

# RUCH PEDAGOGICZNY

1

ROK XVI (XLVIII) STYCZEŃ—LUTY 1974

---

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

# SPIS TREŚCI

## ARTYKUŁY

WACŁAW WOJTYŃSKI: Decyzja miary historycznej . . . . .	1
MIRON KRAWCZYK: Wzorzec osobowy budowniczego socjalizmu . . . . .	6
JÓZEF OLSZAŃSKI: Wiedzotwórczy aspekt pracy nauczyciela . . . . .	18
HENRYK SMARZYŃSKI: Problem zagrożenia moralnego współczesnej młodzieży . . . . .	33
ZBIGNIEW ZABOROWSKI: Teoria równowagi F. Heidera . . . . .	51

## DYSKUSJE I POLEMIKI

ZYGMUNT WIATROWSKI: Kształcenie nauczycieli zawodu — sprawa pilna	63
KAZIMIERZ BORZĘCKI, FRANCISZEK SIKORA: Z dyskusji nad systemem zarządzania szkolnictwem . . . . .	74
ADAM RZAŚA: Uwagi do artykułu Józefa Kozłowskiego . . . . .	84

## DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ALICJA KARGUL: Pomoc poradni w likwidowaniu trudności wychowawczych	86
MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: Problem reorientacji zawodowej w świetle badań	96
JANINA WYCZESANY, IRENA PIERWOCH: Studia zaoczne w opinii nauczycieli studiujących . . . . .	106
RYSZARD CIEŚLIŃSKI: Problemy startu zawodowego pierwszych absolwentów WSN . . . . .	111
ADAM RZAŚA: Start zawodowy młodych nauczycieli . . . . .	120

## RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

HALINA JANKOWSKA: Zbigniew Zaborowski — Wstęp do metodologii badań pedagogicznych . . . . .	124
KAZIMIERZ POSPISZYL: Ziemowit Włodarski — Spór o młodzież. Szkice psychologiczne . . . . .	127
JANINA WOJTOWICZ: Anna Łukawska — Dydaktyczne przyczyny trudności w nauce . . . . .	131

## SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . . . .	133
JÓZEF ZAŁEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . . .	137
LUDWIK BANDURA: Badania nad nauczycielem w NRD (na podstawie „Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock” 1972) . . . . .	141

## KRONIKA KRAJOWA

STANISŁAW GRZEŚNIAK: Związkowa dyskusja nad Raportem o stanie oświaty . . . . .	144
KAZIMIERZ SZUBA: Liceum ogólnokształcące w świetle projektów reformy systemu szkolnego . . . . .	148

## KRONIKA ZAGRANICZNA

MIKOŁAJ KOZAKIEWICZ: Wkład nauk podstawowych do nauki pedagogicznej (Kongres AISE w Paryżu — wrzesień 1973) . . . . .	151
---	-----

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

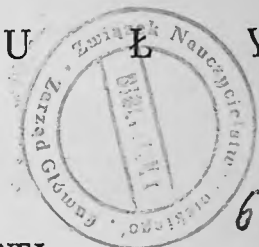
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

A R T Y K U Ł Y

WACŁAW WOJTYŃSKI



## DECYZJA MIARY HISTORYCZNEJ

Nie można było sobie wyobrazić godniejszego sposobu nawiązania do świątliwych i postępowych tradycji naszego narodu nad to, co stało się na forum parlamentu w dniu 13 października 1973 roku. W przeddzień dwusetnej rocznicy powołania do życia Komisji Edukacji Narodowej Sejm PRL podjął jednomyślnie uchwałę w sprawie dalszego rozwoju systemu oświatowego w Polsce, uchwałę wieńczącą dwuletnią pracę Komitetu Ekspertów i rozwiniętą na tle jego propozycji szeroką dyskusję społeczną.

Prawie trzydziestoletni okres powojennego życia Polski, okres Polski Ludowej, to skądinąd krótki, ale także doniosły odcinek naszej dziejowej drogi, znaczony heroicznym wysiłkiem i walką o coraz doskonalszy i wyższy jakościowo kształt wszystkich dziedzin gospodarki i kultury, w tym także, a może przede wszystkim, o wyższą jakościowo strukturę i treść naszej oświaty. A zaczęliśmy przecież niemal z niczego, bo na pogorzeliśkach i rumowiskach powojennych, w warunkach elementarnych braków i zniszczenia, jakie zgotował nam najeźdźca i okupant hitlerowski. Kadra nauczycielska została zdziesiątkowana. Brak było książek i pomocy dydaktycznych. Budynki szkolne leżały w gruzach. Miliony obywateli nie umiały czytać i pisać.

Wszakże patriotycznym wysiłkiem całego społeczeństwa, ogromnym trudem wielce zaangażowanego w dzieło odbudowy oświaty nauczycielstwa, udało się nie tylko wznieść i upowszechnić podstawowe zręby demokratycznego szkolnictwa, ale także ulepszyć, rozwinąć i podnieść je na stosunkowo wysoki poziom organizacyjny i pedagogiczny. Przekształci-

liśmy nasz kraj w kraj ludzi oświeconych, o czym świadczą znane fakty. W latach 1946—1971 ponad 11 milionów wychowanków opuściło szkoły podstawowe, ponad 1,5 mln — licea ogólnokształcące, ponad 5 mln — szkoły zawodowe, a ponad 600 tysięcy — uczelnie wyższe. W latach 1947—1972 zbudowaliśmy ponad 14 tysięcy budynków szkolnych, internatów i innych placówek oświatowych. W chwili obecnej ponad 90% absolwentów szkół podstawowych kontynuuje naukę dalszą, w szybkim też tempie rozwija się szkolnictwo dla pracujących.

Za te wielkie osiągnięcia na polu oświaty i wychowania Sejm PRL złożył w dniu 13.X.1973 r. wszystkim nauczycielom i pedagogom, wychowawcom i opiekunom, współdziałającym ze szkołą pracownikom nauki, działaczom państwowym i społecznym, członkom komitetów rodzicielskich i opiekuńczych, aktywistom ruchu młodzieżowego słowa głębokiego uznania i podziękowania, wyrażając równocześnie nadzieję, że ich wiedza i doświadczenie stanowią będą gwarancją wypełnienia nowych zadań.

Były to lata prawdziwej rewolucji oświatowej. Idee Komisji Edukacji Narodowej, pomnożone o dorobek postępowych bojowników doby niewoli, okresu międzywojennego i tajnego nauczania w latach okupacji hitlerowskiej, zapłonowały ze szczególną obfitością. Nie była to przecież zwykła kontynuacja tamtych dążeń, lecz dostosowana do potrzeb rodzącej się epoki działalność rewolucjonizująca nasze stosunki szkolne. Spożytkowując i wykorzystując najpiękniejsze karty tradycji narodowego szkolnictwa Polski Ludowej otworzyło najszerszym masom pracującym awans społeczny i intelektualny. Dokonał się wielki proces jego szerokiej demokratyzacji.

Ale na obecnym etapie rozwoju, czytamy w uchwale sejmowej, dotychczasowy system oświaty już nie wystarcza i w najbliższych latach powinien ulec daleko idącej przebudowie. Są to w istocie słowa uchwały VI Zjazdu PZPR, który postawił przed społeczeństwem polskim bardzo ambitne cele, dynamiczny program rozwoju kraju, z czym wiąże się konieczność podnoszenia poziomu wykształcenia ogółu obywateli. Pierwsza Konferencja Partyjna PZPR, obradująca w dniach 22-i 23 października 1973 r., uczyniła ten program jeszcze dynamiczniejszym.

Na drogę zasadniczych reform oświatowych tego rodzaju weszły już wcześniej niektóre kraje socjalistyczne, przede wszystkim zaś nasi sąsiedzi ze Wschodu i Zachodu. Potrzeba reformy wynika również, co podkreślił w swym wystąpieniu sejmowym premier P. Jaroszewicz, „z samej istoty socjalistycznego społeczeństwa. Jego rozwój opiera się bowiem na rosnącej współodpowiedzialności obywateli za sprawy państwa, narodu i ustroju, na każdym stanowisku pracy i na każdym odcinku obywatelskiej działalności”.<sup>1</sup> Nie można sobie przecież nie uświadamiać tego,

<sup>1</sup> Szkoła na miarę twórczych aspiracji naszego społeczeństwa. *Trybuna Ludu* 1973, nr 286, s. 3.

iż w roku 2000, czyli za niespełna 30 lat, znacznie więcej niż połowa żyjących obecnie Polaków uczestniczyć będzie w aktywnym życiu narodu, powinna być więc do tego uczestnictwa, które zacznie się dla niej za 10 lub 20 lat, odpowiednio przygotowana.

Spójrzmy zatem na założenia nowego modelu szkolnictwa polskiego, na proponowane w uchwale sejmowej rozwiązania. Wynikają one, jak stwierdził w Sejmie min. Jerzy Kuberski, z badań i analiz Komitetu Ekspertów, uogólnień pochodzących z eksperymentów pedagogicznych i przodującej praktyki oświatowej, jak też z prac i studiów prognostycznych resortu. Nowy system oświatowy ma się opierać na powszechnej, bezpłatnej, obowiązkowej i jednolitej pod względem programowym w mieście i na wsi szkole średniej. Nawiązuje on do założeń wariantu II a, wyrażonego i omówionego w raporcie Komitetu Ekspertów o stanie oświaty w PRL. Uchwała sejmowa podkreśla, iż „należy dążyć, aby kształcenie i wychowanie na poziomie średnim zapewniło uformowanie świadomości społecznej i moralnej jednostki, która tej jednostce pozwoli żyć i pracować w socjalistycznych formach organizacji społeczeństwa oraz zmieniać to społeczeństwo zgodnie z jego celami i wartościami. Kształcenie na poziomie średnim powinno też przygotować dorastające pokolenia do twórczego rozwijania kultury”.<sup>2</sup>

Podstawę systemu oświatowego stanowić będzie szkoła 10-letnia, poprzedzona upowszechnianym stopniowo wychowaniem przedszkolnym, które zapewni się w pierwszej kolejności wszystkim dzieciom na rok przed rozpoczęciem nauki szkolnej. Jednolita pod względem programowym szkoła 10-letnia, szkoła równych szans i równego startu życiowego młodzieży, podzielona zostanie na dwa cykle kształcenia: nauczanie początkowe w klasach I—III oraz nauczanie systematyczne w klasach IV—X. Na drugi cykl kształcenia złożą się wiedza o charakterze ogólnym oraz przedmioty fakultatywne, odpowiadające zainteresowaniom i uzdolnieniom indywidualnym uczniów. W ramach dziesięcioletniego kształcenia średniego organizowane będą również szkoły artystyczne lub ciągi klas o tym profilu. Młodzież, która nie zdoła ukończyć szkoły dziesięcioletniej o profilu ogólnym, będzie mogła zdobywać w organizowanych specjalnie klasach przygotowanie zawodowe.

Upowszechniona szkoła 10-letnia urzeczywistniać będzie swoje zadania w dziedzinie kształcenia i wychowania w sposób nie tylko wewnętrznie zintegrowany, lecz również w ścisłym współdziałaniu z domem rodzicielskim i całym środowiskiem pozaszkolnym. Ze szkoły tej jak z pnia drzewa wyrastać będą niby konary wielorakie, krótsze i dłuższe, od pół roku do dwóch lat sięgające, formy kształcenia zawodowego, wyposażające młodzież w odpowiednią wiedzę fachową i umiejętności profesjonalne. Dziesięcioletni okres kształcenia ogólnego pozwoli na znaczne skrócenie

<sup>2</sup> *Trybuna Ludu* 1973, nr 286, s. 4.

okresu nauczania w szkołach zawodowych, zwiększy tym samym odpowiednio dyspozycyjność tych szkół w stosunku do potrzeb gospodarki narodowej, jak też bardziej uelastyczni je i uwrażliwi na zmiany w zakresie technologii produkcji. Równolegle będzie rozbudowany system szkolenia i doskonalenia kursowego. Przewiduje się również powołanie 2-letnich szkół specjalistycznych, zróżnicowanych wedle różnych profili, w których będzie się uczyła młodzież pragnąca wstąpić na uczelnie wyższe. Wyjątkowo będą przyjmowani na te uczelnie także absolwenci szkoły 10-letniej, jeśli wykażą się wybitnymi uzdolnieniami w olimpiadach przedmiotowych i innych konkursach centralnych. Prawo wstępu na wyższe uczelnie mieć będą również absolwenci 2-letnich szkół zawodowych opartych na szkole 10-letniej oraz absolwenci 10-latkki po co najmniej dwuletnim okresie wzorowej pracy zawodowej względnie po wzorowym odbyciu służby wojskowej.

Jakkolwiek uchwała sejmowa nie podnosi sprawy kształcenia nauczycieli dla przyszłej szkoły średniej, bowiem weszła ona już wcześniej na tory realizacji, to w samej debacie poselskiej poświęcono jej miejsca niemało. Premier P. Jaroszewicz uznał rozwiązanie tego problemu za pierwszy warunek realizacji reformy. Powiedział w swym wystąpieniu sejmowym, co następuje: „Nauczyciel jest postacią centralną w każdym systemie oświatowym. Jego praca decyduje o treściach nauczania i wychowania, o efektach pracy szkoły. Od jego wiedzy, umiejętności, talentu pedagogicznego i przymiotów moralnych zależeć też będzie w głównej mierze powodzenie zamierzonej reformy. W nowej szkole muszą zatem pracować nauczyciele o wysokich kwalifikacjach zawodowych, politycznych i etycznych.

Świadomi tego, zdecydowaliśmy się kształcić nowych nauczycieli dla całego naszego szkolnictwa na poziomie wyższym. Podjęliśmy także niezwykle ważne zadanie podnoszenia kwalifikacji zawodowych nauczycieli pracujących. Stworzyliśmy również zorganizowany system ustawicznego doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Dla podniesienia rangi społecznej i prestiżu zawodu nauczycielskiego Sejm uchwalił przed rokiem Kartę praw i obowiązków nauczyciela.

Dziś można powiedzieć, że Karta ta, łącznie z wydatną poprawą warunków materialnych, stanowi decyzję doniosłą, która mieć będzie duży wpływ na rozwój społeczno-kulturalny Polski. Zmienia ona w sposób zasadniczy pozycję społeczną i perspektywę zawodu nauczycielskiego, który staje się dziś jednym z najważniejszych i najwyżej cenionych. Stwarza to możliwość pozyskania do tego zawodu młodzieży zdolnej i utalentowanej<sup>3</sup>.

Uchwała Sejmu z 13.X.1973 r. poświęca też sporo miejsca szkole wyższej. Zapowiada rychłą przebudowę jej metod kształcenia. Podkreś-

<sup>3</sup> Trybuna Ludu 1973, nr 286, s. 4.

la, iż kształcenie na tym szczeblu powinno się odznaczać daleko posuniętym zintegrowaniem wewnętrznym, zespalającym czynnik dydaktyczny z badaniami naukowymi oraz z twórczą, wykorzystującą osiągnięcia nauki, działalnością praktyczną w jedną całość. Zaleca jak najszersze włączanie studentów do prac badawczo-rozwojowych.

Uchwała nie zapomina o nikim, komu rozwój oświaty i szkolnictwa leży na sercu. Przeobrażenia systemu oświatowego czyni sprawą całego narodu, całego wychowującego społeczeństwa, wszystkich jego instytucji i organizacji — rodziny, zakładów pracy, związków zawodowych, organizacji młodzieżowych i społecznych, instytucji ochrony zdrowia, instytucji opieki nad dziećmi i młodzieżą, wojska, instytucji kulturalno-oświatowych, naukowych i artystycznych, instytucji upowszechniania wiedzy, środków masowej informacji, instytucji sportowych i turystycznych. Współdziałanie tych wszystkich organizacji i instytucji umożliwić może dopiero stworzenie wspólnego ze szkołą pełnowartościowego środowiska wychowawczego.

Nie ulega też wątpliwości, iż powołanie do życia nowego systemu oświatowego będzie wymagało wielokierunkowych prac przygotowawczych ze strony zainteresowanych resortów, przeto Sejm zobowiązał rząd do przedłożenia w roku 1975 projektu ustawy o systemie edukacji narodowej, w której zostaną rozwinięte i skonkretyzowane założenia wyrażone w podjętej teraz uchwale.

Niektóre ważne prace przygotowawcze zostały już rozpoczęte, jak wspomniana wyżej i szeroko potraktowana akcja kształcenia nauczycieli na pełnym wyższym poziomie, jak powołanie do życia instytucji zbiorczej szkoły gminnej, która — czemu dawali wyraz liczni posłowie — stanowić powinna skuteczny instrument wyrównywania poziomu wykształcenia i szans życiowych młodzieży miast i wsi.

Dalsze prace nad reformą będą przebiegały w dwóch etapach: etap pierwszy zostanie spożytkowany na przygotowania, bowiem trzeba opracować programy szkolne, podręczniki oraz założenia organizacyjne przebiegu reformy, a także przeprowadzone zostaną w tym czasie niezbędne eksperymenty; w etapie drugim, który rozpocznie się w roku 1978, reforma będzie wprowadzona w życie. Pięć lat zaledwie dzieli nas więc od momentu, kiedy 10-letnia szkoła średnia stanie się w Polsce przedmiotem powszechnej realizacji.

Uchwała Sejmu PRL, podjęta w 200 rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej, stwierdza w zakończeniu, iż w ten sposób rozpoczyna się „wielkie dzieło budowy nowoczesnego systemu oświaty, odpowiadającego żywotnym interesom narodu i zapewniającego po raz pierwszy w historii naszego kraju powszechne wykształcenie średnie”.

## WZORZEC OSOBOWY BUDOWNICZEGO SOCJALIZMU

Sprawa wychowania młodzieży w naszym kraju urosła w przeciągu ostatnich trzech lat do rangi zadania o wielkim, ogólnonarodowym znaczeniu. W tym czasie ukazały się bowiem trzy dokumenty o niesłychanej doniosłości dla sprawy wychowania obywateli Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, a mianowicie: 1) Uchwała VI Zjazdu Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, 2) Tezy Programowe Komitetu Centralnego PZPR oraz 3) Uchwała Sejmu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z dnia 12 kwietnia 1973 r. o zadaniach narodu i państwa w wychowaniu młodzieży i jej udziale w budowie socjalistycznej Polski.

Nie sposób wprost przecenić wartości tych dokumentów dla sprawy oświaty i wychowania w naszym kraju. Zostały w nich jasno, śmiało i precyzyjnie nakreślone zadania polskiego systemu oświatowo-wychowawczego, a między innymi — co jest sprawą niesłychanie istotną — sformułowany został po raz pierwszy w sposób dobitny i wyraźny ideał wychowania. Zaspokojone zostały dzięki temu powszechnie zgłaszane przez ogół nauczycieli i wychowawców dezyderaty dotyczące określania ideału wychowania w polskim systemie wychowawczym.

VI Zjazd Partii wskazał na konieczność stworzenia warunków wszechstronnego udziału młodzieży w budowie socjalistycznej Polski przez nieustanne doskonalenie systemu wychowawczego, w którym instytucje wychowujące — szkoły, organizacje młodzieżowe, wojsko, a także stowarzyszenia, domy młodzieży, kluby, masowe środki informacji, środowisko — kształtować będą socjalistyczne postawy młodzieży; przez zgodne z rozwojowymi potrzebami gospodarki i kultury oraz wysokim poziomem współczesnej nauki i techników przygotowanie zawodowe młodzieży; przez wskazywanie młodzieży kierunków aktywności, od których szczególnie zależy dalszy rozwój socjalistycznej ojczyzny oraz przedsięwzięć mogących stać się trwałym wkładem młodego pokolenia w dorobek narodu i wreszcie — przez zapewnienie twórczym inicjatywom młodzieży możliwości ich pełnej realizacji.

Podstawowym zadaniem socjalistycznego systemu oświatowego jest — według VI Zjazdu — stworzenie i uruchamianie społecznych zasobów zdolności, inteligencji i inicjatywy oraz zawodowe przygotowanie kwalifikowanych kadr dla gospodarki i kultury narodowej. Kształtować on musi ideową postawę młodzieży i przysposabiać ją do życia publicznego i osobistego. System oświatowy stanowi jednocześnie podstawę rozwoju nauki i techniki. Szkoła kształtuje świadomość narodu. Dlatego też oświata i nauka powinny być czynnikiem dynamizującym rozwój kraju, a kształcenie młodzieży służyć powinno jego rozwojowi i przyszłości.



Szkoła polska — według zaleceń VI Zjazdu — powinna:

— dawać młodzieży gruntowną wiedzę, rozbudzać zainteresowania, urabiać umiejętność samodzielnego uczenia się, stawiania i rozwiązywania problemów;

— kształtować postawę współuczestnictwa w rozwoju nowoczesnej gospodarki, kultury, społeczeństwa, dawać umiejętności działania praktycznego i zawodowego;

— wpajać wartości ideologii socjalistycznej — patriotyzmu socjalistycznego, internacjonalizmu, socjalistycznego stosunku do pracy i mienia społecznego, a również wykształcać wrażliwość moralną, humanizm i poczucie dyscypliny społecznej.

W oparciu o te zalecenia sprawy wychowania młodzieży stały się po raz pierwszy przedmiotem obrad Komitetu Centralnego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej na VII Plenum. „Przyczyną, dla której cała partia i cały naród powinny głęboko i wszechstronnie rozważyć sprawy wychowania i przygotowania do życia młodego pokolenia — czytamy w „Tezach Programowych” tego Plenum — jest pilna potrzeba pełnego spożytkowania dzisiaj oraz w przyszłości wielkiego potencjału sił, zdolności i talentów, jakie wnosi ono w życie”.

VII Plenum wskazało jednocześnie, iż podstawowym zadaniem i najważniejszym obowiązkiem młodego pokolenia Polaków jest wydatne przyspieszenie budowy wysoko rozwiniętej pod względem gospodarczym i kulturalnym Ojczyzny socjalistycznej.

Sejm Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej w Uchwale z dnia 12 kwietnia 1973 roku przyjął „Tezy Programowe VII Plenum Komitetu Centralnego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej” za ogólnonarodowy program wychowania młodego pokolenia Polaków; stwierdził, że przyszłość naszego narodu, rozwój społeczny, kulturalny i ekonomiczny kraju zależą od prawidłowego wychowania i wszechstronnego wykształcenia młodego pokolenia oraz jego pełnego udziału w budowie socjalistycznej Polski; uznał, że socjalistyczne wychowanie dzieci i młodzieży stanowi zadanie o znaczeniu ogólnonarodowym i jest jednym z najważniejszych zadań polityki społecznej, oświatowej, kulturalnej i gospodarczej państwa.

Dzięki tym unikalnym wprost dokumentom zostało wychowanie młodzieży w naszym kraju podniesione po raz pierwszy w sposób tak dobitny i jednoznaczny do godności jednego z podstawowych czynników, to znaczy koniecznych, niezbędnie potrzebnych w procesie budowania „drugiej Polski” — Polski socjalistycznej, rządzonej demokratycznie przez ogół wolnych od krzywdy społecznej i wyzysku obywateli, kraju o wysokim poziomie gospodarki narodowej, zapewniającej wysoki standard socjalny całemu narodowi.

Oczywiste jest, iż dla pełnego zrealizowania tego ambitnego, o niezwyklej doniosłości dla dalszego rozwoju Polski, zadania konieczne jest spełnienie kilku zasadniczych warunków. Do tych właśnie warunków „Tezy

Programowe Komitetu Centralnego PZPR przyjęte przez VII Plenum" zaliczają:

— doprowadzenie do końca procesu budowy socjalizmu w naszym kraju;

— zrewolucjonizowanie tempa rozwoju społeczno-gospodarczego Polski;

— spożytkowanie wszystkich wartości płynących z udziału Polski w rewolucji naukowo-technicznej;

— konsekwentne pomnażanie i odnawianie sił wytwórczych;

— wprowadzenie korzystnych zmian demograficznych przez stworzenie socjalno-ekonomicznych oraz oświatowo-wychowawczych warunków sprzyjających umacnianiu i rozwojowi rodziny, jako źródła prawidłowej regeneracji narodu oraz podstawowej, pierwotnej grupy społecznej, za pośrednictwem której człowiek staje się obywatelem — wartościowym członkiem różnych grup społecznych;

— stworzenie warunków, w których praca stałaby się nie tylko środkiem zapewnienia egzystencji, lecz także źródłem moralnej satysfakcji osobistej, społecznej, zawodowej i narodowej — doskonalącym wielostronnie osobowość człowieka;

— systematyczne i wydatne polepszanie materialnych i kulturalnych warunków bytu narodu, uszlachetniających stosunki międzyludzkie i tworzących dzięki temu nową, socjalistyczną obyczajowość;

— zapewnienie pełnego triumfu zasad socjalizmu w życiu społecznym i osobistym obywateli przez coraz szersze wprowadzanie do życia społecznego, a także do prywatnych kontaktów między ludźmi socjalistycznych norm współżycia — dzięki wykształcaniu socjalistycznych stosunków i więzi społecznych oraz stworzeniu i rozpowszechnianiu w życiu ludzi, i to zarówno w miejscach ich pracy, jak i w środowisku zamieszkania, nowych wartości obyczajowych i moralnych i w konsekwencji stwarzanie i kształtowanie wysoce humanistycznych cech człowieka — budowniczego socjalizmu.

Jak z tego przeglądu zadań wynika — wszystkie one wymagają dla swej realizacji prawidłowego zorganizowania procesu oświatowo-wychowawczego. Wymagają bowiem, jak to wyraźnie formułują „Tezy Programowe Komitetu Centralnego PZPR”:

po pierwsze — podniesienia na wyższy poziom oświaty, nauki i kultury i dzięki temu poprawienia jakości kadr pracowniczych (jest to w dobie rewolucji naukowo-technicznej niewątpliwie zadanie pierwszoplanowe);

po drugie — przekonania wszystkich obywateli o istotnej roli i zasadniczym znaczeniu rodziny w ustroju socjalistycznym i w wyniku tego doprowadzenie do unowocześnienia i udoskonalenia jej wychowawczej funkcji wobec potomstwa;

po trzecie — wychowania obywateli w nowej, socjalistycznej moralności.

Innymi słowy — należy koniecznie, odpowiednio do tych dalekosiężnych zadań budownictwa socjalistycznego, wychowywać sprawnie i skutecznie młode pokolenia Polaków.

Są to zatem zadania par excellence wychowawcze — rozumiane w szerszym znaczeniu pojęcia „wychowanie”, a więc zawierającego w sobie także proces i nauczania, i kształcenia obywateli.

Ze względu na rozległość tematu skoncentrujemy się nad jednym z tych zadań, a mianowicie nad zadaniem wychowania obywateli Polski socjalistycznej w nowej, socjalistycznej moralności.

Z dotychczasowej praktyki budowy socjalizmu w naszym kraju wiemy, iż nie jest to zadanie łatwe. Wymaga ono bowiem gruntownego przekształcenia świadomości ludzi — moralność bowiem jest jedną z form świadomości społecznej. Z nauki marksizmu-leninizmu wiemy natomiast, że byt społeczny ludzi kształtuje ich społeczną świadomość — jednakże nie w sposób prosty, mechaniczny, a więc nie automatycznie. Dlatego też, mimo zasadniczej zmiany warunków bytu obywateli naszego kraju, od niemal lat trzydziestu (przejęcie władzy politycznej przez lud pracujący oraz zniesienie wyzysku człowieka przez człowieka drogą uspołecznienia środków produkcji) nie obserwujemy, jak dotychczas, zasadniczych zmian w świadomości moralnej obywateli.

Niezliczone fakty z codziennego życia obywateli niezbiecie dowodzą, że socjalistyczne stosunki produkcji nie doprowadziły u nas do socjalistycznych stosunków ludzi między sobą. Dzieje się to między innymi dlatego, że pewne formy świadomości ludzi kosztują i wskutek tego utrwalają się w postaci różnych schematów myślowych, które są następnie przekazywane drogą dziedziczenia społecznego młodym pokoleniom. Stąd też w świadomości dzisiejszego społeczeństwa polskiego współlistnieją nowe sposoby myślenia i rozumowania z przekazanymi przez tradycję stereotypami myślowymi, zrodzonymi w warunkach panowania klasowych stosunków produkcyjnych i międzyludzkich.

Spośród tych właśnie wpajanych od lat najmłodszych i dlatego niewątpliwie głęboko zakorzenionych w świadomości ludzi schematów intelektualno-emocjonalnych można na przykład tytułem przykładu wymienić następujące — wyolbrzymione niemal do rangi „maksym życiowych”, a które propagują:

— egoizm: „Bliższa koszula ciału niż sukmana”, „Niech każdy myśli o sobie, a Bóg za wszystkich”, „Żyje się tylko raz”;

— cwaniactwo: „Śmierć frajerom”, „Albo ty jego, albo on ciebie”;

— zachłanność: „Pieniądz jest wszystkim”, „Od przybytku głowa nie zaboli”, „Bogatemu sam diabeł dzieci kołysze”;

— kradzież mienia społecznego: „Jeśli nie okradasz zakładu pracy, okradasz własną rodzinę”;

— łapownictwo: „Mów pan do ręki”, „Kto smaruje, ten jedzie”;

— nieróbstwo, lenistwo: „Pracuj powoli — praca wzgarbaca”, „Czy

się stoi, czy się leży — trzy tysiące się należy”, „Robić nie warto — upić się warto”;

— wyrzeczenie się patriotyzmu: „Tam moja ojczyzna, gdzie pełna kiesa”;

— rezygnowanie z własnej godności, z osobistych przekonań: „Pokorne ciele dwie matki ssie”, „Cicho będziesz, dalej zajedziesz”;

— zakłamanie, dwulicowość: „I Panu Bogu świeczkę, i diabłu ogarek”;

— lekkomyślność: „Niech się koń martwi, bo ma duży łeb”, „Kogo Pan Bóg stworzył, tego głodem nie zamorzył”, „Jakoś tam będzie”;

— brak odpowiedzialności: „Wstyd to kaszanka, kaszankę się zje i wstydu nie ma”;

— mściwość: „Oko za oko, ząb za ząb”, „Jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie”;

— kumoterstwo, klikowość: „Ręka rękę myje, noga nogę wspiera”, „Kruk krukowi oka nie wykole”, „Głowy możesz nie mieć — ważniejsze są płęcy” itp. zalecenia niewątpliwie tworzące w sumie swoisty kodeks niegodziwości.

Jedno z najbardziej hańbiących ludzkość porzekadło: „homo homini lupus” — odziedziczone po dawnych klasowych formacjach społeczno-ekonomicznych — nie przeszło jeszcze do lamusa — człowiek jest w dalszym ciągu wilkiem dla człowieka, mimo niewątpliwych osiągnięć dotychczasowego budownictwa socjalistycznego w naszym kraju w tych właśnie dziedzinach, które kształtują świadomość społeczną obywateli. Ta wprost żenująca spuścizna, pokutująca w stosunkach międzyludzkich, daje, niestety, nieustannie znać o swoim istnieniu. Bije nie tylko ze szpalt prasy codziennej, z artykułów zamieszczanych w tygodnikach i miesięcznikach, z sal sądowych i hal fabrycznych (nieuzasadniona płynność kadr), z akt napływających nieomal lawinowo do najwyższych organów partyjnych i państwowych. Przejawia się bowiem również w znacznie trudniejszych do statystycznego ujęcia stratach w zdrowiu fizycznym i psychicznym, a nawet życiu licznych rzesz obywateli. Różnorakie urazy psychiczne, choroby nerwicowe, choroby psychogenne — kończące się nie rzadko śmiercią, np. zawały mięśnia sercowego, choroby wrzodowe żołądka i dwunastnicy, zaburzenia w ciśnieniu krwi itp., są właśnie w wielu wypadkach rezultatem niewłaściwie kształtujących się stosunków międzyludzkich w zakładach pracy, w środowisku zamieszkania, a nawet w domu rodzinnym.

Wymownym dowodem nabrzmienia tego problemu jest fakt, iż Rada Ministrów uznała za nieodzowne podjęcie znanej powszechnie Uchwały Nr 151 z dnia 30 lipca 1971 r. w sprawie organizacji przyjmowania, rozpatrywania i załatwiania skarg i wniosków — opublikowanej w Monitorze Polskim Nr 41 z dnia 7 sierpnia 1971 r. (poz. 260).

Na wagę tego problemu wskazują również „Tezy Programowe Komitetu Centralnego PZPR”, zawierają bowiem następujące cenne zalecenie:

„Zwalzczać należy niepokojące zjawiska naruszania norm i zasad współzycia w społeczeństwie...”

Problem niewłaściwego kształtowania się stosunków międzyludzkich w naszym kraju nie zanika — nie przestaje być problemem pałącym. Wprost przeciwnie, jego narastanie i nabrzmiewanie zdaje się dowodzić, że samoczynnie nie wygaśnie, że jest odporny na „uwiad starczy”. Trudność rozwiązania tego problemu kryje się między innymi także i w tym, że nie można go przewyciężyć przy użyciu samych tylko środków administracyjnych.

Udział szeroko pojętego procesu wychowania staje się w tej sytuacji pilną koniecznością.

Najistotniejszym zadaniem wychowawczym, stojącym obecnie przed całym społeczeństwem polskim, jest stwarzanie i wykształcanie nowych zwyczajów, nowych obyczajów, nowych wartości moralnych oraz bezzwłoczne wprowadzanie ich do stosunków współzycia ludzi ze sobą.

Jest to zadanie wychowawcze nie tylko szkoły, ponieważ od dawna przestała ona być jedyną instytucją oświatowo-wychowawczą. Jest to zadanie wszystkich instytucji zawodowych, społecznych, kulturalnych, sportowych itp., a więc tych wszystkich układów społecznych, jakie składają się na tę strukturę, którą symbolicznie określamy mianem jednolitego systemu wychowawczego. Konieczność zmobilizowania całego narodu do wykonania owego dalekosiężnego zadania zdaje się nie ulegać najmniejszej wątpliwości. Do rozważenia pozostaje jedynie równie istotna kwestia: jak dokonać tego olbrzymiego dzieła? Jakimi środkami?

W historii naszego narodu jest to z kolei drugie wydarzenie tej miary. Po raz pierwszy postawiła tak doniosłe zadania oraz tak olbrzymie nadzieje wiążąca z wychowaniem Polaków Komisja Edukacji Narodowej. Obecnie historia zdaje się powtarzać. Przed narodem polskim stanęły zadania tej samej — bez przesady — miary, jakie postawiła przed dwustu laty Komisja Edukacji Narodowej. Jednakże teraz jesteśmy bez wątpienia w nieporównywalnie lepszej sytuacji państwowej, społecznej i gospodarczej, dlatego wiara w realność tego zadania i możliwość jego realizacji wydaje się być w pełni uzasadniona. Na tę korzystną sytuację składa się — obok warunków ustrojowych: politycznych, społeczno-gospodarczych i kulturalnych — także i ten znaczący fakt, że zarówno w „Tezach Programowych Komitetu Centralnego PZPR przyjętych przez VII Plenum” oraz w Uchwale Sejmu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z dnia 12 kwietnia 1973 r. mamy wyraźnie sprecyzowany wzorzec moralny budowniczego socjalizmu, a więc jasno sformułowany cel zespołowych dążeń i działań partii, narodu i państwa.

Z dokumentów tych wynika, że na socjalistyczny wzorzec moralny obywatela naszego kraju składają się:

— humanizm socjalistyczny — traktowanie człowieka jako wartości najwyższej i stawianie mu w związku z tym wysokich wymagań, troska o zdrowie fizyczne, psychiczne i moralne współobywateli, dbałość o stan ich środowiska naturalnego oraz nieustanne doskonalenie ich środowiska społecznego, autentyczne zaangażowanie w uszlachetnianiu stosunków międzyludzkich, świadomy i konsekwentny udział w walce z wszelką niegodziwością, niesprawiedliwością i wyzyskiem — o wolność, równość i dobrobyt dla wszystkich ludzi;

— socjalistyczny patriotyzm — miłość do kraju ojczystego, gotowość do najwyższych poświęceń dla Ojczyzny, przywiązanie do kultury narodu, duma z jego bohaterskiej przeszłości i z jego wkładu do rozwoju ogólnoludzkiej cywilizacji, wiara w swój naród i swoją socjalistyczną Ojczyznę, poświęcanie wszystkich swoich sił twórczych urzeczywistnianiu ideałów socjalizmu, traktowanie socjalizmu jako zastanej społecznej rzeczywistości oraz jako dalekosiężnego ideału, poczucie odpowiedzialności za losy Polski, ofiarna służba na rzecz jej rozwoju i dobrego imienia, a także wytrwałość w wysiłkach zmierzających do poznawania i rozumienia współczesnego świata, gorliwość w zdobywaniu rzetelnej wiedzy dla osiągnięcia jak najwyższego poziomu pracy w celu pomnażania materialnego i kulturalnego dorobku narodu — wyrazem patriotycznej postawy obywateli w dobie pokoju;

— internacjonalizm — solidarność z ludźmi pracy całego świata bez względu na ich rasę, narodowość oraz przynależność państwową, zdecydowane, aktywne popieranie sił postępu, wolności, pokoju i socjalizmu we współczesnym świecie, łączenie dumy narodowej z konsekwentnym wykonywaniem internacjonalistycznych obowiązków;

— wysokie poczucie godności osobistej, bezwzględna sprawiedliwość i szlachetność, prawość charakteru i hart ducha, skromność i wielkoduszność, odważne wyznawanie własnych przekonań, wysokie wymagania wobec siebie samego;

— świadoma dyscyplina, samodzielność i zdecydowanie, stanowczość i wytrwałość, rozmach i odwaga w dążeniu do realizacji uznawanych ideałów;

— odczuwanie potrzeby nieustannego doskonalenia siebie samego oraz najbliższego środowiska, samodzielność myślenia, krytycyzm w ocenie postawy własnej i współobywateli, eliminowanie przestarzałych nawyków i zachowawczych postaw, nieustępliwa walka z zacofaniem i stagnacją, z anarchistycznym lekceważeniem powinności obywatelskich oraz wszelkim — regionalnym czy środowiskowym — partykularyzmem, z biurokratyzmem, z niedocenianiem niezbędności społecznej kontroli, z konserwatywną niechęcią wobec słusznych inicjatyw oraz brakiem troski o ich realizację;

— rzetelne wykonywanie obowiązków zawodowych, pracowitość, su-

mienność i inicjatywa zawodowa, twórcze dążenie do osiągania coraz lepszych rezultatów pracy, traktowanie pracy jako zaszczytnego prawa i obowiązku, istotnej potrzeby psychicznej oraz źródła moralnej satysfakcji osobistej i społecznej, zawodowej i narodowej, umiejętność współpracy w zespole, wysoki poziom etyki zawodowej;

— troska o mienie społeczne, o pomnażanie dorobku społecznego, poszanowanie własności prywatnej i osobistej;

— troska o rodzinę, o jej trwałość i rozwój, o jej socjalistyczny model, zapewniający prawidłową regenerację narodu, dbałość o moralną atmosferę życia rodzinnego, niezbędną dla właściwego wychowania potomstwa, miłość do rodziców i rodzeństwa;

— aktywność społeczna, społeczne motywacje i zainteresowania, silne poczucie obowiązku społecznego i więzi społecznej, solidarność i życzliwość dla współobywateli, potrzeba zespołowego współdziałania z nimi, gorliwego i rzetelnego wykonywania powinności społecznych, wrażliwość społeczna, gotowość niesienia pomocy innym bez względu na mogące grozić z tego powodu osobiste niebezpieczeństwa, odważne przeciwstawianie się wszelkiemu złu, niegodziwym i szkodliwym postępkom, pomnażanie inicjatywy pracowniczej i obywatelskiej;

— synchronizacja osobistych działań z dążeniami zbiorowości oraz interesem państwa, zharmonizowanie celów osobistych z celami ogółu — klasy, narodu, państwa;

— jedność ideowości: walorów moralnych, społecznych i politycznych oraz wiedzy i działania, pełne zaangażowanie ideowe;

— odporność na wrogie wpływy, aktywność w zwalczaniu wrogiej ideologii;

— bezwzględna uczciwość w życiu społecznym i osobistym, poszanowanie godności współobywateli, szacunek dla osób starszych, zwłaszcza zaś dla weteranów walk klasowych i bojowników o wyzwolenie narodu oraz ludzi zastrzelonych;

— wysokie poczucie odpowiedzialności za własne postępowanie zarówno wobec siebie samego, jak i wobec społeczeństwa.

