV rok. W Opolu jest wydawany *Kwartalnik Nauczycielstwa Opolskiego*. W niniejszym przeglądzie zwróć uwagę na ten właśnie kwartalnik. Ostatni numer, podwójny zresztą, jest bogaty w treść (208 stron). W stałym dziale „Materiały i rozprawy” są tematy zarówno pedagogiczne, jak historyczne i społeczne. Tak na przykład E. Mendel charakteryzuje język ojczysty uczniów szkół elementarnych miasta Opola w latach 1871—1921, a T. Bujnicki analizuje lirykę polityczną Władysława Broniewskiego.

Interesujący jest dział „Z doświadczeń nauczycieli”. Zwróć tu uwagę przede wszystkim na artykuł Stanisława Tubka „Problematyka regionalna na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej”. Dzisiejsza metodyka jakby zapomniała o wartościach wychowawczych tej problematyki i nie zajmuje się nią, jak na to zasługuje. Pamiętamy z okresu międzywojennego zeszyty regionalne do podręczników Tynca i Gołąbka, wspominamy żywe dyskusje na te tematy. Stanisław Tubek pokazuje w swym artykule, w jaki sposób można oprzeć lekcje języka polskiego na tematach regionalnych. Tak na przykład lekcję w kl. VII, gdy omawiany jest „Latarnik” Sienkiewicza, wiąże z losami Ślązaka z Siołkowic, postaci z książki Ryszarda Hajduka. Używa przy tym różnych środków pomocniczych, takich jak magnetofon, filmy, plakaty, dokumenty, gazety. Są to umiejętne sposoby regionalizacji tematów programowych, gdyż nic tu nie zostaje pominięte, co jest w programie i w podręczniku.

Warto tu podkreślić, iż ukazywanie tego rodzaju doświadczeń nauczycieli jest interesującym wskazaniem twórczych ich poczynań i poszukiwań wartości w codziennej praktyce.

\*

W okresie przemian już się dokonujących i które nadejdą, a są zapowiadane i przewidywane, konieczna jest intensywna praca każdego nad sobą, czyli to, co określamy nazwą samokształcenie. Czasopismo pedagogiczne spełnia doniosłą funkcję bodźca, zachęty. Gdy „Raport” mówi o kształceniu ustawicznym, to czasopismo pedagogiczne może być jednym ze środków takiego właśnie kształcenia.

*Stanisław Nowaczyk*

## PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Współczesnej szkole potrzebny jest aktywny, myślący nauczyciel, umiejący wyszukiwać nowe metody i sposoby w nauczaniu i wychowaniu, zdolny do twórczego stosowania teorii pedagogicznej przy rozwiązywaniu różnorodnych zadań naukowo-wychowawczych.

Omawiany przez nas artykuł W. M. Szumana poświęcony jest właśnie kształtowaniu zawodowo-pedagogicznego ukierunkowania studentów uczelni pedagogicznych<sup>1</sup>.

Autor artykułu dzieli się wynikami badań, jakie zapoczątkowane zostały cztery lata temu we Władimirskim Instytucie Pedagogicznym im. P. I. Lebediewa-Polanskiego. Oto niektóre wnioski i uogólnienia z tych badań.

Przy określaniu treści i struktury zawodowo-pedagogicznego ukierunkowania przyszłych nauczycieli — zdaniem W. M. Szumana — należy wychodzić od podstawowych zadań, które powinni oni rozwiązywać w szkole. Dynamicznie rozwijające się społeczeństwo, nauka i produkcja wymagają od każdej jednostki ludzkiej stałego samorozwoju i samodoskonalenia. Proces wszechstronnego rozwoju osobowości realizowany jest poprzez jej aktywny udział w różnego rodzaju działalności. Uczelnia wyższa powinna przygotować człowieka do nieprzerwanego rozwoju, który przebiegać winien w procesie jego udziału w pracy społeczno-produkcyjnej. Dlatego też koniecznością staje się kształtowanie u wszystkich uczących się (zarówno uczniów, jak

<sup>1</sup> Por. W. M. Szuman: Formирование профессионально-педагогической направленности студентов. *Советская Педагогика* 1973, nr 4, s. 81—89.

i studentów) potrzeby samowychowania i samokształcenia jako najważniejszego warunku ich wszechstronnego rozwoju.

Jednak — jak pisze autor — wykształcić takie potrzeby w szkole może jedynie nauczyciel, który stale stawia przed sobą i realizuje cele własnego samowychowania i samokształcenia. Stąd wniosek, że najważniejszym zadaniem uczelni pedagogicznej jest kształtowanie u każdego studenta właśnie takich potrzeb, które są najważniejszymi w strukturze ukierunkowania zawodowo-pedagogicznego.

Jedną z ważniejszych części składowych problematyki kształtowania tych ukierunkowań u studentów jest — zdaniem autora — przygotowanie ich do działalności twórczej. Przez pojęcie „twórczości pedagogicznej” autor rozumie umiejętności samodzielnego analizowania różnorodnych zjawisk (zadań); dostrzeganie przyczyn zarówno sukcesów, jak i błędów; znajdowanie nowych dróg, sprzyjających ulepszeniu i doskonaleniu procesu pedagogicznego; dobór metod, sposobów i środków wychowania i nauczania, odpowiadających właściwościom nauczyciela i sprzyjających wyzwoleniu się jego twórczej indywidualności; umiejętności organizowania i prowadzenia eksperymentu pedagogicznego.

W dalszej części artykułu autor omawia dwie najważniejsze — jego zdaniem — funkcje poznawcze pedagogiki: objaśnienie i przewidywanie. W przeprowadzonym przez autora eksperymencie nakreślone zostały następujące sposoby, pozwalające na wypracowanie u studentów tych umiejętności:

1. Na zajęciach seminaryjnych i praktycznych z pedagogiki analizowano zagadnienia i zadania „na przewidywanie”. Materiał źródłowy do takich zadań stanowiły obserwacje poczynione w czasie pobytu w szkole, doświadczenia z pracy nauczycieli i literatura pedagogiczna.
2. W czasie praktyki studenci wyjaśniali poziom rozwoju i wychowania klasy (lub poszczególnych uczniów) i na tej podstawie prognozowali dalszy przebieg i sposoby tego rozwoju, opracowywali tak zwany plan — prognozę.
3. Podczas analizy lekcji praktykantów i wyników ich pracy wychowawczej w szkole wykazywano błędy w prognozowaniu, które powstały w trakcie planowania tego rodzaju działalności pedagogicznej. Przy tym wysuwano takie czynniki i warunki, które nie zostały uwzględnione przez studentów podczas planowania, a następnie układano projekt nowego planu, który pozwalał w przyszłości na uniknięcie popełnionych błędów w podobnych sytuacjach.
4. Szczególną uwagę zwracano na wyjaśnienie przyczyn różnych zjawisk pedagogicznych. Przewidzieć charakter rozwoju procesów i kierować tym rozwojem można — zdaniem autora — jedynie na podstawie znajomości przyczyn i warunków ich działania. Niestety w praktyce szkolnej dość często nauczyciele stosują różnorodnie środki oddziaływania w stosunku do uczniów, których przyczyny postępowania i zachowania się nie są jeszcze w pełni wyjaśnione. A to nieuchronnie prowadzi do konfliktów i starć między uczniami i nauczycielami. Stąd też wyłania się specjalne zadanie — nauczanie studentów wyjaśniania potrzeb, motywów i sytuacji występujących jako przyczyny tego lub innego postępowania, tego lub innego zachowania się uczniów.