Przy korzystaniu z kodeksów moralnych konieczne jest jednak zrozumienie tej podstawowej prawdy, z której wynika, że w dzisiejszych niezwykle skomplikowanych stosunkach społecznych nie można w żadnym wypadku opracować w pełni wyczerpującego kodeksu moralnego, który byłby w stanie dać jednoznaczne wskazania, jak należy postępować we wszystkich sytuacjach życiowych. Szczególnie jaskrawo uwidoczni się to zjawisko w sytuacjach moralnie konfliktowych, a więc takich, w których człowiek musi dokonać wyboru między dwiema normami tego samego kodeksu moralnego, i to w dodatku z pełną świadomością tego oczywistego faktu, iż czyniąc zadość jednej normie moralnej, musi z nie-



uchronną koniecznością złamać tę drugą. Kodeks moralny nie uwalnia zatem człowieka od konieczności namysłu i rozwagi, od refleksji moralnej, od wyboru i odpowiedzialności za podjętą decyzję i wynikające z niej działania. Ale jednocześnie sytuacje moralnie konfliktowe dowodzą wyraźnie, że znajomość kodeksu moralnego jest niezbędnie potrzebna — odsłania bowiem człowiekowi istotę konfliktu moralnego, wskazuje, na czym polega trudność trafnego wyboru, słusznej decyzji. Jeżeli bowiem człowiek ma dokonać świadomego, w pełni odpowiedzialnego wyboru, musi uprzednio poznać i zrozumieć istotny sens i wartość tych norm moralnych, wśród których jest zmuszony owego wyboru dokonać. Co więcej! Dzięki właśnie sytuacjom moralnie konfliktowym uczy się człowiek refleksyjnego, a nie tylko stereotypowego podejmowania decyzji moralnych, a w konsekwencji rozwija się i doskonali moralnie, osiąga coraz pełniejszą autonomię moralną.

Najważniejszym zadaniem ogólnospołecznym, aktualnym od zaraz, jest podjęcie jak najszerszej zorganizowanej działalności, zmierzającej do tego, żeby te wzniosłe sformułowania socjalistycznego wzorca moralnego, zawarte w „Tezach Programowych Komitetu Centralnego PZPR przyjętych przez VII Plenum”, nie pozostały jedynie sformułowaniami werbalnymi, lecz żeby znalazły swoje jak najpełniejsze odzwierciedlenie w postawach obywateli i stawały się dzięki temu coraz bardziej powszechną rzeczywistością.

Zadania postawione przez VII Plenum Komitetu Centralnego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej są zadaniami wręcz bojowymi i jako takie mogą być zrealizowane jedynie wspólnym, solidarnym wysiłkiem obywateli autentycznie zaangażowanych oraz ideowo zespolonych w jednolitym froncie wychowawczym. Określenie „front wychowawczy” wydaje się być w odniesieniu do tych nad wyraz szlachetnych, a jednocześnie niezmiernie trudnych zadań w pełni uzasadnione, a mobilizacja wszystkich sił i środków w celu zorganizowania takiego frontu wychowawczego — sprawą honoru i najwyższego obowiązku każdego patrioty.

„Tworzenie jednolitego frontu wychowawczego wymaga — w myśl „Tez Programowych Komitetu Centralnego PZPR” — przewyciężenia antynomii między wpływami poszczególnych czynników oraz świadomego inspirowania i stymulowania tych, które najlepiej realizują zadania wychowania socjalistycznego. Partia stoi na stanowisku solidarnego, harmonijnego współdziałania rodziny, szkoły, organizacji młodzieżowej, wojska, zakładu pracy i środków masowego przekazu na kolejnych etapach rozwoju osobowości młodego człowieka”.<sup>1</sup>

Są to zalecenia nader cenne, ponieważ wyraźnie zobowiązują wszystkie

<sup>1</sup> Są to zalecenia szczególnie bliskie autorowi niniejszego artykułu, ponieważ podobną myśl wyraził w „zasadzie zgodności oraz konsekwencji oddziaływań wychowawczych szkoły, domu i najbliższego środowiska społecznego wychowanka”. W: M. Krawczyk. Zasady wychowania moralnego. Wyd. I. Warszawa 1958, s. 41—54 oraz wyd. II. Warszawa 1960, s. 96—115.



instytucje społeczne do zespolenia wysiłków, mających na celu stworzenie w naszym kraju atmosfery sprzyjającej wykształcaniu się najbardziej wartościowych cech osobowości młodych pokoleń Polaków.

Przy okazji tych rozważań warto uprzytomnić wszystkim entuzjastom i działaczom jednolitego frontu wychowawczego, że młodzież, na którą pragniemy wychowawczo oddziaływać, jest niezwykle wrażliwym obserwatorem postaw życiowych ludzi dorosłych. Przed jej czujnym okiem nie skryje się niemal żaden fałszywy krok ich wychowawców. Z powodu zaś braku odpowiedniego doświadczenia i związanej z tym niewyrozumiałości — młodzież nierzadko zbyt pochopnie uogólnia swoje spostrzeżenia, a w konsekwencji dość często formułuje również zbyt krańcowo jednostronne wnioski. Ta właśnie cecha młodzieży bywa niejednokrotnie przyczyną osobistych tragedii najbardziej wartościowych jej reprezentantów.

W tej właściwości młodzieży ma swoje źródło rezerwa, a nawet wyraźna opozycja w stosunku do dorosłych, zdecydowane oddzielanie siebie od ludzi należących do innego, starszego pokolenia. Znajduje to między innymi swój zewnętrzny wyraz w tak zwanej subkulturze młodzieżowej: sposobie bycia, ubiorze, słownictwie, obyczajach, a także w niezbyt pochlebnych epitetach („wapniaki”, „desa” itp.), jakimi określają z reguły wszystkich dorosłych, a więc także i tych, którzy są z tytułu swojego stanowiska predysponowani do kształtowania postaw ideowo-moralnych oraz społeczno-zawodowych młodych pokoleń.

„Tezy Programowe Komitetu Centralnego PZPR” przewidują to niebezpieczeństwo i przestrzegają wychowawców przed jego skutkami. Między innymi wskazują: „Praca wśród młodzieży nie znosi formalizmu, nie może skutecznie rozwijać się w biurokratyzowanych formach. Działania na pokaz, dla zewnętrznego efektu mogą przynieść jedynie szkodę.”

Młodzież potrafi wyczuć wszelki fałsz, wykryć wszelkie objawy zakłamania i dwulicowości dorosłych, a już najbardziej wrażliwa jest na krzywdę, na łamanie praworządności i wobec tego najbardziej oburzają ją bodaj nawet najmniejsze przejawy niesprawiedliwości życia społecznego.

Postawę rygorystycznego, wprost przesadnego, bezwzględnego potępienia niesprawiedliwości kształtuje w młodzieży najczęściej jej życie uczniowskie. Uczniowie starsi, na podstawie często osobistego, przykrego doświadczenia, wysoko oceniają i najbardziej szanują sprawiedliwych nauczycieli, chociażby byli oni najsurowszymi sędziami ich uczniowskich uczynków; ale jednocześnie najbardziej nienawidzą niesprawiedliwych nauczycieli. Badania prowadzone wśród uczniów na temat cech, jakimi według nich powinien charakteryzować się wzorowy nauczyciel, wykazują z reguły, iż najwyższą lokatę uzyskuje zawsze cecha s p r a w i e d l i w o ś c i.

Tę wrażliwość na wszelkie przejawy niesprawiedliwości — ukształtowaną w okresie szkolnym — przenosi następnie młodzież do swojej posta-

wy obywatelskiej: zawodowej i społecznej. Dlatego też, jeśli dorośli chcą mieć właściwy wpływ wychowawczy na młodzież, muszą sami świecić dobrym przykładem. Verba docent, exempla trahunt (słowa uczą — przykłady pociągają) — mawiali starożytni Rzymianie i odzwierciedlali w tym powiedzeniu głęboką prawdę życiową. To cenne spostrzeżenie ludzi minionej dawno epoki nie straciło nic na swojej aktualności. Spośród wielu metod wychowawczych jedną z najstarszych jest właśnie metoda przykładu. Należała ona dawniej i należy także dziś do najbardziej skutecznych metod wychowania. Nie będziemy jednak jej teraz analizowali, ponieważ dokonaliśmy tego na innym miejscu.<sup>2</sup>

Doceniając znaczenie przykładu w procesie wychowania, popełnilibyśmy bardzo poważny błąd, gdybyśmy ograniczali tę metodę do korzystania wyłącznie tylko ze wzorów postępowania pojedynczych osób, choćby najbardziej wybitnych, ale właśnie dlatego wyjątkowych. W procesie wychowania współczesnej młodzieży polskiej nie można opierać się tylko na przykładach czerpanych z wyjątkowych czy odświętnych wydarzeń, ale również na wziętych z codziennego życia, z codziennej pracy i trudu mas pracujących. Z codziennej, znużonej, ale jednocześnie owocnej pracy budowniczych domów, górników i hutników, transportowców i handlowców, rolników i nauczycieli, artystów i uczonych — bohaterów pracy socjalistycznej, budowniczych lepszego jutra naszej Ojczyzny.

Przed pokoleniami dorosłych budowniczych ustroju socjalistycznego w Polsce rysuje się wobec tego bardzo ważne zadanie takiego zorganizowania życia społecznego w naszym kraju, które by z jednej strony dostarczało przykładów godziwego postępowania i stwarzało atmosferę potępiającą wszelkiego rodzaju zło, występki i krzywdę, z drugiej natomiast strony uniemożliwiała, paraliżowała czy też wręcz zapobiegała niewłaściwym postępkom i w konsekwencji sprzyjało wykształcaniu się wartościowych postaw społeczno-zawodowych oraz ideowo-moralnych ogółu obywateli.

Wiecznie żywe i nieustannie aktualne jest w związku z tym zalecenie Karola Marksa: „Jeśli człowiek czerpie całą swoją wiedzę, wrażenia i temu podobne ze świata zmysłów... to trzeba zatem tak urządzić otaczającą nas świat, żeby człowiek poznawał w nim wszystko to, co jest prawdziwie ludzkie, by ustawicznie wykształcał w sobie cechy ludzkie...”.

Od wszystkich świadomych, ideowo zaangażowanych i posiadających poczucie godności i odpowiedzialności za swoje postępowanie obywateli zależy, żeby zostały stworzone w naszym kraju takie warunki wychowawcze, o jakich myślał Karol Marks, kiedy formułował owo genialne, o nieprzemijającym znaczeniu zalecenie.

Jest to zadanie, które VII Plenum Komitetu Centralnego PZPR zaliczyło do zadań ogólnonarodowych. „W realizacji postanowień Plenum —

<sup>2</sup> Zob. M. Krawczyk. *Metody wychowania moralnego*. Warszawa 1965, s. 209—221

czytamy w „Tezach Programowych Komitetu Centralnego PZPR” — nie wolno dopuścić do funkcjonalizmu, wyrażającego się w przypisywaniu odpowiedzialności za młodzież wyłącznie pionom, ogniwom organizacyjnym lub zespołom. Mamy do czynienia z wielkiej wagi zadaniem ogólnopartyjnym, ogólnopanstwowym, ogólnospołecznym, które tylko wtedy znajdzie skuteczne rozwiązanie, kiedy będzie przez wszystkich doceniane, rozumiane i traktowane jako własne... Wszystkie poczynania wśród młodzieży powinny cechować głęboka jedność celów ideowych i wychowawczych z postępującą konkretyzacją rozwiązań praktycznych i dążeniem do rzeczywistych efektów”.

## WIEDZOTWÓRCZY ASPEKT PRACY NAUCZYCIELA

Podjęty problem wchodzi w zakres charakterystyki pracy nauczyciela i w takim też sformułowaniu znaleźć go można w literaturze pedologicznej. Główna jednak różnica pomiędzy tym, co jest w literaturze, a tym, co stanowi przedmiot niniejszych rozważań, polega na odmiennym podejściu do zagadnienia. I tak gdy większość dotychczasowych charakterystyk ujmowana była z pozycji pedagogicznych i socjologicznych, to w niniejszym przypadku będzie to ujęcie metodologiczne. Ten inny wgląd, w merytorycznie tę samą problematykę, pozwala w pracy nauczyciela dojrzeć wszystkie cechy metody poznawania i odkrywania nowych faktów pedagogicznych identycznie tak, jak to ma miejsce w badaniach naukowych, oraz wszystkie cechy metody rozwoju zawodowego, identycznie tak, jak to się dzieje w zorganizowanym procesie doskonalenia nauczycieli. Sądzić należy, że wspomniane tu dwie strony wytyczają granicę nowości podjętego problemu i w tym też sensie pełnią funkcję przyczynkarską w stosunku do charakterystyk dotychczasowych. Szczególnie dziś, kiedy przystępujemy do generalnej reformy systemu kształcenia nauczycieli, taki wgląd w specyfikę pracy nauczyciela może dostarczyć wielu cennych refleksji. I w tym też widzę główny cel tego opracowania.

### Miejsce pracy nauczyciela w metodologii nauk pedagogicznych

Cały dotychczasowy rozwój pedagogiki jako nauki dokonał się na trzech głównych drogach. Droga pierwsza, historycznie najstarsza, uformowała się na podłożu wiedzy pospolitej. Zanim ludzie zaczęli uprawiać naukę (w obecnym rozumieniu tego terminu), jest pewne, że wiedzieli niejedno o świecie dzięki tradycji i uogólnionym doświadczeniom pokoleń.<sup>1</sup> Doświadczenie to w postaci szeregu rzeczywistych faktów, zdobytych w praktyce i obserwacji życia, przyczyniło się do powstania pierwszej empirycznej wiedzy o wychowaniu.<sup>2</sup> Drogę powyższą nazywać będziemy z tych względów „drogą genetyczną” rozwoju wiedzy, bądź też „drogą uogólnionego doświadczenia społecznego”<sup>3</sup>. Powstanie wiedzy pedagogicznej na tej drodze dokonało się w wyniku procesów uogólnienia empirycznego i teoretycznego produktów działania, produktów wyobraźni (obrazów) i produktów myślenia.

Droga druga rozwoju pedagogiki jest równie stara jak poprzednia,

<sup>1</sup> Por. J. Pieter: *Nauka i wiedza*. Warszawa 1967, NK, s. 151.

<sup>2</sup> Por. drogę powstania kultury greckiej w pracy S. Czarnowskiego pt. *Kultura* (Warszawa 1946, s. 22—49).

<sup>3</sup> Por. J. Olszański: *O metodzie uogólniania doświadczenia*. *Ruch Nauczycielski* nr 2/1960, s. 139—165.

choć jej teoretyczne sformułowanie przypada dopiero na czasy nowożytne,<sup>4</sup> a pełny tryumf na — współczesne. Jest to droga eksperymentalnego badania rzeczywistości pedagogicznej. W swej historii przedbacznowskiej metoda eksperymentalna stanowiła jedność z metodą uogólnienia doświadczenia. Empiryczne sprawdzanie przyjmowanych ogólnie założeń myślowych (hipotez) jest bowiem tak stare, jak stary jest „człowiek myślący”. Bardzo wiele spraw, w prymitywnych warunkach życia dawnych ludzi, podlegało eksperymentalnemu sprawdzaniu. Wystarczy bodaj dla przykładu wymienić rozwój narzędzi pracy czy też tzw. medycynę ludową. Oczywiście badania eksperymentalne w tym czasie ograniczone były do najprostszycich spraw, związanych z prymitywnymi warunkami egzystencji człowieka i rzadko wychodziły poza te potrzeby. Jedyną metodą dostarczającą człowiekowi tych czasów materiału myślowego do stawiania hipotez badawczych była wyłącznie staranna obserwacja rzeczywistości i staranna obserwacja skutków funkcjonowania nowo wprowadzonych zmiennych obserwacji. Uogólnione zatem doświadczenia jednostkowe i doświadczenia społeczne zawierały jakąś część tzw. wiedzy pospolitej, empirycznie już wyeksperymentowanej.

Epoka współczesna rozbudowała teorię badań eksperymentalnych. Wraz z rozwojem nauki, jako wiedzy obiektywnej, dotarcie do istoty wielu nieznanycich i niedostępnych dotychczas zjawisc stało się możliwe wyłącznie dzięki eksperymentowi. Podobnie gdy chodzi o sprawy wdrożenia, eksperyment stał się najtańszym narzędziem sprawdzenia skuteczności różnych dróg i sposobów upowszechnienia odkrytej nowości. W naukach pedagogicznych droga eksperymentalna uzyskała szczególne uznanie.<sup>5</sup>

Droga trzecia, dzięki której rozwija się wiedza pedagogiczna, jest szczególną odmianą dwu dróg poprzednich. O ile tam weryfikacja hipotez polegała na dostarczeniu dowodów empirycznych, o tyle tu — na dostarczeniu dowodów teoretycznych. O ile w pierwszym przypadku dominantę procesów rozumowań stanowiły: sprawdzanie i wyjaśnianie rzeczywistości, o tyle tu: dowodzenie i wnioskowanie o rzeczywistości. Wiedztwórczy mechanizm tej drogi polega zatem nie na empirycznej, lecz na teoretycznej weryfikacji przyjmowanych przez badacza konstrukcji myślowych. Skuteczność stosowania tej drogi wymaga dużej erudycji i dużych zdolności twórczego manipulowania treściami z wielu dziedzin oraz biegłej znajomości metod analizy dokumentów pisanych, źródeł, jak również metod porównawczych.<sup>6</sup> Jest to najtrudniejsza z dróg rozwoju pedagogiki i wybierać ją mogą wyłącznie wybitni naukowcy.<sup>7</sup> Epokowa wartość prac

<sup>4</sup> Za ojca metody eksperymentalnej uważany jest F. Bacon (1561—1626).

<sup>5</sup> Por. W. Okoń (red.): Szkoły eksperymentalne w świecie 1900—1960. Warszawa 1964. NK.

<sup>6</sup> Por. J. Pieter: Op. cit. s. 110—112.

<sup>7</sup> Wydaje się, że na tej drodze powstała większość prac S. L. Rubinsztejna, większość prac B. Suchodolskiego, S. Baleya, K. Sośnickiego oraz Podstawy wykształcenia ogólnego — W. Okonia, Nowy system — K. Lecha i wiele innych.

naukowych powstałych na tej drodze da się wyraźnie zaobserwować na przykładzie rozwoju działalności twórczej takich postaci, jak: J. A. Komeński, J. J. Rousseau, J. F. Herbart, J. Wł. Dawid i inni.

Dokonany przegląd trzech głównych dróg, wykreślających trzy różne metody rozwoju pedagogiki, pozwala zrozumieć złożoność samego problemu. Mimo istotnych różnic i różnego miejsca wiedzy pedagogicznej, zrodzonej na każdej z dróg, nie można żadnej z nich przypisać priorytetu. Wszystkie są ważne i wszystkie dla rozwoju nauki i postępu pedagogicznego konieczne. Obserwowany jednak dotychczas stan rzeczy nie w pełni potwierdza to stanowisko.<sup>8</sup> Najwyższą ocenę uzyskują prace teoretyczne, zrodzone na drodze trzeciej, dużą popularność, szczególnie w ostatnich latach, zyskały prace eksperymentalne, zrodzone na drodze drugiej, a wręcz z niedowierzaniem w sferach nauki traktuje się drogę pierwszą.<sup>9</sup> Taka sytuacja z pewnością nie sprzyja rozwojowi postępu pedagogicznego. Wszystkie trzy bowiem drogi stanowią integralną całość i wszystkie trzy uzupełniają się wzajemnie.

Zasygnalizowany powyżej krytyczny stosunek naukowców do pierwszej z dróg nie posiada swego uzasadnienia. Nie może też wypływać z uot samiania jej z tzw. „akcją odczytów pedagogicznych”. Należy z całą stanowczością odciąć się od tego typu uproszczeń.

W tym rozumieniu drogę pierwszą należy dedykować wyłącznie nauczycielom-praktykom, drogę drugą naukowcom-empirykom, a drogę trzecią naukowcom-teoretykom. Taki podział ról pozwala na pełną optymalizację wysiłków w dziedzinie intensywnego rozwoju nauk pedagogicznych. Zamykając powyższy przegląd, nadmienimy jeszcze, że droga pierwsza — uogólnienia doświadczenia, stanowi — naszym zdaniem — generalną linię odnowy pracy nauczyciela i z mechanizmów genetycznych tej drogi wyprowadza się jej metodologiczne znaczenie.<sup>10</sup>

### Praca nauczyciela jako proces wiedzotwórczy

Z trzech wymienionych powyżej dróg rozwoju wiedzy pedagogicznej interesuje nas tylko droga pierwsza. Jest ona związana ścisłymi więzami z mechanizmami codziennej pracy nauczyciela i podnosi ją do rangi naukowego poznawania rzeczywistości. Praca nauczyciela w tym rozumieniu jest przeto niczym innym, jak twórczością formującą drogi rozwoju pedagogiki w równej mierze, jak to czyni praca naukowców-eksperymentatorów. Powyższe zrównanie wiedzotwórczej funkcji pracy nauczyciela z pracą naukowców dokonuje się za pośrednictwem łańcuchów

<sup>8</sup> Por. L. W. Zankow: O przedmiocie i metodach badań dydaktycznych. Warszawa 1967, PZWS, s. 58—63.

<sup>9</sup> Por. Wł. Zaczynski: Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie w dydaktyce. Warszawa 1967, PWN, s. 223.

<sup>10</sup> Por. J. Olszański: Op. cit. s. 164.

uogólnień empirycznych (ruchów, operacji i czynności) oraz — uogólnień abstrakcyjnych (teoretycznych). Oba typy spełniają ważną rolę i trudny jest jakikolwiek wybór ich pierwszeństwa, bowiem w interesującym nas procesie powstawania wiedzy uogólnienia empiryczne tworzą podstawę uogólnień abstrakcyjnych.

Mamy tu zatem do czynienia z dwiema równoległe przebiegającymi drogami, które opierając się o te same mechanizmy myślenia, nadają mu jedynie raz charakter myślenia praktycznego, a drugi raz teoretycznego. W następstwie empirycznego uogólnienia powstaje wiedza praktyczna, w następstwie uogólnienia abstrakcyjnego — wiedza teoretyczna, łącznie zaś tworzą zręby wiedzy pedagogicznej w ogóle.

Mimo tak ścisłych powiązań dominantę procesów wiedzotwórczych pracy nauczyciela tworzą uogólnienia empiryczne. Powstają one w następstwie świadomej (choć nie zawsze zaplanowanej) obserwacji, w której to rzeczy konkretne, fakty, sytuacje i zjawiska zostają przepuszczone przez filtr operacji myślowych analizy, syntezy i porównywania<sup>11</sup>, prowadzących do wyodrębnienia z szerokiego tła faktów jakiejś dla nauczyciela „nowości”, nowego zjawiska, nowego układu, nowej interpretacji, nowego rozwiązania itp.

Owa zaobserwowana przez nauczyciela „nowość” wchodzi w skład jego subiektywnej wiedzy,<sup>12</sup> ale nie jest jeszcze ani twórczością, ani wiedzą naukową. Sam proces przechodzenia od wiedzy subiektywnej do wiedzy naukowej dokonuje się wyłącznie na drodze twórczej eksploracji. Pełny obraz spostrzeżonej nowości, w całej swej krasie, zjawi się dopiero wtedy, gdy nowość zostanie przez nauczyciela wyeksperymentowana. Wiedzotwórczą funkcją pracy nauczyciela łączy się zatem ściśle z jego twórczym działaniem. Bez tego związku praca nauczyciela jest tylko rzemiosłem lub też najwyżej rutyną.<sup>13</sup>

Sam mechanizm wiedzotwórczych uogólnień pracy nauczyciela da się ująć w następujący szereg szczegółowych czynności:

- obserwacja powtarzających się działań i zmieniających się pod ich wpływem warunków i sytuacji;
- ocena treści warunków, sytuacji i skutków własnego działania;
- twórcze selekcjonowanie działań na rzecz bardziej skutecznych i bardziej korzystnych życiowo;
- stosowanie w praktyce poprzednio już ocenionych i wyselekcjonowanych działań oraz dalsza obserwacja i ocena ich skuteczności;
- osiąganie biegłości w posługiwaniu się tymi działaniami i dalsze, z pozycji wyższych osiągnięć, ich reformowanie;
- wykonanie pracy myślowej nad poszczególnymi kategoriami działa-

<sup>11</sup> Por. W. Szewczuk: *Psychologia*. Warszawa 1962. PZWS. T. I, s. 283.

<sup>12</sup> Por. J. Pieter: *Op. cit.* s. 220—223.

<sup>13</sup> Por. J. Olszański: *Op. cit.* 144.

nia i organizowanie ich w układy działania zgodnie z odkrytymi prawidłowościami;<sup>14</sup>

— doprowadzenie pracy myślowej do końcowych uogólnień, konkretyzujących się w postaciach sądów (ogólnych i szczegółowych), pojęć, norm, praw, prawidłowości, zasad, reguł, dyrektyw działania itp.<sup>15</sup>

Bardziej szczegółowy wgląd w treść powyższych czynności nauczyciela pozwala proces empirycznych i abstrakcyjnych uogólnień (jako operacji wiedzytwórczych) zobaczyć w swej dynamice. Owa dynamika sprzęgła się tu z mechanizmami konkretnej działalności pedagogicznej, w następstwie której rodzi się to, co nazywamy doświadczeniem.

W naukach typu praktycznego, do którego również zaliczamy pedagogikę, powstanie nowych treści wiedzy dokonuje się w znacznej mierze na opisanej powyżej drodze. Mimo to niewiele istnieje takich dziedzin wiedzy, jak pedagogika, w których to proces wytwórczego działania zbliża się do procesu odkryć naukowych, a klasa szkolna — do laboratorium naukowca.<sup>16</sup> Jest to szczególna osobliwość, na którą należałoby zwrócić baczniejszą uwagę.

### Praca nauczyciela jako łańcuch uogólnień empirycznych

Wzmiankowane poprzednio mechanizmy uogólnień empirycznych i abstrakcyjnych wykreślają teoretyczne podstawy metody twórczego uogólnienia doświadczenia. Zobaczymy je, w ich funkcjonowaniu, na terenie praktyki szkolnej.

Oto np. nauczyciel zajmuje stanowisko robocze w klasie na tle okna, a w następstwie tego zauważa wzrost roztargnienia uczniów. Jedni pochłonęci są tym, co się dzieje poza oknem, inni co chwilę przecierają oczy, jeszcze inni po prostu odwracają głowy od nauczyciela. Prowadzona pogadanka zaczyna się rwać, nauczyciel zaś obserwuje wzrastającą nieuwagę.

A oto inny przykład. Nauczyciel sprawdza lekcję poprzednią. Wywołuje ucznia do tablicy, stawia mu pytania, koryguje wypowiedzi, a potem podobnie postępuje z uczniem drugim i trzecim. W toku takiego odpytywania spostrzega, że rozmawiał tylko z trzema uczniami, gdy pozostali uczniowie byli całkowicie bierni.

Przytoczmy jeszcze jeden przykład. Dzwonek oznajmia koniec lekcji. Nauczyciel kończy zadawanie pracy domowej: „W domu rozwiążecie zadania: a, b, c, ze stronicy x”. Uczniowie gromadnie opuszczają klasę.

<sup>14</sup> Por. J. Kaczmarek: *Kształcenie twórczej postawy nauczyciela*. Wrocław 1960, Ossolineum, s. 8.

<sup>15</sup> Por. Z. Mysiakowski: *Kształcenie i doświadczenie*. Warszawa 1961, PZWS, s. 184.

<sup>16</sup> Por. W. Okoń: *U podstaw problemowego uczenia się*. Warszawa 1964, PZWS, s. 55—71.



W następnym natomiast dniu nauczyciel stwierdza, że tylko nieznaczna liczba uczniów odrobiła lekcje. Pozostali uczniowie oświadczają, że nie wiedzieli, co było zadane.

Podobnych zachowań nauczyciela, jakie wystąpiły w trzech podanych tu przykładach, można mnożyć dowolnie. W każdym z nich został zawarty pewien ładunek wiedzy jako następstwa dokonanych przez nauczyciela uogólnień empirycznych, informujących, jakim powinien być każdorazowo poprawny normatyw jego zachowania. Pierwszy normatyw żąda, by nauczyciel chronił wzrok uczniów przed jego porażeniem przez niezajmowanie stanowiska na tle okna; drugi — by najpierw stawiał przed klasą pytanie, a dopiero potem wyznaczał ucznia do odpowiedzi, trzeci — by nie zadawał pracy po dzwonku bez jej objaśnienia.

Wszystkie trzy podane tu normatywy wchodzą w zakres wiedzy pedagogicznej, którą poznaje kandydat na nauczyciela w ZKN, ale każde z nich jest niczym innym jak uogólnieniem empirycznym najniższego stopnia (uogólnienia ruchowe), pochodzącym z obserwacji zdobytych w praktyce. Tak więc, jeśli znalazłby się taki nauczyciel, który nie wyniósł znajomości tych trzech uogólnień ze szkoły bądź o nich zapomniał, to stał się w ten sposób ich odkrywcą.

Mamy tu właśnie do czynienia z klasycznym przykładem wiedzotwórczej wartości doświadczenia zdobytego w codziennej praktyce zawodowej. Jest to zresztą ten sam typ wiedzy, z którym stykamy się w tzw. „wiedzy pospolitej”, uznanej przez nas poprzednio za podstawę „drogi genetycznej” rozwoju wiedzy.

Na tej właśnie drodze nauczyciel w swej pracy zawodowej gromadzi obiektywną wiedzę w procesach dydaktyczno-wychowawczych. Obserwuje, co jest skuteczne, co daje efekty, a co te efekty obniża, jakie typy sytuacji i na jakiej drodze rozwiązywać jest najkorzystniej itp.

Rzecz jednak zrozumiała, że na ów proces uogólnień empirycznych działa jakiś stan wyjściowy, którym najczęściej jest cała dotychczasowa wiedza nauczyciela o świecie i o danym konkretnym zjawisku. Praktyka pedagogiczna jest ściśle związana z tym wszystkim, co nauczyciel wie dotychczas. Spostrzegane i uogólniane na drodze empirycznej fakty są z jednej strony weryfikacją posiadanej już wiedzy, natomiast z drugiej strony prowadzą do nowych empirycznych uogólnień będących nowością poznania.

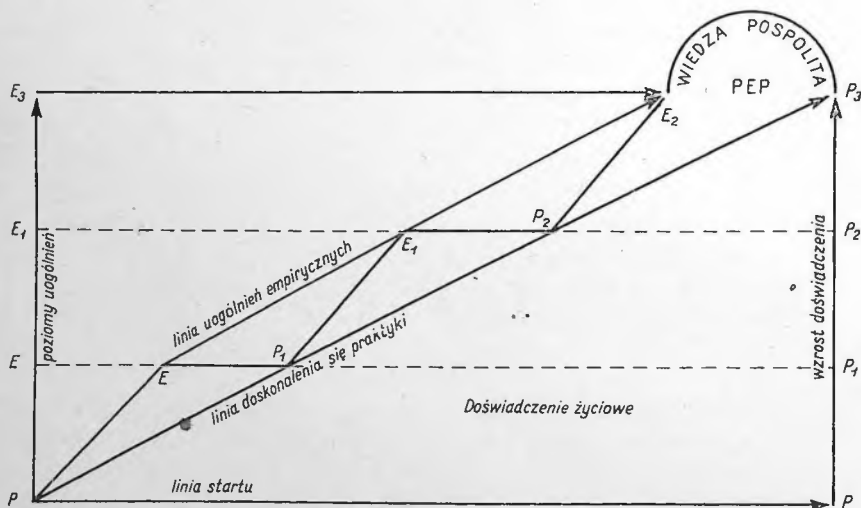
Rozpatrzmy jeszcze inną nieco sytuację. Przyjmijmy, że nauczyciel wyniósł ze studiów wiedzę o wszystkich omówionych poprzednio faktach pedagogicznych, ale oto w przypadku pierwszym, mimo poprawnie zajętego stanowiska roboczego, mówił zbyt głośno, co stworzyło asumpt do nieuwagi uczniów, w przypadku drugim wprawdzie najpierw postawił pytanie, a potem wezwał wybranego ucznia do odpowiedzi, niemniej klasa nie była nadal aktywna, bo nauczyciel sam korygował odpowiedzi nie odwołując się do uczniów; w przypadku zaś trzecim, chociaż

pracę zadał w odpowiednim czasie i objaśnił sposoby wykonania, niemniej nie utrwalił zadania, w następstwie czego pięciu uczniów w dniu następnym przyszło do szkoły nie przygotowanych.

Można by jeszcze mnożyć dalsze możliwości nieprawidłowego zachowania nauczyciela w trzech przytoczonych przykładach. Oto nauczyciel nie popełnił wprawdzie podanych powyżej błędów, ale w przypadku pierwszym zamiast pogadanki heurystycznej zastosował pogadankę katechetyczną — efekt był minimalny; w przypadku drugim nie ocenił odpowiadającego ucznia ani innych uczniów, którzy współuczestniczyli w omawianym zagadnieniu, co wpłynęło na osłabienie aktywności pozostałych uczniów, w przypadku trzecim za nieodrobienie pracy domowej nie postawił ocen niedostatecznych, co w rezultacie dało asumpt do stałego wzrostu liczby prac nie odrobionych itp.

Przytoczone tu przykłady wskazują, jak rośnie doświadczenie nauczyciela, jak nauczyciel wyzbywa się błędnych bądź nieprawidłowych posunięć i stale reformuje swoje działanie, czyniąc swą pracę coraz doskonalszą, a uzyskiwane wyniki coraz pomyślniejsze.

Mamy tu do czynienia z typowymi przykładami łańcuchów uogólnień empirycznych nauczyciela i z takich to łańcuchów składa się pokaźna część prac nauczyciela.<sup>17</sup> Ogólny schemat doświadczenia zdobytego w łańcuchach uogólnień empirycznych podaje rys. 1.



Rys. 1. Schemat łańcucha uogólnień empirycznych

<sup>17</sup> Por. J. Olszański: Op. cit. s. 151—152.

## Praca nauczyciela jako łańcuchy uogólnień teoretycznych

Poza omówionymi poprzednio łańcuchami uogólnień praktycznych (empirycznych), stanowiących pierwsze ogniwo wiedztwórczego postępowania nauczyciela, codzienna praca zawodowa w drugim ogniwie wymaga teoretycznego na nią spojrzenia. Nauczyciel jest przecież człowiekiem wykształconym pedagogicznie i w podstawowych płaszczyznach swej działalności posiada duży zasób wiedzy, tworzącej regulatywy jego praktycznego zachowania. Same uogólnienia empiryczne, stanowiące trzon tzw. pospolitego zachowania pedagogicznego, nie doprowadzą go jeszcze do pedagogicznej doskonałości. Jest to wprawdzie zachowanie logiczne i prakseologicznie poprawne, przynoszące sukcesy, ale jednocześnie zachowanie przednaukowe, jeśli oczywiście nie zostało powiązane z teorią, którą nauczyciel wyniósł ze swych studiów.

Należy sądzić, że bardzo wiele treści pedagogicznego zachowania nauczyciela, noszących cechy uogólnień empirycznych, pochodzi z tzw. „wiedzy pospolitej” dostępnej wszystkim ludziom nienauczycielom, którzy w jakiejś mierze stykają się z problemami praktyki wychowania. W tym względzie miernikiem zachowań, będących pedagogicznymi uogólnieniami empirycznymi, jest świadomość społeczna. To, co istotnie różni nauczyciela z prawdziwego zdarzenia od nienauczyciela orzekającego o sprawach nauczania — to jego wiedza teoretyczna, pozwalająca naukowo zinterpretować empiryczny problem, umieścić go w tablicy klasyfikacyjnej wśród innych problemów, ocenić wartość oraz opisać naukowo. Tego nienauczyciel nie potrafi już zrobić.

Tak więc pełna wartość wiedztwórczej funkcji uogólnień empirycznych wystąpić może jedynie na tle drugiego ogniwa, tj. uogólnień teoretycznych i ono też decyduje o poziomie i stopniu unaukowania pracy pedagogicznej nauczyciela, czyniąc z niej warsztat permanentnego eksperymentowania. Przyjrzyjmy się temu zjawisku, tak jak to miało miejsce poprzednio, na konkretnych przykładach.

Przyjmijmy w założeniu, że warsztatową stronę pracy (treści uogólnień empirycznych) nauczyciel opanował dobrze. Nie popełnia w tym względzie jakichś zasadniczych uchybień. Ale oto dokonał interesującego spostrzeżenia, że np. lekcja sproblematyzowana, którą przeprowadził, przyniosła nadspodziewane rezultaty. Porównując jej wynik z innymi lekcjami doszedł do wniosku, że było to jego osiągnięcie dotychczas najlepsze. A zatem przed nauczycielem w toku jego codziennej pracy wysunął się problem o zasadniczym znaczeniu poznawczym. Dlaczego tak się dzieje, że lekcja problemowa przyniosła wysokie rezultaty? Czy nie jest to przypadkiem prawidłowość tego typu lekcji? Najprawdopodobniej dlatego tak się dzieje, że samodzielne dochodzenie do rozwiązania wyzwala wyższy stopień aktywności ucznia? A może to jakieś inne czynniki wpływały na zaobserwowany stan rzeczy? Ale jeśli tak, to jakie?

Przed nauczycielem w tym przypadku wyłonił się problem poznawczy w postaci określonej hipotezy, stwierdzający, że wszystkie lekcje problemowe aktywizują samodzielność myślenia uczniów, a zatem powinny prowadzić do uzyskiwania wyższych rezultatów pracy. Sprawdzenie w dalszych lekcjach tego przypuszczenia (hipotezy) i stwierdzenie, że wszystkie przeprowadzone przez nauczyciela lekcje tego typu dają wyższe rezultaty, doprowadziło go do nie znanego mu dotychczas odkrycia. A gdyby ów nauczyciel ogłosił wyniki swojej obserwacji przed ukazaniem się pierwszych prac o nauczaniu problemowym, byłby uznany za jego odkrywcę bądź najmniej za prekursora. Jest to klasyczny przykład, w którym wstępna analiza teoretyczna uogólnień empirycznych, poprzez ich teoretyczne wyjaśnienie zakresem przyjętej hipotezy, doprowadziła do odkrycia nowości, co zdecydowało, że codzienna praca nauczyciela stała się pracą wiedzotwórczą, na równi z pracą badacza-eksperymentatora.