Jednym z ważniejszych zadań wchodzących w zakres struktury kształtowania ukierunkowania zawodowo-pedagogicznego przyszłych nauczycieli jest poszukiwanie sposobów i środków nauczania, stymulujących zainteresowania poznawcze studentów.

Zainteresowania poznawcze studentów — pisze Szuman — kształtują się poprzez treści wykładanych w instytucie dyscyplin, związek studiowanych nauk z praktyką w szkole, wykorzystanie różnych metod, sposobów i środków, występujących jako bodźce działalności poznawczej, system stosunków, jakie tworzą się między wykładowcami a słuchaczami oraz między samymi studentami.

W dalszej części swego artykułu autor omawia szczegółowo zagadnienia problemowego podejścia w nauczaniu stwierdzając, że jego istota polega na modelowaniu



sprzeczności między nowymi i uzyskanymi wcześniej wiadomościami, umiejętnościami, nawykami i doświadczeniem studentów.

W. M. Szuman zwraca również uwagę na to, że w szkołach wyższych znaczne miejsce zajmuje jeszcze reprodukcyjna działalność studentów. Występuje to w tym przypadku, kiedy u podstaw nauczania leży rozwój pamięci, a nie umiejętności myślenia i szukania rozwiązań, dowodzenia i uzasadniania słuszności poglądów i koncepcji, stosowania wiedzy w praktyce.

Studentom przekazuje się zbyt wielki pod względem objętości materiał nauczania, który praktycznie — przy pomocy samej tylko pamięci — nie jest możliwy do opanowania. Podczas stosowania metody problemowej w nauczaniu i wykorzystania różnorodnych stymulatorów działalności poznawczej można znacznie szerzej włączyć studentów do pracy produktywnej w zakresie rozwoju myślenia, wypracowywania umiejętności i nawyków samodzielnego zdobywania wiedzy itp.

Do ważniejszych zadań w strukturze zawodowo-pedagogicznego ukierunkowania autor zalicza z jednej strony kształtowanie przekonań komunistycznych samych studentów, a z drugiej strony poważne przygotowanie przyszłych nauczycieli do kształtowania światopoglądu dialektyczno-materialistycznego wśród uczniów podczas nauczania poszczególnych dyscyplin objętych programem nauczania.

Kształtowanie zawodowo-pedagogicznego ukierunkowania każdego studenta należy — zdaniem Szumana — rozpoczynać od pierwszych dni jego bytu w uczelni, kiedy szczególnie ostro staje problem adaptacji byłych uczniów szkoły do nowych i niezbędnych dla nich warunków. Już na I roku studiów bardzo ważnym zagadnieniem jest wytworzenie właściwej „atmosfery pedagogicznej”. Sprzyja temu w pewnym stopniu kurs „Wprowadzenie do pedagogiki”, który już w pierwszych dniach pozwala wykładowcom na zapoznanie studentów I roku z właściwościami zawodu pedagogicznego i studiami w instytucie, na włączenie studentów do praktyki społeczno-pedagogicznej.

W zakończeniu artykułu autor omawia motywy działalności przyszłych nauczycieli. Bez zbadania i uwzględniania tych motywów — zdaniem Szumana — nie jest możliwe wyjaśnienie stosunku studentów do przyszłego zawodu i rozwiązanie zadań kierowania procesem przygotowania studentów do pracy nauczycielskiej.

Badania na temat motywów działalności pedagogicznej studentów I—IV roku autor przeprowadził w roku akademickim 1969/70. Na podstawie analizy uzyskanych rezultatów autor wyprowadził następujące wnioski. Szerokie motywy społeczne na wszystkich latach studiów zajmują wiodące miejsce. Świadczy to o ideowo-politycznym i obywatelskim ukierunkowaniu studentów, zrozumieniu przez nich roli i odpowiedzialności nauczyciela w społeczeństwie radzieckim. Motywy poznawcze (na równi ze społecznymi) są również motywami wiodącymi, lecz ich „ciężar gatunkowy” stopniowo zmniejsza się w miarę przybliżania się do IV roku studiów (od 90 do 78%). Szczególnie wyraźnie widać zmniejszanie się motywów poznawczych u dziewcząt (od 95% na I roku do 77% na IV roku). Motywy „zawodowe” od II do IV roku stają się motywami trwałymi (68—69%). Świadczy to m. in. o tym, że do II roku trwa jeszcze proces adaptacji studentów, określa się ich stosunek do zawodu pedagoga.

Kończąc swój artykuł W. M. Szuman stwierdza, że zbadanie motywów działalności pedagogicznej studentów pozwala na właściwą ocenę rezultatów pracy uczelni w zakresie kształtowania zawodowo-pedagogicznego ukierunkowania przyszłych nauczycieli, ujawnienie niedociągnięć w tej pracy, a także ułatwia wprowadzenie w odpowiednim czasie niezbędnej korektury do procesu dydaktyczno-wychowawczego.

## W 90-LECIE URODZIN I 70-LECIE PRACY DYDAKTYCZNO- -NAUKOWEJ KAZIMIERZA SOŚNICKIEGO<sup>1</sup>

Każdy jubileusz, szczególnie gdy jest związany z długimi latami życia i pracy, budzi refleksje — tym głębsze, gdy to jest jubileusz życia i pracy twórczej.

Profesor Kazimierz Sośnicki ukończył w roku bieżącym 90 lat życia i 70 lat pracy dydaktycznej i naukowej. Jest to dobra chwila, by przypomnieć działalność Profesora i spróbować nakreślić sylwetkę jako nauczyciela, pisarza naukowego i Jego wkład w rozwój polskiej pedagogiki.

Kazimierz Sośnicki urodził się we Lwowie w 1883 r., tu studiował i tu pracował jako nauczyciel gimnazjalny, wizytator; od roku 1945 — profesor i kierownik katedry pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Doktoryzował się w 1910 roku u Kazimierza Twardowskiego we Lwowie. Działalność pisarską zapoczątkował w 1923 roku książką „Zarys logiki”, której ostatnie wydanie ukazało się w 1947 roku jako „Początki logiki”. O podręczniku tym mówił prof. dr St. Wołoszyn na uroczystości jubileuszowej w dniu 30 maja 1973 roku: „Był to podręcznik powszechnie przez wiele lat używany w polskich gimnazjach i seminariach nauczycielskich. Jego znamiennej cechą — obok wykładu podstawowych pojęć logicznych — są liczne ćwiczenia, »rozrywki umysłowe« — jak je Autor trochę przekornie nazwie”.