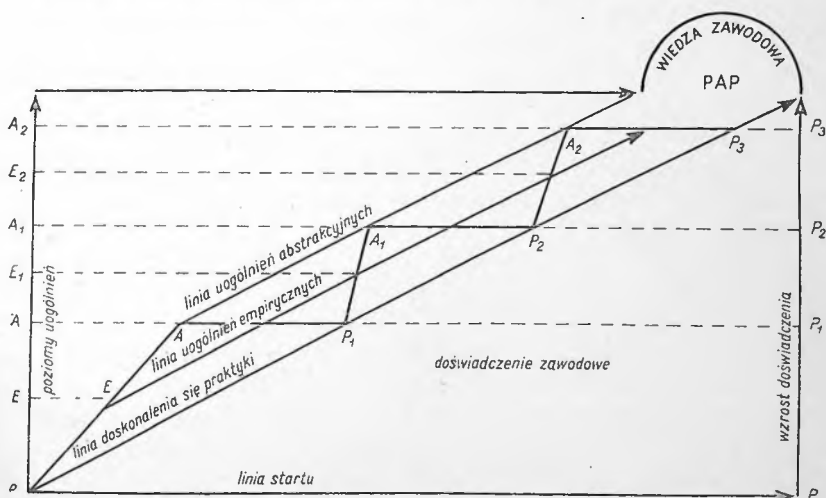
Podobnie w przypadku drugim, podanego uprzednio uogólnienia empirycznego, nauczyciel zwrócił uwagę, że współudział w zespołowej odpowiedzialności za osiągane oceny w klasie pełni funkcję mobilizującą, i to natchnęło go do zreformowania dotychczasowego postępowania. W wyniku analizy teoretycznej przyjął taką hipotezę, która w miejsce dotychczasowego systemu na plan pierwszy wysuwała procesy samokontroli i samooceny. W praktycznym rozwiązaniu tego problemu zarysowały się dwie szczegółowe drogi. Jedna — ograniczająca czynności samokontroli i samooceny do działalności zespołowej, druga zaś — do wykształcenia krytycznych postaw uczniów. Nauczyciel drugi sposób rozwiązania przesunął na plan dalszy, a skupił się wyłącznie na pierwszym. Zorganizował „zespoły klasowe”, rozdzielił czynności, opracował plany na najbliższy miesiąc oraz obdarzył uczniów pełną w tym względzie autonomią. Już po bardzo krótkim okresie pracy przekonał się, że jego kontrola i ocena były tylko weryfikacją ocen uczniowskich. Uzyskiwane dzięki temu wyniki i wpływy wychowawcze potwierdziły wstępne przewidywania. I tu również, tak jak poprzednio, funkcja uogólnień teoretycznych stała się funkcją wiedzotwórczą.

To samo identycznie zjawisko da się zaobserwować w naszym trzecim przykładzie uogólnień empirycznych. Mimo przestrzegania wszystkich metodycznych zaleceń, w sprawie zadawania pracy domowej, w dalszym ciągu w sposób permanentny prace domowe były wykonywane niedbale i nie dawały spodziewanych rezultatów. Zastanawiając się nad teoretycznymi podstawami takiego stanu rzeczy nauczyciel doszedł do wniosku, że problemem istotnym jest tu najprawdopodobniej niewystarczająca motywacja i brak umiejętności uczenia się a nie zaś zadawane prace domowe. W świetle takich założeń nauczyciel ograniczył liczbę prac domowych do minimum, natomiast zorganizował cykl dodatkowych zajęć, poświęconych praktycznym sposobom odrabiania lekcji, opracował z uczniami zbiorowe i indywidualne budżety czasu, przeprowadził szereg dys-

kusji na temat uczenia się, zebrał szczegółowe informacje o warunkach domowych ucznia itp. W wyniku tych zabiegów wzrósł nie tylko poziom odrabianych prac domowych, ale przede wszystkim samo ich zadawanie stało się bardziej celowe i wzrosły znacznie sukcesy pracy nauczyciela. I w tym też przypadku nauczyciel, poprzez łańcuch uogólnień teoretycznych różnego poziomu, dotarł do naukowych podstaw procesów uczenia się.

Wszystkie trzy podane powyżej zabiegi nauczyciela oparte zostały na teoretycznej analizie myślowej danych uzyskanych w łańcuchach uogólnień empirycznych. Dzięki nim nauczyciel był w stanie, w sposób samodzielny, dotrzeć do ustawienia twórczych hipotez reformowania własnej pedagogicznej działalności, postępując idealnie tak samo, jak postąpiłby w danym przypadku naukowiec-eksperymentator. Istotną różnicę pomiędzy nim a eksperymentatorem stanowi jedynie to, że własnych uogólnień teoretycznych nie związał w określony system teorii. Ale wprowadzając do warsztatu swojej pracy te same operacje myślowe co eksperymentator zrozumiał istotę prawidłowości stymulujących jego konkretną działalność dydaktyczno-wychowawczą, zdobył nową wiedzę i nadał swojej pracy wyższy stopień doskonałości.

Omówione powyżej mechanizmy przechodzenia od łańcucha uogólnień empirycznych do łańcucha uogólnień teoretycznych oraz ich wiedzotwórcze wpływy na wzrost pracy zawodowej przedstawia rys. 2.



Rys. 2. Schemat łańcucha uogólnień teoretycznych

W codziennej pracy zawodowej ten typ uogólnień teoretycznych powinien być typem podstawowym pracy każdego nauczyciela. Jest to, jak należy sądzić, jedyna droga, na której w odpowiedzialny sposób możemy

mówić o świadomie organizowanej pracy samokształceniowej nauczyciela. Na tej też drodze rozwija się i wzbogaca praktyka zawodowa nauczyciela, a sam nauczyciel urasta do pozycji współtwórcy postępu pedagogicznego i znawcy swego zawodu. Wiedza zawodowa zebrana przez nauczyciela na tej drodze jest wiedzą operatywną, funkcjonalną, zrozumiałą w swych mechanizmach i jest jednocześnie jego twórczym doświadczeniem poziomu technologicznego. Oparcie pracy o łańcuchy uogólnień teoretycznych prowadzi nauczyciela po najkrótszej drodze do wzmiankowanej tu pozycji technologa procesów dydaktyczno-wychowawczych<sup>18</sup> i ten poziom powinien być przedmiotem naszych świadomie organizowanych zabiegów.

### Praca nauczyciela jako permanentne eksperymentowanie

Z dokonanego dotychczas wglądu w problematykę uogólnień empirycznych i uogólnień teoretycznych wynika, że istniejąca granica pomiędzy tym, co stanowi domenę drogi genetycznej, a tym, co niesie ze sobą droga eksperymentalna, jest bardzo płynna i raczej umowna. Szczególnie składnik uogólnień teoretycznych drogi genetycznej jest niemal identyczny z drogą eksperymentalną postępowania naukowo-badawczego. To, co jest w tym przypadku różne, wypływa wyłącznie z przyjmowanych założeń i celów badawczych.

Wychodząc z powyższych twierdzeń, można by bez ryzyka popełnienia niedorzeczności przyjąć takie stanowisko, że w naukach pedagogicznych nie ma w zasadzie eksperymentu, który nie byłby jednocześnie żywym procesem dydaktyczno-wychowawczym łącznie z jego wszystkimi następstwami.<sup>19</sup> Dodajmy do tego, że niesłychanie plastyczna struktura procesów pedagogicznych oraz zmienność sytuacji roboczych, różnorodność układów niezliczonej liczby zmiennych, różnorodność środków, warunków, różnice typologiczne wśród uczniów i nauczycieli, zachodzące dyferencjacje w zakresie ich potrzeb, postaw, zdolności motywów, nastawień, zainteresowań itp. stwarzają bardzo niekorzystne warunki przeprowadzenia w pedagogice badań eksperymentalnych. Licząc się ze wspomnianymi okolicznościami stwierdzamy, że codzienna praca nauczyciela jest bardzo zbliżona w tej mierze do pracy eksperymentalnej, bądź mówiąc inaczej — istnieją wszystkie logiczne przesłanki, by pracę nauczyciela można było uznać za permanentne eksperymentowanie.

Podany powyżej punkt patrzenia wymaga jednak dodatkowego udokumentowania. Patrząc na pracę nauczyciela z pozycji jej zmienności nie ulega najmniejszej kwestii, że jest to typ permanentnego eksperymentu-

<sup>18</sup> Por. J. Olszański: Op. cit. s. 152—153.

<sup>19</sup> Por. St. Ossowski: O osobliwościach nauk społecznych. Warszawa 1962. PWN, s. 217.

towania. Nauczyciel planuje swoją pracę, programuje treści, organizuje warunki, dobiera środki, metody, ustala organizację itp., potem realizuje proces, obserwuje jego przebieg, ocenia uzyskiwane osiągnięcia, ustala konkluzję wyjaśniającą przyczyny takiego stanu rzeczy, podejmuje nową hipotezę, jak należy postąpić, by uzyskać wyższe osiągnięcia, i zgodnie z treścią tej hipotezy reformuje dalsze swe działanie. Jest to, jak łatwo zauważyć, eksperymentalno-badawczy punkt podejścia. Nie inaczej wszak postępuje badacz-eksperymentator, z tą chyba tylko różnicą, że organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego zaczyna najczęściej od innego etapu.

Na czym więc zasadza się różnica pomiędzy organizowanym postępowaniem eksperymentalno-badawczym a pracą nauczyciela? Wydaje się, że pomijając szczegóły, da się ona sprowadzić do trzech następujących: 1) do ścisłego zaplanowania problemu badawczego, hipotez roboczych i zadań badawczych; 2) do ścisłego zaprojektowania pomiaru procesów dydaktyczno-wychowawczych w zakresie podjętych zadań badawczych oraz prowadzenia ścisłej dokumentacji; 3) do konieczności analitycznego zinterpretowania materiałów badawczych oraz ich końcowego opracowania. Dalsze zachodzące różnice są już mniej istotne. Wprowadzenie do pracy nauczyciela takich zmian, które czyniłyby zadość powyższym jedynie trzem żądaniom, przewartościowałoby pracę nauczyciela, nadając jej cechy pracy naukowo-badawczej. W sporadycznych i jednostkowych przypadkach wielu mamy już dziś takich nauczycieli, którzy ze swego warsztatu pracy uczynili laboratorium badawcze.

Nie na tym jednak rzecz polega, by codzienną pracę nauczyciela uczynić pracą naukowo-badawczą. Chodzi raczej o to, by ją unaukować, by usunąć z niej cechy przypadkowości, spontaniczności, bezrefleksyjności i formalizmu, a w ich miejsce wprowadzić: planowaną świadomie obserwację wybranych przez nauczyciela problemów pedagogicznych, konsekwentne planowanie pomiaru wybranych problemów obserwacji, troskliwe gromadzenie wszelkiego typu dokumentacji obrazującej proces pracy nauczyciela, konieczności konkludowania każdego dnia pracy (po jego zakończeniu) w postaci krótkich uzasadnień dotyczących uzyskanych sukcesów i niepowodzeń, tłumaczenie i wyjaśnianie głównych zjawisk pedagogicznych, stawiania własnych wniosków i hipotez dalszego reformowania pracy, okresowe porządkowanie zgromadzonej dokumentacji i jej globalne podsumowywanie.

Przyjęcie takiego toku postępowania jest przeniesieniem dotychczasowego punktu patrzenia z problematyki metod nauczania, na problematykę diagnozy wyników własnej pracy nauczyciela. Jedynie takie stanowisko należy uznać za najbardziej racjonalne, nosi ono bowiem w sobie nowe, dotychczas w praktyce nie doceniane, elementy warunkujące procesy samoregulacji skutecznego działania. W ten sposób na plan pierwszy reformy pracy nauczyciela, widzianych z jej wiedzotwórczych aspektów,

wysunąć należy procesy diagnozowania. Udostępnienie nauczycielowi kompendium wiedzy z zakresu metod oraz pomiaru stosowanego w badaniach eksperymentalnych stanowić tu będzie niewątpliwie krok naprzód w porównaniu do stanu obecnego.

### Praca nauczyciela a rozwój wiedzy pedagogicznej

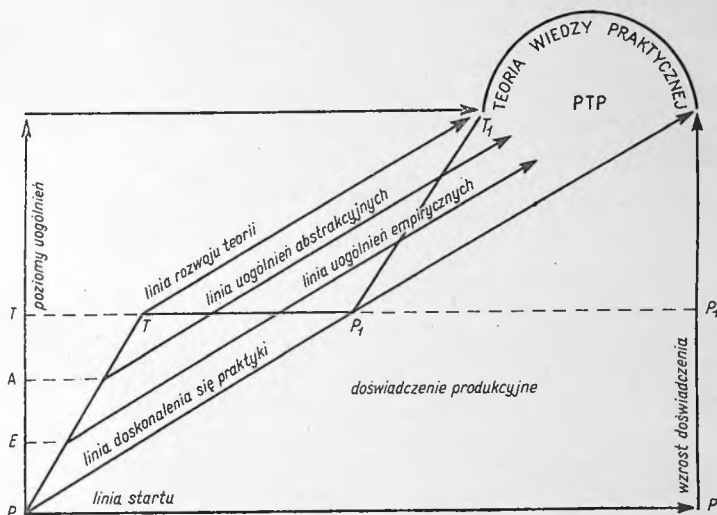
Omówione poprzednio mechanizmy uogólnień empirycznych i teoretycznych zamykają część problemów metodologicznych pracy nauczyciela, ale ich bynajmniej nie wyczerpują. Uogólnienia teoretyczne, w przeciwieństwie do uogólnień empirycznych, stanowią wprawdzie integralny składnik wiedzy naukowej, niemniej nie doprowadzone do poziomu teorii (w procesie uogólnień wyższego stopnia) tworzą jedynie zręby wiedzy subiektywnej pod postacią tzw. osobniczego doświadczenia. A zatem nie są to jeszcze doświadczenia społeczne. Ta szczególna okoliczność, w dotychczasowym porządku rzeczy, stanowić będzie barierę odgradzającą tzw. „drogę genetyczną” rozwoju nauk pedagogicznych od pozostałych dwu dróg, o których mówiliśmy na wstępie.

Przekroczenie tej bariery stanowi nieodłączny warunek rozwoju nauk pedagogicznych oraz warunek pełnej integracji wysiłków trzech głównych czynników, odpowiedzialnych za ten rozwój, tj. nauczyciela, naukowca-eksperymentatora i naukowca-teoretyka. Jeżeli dotychczasowa akcja tzw. „opisów przodującego doświadczenia” (odczytów pedagogicznych) nie zdała egzaminu, nie oznacza to, że poszukiwanie przejścia od uogólnień teoretycznych pracy nauczyciela do pracy naukowca-eksperymentatora należy uznać za niemożliwe. Pozostawiając ten problem do dalszych szczegółowych rozważań, nie sposób jest już w tym stadium nie przyznać codziennej pracy nauczyciela częściowych funkcji badawczych np. w zakresie wydobywania problemów badawczych, wstępnego formułowania hipotez roboczych, rekonesansu, a nawet pilotażu (w szkołach eksperymentalnych) i wdrażania. Znaczna część tego typu badań mogłaby z pewnością pełnić funkcję tzw. badań wstępnych, gdy natomiast badania eksperymentalne, prowadzone przez naukowców — funkcję badań właściwych. Taki podział ról zbliża pracę nauczyciela do poziomu pracy badacza-eksperymentatora, a pracę naukowca chroni przed podejmowaniem problemów badawczych o małej wadze społecznej. Jest to ponadto, jak się wydaje, jedyna droga unaukowania pracy nauczyciela i jednocześnie jedyna droga przeciwdziałania nagminnym ucieczkom naukowców przed podejmowaniem trudnych problemów badawczych praktyki zawodowej.

Zachodzi nieodzowna konieczność integracji wszystkich trzech dróg rozwoju nauk pedagogicznych, a przede wszystkim pełnego wykorzystania istniejących możliwości doprowadzenia uogólnień teoretycznych pra-



kytyki zawodowej (droga pierwsza) do poziomu funkcjonującej teorii,<sup>20</sup> przez szeroko organizowane badania eksperymentalne (droga druga). Ogólny schemat tego procesu podaje rys. 3.



Rys. 3. Przechodzenie od uogólnień empirycznych i abstrakcyjnych do teorii nauki

Konieczność włączenia drogi genetycznej rozwoju nauk pedagogicznych do metodologii postępowania naukowo-badawczego warunkowane jest dodatkowymi jeszcze względami, tj. dynamiką rozwoju problematyki oświaty i wychowania oraz systematycznym opóźnieniem się teorii pedagogicznej za ogólnotechnicznym postępem współczesności. W tym przypadku synchronizacja potrzeb rozwijającego się życia z praktyką i teorią pedagogiczną winny stanowić jedność, zgodnie z trzema marksowskimi funkcjami praktyki, tak by praktyka dostarczała zarysów nowej teorii, by weryfikowała jej prawdziwość i by przekształcała rzeczywistość pedagogiczną w pożądanym kierunku. Wychodząc z tych pozycji, droga genetyczna rozwoju pedagogiki, zawarta w codziennej pracy nauczyciela, pod żadnym pozorem nie może pozostać poza kręgiem zainteresowań metodologii postępowania naukowo-badawczego.

Dopiero na tak szerokim tle jedności: drogi genetycznej z drogą eksperymentalną mogą powstawać prace o doniosłej wartości społecznej, będące uogólnieniem danych obu dróg na drodze trzeciej. Ten nowy szczebel postępowania naukowo-badawczego należy zaliczyć do jego najwyższego piętra. W tym szczegółowym przypadku dane drogi genetycznej stano-

<sup>20</sup> J. Olszański: Op. cit. s. 154.

wią jedynie punkty odniesienia, a dane teorii, będącej uogólnieniem badań eksperymentalnych — punktem wyjścia nowej teorii. Z pozycji analizy metodologicznej wszystkie teorie pedagogiczne wyrosłe na drodze trzeciej zakwalifikować należy do systemu nauki.

Zakwalifikowanie drogi genetycznej, jako specyficznej dla pracy nauczyciela i jej zintegrowanie z pozostałymi drogami prowadzi do systemowego ujęcia struktury wiedzy pedagogicznej i do uznania każdej za konieczny element postępowania naukowo-badawczego w procesie rozwoju wiedzy pedagogicznej.

### Wnioski końcowe

W zakończeniu rozważań nad podjętym problemem należy wysunąć kilka wniosków ogólnych, pozwalających na proces codziennej pracy nauczyciela popatrzeć z pozycji metodologicznych. W konfrontacji z całością dróg prowadzących do rozwoju nauk pedagogicznych praca nauczyciela jest jedną z nich, i to bynajmniej nie podrzędną. W tym ujęciu poza swą funkcją dydaktyczno-wychowawczą pełni jednocześnie funkcję wiedzytwórczą, tj. badania i poznawania obiektywnie egzystującej rzeczywistości pedagogicznej. Tak szerokie uogólnienie analizowanego problemu pozwala zatem zakwalifikować pracę nauczyciela do roli metody postępowania naukowo-badawczego w jej następującej specyfikacji:

1. Metody, dzięki której powstawała, rozwijała się i rozwija się po dzień dzisiejszy wiedza pedagogiczna.
2. Metody pozwalającej nauczycielowi w jego pracy zawodowej skutecznie walczyć z rutyną i wznieść się do pozycji twórczej badacza zjawisk pedagogicznych (ideał zbliżenia pracy nauczyciela do pracy naukowca znajduje tu możliwości pełnej realizacji).
3. Metody zabezpieczającej warunki żywego i operatywnego poznawania faktów pedagogicznych i uogólniania ich do poziomu doświadczenia i wiedzy.
4. Metody stwarzającej najskuteczniejsze warunki rozwoju motywów samokształcenia i samodoskonalenia (ogólnego i zawodowego) przy jednoczesnej optymalizacji uzyskiwanych osiągnięć w pracy z młodzieżą.
5. Metody, która pedagogiczne działanie (żywy proces dydaktyczno-wychowawczy) podnosi do rangi twórczego eksperymentowania, a nauczyciela-praktyka czyni odpowiedzialnym nie tylko za uzyskiwane wyniki nauczania i wychowania, ale również i za postęp nauk pedagogicznych w ogóle.

## PROBLEM ZAGROŻENIA MORALNEGO WSPÓŁCZESNEJ MŁODZIEŻY

### 1. Problem narkomanii wśród młodzieży

Zjawisko trudności wychowawczych, wykolejania się nieletnich i niedostosowania społecznego pogłębia niebezpieczeństwo narkomanii wśród młodzieży, a zwłaszcza wśród tzw. hippisów w USA oraz w niektórych państwach zachodnioeuropejskich, jak np. w Anglii, w NRF, we Francji, w Danii, w Holandii, w Szwecji, we Włoszech. Zjawisko to zaczęło również w ostatnich latach pojawiać się w krajach socjalistycznych i w Polsce. W związku z tym zachodzi potrzeba szerokiego uświadomienia społecznego o niebezpieczeństwie narkomanii wśród młodzieży, aby na drodze profilaktyki nie dopuścić do rozszerzania się tego zjawiska wśród młodzieży w naszym kraju.

W pierwszym rzędzie uświadomienia wymagają szkoły i nauczycielstwo o grożącym niebezpieczeństwie. Należy uświadomić nauczycieli, jakimi metodami pedagogicznymi mają zapobiegać temu zjawisku i skutkom rozkładowym narkomanii.

Narkomania — to przewlekłe nadużywanie narkotyków, prowadzące do silnego odurzenia, odurzenia, wyzwalające chorobliwe popędy, pobawiające woli i prawidłowych funkcji psychicznych. Narkomania prowadzi człowieka do utraty samokontroli, panowania nad sobą, do nałogu i do zaburzeń psychicznych oraz fizycznych, czego następstwem najczęściej są ciężkie schorzenia psychiczne i somatyczne. Narkoman staje się niewolnikiem narkotyku, czego wyrazem jest głód narkomański, prowadzący człowieka do przestępstwa, a nawet morderstwa dla zdobycia pieniędzy na porcję narkotyku.

Narkomania jest epidemią w skali światowej i objęła swym zasięgiem tak kraje o wysokim poziomie ekonomicznym, jak i kraje rozwijające się. Narkotyki są nadużywane nadmiernie i stanowią poważny problem społeczny również na Bliskim i Dalekim Wschodzie. Wskutek rozwijającej się turystyki oraz nowoczesnej komunikacji lądowej, morskiej i powietrznej narkotyki łatwo przenikają z krajów opanowanych narkomanią do krajów dalszych. Głównymi odbiorcami narkotyków w świecie współczesnym stała się młodzież, a zwłaszcza hippisi.

Na rozszerzanie się narkomanii wpływa w dużej mierze rewolucja naukowo-techniczna i jej oddziaływanie na warunki współczesnego życia, gwałtowne tempo życia, które wymaga nadmiernego wysiłku fizycznego i psychicznego, ustawicznego napięcia nerwowego, co pociąga z kolei niekiedy niepowodzenia życiowe, lęk przed niebezpieczeństwem utraty warunków do życia. Również nie jest obojętny w kształtowaniu psychiki

współczesnego człowieka lęk przed niebezpieczeństwem atomowym grożącym światu. W związku z tym część młodzieży współczesnej szuka spokoju, zapomnienia o rzeczywistości, o przykrościach, które niesie niekiedy życie w narkotykach. Spośród młodzieży najczęściej stają się ofiarami nałogu narkomanii ci, którzy nie wynieśli ze swego środowiska rodzinnego należytych postaw moralnych. Młodzież, która wpadła w sidła narkomanii, pogrąża się w tym nałogu coraz bardziej, bo narkotyki wywołują przeżycia euforii, beztroskie zapomnienie o rzeczywistości życia i jego przykrościach, dają złudne, chwilowe zadowolenie, wprowadzają w świat iluzji, uniesienia, zachwyty i ekstazy. Narkomania prowadzi do kompletnego amoralizmu, zaniku hamowania i panowania nad sobą, do amoralizmu seksualnego, do erotyzmu i wyuzdania. Skutkiem narkomanii jest więc u młodzieży dezintegracja osobowości i amoralizm.

## 2. Kraje dotknięte epidemią narkomanii

Epidemia narkomanii wybuchła po II wojnie światowej, najpierw w Japonii, dokąd przewozili narkotyki — głównie heroinę — amerykańscy wojskowi, mający pełną swobodę poruszania się na Dalekim Wschodzie i uprawiania nielegalnego handlu narkotykami. Główną siedzibą handlu narkotykami był Hong-Kong. Tutaj było skupisko międzynarodowych gangów handlarzy narkotykami i tu przerabiano alkaloidy-opium i wytwarzano heroinę, która w hurcie sprzedawana była po dwa dolary za jeden gram, natomiast cena detaliczna heroiny podzielonej na porcje-dawki dochodziła do dwustu dolarów za jeden gram.

Największym odbiorcą narkotyków obecnie są Stany Zjednoczone Ameryki Północnej, dokąd na drodze nielegalnego handlu przemyt narkotyków przekracza rocznie około półtora miliarda dolarów. Niepokojące jest tu zjawisko narastającej narkomanii przede wszystkim wśród młodzieży — głównie hippisów.

Również w Kanadzie występuje narastanie narkomanii — głównie wśród młodzieży. Niektórzy badacze w Kanadzie przyjmują, że około 25% uczniów szkół średnich i studentów narkotyzuje się LSD, haszyszem i marihuaną.

Niepokojąca jest rozszerzająca się narkomania w Europie Zachodniej — głównie wśród młodzieży dorastającej, a zwłaszcza w Anglii, w Austrii, NRF, Szwajcarii, Danii, Szwecji, Norwegii i Francji.

Jak wynika z obliczeń danych kryminologicznych Interpolu (międzynarodowej policji) — zaledwie 5—10% narkotyków nielegalnego handlu ulega konfiskacie policyjnej, natomiast około 90—95% wyprodukowanych i przemycanych narkotyków dociera do narkomanów drogą pokątnego i zakonspirowanego handlu. Według szacunku Interpolu roczny nielegalny handel heroiną wynosi 6—12 ton, a Stała Centralna Rada Opiu-

mowa ONZ oblicza, że w skali światowej roczny nielegalny obrót opium wynosi około 1200 ton.

W 1971 roku stwierdzono pierwsze wypadki przemytu i handlu narkotykami w Polsce. W Warszawie i Poznaniu celnicy skonfiskowali 46 kg haszyszu. Również w ostatnich latach stwierdzono handel papierosami i cukierkami nasyconymi narkotykami i z handlem tych pierwszych narkotyków spotykamy się niekiedy wśród młodzieży szkolnej. Narkomania w Polsce na razie ogranicza się głównie do nadużywania przez młodzież dorastającą pewnych gotowych preparatów leczniczych względnie niektórych chemikaliów, jak np. „tri”, ale w ostatnich dwóch latach miały miejsce sporadyczne wypadki narkotyzowania się prawdziwymi narkotykami przemycanymi do naszego kraju z państw kapitalistycznych. I to jest właśnie niepokojące, ponieważ głównymi odbiorcami narkotyków jest młodzież sympatyzująca z hippisami z krajów burżuazyjnych.

### 3. Program walki z narkotykami Światowej Organizacji Zdrowia i Komisji Narkotyków Rady Społecznej i Gospodarczej ONZ

Światowa Organizacja Zdrowia i Komisja Narkotyków Rady Społecznej i Gospodarczej ONZ opracowały szereg międzynarodowych konwencji dotyczących kontroli i obrotu środkami odurzającymi, które obowiązują wszystkie kraje będące członkami ONZ. Komisja Narkotyków ONZ ustala też wykazy środków odurzających, podlegających reglamentacji. Wykazy te obejmują obecnie ponad 100 narkotyków podlegających międzynarodowej kontroli.

Polska jako członek ONZ podpisała powyższe konwencje zwalczania narkomanii. W związku z tym Ministerstwo Zdrowia i Opieki Społecznej sprawuje nadzór nad produkcją i kontrolą obrotu środkami odurzającymi.

Ponieważ narkomania szerzy się obecnie na całym świecie, a głównie wśród młodzieży dorastającej, Komisja Narkotyków Rady Społecznej i Gospodarczej ONZ na posiedzeniu w dniu 24 lipca 1970 roku postanowiła zalecić następujące kierunki wspólnej akcji wymierzonej przeciw narkomanii:

- zaostrezenie stosowanych środków walki z nielegalnym handlem narkotykami we wszystkich zagrożonych krajach;
- prowadzenie akcji oświatowych mających na celu informowanie ludności o szkodliwym działaniu narkotyków i dążeniu do zmiany stosunku społeczeństwa do zagadnienia narkomanii;
- poprawę sytuacji ekonomicznej krajów produkujących roślinne surowce narkotyczne i zastąpienie ich innymi plantacjami nie gorzej popłatnymi;
- umożliwienie narkomanom powrotu do normalnego życia w społeczeństwie przez leczenie ich i rehabilitację.

#### 4. Hippisi amerykańscy i ich ideologia (Narkomania wśród hippisów amerykańskich (USA))

Najbardziej niepokojącym problemem społecznym związanym z narkomanią jest narkomania wśród młodzieży dorastającej, a zwłaszcza związana z hippisami, których największą liczbę posiadają Stany Zjednoczone Ameryki Północnej. Hippisi odrzucają wszystkie normy społeczne, negują obowiązujące zasady moralne i wartości wyznawane przez ogół ludzi, odrzucają też pracę jako czynnik krępujący wolność osobistą i utrzymują się najczęściej z dobroczynności, dorywczych zajęć oraz muzyki młodzieżowej. Słowo „hippies” weszło na stałe do języka amerykańskiego w 1967 roku, kiedy ukazał się artykuł pt. „The Social History of the hippies”; i odtąd słowo to zostało przyjęte w skali światowej jako nazwa ruchu młodzieżowego — hippies. W następnych latach hippisi próbowali oderwać się od tej nazwy, wprowadzając w jej miejsce nową nazwę „Free Man” — Wolny Człowiek, termin ten jednak nie przyjął się.

Hippisi w USA w 70% rekrutują się z najbogatszych i uprzywilejowanych warstw społecznych amerykańskich (Kazimierz Jankowski — „Hippisi”. W-wa 1972, Książka i Wiedza, str. 55). Trzecia ich część pochodzi z Kalifornii — najbogatszego stanu, trzecia część — z Nowego Jorku, a pozostali — z miejscowości rozsianych wzdłuż obu wybrzeży, natomiast do rzadkości należą hippisi urodzeni w środkowych stanach. Do hippisów należy młodzież już od 15—16 lat, przeciętny ich wiek wynosi około 20 lat, najstarsi rzadko przekraczają 25 lat życia. Młodzież ta najczęściej ma ukończoną szkołę średnią, a około 3% hippisów rekrutuje się spośród studentów wyższych uczelni (w roku akademickim 1972/73 było w USA 8,5 miliona studentów, z czego około 3% było hippisów, tj. około 255 tysięcy). Wedle danych amerykańskich w połowie 1973 roku liczba ich sięgała miliona, w tym około 100 tysięcy skrajnych hippisów-komunardów, żyjących we wspólnotach (zarówno chłopców, jak i dziewcząt oraz ich dzieci). Hippisi wyróżniają się ubiorem: chodzą często w podartych dżinsach, rozdeptanych butach, kolorowych koszulach, noszą długie włosy i brody. Lewis Yablonsky, znawca problematyki hippisowskiej w USA, dzieli hippisów na dwie grupy: prawdziwych i hippisopodobnych. Pierwsza grupa prawdziwych hippisów dzieli się z kolei na dwie podgrupy: „kapłanów” (priests) — ideologów i filozofów ruchu (ci stanowią około 15% ogółu hippisów) i „nowicjuszy”, których liczbę ocenia na 35%, pozostała reszta zaś — to hippisopodobni, którzy znaleźli się wśród hippisów przypadkowo (Kazimierz Jankowski — „Hippisi”, W-wa 1972, str. 63).

Grupa hippisów kapłanów-ideologów zerwała ze swymi rodzicami, porzuciła studia, nie podejmuje stałej pracy, a utrzymuje się z dorywczych zajęć kilkudniowych w ciągu miesiąca, zarabiając kilkadziesiąt dolarów miesięcznie. Hippisi-kapłani narkotyzują się regularnie, ale

z umiarkowaniem marihuaną i LSD, natomiast nie używają alkoholu, heroiny i innych narkotyków. Hippisi-nowicjusze natomiast są nie zrównoważeni, krzykliwi, biorą udział w różnych marszach protestacyjnych krytykując ostro życie społeczne, życie rodziny, szkoły i zakłady pracy. Narkotyzują się marihuaną i LSD bez kontroli dawek, co pociąga za sobą ciężkie schorzenia i przedwczesną śmierć. Do grupy tzw. hippisów swobodnych należą najczęściej kilkunastoletni oraz różne elementy przestępcze, szukające w ruchu hippisów schronienia. Charakteryzują się oni wulgarnym językiem i krzykliwym ubiorem. Lewis Yablonsky wyodrębnia w tej grupie cztery podgrupy:

Do pierwszej podgrupy należą: nastolatki, lubiący muzykę, fryzury, ubiory rzucające się w oczy, są prowokujący i agresywni, hołdują swobodzie seksualnej, wygłupiają się wobec otoczenia, palą marihuanę i zazwyczaj też używają innych narkotyków; członkowie tej podgrupy nie zrywają jeszcze stosunków ze swą rodziną.

Do drugiej podgrupy hippisopodobnych należą młodociani narkomani, którzy biorą narkotyki w celu uzyskania stanu euforii.

Do trzeciej podgrupy hippisopodobnych należy młodzież o zaburzeniach psychicznych, która ucieka od normalnego życia społecznego, jest skłonna do samobójstw i psychoz, i która przeżywa halucynacje oraz urojenia.

Do czwartej podgrupy hippisopodobnych należy mieszanina różnych osobników agresywnych i kryminalistów.

Według oceny Lewisa Yablonsky'ego stan liczebny hippisów w 1968 roku w USA wynosił około 200 tysięcy prawdziwych hippisów, około 200 tysięcy hippisopodobnych oraz kilkaset tysięcy kryptohippisów używających LSD, marihuanę, ci ostatni mają własne rodziny i pracują normalnie.

Poza tym z ruchem hippisów sympatyzuje parę milionów ludzi wywodzących się ze środowisk uniwersyteckich, różni liberałowie, mieszczaństwo, którzy udzielają poparcia materialnego oraz dostarczają hippisom żywności i leków. Liczba hippisów USA w ostatnich dwu latach zaczęła się zmniejszać, a zwłaszcza wśród sympatyków hippisów, na co miał wpływ proces Mansona i jego grupy. Przeciętny Amerykanin nie orientuje się należycie w ruchu hippisów i często ich miesza z elementami przestępczymi.

Podstawowe materiały związane z genezą i historią hippisów podaje praca Burtona H. Wolfa „The Hippies”, która ukazała się w USA w 1968 roku. Wedle Burtona H. Wolfa przyjmuje się dzień 14 stycznia 1967 r. jako datę narodzin ruchu hippisów, bo w dniu tym w Golden Gate Park w San Francisco ogłosili hippisi Pierwsze Światowe Połączenie Człowieka z hasłami takimi, jak: „Kochaj się zamiast wojować”, „Wszyscy ludzie stanowią jedność”. Przewodniczyli temu zebraniu dwaj psycholodzy amerykańscy Timothy Leary i Richard Alpert oraz poeci beatników:

Allen Ginsberg, Michael McClure, Leonore Kandel, mistrz zen — Allan Watts. Na tej uroczystości rozdawano bezpłatnie papierosy z marihuaną i tabletki LSD.

Ruch hippisów wiąże się genetycznie w USA z wcześniejszym ruchem młodzieżowym beatników, którzy jako prekursorzy hippisów pojawili się pod koniec lat 1950 w San Francisco Nord Beach, gdzie wystąpiła grupa młodych ludzi, którzy naruszali normalne życie amerykańskie, mieszkali w melinach, szałasach zbudowanych z bambusu i butelek, rzadko się myli, używali antyperfum, mężczyźni nosili sandały, długie włosy i brody, kobiety oraz mężczyźni byli ubrani w brudne i podarte dżinsy, kobiety miały długie, swobodnie rozpuszczone włosy i chodziły boso. Z narkotyków używali marihuanę, amfetoninę, pili alkohol, prowadzili rozwiązłe życie seksualne i szydzili z religii. Ludzie mieszkający w sąsiedztwie beatników uważali ich za wykolejeńców i wyrzutków społecznych. Na skutek tego beatnicy stawali się gettem. W latach sześćdziesiątych beatnicy zaczęli stawać się popularni w USA dzięki prasie. Wiele ludzi w tym okresie sądziło, że beatnicy przygotowują rewolucję społeczną. Jednakże beatnicy oddawali się beczynnemu życiu, narkomanii i prowadzili swobodne życie seksualne. W 1966 roku w głównej siedzibie beatników w Haight Ashbury pojawiła się nowa odmiana „rock and rolla”. W dzielnicy San Francisco North Beach rozwija się w tym czasie „jazz” — muzyka ludowa przy akompaniamencie gitary. Wprowadzili też instrumenty muzyczne i elektroniczne o wielkiej sile głosu. Tu rozwija się muzyka modna i chwytająca młodzież o takich nazwach, jak: „Folck rock”, „San-Francisco rock”, „Western rock”, „Folk rock muzic”. Dzięki tym nowym formom muzyki beatnicy poczęli przyciągać do siebie młode pokolenie, a nawet dorosłych. Dominującą rolę w kształtowaniu tej nowoczesnej głośnej muzyki, opartej na rytmie powiązanej z muzyką ludową, odegrali: The Beatles i Rolling Stones. Z beatnikami wiąże się organicznie i genetycznie ruch hippisów. Na bazie beatników ukształtowali się ewolucyjnie hippisi. W tej ewolucji od beatników do hippisów ogromną rolę odegrała nowoczesna muzyka. Poza tym decydująca rola organizatora hippisów przypadła dla Timothy Leary, który stał się przywódcą duchowym dla całego ruchu i społeczności hippisów. Timothy Leary po ciężkich przeżyciach II wojny światowej, po studiach psychologicznych na Uniwersytecie w Alabama, po uzyskaniu stopnia doktora w dziedzinie psychologii klinicznej w Uniwersytecie w Kalifornii, po kilkuletnim okresie pracy naukowej i po rocznym okresie w Uniwersytecie Harwardzkim oraz po podróży i eksperymentach z grzybami meksykańskimi i narkotykiem LSD i jego wpływie na osobowość człowieka — w dniu 14 stycznia 1967 roku wystąpił po raz pierwszy przed audytorium hippisów i stał się jakby ich mesjaszem. Przyjmując pseudonim Billy Graham, nawoływał młodzież do porzucenia szkoły, uniwersytetu i do włączenia się do nowego ruchu, dla którego sformułował hasło: „Włącz się, dostrój, odpa-



daj!" To hasło Leary'ego miało być całą filozofią pierwotną nowej społeczności hippisów. Tę filozofię wiązał ze swą teorią oddziaływania narkotyku LSD na osobowość człowieka. Timothy Leary na podstawie swych badań nad narkotykiem LSD stwierdził zachodzące podobieństwo między stanem umysłowym wywołanym przez LSD i stanem psychicznym wywoływanym przez buddyzm zen jako oświecenie (satori). W związku z tym pod wpływem Leary'ego u hippisów amerykańskich w USA buddyzm zen uwidocznił się w języku, poglądach i postawach (głównie u hippisów-kapłanów).

Tak więc hippisi przyjęli za podstawę ideową swego ruchu idee i sposób życia beatników oraz moc oddziaływań narkotyku LSD i buddyzmu zen na przeobrażenia osobowości, czemu równocześnie towarzyszyło oddziaływanie nowych form muzyki oraz specyficzny styl ubiorów hippisowskich. Wedle poglądów religijnych buddyzmu zen zadaniem człowieka jest znalezienie własnej drogi życiowej, którą każdy człowiek może odkryć w stanie oświecenia (satori). Droga życiowa jednak przeciętnego obywatela jest z góry zdeterminowana przez wzory kulturowe. Timothy Leary żądał odrzucenia wszystkiego, co zostało narzucone jednostce przez kulturę, i głosił, że oczyszczenie się z tych wpływów może nastąpić za pośrednictwem narkotyku LSD. Człowiek musi najpierw odpaść ze społeczeństwa i szukać oświecenia, a później dopiero szukać własnej drogi życiowej (K. Jankowski — „Hippisi”, W-wa 1972, str. 93). Powyższa pierwsza próba sformułowania filozofii hippisowskiej przez Timothy Leary'ego jest zlepkiem ideologii beatników, buddyzmu zen i teorii o sile oddziaływania narkotyku LSD na przeobrażenia osobowości człowieka.