Logika, której podręcznikiem Kazimierz Sośnicki zapoczątkował swą działalność naukową, będzie towarzyszyć pracy Profesora i naukowca, prelegenta i nauczyciela. Z żelazną konsekwencją będzie wymagał ścisłego określenia terminów i precyzowania myśli.

Dla uczniów Profesora było to niejednokrotnie uciążliwe, było jednak kształcące i kształtujące postawę wobec zjawisk życia.

Zainteresowania dydaktyką przejawiały się w wydanym w 1925 „Zarysie dydaktyki”. Pogłębił problematykę w „Dydaktyce ogólnej” napisanej dla Encyklopedii Wychowania (1935) i rozszerzonej w wydaniach 1948 w Toruniu i 1954 we Wrocławiu. Porównując oba te wydania, widać różnice, charakteryzujące doskonale pracę Autora. Wydanie z 1954 uzupełnia informacjami o kształceniu politechnicznym, nauczaniu całościowym. Metoda porównawcza, która cechowała wydanie pierwsze, pozostała cechą wydania nowego. Jako informacja o problemach dydaktycznych książka nie straciła na aktualności.

Osobne miejsce w pisarstwie Profesora zajmuje książka „Podstawy wychowania państwowego”, wydana w 1933 roku. Ludwik Chmaj określa rolę Kazimierza Sośnickiego w teorii jego wychowania jako jej twórcę. Na tle różnej interpretacji po-

<sup>1</sup> Redakcja *Ruchu Pedagogicznego* z okazji tego pięknego i rzadkiego jubileuszu również przekazuje na ręce Wielce Szanownego Profesora i bardzo bliskiego, wieloletniego Współpracownika i Przyjaciela naszego pisma, Autora licznych i wysoko ocenianych przez Czytelników artykułów, wyrazy najserdeczniejszych pozdrowień oraz życzenia jak najlepszego zdrowia na dalsze lata życia i pracy w służbie polskiej pedagogiki i szkoły.

jęcia, książka K. Sośnickiego wniosła teoretyczną podbudowę i — jak powie w przemówieniu prof. S. Wołoszyn — świetną analizę pojęcia „etosu” jako „struktury zasad i norm, regulujących — na gruncie powinności i wartości — współżycie między grupami”.

Charakter praktycznego przewodnika mają dwa tomy książki „Wychowanie i nauczanie”, wydane w latach 1932 i 1935. Ten rozumowany katalog prawie wszystkich, ówczesnych wydawnictw pedagogicznych był jednocześnie przemyślanym przewodnikiem w samokształceniu nauczycieli.

Przewodnikiem jest również wydany w roku 1963 „Poradnik dydaktyczny”. Zwięzłe wskazówki o ogólnych i szczegółowych czynnościach przygotowawczych i związanych z lekcją sprawiły, że książka stała się popularnym zbiorem wskazań, chętnie wykorzystywanym przez nauczycieli w ich praktyce szkolnej.

Książką „Istota i cele wychowania”, wydaną w 1964 roku, dał prof. Sośnicki monograficzne opracowanie podstawowego w teorii wychowania zagadnienia, jakim jest proces i cele wychowania. Tak jak w innych dziełach tego autora, i w tym Czytelnik znajdzie encyklopedyczny wprost wykaz poglądów i twierdzeń, rozsianych w różnych dziełach i u różnych autorów. Ciągłem jakby dalszym tej książki jest zapowiedziana „Teoria środków wychowania”.

Inne dzieła K. Sośnickiego — to „Pedagogika ogólna” (1946 i 1948), „Ogólne założenia budowy podręczników szkolnych (1962), „Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku” (1967). Wspomnieć też trzeba o rozprawach i artykułach, zamieszczonych w wielu czasopismach, które na bieżąco informowały o ważnych zagadnieniach pedagogicznych. Zestawienie bibliograficzne, przygotowane dla księgi pamiątkowej, zawiera (1971 r.) 112 pozycji bibliograficznych Kazimierza Sośnickiego.

W dniu 30 maja br. odbyła się w sali Senatu UMK uroczystość ku czci Jubilata. Zebrało się wielu Jego uczniów i przyjaciół. Akademię zagał kierownik Katedry Pedagogiki, doc. dr B. Pleśniarski. W imieniu Rektora, Rady Wydziału Humanistycznego i Katedry Pedagogiki powitał i życzenia złożył doc. dr Cz. Niedzielski, Dziekan Wydziału Humanistycznego, sylwetkę Profesora jako nauczyciela i uczonego przedstawił prof. dr St. Wołoszyn; przemawiał też w imieniu Uniwersytetu Gdańskiego prof. dr L. Bandura, a doc. dr hab. M. Lipowska i dr K. Moroz podziękowali się wspomnieniami ze współpracy z Jubilatem. W dłuższym przemówieniu prof. Sośnicki zobrazował swą drogę życiową jako nauczyciel, pracownik administracji szkolnej i pracownik naukowy. Przemówienie, głębokie w swej treści i doskonałe w formie, było wyrazem wielkiej wiedzy Profesora i umiejętności jasnego widzenia i oceniania zjawisk życia.

W opinii uczniów, w ocenie tych, którzy dobrze znali i znają życie i działalność prof. K. Sośnickiego, można go scharakteryzować następująco:

- nauczyciel, który w mistrzowski sposób potrafił stosować najlepsze metody pracy;
- uczony, który w swej pracy nauczycielskiej i pisarskiej dążył sam do ścisłości i tej ścisłości uczył swych uczniów;
- nauczyciel i autor, który w filozofii widział podstawy wiedzy pedagogicznej;
- nauczyciel, który od swych uczniów wymagał gruntownej znajomości i rozumienia podstawowych pojęć wiedzy pedagogicznej;
- nauczyciel wymagający, a jednocześnie życzliwy;
- nauczyciel i autor, którego cechuje jasność wykładu;
- popularyzator wiedzy pedagogicznej.

Stanisław Nowaczyk

## SESJA POPULARNONAUKOWA POŚWIĘCONA DZIAŁALNOŚCI WYDAWNICZEJ ZNP

W dniu 30 maja br. Komisja Historyczna Zarządu Głównego ZNP zorganizowała w Warszawie sesję popularnonaukową poświęconą działalności wydawniczej ZNP w dwudziestolecu międzywojennym i w Polsce Ludowej. Obradami kierował prof. dr Ryszard Wroczyński — przewodniczący Komisji, Zarząd Główny reprezentował sekretarz Franciszek Filipowicz, a Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia” — jego dyrektor Stanisław Mach. W sesji wzięli udział przedstawiciele komisji historycznych okręgów ZNP oraz redaktorzy naczelni czasopism związkowych.

Treść referatu wprowadzającego do dyskusji, wygłoszonego przez red. Stanisława Aleksandrzaka, jak też sama dyskusja skupiły się jednak na okresie międzywojennym i latach okupacji, czasom po roku 1945 poświęcono znacznie mniej miejsca. Referent zebrał wiele interesujących informacji na temat rozwoju związkowego ruchu wydawniczego od jego pierwocin do lat trzydziestych, kiedy osiągnął on z całą pewnością swoje stadium szczytowe. Zapowiedziano opublikowanie referatu S. Aleksandrzaka w *Przeglądzie Historyczno-Oświatowym*. Podkreślimy zatem tutaj tylko niektóre elementy jego treści, gdyż ta ważna i niezwykle dynamiczna dziedzina pracy związkowej nie doczekała się dotąd osobnej, szczególniejszej monografii. Ruch wydawniczy Związku charakteryzował się wielkim rozmachem, a także wielkim zróżnicowaniem i zasięgiem.

Referent zaryzykował pogląd, iż działalność wydawnicza Związku wyprzedzała w początkach jego działalność organizacyjną, dawała tej ostatniej niezbędne inspirowanie. Było to bezsporna zasługa wybiegających w przód wielu działaczy nauczycielskich, którym bliska była idea wyzwolenia społecznego nauczycielstwa, wysokiej jego pozycji społecznej i materialnej, a zarazem idea służby narodowej i społecznej, solidarności z ludem pracującym miast i wsi. Wielu działaczy nauczycielskich skupiło się w różnych politycznych odłamach ruchu ludowego, szerząc w jego ramach hasła pracy oświatowej wśród mas ludu wiejskiego, a zarazem hasła własnego samokształcenia. Na tym tle troska o słowo drukowane i wiara w jego moc zyskiwały ogromnie na znaczeniu. W tych latach gorących dążeń samokształceniowych szukać należy genezy późniejszych, tak szeroko pojętych praktycznych realizacji wydawniczych.

W rozwoju ruchu wydawniczego ZNP wyróżnić można cztery następujące okresy (periodyzację tę podajemy za referentem): lata 1917—1933/34, tj. czas od wydania pierwszego numeru *Głosu Nauczycielskiego* (pod redakcją Zygmunta Nowickiego) jako organu Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskiego Szkół Początkowych, które niebawem połączy się ze Związkiem Polskiego Nauczycielstwa Ludowego w Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych (1918), do utworzenia w ZNP wydziału wydawniczego; okres drugi, czyli lata 1933/34—1939; trzeci — obejmujący działalność wydawniczą Związku (TON) w dobie hitlerowskiej okupacji; wreszcie okres czwarty obejmujący czas od chwili wyzwolenia do roku 1954, tj. do momentu upaństwowienia „Naszej Księgarni”, która do tej pory stanowiła spółdzielczą agendę Związku.

Działalność wydawnicza związkowa rozwijała się początkowo na pół żywiołowo. Różne komórki terenowe, nie tylko okręgi, lecz i niektóre oddziały powiatowe usiłowały wydawać własne organy prasowe, które najczęściej wychodziły swoją problematyką poza krąg zagadnień oświatowych i nauczycielskich, wykazując zainteresowanie szerokim wachlarzem spraw kulturowych danego regionu. Ilość tych czasopism, centralnych i terenowych, rosła szybko, osiągnąwszy swój szczyt w latach trzydziestych, kiedy ZNP stał się olbrzymim koncernem wydawniczym, wydającym 43 czasopisma centralne oraz cały szereg pism terenowych. Wśród centralnych cza-

sopism pedagogicznych wymienić trzeba *Pracę Szkolną*, *Polskie Archiwum Psychologii*, przemianowane w roku 1938 na *Psychologię Wychowawczą*, *Ruch Pedagogiczny* oraz kilkanaście tytułów czasopism o charakterze metodyczno-przedmiotowym, wśród regionalnych dużą poczytnością cieszyło się wrocławskie *Życie Szkolne*. Wachlarz czasopism dziecięcych otwierał *Płomyk i Płomyczek*, uzupełniała *Szkolna Gazetka Sienna*, a zamykał — *Mały Płomyczek* w dwóch mutacjach, miejskiej i wiejskiej.

W czerwcu 1933 r. ZNP podjął ważne decyzje w sprawie nowej organizacji akcji wydawniczej. Doszło do większej jej centralizacji. Związek usiłował aktywniej oddziaływać na swych członków, aktywniej i głębiej oraz wszechstronniej. Poza *Głosem Nauczycielskim* każdy członek ZNP otrzymywał jedno czasopismo pedagogiczne bezpłatnie (w ramach składki) do wyboru, a następny tytuł mógł zaabonować ze zniżką 50- lub więcej procentową. W sukurs tym poczynaniom przyszła bardzo sprawną organizacją, dobra informacją o zawartości czasopism, regularny i precyzyjny kolportaż. Dotyczyło to również czasopism dziecięcych, które abonowano indywidualnie i zbiorowo, przy tym dostosowywano treść czasopism do programów, a nauczyciel otrzymywał na początku roku odpowiednie prospekty treściowe na cały rok szkolny. Podjęto wydawanie broszur dotyczących sposobów wykorzystywania przez nauczyciela czasopisma i książki dziecięcej w szkole. Wydziałowi Wydawniczemu i poszczególnym redakcjom czasopism dziecięcych udało się skupić wokół siebie najlepsze pióra, a w sensie społecznym — niemal całą lewicę literacką kraju. Dodajmy, iż poza czasopismami nakładem „Naszej Księgarni” ukazały się do wojny aż 63 tomy Biblioteki Dzieł Pedagogicznych, wśród których największą popularność zdobyła Ludwika Jeleńskiej — „Metodyka pierwszych lat nauczania”. Osobną pozycję zasług wydawniczych stanowi niewątpliwie „Encyklopedia Wychowania”, w której znalazły się opracowania najwybitniejszych pedagogów, psychologów i socjologów.

Okres trzeci obejmuje ponure lata okupacyjne. Działalność wydawnicza Związku nie mogła być kontynuowana. „Nasza Księgarnia” musiała formalnie ograniczyć się do usług księgarsko-papierniczych, faktycznie stała się ważnym punktem kontaktowym władz naczelnych TON z działaczami terenowymi. Nawet w warunkach ogromnego zagrożenia udało się wydać kilkanaście pozycji książkowych z zakresu historii Polski i literatury dla dzieci („Anaruk chłopiec z Grenlandii”, „Mechanik Jur”, „Nasi Przyjaciele” i inne). Ukazały się one pod pseudonimami, w sposób antydatowany, aby utrudnić wrogowi ewentualne śledztwo. Osobną, piękną kartę zapisałi w tym czasie działacze związkowi i związani z nimi autorzy na terenach różnych okręgów. Poza granicami kraju związkowy ruch wydawniczy znalazł swoje echo w cennych inicjatywach czasopiśmienniczych na terenie Związku Radzieckiego, w Anglii, na Bliskim Wschodzie. Okupacyjne powiązanie nauczycielstwa z ruchem spółdzielczym wpłynęło na koncepcję spóldzielczej struktury powojennych agend wydawniczych ZNP.