Drugim współtwórcą ideologii i filozofii hippisowskiej był Gridley Wright — 33-letni kapłan ruchu hippisów. Miał on ukończone studia wyższe w Uniwersytecie Yale w zakresie nauk politycznych. Poza tym przed przystąpieniem do ruchu hippisów pracował jako urzędnik, makler na giełdzie i jako opiekun sądowy młodocianych przestępców. Po nawiązaniu kontaktu z hippisami stał się ich fanatycznym zwolennikiem oraz jednym z założycieli i przywódców komuny hippisów Strawberry Fields w 1967 roku. Ta komuna hippisowska była jedną z pierwszych, której działalność stała się wzorem dla następnych komun hippisów. Założenia filozoficzne i ideologiczne hippisów w ujęciu Gridleya Wrighta są następujące: Punktem wyjścia jest ocena miejsca człowieka we współczesnym świecie. Czuje się on onieśmielony, osamotniony, zagubiony we wrogim mu otoczeniu, pełen negatywnych emocji w stosunku do siebie i innych. Pragnie kochać i być kochanym, ale nie potrafi. Chce czuć się z ludźmi bezpiecznie, ale jest wobec nich pełen nieśmiałości, podejrzeń, niepewności, obaw. Pragnie seksu, ale odczuwa zahamowanie i wstręt. Jego własne reakcje wobec innych szokują go. Nie pojmuje źródeł swej nienawiści i agresywności w stosunku do najbliższych mu ludzi. Posiadając wszystko, co może wydawać się konieczne dla przeżywania szczę-

ścia — znajduje jedynie najgłębsze rozczarowania. Traci nadzieje i popada w rozpacz. Jakie są przyczyny tej klęski człowieka we współczesnym świecie?

Grydley upatruje je w kulturze, w zasadach życia ekonomicznego. W życiu człowieka w tym świecie podstawową rolę odgrywa jego „ja” (ego) (K. Jankowski — „Hippisi”. W-wa 1972, str. 104—105).

„Wiele ludzi — sądzi Gridley — nie jest w stanie zrozumieć, że przyczyną wszystkich klęsk i nieszczęść, jakich doznają w kontaktach z innymi ludźmi, jest własne „ja”. Doznają zawodu, obwiniają siebie i własną niedoskonałość, pragną uzyskać nowe sukcesy własnego „ja”, włączając do niego wszystko, z czym się identyfikują: własny dom coraz to wspanialej wyposażony i upiększony, własny samochód, jacht, własne przedsiębiorstwo, a nawet własną żonę i własne dzieci. „Ja” rozrasta się do wielkości monstrum składającego się z olbrzymiej ilości przedmiotów, ludzi i symboli. Im większe „ja”, im wspanialsza forma na zewnątrz, tym trudniej bronić je słabemu, niedoskonalemu człowiekowi. Tym intensywniejsze poczucie klęski, kiedy w samotności, we własnej sypialni jego właściciel na krótko pozostaje sam z sobą. Według Gridleya Wrighta najważniejszym problemem ludzkiego „ja” jest fakt, że „ego” posiadam nie tylko ja, lecz również inni. Dokonując jakichkolwiek manipulacji z własnym „ja”, wpływam na „ja” pozostałych ludzi: osłabiam je lub wzmacniam. Ta zależność przybiera charakter gry, w której stawką jest życie na pokaz we wszystkich możliwych formach, a wygraną umocnienie, obrona własnego „ja”. Ta gra wypełniając często bez reszty życie ludzi w cywilizowanym świecie nazywana jest przez hippisów „ego-game”, co można rozumieć jako „życie na pokaz”. Ludzie są świadomi własnego „ja”, ale nie są świadomi lub nie są w pełni świadomi swojego udziału w „ego-game”. Nie są świadomi konsekwencji, jakie wynikają z tej gry dla stosunków emocjonalnych z innymi ludźmi. Dlatego w kontaktach między ludźmi pełno jest pozorów niedopowiedzeń, półprawd, dlatego w kontaktach tych rodzi się hipokryzja i zakłamanie. Być otwartym, szczerym oznacza ukazanie własnych, liczących niedoskonałości: wad, lęków, frustracji, zahamowań. Być otwartym, tzn. przyznać się odważnie do wątpliwości dotyczących własnej doskonałości. Szczerłość jest poważną groźbą dla naszego „ja”. Udział w „ego-game” stawia człowieka zdaniem Grydleya w trudnej, konfliktowej sytuacji. Pielęgnowanie obrazu własnej osoby, narzucanego człowiekowi przez wymagania kultury, zamyka mu drogę do porozumienia z innymi ludźmi. Oni też mają swoje wątpliwości, lęki i zahamowania. Oni też boją się panicznie szczerości. Dlatego — wyznaje Wright — jeśli nawet rozmawiam z kimś szczerze, okazuje się, że szczerłość ta jest niepełna... A przecież tylko przez szczerłość możemy dokonać zdumiewającego odkrycia, że inni ludzie mają takie same trudności jak my, odczuwają te same napięcia i lęki, podobnie potrzebują zaufania i miłości. Droga do pojednania z sobą i z innymi ludźmi — są-

dzi Grydley — może więc prowadzić tylko przez znaczne osłabienie lub utratę „ja”. Jak tego dokonać? Gridley uznał, że możliwość taką wskazał Leary, demonstrując właściwości LSD. Po użyciu tego środka człowiek traci na kilka godzin własne „ja” i przeżywa niemal własną śmierć, ponieważ życie człowieka wydaje mu się niepodzielnie związane z obrazem własnej osoby. Skoro jednak zabieg ten został dokonany, człowiek może dostrzec ukryte przed nim uprzednio wartości: piękno świata i radość, jaką daje własne istnienie. LSD pozwala więc człowiekowi odzyskać miłość do siebie i do ludzi” (K. Jankowski — „Hippisi”. Warszawa 1972, str. 104—111).

Poza wyżej przedstawionymi próbami sformułowania podstaw ideowych ruchu hippisów i ich filozofii — hippisi powołują się też na filozofię Russa, Gandiego, a nawet Mao.

Badania nad ideologią hippisów wykazują, że ruch hippisowski nie ma swej właściwej ideologii, że tzw. „ideologia hippisowska” jest próbą zlepku filozofii ich przywódców, buddyzmu, chrześcijaństwa oraz wyrwanych fragmentów filozofii Marcuse i Gandiego.

Odrodzony ruch beatników, przeobrażony w ruch hippisów — mimo słabych podstaw ideowych i filozoficznych, stał się ekspansywny nie tylko w USA, ale w skali światowej. Siłą napędową ekspansji ruchu hippisów jest narkomania i erotyzm — swobodnego życia seksualnego.

Postawa hippisów prowadzi do wypaczenia sensu życia i do amoralizmu. Hippisi odmawiają uczestnictwa w życiu społecznym. Występują u nich: obojętność polityczna i naiwność w sprzeciwianiu się wszelkim formom przemocy. Hippisi gotowi są żyć w ubóstwie, głoszą powszechną miłość jako klucz do wszelkich problemów, co jest utopią. Negacja obecnego życia społecznego ze strony hippisów jest pewną formą nacisku na społeczeństwo, ale jest pozbawiona zarówno idei, jak i programu działania.

## 5. Komuny hippisowskie

Najbardziej szkodliwe społecznie i moralnie w ruchu ekspansywnym hippisów są komuny hippisowskie, które mimo pozornie pięknych i postępowych założeń — w praktyce życiowej nie zdawały egzaminu i stawały się ruchem szkodliwym społecznie. Jak relacjonuje Yablonsky, badacz ruchu hippisów, obraz codziennego życia w komunie był odstręczający. Żywoć komun trwał krótko — od kilku tygodni do kilku miesięcy, bo trudno w nich było wytrzymać dłużej z powodu braku żywności, braku podstaw elementarnych higieny i bezsensownej anarchii. W komunach nie obowiązują żadne zasady. Każdy członek komuny „robi swoje”, może uprawiać seks z jednym lub z wieloma partnerami — zależnie od ochoty. Tragicznie przedstawia się los dzieci w komunach, bo pozbawione są wszelkiej elementarnej opieki wychowawczej, chodzą głodne, brudne,

obdarte, wynędzniałe. W komunach dominuje brud, brak dostatecznego wyżywienia. Ogólnie hippisi w komunach są niedożywieni. Cierpią na różne choroby, na skutek nadużywania narkotyków i swobody seksualnej. Spośród chorób na pierwszy plan wysuwają się u hippisów choroby zakaźne i choroby weneryczne, które szerzą się w komunach w wyniku pełnej swobody seksualnej. Zakażeniom ulegają niemal wszyscy. Znaczna część hippisów zarażona jest też kiłą lub łącznie kiłą i rzeżączką. Również występują powszechnie choroby dróg oddechowych, schorzenia przewodu pokarmowego, biegunki, zapalenia wirusowe wątroby i żółtaczka zakaźna oraz awitaminoza na tle niedożywienia. Na skutek nadużywania narkotyków, a głównie LSD i marihuany, masowo występują też choroby psychiczne.

Ruch hippisowski, opierając się na założeniach utopijnych, szuka szczęścia w ubóstwie gett hippisowskich — w komunach, które są formą ucieczki od kapitalistycznego życia społecznego. Hippisi chcieliby dojść do przywrócenia wśród ludzi miłości i zaufania, ale ich postawa poprzez narkomanię i wolny seksualizm prowadzi na manowce poza marginesy normalnego życia społecznego.

## 6. Podstawowe błędy założeń ideologicznych hippisów amerykańskich

Hippisi — mimo utopii i swych negatywnych stron życia związanego z narkomanią i swobodnym seksem — są radykalnym ruchem młodzieżowym w USA, protestującym przeciwko porządkowi społeczno-ekonomicznemu kraju. Występują szczególnie ostro przeciwko nadmiernemu pędowi do bogacenia się. Ruch hippisów odrzuca w całości burżuazyjny, kapitalistyczny system społeczno-ekonomiczny i nawołuje do powrotu do warunków naturalnych, do przywrócenia człowiekowi wartości humanistycznych, do usuwania nienawiści, wrogości, lęku, obciążeń, zahamowań, a kształtowania nowej osobowości człowieka opartej na miłości, życzliwości, wolności. Styl i sposób życia wysuwany przez hippisów jest jednak utopijny, a zwłaszcza widzi się rozbieżność między ideami głoszonymi przez „kapłanów-hippisów” a ogólną hippisowską praktyką życiową. Słabość ruchu hippisów tkwi w destrukcyjnej postawie zarówno w stosunku do grupy, jak i jednostki oraz ucieczce od rzeczywistości w świat utopii.

Ponieważ ruch hippisowski opiera się na negacji współczesnego życia społecznego kapitalistycznego, a nie wysuwa konkretnego nowego programu życia społecznego i odrzuca walkę o budowę nowego życia społecznego, wobec tego nie może liczyć na powodzenie i sukcesy dalsze w swym rozwoju.

Zjawisko ruchu hippisów w USA ma swe główne źródła w niespełnia-

jącej należyte swych funkcji wychowawczych rodzinie amerykańskiej, w której dziecko spotyka się od najwcześniejszych lat z hipokryzją, napięciem emocjonalnym, konfliktami, dążeniem do ciągłego bogacenia się. Na skutek tego część młodzieży w wieku dojrzewania nie akceptuje takiego życia swych rodziców, dochodzi do konfliktów w rodzinie i ucieka z domu rodzinnego, szukając nowego życia, które mu oferują hippisi. Poza tym ruch hippisów wiąże się z kryzysem amerykańskiej kultury, która oparła się głównie na rozwoju nowoczesnej techniki i na naukach służących głównie technice. Ten jednostronny rozwój kultury amerykańskiej doprowadził do dehumanizacji kultury, do kryzysu wartości moralnych i kryzysu w życiu społecznym.

W ostatnich latach osłabła i opadła już dynamika ruchu hippisowskiego w USA, a zwłaszcza od czasu skompromitowania ruchu hippisów morderstwem popełnionym w sierpniu 1969 roku na osobach: Abigail Folger, Wojciechu Frankowskim, Steve Parent, Jay Sebring, Sharon Tate, przez grupę hippisów: Charlec Watson, Patricię Kronwinkle, Linde Kasabian, Suzan Atkins, na czele których stał hippis Charles Manson, człowiek zupełnie zdemoralizowany, zdegenerowany, nazywający siebie „Szatanem”. Rzecznicy ruchu hippisowskiego stwierdzają obecnie, że w USA ruch ten przekroczył szczyt swego rozwoju i obecnie jest w stadium powolnego rozpadu.

## 7. Ruch hippisowski w Europie

Fala fanatycznego ruchu hippisów przeniosła się obecnie do innych części świata, a zwłaszcza do Europy Zachodniej do takich państw, jak: Anglia, Dania, Belgia, Holandia, Szwecja, NRF, Francja, Austria, Szwajcaria. W Anglii zademonstrowali hippisi swą siłę w 1969 roku, kiedy to zajęli w centrum Londynu duży gmach, z którego zostali usunięci przez policję. Duże zaniepokojenie w Anglii wywołał w 1970 r. masowy zlot hippisów na wyspie Wight, gdzie przebywało około 200 tysięcy przybyszów hippisowskich głównie z Anglii oraz z USA, Francji, Włoch, a nawet z Indii. Na zlocie tym wspólnie spożywali posiłki, śpiewali pieśni, palili haszysz, zaspokajali seks, spali razem pokotem — brudni, wynędzniali, obdarci.

Tragicznie wygląda życie komuny miejskiej hippisów w Danii w Kopenhadze, gdzie żyją razem kobiety, dzieci, mężczyźni — utrzymywani głównie przez opiekę społeczną. Obraz tej komuny w Kopenhadze jest podobny do obrazów komun amerykańskich.

Podobnie wygląda życie hippisów belgijskich, którzy koncentrują się głównie w dużych miastach.

Pokaźna jest również grupa hippisów w Holandii, a zwłaszcza w Amsterdamie, gdzie można ich spotkać na największych placach publicznych

siedzących beczynnie, brudnych, zaniedbanych, obdartych. Amsterdam uważają hippisi europejscy za swą stolicę w Europie.

Wielu hippisów wśród młodzieży dorastającej spotykamy w Szwecji w dużych miastach, a zwłaszcza w Sztokholmie.

We Francji jest najwięcej hippisów w Paryżu i w dużych miastach. Francja jest jednym z głównych ośrodków handlu narkotykami.

Również we Włoszech spotykamy się z ruchem hippisów, a zwłaszcza w Rzymie i miastach północnych Włoch.

Znane są masowe wystąpienia hippisów w NRF.

Spotykamy też hippisów w Szwajcarii i Austrii, choć w mniejszej ilości.

Znane są też wędrowki hippisów europejskich i amerykańskich do Azji, do Nepalu i Katmandu, gdzie mogą łatwo zdobyć narkotyki i palić swobodnie haszysz.

## 8. Hippisi w Polsce<sup>1</sup>

Niepokojące jest zjawisko przenikania wpływu i ruchu hippisów również do krajów socjalistycznych, w tym także i do Polski.

Początki ruchu hippisów w Polsce przypadają na rok szkolny 1966/67. Wtedy to wystąpił Józef Pyrz pod pseudonimem „Proroka” i zaczął głosić zmodyfikowaną ideologię hippisów amerykańskich wśród pewnych grup młodzieży w Warszawie. Ponieważ hasła hippisowskie były podawane przez „Proroka” w formie atrakcyjnej, oddziaływającej demagogicznie na sferę emocjonalną, pozyskały sobie pewne grupy wśród młodzieży warszawskiej — głównie wśród studentów, którzy przerwali studia z powodu niezdanych egzaminów. Grupy te zaczęły zwracać na siebie uwagę ludzi — długimi włosami i strojem przyjętym od hippisów amerykańskich oraz swą ruchliwością. Z końcem 1968 roku było już w Warszawie 60 młodych hippisów, w tym 11 dziewcząt. Rekrutowali się oni głównie spośród inteligencji. Najczęściej do ruchu hippisów włączała się młodzież, która uciekała z domu i przerywała naukę lub pracę.

Pierwszą „komunę” zorganizowali hippisi w Ożarowie pod Warszawą w wynajętej prywatnej willi, w której w jednym pokoju z końcem 1968 r. żyła gromada 20 osób (chłopców i dziewcząt), nie dbając o elementarne postulaty higieny. W pokoju „komuny” było siedem posłań na 20 osób. Członkowie tej „komuny” nosili stare, brudne, zniszczone ubrania. W izbie tej panował nieład i brud. Pełno było porzuconych butelek po alkoholu. Członkowie tej „komuny” zwracali na siebie uwagę różnokolorowymi ubraniami, na których były wymalowane farbami napisy hippisowskie. Pędzili oni tu życie beczynne, słuchali muzyki gitar

<sup>1</sup> Władysław Majzner: Hippism jako nowa forma społecznego niedostosowania młodzieży, Kraków 1972, WSP — praca magisterska wykonana w Zakładzie Pedagogiki pod kierownictwem naukowym dra Stefana Dyląga.

czy magnetofonu, a w czasie „kontemplacji” pili alkohol i inhalowali „tri”.

Pierwsi hippisi posiadali też około 10 pomieszczeń w Warszawie i okolicach Warszawy. Korzystali też chętnie z lokali rozrywkowych i klubów oraz lokali warszawskich, gdzie się najchętniej zbierali. W tym okresie działalności hippisów w Warszawie pojawili się dalsi nowi przewodnicy, jak: Antoni N., Marek Z., Marek W. i zaczęli nawiązywać kontakty z hippisami zagranicznymi.

W 1968 roku pojawiają się już hippisi poza Warszawą: w Podkowie Leśnej, w Radomiu, Kielcach, w Krakowie.

W pierwszym roku swej działalności hippisi starali się współuczestniczyć w życiu i działalności prywatnych, nierejestrowanych klubów muzycznych.

W 1968 roku miały już miejsce pierwsze wypadki śmiertelne zatrucia preparatem chemicznym „tri” w Warszawie i we Wrocławiu, wskutek czego ruch hippisów spotkał się z krytyczną reakcją opinii społecznej, nastąpiło też pewne zahamowanie w dynamice rozwojowej hippisów.

Jednakże w 1969 roku ruch hippisów uległ dalszemu zaktywizowaniu, gdyż liczba jego uczestników doszła w tym czasie prawie do tysiąca osób chłopców i dziewcząt, a obok tego mieli oni już wielu sympatyków wśród dorastającej młodzieży, która dawała temu wyraz modą noszenia długich włosów i sposobem ubierania się. W szeregach hippisów w tym okresie mamy około 70% chłopców i około 30% dziewcząt w wieku 15—19 lat, ale spotykamy również starszą młodzież do 25 roku życia. Młodzież, która przystąpiła do ruchu hippisów, najczęściej przestawała się uczyć i nie chciała pracować. Kandydaci na hippisów rekrutowali się głównie w tym okresie z rodzin rozbitych i alkoholików.

Wedle szacunkowej oceny rzeczoznawców ruchu hippisów w 1969 roku występowały najliczniejsze ich grupy w następujących ośrodkach:

W Warszawie grupa hippisów obejmowała ponad 200 osób.

W Krakowie do hippisów należało ponad 200 osób młodzieży, ale nie tworzyli oni jednolitej grupy. W grupie krakowskich hippisów miały miejsca liczne zatrucia preparatem chemicznym „tri”.

W 1968 roku wzrastała ilość hippisów w Krakowie. Spotykali się oni najczęściej przy ul. Grodzkiej, w oficynie przeznaczony na rozbiorę, oraz w kawiarni Krzysztofory i w kawiarniach Starego Miasta w Rynku Głównym i na Plantach krakowskich.

W 1970 roku było już w Krakowie 106 hippisów, którzy rekrutowali się spośród młodzieży w wieku 16—19 lat, w tym 30% dziewcząt. Na skutek zażywania narkotyków i środków odurzających, a zwłaszcza preparatu „tri”, zanotowano kilkanaście wypadków zatrucia ciężkich. Hippisi krakowscy posługiwali się pseudonimami takimi, jak: Provo, Pies, Lajkonik, Literat, Baran, Amok, 140, Luki, Fanton, Wowo, Pablo, Inga, Faron, Galia, Greczynka, Koń, Sara, Lalka, Boba.



W Zakopanem i Nowym Targu grupa hippisów liczyła 30 osób. Członkowie tej grupy starali się o nawiązanie kontaktów z młodzieżą w Czechosłowacji.

We Wrocławiu i w niektórych miastach województwa wrocławskiego grupa hippisów liczyła ponad 60 osób — chłopców i dziewcząt nie uczących się i nie pracujących. Gromadzili się oni i spotykali najczęściej w kawiarniach Wrocławia.

W Zielonej Górze działały dwie grupy hippisów wśród młodzieży, liczące około 50 osób, znane pod nazwami: „Dzieci Kwiatka” i „Ludzie Miłości”.

W Katowicach, w Gliwicach i w Częstochowie do hippisów należało ponad 100 osób młodzieży dorastającej, tak chłopców, jak i dziewcząt.

Na Wybrzeżu, na terenie Trójmiasta, działała grupa ponad 60 hippisów i do tej grupy wstępowała młodzież szkół wyższych, głównie studenci, którzy przerwali naukę na pierwszym roku studiów, oraz młodzież ze szkół średnich. Miały tu miejsce liczne zatrucia wskutek inhalowania się „tri”.

W Przemyślu wystąpiła grupa hippisów o dużej dynamice i dążyła do zorganizowania komuny w Bieszczadach.

W Łodzi działała grupa hippisów „Szeryfa”, ale krótkotrwałe.

Na skutek popełnionych w USA morderstw przez grupę hippisowską Charlesa Mansona w sierpniu 1969 roku dynamika hippisów w Polsce na kilka miesięcy uległa osłabieniu, ale już w 1970 roku rzeczoznawcy ruchu hippisów obliczają, że było ich w Polsce około 2200 osób — głównie w miastach uniwersyteckich i ośrodkach przemysłowych.

W następnych latach, tj. 1971/72, właściwy ruch hippisów uległ w Polsce dalszemu osłabieniu, rozszerzyły się natomiast wpływy hippisów, jeśli chodzi o styl noszenia długich włosów, brody oraz sposób ubierania się à la hippisi przez dorastającą młodzież — głównie nie uczącą się i nie pracującą, a przede wszystkim młodzież chuligańską i niedostosowaną społecznie. Ci pseudohippisi, którym przewodzi młodociany recydywistyczny element przestępczy, między innymi „gitludzie”, są agresywni i niebezpieczni w stosunku do otoczenia społecznego, ich demoralizujący wpływ ujawnia się już w niektórych szkołach wielkomiejskich.

Podstawową formą dynamizującą ruch hippisów w Polsce są zloty hippisowskie, organizowane w różnych miejscowościach, najczęściej w okresie letnim. Jak wynika z relacji obserwatorów ruchu hippisów w Polsce, od 1968 roku odbyło się kilkanaście zlotów hippisowskich w naszym kraju. Główne były zloty hippisów w Mielnie, w Dusznikach Zdroju, Kaziemierzu nad Wisłą, w Opolu, w Chęcinach i w Częstochowie.

Poprzez zloty hippisi starali się pozyskiwać nowych członków, zapoznawać się z hippisami z całego kraju. Na zlotach spędzali wspólnie czas na rozmowach i dyskusjach oraz słuchaniu muzyki i inhalowaniu się środkami odurzającymi.



W 1969 roku ponad 100 chłopców i dziewcząt w strojach hippisowskich wzięło udział w zlocie hippisów w Opolu w dniach festiwalu piosenki opolskiej.

W dniach 7—10 maja 1970 roku zorganizowali hippisi duży Krajowy Złot w Chęcinach, gdzie przybyło ich około 160 osób wraz ze swym głównym przywódcą J. Pyrzem, który miał im dać wytyczne i program działania.

W dniach 14—15 sierpnia 1971 roku zorganizowali złot w Częstochowie, gdzie na polach przyklasztornych pobudowali około 20 namiotów. W zlocie tym wzięło udział około 200 hippisów z całego kraju wraz z delegatami hippisowskimi zagranicznymi i swym przywódcą Józefem Pyrzem.

W okresie wiosennych Juwenaliów studenckich w 1973 roku w Krakowie hippisi mieli zaplanowany złot, ale nie doszedł on do skutku.

Powyższe fakty świadczą, że ruch hippisów dalej oddziałuje na młodzież.

Założenia programowe i ideowe hippisów w Polsce nie są jasne, są one zlepkiem różnych haseł przejętych od hippisów zagranicznych oraz własnych przywódców. Nie ma jednolicie zredagowanej i przyjętej przez ogół hippisów ideologii ani programu działania.

St. Radziejowski i Wł. Majzner w swym artykule pt. „Uwagi o ruchu hippies” (*Stużba MO*, 1969, Nr 6/75) podają, że najczęściej wśród hippisów są głoszone hasła następujące:

- żyć obecną chwilą, wcale nie troszczyć się o przyszłość i dalsze losy, trwać i egzystować bez perspektyw i planów;
- nie uczyć się i nie pracować, a więc nie podejmować żadnego wysiłku, a siły intelektualne wykorzystywać czasem do tworzenia poezji, rzeźby, muzyki — często pod wpływem narkotyków;
- wszystkie przedmioty codziennego użytku uważać za wspólną własność, nawet odzież osobistą i nie dążyć do ustabilizowanej pozycji majątkowej;
- stojąc na gruncie pacyfizmu, przeciwstawiać się służbie wojskowej i obronie kraju, a więc podstawowym elementom patriotyzmu,
- uznawać wolną miłość bez jakichkolwiek ograniczeń i legalizacji związku małżeńskiego oraz zabezpieczenia warunków wychowania płodnym dzieciom;
- nie uznawać państwa, granic, rodziny, administracji;
- nie reagować na krytykę opinii publicznej kierowanej pod adresem ich stylu życia, wprowadzonych obyczajów, sposobu ubierania się i szerzonych poglądów.

Powyższe założenia programowo-ideowe hippisów są antyspołeczne i antymoralne, demoralizujące osobowość młodzieży dorastającej, zwłaszcza groźne jest zachęcanie do narkomanii, do wolnej miłości.

Wypowiedzi o charakterze ideowo-programowym szeregu przywódc-

ców polskich hippisów są szkodliwe społecznie i moralnie. Wypowiedzi te wedle oceny psychiatrów są anormalne i noszą znamiona wypowiedzi ludzi chorych psychicznie.

Poza tym hippisi kolportowali wśród członków prace swych przywódców, a mianowicie utwór A. Ginsberga „Skowyt” oraz broszurę J. Pyrza „Jak stać się wolnym”. Powyższe prace miały również tendencje ideowo-programowe.

### 9. Profilaktyka pedagogiczna

Jak widzimy, cały ruch hippisów w naszym kraju jest szkodliwy dla młodzieży, bo grozi nie tylko zdrowiu fizycznemu i psychicznemu ze strony narkomanii, ale jest on antymoralny i antyspołeczny w całej swej postawie, zalecając żyć chwilą, nie uczyć się, nie pracować, nie troszczyć się o przyszłość. Również szkodliwe są hasła wolnej miłości bez odpowiedzialności za wychowanie dzieci i uchylanie się od obowiązku wobec własnego państwa.

W związku z całokształtem powyższych uwag nasuwają się następujące wnioski pedagogiczne:

- pożądane jest zapoznanie nauczycielstwa, zwłaszcza w ośrodkach wielkomiejskich, przemysłowych i podmiejskich, z niebezpieczeństwem narkomanii wśród młodzieży dorastającej oraz z niebezpiecznym społecznie i moralnie ruchem hippisów, którzy mogą budzić u młodzieży w wieku dojrzewania chęć przeżycia z hippisami przygody, nie przeczuwając fatalnych następstw dla siebie i swej przyszłości;
- przy kształceniu i dokształcaniu nauczycieli winno się uwzględniać problematykę narkomanii grożącej młodzieży, zwłaszcza ze strony hippisów, oraz szkodliwość społeczną i moralną całego ruchu hippisów, niedorzeczność i szkodliwość ich założeń programowo-ideowych;
- w szkołach winno się zwrócić większą uwagę na obserwację uczniów, na absencję ich oraz ich wagary, bo te najczęściej prowadzić mogą do kontaktów z hippisami i do przerywania nauki oraz ucieczek z domu;
- w ramach działalności dyrekcji szkół i komitetów rodzicielskich pożądane jest wprowadzenie kontroli przyczyn przerywania nauki przez uczniów w wieku dojrzewania — głównie w środowiskach wielkomiejskich, podmiejskich i przemysłowych, należy dotrzeć do rodziny takiego ucznia, bo najczęściej przyczyną załamania się dziecka i jego wykołejenia się jest rodzina rozbita, rodzina alkoholików i pewna część rodzin obojga rodziców pracujących (pomocne mogą tu być organizowane w każdej większej szkole poradnie pedagogiczne i zaprowadzenie przez wychowawców klasowych kart indywidualnych ucznia);

- w planach pracy poradni wychowawczo-zawodowych winny być uwzględnione problemy narkomanii, która może zagrażać młodzieży dorastającej ze strony negatywnego społecznie i moralnie ruchu hippisów;
- należy wzmocnić opiekę i kontrolę społeczną nad młodzieżą dojeżdżającą do szkół koleją, autobusami, komunikacją podmiejską i miejską, a zwłaszcza na dworcach, bo tu mogą grozić pierwsze kontakty z hippisami i młodzieżą niedostosowaną społecznie;
- paląca jest sprawa wprowadzenia kontroli społeczno-pedagogicznej w kawiarniach, klubach, świetlicach, parkach, gdzie najczęściej zbierają się hippisi i młodzież niedostosowana społecznie;
- uświadomić służbę zdrowia, a zwłaszcza lekarzy i farmaceutów, w zakresie problematyki narkomanii grożącej młodzieży ze strony ruchu hippisów oraz o potrzebie ścisłej kontroli recept na leki zawierające środki narkotyczne i leki psychotropowe;
- wzmocnić profilaktykę pedagogiczną w organizacjach młodzieżowych przeciwko niebezpieczeństwu gromadzącemu z kontaktów z hippisami;
- szkodliwe jest podawanie w formie sensacyjnej w prasie, w radio i w telewizji informacji o narkomanii i o ruchu hippisów, bo taka postawa środków masowego przekazu może budzić negatywne zainteresowania tą problematyką wśród młodzieży dorastającej.

## BIBLIOGRAFIA

1. ALPIN BOLESŁAW — Alkoholizm i toksykomania, Warszawa 1968, PZWL.
2. BORGOSZ JÓZEF — Neomarksizm Herberta Marcusego. *Ideologia i Polityka* 1971, nr 4.
3. CLAUS GENRICH — Filozofia Herberta Marcusego. *Forum* 1968, nr 22(165) z dnia 2.VI.1968.
4. GILES LAPOUGE — Beatnicy. *Forum* 1966, nr 30.
5. JANKOWSKI KAZIMIERZ — Hippisi w poszukiwaniu ziemi obiecanej. Warszawa 1972, Książka i Wiedza.
6. YABLONSKY LEWIS — Hippy Trip. N.Y. 1969.
7. KONOPNICKI JAN — Niedostosowanie społeczne, Warszawa 1971 PWN.
8. KONOPNICKI JAN — Zaburzenia w zachowaniu się dzieci i środowisko. Warszawa 1964, PWN.
9. KUBALSKI JAN — Narkomania jako światowy problem społeczny. *Biuletyn Informacyjny Ministerstwa Zdrowia i Opieki Społecznej Centr. Farm. „Cefarm”*. Warszawa 1971, nr 7.
10. LIPKA MARIAN — Przestępczość nieletnich w Polsce. Warszawa 1971, PWN.
11. LIPKOWSKI OTTON — Dziecko społecznie niedostosowane i jego resocjalizacja. Warszawa 1971, PZWS.
12. LICHOCKI WITOLD — Przyczynki do hippiesologii. *Życie Literackie* 1969 nr 47, z dnia 23.XI.1969.
13. MAJZNER WŁADYSŁAW — Hippiesizm jako nowa forma społecznego niedostosowania młodzieży. Kraków 1972, WSP, Zakład Pedagogiki (praca magisterska).

14. POSPIESZYŁ KAZIMIERZ — Konflikty młodzieży z otoczeniem. Warszawa 1970, PZWS.
15. PILCH TADEUSZ — Metodologia pedagogiczna badań środowiskowych, Wrocław—Warszawa—Kraków, Ossolineum, PAN, 1971.
16. PODGÓRECKI ADAM — Patologia życia społecznego, Warszawa 1969 PWN.
17. RADZIEJEWSKI STANISŁAW i MAJZNER WŁADYSŁAW — Uwagi o ruchu hippies, *Służba MO* 1969, nr 6/75.
18. SOLECKI JERZY, ANDRZEJ — Kwiaty Zła. *ITD* 1969, nr 25(448).
19. WITALEWSKA HENRYKA — Dzieci Kwiaty, czyli zanik człowieczeństwa. *Głos Nauczycielski* 1970, nr 7.
20. WOLFE BURTON B. H. — *The Hippies*. N.Y. 1968.

## TEORIA RÓWNOWAGI F. HEIDERA

### Uwagi wstępne

We współczesnej psychologii pojęcie równowagi odgrywa coraz większą rolę. Występowało ono już na początku XX w. w pracach psychologów postaci; żywsze zainteresowanie tą kategorią pojawiło się wszakże po rozwinięciu przez amerykańskiego fizjologa W.B. Cannona teorii homeostazy. Homeostaza polega na utrzymaniu przez organizm za pomocą mechanizmów regulujących optymalnego stanu równowagi zarówno wewnętrznej, jak i zewnętrznej. Równowaga wewnętrzna łączy się z utrzymaniem spistości różnych sił i procesów w obrębie organizmu, równowaga zewnętrzna umożliwia prawidłowe przystosowanie do zmieniającego otoczenia.

Kategorię równowagi przeniósł na teren psychologii społecznej uczyony niemieckiego pochodzenia Fritz Heider. W r. 1946 skonstruował on system teoretyczny zajmujący się relacjami między czynnikami poznawczymi a emocjonalnymi; system ten został rozwinięty w książce pt. „Psychologia stosunków międzyludzkich”, która ukazała się w 1958 r. System Heidera oddziałwał zapładniająco na późniejsze teorie oparte na założeniach równowagi. Należą do nich: teoria Osgooda-Tannebauma, Festingera, Abelsona — Rosenberga, Newcomba, Feathera.

Teorie te zwane są ogólnie teoriami równowagi (balance) lub teoriami konsystencji poznawczej (cognitive consistency). Teorie równowagi zajmują się różnymi aspektami równowagi i jej składnikami, ich wzajemnym stosunkiem (Heider), jej efektami i wpływem na postawy i zachowanie (Festinger), implikacyjnym charakterem struktury poznawczej (Abelson — Rosenberg). Teorie równowagi dały początek wielu badaniom eksperymentalnym typu modelowego. Badania wcześniejsze nastawione były na wskazanie, że ludzie wolą i chętniej aprobują stany równowagi poznawczej oraz że brak równowagi jest nieprzyjemny; badania późniejsze wykazywały różne modyfikatory równowagi (np. wpływ percepcji postawy własnej i partnera na równowagę — badanie H.F. Taylora).

Poniżej przedstawimy szczegółowo teorię równowagi F. Heidera jako teorię, która wywarła największy wpływ na inne koncepcje teoretyczne w psychologii społecznej i której oddziaływanie na badania empiryczne staje się w ostatnich latach coraz bardziej intensywne i rozległe.

### Pojęcie stosunku

F. Heider przez stosunki międzyludzkie rozumie relacje występujące przeważnie między dwiema osobami związane z ich wzajemnymi ocenami, uczuciami, reakcjami. Relacje powyższe są rozpatrywane „powierzch-

niowo", tak jak przebiegają w codziennym życiu i jak są percepowane przez laików operujących kategoriami naiwnej psychologii. Stanowisko Heidera jest stanowiskiem fenomenologicznym, przy czym jest to fenomenologia typu potocznej, tzw. naiwnej.

Heider, analizując stosunki, koncentruje się przede wszystkim na osobniku jako na „podstawowej jednostce, która ma być zbadana”<sup>1</sup>. Oczywiście osobnik nie może być analizowany w sposób subiektywistyczny w oderwaniu od diady i partnera, lecz winny być uwzględnione jego związki z partnerem, a szczególnie psychologiczny świat partnera widziany przez niego, to znaczy jego oczekiwania, percepcję tego, co czuje, pragnie partner.

### Stanowisko metodologiczne Heidera

Heider sądzi, że w dziedzinie stosunków międzyludzkich zebrano sporo wiedzy empirycznej pochodzącej z badań naukowych i z potocznej obserwacji faktów w codziennym życiu.

W związku z tym dalszy rozwój nauki w mniejszym stopniu uzależniony jest od przyczynkarskich, wąskich badań, w większym natomiast od teoretycznej analizy zjawisk, od konstrukcji ich modeli pojęciowych. Tego właśnie rodzaju teoretyczne opracowanie problematyki ułatwia nie tylko systematyzację dotychczas zebranej wiedzy, lecz również sprzyja inicjowaniu odkrywczych hipotez, a więc ma doniosłe znaczenie heurystyczne.

Heider stoi na stanowisku, że tzw. potoczna mądrość zebrana w postaci różnych przysłów, aforyzmów itp. zawiera sporo cennych uogólnień dotyczących stosunków międzyludzkich. Ludzkość w wyniku swego długiego rozwoju zebrała sporo wiedzy — oczywiście nieusystematyzowanej i nieuściślonej, która odpowiednio opracowana pozwala opisywać zjawiska i wyjaśniać je. Dużo poznawczo ciekawych spostrzeżeń zawierają utwory literackie, powieści, nowele. Według Heidera istotne znaczenie w rozwoju wiedzy o stosunkach międzyludzkich może odegrać budowa języka naukowego. Konstrukcja odpowiedniej aparatury pojęciowej winna ułatwić klasyfikację stosunków międzyludzkich i wyjaśnienie ich funkcjonowania. W związku z tym wyłania się zadanie uściślenia szeregu pojęć i określenia zespołu pojęć podstawowych w dziedzinie stosunków międzyludzkich. Jednym ze środków do uściślenia pojęć i wyłonienia kategorii podstawowych jest analiza semantyczna. Np. mając takie pojęcie, jak dawać, brać, otrzymywać, trzymać, można określić osobę odniesienia (reference person), źródło akcji, kierunek ruchu i na tej drodze porównać ich zawartość treściową, ustalić wzajemne stosunki i odkrywać nowe

<sup>1</sup> F. Heider: *The Psychology of interpersonal relations*. 1958 Wiley, str. 1.

relacje. Innym środkiem jest analiza sytuacyjna, polegająca na wykrywaniu u istot działających w związku z wpływającymi na nie bodźcami określonych elementów, np. spostrzegawczych, pragnieniowych czy uczuciowych.

### Podstawowe kategorie

Podstawowymi kategoriami, za pomocą których Heider analizuje stosunki międzyludzkie, są:

1. Subiektywne otoczenie lub przestrzeń życiowa. Otaczająca rzeczywistość jest subiektywnie odbita przez ludzi, wyobrażają sobie oni świat w określony sposób, mają różne opinie o przyrodzie, ludziach, przejawiają określone postawy, np. sądząc, że konflikty są złem itd.

2. Spostrzeganie. Kontakt ze światem i z innymi ludźmi możliwy jest dzięki spostrzeganiu. Wydarzenia jakiegokolwiek rodzaju może wejść do naszej „subiektywnej przestrzeni” przez informację słowną, lekturę, sygnały mimiczne itd.

3. Doświadczenie. Jednostka podlega naciskowi otoczenia i innych ludzi, doświadczanie tych wpływów może być mniej lub bardziej przyjemne i dodatnie dla jednostki, a także w mniejszym lub większym stopniu ma wpływ na zachowanie.

4. Wywoływanie zmian. (Causing). Otoczenie społeczne i inni ludzie mogą wywołać określone zmiany w naszym zachowaniu np. przez rozkazy, nagradzanie itd.

5. Możliwość. To, czy inni mogą wywołać pewne zmiany w otoczeniu, wpływa na nasz stosunek do nich i na przewidywanie ich zachowania. Możliwość dokonania zmian łączy się z siłą (power) i umiejętnościami.

6. Próby. Chodzi tu o próbowanie ze strony osobnika wywołania zmian. Próby mogą wykazać niemożność wywołania zmian, wyjścia ze stanu „życzeniowego” oraz stworzyć sytuację odmienną od tego, że może się wywołać zmiany, lecz nie próbuje się.

7. Pragnienie. Ludzie mogą pragnąć wielu rzeczy, lecz nie każde pragnienie musi prowadzić do efektów zgodnych z nimi. Obserwując ludzi wykrywamy ich pragnienia i możemy je wiązać z wywoływaniem zmian i próbami.

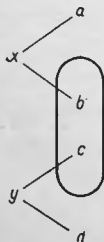
8. Uczucia. Pozytywne lub negatywne uczucia determinują w dużym stopniu zachowanie. Ważne jest również, że gdy żyjemy do kogoś uczucia, osoba ta odgrywa określoną rolę w naszej „przestrzeni życiowej”.

9. Przynależność. Rzeczy mogą należeć do ludzi, osoby mogą do siebie należeć, ponieważ łączy się je ze sobą (np. parę przyjaciół) lub ponieważ są one do siebie podobne.

10. Powinności. Jednostka zachowuje się nie tylko zgodnie ze swoimi możliwościami, pragnieniami, uczuciami, jej zachowanie regulowane jest również przez powinności, normy, zakazy.

## Percepcja w stosunkach międzyludzkich

W analizie stosunków międzyludzkich F. Heidera centralną rolę odgrywa percepcja społeczna. Percepcja ta, jakkolwiek posiada pewne cechy wspólne z percepcją świata fizycznego, różni się od tej ostatniej istotnymi cechami. Postrzegając przedmioty fizyczne poznajemy ich właściwości i funkcje, percepując ludzi dostrzegamy oprócz ich właściwości relacje, jakie nas łączą z nimi. Właściwości innych ludzi obejmują zarówno te, które dane są nam bezpośrednio na podstawie obserwacji, np. agresywne zachowanie się, jak i te, które stanowią dyspozycje do określonych działań (dispositional properties). Ocena człowieka, jego dyspozycji narażać o wiele więcej trudności niż ocena cech przedmiotów. Ocena człowieka jest rozciągnięta w czasie, zależy ściślej od treści uprzednich doświadczeń i informacji dotyczących jego osoby, od schematów antycypacyjnych. Percepcja społeczna jest według Heidera procesem aktywnej organizacji i hierarchizacji elementów postrzeganych, tworzenia określonej struktury znaczeniowej, w ramach której zostaje określona funkcja poszczególnych składników. Heider stwierdza: „Rola znaczenia w percepcji staje się centralną, ponieważ spójna reprezentacja świata, do której grawituje percepcja, zależy od znaczenia (lub poglądów, lub od interpretacji, ocen) jako organizujących czynników. Integrujący mechanizm można opisać ogólnie następująco: Przypuśćmy, że pewien bodziec  $x$  jest dwuznaczny. Może on być widziany jako  $a$  i  $b$ . To, czy percepowany on jest jako  $a$  lub jako  $b$ , zależy od znaczenia, jakie dodatkowe bodźce sugerują, i od tego, jak te znaczenia zgadzają się z  $a$  lub z  $b$ . Możemy również stwierdzić, że inny bodziec  $y$  jest również dwuznaczny, to znaczy, że może być postrzegany jako  $c$  lub  $d$ . Jeśli znaczenie  $b$  zgodne jest ze znaczeniem  $c$ , a niezgodne jest z  $a$  lub  $b$ , ani znaczenie  $d$  nie jest zgodne z  $a$  lub  $b$ , wówczas pierwszy bodziec będzie percepowany jako  $b$ , drugi jako  $c$ . Świat, który percepujemy, staje się spójny, a dwuznaczne bodźce nawet o prostej budowie prowadzą do obrazów, które stają się zgodne i stwarzają zintegrowany układ.”<sup>2</sup>



<sup>2</sup> F. Heider: Lit. cit., str. 48.



### Teoria równowagi w jednostce poznawczej

Jednym z najważniejszych wymiarów stosunków międzyludzkich są — jak wspomnieliśmy wyżej — postawy emocjonalne partnerów. Postawy emocjonalne Heider dzieli na pozytywne i negatywne. Pozytywne oznaczają, że partnerzy siebie lubią, negatywne — że nie lubią siebie. Sensu terminów: uczucia pozytywne, lubienie, Heider bliżej nie wyjaśnia.

Powstaje pytanie, czy między uczuciami a zjawiskami poznawczymi nie zachodzą związki pozwalające przewidywać zmiany w stanach emocjonalno-poznawczych.

Heider dla wyjaśnienia związków zjawisk uczuciowych z poznawczymi w stosunkach międzyludzkich konstruuje teorię równowagi w jednostce poznawczej.

Jednostkę poznawczą stanowią takie osoby, rzeczy, wydarzenia, które są spostrzegane jako przynależące do siebie. Relacje między tymi osobami, rzeczami mogą mieć charakter podobieństwa, częstszych kontaktów, znajomości, własności, sprawstwa itd. Na przykład brat i siostra, osobnik i jego czyny, osoby często kontaktujące się ze sobą stanowią jednostkę poznawczą.

Stan równowagi istnieje wówczas, gdy jednostka poznawcza i związane z nią uczucia istnieją bez napięcia.

Podstawowe twierdzenie w teorii Heidera brzmi: „relacje emocjonalne i relacje związane z przynależnością do tej samej całości zmiernają do stanu równowagi”.<sup>3</sup> Postawy emocjonalne i percepcja elementów w jednostce poznawczej są wzajemnie zależne, to znaczy, że doznawanie uczuć nie odbywa się niezależnie od spostrzegania związków między elementami pewnej całości i odwrotnie, bowiem percepcja tych związków jest związana z zachodzącymi zjawiskami emocjonalnymi. Z jednej relacji można wnosić o drugiej.

Zaburzenia równowagi w jednostce poznawczej implikują tendencję, by stosunki między uczuciami a jednostką poznawczą zorganizować na nowo w ten sposób, by były tego samego znaku.

Zależności powyższe można ująć symbolicznie. Oznaczamy przez  $p$  i  $o$  partnerów stosunków, przez  $x$  zjawiska, rzeczy zewnętrzne w stosunku do nich. Stosunki między  $p$ ,  $o$ ,  $x$  mogą być dwojakiego rodzaju.

1. Mogą to być stosunki emocjonalne związane z lubieniem, aprobatą lub nielubieniem, potępieniem. Pozytywne relacje emocjonalne oznacza się przez  $L$  (like), negatywne przez  $DL$  (dislike).

2. Drugą kategorię stosunków stanowią relacje związane z przynależnością do tej samej jednostki poznawczej. Ludzie, rzeczy ujmujemy jako elementy pewnych całości, elementy te mogą przynależeć do całości i być ze sobą związane ze względu na podobieństwo, stosunek własności, sto-

<sup>3</sup> F. Heider: Lit. cit., str. 211.

sunek przyczynowy itp. Związek między dwoma elementami oznaczymy za Heiderem przez  $U$  (unit), brak związku przez  $nU$ .

W diadzie, czyli jednostce poznawczej złożonej z dwóch elementów, stosunki między  $p$ ,  $o$ , lub  $p$ ,  $x$  są albo pozytywne, albo negatywne. Gdy jeden stosunek jest dodatni, a drugi ujemny, wówczas istnieje brak równowagi.

**Przykłady: Równowaga:**  $p$  lubi  $o$  ( $pLo$ ),  $p$  przyjaźni się z  $o$  ( $pUo$ ).  
**Brak równowagi:**  $p$  nie lubi  $o$  ( $pDLo$ ),  $p$  przyjaźni się z  $o$  ( $pUo$ ).

W triadach istnieje równowaga, gdy wszystkie trzy relacje między  $p$ ,  $o$  i  $x$  są pozytywne lub gdy dwie relacje są negatywne, a jedna pozytywna. Brak równowagi występuje wtedy, gdy dwie relacje są pozytywne, a jedna negatywna.

**Przykłady: Równowaga:**  $p$  lubi  $o$  ( $pLo$ ),  $o$  ma pozytywne poglądy wobec  $x$  ( $oUx$ ),  $p$  ma podobne poglądy wobec  $x$  ( $pUx$ ). Wszystkie stosunki pozytywne, wobec czego istnieje równowaga. **Brak równowagi:**  $p$  lubi kolegę ( $pLo$ ), kolega popełnił nadużycie ( $oUx$ ),  $p$  potępia nadużycie ( $pDLx$ ). Istnieją tu dwa stosunki pozytywne i jeden negatywny, wobec czego występuje brak równowagi.

W triadzie istnieją trzy relacje 1)  $p$  do  $O$ , 2)  $O$  do  $x$ , 3)  $p$  do  $x$ . Każda z tych relacji może być typu  $U$ , not  $U$  (nie  $U$ ),  $L$ ,  $DL$ . Ogółem istnieje 64 możliwych kombinacji ( $4 \times 4 \times 4$ ), tylko część z nich stanowi układy zrównoważone.

### Przywracanie równowagi w jednostce poznawczej

Brak równowagi lub jej zaburzenie w jednostce poznawczej jest stanem przykrym, który wyzwała czynności mające na celu redukcję napięcia i przywracanie równowagi. Np.  $p$  lubiący swego przyjaciela ( $o$ ) dowiaduje się, że popełnił on nadużycia ( $x$ ), przy czym  $p$  potępia nadużycia jako takie. Mamy tu do czynienia z dwoma pozytywnymi relacjami  $pLo$ ,  $pLUx$  oraz jedną negatywną  $pDLx$  (rys. 1). Napięcie, jakie zaistniało u  $p$ , może być zredukowane przez: a) przekształcenie postawy emocjonalnej bądź b) przez przekształcenie jednostki poznawczej.

#### Zmiana postawy emocjonalnej

a)  $p$  może zmienić swój stosunek uczuciowy do  $x$  i uznać, że nadużycia nie zasługują na potępienie. Powstają w ten sposób trzy pozytywne relacje, co stwarza równowagę (rys. 2).

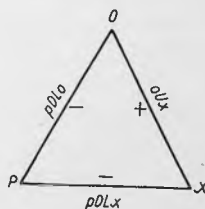
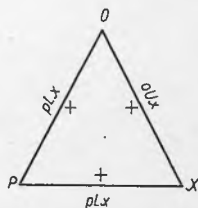
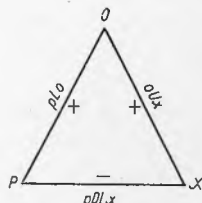
b)  $p$  może zmienić stosunek uczuciowy do  $o$  i przyjąć, że jest on osobnikiem zasługującym na potępienie. Mamy tu dwie negatywne relacje i jedną pozytywną, co stwarza równowagę (rys. 3).

Zmiany w jednostce poznawczej

a)  $p$  może uznać, że  $o$  nie odpowiada za  $x$ , to znaczy „oddzielić” osobę przyjaciela od potępionego nadużycia. Mamy tu dwie negatywne relacje i jedną pozytywną, co przywraca równowagę (rys. 4).

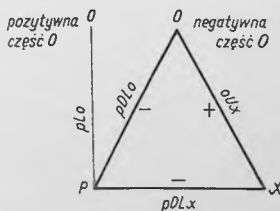
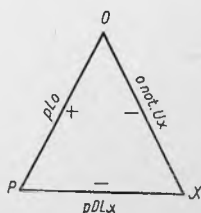
b)  $p$  może bardziej zróżnicować obraz osoby  $o$ , może przyjąć, że przyjaciel ma pozytywne i negatywne cechy. Pozytywne może aprobować, negatywne potępiać. Powstaje w ten sposób jednostka poznawcza, w której funkcjonują dwa stosunki negatywne ( $pDL_o$ ) i ( $pDL_x$ ) i stosunek pozytywny ( $oUx$ ). Ponieważ  $o$  składa się z dwóch składników sprzecznych (pozytywnego i negatywnego) — może to stwarzać dalej w pewnym zakresie brak równowagi (rys. 5).

Powyższe przypadki zmian w kierunku równowagi w warunkach niezrównoważonych relacji uczuciowych i poznawczych przedstawiają schematy:



Zmiana postawy emocjonalnej do  $x$  przywraca równowagę (+ + +)

Zmiana postawy emocjonalnej do  $o$  przywraca równowagę (— — +)



Zmiana jednostki poznawczej przywraca równowagę ( $x$  — —)

Zmiana w jednostce poznawczej przez zróżnicowanie  $o$  przywraca równowagę

### Zastosowanie teorii: problem podobieństwa postaw

Aby bardziej szczegółowo zanalizować wzajemne zależności między ujmowaniem określonych elementów w całości a ujednoliceniem postaw emocjonalnych, w stosunku do nich rozpatrzmy dość istotny w stosunkach międzyludzkich problem podobieństwa postaw i celów.

Postawy i cele ujmowane są jako przynależące do konkretnej osoby i traktowane jako całość. W stosunkach między partnerami zachodzi ważna prawidłowość, mianowicie lubi się z reguły tych, którzy posiadają takie same lub podobne postawy. W wypadku gdy mamy do kogoś pozytywne uczucia, pragniemy również, by podzielał on nasze poglądy. Podobieństwo postaw umacnia jednostkę w jej opiniach, podnosi jej zaufanie do siebie, sprzyja utrwalaniu równowagi między nią a przedmiotami, których postawa dotyczy (postawa jest wyrazem ustalenia się pewnej równowagi między jednostką a jej przedmiotem).

Eksperymentalnego potwierdzenia zależności między podobieństwem a lubieniem dostarczają badania Fiedlera, Warringtona i Blaisdella.<sup>4</sup> (1952).

W grupie koleżeńskiej złożonej z 26 osób członkowie wskazywali osoby najbardziej przez siebie lubiane i nie lubiane, opisywali siebie i swój wzór osobowy za pomocą testu wyboru sformułowań i przewidywali odpowiedzi osób lubianych i nie lubianych. Wyniki wskazują, że osoby badane percepowwały kolegów lubianych jako bardziej podobnych do siebie i swojego wzoru osobowego niż osoby nie lubiane.

Z nowszych badań na uwagę zasługują badania T. M. Newcomba, który wykazał, że im bardziej pozytywne postawy przejawiali do siebie członkowie 17-osobowej grupy, tym w większym stopniu uważali, że osoby lubiane przez nich afirmują uznawane przez nich wartości (chodzi tu o sześć wartości sprangerowskich).

Również podobieństwo celów sprzyja z reguły tworzeniu się pozytywnych postaw wzajemnych. I odwrotnie, pozytywne postawy implikują przecenianie podobieństwa celów. Wyjątek stanowią tu sytuacje, gdy partnerzy o podobnych celach współzawodniczą ze sobą i gdy osiągnięcie celu możliwe jest w wypadku pokonania partnera. W warunkach współpracy, która zakłada wspólność celów i wspólne ich osiąganie, występują, jak to wykazał Deutsch (1949), pozytywne uczucia wzajemne; Deutsch wysunął hipotezę, że uczucia te bazują na osiąganiu celów, które zaspokajają potrzeby osób współpracujących.

Jeżeli partnerzy lubią się nawzajem, przejawiają oni tendencje do przypisywania sobie podobnych postaw, upodobań. W eksperymencie Horowitz, Lyonsa i Permuttera osoby badane najpierw uszeregowały członków swojej grupy od najbardziej lubianej osoby do najmniej lubianej.

<sup>4</sup> F. Heider: *Lit. cit.*, 185.

Następnie odbyła się półtoragodzinną dyskusja na temat dość kontrowersyjnych zagadnień. Po dyskusji osoby badane miały wskazać na osoby badane, które wyrażają pozytywną lub ujemną postawę do trzech kontrowersyjnych tez oraz wyrazić własną opinię na temat tych tez. Badania wykazały, że osoby badane przejawiały tendencję do przypisywania osobom lubianym bardziej podobnych postaw do swoich niż osobom nie lubianym.

### Badania empiryczne

Teoria Heidera inspirowała psychologów społecznych do przeprowadzenia szeregu badań m.in. typu eksperymentalnego, które miały wykazać, że ludzie preferują sytuacje zrównoważone i że w wypadku braku równowagi występuje tendencja do przywracania jej.

Jordan w 1953 r. eksponował 208 osobom badanym abstrakcyjne twierdzenia typu: Ja lubię O, lubię X-a, O — nie utrzymuje kontaktów z X. Osoby badane miały określić swoje preferencje dla różnego typu sytuacji. Stwierdzono, że występuje tendencja do preferowania sytuacji zrównoważonych, które oceniano jako bardziej przyjemne niż sytuacje niezrównoważone.

Badania Jordana dotyczyły sytuacji fikcyjnych percepowanych przez jednostkę. Badania Kogana i Tagiurego przeprowadzone wśród marynarzy (mieli oni wskazać kolegów bliskich im i określić, jakich członków załogi wybraliby oni) wykazały, że w realnych sytuacjach społecznych występuje tendencja do preferowania układów zrównoważonych. Marynarze częściej postrzegali zrównoważone stosunki niż niezrównoważone.

W innych bowiem jeszcze badaniach Tagiurego stwierdzono, że ludzie skłonni są do przeceniania popularności nie tylko osób lubianych przez siebie, lecz również i osób nie lubianych w odniesieniu do osób obojętnych.

Badania Price, Harburga i Newcomba<sup>5</sup> przeprowadzone w r. 1966 wykazały, że postawy pozytywne implikują dodatnie oceny partnera. Wyniki te weryfikują pozytywne teorie Heidera. Inne wyniki pochodzące z tych badań nie potwierdzają teorii, mianowicie postawy negatywne koincydują w dużym stopniu z ocenami neutralnymi. Osoby badane przejawiające postawy negatywne opierają się na zróżnicowanych kryteriach przy formowaniu ocen.

Badania Price i współpracowników zostały powtórzone przez Alimarasę<sup>6</sup>. Osoby badane charakteryzowały najpierw wskazane przez siebie osoby lubiane i nie lubiane, a następnie oceniały te osoby za pomocą

<sup>5</sup> Price K.O., Harburg E., Newcomb T.N.: Psychological balance in situations of negative interpersonal attitudes. *The Journal of Personality and Social Psychology* 1966, vol. 3, s. 265—270.

<sup>6</sup> Alimera P.E. Ambivalence in situation of negative interpersonal relations. *The Journal of Psychology*. 1967 vol. 65, s. 9—13.

siedmiopunktowej skali dyferencjału semantycznego w zakresie 20 kryteriów. Wystąpiła tendencja do zbieżności pozytywnych postaw z dodatnimi ocenami. Jeśli natomiast chodzi o oceny w stosunku do osób nie lubianych, to układają się one od negatywnych poprzez neutralne do pozytywnych.

Badania H. F. Taylora również wykazały potrzebę ograniczenia ogólności hipotez Heidera<sup>7</sup>. Taylor wychodząc z twierdzeń teorii Heidera założył, że w warunkach braku równowagi wystąpią w toku rozmowy większe zmiany w kierunku osiągnięcia równowagi niż w warunkach istnienia równowagi. Hipoteza została potwierdzona w odniesieniu do zmian postaw i percepcji postaw w związku ze zmianami w lubieniu, lecz nie zweryfikowana wówczas, gdy powyższe zmiany, to znaczy zmiany w postawach i percepcji postaw, zostały odniesione do percepcji lubienia. Ogólnie równowaga zwiększa się w sytuacji, gdy lubienie i percepowane lubienie są tego samego znaku.

Rozległe badania weryfikujące teorię Heidera przeprowadził G. G. Fillenbaum.<sup>8</sup> Badania objęły siedem różnych grup: studentów (mężczyzn), studentki, osoby chore na gruźlicę, obsługę szpitala psychiatrycznego, świeżo przyjętych pacjentów szpitala psychiatrycznego, którzy a) chorowali krótko, b) chorowali długo, pacjentów szpitala przed opuszczeniem go. We wszystkich tych grupach stwierdzono preferencje do stanów zrównoważonych, preferencja ta silniejsza była w sytuacjach hipotetycznych niż realnych. Preferencja powyższa silniej związana była ze złożonością określonej sytuacji (tj. z liczbą eksponowanych całości) niż z typem jednostek poznawczych. Z przebadanych grup osób normalnych studenci (mężczyźni i kobiety) przejawiali w największym stopniu preferencję do zrównoważonych stanów, osoby chore na gruźlicę w najmniejszym. Osoby chore psychicznie przed opuszczeniem szpitala nie różniły się od osób normalnych, osoby nowo przyjęte do szpitala przejawiały mniejszy stopień preferencji, osoby dłużej przebywające — najmniejszy stopień.

Teoria Heidera została pozytywnie zweryfikowana w warunkach uczenia się; osoby badane łatwiej opanowały struktury zrównoważone niż niezrównoważone.<sup>9</sup>

### Uwagi końcowe

Jaki zakres faktów psychospołecznych potrafi wyjaśnić teorię Heidera? Teoria ta, nawiązując do założeń psychologii postaci, istotną rolę w życiu psychicznym przypisuje zjawiskom percepcyjnym. Ogólnie biorąc Heider eksponuje w swojej teorii twierdzenie, że w naszym obrazie in-

<sup>7</sup> *Sociometry* 1967 nr 3.

<sup>8</sup> *Human Relations* 1968, nr 2.

<sup>9</sup> R. B. Zajonc, E. Burstein: The Learning of Balanced and Unbalanced Social Structures. *Journal of Personality* 33, 153—163.

nych ludzi występuje tendencja do ujednoczenia i zbieżności jego elementów. Nie negując roli obrazu świata i innych ludzi w życiu psychicznym trzeba podkreślić, iż jest to tylko jeden z czynników determinujących zachowania i stosunki społeczne. Oprócz tego czynnika zachowanie i stosunki międzyludzkie wiążą się z potrzebami i emocjami, z rolami i pozycjami partnerów, ich interesami i celami. Teoria Heidera zawodzi przy wyjaśnianiu bardziej skomplikowanych zjawisk psychospołecznych, np. zjawisk związanych z konfliktem interesów potrzeb, asymetrią postaw emocjonalnych, okazuje się mało przydatną przy analizie stosunków typu nerwicowego, np. stosunku pasożytniczego, dominacji.

Analizując teorię Heidera należy zwrócić uwagę na następujące słabe jej strony:

1. Heider wyróżnia postawy emocjonalne o dodatnim znaku i ujemnym. Uczucia ludzkie są wszakże o wiele bardziej bogate. Mogą one być mniej lub bardziej intensywne w continuum: uczucia pozytywne — negatywne, mogą mieć swoistą tonację, np. uczucie pozytywne połączone z szacunkiem lub lekceważeniem. Istnieją również uczucia ambiwalentne oraz represjonowane. Wszystko to komplikuje przeżycia psychiczne i sprawia, że zaburzenia równowagi wewnętrznej przebiegają w sposób, nie tak prosty, jak to sugeruje teoria Heidera.

2. Zaburzenia równowagi w jednostce poznawczej mogą być zredukowane nie tylko przez zmianę postaw emocjonalnych, lecz również, jak wskazują na to psychoanalitycy, przez represjonowanie uczuć. Heider, nie posługując się kategoriami psychologii głębinowej, nie dostrzega tej możliwości redukcji zaburzenia równowagi.

3. Niejasna jest w teorii Heidera wzajemna relacja między jednostką poznawczą a postawami emocjonalnymi w wypadku zaburzenia równowagi. Chodzi tu o to, w jakich warunkach występuje zmiana postaw oraz kiedy pojawia się przekształcenie jednostki poznawczej, który czynnik ma z reguły większą siłę formatywną, jaka jest geneza i przebieg przekształceń wzajemnych relacji między tymi czynnikami?

4. Teoria równowagi Heidera akcentuje doniosłą rolę w stosunkach międzyludzkich czynnika poznawczego związanego z formowaniem jednolitych całości poznawczych; samo wszakże pojęcie jednostki poznawczej nie jest dość precyzyjnie określone, trudno więc niekiedy ustalić, czy poszczególne elementy tworzą jednostkę poznawczą.

Dla jednej osoby nadużycie dokonane przez partnera będzie stanowiło jednostkę poznawczą z partnerem, dla innej, która dostrzega wpływ atmosfery społecznej na nadużycia, związki między partnerem a jego czynem będą mniej ewidentne. Jeszcze większe trudności następują takie zasady budowy jednostek poznawczych, jak podobieństwo, zbieżność upodobań, celów. Heider dostrzega ten subiektywistyczny charakter jednostki poznawczej i stwierdza: „Jest zrozumiałe, że kategoria jednostki odnosi się raczej do doświadczeń p niż do obiektywnego stanu rzeczy, jakkolwiek

często występuje przedmiotowa odpowiedniość między nimi. Np. *p* może widzieć siebie jako podobnego do *o*, jakkolwiek otoczenie może podzielać lub nie podzielać opinię na ten temat<sup>10</sup>

Trzeba podkreślić, że w stosunkach międzyludzkich doniosłą rolę odgrywają czynniki podświadome lub wyraźnie nieświadomione (por. np. zwrot „on mi się od razu nie spodobał”). Wydaje się, że impresja i pierwsze wrażenia stają się nierzadko czynnikiem, który oddziałuje selektywnie na procesy sprostżeńiowe i poznawcze oraz przesądza w wielu wypadkach, jakie elementy włączymy do jednostki poznawczej i czy wystąpi zaburzenie równowagi w jednostce poznawczej. Uwagi, które tu szkicujemy, łączą się ściśle z subiektywistyczną interpretacją równowagi w jednostce poznawczej i akcentują zależność równowagi od czynników emocjonalnych, a w ostatniej instancji od różnorodnych potrzeb i postaw jednostki.

5. Dotychczasowe uwagi wskazały na niedostateczną precyzję podstawowych kategorii teorii Heidera. Autorzy nawiązujący do podstawowych założeń tej teorii starali się pojęcia te uściślić i modyfikować np. w kierunku powiązania ich z teorią informacji (Newcomb), teorią dyferencjału semantycznego (Osgood, Tannenbaum), teorią postaw (Brown). Uściśloną próbę analizy równowagi poznawczej przedstawił niedawno J. L. Philips.<sup>11</sup> Próba Philipsa odznacza się tendencją do znacznego sformalizowania języka. Kategoriami podstawowymi w modelu równowagi jest dla tego autora pojęcie elementu poznawczego, pojęcie relacji między elementami i pojęcie atrybutu związanego z elementem. Autor stwierdza, że struktura poznawcza jest zrównoważona wówczas, gdy zbiór elementów poznawczych można podzielić na dwa podzbiory w ten sposób, że wszystkie pozytywne relacje istnieją między elementami wchodzącymi w skład jednego podzbioru, a negatywne relacje istnieją między elementami należącymi do dwóch różnych podzbiorów.

Badania empiryczne, jakie Philips przeprowadził w oparciu o teorię Heidera, uściśliły szereg hipotez szczegółowych; Philips podkreśla wszakże, że problematyka wymaga szeregu dalszych badań.

<sup>10</sup> F. Heider: Lit. cit., str. 183—184.

<sup>11</sup> A model for cognitive balance. *Psychological Review*, 1967, vol. 74, s. 481—495.



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

ZYGMUNT WIATROWSKI  
WARSZAWA

## KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI ZAWODU — SPRAWA PILNA

Decyzja o kształceniu wszystkich nauczycieli na poziomie magisterskim jest wprost imponująca, a nade wszystko dobitnie świadczy o nowym spojrzeniu na funkcjonowanie współczesnej szkoły i rolę w niej nauczyciela. Wymaga ona jednak pewnej konkretyzacji, bowiem dopiero wówczas dostrzec można oprócz jej przełomowego znaczenia także i trudności realizacyjne.

Tak np. w ustaleniach oficjalnych mówi się, że kształcenie nauczycieli przedmiotów zawodowych dla szkolnictwa zawodowego prowadzone będzie na poziomie studiów akademickich w wyższych szkołach technicznych, ekonomicznych, akademiach rolniczych i medycznych, natomiast grupę nauczycieli zawodu kwituje się stwierdzeniem: „Odrębnie zostanie wprowadzona koncepcja kształcenia nauczycieli praktycznego nauczania zawodu”<sup>1</sup>.

Czyżby to miał być wyjątek w zbiorowości nauczycielskiej, w stosunku do której akcentuje się bardzo kwantyfikatory „wszyscy”? A może rzeczywiście ta specyficzna grupa nauczycieli wymaga odrębnego podejścia nawet w kwestii wykształcenia?

Uważamy, że w sytuacji dążenia do upowszechnienia szkoły średniej, a także społecznego „nakazu” wychowania całej młodzieży przez pracę i do pracy, ranga nauczycieli zawodu będzie musiała wyraźnie wzrastać.

Stąd też tą właśnie grupą nauczycieli pragniemy zająć się w niniejszym wywodzie.

Na całość rozważań złożą się:

1. Analiza układu wymagań i oczekiwań sformułowanych wobec nauczycieli w ogóle, a nauczycieli praktycznego nauczania zawodu w szczególności.
2. Charakterystyka aktualnego stanu w zakresie kształcenia, pozyskiwania do pracy i doskonalenia nauczycieli zawodu.
3. Propozycje w sprawie kształcenia (w tym również ustawicznego) i doskonalenia nauczycieli zawodu.

## I. Nauczyciel zawodu a szkoła przyszłości

Dokonująca się rewolucja naukowo-techniczna, jak również aktualny stan i perspektywy budownictwa socjalistycznego w naszym kraju nakazują przejście do takiego systemu oświaty i wychowania, który — mówiąc językiem Raportu o stanie oświaty<sup>2</sup> — stałby się czynnikiem wybitnie przyspieszającym wszechstronny rozwój społeczeństwa socjalistycznego, a w szczególności gwarantowałyby:

- wychowanie i wykształcenie osobowości ludzi socjalizmu, głęboko patriotycznych i internacjonalistycznych, akceptujących i realizujących w sposób twórczy zasady ustroju w życiu społecznym we wszystkich jego formach;
- przygotowanie kadr kwalifikowanych wymaganych przez aktualny i przyszły rozwój gospodarki i kultury, a co z tym się wiąże — przygotowanie do pracy zawodowej, tej pracy, która ma być przede wszystkim naturalną potrzebą człowieka i w której realizować się może pomyslna zbieżność interesów społecznych i jednostkowych;
- przygotowanie do uczestnictwa w kulturze, biernego i czynnego, ale zawsze gwarantującego:
  - a) wartościowe spędzenie wolnego czasu i rozwój osobowy człowieka,
  - b) udział w twórczym rozwijaniu kulturalnego dziedzictwa narodu;
- przygotowanie jednostek do kierowania rozwojem swojej indywidualności, do samokształcenia, kształcenia osobistych aspiracji i celów życiowych oraz do ich realizowania.

Oczywiście w konstruowaniu takiego systemu, a co z tym ściśle się wiąże — kształceniu i przygotowywaniu nauczycieli do tak poważnych zadań, uwzględniać należy wiele czynników warunkujących powodzenie.

Bardzo charakterystyczne jest w tym względzie stanowisko T. Nowackiego, który stwierdza, że z przyspieszonego postępu naukowo-technicznego dla każdego pracownika, a tym bardziej w procesie produkcyjnym (podkr. nasze) wynikają przynajmniej dwa rodzaje trudności:

1. Wszelkie zmiany w technice, w technologii i organizacji pracy powodują zwiększenie wymagań co do poziomu pracownika, który staje przed nowymi zadaniami. Nowe zadania wymagają z reguły zwiększonych umiejętności zarówno umysłowych, jak i praktycznych.

2. Sama zmienność stanowisk, ich wyposażenia, a w konsekwencji zadań stawianych pracownikom. Trzeba przygotować pracowników do tej zmienności, co wymaga pogłębienia wiedzy, uelastycznienia umiejętności umysłowych, jak i praktycznych, przy czym szczególną rolę gra umiejętność stosowania posiadanych informacji w praktycznym działaniu.<sup>3</sup>

Zmienność zadań — pisze dalej T. Nowacki — wywołana zmiennością stanowisk, techniki, technologii i organizacji pracy powoduje określone żądania w stosunku do przygotowania pracowników. Są one adresowane bezpośrednio do organizatorów szkół i do nauczycieli.

Już na tej podstawie stwierdzić można, że nauczyciela przedmiotów zawodowych, a w tym nauczyciela praktycznego nauczania zawodu cechować musi:

- należyte przygotowanie teoretyczne, praktyczne i metodyczne,
- umiejętność pokazania, objaśnienia i wykonania pracy na stanowisku,
- znajomość głównych tendencji i kierunków rozwoju gospodarki narodowej,
- nadążanie za postępem naukowo-technicznym i uczenie na nowoczesność,
- zwracanie uwagi na bezpieczeństwo i higienę pracy,
- uczenie na jakość produkcji, wydajność pracy i należyte gospodarowanie materiałami oraz urządzeniami i narzędziami,
- znajomość zakładu pracy i stosunków w nich pracujących,
- pozytywny stosunek do współzawodnictwa i racjonalizatorstwa,
- wysoka kultura osobista,
- życzliwość wobec wychowanków i próba ich rozumienia,
- umiejętność organizowania i kierowania pracą grupy uczniowskiej,
- znajomość nauk psychologiczno-pedagogicznych i umiejętność korzystania z nich w codziennej pracy szkolnej,
- naukowy światopogląd i zaangażowanie ideowo-polityczne i społeczne,
- nieustanna dążność do doskonalenia siebie, swojej pracy i otoczenia.<sup>4</sup>

Inaczej mówiąc, rozpatrywany przez nas nauczyciel zawodu winien odznaczać się następującymi umiejętnościami:

- intelektualnymi,
- pedagogicznymi,
- organizacyjnymi,
- praktycznymi,

przy czym — jak stwierdza L. Bandura — wszystkie te umiejętności są wykształcalne.<sup>5</sup>

Nie oznacza to jednak, że wszystko należy zrobić w zakładzie kształcenia nauczycieli.

Mistrzostwo zawodowo-pedagogiczne nauczyciela zawodu to stan, do jakiego winien on dochodzić w toku realizowanych zadań. Do tego zaś potrzebne jest i przygotowanie, i zrozumienie konieczności, i pełna gotowość, a nade wszystko usilna, systematyczna, całożyciowa praca nad sobą.

## II. Aktualny stan w zakresie kształcenia i pozyskiwania oraz pracy nauczycieli zawodu

Na tle zarysowanego w pierwszej części rozważań modelu nauczyciela zawodu nasuwają się pytania:

1. Jak aktualnie wygląda sprawa kształcenia i pozyskiwania do pracy nauczycieli zawodu?

5. Ruch pedagogiczny

2. Jacy oni są, jak realizują swoje zadania i jakie uzyskują wyniki?

Systematyczne kształcenie kandydatów na nauczycieli zawodu w kierunkach tzw. masowych (mechanicznym, elektrycznym, budowlanym, górniczym, gospodarczym itd.) odbywa się w Pedagogicznych Szkołach Technicznych, a także w kończących swój żywot Technikach Przemysłowo-Pedagogicznych (TPP) i Zawodowych Studiach Nauczycielskich. W roku szkolnym 1972/73 w kraju pracowało:

23 Pedagogiczne Szkoły Techniczne, prowadzące kształcenie nauczycieli zawodu w 10 kierunkach.

1 Zawodowe Studium Nauczycielskie stacjonarne (1 kierunek kształcenia).  
4 Zawodowe Studia Nauczycielskie dla nauczycieli pracujących (8 kierunków kształcenia).

Oczywiście zakłady te pokrywają jedynie część zapotrzebowania na kadre nauczycieli zawodu. Określone usługi oddają też Roczne Kursy Pedagogiczne dla nauczycieli szkół zawodowych, organizowane przez Kuratoria Okręgów Szkolnych oraz w dwóch ośrodkach centralnych Ministerstwa Oświaty i Wychowania w Warszawie i Katowicach. Z konieczności na stanowiska nauczycieli zawodu trzeba przyjmować osoby z życia gospodarczego nie mające wystarczających kwalifikacji zawodowo-pedagogicznych.<sup>6</sup>

Nic też dziwnego, że stan kwalifikacji nauczycieli szkół zawodowych w ogóle, a nauczycieli zawodu w szczególności pozostawia wiele do życzenia. Z materiałów Ministerstwa Oświaty i Wychowania wynika, że w roku szkolnym 1971/72 nauczyciele pełnozatrudnieni w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych legitymowali się następującym poziomem wykształcenia:

Poz'om wykształcenia (w ujęciu procentowym)	W przekroju ogólnym w resorcie	w ZSZ	w Techni- kach i Lice- ach Zawod.
wyższe	17,2	30,3	78,7
tzw. półwyższe /SN/	55,8	29,3	11,4
średnie pedagogiczne	25,6	29,6	7,5
bez średn. pedagog.	1,4	11,8	2,4

Warto też nadmienić, że we wszystkich szkołach zawodowych resortu Oświaty i Wychowania nauczyciele praktycznego nauczania zawodu z wykształceniem średnim (faktycznym lub tylko zaliczonym dla celów uposażeniowych) stanowią 75%. Dość wymowne pod tym względem są dane z okręgu bydgoskiego. Spośród 888 nauczycieli zawodu zatrudnionych

w 1972/73 w szkołach zawodowych podległych Kuratorium: 4 posiadało wykształcenie magisterskie, 22 — wyższe zawodowe, 124 — wykształcenie typu SN, 220 — średnie pedagogiczne, 193 — średnie zawodowe i 325 — mniej niż średnie. Grupa ostatnia stanowi blisko 37%.

Są to wskaźniki wielce wymowne. Dodajmy do nich jeszcze jeden. W okresie od 1972 do 1990 roku zapotrzebowanie na nauczycieli praktycznego nauczania zawodu w kraju wyrażać się będzie liczbą około 20 000 osób, przy czym w liczbie tej nie uwzględniono potrzeb innych resortów, a nade wszystko szkół przyzakładowych i szkolenia wewnątrzzakładowego. Pobieżny tylko wgląd w tę ostatnią sytuację nakazuje twierdzić, że kadra nauczycielsko-instruktorska w zakładach pracy pozostawia tym bardziej wiele do życzenia.

Już chociażby z tego bardzo ogólnego przeglądu aktualnego stanu w zakresie potrzeb i kształcenia nauczycieli zawodu wynika, że z jednej strony na tym właśnie odcinku mamy do zrobienia najwięcej, z drugiej zaś strony — jak dotychczas — robimy najmniej. Musi to prowadzić do poważnego zaniepokojenia tym bardziej, że wcale nie lepiej przedstawiają się sprawy związane z kształceniem ustawicznym czynnych nauczycieli, a szczególnie z doksztalaniem i doskonaleniem tychże.