W warunkach powojennych szerokie funkcje wydawnicze Związku doznały odpowiedniego zwięzienia, ponieważ przejmowało je państwo ludowe. ZNP nie potrzebował wyręczać powołanych w tym celu instytucji państwowych, a zaczął z nimi współdziałać.

W dyskusji nad referatem S. Aleksandrzaka zabrało głos kilkunastu kolegów. Część z nich na działalność wydawniczą ZNP patrzyła własnymi oczami, pamiętała ją z recepcji osobistej. Padło więc sporo zdań o charakterze uzupełniającym i wzbogacającym zawartość treściową referatu. Wyrażano się równocześnie z dużym uznaniem o wysiłku referenta, który bardzo starannie zebrał wiele mało znanych faktów z tej dziedziny, omówił je i ocenił. Dyskutanci wskazywali przeważnie na pewne odcinki działalności wydawniczej w różnych okręgach, jawnej i tajnej, na wysiłki

wydawnicze nauczycieli w oflagach. Podnoszono także, iż lata po roku 1933/34 wymagają staranniejszej analizy, był to bowiem okres ścisłego współdziałania władz ZNP z ówczesnymi rządami sanacyjnymi. Działania o charakterze centralizacyjnym i usprawniającym organizacyjnie działalność wydawniczą oceniać trzeba także z punktu widzenia celów politycznych i społeczno-wychowawczych, jakim miały one służyć. Jeśli się uwzględni, iż w tych właśnie latach następuje w treści książek i czasopism pedagogicznych zwrot ku problematyce, której nie chciały i nie mogły akceptować postępowe odłamy nauczycielstwa, to nacisk na powszechność i obowiązkowość prenumeraty czasopism nabiera innej wymowy. Na szczęście czas „rządów” Machowskiego w ZNP i w Wydziale Wydawniczym szybko się skończył. Do głosu doszli działacze lewicy nauczycielskiej, czego dowodzą liczne fakty. Najważniejsze z nich są dwa: strajk nauczycielski w roku 1937 i IV Kongres Pedagogiczny w Warszawie, zwołany na kilka miesięcy przed wybuchem II wojny. Strajk i Kongres popularyzowały w masach nauczycielskich idee postępu pedagogicznego i społecznego, idee szczerzej solidarności z walką wyzwoleniczą robotników i chłopów.

Na zakończenie sesji zabrał głos sekretarz ZG ZNP Franciszek Filipowicz. Podkreślił duży dorobek sesji, zgodził się z wnioskami, akcentującymi potrzebę przystąpienia do opracowywania monograficznego najważniejszych czasopism związkowych, a następnie monografii całej wydawniczej działalności ZNP. Zmienione zasadniczo warunki życia społecznego spowodowały, iż po wojnie ZNP nie musiał kontynuować swej działalności wydawniczej. Prowadzi ją jednak w nieodzownym zakresie dalej, bo roczny nakład czasopism wydawanych przez ZNP nie jest wcale mały. Wynosi on 4 mln 400 tys. egzemplarzy, a dopłata państwa w skali roku sięga 3 mln zł.

Obrady zamknął prof. dr Ryszard Wroczyński. Podziękował referentom oraz zabierającym głos i uczestnikom sesji za żywe zainteresowanie jej problematyką.

## WOKÓŁ RAPORTU E. FAURE'A.

W toku szesnastej sesji Konferencji Generalnej UNESCO przyjęto rezolucję 1.131 upoważniającą Dyrektora Generalnego do powołania komisji międzynarodowej dla zajęcia się sprawami oświaty na świecie. Dyrektor René Maheu utworzył tę komisję w początkach roku 1971, powierzając przewodnictwo Edgarowi Faure, b. prezesowi Rady Ministrów i b. ministrowi Oświaty Francji.

W skład Komisji Faure'a wchodziło 6 osób z następujących krajów: Chile, Syria, Republika Ludowa Konga, Związek Radziecki, Iran i Stany Zjednoczone Ameryki Północnej. Prace trwały przez rok 1971 i pięć miesięcy 1972 roku. W maju 1972 roku Raport został przedstawiony Dyrektorowi Generalnemu UNESCO w wersji francuskiej pod tytułem „Apprendre à être” i angielskiej „Learning to be” (uczyć się, by być).

Co oznacza ten tytuł „Być — to nie tylko istnieć w sensie fizycznym, lecz osiągnąć taką pozycję, która dawałaby zadośćuczynienie potrzebom i aspiracjom jednostki i społeczeństwa naszych czasów. Dla realizacji tych celów konieczne jest kształcenie się, permanentne uczenie się. Stąd zestawienie obu tych terminów w tytule Raportu Komisji Faure'a. Akcent w nim został położony nie tyle na analizę stanu aktualnego oświaty w świecie, lecz na pokazanie dróg jej rozwoju. Rozwijający się w szybkim tempie świat współczesny stawia przed człowiekiem coraz trudniejsze problemy do rozwiązania. Jaki ma być człowiek roku 2000 i w jaki sposób będzie się kształcił — oto pytanie, na które stara się odpowiedzieć Raport. Składa się on z trzech głównych części, w których kolejno dokonano analizy obecnego stanu edukacji — wychodząc od przeglądu historycznych form kształcenia — oraz celów na przyszłość i możliwości.

Na podkreślenie zasługuje fakt, iż Komisja opierała się na licznych badaniach, doświadczeniach i materiałach z całego świata. Korzystano również z bogatego dorobku zgromadzonego przez UNESCO w ciągu 25 lat jej działalności.

Załączniki do Raportu ilustrują metody pracy Komisji, polegające na wysyłaniu misji ekspertów do różnych regionów świata. Pozwoliło to na zorganizowanie na miejscu wymiany poglądów z wieloma osobami odpowiedzialnymi za politykę oświatową oraz teoretykami i praktykami w dziedzinie edukacji. Dla potrzeb Komisji opracowanych zostało wiele dokumentów dotyczących różnych aspektów oświaty. Autorami ich byli wybitni specjaliści z wielu krajów świata, wśród nich również reprezentanci polskiej nauki: prof. dr W. Okoń (Ewolucja treści i struktury wiedzy) i prof. dr B. Suchodolski (Kształcenie równoległe).