Pewne polepszenie sytuacji kwalifikacyjnej przypuszczalnie nastąpi w wyniku stworzonej w 1973 r. przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania możliwości zdawania przez nauczycieli zawodu egzaminów eksternistycznych z zakresu programu Pedagogicznej Szkoły Technicznej i Zawodowego Studium Nauczycielskiego<sup>7</sup>, a także w następstwie uruchomienia studiów dla pracujących w kierunkach — mechanicznym i elektrycznym, pomyślanych dla absolwentów techników przemysłowo-pedagogicznych, studiów nauczycielskich i wyższych studiów zawodowych.

Można by nawet stwierdzić, że jesteśmy na dobrej drodze, z tym, że posuwamy się nazbyt wolno i wycinkowo w stosunku do potrzeb.

### III. Propozycje w sprawie kształcenia i doskonalenia nauczycieli zawodu

Każda próba modelowania wymaga uwzględnienia i ścisłego określenia wielu czynników, w tym: warunków treściowych i organizacyjno-realizacyjnych, jak również oczekiwań końcowych. W przypadku modelowania kształcenia i doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych w ogóle, a nauczycieli zawodu w szczególności kierujemy się następującymi założeniami ogólnymi:

1. Dążnością do likwidacji sztywnego i nazbyt zakorzenionego podziału nauczycieli przedmiotów zawodowych na nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych i nauczycieli zawodu. Uważamy, że przyszły (w granicach najbliższych lat) nauczyciel realizujący proces przygotowania zawodowego — to nauczyciel i teorii, i praktyki zarazem, przynaj-

mniej w masowych kierunkach kształcenia. Po prostu powinien to być jeden nauczyciel danego przedmiotu zawodowego, realizujący jedynie dwie dopełniające się strony tego samego procesu — przygotowania zawodowego. Sprawa staje się pilna z racji silnej tendencji rozwoju liceów zawodowych kształcących kwalifikowanych robotników i pracowników oraz oparcia szkoły zawodowej na 10-latce.

2. Potrzebą wyodrębnionego, celowego i wydłużonego kształcenia kandydatów na nauczycieli przedmiotów zawodowych (w rozumieniu perspektywnym). W naszym przekonaniu, wspartym określonymi wynikami badań, dopiero przy takim podejściu do kształcenia nauczycieli zawodu można zespolić i realizować tak znaczące strony tego przygotowania, jak: przygotowanie zawodowo-specjalistyczne, uwzględniające na równi wiedzę i umiejętności, przygotowanie pedagogiczne, warunkujące swobodną dyspozycję uzyskanymi elementami wiedzy i umiejętności specjalistycznych i w następstwie rzutu na zasadniczo (choć nie wyłącznie) na skuteczność pracy dydaktyczno-wychowawczej, a także stroną osobowości czyniąc kształconego nauczyciela podatnym na szybko i możliwie pełną identyfikację z zawodem.

3. Koniecznością kształcenia kandydatów na nauczycieli, jak również kształcenia ustawicznego czynnych nauczycieli na treściach:

- specjalistycznych, stanowiących wyraz postępu naukowo-technicznego,
- psychologiczno-pedagogicznych, stanowiących istotne składniki pedagogiki pracy, a więc tej dziedziny nauk pedagogicznych, która na plan pierwszy wysuwa związki z życiem gospodarczym,
- społeczno-politycznych, prezentujących między innymi wzór osobowy obywatela państwa socjalistycznego.

4. Oczekiwaniem na nauczycieli przygotowanych w całej rozciągłości do spełnienia nowej roli w procesie kształcenia zawodowego, roli świadomych realizatorów idei wychowania młodzieży przez pracę i do pracy, a także przygotowania młodzieży do zaangażowanego uczestnictwa w różnych formach i przejawach życia.<sup>8</sup>

Uważamy, że tylko takie podejście do kształcenia nauczycieli zawodu uznać można jako najbardziej odpowiadające aktualnym i przyszłościowym potrzebom kształcenia zawodowego, realizowanego w różnych formach organizacyjnych i na różnych poziomach.

Szczególne znaczenia nabierają zasygnalizowane w punkcie trzecim założeń ogólnych kierunki i treści kształcenia, toteż poświęcamy im nieco więcej uwagi. W przypadku kształcenia specjalistycznego widzieć należy z jednej strony setki specjalności szkoleniowych, z drugiej strony — zmiany powodowane postępowaniem naukowo-technicznym, wreszcie z trzeciej strony — konieczność jednoczesnego doprowadzania kandydata na nauczyciela i do wiadomości, i do umiejętności stanowiących o istocie danego zawodu. Sprawa ostatnia nabiera znaczenia tym bardziej, że zgodnie z założeniem pierwszym już w najbliższej przyszłości należałoby dążyć

do likwidacji zakorzenionego i ujemnie skutkującego podziału nauczycieli na nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych i tak zwanych nauczycieli zawodu.

Upowszechnienie szkoły średniej, jak również zaakcentowanie w niej procesów intelektualizacyjnych i wychowawczych zakładać musi z konieczności wyrównanie rangi i roli tych dwóch grup nauczycielskich.

Tak pomyślane kształcenie kierunkowe (specjalistyczne) może być realizowane w następnym:

- a) innego niż dotąd doboru i układu treści kształcenia specjalistycznego, w tym:
  - wyraźnego ograniczenia dotychczas realizowanych treści opisowych, często bardzo szczegółowych, na rzecz szerokoprofilowych i strukturalnych,
  - przesunięcia akcentu na metodę samodzielnego dochodzenia do tychże;
- b) nasilenia zajęć praktycznych warunkujących wykształcenie tak bardzo pożądanymi umiejętnościami zawodowymi (szczególnie w powiązaniu z procesem produkcyjnym);
- c) zorganizowanie bardziej skutecznego systemu łączności z działalnością produkcyjną i z życiem gospodarczym oraz kulturalnym kraju.

W zakresie kształcenia psychologiczno-pedagogicznego pozostaje do zrobienia jeszcze więcej. Dotychczas tylko niektóre uczelnie zawodowe uznawały i realizowały potrzebę takiego kształcenia. W większości zaś przypadków nauki pedagogiczne albo nie były w ogóle akceptowane, albo też jeśli je dostrzegano, to w nazbyt tradycyjnym ujęciu.

Dzisiaj badaj że wszyscy doceniają już ich rolę i funkcję w kształceniu nie tylko nauczycieli. Pozostaje zatem wyjaśnić, o jakie nauki pedagogiczne nam chodzi. Nauczycielowi szkoły zawodowej w ogóle, a przedmiotów zawodowych w szczególności potrzebna jest nade wszystko pedagogika, psychologia i socjologia pracy.

Czy takie dyscypliny posiadamy?

Odpowiedź jest twierdząca. Od dawna już z powodzeniem rozwijana jest psychologia i socjologia pracy, których głównym przedmiotem dociekań jest funkcjonowanie osobowości człowieka czy też całych grup ludzkich w powiązaniu z pracą zawodową i działalnością gospodarczą.

Powołany do życia Instytut Kształcenia Zawodowego rozwija z kolei problematykę pedagogiki pracy, a więc tego działu nauk pedagogicznych, który na plan pierwszy wysuwa związek wychowania z pracą i gospodarką kraju. Doświadczenia Politechniki Warszawskiej, Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie i kilku akademii rolniczych oraz ekonomicznych, a tym bardziej istniejące w ramach Biblioteki Kształcenia Zawodowego prace, jak również „Podstawy dydaktyki zawodowej” T. Nowackiego stanowią realny grunt dla oparcia kształcenia pedagogicznego nauczycieli przedmiotów zawodowych właśnie na pedagogice i psychologii pracy.

Mówiąc o kształceniu pedagogicznym należy również uwzględnić i realizować:

- przygotowanie nauczyciela do pracy po nowemu, a w tym do posługiwania się technicznymi środkami nauczania,
- dostosowany do specyfiki kształcenia kierunkowego program praktyk pedagogicznych.

Nauczyciel szkoły socjalistycznej to nade wszystko wychowawca, stąd problem kształcenia osobowości i postawy kandydata na nauczyciela wyniesiony być musi na czoło wszelkich zabiegów. Pomocne w tym względzie może być stwierdzenie, że postawę człowieka traktować można między innymi jako funkcję wychowania i motywacji  $P = f(W.M)$ , a w następstwie położenie nacisku:

- z jednej strony — na wychowanie ideowo-polityczne i moralno-społeczne,
- z drugiej zaś strony — na rozwijanie struktury motywacyjnej, sprzyjającej pełnej identyfikacji kandydata z zawodem.

Zrozumiałe jest, że takie postawienie sprawy wymaga innego niż dotychczas podejścia do samej organizacji kształcenia kandydatów na nauczycieli, jak również i czynnych już nauczycieli. Musi to być kształcenie celowe, systematyczne i rozłożone na cały okres studiów.

#### A. Kształcenie kandydatów na nauczycieli

Mówiąc o kształceniu kandydatów na nauczycieli zawodu jeszcze w najbliższym okresie, a nauczycieli przedmiotów zawodowych w perspektywie, proponować można, a nawet trzeba różne warianty i formy, jako że w kształceniu zawodowym z racji występowania około 500 zawodów i specjalności szkoleniowych, a także z racji daleko posuniętej złożoności tychże korzystać należy z każdej możliwej w tym zakresie drogi. W naszym przekonaniu godnymi rozważenia mogłyby być następujące formy kształcenia:

1. Pedagogiczna Szkoła Techniczna,
2. Studium Techniczno-Pedagogiczne lub odpowiednio — Studium Rolno-Pedagogiczne,
3. Wydziały Nauczycielskie w wyższych uczelniach zawodowych (technicznych, rolniczych, ekonomicznych, medycznych...),
4. Fakultatywne Studia Pedagogiczne na uczelniach wyższych zawodowych.

Pedagogiczne Szkoły Techniczne są średnimi zakładami kształcenia nauczycieli zawodu, przy czym nauka trwa w nich 4 lata, a bazę rekrutacyjną stanowi zasadnicza szkoła zawodowa. Jeśli zważymy, że Pedagogiczne Szkoły Techniczne stanowią zmodernizowane przedłużenie prowadzonych od 1951 roku Techników Przemysłowo-Pedagogicznych (TPP), to w następstwie stwierdzić należy, iż są to szkoły zastępowane,



dające szkolnictwu zawodowemu dobrze przygotowanych do pracy nauczycieli zawodu. Potwierdziły to odpowiednie badania, omówione między innymi w pracy: „Kształcenie nauczycieli szkół zawodowych” (M. Godlewski, Z. Wiatrowski — 1971, BKZ). Z tego też względu można by widzieć ten typ szkoły i w dalszym okresie naszego oświatowego działania, gdzieś do lat 80. Występują jednak poważne trudności związane między innymi z rangą nadawanych kwalifikacji. Absolwenci Pedagogicznej Szkoły Technicznej (dotychczas TPP) uzyskują wykształcenie średnie techniczne i pedagogiczne, a więc wyraźnie odbiegające od ogólnego postulatu kształcenia wszystkich nauczycieli na poziomie wyższym. Przepuszczalnie ten aspekt zagadnienia nakazuje nam stopniowo rezygnować z usług Pedagogicznych Szkół Technicznych.

Studia Techniczno-Pedagogiczne są zakładami postulowanymi przez nas według następujących założeń organizacyjnych i programowych:

Studium Techniczno-Pedagogiczne (lub Rolno-Pedagogiczne) jest zakładem kształcenia nauczycieli zawodu, przy czym okres nauki trwa 3 lata, a bazę rekrutacyjną stanowią absolwenci techników (po ZSZ) i liceów zawodowych (najlepiej po rocznej czy też dwuletniej pracy zawodowej).

Za tak pomyślanym kształceniem nauczycieli zawodu przemawiają następujące okoliczności:

- szeroka baza rekrutacyjna, a co z tym się wiąże — możliwość doboru kandydatów najlepszych,
- wydłużony okres kształtowania postaw nauczycielskich, w tym wykształcania tak bardzo koniecznych umiejętności produkcyjnych, usługowych i pedagogicznych, czy też identyfikowania się kandydatów na nauczycieli z zawodem nauczycielskim,
- rozwiązanie wielu trudnych spraw związanych z funkcjonowaniem Pedagogicznych Szkół Technicznych (kwalifikacji, służby wojskowej, zatrudnienia itp.),
- kształcenie nauczycieli na poziomie wyższym, którzy w szkołach kształcących kwalifikowanych robotników i pracowników mogliby z powodzeniem łączyć prowadzenie teoretycznych przedmiotów zawodowych z praktyczną nauką zawodu (nasze założenie wyjściowe).

Studia Techniczno-Pedagogiczne oraz Rolno-Pedagogiczne mogłyby prowadzić kształcenie nauczycieli przedmiotów zawodowych w kierunkach: mechanicznym, elektrycznym, budowlanym, górniczym, hutniczym, rolniczym i gospodarczym, przy czym ich organizację można by oprzeć o istniejące i dobrze pracujące Pedagogiczne Szkoły Techniczne oraz Zawodowe Studia Nauczycielskie. Absolwenci powinni by uzyskiwać tytuł zawodowy inżyniera-pedagoga.

Koncepcja Studium Techniczno-Pedagogicznego odbiega wprawdzie od generalnych ustaleń wspomnianego Kolegium Ministerstw, lecz w przypadku kształcenia nauczycieli zawodu w najbliższym przynajmniej

dziesięcioleciu staje się to konieczne. Nie wydaje się nam bowiem, aby postulat kształcenia wszystkich nauczycieli na poziomie magisterskim mógł mieć szybkie zastosowanie również do tak specyficznej grupy nauczycieli praktycznego nauczania zawodu.

Wydziały Nauczycielskie w wyższych szkołach zawodowych powinny stanowić punkt docelowy w długofalowej polityce kształcenia nauczycieli przedmiotów zawodowych. Oznacza to, że uczelnie powyższe aktualnie powinny nastawić się na kształcenie nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych (zresztą zgodnie z ustaleniem spotkania krakowskiego), jako że potrzeby w tym zakresie są również poważne (w szkołach zawodowych pracuje nadal około 40% nauczycieli tzw. dochodzących). Bazę rekrutacyjną dla tak modelowanego kształcenia stanowić powinny: technika na podbudowie ZSZ, licea zawodowe specjalistyczne (rolnicze, ekonomiczne, medyczne...) oraz licea zawodowe kształcące kwalifikowanych robotników i pracowników. Z czasem należy doprowadzić do likwidacji tak bardzo dziś jeszcze znaczącego podziału na nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych i nauczycieli zawodu.

W tym sensie w perspektywie wyższe szkoły zawodowe prowadzące Wydziały Nauczycielskie będą musiały wypracować model, program i warunki kształcenia nauczycieli przedmiotów zawodowych bez ich dotychczasowego różnicowania.

Fakultatywne Studia Pedagogiczne. Są pedagodzy, a nade wszystko „zawodowcy”, którzy kształcenie nauczycieli przedmiotów zawodowych wiążą jedynie z fakultatywnymi studiami pedagogicznymi prowadzonymi przez niektóre wyższe uczelnie zawodowe. Dotychczasowa praktyka wykazuje, że są to studia zawodne, nie gwarantujące systematycznego napływu nauczycieli do szkół zawodowych. Toteż nie rezygnując z tej formy kształcenia pedagogicznego opowiadamy się za kształceniem nauczycieli przedmiotów zawodowych, a szczególnie nauczycieli zawodu w formach organizacyjnych wyżej omówionych. Fakultatywne Studia Pedagogiczne mają sens i powinny być prowadzone powszechnie w aspekcie zaspokajania potrzeb kadrowych szkół zawodowych w zakresie wąskich specjalności (często unikalnych), a także w aspekcie potrzeb zakładów pracy na tle postulatu kształcenia ustawicznego.

#### **B. Kształcenie ustawiczne czynnych nauczycieli**

Można, a nawet należy tu mówić o dwóch podstawowych kierunkach działania, określanych najczęściej mianem dokształcania i doskonalenia zawodowego. Teoretycznym punktem wyjścia dla naszych rozważań będzie wyróżnienie przez prof. dra Tadeusza Nowackiego czterech funkcji szeroko pojętego doskonalenia zawodowego, tj.: f. wyrównawczej, f. adaptacyjnej (wdrożeńiowej), f. renowacyjnej i f. rekonstrukcyjnej.<sup>9</sup>

W przypadku omawianej grupy nauczycieli zawodu wszystkie te funkcje mają pełne zastosowanie, z tym, że na plan pierwszy wysuwają się —

f. wyrównawcza i f. renowacyjna. Funkcja pierwsza wiąże się z koniecznością podwyższenia nadzbyt niskiego wykształcenia nauczycieli zawodu, natomiast funkcja druga nabiera znaczenia w związku z koniecznością uwzględniania przez nauczycieli szkoły zawodowej zmian w produkcji, w gospodarce, w życiu, będących nieodłącznym wynikiem dokonującego się nieustannie postępu naukowo-technicznego.

W zakresie doksztalcania nauczycieli zawodu proponujemy uruchomienie form i szczebli kształcenia, będących odpowiednikami organizacyjnymi i programowymi stacjonarnego kształcenia kandydatów na nauczycieli. W szczególności:

1. Pedagogiczne Szkoły Techniczne powinny się nastawić na „dopełnienie” wykształcenia średniego nauczycieli zawodu, którzy nie ukończyli 50 lat życia;

2. Studia Techniczno-Pedagogiczne mogłyby nastawić się na dalsze kształcenie nauczycieli zawodu, mających ukończoną szkołę średnią;

3. Nauczycielami legitymującymi się wykształceniem więcej niż średnim zawodowym i pedagogicznym powinny się zająć Wydziały Nauczycielskie wyższych uczelni zawodowych, prowadzące studia magisterskie.

Oczywiście rozważyć należałoby też możliwość kształcenia w różnych formach styczości z uczelnią, w tym wieczorowej i korespondencyjnej, jak również stosowania wprowadzonych ostatnio egzaminów eksternistycznych. Niezależnie od tego zachodzi potrzeba prowadzenia kwalifikacyjnych kursów zawodowych i pedagogicznych (głównie przy zakładach kształcenia nauczycieli), jako że liczyć się trzeba z dalszym napływem kandydatów na nauczycieli przedmiotów zawodowych z życia gospodarczego, szczególnie w specjalnościach rzadkich.

Wymienione wyżej zakłady i formy tworzą coś w rodzaju systemu doksztalcania nauczycieli zawodu, bowiem każda forma pomyślana jest dla innej grupy nauczycieli. Rzeczą najważniejszą jest, aby doksztalcanie nauczycieli zawodu uczynić problemem pilnym i możliwie powszechnym.

W programie i organizacji doskonalenia nauczycieli zawodu należałoby pamiętać o istocie wspomnianej funkcji renowacyjnej. Niemalą rolę w tym zakresie odegrać powinny praktyki zawodowe (produkcyjne) oczywiście w nowoczesnych i przodujących zakładach pracy, nie wykluczając wyjazdów zagranicznych. Trzeba też mieć na uwadze konieczność okresowej renowacji wiedzy specjalistycznej i pedagogicznej.

### Uwagi końcowe

Przedstawiliśmy kilka wariantów kształcenia i doskonalenia nauczycieli zawodu z perspektywnym spojrzeniem na tę grupę nauczycieli. Niektóre z nich wydają się oczywiste, inne natomiast sugerują nowe spojrzenie na problem.

Wychodzimy z założeń, że problem jest godny uwagi i realizacji; powinna to być jednak realizacja etapowa zakładająca stopniowe dochodzenie do kształcenia również i nauczycieli zawodu na poziomie wyższym.

#### PRZYPISY

- <sup>1</sup> Projekt programu stopniowego wprowadzania powszechnego kształcenia średniego. MOiW, Warszawa, marzec 1973.
- <sup>2</sup> Założenia i tezy Raportu o stanie oświaty. Komitet Ekspertów dla opracowania Raportu o stanie oświaty w PRL, Warszawa, luty 1973 r.
- <sup>3</sup> T. NOWACKI: Tendencje światowe w modernizacji kształcenia.
- <sup>4</sup> M. GODLEWSKI, Z. WIATROWSKI: Kształcenie nauczycieli szkół zawodowych. PWSZ, Warszawa 1971, BKZ.
- <sup>5</sup> L. BANDURA: Jakiego potrzebujemy nauczyciela. *Głos Nauczycielski* 1967, nr 7.
- <sup>6</sup> Szczegółowe omówienie wyżej wymienionych zakładów kształcenia nauczycieli znajdzie Czytelnik w pracy — M. GODLEWSKI, Z. WIATROWSKI: Kształcenie nauczycieli szkół zawodowych. PWSZ, Warszawa 1971, BKZ, a także w artykule Z. WIATROWSKI: Na miarę potrzeb — *Pedagogiczna Szkoła Techniczna. Głos Nauczycielski* 1971, nr 9.
- <sup>7</sup> Patrz: Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania.
- <sup>8</sup> Odwołujemy w tym miejscu Czytelnika do materiałów VI Zjazdu PZPR i VII Plenum KC PZPR (1972), jak również do teoretycznych stanowisk takich reprezentantów pedagogiki pracy, jak: prof. T. NOWACKI (Wychowanie przez pracę, Treść i proces kształcenia politechnicznego i inne pozycje wydawnicze), prof. M. GODLEWSKI, prof. J. TYMOWSKI, prof. W. SZCZERBA, prof. I. SZANIAWSKI, doc. T. SOSNOWSKI i inni. Polecamy także lekturę artykułu dyskusyjnego Z. WIATROWSKIEGO pt.: Kształcenie zawodowe pod znakiem zapytania? *Głos Nauczycielski* 1973 r., nr 15.
- <sup>9</sup> T. NOWACKI: Podstawy dydaktyki zawodowej. PWN, Warszawa, wyd. 1 — 1971, wyd. 2 — 1973, a także przekazana do druku praca nt.: Nauczyciel szkoły zawodowej. PWSZ.

KAZIMIERZ BORZĘCKI  
FRANCISZEK SIKORA  
OLSZTYN

### WYNIKI Z PRZEBIEGU DYSKUSJI W WOJEWÓDZTWIE OLSZTYŃSKIM NAD SYSTEMEM ZARZĄDZANIA SZKOLNICTWEM

W maju 1973 r. Kuratorium Okręgu Szkolnego i IKNiBO w Olsztynie przeprowadziły w środowiskach pedagogicznych woj. olsztyńskiego dyskusję nad systemem zarządzania szkolnictwem w Polsce, w której wzięło udział kilkaset osób: nauczyciele, dyrektorzy szkół różnych typów i placówek oświatowo-wychowawczych, przedstawiciele administracji szkolnej oraz pracownicy nadzoru pedagogicznego.

Celem tego przedsięwzięcia było dokonanie oceny aktualnego systemu zarządzania szkolnictwem oraz wysunięcie wniosków i propozycji dotyczących modernizacji tego systemu.

W wyniku akcji zebrano wiele cennego materiału, którego podsumowaniem jest niniejsze opracowanie. Opracowanie ma charakter syntetyczno-opisowy, bez próby analizy interpretacyjno-wartościującej. Skoncentrowano w nim uwagę przede wszystkim na wypowiedziach zawierających propozycje dotyczące modernizacji systemu zarządzania, pominięto natomiast w analizie wypowiedzi dotyczące oceny funkcjonowania dotychczasowego systemu zarządzania.

Jak wynika z zebranych materiałów, wachlarz podejmowanych w dyskusji problemów był niezwykle szeroki, jednakże główna uwaga dyskutantów skupiała się wokół trzech grup problemów: 1) problematyki związanej z kierowaniem szkołą, zwłaszcza w szkole gminnej, 2) zarządzaniu oświatą na szczeblu powiatu i województwa, 3) pracy nadzoru pedagogicznego.

## WNIOSKI I PROPOZYCJE DOTYCZĄCE ZARZĄDZANIA

### 1. Na szczeblu szkoły

Jak wynika z materiałów dyskusyjnych, większość dyskutantów uchwyciło nowe, pożądane tendencje zmierzające do usprawnienia procesu kierowania szkołą. Przejawiało się to m.in. w wypowiedziach domagających się zerwania z dotychczasowym formalizmem w zakresie zarządzania, „który niejednokrotnie przesłaniał zasadniczą treść działalności szkoły na rzecz działalności formalno-prawnej”<sup>1</sup>; zwiększenia autonomii i zakresu kompetencji dyrektora szkoły, zarówno w sferze uprawnień, jak i (tu mniej głosów) obowiązków; zwiększenia jego odpowiedzialności za realizację powierzonych mu zadań, tak formalno-prawnej (wobec władz zwierzchnich), jak i społecznej i moralnej (m.in. wobec rady pedagogicznej). W związku z tym wysunięto nawet wniosek, by rada pedagogiczna posiadała uprawnienia w sprawie zgłaszania kandydatur na stanowiska dyrektora szkoły i jego zastępców, oceniania ich pracy i wnioskowania o zdjęcie ze stanowiska.

Domagano się również opracowania nowych aktów normatywnych dotyczących kierowania szkołą. W tej sprawie zaznaczyły się dwa stanowiska: jedna grupa osób wyrażała przekonanie, iż przepisy powinny określać w sposób bardzo szczegółowy i nie budzący żadnych wątpliwości zakres obowiązków i uprawnień dyrektorów szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych, dostosowując je jednak do typu i charakteru danej placówki.

<sup>1</sup> Oznaczone cudzysłowem fragmenty stanowią cytaty autentycznych wypowiedzi dyskutantów.

Odmienne stanowisko reprezentowała druga grupa osób, zdaniem których nadmiernie szczegółowe przepisy mogą z jednej strony krępować swobodę ruchów dyrektora i ograniczać jego samodzielność, z drugiej zaś — mogą grozić niebezpieczeństwem formalizmu i kurczowego trzymania się kompetencji, co w pierwszym przypadku może hamować inwencję dyrektora i niektóre jego słuszne inicjatywy, w drugim natomiast — uwolni go niejako od obowiązku podejmowania na własną rękę pewnych, koniecznych z punktu widzenia potrzeb i zadań danej placówki, własnych przedsięwzięć. Może wytwarzać postawy bierności i wyczekiwania na odgórne decyzje. „Niejeden taki dyrektor, osłaniając się parawanem przepisów, może stać się po pewnym czasie mniej lub bardziej zrutyinizowanym i sformalizowanym urzędnikiem państwowym” — stwierdza jeden z dyskutantów.

Zdaniem tej grupy osób, przepisy prawne — podobnie jak to dzieje się już dziś w innych dziedzinach życia — powinny regulować jedynie najbardziej ogólne sprawy, aczkolwiek i w tym wypadku nie mogą być zbyt sztywne, by można je było dostosować do konkretnych warunków i potrzeb danej placówki.

Wszyscy wypowiadający się w powyższej sprawie zgodni są jednak co do tego, że przepisy prawne, bez względu na stopień ich uszczegółowienia, powinny być:

- a) jednoznaczne i nie budzić żadnych wątpliwości co do ich interpretacji,
- b) ogłaszane ze znacznym wyprzedzeniem,
- c) udostępnione wszystkim placówkom oświatowym w kraju (chodzi tu m.in. o przepisy, okólniki i zarządzenia resortu nie ogłaszane drukiem w dziennikach urzędowych).

W licznych wypowiedziach przewijał się problem powołania zastępców gminnych dyrektorów szkół. W tym zakresie przedstawiono kilka różnych propozycji, m.in.:

- utworzenie etatu dyrektora szkoły zbiorczej i powołania zastępców dyrektorów w szkołach macierzystych;
- powołanie zastępcy dyrektora szkoły gminnej do spraw wychowania;
- powołanie zastępcy dyrektora do spraw administracyjnych i gospodarczych;
- powołanie zastępców dyrektora do szkół macierzystych, a kierowanie szkołą zbiorczą pozostawić gminnemu dyrektorowi szkół;
- uwolnienie gminnego dyrektora szkół w ogóle od obowiązku bezpośredniego kierowania szkołą, powierzając mu funkcje kierowania i koordynowania całokształtem spraw oświatowych w gminie, z zachowaniem jednak obowiązku prowadzenia w określonym wymiarze zajęć dydaktycznych.

Większość zabierających głos w powyższej kwestii wyrażała przekonanie, że sprawa powołania drugiego dyrektora bądź wicedyrektora w gminie jest jedną z najpilniejszych aktualnie spraw i należałoby ją zrealizo-

wać już od września br. „bez względu na to, w jakim okresie szkoła gminna zostanie pełną szkołą zbiorczą, nawał bowiem obowiązków administracyjnych nie pozwala gminnym dyrektorom szkół na należyte sprawowanie nadzoru pedagogicznego”.

Inną szeroko dyskutowaną sprawą była działalność finansowa szkoły. W tym zakresie wysunięto trzy różne propozycje:

1. Aby wszystkie szkoły i placówki oświatowo-wychowawcze posiadały własne konta budżetowe w banku lub w PKO i mogły nimi samodzielnie dysponować.

2. Aby budżetem na oświatę dysponowały gminy (w mieście wydziały finansowe rad narodowych).

3. Aby dysponentem budżetu na oświatę był inspektorat szkolny.

Najwięcej zwolenników miała pierwsza koncepcja, najmniej — druga.

W dyskusji wysunięto również propozycję powołania dyrektora zespołu szkół miejskich. Propozycja ta znalazła jednak tylko kilku zwolenników. Zdecydowana większość ustosunkowała się negatywnie do tego projektu, uzasadniając swoje stanowisko tym, że powoływanie dyrektorów zespołu szkół miejskich, analogicznie do gminnych szkół, jest niecelowe z uwagi na zupełnie odmienne kategorie problemów oświatowych szkół gminnych i szkół miejskich. Wyrażano też obawę, że na skutek powołania dyrektora zespołu szkół miejskich powstanie jeszcze jeden pośredni szczebel zarządzania między dyrektorem szkoły a inspektoratem szkolnym, co jeszcze bardziej osłabi bezpośredni kontakt między inspektoratem a szkołą.

Na temat zarządzania na szczeblu szkoły zgłoszono poza tym szereg innych postulatów, z których na baczniejszą uwagę zasługują następujące:

- „Odciążyć dyrektorów miejskich szkół podstawowych od spraw finansowo-gospodarczych i administracyjnych poprzez powołanie zastępcy dyrektora do tych spraw”.
- „Powołać kolegium gminne przy gminnym dyrektorze szkół”.
- „W skład kolegium inspektoratu szkolnego powinni wchodzić również gminni dyrektorzy szkół”.
- „Proponuje się, by nadzór pedagogiczno-administracyjny szkół posiadający własne środki lokomocji został zryczałtowany lub by przyznano mu odpowiedni limit kilometrów, gdyż obecnie czyni się to na własny koszt”.

## 2. Na szczeblu powiatu

Dyskusja koncentrowała się tu głównie na takich zagadnieniach, jak: struktura powiatowej administracji szkolnej, zakres i organizacja pracy tej instancji, problem jej podporządkowania pionowego i poziomego.

Na czoło tych zagadnień wysuwała się sprawa pionowej i poziomej zależności instancji administracji szkolnej. Była ona w sposób bardziej lub mniej wyraźny poruszana przez wielu dyskutantów. Znaczna większość

zabierających głos w tej kwestii wypowiadała się za osłabieniem, a kilka osób nawet za zupełnym zerwaniem zależności administracji szkolnej od prezydiów rad narodowych i za całkowitym podporządkowaniem pionowym administracji szkolnej niższych szczebli Ministerstwu Oświaty i Wychowania.

Nieliczna tylko grupa osób wypowiadała się za powiązaniem terenowej administracji szkolnej z prezydiami rad narodowych. Wśród nich na uwagę zasługuje wypowiedź jednego z dyskutantów, którego zdaniem „Jakokolwiek tendencje usamodzielnienia administracji szkolnej, oddzielenia jej od rad narodowych, są nierealne i z góry skazane na niepowodzenie, bo sprzeczne z bezdyskusyjną zasadą jednolitości władzy państwowej”.

Wynikiem stanowiska pierwszej grupy osób wypowiadających się za uniezależnieniem władz oświatowych od rad narodowych były propozycje dotyczące nazwy powiatowej instancji administracji szkolnej. W miejsce dotychczasowej nazwy „Wydział Oświaty” zaproponowano nazwy: „Inspektorat Oświaty i Wychowania”, „Inspektorat Oświaty”, „Inspektorat Oświaty, Wychowania i Opieki nad Dziećmi i Młodzieżą”, „Inspektorat Szkolny”.

Wysunięto również propozycje oddzielenia spraw kultury od spraw oświaty i wychowania i utworzenia oddzielnego wydziału (referatu) kultury w prezydiach powiatowych rad narodowych. „Łączenie bowiem w powiatach problematyki oświaty i wychowania oraz kultury — stwierdza jeden z dyskutantów — jest zjawiskiem niekorzystnym tak dla szkolnictwa, jak dla spraw kultury, co potwierdzają wieloletnie doświadczenia. Połączenie takie ma bowiem czysto formalny charakter i nie pomaga w rozwoju działalności placówek kulturalnych”. Podobną argumentacją operowała bowiem większość osób wypowiadających się na temat powyższej sprawy.

Dość dużą zgodność zanotowano w wypowiedziach dyskutantów w sprawie liczby pracowników w inspektoracie oświaty i wychowania, przy czym zdecydowana większość wypowiadających się na ten temat była zdania, że w stosunku do aktualnego stanu należy zwiększyć liczbę pracowników w inspektoracie. Powinna ona odpowiadać zakresowi działalności i zadaniom, jakie stoją przed tą instancją, oraz jej strukturze organizacyjnej. Zdaniem większości osób wypowiadających się w tej kwestii struktura organizacyjna inspektoratu oświaty i wychowania powinna wyglądać następująco:

1. Inspektor szkolny.
2. Zastępca inspektora d/s kształcenia (przełożony wizytatorów przedmiotowo-metodycznych).
3. Zastępca inspektora d/s wychowania (przełożony wizytatorów: wychowania przedszkolnego, wychowania fizycznego i obronnego, d/s sportu, wczasów, kolonii, wypoczynku i turystyki).
4. Zastępca inspektora d/s socjalno-ekonomicznych (bezpieczeństwo



i higiena pracy, planowanie i statystyka, zaopatrzenie, sprawy administracyjne, maszynistka, księgowość — razem 7 osób).

5. Zastępca inspektora (lub wizytator) d/s kształcenia ustawicznego.

6. Dwuosobowa komórka kadrowa.

Były również głosy domagające się, by struktura inspektoratu pokrywała się ze strukturą kuratorium oraz by nie było zbyt dużych dysproporcji między liczbą pracowników w inspektoracie a kuratorium, jako że inspektorat oświaty i wychowania stanowi najważniejszy szczebel w zarządzaniu oświatą, zwłaszcza jeśli przyjmie się koncepcję, że ma on nadzorować całokształt spraw związanych z oświatą w powiecie.

Następną sprawą podjętą w dyskusji była sprawa działalności finansowej i inwestycyjnej inspektoratu oświaty i wychowania. Zaznaczyła się tu dość duża różnica zdań. Chodziło głównie o finansowanie remontów obiektów szkolnych, inwestycje oświatowe, zaopatrzenie szkół w pomoce naukowe, sprzęt itp.

Część dyskutantów domagała się zupełnego uwolnienia inspektoratów od prowadzenia spraw finansowych. Wyszuli oni propozycje, by sprawy finansowe przekazać wydziałom prezydyjnym powiatowych rad narodowych, zaś do spraw inwestycji powołać w PPRN specjalne komórki, natomiast sprawy remontów i zaopatrzenia szkół przekazać urzędowi gminnym (w miastach — dyrektorom szkół). Wydatkowanie odpowiednich sum odbywałoby się na wniosek gminnego dyrektora szkół.

Były też głosy diametralnie przeciwnie, domagające się prowadzenia działalności finansowej przez inspektoraty, wskazując na korzyści wynikające z takiego ustawienia sprawy. Zdaniem tej grupy osób, „chcąc należyście kierować jakąkolwiek działalnością, należy mieć nieskrępowaną swobodę działania również w zakresie spraw finansowych”.

Kilka osób zajęło jeszcze inne, pośrednie stanowisko, postulując, by w inspektoratach pozostawić jedynie kredyty na uposażenie pracowników oświatowych i na remonty budynków szkolnych, pozostałe zaś agendy finansowe przekazać radom narodowym.

Zgłoszono też szereg innych wniosków dotyczących zarządzania oświatą na szczeblu powiatu, spośród których warto odnotować następujące:

- „Ujednoczyć w skali kraju strukturę inspektoratów szkolnych”.
- „Powołać w inspektoratach kolegia d/s szkolnictwa zawodowego”.
- „Przekazać inspektoratom szkolnym sprawę mianowania wszystkich pracowników inspektoratu”.
- „Przywrócić etat w inspektoracie szkolnym dla nadzoru nad szkołami rolniczymi”.
- „Zwolnić pracowników pedagogicznych administracji szkolnej powiatowej i wojewódzkiej od obowiązku prowadzenia zajęć dydaktycznych w szkołach”.
- „Przekazać w zarząd inspektoratom szkolnym służbowe mieszkania nauczycielskie”.

### 3. Na szczepku województwa

W dyskusji zgłoszono również kilka wniosków dotyczących zarządzania oświatą na szczepku kuratorium okręgu szkolnego.

W pierwszym rzędzie wysunięto propozycję dotyczącą struktury organizacyjnej kuratorium. Zdaniem większości osób zabierających głos w tej sprawie, struktura organizacyjna kuratorium winna wyglądać następująco:

- dział kształcenia,
- dział wychowania,
- dział kadr i spraw socjalnych,
- zespół wizytatorów przedmiotowo-metodycznych,
- zarząd ekonomiczno-administracyjny (jako komórka wydzielona),
- kolegium d/s szkolnictwa zawodowego,
- okręgowa inspekcja szkolna.

Wątpliwości u niektórych osób budziły jednakże pewne szczegółowe zagadnienia, m.in. utrzymanie dwóch odrębnych działów: dla kształcenia i wychowania. „Trudno zgodzić się z propozycją odrębnego działu dla spraw kształcenia i odrębnego dla spraw wychowania — zgłasza swe zastrzeżenia jeden z dyskutantów — podkopuje to bowiem zasadę ścisłego powiązania trzech zasadniczych funkcji placówek oświatowo-wychowawczych: dydaktycznej, opiekuńczej i wychowawczej. Jest sprawą bezdyskusyjną, że każdy pracownik pedagogiczny kuratorium winien interesować się w szkołach problematyką dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą. Wąski funkcjonalizm nie będzie budował autorytetu wizytatora wśród nauczycieli”.

Pewna niezgodność stanowisk zaznaczyła się także w sprawie wysuniętej propozycji utworzenia w kuratorium kolegium d/s szkolnictwa zawodowego. Nie budzi zastrzeżeń utworzenie takiego kolegium przy urzędzie Ministra Oświaty i Wychowania, jednakże jeśli chodzi o powołanie analogicznego organu na szczepku kuratorium, zdania były podzielone, aczkolwiek zdecydowana większość wypowiedziających się na ten temat widzi potrzebę istnienia takiego kolegium na szczepku wojewódzkim.

Na baczniejszą uwagę zasługuje wypowiedź jednego z dyskutantów, który uznając słusność istnienia takiego organu w kuratorium, przedstawia w tym zakresie pewną odmienną koncepcję. „Kolegium, jako organ doradczy przy kuratorze — powiada on — jest konieczne i potrzebne, ale kolegium zajmujące się wszystkimi dziedzinami szkolnictwa. Interes i potrzeby szkolnictwa zawodowego można odpowiednio uwzględnić przez powołanie do kolegium kuratorskiego przedstawicieli nadzoru pedagogicznego wydziałów: rolnictwa i leśnictwa, zdrowia i opieki społecznej, kultury przyzwoitych WRN, WKPG oraz dyrektorów unikalnych szkół kierowanych centralnie”.

Różne też stanowiska przejawiały się w sprawie prowadzenia działalności

finansowej przez kuratorium. Propozycje w tej sprawie były analogiczne do propozycji dotyczących działalności finansowej inspektoratu szkolnego. Na szczególną uwagę zasługuje w tym względzie wypowiedź jednej osoby, która widzi bezwzględna potrzebę i konieczność utrzymania nadal przy kuratorium komórki finansowej, „bowiem wydzielenie tej jednostki organizacyjnej z kuratorium i powiązanie jej z tym kuratorium w sposób raczej luźny, przy równoczesnym zachowaniu tej problematyki w zakresie działania KOS, podważa — jego zdaniem — zasadę jednolitości kierowania”. Proponuje więc, by „rozwiązania tej sprawy szukać raczej poprzez zmianę warunków płacy osób zatrudnionych w tym dziale (planowania, budżetów, finansów, statystyki, inwestycji, spraw organizacyjno-administracyjnych i zaopatrzenia). Chodzi o takie stawki, które umożliwiłyby zatrudnienie planistów, finansistów, statystyków, ekonomistów i inżynierów. Przy czym szefem takiej komórki powinien być pedagog z ekonomicznym lub technicznym wyższym wykształceniem”.

Kontrowersje budziła również propozycja utworzenia w kuratorium okręgowej inspekcji szkolnej. Ok. 50% osób zabierających w tej kwestii głos negowało potrzebę istnienia tego organu przy kuratorium, dopatrując się w tym braku zaufania władz oświatowych do nauczycieli i pracowników administracji szkolnej. „Utworzenie takiego organu w kuratorium — stwierdza jeden z dyskutantów — może zrodzić atmosferę wzajemnej nieufności i utrudnić ułożenie prawidłowych stosunków międzyludzkich”.

Z innych jeszcze wniosków nt. zarządzania oświatą na szczeblu wojewódzkim, zgłoszonych podczas dyskusji, na odnotowanie zasługują również następujące:

- „W skład kolegium kuratora powinni wchodzić obowiązkowo inspektorzy szkolni, podobnie jak kuratorzy — w skład kolegium Ministra Oświaty i Wychowania”.
- „Ministerstwo powinno być organem kierująco-porządkowym, a kuratorium — organem koordynująco-doradczym”.
- „Zasady rotacji kadry kierowniczej w kuratorium (jak również w inspektoracie szkolnym) powinny jej zapewniać poczucie stabilności”.

#### PROPOZYCJE DOTYCZĄCE PRACY NADZORU PEDAGOGICZNEGO

Sporo uwagi poświęcono w dyskusjach sprawom nadzoru pedagogicznego. Niemal wszyscy zabierający głos w tych sprawach wyrażali zdanie, że wizytatorzy przedmiotowo-metodyczni inspektoratu szkolnego powinni sprawować nadzór pedagogiczny nad wszystkimi szkołami w powiecie. W tym niektórzy proponują, by nadzór ten sprawowali wyłącznie wizytatorzy przedmiotowi, zaś stanowiska wizytatorów rejonowych powinny — ich zdaniem — zostać zlikwidowane.

Jeden z wnioskodawców proponuje „ograniczyć do niezbędnego minimum liczbę wizytatorów przedmiotowo-metodycznych w kuratorium i powierzyć im jedynie funkcje koordynacyjno-nadzorcze pracy wizytatorów powiatowych”.

Inny zaś wyraża przekonanie, że głównym zadaniem wizytatorów przedmiotowo-metodycznych kuratorium powinno być „opracowywanie materiałów pomocniczo-szkoleniowych i metodycznych dla wizytatorów powiatowych i nauczycieli, a nadzór pedagogiczny powinni sprawować wyłącznie wizytatorzy powiatowi”.

Zdaniem kilku osób „pracownicy nadzoru pedagogicznego powinni zajmować się wyłącznie sprawami dydaktyczno-wychowawczymi”. Nadzór pedagogiczny powinien być organizowany zgodnie z wariantem II. B. Raportu, to znaczy dla przedszkoli, dla klas I—III oraz od kl. IV specjalistyczny.

Większość dyskutantów bowiem jest zdania, że działalność nadzoru pedagogicznego powinna być głównie nastawiona — przynajmniej w ciągu najbliższych lat — przede wszystkim na instruktaż jak i pomoc nauczycielowi.

Dość często we wnioskach powtarzał się postulat reaktywowania zespołów samokształceniowych do poszczególnych przedmiotów, których pracą powinni kierować wizytatorzy przedmiotowo-metodyczni. Różne były propozycje na temat organizacji pracy tych zespołów. W każdym razie potrzeba samokształcenia i doskonalenia zawodowego jest — jak wynika z głosów dyskusji — powszechnie odczuwana.

Pod adresem pracy nadzoru pedagogicznego zgłoszono również szereg innych wniosków i postulatów, które nie były co prawda przedmiotem dyskusji, lecz z uwagi na oryginalność niektórych z nich uważamy za celowe zacytowanie ich.

- „Nadzór pedagogiczny nad wszystkimi przedmiotami (z wyjątkiem przedmiotów zawodowych) powinni sprawować na terenie powiatu we wszystkich typach szkół wizytatorzy inspektoratu szkolnego, a nadzór nad przedmiotami zawodowymi wizytatorzy kuratoryjni”.
- „W każdym powiecie — bez względu na liczbę nauczycieli danego przedmiotu — powołać wizytatorów przedmiotowych do wszystkich przedmiotów. W wypadku małej liczby nauczycieli w powiecie do danego przedmiotu zatrudniać wizytatorów na pół, a nawet na ćwierć etatu. Nie powierzać wizytatorowi nadzoru nad dwoma przedmiotami”.
- „Każdy nauczyciel powinien mieć tylko jednego wizytatora, bez względu na to, ile przedmiotów prowadzi”.
- „Powołać wizytatorów d/s kształcenia ustawicznego, którzy prowadziliby nadzór nad szkołami dla pracujących, nad doskonaleniem zawodowym i współpracowaliby z zakładami pracy w planowaniu potrzeb kadrowych dla gospodarki narodowej, prowadziliby podstawowe studia zawodowe itp.”.

- „Każda szkoła ogólnokształcąca i zawodowa powinna być objęta kompleksową wizytacją co najmniej raz na dwa lata”.
- „W kompleksowej wizytacji szkół gminnych powinien obowiązkowo uczestniczyć gminny dyrektor szkół”.
- „Wizytator powinien z góry określić zadania i wymagania, jakie stawiane będą przed nauczycielem podczas wizytacji”.
- „Wizytator powinien mieć prawo wydawania wiążących zaleceń i kontrolować ich realizację”.
- „Należy opracować jednolite i bardzo precyzyjne testy pozwalające w sposób obiektywny oceniać pracę nauczycieli”.

#### INNE WNIOSKI I UWAGI DOTYCZĄCE SYSTEMU

#### ZARZĄDZANIA SZKOLNICTWEM ZGŁOSZONE PODCZAS DYSKUSJI

- „Nowa struktura organizacyjna systemu zarządzania powinna być tak opracowana, by przy zapewnieniu niezbędnej elastyczności jej zasadniczy kształt przetrwał przynajmniej kilka lat, nawet po wprowadzeniu obowiązkowej szkoły średniej”.
- „Taka czy inna struktura organizacyjna administracji szkolnej nie stanowi jeszcze panaceum na wszelkie dolegliwości w szkolnictwie, gdyż jego efekty zależą przede wszystkim od czterech podstawowych czynników: kadry, metod i stylu jej działania, środków, jakimi szkolnictwo będzie dysponowało, oraz skutecznego poparcia ze strony tych, którzy są zobowiązani go udzielić”.
- „Podporządkowanie resortowi oświaty i wychowania szkolnictwa zawodowego podległego dotąd innym resortom jest obecnie z wielu względów niesłuszne i nierealne”.
- „Szkolnictwo powinno mieć bezwzględnie jeden ośrodek dyspozycyjny, bo tylko w ten sposób można będzie zagwarantować jednolitość polityki oświatowej, właściwe i racjonalne dysponowanie kadrami oraz pełne i bardziej prawidłowe wykorzystanie bazy lokalowej i środków finansowych. Podporządkowanie nie powinno uwalniać resortów od partycypowania w utrzymywaniu szkolnictwa, a wysokość nakładów z ich strony winna być ustalona i zagwarantowana centralnie”.
- „Ustalić zasady rotacji kadry kierowniczej na wszystkich szczeblach administracji szkolnej w ten sposób, aby zapewnić jej poczucie stabilności”.
- „Przygotowywać i szkolić kandydatów na stanowiska kierownicze w aparacie administracji szkolnej”.
- „Usprawnić system informacji wewnętrznej wśród pracowników administracji szkolnej wszystkich szczebli”.
- „Konieczne jest wydawanie specjalnego czasopisma przeznaczonego dla pracowników administracji szkolnej”.

ADAM RZĄSA  
RZESZÓW

## UWAGI DO ARTYKUŁU JÓZEFA KOZŁOWSKIEGO

Krytyczne uwagi prof. dra Józefa Kozłowskiego zawarte w artykule „Warto dyskutować dalej nad praktycznym przygotowaniem studentów do zawodu nauczycielskiego” (*Ruch Pedagogiczny* nr 3, 1973) skierowane pod adresem artykułu Bolesława Wytrążka „O doskonalszy system wdrażania studentów WSN do pracy nauczycielskiej” (*Ruch Pedagogiczny* nr 3, 1972) zachęciły mnie do zabrania głosu i wyrażenia własnej opinii odnośnie poruszonych tam zagadnień.

Otóż w pełni podzielam stanowisko Bolesława Wytrążka i Józefa Kozłowskiego dotyczące wielofunkcyjności praktyki pedagogicznej i jej integrującej roli w zakładzie kształcenia nauczycieli. W pełni zgadzam się z wyżej wymienionymi w sprawie profilu nauczyciela akademickiego w uczelniach pedagogicznych.

O ile chodzi o pogląd Bolesława Wytrążka odnośnie przygotowania nauczycieli także do pracy społeczno-kulturalnej w środowisku, to uważam, podobnie jak Józef Kozłowski, że powinniśmy odejść od modelu nauczyciela uniwersalnego. W czasach współczesnych taki model jest anachronizmem. Nie oznacza to jednak wcale, że nauczyciel nie powinien pracować społecznie w swoim środowisku. Gorąco popieram propozycję wyżej wymienionego dotyczącą utworzenia przy wyższych zakładach kształcenia nauczycieli studium kultury współczesnej. Sądzę, że resort Kultury i Sztuki zatwierdzi projekt w tej sprawie opracowany przez Józefa Kozłowskiego.

Uważam natomiast, podobnie zresztą jak Bolesław Wytrążek, że właśnie praktyka pedagogiczna w WSN i WSP powinna być kontynuacją dobrych wzorów poprzednich zakładów (seminariów nauczycielskich, liceów pedagogicznych i studiów nauczycielskich). Należy ją tylko uzupełniać nowymi elementami wypracowanymi przez teoretyków i nauczycieli akademickich zatrudnionych w tych uczelniach. Podobne stanowisko reprezentują Józef Hawlicki i Józef Galant — długoletni, wybitni nauczyciele liceum pedagogicznego i studium nauczycielskiego (przeprowadziłem z nimi rozmowę na ten temat).

Wydaje się, że radykalne zerwanie z bogatym doświadczeniem nagromadzonym w tych zakładach w ciągu wielu lat (w zakresie praktyki pedagogicznej) byłoby szkodliwe i jest nie do przyjęcia. Studenci WSN i WSP nadal obserwują wzorowo prowadzone lekcje przez nauczycieli szkół ćwiczeń i innych szkół. Chodzi tylko o to, aby w wyżej wymienionych placówkach oświatowych doskonalono klasyczne metody nauczania i wprowadzano nowoczesne, z nauczaniem programowanym włącznie.

Młodzi nauczyciele po rozpoczęciu swojej pracy powinni wypracowywać własny styl w działalności pedagogicznej, który nie ma nic wspólnego z mechanicznym naśladownictwem swoich nauczycieli. Z takim przekonaniem winni wyjść oni z uczelni pedagogicznych.

W pełni natomiast zgadzam się ze stanowiskiem Józefa Kozłowskiego, że istniejące zakłady praktyk pedagogicznych przekształciły się w biura podróży studentów. W tym to niewątpliwie zakresie powinny nastąpić radykalne zmiany.

# DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ALICJA KARGUL  
WROCŁAW

## POMOC PORADNI W LIKWIDOWANIU TRUDNOŚCI WYCHOWAWCZYCH

### 1. Uwagi wstępne

Niepowodzenia szkolne dziecka, szukanie źródeł ich powstawania oraz poszukiwanie środków zaradczych stają się w polityce oświatowej zagadnieniem ogromnej wagi. Problemy te jako zjawisko złożone winny się stać przedmiotem interdyscyplinarnych badań pedagogów, socjologów, lekarzy i polityków społecznych. Obecnie jednak złożoną problematykę niepowodzeń szkolnych starają się rozwiązać szkoły, którym najczęściej z pomocą przychodzą poradnie wychowawczo-zawodowe.

Instytucje te utworzone na bazie poradni społeczno-wychowawczych TPD bądź psychologicznych od roku 1964 starają się stworzyć własny model pracy zmierzając do najbardziej efektywnej pomocy rodzicom i szkole w zakresie wychowania dziecka. Według danych na rok 1970 w kraju pracowało 300 poradni wychowawczo-zawodowych, które zatrudniały łącznie 580 psychologów, 590 pedagogów, 60 lekarzy, co wskazywałoby, że przeciętnie w każdej poradni jest zatrudnionych prawie 2 pedagogów i 2 psychologów, a co piąta poradnia zatrudnia lekarza. W praktyce rozmieszczenie pracowników jest nieco inne, bowiem obok poradni okręgowych i dzielnicowych zlokalizowanych w miastach wojewódzkich, w których zatrudnionych jest 6–10 pracowników, istnieją poradnie (w małych miastach powiatowych) zatrudniające 2, a nawet 1 pracownika. Z tego względu możliwości poradni w zakresie realizacji zadań określonych statutem oraz rozwijania form pracy są bardzo różne.

Inna przyczyna powodująca zróżnicowanie pracy w poradniach to niejednokrotne przygotowanie pracowników do pracy poradnianej. Jak dotychczas, nie ma bowiem, poza szkoleniami organizowanymi przez poradnie okręgowe i własnym samokształceniem, innych form podnoszenia kwalifikacji ani zdobycia wiedzy specjalistycznej w tym zakresie. Odczuwa się także brak placówki naukowo-badawczej, opracowującej narzędzia i metody pracy oraz prowadzącej doskonalenie pracowników poradni.

Od dawna natomiast obserwuje się duże zainteresowanie pracowników poradni w wymianie własnych doświadczeń, dowodem czego mogą być udziały pracowników poradni „ościennej” województw w szkoleniach prowadzonych przez poradnie okręgowe.

Ta dygresja ma na celu wyjaśnienie, że poniższe rozważania, oparte na analizie materiałów zebranych w jednej z poradni wrocławskich, nie mogą być traktowane jako reprezentatywne w skali wojewódzkiej ani krajowej.

Celem artykułu będzie ukazanie prac podjętych przez poradnię w zakresie nie-



sienia pomocy dzieciom, rodzicom i szkołom w likwidowaniu trudności wychowawczych. Ponieważ obserwuje się pewne wysiłki w tym zakresie zarówno ze strony rodziców, jak i szkoły, właściwe ich ukierunkowanie, prowadzące do pozytywnych rezultatów, przyjmuje na siebie poradnia.

Jak duże jest zapotrzebowanie społeczne na pomoc poradni, może wskazywać fakt, iż w roku szkolnym 1971/72 do Poradni Wychowawczo-Zawodowej Wrocław Krzyki zgłoszono 2225 uczniów do badań. Poradnia ta przy czteroosobowej obsadzie personalnej nie mogła rozpatrzyć wszystkich przypadków, a przyjęto jedynie 1053 dzieci (co stanowi niepełne 50% ogółu zgłoszeń). Selekcji zgłoszeń dokonywano w myśl przyjętej koncepcji, iż w pierwszym rzędzie należy zająć się dziećmi z klas młodszych szkoły podstawowej. Za przyjęciem takiej koncepcji przemawiały następujące obiektywne czynniki: a) niektóre z manifestowanych przez dzieci młodsze trudności wychowawczych nie są tak mocno utrwalone, jak u uczniów z klas starszych, a tym samym rokują większe szanse poprawy przy zastosowaniu środków, jakimi dysponuje poradnia; b) dzieci te będą dłużej pod wpływem szkoły, co stwarza większe możliwości dokładniejszego ich poznania i stosowania różnych środków wychowawczych, a nawet pełnej reedukacji; c) liczba tych dzieci przeważała na listach zgłoszonych przez szkoły. W rezultacie lista przyjętych dzieci w poradni przedstawiała się następująco:

390 uczniów klas VIII i ZSZ przyjętych w ramach poradnictwa zawodowego  
239 uczniów klas II—IV zgłoszonych w ramach selekcji  
147 dzieci 6-letnich zgłoszonych w celu orzeczenia o dojrzałości szkolnej  
122 uczniów kl. II—V z trudnościami wychowawczymi i trudnościami w nauce  
155 innych dzieci.

W niniejszym opracowaniu zajmę się grupą dzieci z trudnościami wychowawczymi z klas I—V. Szczegółową analizą zostanie objętych 98 przypadków, w tym 75 zgłoszonych przez szkołę i 23 przez rodziców. Dzieci te sprawiały wychowawcom najwięcej kłopotów, a wykrycie i zlikwidowanie trudności wychowawczych leżało poza możliwościami szkoły.

Materiału do analizy dostarczyła dokumentacja przyjętych w poradni uczniów, na którą składają się:

1. opinia szkoły o uczniu uwzględniająca:
  - a) postępy w nauce,
  - b) uwagi o zachowaniu się w szkole,
  - c) opis warunków rodzinnych,
  - d) stan zdrowia,
  - e) środki zaradcze podjęte przez szkołę w celu likwidacji trudności wychowawczych;
2. dane z wywiadu przeprowadzonego w poradni z rodzicami lub opiekunami w oparciu o kwestionariusz wywiadu, który dotyczył: warunków mieszkaniowych i rodzinnych, życia płodowego i wczesnego dzieciństwa badanego, rozkładu dnia dziecka, stosowanych przez rodziców kar i nagród, stosunku rodziców i dziecka do szkoły;
3. dane uzyskane w trakcie rozmowy z dzieckiem;
4. protokół badania pedagogicznego wiadomości szkolnych;
5. w niektórych przypadkach protokół badania psychologicznego;
6. wytwory dziecka — zeszyty, rysunki.

Przy całej różnorodności dokumentacja ta przedstawiała niejednakową wartość diagnostyczną i nie zawsze pozwalała dokładnie określić całokształt badanego zjawiska. Dlatego podchodziłam do niej z dużą ostrożnością i starałam się uzyskać dodatkowe informacje możliwie z wielu źródeł. A oto najczęściej spotykane luki — braki w dokumentacji: opinie szkolne najmniej informacji dostarczały co do środ-

ków przyjętych przez szkołę w celu likwidacji trudności wychowawczych. Tylko niektóre szkoły podawały, że utrzymują stały lub sporadyczny kontakt z rodzicami, rzadsza była informacja o umieszczeniu dziecka w świetlicy szkolnej, przyznaniu zniżkowych obiadów bądź zapomogi. Nie wymieniano zabiegów wychowawczych w postaci zadań podnoszących samopoczucie dziecka w grupie klasowej, budzących pozytywną motywację do nauki bądź zachowania. Dużo zastrzeżeń można zgłosić pod adresem informacji uzyskiwanych od lekarzy szkolnych. Dołączone opinie, często zdawkowe i lakoniczne, nie zawsze zgadzały się z wynikami badań dodatkowych przeprowadzanych na życzenie rodziców poza wiedzą lekarzy szkolnych. Także dane uzyskane z wywiadu z matką lub ojcem nie zawsze pokrywały się z informacjami przysyłanymi przez szkołę. Konfrontacja (bardzo oględna zresztą) tych danych musiała być na tyle wnikliwa, by w rezultacie można było uzyskać możliwie pełną wiedzę o dziecku, jego sytuacji domowej, szkolnej, pozaszkolnej, a także możliwie wszechstronne informacje o zdrowiu dziecka. Wykrycie czynników najmniej korzystnie wpływających na dziecko było głównym celem badań w poradni i podstawowym warunkiem do podjęcia środków zaradczych.

## 2. Objawy trudności wychowawczych

Definicję trudności wychowawczych przyjmuję tu za L. Bandurą, który pisze: „trudnością wychowawczą moglibyśmy nazwać takie uporczywe zachowanie się dziecka, które jest wynikiem konfliktu dziecka z otoczeniem społecznym”.<sup>1</sup>

Tabela nr 1

OBJAWY TRUDNOŚCI WYCHOWAWCZYCH ZGŁASZANYCH PRZEZ SZKOŁĘ

Lp	Objawy trudności wychowawczych	k l a s a					Ogółem %* zgłoszonych przypadków
		I	II	III	IV	V	
1.	Brak zainteresowania nauką	—	30	33	31	47	45,3
2.	Agresja fizyczna — bójki	73	17	33	25	19	37,3
3.	Agresja słowna	28	17	20	31	18	29,3
4.	Lekceważenie i niewykonywanie poleceń nauczyciela	28	23	13	12	25	29,3
5.	Nadmierna ruchliwość na lekcji	46	23	33	—	16	29,3
6.	Złośliwość	—	13	13	25	25	24,0
7.	Wagary	—	—	33	6	37	24,0
8.	Hulaśliwość	19	7	13	6	6	12,0
9.	Kradzieże	—	7	7	12	9	10,7
10.	Apatia	—	10	—	12	6	9,3
11.	Kłamstwo	9	3	7	12	3	8,0
12.	Niszczenie mienia	19	3	—	—	6	6,7
13.	Płacizliwość	—	13	—	—	3	6,7
14.	Zwolnione reakcje	9	3	—	6	3	5,3
15.	Palenie papierosów	—	7	—	—	6	5,3
16.	Upór, skrytość	—	—	—	—	3	1,3

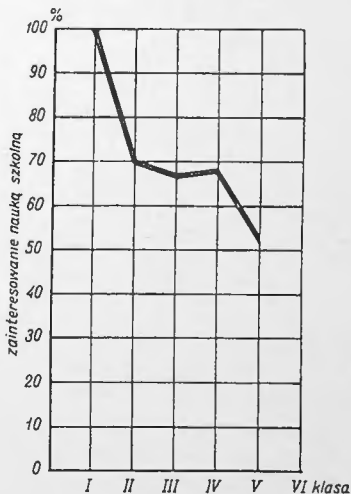
\* procent uczniów w stosunku do ogólnej ilości uczniów zgłoszonych z danej klasy

Dzieci nastrożające trudności wychowawcze są kłopotliwe nie tylko ze względu na swoje nieprzyjemne zachowanie się, ale także ze względu na niekorzystny wpływ, jaki wywierają na kolegów. Trudności wychowawcze, zwane także w literaturze pedagogicznej niedostosowaniem społecznym, objawiają się nadmiernym zahamowaniem dziecka bądź bardzo silną, nieadekwatną do bodźca, reakcją o zabarwieniu agresywnym. J. Konopnicki jako rodzaje niedostosowania społecznego prócz zahamowania wyróżnia jeszcze wrogość i skrajną aspołeczność.<sup>2</sup>

W omawianej grupie nie miała miejsca skrajna aspołeczność, a wrogość przeważała nad zahamowaniem. Przyczyn większej liczby zgłoszeń z tego typu trudnościami należy się doszukiwać w tym, że zahamowane, zależnione dziecko, „dziecko grzeczne” nie nastrożca kłopotów swym zachowaniem w przeciwieństwie do dziecka wrogiego. Umieszczona powyżej tabela przedstawia objawy trudności wychowawczych uszeregowane zgodnie z częstością ich występowania.

W klasie pierwszej nie ma miejsca brak zainteresowania nauką. Zainteresowanie to spada jednak z każdą następną klasą, aby w klasie V wystąpiło w 47%. Czyli prawie połowa uczniów trudnych w klasie V nie jest zainteresowana nauką. 15,6% zgłoszonych do poradni uczniów klasy V to dzieci ociężałe umysłowo, u których brak zainteresowania nauką jest częściowo uzasadniony, lecz pozostała grupa uczniów w tak zwanej normie nie rozwinęła w czasie pobytu w szkole swoich zainteresowań, a nawet straciła zapał i chęć do pracy szkolnej.<sup>3</sup>

Spadek zainteresowania nauką uczniów z trudnościami wychowawczymi przedstawia poniższy wykres:



Agresja fizyczna jest drugim co do częstości objawem trudności wychowawczych. Najczęściej występuje w klasie I (73%), w klasie drugiej spada do 17%, wzrasta nieco w klasie III i IV, zaś w klasie V znów spada do 19%.

W klasie I dużą agresywność słowną i fizyczną można uzasadnić mniejszym stopniem uspołecznienia uczniów, nawykami wyniesionymi z przedszkola oraz trudnościami w przystosowaniu się do nowych złożonych sytuacji szkolnych.<sup>4</sup> Tym samym przyczynom można także przypisać znaczną liczbę występowania takich zachowań, które nauczyciele określają jako lekceważenie poleceń wychowawcy klasowego, ruchliwość i hałaśliwość na lekcji. Natomiast w klasie V spotykamy się już ze złośli-

wym lekceważeniem poleceń nauczyciela, wyraźnym spadkiem zainteresowania nauką i wagarami.

Pozostałe formy aspołecznego zachowania się występują w mniejszych ilościach, na podkreślenie jednak zasługuje fakt, że w klasach piątych występuje największa liczba uczniów z trudnościami wychowawczymi manifestowanymi we wszystkich formach aspołecznych zachowań.

Bliższa analiza materiałów pozwoliła wykryć sprzężenie trudności wychowawczych z niektórymi sytuacjami środowiskowymi oraz czynnikami tkwiącymi w samym dziecku. Dla uproszczenia nazwano je „przyczynami trudności wychowawczych”. Analizy ich dokonują ze świadomością faktu, iż: „zachowanie się człowieka jest bardzo skomplikowane (...), a obraz tego zachowania się oraz obraz przyczyn nigdy nie będzie pełny, ale tylko prawdopodobny”.<sup>5</sup>

### 3. Przyczyny trudności wychowawczych

Trudności wychowawcze pozostawały w sprzężeniu z następującymi czynnikami endo- lub egzogennymi:

1. dewiacjami biopsychicznymi dziecka,
2. niekorzystną sytuacją rodzinną,
3. błędami i zaniedbaniami ze strony rodziców,
4. niekorzystną sytuacją szkolną.

Ilościowe zestawienie negatywnych czynników egzo- i endogennych przedstawia wykres.



Jak widać na wykresie, przyczyny trudności wychowawczych są na ogół złożone. W 53% są to dewiacje biopsychiczne, sytuacja rodzinna oraz błędy i zaniedbania rodziców, w 23% dewiacje biopsychiczne i sytuacja rodzinna, w 11% dewiacje biopsychiczne oraz zaniedbania wychowawcze rodziców, w 5% dewiacje biopsychiczne, sytuacja rodziny oraz błędy szkoły, w 4% dewiacje biopsychiczne, sytuacja rodzinna, błędy i zaniedbania rodziców oraz błędy szkoły i w 4% dewiacje biopsychiczne stanowią wyłączną przyczynę trudności wychowawczych.

Z kolei postaram się przeprowadzić analizę poszczególnych czynników powodujących trudności wychowawcze.

Jako pierwsze wymienione zostały dewiacje biopsychiczne, czyli endogenne czynniki tkwiące w samym dziecku w jego strukturze fizycznej bądź psychicznej. W badanych przypadkach wykrycie przyczyn trudności wychowawczych pochodzenia endogenego w drodze anamnezy było sprawą dość trudną, bowiem rodzice nie za-

wsze zdają sobie sprawę ze szkodliwości niektórych sytuacji, takich jak choroba matki w czasie ciąży, nadużywanie alkoholu lub palenie tytoniu, niewłaściwy przebieg porodu, choroby dziecka we wczesnym niemowlęctwie. W rodzinach wielodzietnych uzyskanie dokładnych informacji na ten temat było niemożliwe, gdyż fakty dotyczące poszczególnych dzieci mieszały się w pamięci matek. Dlatego rezygnuję z podawania tego rodzaju przyczyn w zestawieniach liczbowych i podaję tylko czynniki łatwe do uchwycenia w dostępnych mi materiałach.

W badanych przypadkach wykryto następujące — najpoważniejsze — czynniki utrudniające dziecku przystosowanie się do warunków szkolnych:

Tabela nr 2

## CZNNIKI UTRUDNIAJĄCE PRZYSTOSOWANIE SIĘ DO WARUNKÓW SZKOLNYCH

Dewiacje fizyczne	Ilość osób	%	Dewiacje psychiczne	Ilość osób	%
1. Wady słuchu, wzroku, mowy	27	27,5	1. Ociężałość umysłowa	11	11,2
2. Zły stan zdrowia	14	14,5	2. Mała dojrzałość emocjonalna	12	12,2
3. Zaburzenia motoryki i lateralizacji	10	10,0			

Wady fizyczne to najczęściej poważne wady wzroku, słuchu bądź wymowy. W wielu wypadkach są one dość późno wykrywane przez lekarzy i nie zawsze leczone. Rodzice bowiem, licząc na kontrolę lekarza szkolnego, rezygnują z profilaktyki, interesując się zdrowiem dziecka dopiero w momencie zagrożenia. Zaś lekarze szkolni, w wielu szkołach, nie wykazują właściwego zaangażowania w pracy, często się zmieniają, pozostają na zbyt małym wymiarze godzin, nie prowadzą systematycznej kontroli, w wyniku czego nie mają dokładnego rozeznania co do stanu zdrowia uczniów.

W sytuacjach takich, kiedy w związku z wynikiem badań lekarskich bądź pod wpływem poradni, rodzice decydowali się na podjęcie leczenia, napotykali poważne trudności, związane z niewielką ilością placówek specjalistycznych na terenie tak wielkiego miasta.

Mała dojrzałość emocjonalna, objawiająca się w infantylnym zachowaniu, może w dużym stopniu przyczynić się do powstania trudności wychowawczych.

Dzieci niedojrzałe emocjonalnie nie wywiązują się z nałożonych obowiązków, niezdolne są do podporządkowania się rygorom i dyscyplinie szkolnej, w wyniku czego częściej się bawią, niż pracują w czasie lekcji, mają beztroski stosunek do wyników osiąganych w nauce, niezdolne są do prawidłowego uczestnictwa w grupie rówieśników.<sup>6</sup>

Dzieci ociężałe umysłowo mają słabo rozwinięte potrzeby uczenia się, nie nadążają za resztą klasy, w związku z czym przeszkadzają na lekcjach, a w klasach starszych spóźniają się na zajęcia i wagarują. W szkole często posądzane są o lenistwo, co przyczynia się do wytworzenia motywu samoponiżenia. Dzieci takie także „są skłonne do niedoceniaenia siebie, brak im też wiary we własne możliwości. Unikają trudności i z góry przewidują, że nie potrafią ich pokonać”<sup>7</sup>.

Ogólny nie najlepszy stan zdrowia dziecka powoduje często niechęć do obowiązków szkolnych i narzuconych zadań, jest przyczyną unikania wysiłku, utrudnia wejście do kolektywu.

Zaburzenia lateralizacji powodują trudności w nauce pisania, prowadzą do sł-

bych wyników w przedmiotach wymagających kreślenia lub rysunku. Przyczyniają się do ogólnego zniechęcenia nauką,<sup>8</sup> do powstawania kompleksów. Jest to między innymi wynikiem niewłaściwych metod, jakie stosują rodzice, przestawiając dziecko na rękę prawą, a ponadto faktu, iż dzieci leworęczne często są wyśmiewane i dyskryminowane w grupie rówieśników.

Wykrycie dewiacji biopsychicznych wymaga często dłuższej obserwacji pedagogicznej, badań lekarskich, psychologicznych i pedagogicznych oraz dokładnej znajomości organicznych i środowiskowych uwarunkowań rozwoju dziecka. Stąd też pracownicy poradni poza przeprowadzeniem wnikliwego wywiadu dotyczącego życia płodowego, porodu i wczesnego dzieciństwa, przed postawieniem diagnozy wykorzystywali dane uzyskane w wyniku dłuższej obserwacji pedagogicznej prowadzonej przez wychowawcę klasowego, wyniki dodatkowych specjalistycznych badań lekarskich bądź wyniki uzyskane w ramach konsultacji w miejskiej przychodni zdrowia psychicznego.

Gromadzenie tych danych opóźniało postawienie diagnozy i wiązało się często z szeregiem czasochłonnnych zabiegów zarówno ze strony poradni, jak i rodziców. W związku z tym niektórzy rodzice mniej zainteresowani losem dziecka, względnie przeciążeni pracą zawodową lub innymi obowiązkami, przerywali rozpoczęte badania rezygnując z otrzymania diagnozy.

Większość dzieci z zaburzeniami natury endogennej znajduje się w niesprzyjających warunkach rodzinnych. Szczegółowe ich zestawienie przedstawia tabela.

Tabela nr 3

## WARUNKI RODZINNE

Lp	Rodzaj sytuacji domowej powodującej trudności wychowawcze	Ilość przypadków	%
1.	Trudności mieszkaniowe *	50	51,4
2.	Alkoholizm rodziców	31	32,0
3.	Trudności materialne **	22	22,5
4.	Rodzina rozbita	21	21,4
5.	Jedynactwo	21	21,4
6.	Przewlekłe choroby w rodzinie	13	13,2
7.	Rozkład rodziny	13	13,2
8.	Przestępczość w rodzinie	6	6
9.	Rodzina zrekonstruowana	5	5,1
10.	Rodzina zastępcza	3	3

\* za trudności mieszkaniowe uznano sytuację w przypadku więcej niż 1,5 osoby na jedną izbę

\*\* za trudne warunki materialne uznano miesięczny dochód poniżej 700 zł na osobę

Przeszło połowa dzieci znajduje się w trudnej sytuacji mieszkaniowej; często nie mają odpowiednich warunków do snu i wypoczynku — lekcje odrabiają w pomieszczeniach, w których wykonuje się inne prace domowe, odbywają się rozmowy rodzinne, oglądana jest telewizja, spożywa się posiłki itp.

Stosunkowo duży odsetek dzieci sprawiających trudności wychowawcze to dzieci alkoholików. Przeważa alkoholizm ojców połączony z rękoczynami, awanturami, co wywołuje atmosferę napięcia i ustawicznego strachu.

Kolejnym źródłem niewłaściwego zachowania się są zbyt niskie zarobki rodziców, najczęściej niekwalifikowanych robotników sezonowo podejmujących pracę. Dzieci

z tych rodzin nie mają zaspokojonych elementarnych potrzeb, a całe ich życie rodzinne obfituje w wiele momentów napięcia o najbliższą przyszłość.

Jawne rozbitcie rodziny bądź dezintegracja życia rodzinnego i towarzysząca temu atmosfera nieporozumień między rodzicami to kolejna poważna przyczyna trudności wychowawczych.

Pozostałe rodzaje sytuacji domowych powodujące trudności wychowawcze wystąpiły w mniejszej liczbie, stąd ich mniejszy wpływ na dewiacje zachowania dzieci. Należy tu jednak podkreślić łączne występowanie najbardziej niekorzystnych warunków domowych. I tak na przykład: trudności mieszkaniowe połączone z brakami materialnymi wystąpiły w 28%, trudności mieszkaniowe połączone z alkoholizmem w 17,3%, trudności mieszkaniowe i rozkład rodziny w 5,3%, alkoholizm i trudności materialne w 9,3%.

W zakresie poprawy warunków życia rodzinnego obserwuje się całkowitą bezradność zarówno poradni, jak i szkoły. Zmiana na lepsze mogłaby nastąpić jedynie przy ogólnej poprawie życia środowiska, przy podniesieniu kultury życia rodzinnego.

Kolejną przyczyną trudności wychowawczych są błędy i zaniedbania ze strony rodziców.

Tabela nr 4

## BŁĘDY WYCHOWAWCZE RODZICÓW

Lp	Rodzaj popełnionego błędu	Ilość przypadków	%
1.	Niedostateczna opieka ze strony domu	46	46,9
2.	Brak zaspokojenia potrzeby miłości	15	15,3
3.	Brak zaspokojenia potrzeby uznania	11	11,2
4.	Rozbieżność poglądów rodziców na temat wychowania i niekonsekwencja postępowania	18	18,3
5.	Rozbieżność poglądów rodziców i szkoły na temat wychowania, walka ze szkołą	11	11,2

A oto zestawienie obrazujące wykryte błędy popełniane przez rodziców.

Dom nie zapewnia dostatecznej opieki blisko połowie (46,9%) dzieci zgłoszonych do poradni. W dziewięciu wypadkach są to dzieci pracujących samotnych matek. W pozostałych wypadkach rodziny są pełne, ale występuje w nich wielozmianowa praca obojga rodziców bądź alkoholizm, względnie są to rodziny o bardzo niskim poziomie kulturalnym, moralnym, niedojrzałe emocjonalnie do podjęcia obowiązków rodzicielskich.

Dzieci z rodzin zastępczych zrekonstruowanych i domów dziecka bardzo często nie mają zaspokojonych potrzeb miłości i uznania. W związku z tym właśnie bywają złośliwe, agresywne, aroganckie, zbuntowane, co w dużym stopniu utrudnia z nimi pracę.

Głośne dyskusje rodziców na temat dziecka, przybierające formy kłótni, wyrażanie sprzecznych poglądów dotyczących norm i ocen moralnych w jego obecności, czasami ukrywanie przez jednego z rodziców przewinień w celu zapobiegania karom prowadzi także do niewłaściwego zachowania się dziecka. Natomiast niekonsekwencja rodziców wywala w dzieciach ciągle niepokój o kolejną reakcję na ich zachowanie.

Dyskusja na temat niewłaściwych metod wychowawczych stosowanych w szkole.

ignorowanie poleceń szkoły lub całkowita ich negacja, powodują również przykre następstwa w postaci społecznego zachowania się dziecka. Przejawia się ono w postaci krytykanctwa i złośliwego dokuczania nauczycielom lub uchylania się od obowiązków szkolnych. Nieprzejednanie wroga postawa rodziców w stosunku do szkoły, nieuzasadniona poważniejszym incydentem jest trudna do przełamania i nawet przeniesienie dziecka do innej szkoły nie zawsze ją modyfikuje.

W celu podniesienia ogólnej wiedzy pedagogicznej rodziców, a tym samym wyrobienia właściwej postawy wobec obowiązków szkolnych dziecka, instytucje oświatowe organizują uniwersytety dla rodziców. Obserwuje się jednak, że słuchaczami uniwersytetów dla rodziców są najczęściej te osoby, dla których uczestnictwo w zajęciach stanowi okazję do pogłębienia dotychczasowej wiedzy pedagogicznej. Wynika to prawdopodobnie z powszechnego przeświadczenia rodziców, że wychowanie dzieci stanowi wyłącznie prywatną sprawę rodziny. Postawa taka wprawdzie rzadko ujawniana w czasie wizyt w poradni, jednak wyczuwalna w rozmowach z rodzicami, utrudnia pełną realizację zaleceń poradni.