Po opublikowaniu Raportu UNESCO na XVII Konferencji Generalnej w Rezolucji N° 100 zachęciło Państwa Członkowskie do dyskusji nad stwierdzeniami, a zwłaszcza zaleceniami opracowanymi przez Komisję Faure'a. Chodzi o krytyczną analizę tych zaleceń oraz o ich konkretyzację — opracowanie na ich podstawie założeń przyszłych reform systemów oświatowych i niezbędnych dla tego celu warunków. Zachęca się również do organizowania z pomocą UNESCO bądź innych organizacji międzynarodowych zebrań i dyskusji na szczeblu krajowym, regionalnym i międzynarodowym dla pogłębienia stwierdzeń zawartych w Raporcie E. Faure'a.

Odpowiadając na ten apel Francuski Komitet d/s UNESCO zorganizował semina-

rium na temat „Struktury ekonomiczne, społeczne, kulturalne oraz zróżnicowanie systemów oświatowych”. Odbyło się ono w początkach maja 1973 roku w pięknej miejscowości Thonon-les-Bains, położonej nad Jeziorem Lemańskim.

Celem tego spotkania była wymiana uwag, jakie nasuwają się przy lekturze Raportu Faure'a i przygotowanie też do dyskusji, jaka będzie miała miejsce w ramach 34 sesji Międzynarodowej Konferencji Oświaty w Genewie, we wrześniu br.

W seminarium udział wzięło ponad 20 osób, reprezentujących różne kraje: Egipt, Francję, Algierię, Kanadę, Szwajcarię, Polskę, Meksyk, Wielką Brytanię, oraz organizacje międzynarodowe między innymi UNESCO, BIE, CINEAM (Międzynarodowy Ośrodek Wyższych Studiów Rolniczych Śródziemnomorskich), OCDE (Komitet Pomocy krajom rozwijającym się). Byli to bądź przedstawiciele nauk pedagogicznych, pracownicy wyższych uczelni i instytutów naukowych, bądź administracji szkolnej (minister, dyrektorzy generalni itp.).

W ciągu kilku dni obrad, które rozpoczynały się rano, a kończyły późnym wieczorem, toczyły się ożywione dyskusje. Otwarcia obrad i wprowadzenia dokonał Edwin M. Martin, przewodniczący Komitetu Pomocy dla spraw rozwoju (OCDE), zamknięcia prac — Jean Thomas, przewodniczący Francuskiego Komitetu UNESCO.

Obok ogólnej wymiany opinii na temat Raportu Faure'a, jaka miała miejsce po wprowadzeniu E. M. Martina, porządek dzienny seminarium obejmował cztery punkty szczegółowe:

- 1) strategię alternatywną
- 2) rozwój środków nauczania
- 3) kształcenie i rola nauczycieli-wychowawców.
- 4) innowacje w pedagogice.

Organizatorzy seminarium przewidzieli następujący tok obrad: do każdego z punktów porządku dziennego przygotowane zostało wprowadzenie przez jednego bądź grupę specjalistów, potem następowała dyskusja, wymiana poglądów, opinii, doświadczeń wszystkich uczestników, następnie powoływano komitet redakcyjny 3—4-osobowy, który przygotowywał raport. Wszystkie raporty były następnie prezentowane przez przewodniczących grup roboczych na posiedzeniu plenarnym. Tu miała miejsce dyskusja, wnosząca pewne zmiany i poprawki do przygotowanych projektów oraz — po ich uwzględnieniu — przyjmowano ostateczny tekst raportów.

Najobszerniejszy jest raport grupy I dotyczący strategii alternatywnych. We wstępie stwierdza się, iż mimo poważnych postępów w dziedzinie futurologii i prognozowania nie posiadamy jasnej wizji czekającej nas przyszłości. W tej sytuacji opracowanie założeń systemów edukacyjnych przyszłościowych jest sprawą trudną, z którą jednak czynniki odpowiedzialne za przyszłość oświaty muszą się uporać.

Różne mogą być strategie rozwiązywania podstawowych problemów pedagogicznych, np. w zakresie celów kształcenia i wychowania, ustroju szkolnego, środków nauczania, sposobów finansowania oświaty, przygotowania nauczycieli itp. Nie wystarczy jednak sformułowanie różnych wariantów rozwiązań tych i innych problemów oświatowych, jeszcze ważniejsze jest ustalenie kryterium wyboru najważniejszego rozwiązania. W tym zakresie szczególnie cenna jest wymiana doświadczeń i współpraca między poszczególnymi krajami.

Warto pracować w dziedzinie szukania najlepszych, najważniejszych strategii dla rozwiązywania problemów oświatowych, trzeba jednak zdawać sobie sprawę, iż niemożliwe jest ustalenie strategii powszechnej, konieczne jest stosowanie zróżnicowanych strategii nie tylko na szczeblu międzynarodowym, lecz niejednokrotnie i narodowym. Należy dążyć do tworzenia struktur szkolnych podatnych na zmiany i innowacje. Tu występuje problem stopnia decentralizacji systemu szkolnego (uwagi na ten temat zawarte są w Raporcie E. Faure'a ss. 204, 256).

Druga grupa robocza pracowała nad raportem dotyczącym środków technicznych



w nauczaniu. Szczególną uwagę poświęcono potrzebom w tym zakresie krajów rozwijających się, nie dysponujących taką techniką jak kraje rozwinięte.

Autorzy Raportu „Uczyć się, by być” sprecyzowali postulat, by sprawy oświaty i kształcenia były integralną częścią każdego projektu rozwoju kraju czy regionu (s. 290). Na porządku dziennym seminarium w Thonon-les-Bains znalazł się więc punkt o kształceniu i roli nauczycieli jako motorów innowacji w wychowaniu. Dyskusja wskazała, iż przygotowanie nauczycieli jest rzeczywiście punktem centralnym, gdy chodzi o przeprowadzanie reform w systemie szkolnym. Wszelkie dążenie do innowacji, do zmian napotyka niejednokrotnie opór ze strony ciała nauczającego, które w swym zasadniczym trzonie wykazuje tendencje utrzymania stanu istniejącego.

W raporcie dotyczącym tego zagadnienia jego redaktorzy, odwołując się do str. 243—248 dzieła „Uczyć się, by być” mocno podkreślili rolę nauczycieli jako wychowawców. Nie mogą się oni ograniczać — jak to nieraz miało miejsce w przeszłości — do przekazywania wiedzy, lecz dążyć do wszechstronnego rozwoju swych wychowanków. Nauczyciel nowoczesny musi umieć przy tym wykorzystywać wszystkie istniejące środki przekazu, będące źródłem wiadomości dla jego uczniów.

Czwarta grupa robocza, w której pracach uczestniczyła również autorka niniejszego sprawozdania, zajęła się sprawami wyrównywania różnic w zakresie oświaty między poszczególnymi krajami. Sporo miejsca zjęła sprawa oceny wyników eksperymentów pedagogicznych oraz reform będących w toku. Stwierdzano również konieczność polepszenia informacji o prowadzonych badaniach i eksperymentach, wymiany doświadczeń oraz pomocy finansowej dla projektów prawdziwie nowatorskich. W sumie można ocenić seminarium w Thonon-les-Bains jako interesujące i pozytywne w zakresie współpracy pedagogów z różnych krajów.

*Irena Janiszowska*

## WŁADYSŁAW OZGA

1906—1973

W dniu 18 kwietnia bieżącego roku zmarł, w wyniku wypadku samochodowego, Władysław Ozga — nauczyciel, długoletni działacz polityczny i związkowy.

Odszedł z szeregów bliski człowiek i towarzysz, który przez lata dzielił z nami radości i smutki codziennej pracy. Jego gorące serce i pasja działania wiele jeszcze mogły przysporzyć cennych wartości w pracy oświatowej.

Odszedł od nas jeden z tych, którzy całe swe życie oddali niepodzielnie sprawie szkoły, nauczyciela i oświaty. Był bowiem Władysław Ozga nauczycielem z przekonania, z chęci służenia innym, z wiary w społeczny sens tego zawodu. Pełnił w swym pracowitym życiu wiele funkcji. Zajmował różne stanowiska. Powierzano Mu rozliczne obowiązki. Ale zawsze identyfikował się z zawodem nauczycielskim i jemu wiernie służył.

Urodził się we wsi Brzoza, powiatu kozienickiego. Gimnazjum ukończył w Puławach. W latach 1925—1927 studiował w Wyższej Szkole Handlowej w Warszawie. W 1928 roku, wcześniej zdecydowawszy się wejść na drogę szkolnictwa, ukończył Państwowe Kursy Nauczycielskie, którymi kierował Władysław Spasowski. Pracę nauczycielską rozpoczął w 1928 roku. I od tej chwili datuje się Jego związek ze szkołą, z oświatą, z nauczycielem. W Polsce Ludowej ukończył studia uniwersyteckie.

Znają i pamiętają Go — jako nauczyciela i kierownika szkoły — nauczyciele i mieszkańcy Puław, Nałęczowa, Kozienic, Opola, Garbowa. Tam właśnie brał czynny i aktywny udział w tajnym nauczaniu. Tam również dał się poznać jako konspiracyjny działacz ruchu ludowego. A kiedy, w okresie okupacji, wezwał Go patriotyczny obowiązek, chwycił za broń i stanął w szeregach Batalionów Chłopskich. Jako członek Komendy Obwodu, a następnie konspiracyjny starosta powiatowy, ścigany był przez gestapo, działał w ukryciu.

Te trudne lata rozwinęły w nim wolę działania, dały Mu hart ducha i ukształtowały w Nim umiejętności organizatora, tak bardzo potrzebne i tak bardzo cenione w okresie powojennej odbudowy. Spożytkował je dla dobra polskiej szkoły od 1945 roku podczas pracy w Ministerstwie Oświaty, pełniąc między innymi funkcję dyrektora Departamentu Planowania.

Władysław Ozga odegrał również znaczną rolę w dziejach Związku Nauczycielstwa Polskiego. Od chwili rozpoczęcia pracy zawodowej należał do lewicowej grupy ZNP. Dał się poznać w Związku na różnych szczeblach działania. W 1960 roku powierzona Mu została funkcja wiceprezesa Zarządu Głównego. Pełnił ją, jak umiał najlepiej. Pozostawił po sobie trwały ślad w pomnożonym społecznie i materialnie dorobku Związku.

Władysław Ozga brał czynny udział w życiu politycznym kraju. Już w 1925 roku wstąpił do Związku Młodzieży Wiejskiej „Wici”, a w latach 1926—1928 należał do Związku Niezależnej Akademickiej Młodzieży Ludowej „Orka”. Po wyzwoleniu zorganizował Koło Stronnictwa Ludowego przy Ministerstwie Oświaty. Kierował Centralną Szkołą Polityczną i był członkiem Rady Naczelnej SL. W 1957 roku wy-

brano Go na stanowisko wiceprzewodniczącego Komisji Oświaty NK ZSL. Był posłem na Sejm PRL z ramienia Stronnictwa.

Władysław Ozga pozostawił po sobie pokaźny dorobek piśmienniczy: „Problemy planowania w dziedzinie oświaty”; „Władysław Spasowski — wybór pism”; „Rozbudowa szkolnictwa w planie 6-letnim”; „Dorobek oświaty w Polsce Ludowej”; „Organizacja szkolnictwa w Polsce”; „O dziesięcioletnią szkołę podstawową w Polsce Ludowej” oraz broszury: „Wystawa 10 lat oświaty w Polsce Ludowej” (w czterech językach: rosyjskim, angielskim, francuskim i niemieckim o osiągnięciach oświaty w Polsce Ludowej); „Szkolnictwo w krajach skandynawskich”.

Niezależnie od wydawnictw książkowych publikował też liczne artykuły z dziedziny polityki oświatowej, planowania i budżetu w *Nowej Szkole*, *Wiedzy i Życiu*, *Przeglądzie Kulturalnym*, w *Tygodniku Kulturalnym* „Orka”, *Zarzewiu*, w tygodniku *Wieś*, *Głosie Nauczycielskim*.

Władysław Ozga związał się trwale z naszym czasopiśmie. W roku 1949, w okresie kierowania pismem przez prof. Z. Mysłakowskiego, należał do ścisłego Komitetu Redakcyjnego, od roku 1959, czyli daty ponownego wznowienia *Ruchu Pedagogicznego* wszedł w skład Rady Redakcyjnej, by od roku 1965 znów kontynuować przerwana na czas pewien ścisłą współpracę w kierowniczym zespole redakcyjnym. Sporo pisywał na naszych łamach, nie rozstając się właściwie z najbliższą sobie problematyką sieci szkolnej, która w okresie permanentnej przebudowy szkolnictwa pozostaje ciągle zagadnieniem żywym i wielce aktualnym. Był niewątpliwym tego zagadnienia znawcą. W ostatnim numerze (4/73) *Ruchu Pedagogicznego* zabrał głos w dyskusji nad Raportem Komitetu Ekspertów, wypowiadając się za pielęgnowaną i głoszoną przez siebie od lat koncepcją powszechnej szkoły dziesięcioletniej. Żle, iż nie ma Go wśród nas.

W uznaniu zasług odznaczony został Krzyżem Komandorskim, Oficerskim i Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, Krzyżem Walecznych, Medalem Zwycięstwa i Wolności, Złotą Odznaką ZNP.

REDAKCJA

# СОДЕРЖАНИЕ

## СТАТЬИ

|   |     |
|---|-----|
| ТАДЕУШ МАЛИНОВСКИ: Предположения системы педагогического образования учителей . . . . .                           | 581 |
| ВЛАДЫСЛАВ САВИЦКИ: Генезис и развитие полуинтернатов в Народной Польше . . . . .                                  | 601 |
| КШИШТОФ ПОЛЯКОВСКИ: Некоторые черты личности и успехи в профессиональных учительских учебных заведениях . . . . . | 617 |

## В 200-ЛЕТИЕ КОМИССИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЭДУКАЦИИ

|   |     |
|---|-----|
| СТЕФАН ВОЛОШИН: Диалог поколений с наследием Комиссии Национальной Эдукации . . . . . | 633 |
|---|-----|

## ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

|   |     |
|---|-----|
| ВЕСЛАВ ДУБЕЛЯК: Биографический портфель ученика в школьной практике США . . . . . | 650 |
|---|-----|

## ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

|   |     |
|---|-----|
| МАРИАН СНЕЖИНСКИ: Среда и школа . . . . .     | 655 |
| ВИТОЛЬД КОТОВСКИ: Знание об алкголе . . . . . | 665 |

## ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

|  |     |
|--|-----|
| ВАНДА КРАВЧИК: Отношение учителей к профессиональной и общественной работе а педагогическая подготовка к профессии . . . . .                   | 670 |
| МАРИЯ ГУСЬПЕЛЬ: Мотивы поступления в учительские институты . . . . .   | 678 |
| МАРИЯ ВАЛЕНТИНОВИЧ: Желательная модель функционирования публичных библиотек в среде с особенным учетом потребностей детей и молодежи . . . . . | 692 |
| ФЕЛИЦИЯ БОЖИШКОВСКА: Причины деморализации малолетних девушек . . . . .  | 700 |
| МАРЕК ГЕРНИК: Проблемы ресоциализации молодежи общественно неприспособленной в условиях группы полусвободной . . . . .                         | 707 |

## РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

|   |     |
|---|-----|
| ЗБИГНЕВ ЗАБОРОВСКИ: Збигнев Скорны — Психические механизмы поведения . . . . .                                      | 710 |
| ПАВЕЛ БЕРНАЦКИ: Збигнев Квечиньски — Школьный отсев в деревне . . . . .   | 711 |
| МЕЧИСЛАВ ИВАНИЦКИ: Книги об Комиссии Национальной Эдукации . . . . .  | 714 |
| ГЕРТРУДА ШЕПИОЛА: Мечислав Пенхерски, Мацей Сьвонтек — Организация просвещения в Польше в 1917—1969 годах . . . . . | 719 |
| АДАМ ЗЫХ: Harry Schofield — Assessment and Testing . . . . .  | 722 |
| R. Douglad Savage — Psychometric Assessment of the Individual Child . . . . .                                       | 722 |

## ОБЗОР ПЕЧАТИ

|   |     |
|---|-----|
| СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати . . . . . | 725 |
| ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати . . . . .    | 729 |

## ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

|   |     |
|---|-----|
| СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Торжество 90-летия со дня рождения и 70-летия научно-дидактической деятельности проф. К. Сосьницкого . . . . . | 732 |
| В. В. Популярно-научная сессия посвященная издательской деятельности СПУ . . . . .  | 734 |

## ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

|   |     |
|---|-----|
| ИРЕНА ЯНИШОВСКА: Вокруг рапорта Э. Форе . . . . . | 737 |
|---|-----|

## ВОСПОМИНАНИЯ

|  |     |
|--|-----|
| ОТ РЕДАКЦИИ: Воспоминание об Владиславе Озге . . . . . | 740 |
|--|-----|

# CONTENTS

## ARTICLES

|   |     |
|---|-----|
| TADEUSZ MALINOWSKI: Pedagogical foundation of the teachers education system . . . . .         | 581 |
| WIADYSŁAW SAWICKI: Genesis and growth of the half growing-school in Poland . . . . .          | 601 |
| KRZYSZTOF POLAKOWSKI: Some personal marks in teachers successful professional study . . . . . | 617 |

## IN THE 200 ANNIVERSARY OF THE NATIONAL COMMITTEE OF EDUCATION

|  |     |
|--|-----|
| STEFAN WOŁOZYN: Generations dialog with a National Committee's inherit | 633 |
|--|-----|

## SCHOOL IN THE PRESENT WORLD

|  |     |
|--|-----|
| WIESŁAW DUBIELAK: Pupil's biographie jacket in USA's school practice | 650 |
|--|-----|

## DISCUSSIONS AND POLEMICS

|   |     |
|---|-----|
| MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: Society and school . . . . .     | 655 |
| WITOLD KOTOWSKI: Knowledge about abcschol . . . . . | 665 |

## EXPERIENCES, TRIALS AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

|  |     |
|--|-----|
| WANDA KRAWCZYK: Teachers' attitudes towards professional and social work. in pedagogical preparing to profession . . . . .       | 670 |
| MARIA GUŚPIEL: Teachers' motives to undertake studies. . . . .   | 678 |
| MARIA WALENTYNOWICZ: Desired model for functioning public libraries in society with special respect to children's needs. . . . . | 692 |
| FELICJA BORZYKOWSKA: Reasons of young girl's perversion. . . . .   | 700 |
| MAREK HERNIK: Resocialization problem in case of socially not adopted young living in half free group. . . . .                   | 707 |

## REVIEWS AND REPORTS ON BOOKS

|   |     |
|---|-----|
| ZBIGNIEW ZABOROWSKI: Zbigniew Skorny — Psychical action in our behaviour . . . . .  | 710 |
| PAWEŁ BIERNACKI: Zbigniew Kwieciński — School drop out in country   | 711 |
| MIECZYŚLAW IWANICKI: Books about the National Committee of Education.   | 714 |
| GERTRUDA SZEPIOLA: Mieczysław Pęcherski, Maciej Świątek — Organization of Education in Polanc in the years 1917—1969. . . . . | 719 |
| ADAM ZYCH: Harry Schofield — Assessment and Testing . . . . .   | 722 |
| R. Douglass Savage — Psychometrie Assessment of the Individual Child  | 722 |

## REPORTS ON PERIODICS

|  |     |
|--|-----|
| JÓZEF ZALEWSKI: Review of the Russian pedagogical periodics . . . . .    | 725 |
| STANISŁAW NOWACZYK: Review of the Polish pedagogical periodics . . . . . | 729 |

## COUNTRY CHRONICLE

|   |     |
|---|-----|
| STANISŁAW NOWACZYK: Prof. K. Sośnicki's 90-thy birth day and 70-thy year of scientific work . . . . . | 732 |
| W. W.: Popular scientific session about aditorial work in the Polish Union of Teachers . . . . .      | 734 |

## ABROAD CHONICLE

|   |     |
|---|-----|
| IRENA JANISZOWSKA: About the E. Fraure's Report . . . . . | 737 |
|---|-----|

## MEMORIES

|  |     |
|--|-----|
| FROM THE EDITOR: Memory about Władysław Ozga . . . . . | 740 |
|--|-----|