Szkola również nie jest w stanie ustrzec się pewnych błędów, które stają się kolejną przyczyną trudności wychowawczych. Wynika to ze słabości całego systemu oświaty. Problem ten podnoszony kilkanaście lat temu przez L. Bandurę<sup>9</sup> ciągle nie stracił na aktualności. Uczniowie uskarżają się na niewyrozumiałość, nieciepłość, niesprawiedliwość nauczycieli, a nawet na stosowanie przez nich kar fizycznych. Ażkolwiek odsetek uczniów, na których szkoła wywarła negatywny wpływ, jest stosunkowo niewielki, jednak problem ten zasługuje na uwagę, ponieważ szkoła jako placówka wychowawcza winna ustrzec się tego rodzaju wpływów. W literaturze pedagogicznej niejednokrotnie wskazywano, jak drobne z pozoru błędy nauczyciela wpływają niekorzystnie na postępowanie dziecka.<sup>10</sup>

Poradnia, aby pomóc szkole w lepszym poznaniu dziecka, corocznie organizowała spotkania z nauczycielami klas I—IV. Na spotkaniach tych charakteryzowano psychofizyczny rozwój dziecka w poszczególnych klasach, omawiano przyczyny i objawy dewiacji rozwoju oraz podawano pewne wskazówki natury dydaktycznej i wychowawczej. Ponadto wskazywano, czym należy się kierować dokonując wstępnej selekcji dzieci oligofrenicznych, jak prowadzić zeszyty obserwacyjne dzieci podejrzanych o niedorozwój. Poza tym organizowano konferencje szkoleniowe dla przewodniczących szkolnych komisji wychowawczych.<sup>11</sup> Zadaniem tych komisji, w których skład wchodzi zarówno nauczyciele, jak i aktywni rodzicielski i środowiskowy, jest niesienie pomocy rodzicom i dzieciom z trudnościami wychowawczymi i trudnościami w nauce. Celem konferencji było podanie nowych metod pracy z rodzicami i dziećmi oraz pogłębienie ogólnej wiedzy pedagogicznej członków komisji wychowawczych.

Należy wspomnieć, że wysiłki poradni zmierzające w kierunku likwidacji trudności wychowawczych sprawiały czasem rodzicom i wychowawcom zawód. Rodzice liczyli często na to, że sama obecność dziecka w poradni i rozmowa z nim specjalisty zmieni w sposób zasadniczy dotychczasowe jego postępowanie. Nauczyciel oczekiwał gotowych recept. Świadczyć o tym mogą niektóre wypowiedzi nauczycieli: „poradnia powinna częściej dostarczać do szkół jako materiał na lekcje wychowawcze”, „przesyłać wykaz filmów do preorientacji z zaznaczeniem klas, gdyż «Filmos» takim wykazem nie dysponuje”, „...chcemy konkretne wskazówki, sposoby i środki”. Tymczasem zalecenia poradni w stosunku do szkoły szły w kierunku łagodzenia czynników nerwicogennych tkwiących w systemie szkolnym. Zalecano między innymi indywidualizację w procesie nauczania, zmniejszenie tempa pracy, zmniejszenie do minimum wymagań w stosunku do niektórych uczniów. Równocześnie zdawano sobie sprawę, że realizacja tych zaleceń w obecnych warunkach szkolnych będzie sprawą trudną.



W rozmowach z rodzicami starano się ukazać potrzeby dziecka i możliwości ich zaspokajania, wskazać czynniki negatywne tkwiące w środowisku, które mogły wpłynąć na powstanie bądź utrwalenie się negatywnych zachowań. Podkreślano konieczność stosowania szerszego wachlarza środków wychowawczych, przestrzegano przed destruktywnym wpływem nadmiernego karania podnosząc natomiast walory wychowawcze nagrody. Było to tym bardziej konieczne, że do rejestru kar dołączono również czytanie książek, jako karę towarzyszącą zakazowi wychodzenia na dwór.

Z najbardziej pozytywnym przyjęciem ze strony nauczycieli i rodziców spotkała się praca poradni w zakresie terapii pedagogicznej. Z inicjatywy poradni zorganizowano zespoły uzupełniające wiedzę szkolną<sup>12</sup> z zakresu języka polskiego i matematyki. Miały one na celu pomoc uczniom w zlikwidowaniu luk w wiadomościach szkolnych, a tym samym poprawić sytuację szkolną najsłabszych uczniów.

#### 4. Uwagi końcowe

Powyższe rozważania prowadzą do pewnych wniosków natury ogólnej, jak i dotyczących bezpośrednio pracy poradni:

— Analizując przyczyny trudności wychowawczych pokazano ich dużą złożoność i wzajemne uwarunkowania. Prowadzą one do niewłaściwego postępowania dziecka, które demoralizując się, staje się z kolei nową „przyczyną” trudnych sytuacji wychowawczych. Dlatego likwidacja tego stanu rzeczy jest sprawą bardzo uciążliwą i wymaga zmian zarówno w środowisku wychowawczym, jak i systemie szkolnym. Wydaje się, że najlepiej oddają to słowa R. Miller: „Cele jak i wyniki działalności wychowawczej są częścią złożonych reakcji, jakie zachodzą między rozwojem społeczeństwa — systemem oświaty i wychowania powołanym przez społeczeństwo, a zmianami indywidualnej osobowości, będącej przedmiotem wychowania”<sup>13</sup>. Błędem byłoby natomiast niedostrzeganie zmian idących w tym kierunku. Próby poprawienia sytuacji materialnej, próby oceny stanu oświaty i reformy oświatowe zdają się wyraźnie wskazywać na docenianie tych właśnie zagadnień przez władze oświatowe.

— Aby podejmować środki zaradcze wobec wychowanków, szkoła musi mieć lepsze rozeznanie, jakie dzieci pozostają pod jej opieką. Stąd konieczne wydaje się zwiększenie lub rozbudowa placówek specjalistycznych, diagnostycznych oraz umożliwienie szkole w drodze reform programu, podręczników, systemu klasowo-lekcyjnego takiego prowadzenia zajęć, aby mogły one uwzględniać różne możliwości umysłowe i właściwości psychiczne dzieci.

— W poradniach wychowawczo-zawodowych winna wzrosnąć liczba pracowników pedagogicznych oraz znaleźć zatrudnienie pewna liczba lekarzy.

— Ciągłe doskonalenie wiedzy zawodowej pracowników poradni przez organizowanie kursów wakacyjnych lub w okresie przedwakacyjnym (25.VI—15.VII) pozwoliłoby zarówno na poszerzenie wiedzy psychologicznej i pedagogicznej, jak i z zakresu metod pracy poradni, a pełne zaopatrzenie poradni w odpowiednie narzędzia pracy zwiększyłoby skuteczność oddziaływania.

— W pracy poradni konieczne jest wprowadzenie pewnych zmian. Winny one iść w kierunku zwiększenia bezpośredniej pracy ze szkołą. Prowadziłyby to do lepszego zrozumienia zaleceń poradni u nauczycieli. Bezpośrednia praca z dzieckiem wskazuje bowiem na konieczność prowadzenia zajęć terapeutycznych w stosunku do dzieci dyslektycznych, z zaburzoną lateralizacją oraz trudnościami w nauce. Łącząc się one winny właśnie z przygotowaniem nauczycieli do samodzielnego prowadzenia tych zajęć.

## PRZYPISY

1. L. BANDURA: Trudności wychowawcze. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1958, nr 4, str. 169.
2. J. KONOPNICKI: Niedostosowania społeczne. Warszawa 1971.
3. J. KONOPNICKI: Powodzenie i niepowodzenia szkolne. Warszawa 1968.
4. Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, red. M. ŻEBROWSKA, Warszawa 1966.
5. J. KONOPNICKI: Niedostosowania społeczne. Warszawa 1971, str. 109.
6. H. SPIONEK: Psychologiczna analiza niepowodzeń szkolnych. Warszawa 1970.
7. L. BANDURA: O procesie uczenia się. Warszawa 1972, str. 118.
8. H. SPIONEK: Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka. Warszawa 1965.
9. L. BANDURA: Przyczyny trudności wychowawczych. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1959, nr 3.
10. R. MILLER: O kilku błędach wychowawczych w klasie I. *Życie Szkoły* 1960, nr 7—8.
11. A. KARGUL: O pracy komisji wychowawczych. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 1971, nr 10.
12. A. MATUSZCZYK: Poradnictwo wychowawcze. *Ruch Pedagogiczny* 1970, nr 3.
13. R. MILLER: Wielowymiarowość celów i wyników wychowania. *Nauczyciel i Wychowanie* 1972, nr 2.

MARIAN ŚNIEŻYŃSKI  
SKAWINA

## PROBLEM PREORIENTACJI ZAWODOWEJ W ŚWIELE BADAŃ

Prawdopodobnie nie będzie wielką przesadą stwierdzenie, iż od właściwie podjętej decyzji odnośnie do wyboru przyszłej szkoły zależeć będzie w dużym stopniu powodzenie w nauce, któremu z reguły towarzyszy dobre samopoczucie jednostki w nowym rodzaju szkoły, jej większa odporność na ewentualne sytuacje stressowe. W dalszej natomiast perspektywie skutek właściwego wyboru najprawdopodobniej uwidoczni się w postaci osiągniętych sukcesów w pracy, zadowolenia z niej, co w połączeniu z dobrą atmosferą zakładu może stać się silnym czynnikiem wiążącym pracownika z jego warsztatem pracy.

Ze względu na wagę tak indywidualną, jak i społeczną omawianego problemu nie możemy dopuścić w tym względzie do jakichkolwiek wypaczeń, a także nie możemy pozostawić ucznia samemu sobie. Zasadniczy ciężar pracy spoczywa w tym przypadku przede wszystkim na rodzicach i wychowawcach szkolnych, którzy winni w oparciu o znajomość psychiki dziecka, bazując na jego zainteresowaniach, zdolnościach, umiejętnościach, ogólnym poziomie inteligencji, znając blaski i cienie jego charakteru, poprzez bezpośrednie rozmowy, sondować opinię samego zainteresowanego i w zależności od sytuacji albo dokonywać korekt, pamiętając o dostatecznym i przekonującym uzasadnieniu samego ucznia, a czasem i rodziców, albo akceptować uczniowskie propozycje. W tym względzie zasadniczej wagi nabiera integracja poczynań wychowawcy z kierunkiem działania rodziców. Wszelkie dysharmonie przyniesie muszą szkodę najpierw samemu dziecku, a potem społeczeństwu (ileż to zdrowej krwi psują nam w życiu niewłaściwi ludzie na niewłaściwym miejscu).

### Przedmiot. Organizacja badań. Stosowane metody

Zasadniczym celem niniejszego artykułu jest próba udzielenia odpowiedzi na dwa podstawowe pytania:

1. jak przedstawia się problem preorientacji zawodowej wśród uczniów klas ósmych na pół roku przed ukończeniem szkoły;
2. jak się czują uczniowie w szkołach średnich i zawodowych po rocznym w nich pobycie, czy ich wcześniejsze wyobrażenia o nowych placówkach znalazły pokrycie w rzeczywistości, czy też nie.

Badania przeprowadziłem w roku szkolnym 1972/73 na terenie województwa krakowskiego obejmując nimi łącznie 431 uczniów z 13 szkół podstawowych i ponadpodstawowych. W grupie szkół podstawowych znalazły się zarówno szkoły miejskie, jak i wiejskie, a w grupie szkół ponadpodstawowych wzięłem pod uwagę licea ogólnokształcące, technika i szkoły zawodowe z terenów małych miasteczek i dużego miasta. Pragnę tu wyraźnie podkreślić i zaznaczyć, iż nie traktuję uzyskanych wyników jako stwierdzeń jednoznacznie pewnych przynależących sensu stricto do badanego województwa, a tym bardziej do terenu całej Polski. Traktuję je tylko i wyłącznie jako badania przyczynkowe i prawdopodobne, które jedynie w zarysie nakreślają bądź uzupełniają obraz sytuacji związanej z preorientacją zawodową.

Odpowiedzi na postawione na początku problemy uzyskałem w oparciu o analizę ankiet-kwestionariuszy i przeprowadzone wywiady z wybranymi drogą losową 10% uczniów i ich rodziców.

### Analiza wyników badań

#### I

Pierwszą część moich rozważań pragnę poświęcić omówieniu wyników badań uzyskanych od uczniów klas ósmych. Dotyczyć one będą odpowiedzi na następujące pytania:

- a) ilu było uczniów niezdecydowanych co do wyboru przyszłej szkoły;
- b) kto stanowił główne źródło informacji o różnych typach szkół;
- c) kto zasadniczo zdecydował o wyborze typu szkoły wśród uczniów zdecydowanych;
- d) do jakich szkół zamierzają pójść badani uczniowie.

#### Ad. a

Wyniki uzyskane w tym zakresie przekroczyły moje najśmielsze oczekiwania, okazało się bowiem, że uczniów niezdecydowanych na 6 miesięcy przed ukończeniem szkoły było zaledwie 4,4%, w tym na uczniów ze wsi przypadło 5,1%, a na uczniów z miasta 3,7%. Tak oto pierwsze stwierdzenie jest w pełni optymistyczne, w czym niewątpliwie główną zasługę należy przypisać wychowawcom tych właśnie klas, którzy pracę w zakresie preorientacji musieli rozpocząć o wiele miesięcy wcześniej.

Wśród uczniów niezdecydowanych przeważały dziewczęta (chłopców było tylko 2, dziewcząt natomiast 8), a powodem ich wahań był wybór alternatywny: albo szkoła średnia, albo szkoła zawodowa. Większość przypadków, zgodnie z opinią wychowawców, powinna raczej podjąć naukę w szkołach średnich, natomiast badani byli skłonni (za wyraźną namową rodziców) pójść do szkół zawodowych. Sądzę, że pod koniec roku szkolnego opinia wychowawców zwyciężyła.

## Ad. b

Przechodząc do udzielenia odpowiedzi na kolejne pytanie, należy podkreślić, że w tym zakresie spoczywa na szkole, a konkretnie na wychowawcach niebagatelne zadanie. Oni to bowiem winni, aranżując różnorodne sytuacje, stwarzać szerokie możliwości informowania uczniów o różnych typach szkół. Ale w dzisiejszej dobie rozkwitu środków masowego przekazu, zwiększającego się ich wpływu na wiele dziedzin naszego życia, także i w dziedzinie preorientacji, środki przekazu wzięły na siebie i ten obowiązek. Wiem, że czyni to na długo przed końcem roku szkolnego zarówno prasa młodzieżowa, radio, jak i telewizja, ta ostatnia na pewno ma w tym względzie największe możliwości. Wyniki odnośnie tego problemu ilustruje poniższa tabela.

Tabela 1

## ŹRÓDŁA INFORMACJI DOTYCZĄCYCH PREORIENTACJI ZAWODOWEJ

Rodzaj informacji	Miasto		Wieś		Dziewczęta		Chłopcy		Ogółem	
	1	%	1	%	1	%	1	%	1	%
Pogadanki nauczycieli	42	38,4	63	46,3	61	43,5	44	41,8	105	42,8
Prasa	11	10	1	0,7	3	2,1	9	8,5	12	4,8
Telewizja	19	17,4	8	4,9	15	10,7	12	11,4	27	11
Koleżanki, kole-dzy	34	31,1	44	32	48	34,2	30	28,5	78	31,8
Inne	5	4,7	20	14,7	15	10,7	10	9,7	25	10,1

Z tabeli 1 wynika, że największy procent młodzieży (42,8%) czerpało informacje o różnych rodzajach szkół z pogadarek przeprowadzanych w ramach godzin wychowawczych. I dalej, okazało się, że więcej uczniów ze wsi skorzystało z tych informacji (46,3%) niż z miasta (38,4%). Wiąże się to prawdopodobnie z tym, iż na wsiach, w których prowadziliśmy badania, zasięg innych środków przekazu był dużo mniejszy niż w mieście. Fakt ten został potwierdzony chociażby znikomym procentem korzystających z telewizji, bo tylko 4,9% (w mieście 17,4%). Jeżeli weźmiemy pod uwagę ogół badanych w kontekście tego środka przekazu, to okaże się, że niestety nie spełnia on w pełni pokładanych nadziei. Należałoby się poważnie zastanowić, dlaczego tak znikomy procent korzystał z prezentowanych audycji. Dlaczego włożone społecznym wysiłkiem pieniądze i wysiłek ludzi realizujących programy na temat preorientacji zostają właściwie prawie zmarnowane? Nie sądzę, by dla młodego człowieka troska o właściwą mu przyszłość była sprawą obojętną. A zatem może są to programy mało atrakcyjne, może godzina emisji nieodpowiednia, może wreszcie brak jest należytego uświadomienia uczniom wagi tych audycji?

Pomijając zagadnienia formalno-treściowe, wydaje mi się, że faktycznie wypadaloby, by wychowawcy uczulili młodzież na konieczność śledzenia owych audycji, by w ramach godzin wychowawczych dyskutowano o nich, poszerzając tym samym zakres wiedzy o przyszłych zawodach. To samo dotyczy rodziców, którzy winni dopilnować w imię dobrze pojętej sprawy, by czas przeznaczony na emisję programu poświęconego preorientacji był czasem zarezerwowanym na jego śledzenie, a potem na dyskusję podsumowującą.

Jeszcze gorzej przedstawia się sytuacja w odniesieniu do prasy. Z tej korzystało tylko 4,8% ogółu badanych, w tym na uczniów z miasta przypadało 10%, a na uczniów ze wsi tylko 0,7%. I znów rodzi się pytanie — dla kogo się pisze? Uważam, że podobnie jak miała się sprawa z telewizją, także i w tym względzie zarówno rodzice, jak i wychowawcy winni w rozmowach z zainteresowanymi odwoływać się do informacji zawartych w prasie młodzieżowej.

Jak się okazało, najpoważniejszym źródłem informacji obok pogadanek przeprowadzanych na lekcjach wychowawczych były rozmowy ze starszymi koleżankami lub kolegami (31,8%). Wskaźnik ten zarówno na wsi, jak i w mieście był podobnie wysoki. Można by dyskutować, czy informacje uzyskane od niemal że rówieśników są obiektywne, słuszne i uzasadnione. Fakt jest jeden — informacji tych wychowawca nie może nie widzieć, nie może ich lekceważyć, nie może przejść nad nimi do porządku dziennego. Sądzę, że i na temat opinii uzyskanych na tej drodze trzeba także rozmawiać, w niektórych przypadkach prostować je czy inaczej naświetlać, by młodzież nie miała wypaczonego obrazu sytuacji. Wreszcie ostatnia rubryka — inne. W tym określeniu mieściły się informacje uzyskane od rodzeństwa, krewnych, znajomych itp. Wskaźnik ten był niewielki i wynosił w stosunku do całości badanych tylko 10,1%. Rzecz ciekawa, badani nie wymieniali swoich rodziców, od których mogliby dowiadywać się czegoś konkretnego o różnych typach szkół, natomiast jeżeli chodzi o udział ich w decydowaniu o tym, do jakiej szkoły mają pójść, tu procent był znaczny.

Ad. c

Tabela 2

## ZASADNICZE CZYNNIKI WPŁYWAJĄCE NA WYBÓR SZKOŁY

Czynnik decydujący	Miasto		Wieś		Dziewczęta		Chłopcy		Ogółem	
	1	%	1	%	1	%	liczba	%	1	%
Rodzice — wpływ autokratyczny	21	19,2	39	20,6	24	17,1	25	23,8	60	24,4
Rodzice — wpływ demokratyczny	50	45,8	69	50,7	80	67,1	50	47,6	119	48
Nauczyciele	3	2,7	1	0,7	2	1,4	2	1,8	4	1,6
Koledzy	1	0,9	3	4,2	2	1,4	2	1,8	4	1,6
Sami uczniowie	34	31,1	24	17,6	38	27,1	20	19	58	19,5

Z tabeli 2 wynika, że zasadniczym czynnikiem decydującym o przyszłej szkole uczniów byli ich rodzice. Czy to dobrze, czy źle? Biorąc pod uwagę wpływ demokratyczny — uważam, że dobrze. Ale w wypadku wpływu autokratycznego — sądzę,

że źle. Przez określenie „wpływ demokratyczny” rozumiem ten sposób podejścia rodziców, który polega na proponowaniu dziecku danego typu szkoły, na wyjaśnianiu, dyskusowaniu, na wysłuchiowaniu także racji dziecka, brania ich poważnie pod uwagę i jeżeli są uzasadnione, pozostawieniu decyzji wyboru samemu dziecku. Taki typ podejścia rodziców w stosunku do swoich dzieci reprezentowało 48% badanych. Nie stwierdziłem w tym przypadku zasadniczych różnic między wsią i miastem, natomiast różnica wystąpiła pomiędzy chłopcami a dziewczętami. Okazało się, że w większym procencie (67,1%) podejście demokratyczne było stosowane do dziewcząt niż do chłopców (47,6%).

Przez określenie „wpływ autokratyczny” rozumiem taki sposób postępowania rodziców w stosunku do dzieci, który wyraża się całkowitym i bez reszty podporządkowaniem dziecka ich decyzjom, uważanym za ostateczne i niepodważalne. Dziecko i jego uwagi tu się nie liczą. Po prostu z nim się nie dyskutuje. Ma ono do końca podporządkować się woli rodziców. Tego typu rodziców było 24,4%. Wystąpiła w tym względzie dosyć wyraźna różnica między wsią i miastem. Jeżeli w grupie dzieci z miasta, które musiały wybrać dany typ szkoły tylko i wyłącznie ze względu na rodziców, było 19,2%, to tego rodzaju dzieci wiejskich było 28,6%. Stwierdziłem również w tym względzie różnicę na niekorzyść chłopców (23,8%), podczas gdy w grupie dziewcząt procent ten wynosił 17,1.

Stosowanie metody autokratycznej w wychowaniu, a przy wyborze przyszłej szkoły w szczególności, musi wcześniej czy później przynieść negatywne skutki, które zaznaczają się m.in. w tym, że uczniowie ci nie będą się czuć dobrze w szkole, drobne porażki będą stawać się poważnymi czynnikami demobilizującymi, samą pracę szkolną będą traktować z „przymrużeniem oka”. W przyszłości znów, nie lubiąc wyuczonego zawodu, nie będą stanowić wzoru robotnika, rzemieślnika, technika czy inżyniera. Będą odczuwać przez całe życie rozczarowanie, że nie są na właściwym miejscu, że to, co wykonują, jest przykrym zrzędzeniem losu.

Generalnie rzecz biorąc, trzeba stwierdzić, iż dom nadal odgrywa pierwszorzędną rolę przy wyborze określonego typu szkoły, bowiem 73% badanych uczniów podjęło decyzję wyboru bądź to pod wpływem działania demokratycznego, bądź pod wpływem postaw autokratycznych. Jeżeli wskaźnik ten porównamy ze wskaźnikiem określającym wpływ szkoły (1,6%) na podjęcie decyzji wyboru, to okaże się, jak jeszcze wiele mamy do zrobienia na tym polu.

Udział samych uczniów w podejmowaniu decyzji o swojej przyszłej szkole również nie jest wysoki i wydaje mi się, że nie byłoby dobrze, gdyby w tym wieku musieli sami bez reszty decydować o przyszłym swoim zawodzie. Niemniej jednak w sporadycznych przypadkach może i dobrze, że próbują to czynić. Badanych, którzy sami podjęli decyzję, było ogółem 19,5%, w tym wśród uczniów z miasta aż 31,1%, wśród uczniów ze wsi — 17,6%. Można by przypuszczać, że uczniowie z miasta są bardziej samodzielni, bardziej dojrzały, ale inne wyniki badań nie potwierdzają tej reguły. Wydaje mi się, że po prostu młodzież ze wsi jest bardziej posłuszna woli starszych, bardziej ceni autorytet domu.

#### Ad. d

Przystępując do udzielenia odpowiedzi na ostatnie pytanie dotyczące wyboru różnych typów szkół, pragnę znów odwołać się do zestawienia tabelarycznego.

Z tabeli 3 wynika, że najwięcej badanej młodzieży planowało pójść do zasadniczych szkół zawodowych, bo aż 44%, do liceów ogólnokształcących — 28,5%, do techników — 20,7%, 9,3% uczniów nie zamierzało podjąć dalszej nauki — w tym na młodzież wiejską przypadało 16,1%, z czego 11% ma podjąć dalszą naukę w zasadniczych szkołach rolniczych. Uczniowie ci pozostaną na gospodarstwie swoich rodziców.

Tabela 3

 RODZAJE SZKÓŁ, DO KTORYCH ZAMIERZAJĄ PÓJŚĆ  
 UCZNIOWIE KLAS ÓSMYCH

Rodzaj szkoły	Miasto		Wieś		Ogółem	
	l.	%	l.	%	l.	%
Liceum						
Ogólno- kształcące	49	44,8	12	8,8	61	28,5
Technikum	36	32,1	15	11	51	20,7
Zasadnicza Szkoła Zawodowa	23	21,1	87	64	110	44
Nigdzie	1	0,9	22	16,1	23	9,3

Niepokojąco przedstawia się sytuacja wyboru szkół przy podziale na uczniów ze wsi i z miasta. Jeżeli do liceów planowało pójść 44,8% uczniów ze szkół miejskich, to ten rodzaj szkół wybrało tylko 8,8% uczniów ze wsi. Zakładając, że wszyscy zostaną przyjęci, dysproporcja będzie ogromna. Do techników uczniów z miasta wybierało się 32,1%, ze wsi — 11%. Do zasadniczych szkół zawodowych zgłosiło chęć 21,1% uczniów z miasta, natomiast ze wsi aż 64%.

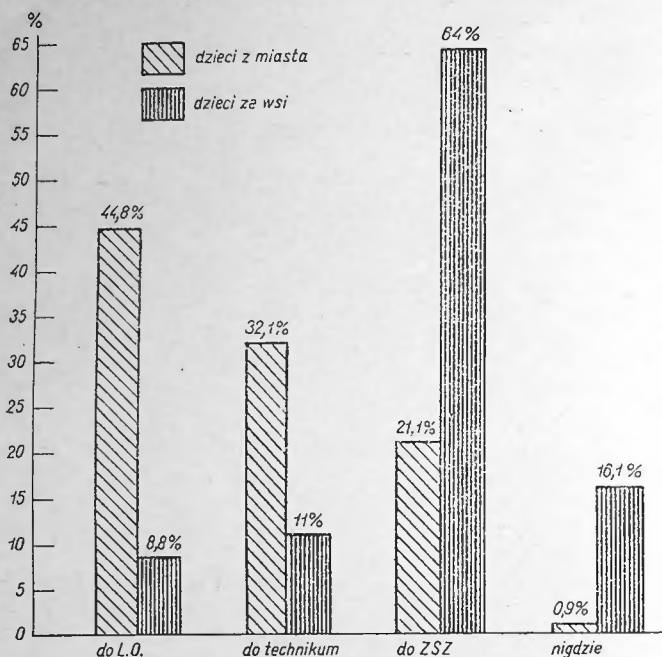
Dysproporcje w tym względzie ilustruje diagram na str. 102.

Tak więc nie będzie wielką przesadą, jeżeli powiem, że sytuacja nie jest w pełni normalna. Ciśnie się na usta pytanie — kto ponosi winę za to?

O ile wiem, nauczyciel nie ma prawa zabronić uczniom wyboru danego typu szkoły i rozdzielania ich wg przyjętego z góry schematu. Rzecz jest w czym innym. Mając wcześniejsze rozeznanie, szczególnie wychowawcy w szkołach wiejskich muszą o wiele wcześniej zacząć właściwą pracę uświadamiającą, poczynając od samych rodziców. Należy ich przekonać, że dłuższy okres nauki będzie się stawał coraz powszechniejszym obowiązkiem, że życie ich pociech w XXI wieku wymagać będzie w zasadzie legitymowania się minimum średnim wykształceniem niezależnie od rodzaju pracy. Ale należy tu także zrozumieć i rodziców. Nie wszystkich stać jest na zapewnienie środków materialnych na cztero- czy pięcioletni okres pobytu ich dziecka poza domem, to jednak nie jest nie do załatwienia. Rodzice najbardziej obawiają się, że ich dzieci nie dadzą sobie rady w szkołach średnich, że mogą odpaść, a wtedy w ich środowisku, gdzie opinia publiczna działa bardzo silnie i wielokierunkowo, mogą się stać obiektem różnorodnych docinków i pomówień. Boją się famy, która może pójść przez wieś o niezdolnym dziecku, które musiało zrezygnować z liceum. Wolą więc nie ryzykować, a skierować je tam, gdzie najprawdopodobniej sobie poradzi. Opinia ta udziela się z kolei dzieciom, czego dowodem był fakt, że ogromna większość wypowiedziała się, iż nie idzie do szkół średnich, bo boi się, że sobie nie da rady, że nie są pewni swoich sił, że przy konfrontacji z młodzieżą z miasta — przegrają, że potem trzeba będzie z rumieńcem na twarzy wracać do domu. Już te wypowiedzi dowodzą ich wielkiej ambicji, że nie chcą być pokonanymi, a ulegając lansowanemu dosyć powszechnie mitowi podtrzymywanemu na wsi o super wymaganiach w szkołach średnich wolą po prostu obrać inny rodzaj kształcenia. Tymczasem praktyka potwierdza zgoła co innego. Okazuje się, że po dosyć trudnym starciu, szczególnie w pierwszym roku nauki, gdzie pojawiają się i oceny niedostateczne, bowiem nauka nie idzie naj-

Diagram 1

## RODZAJE SZKÓŁ WG WYBORU UCZNIÓW ZE WSI I Z MIASTA



łatwiej, po wyrównaniu braków uczniowie ci pracują na równi z uczniami z miasta, a bardzo często uzyskują pod koniec edukacji lepsze wyniki. Również znikomy procent odsiewu na studiach w stosunku do młodzieży wiejskiej świadczy o ich dużej ambicji i chęci zdobycia wyższego wykształcenia nieraz kosztem wielu wyrzeczeń.

Jest jeszcze druga strona tego zagadnienia. Z badań wynika, że prawdopodobnie na gospodarstwie swoich rodziców pozostanie 16,1 młodych ludzi, natomiast 83,9% będzie zdobywać zawody, które tylko w części mogą być wykonywane na wsi. Cóż z tego, gdyby nawet większość mogła znaleźć zatrudnienie na wsi, szczególnie w dobie intensywnej mechanizacji, skoro nawet ta garstka 16% zostaje tu bez większego entuzjazmu, zostaje, bo musi, zostaje, bo sytuacja domowa jest szczególnie trudna. Pozostali nie chcą wracać na wieś. Pomimo wielu korzystnych zmian, jakie zaszły na polskiej wsi w ciągu ostatnich lat, pozostanie na niej nadal nie jest czymś atrakcyjnym dla ogromnej większości młodzieży. Według danych Międzynarodowego Biura Pracy w całej Europie w okresie powojennym liczba zatrudnionych w rolnictwie zmniejszyła się o 25%, nie można się więc łudzić, że zjawisko powszechnego dążenia do tzw. łatwiejszego życia w mieście będzie ustępować lub zmniejszać się. Chodzi jednak o to, by rozumiejąc, doceniając i uwzględniając stan aktualny naszego rolnictwa i dalsze jego perspektywy rozwojowe, uświadomić i przekonać przynajmniej 1/3 część młodzieży o konieczności podjęcia nauki w takich typach szkół, by potem mogli wrócić na wieś i w sposób fachowy kontynuować trud pracy rodzicielskiej. Nie jest dla nikogo tajemnicą, że nadal w większości wsi obserwuje się powszechny exodus młodych do miasta, a między innymi konsekwen-



cją tego są coraz częściej podupadające gospodarstwa, w których wegetuje dwoje starszusków nie mogących do końca pogodzić się z faktem, że ta ziemia, w którą włożyli tyle lat pracy od świtu do nocy, nie będzie miała spadkobierców w osobie ich własnych dzieci.

Sądzę, że cała sfera polityki agrarnej stosowanej w minionych latach zbiera jeszcze swoje żniwo. Trzeba obecnie włożyć wiele wysiłku społecznego, by przywrócić tak potrzebną równowagę społeczno-gospodarczą, by praca na roli naprawdę opłacała się, by młodzi ludzie chcieli tu pozostać. Trud odnowy podjęło Biuro Polityczne i Rząd, uważam, że do działalności tej winni się z pełną świadomością włączyć także nauczyciele ze szkół wiejskich.

Wreszcie ostatnia sprawa związana z tym problemem. W świetle danych zawartych w tabeli 3 widać wyraźnie, jak, delikatnie nazywając, dyskusyjną sprawą jest zasada przydzielania dodatkowych punktów przy kwalifikowaniu o przyjęcie na studia wyższe dla młodzieży pochodzenia wiejskiego, której ta młodzieży jest tak znikomym procent, a statystykę ratuje tylko młodzież pochodzenia robotniczego. Nawet najwyższe punkty po prostu nie wyczerują tej młodzieży, skoro liczba kończących licea ogólnokształcące jest tak bardzo mała. Wydaje się, że problem ten należy widzieć głównie na szczeblu szkoły podstawowej i tu starać się wszystkimi możliwymi sposobami uczynić wszystko, aby licea ogólnokształcące zasilili w większej swojej masie uczniowie ze wsi i ewentualnie właśnie tu, przy egzaminach, przy przyjęciach do szkół średnich stosować pewne preferencje.

## II

Przystępując do drugiej części artykułu, pragnę skoncentrować się na opiniach młodzieży szkół ponadpodstawowych odnośnie do konfrontacji ich wcześniejszych wiadomości i wyobrażeń, z aktualną rzeczywistością szkolną. Rozpocznę jednak od krótkiego omówienia kryteriów, jakie przyświecały badanym przy podejmowaniu decyzji o wyborze danego typu szkoły.

Tabela 4 informuje nas, że kryteria wyboru uzależnione były przede wszystkim od rodzaju szkoły. I tak, głównym kryterium przy wyborze szkół zawodowych była możliwość szybkiego uzyskania określonego zawodu (62,7%), ale szkoda, że przynajmniej nie w takim samym procencie miało miejsce kryterium zainteresowania (13,5%). Warto by się nad tym problemem zastanowić, dlaczego tak znikomy pro-

Tabela 4

KRYTERIA WYBORU RÓŻNYCH TYPÓW SZKÓŁ

Kryterium	Licea ogólnokształcące		Technika		Zasadnicze szkoły zawodowe	
	1.	%	1.	%	1.	%
Szybkie zdobycie zawodu	—	—	10	14,2	37	62,7
Wysokie zarobki	2	3,5	4	5,6	7	11,9
Podjęcie studiów wyższych	44	77,1	16	22,8	—	—
Miejscowa lokalizacja szkoły	4	7	8	11,4	6	10,1
Zgodność z zainteresowaniami	4	7	30	42,8	8	13,5

cent uczniów kieruje się do szkół zawodowych zgodnie z zainteresowaniami. Czy dosyć powszechne narzekanie na pracę dydaktyczną i wychowawczą w tych szkołach nie wynika właśnie z tego, że przychodzą tu młodzi ludzie, którym zależy tylko na możliwie szybkim uniezależnieniu się, zdobyciu obojętnie jakiego zawodu, po prostu przepchanu się przez trzy lata nauki, a potem jakoś to będzie?

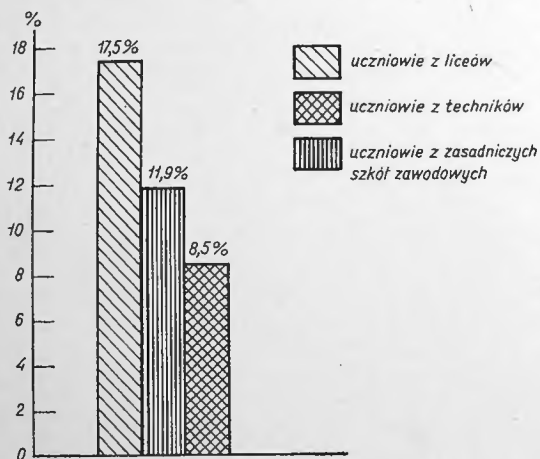
Rzecz znamienna, nikt z tych uczniów nie marzy o podjęciu studiów wyższych. Problem na pewno tkwi u źródeł, tj. na szczeblu szkoły podstawowej, przy zbyt pochopnej decyzji, a może i braku szerszego rozeznania w charakterze, specyfice tego typu szkół.

Zgodnie z oczekiwaniami, głównym kryterium wyboru liceów była chęć podjęcia studiów wyższych (77,1%), i tu wystąpiła sytuacja prawidłowa. Młodzież z techników jako przeważające kryterium wysuwała możliwość zrealizowania swoich zainteresowań (42,8%), na drugim miejscu chęć dalszego kontynuowania nauki w wyższych uczelniach (22,8%), natomiast na trzecim miejscu — szybkie zdobycie zawodu (14,2%).

Charakterystyczne zjawisko, że żadna grupa młodzieży nie wymieniała jako głównego kryterium możliwości osiągnięcia wysokich zarobków — największy procent, tj. 11,9%, stanowiła w tym względzie młodzież ze szkół zawodowych, najniższy — 3,5% — młodzież z liceów. Samopoczucie ucznia w szkole, jego zadowolenie z pobytu w niej, badałem przy pomocy pytania: „gdybyś miał możliwość wyboru, to czy wybrałbyś ponownie tę samą szkołę i dlaczego”, w ten sposób uzyskałem stosunkowo bogaty materiał niezbędny do dalszej analizy.

Diagram 2

## UCZNIOWIE ROZCZAROWANI WYBOREM SZKOŁY



Z diagramu 2 wynika, że największy procent rozczarowanych i niezadowolonych było w liceach, bo aż 17,5%, w szkołach zawodowych — 11,9%. Najniższy natomiast w technikach — 8,5%.

Warto posłuchać, jak to uzasadniali sami uczniowie. Generalny zarzut to ten, że szkoła podstawowa nie nauczyła ich uczyć się, że nie zetknęli się z technologią pracy umysłowej, a szkoła średnia w związku z tym też nic nie czyni. Dalej, młodzież uważa, że zbyt często ocena jest niesprawiedliwa, że uczeń uznany na początku za dostatecznego z reguły otrzymuje do końca oceny dostateczne, że otrzy-

mując ocenę niedostateczną nie jest przekonany o jej słuszności, że mają na nią wpływ różne czynniki subiektywne... „jak Pan ma dobry dzień, to za drobnostkę można otrzymać piątkę, a jak jest w złym humorze, to wystarczy minimalna pomyłka i już się dostaje niedostatecznie” — ucz. L.O. Część uczniów twierdziła, że nauczyciele za często „szafują” ocenami niedostatecznymi, co w końcowym rezultacie powoduje zmniejszenie oddziaływania mobilizującego.

Do częstych wypowiedzi należy również zaliczyć powszechne narzekanie na przedladowanie programów, na przeciążenie pracą domową do tego stopnia, że uczniowie przeciętnie zdolni, ale ambitni bardzo często załamują się, bo nie są w stanie przygotować się należycie do wszystkich przedmiotów. Część z nich uczy się kombinowania i obliczania, z czego kiedy może być pytana, by w ten sposób przygotować się gruntownie tylko z jednego lub dwu przedmiotów w danym dniu.

Ponadto młodzież z techników krytycznie ustosunkowała się do ograniczonego dostępu do urządzeń elektrycznych czy mechanicznych, do małej ilości pomocy do ćwiczeń, dużej ilości starych urządzeń. Wśród niezadowolonych uczniów z techników przewagą stanowią dziewczęta, które przyznają, że to szkoła nie dla nich.

Uczniowie szkół zawodowych generalnie krytykują nadmiar pracy fizycznej, twierdzą, że za dużo dni poświęca się na warsztaty. Ta grupa zarzutów dowodzi, jak sądzę, niezrozumienia istoty sprawy i podjęcia przez większość młodzieży tego typu szkół, nie kierując się zainteresowaniami, ale tylko i wyłącznie chęcią szybkiego uzyskania zawodu.

Globalnie, wśród uczniów, którzy powtórnie nie wybraliby tej samej szkoły — 65% stanowią uczniowie, którzy wybrali ją tylko i wyłącznie pod autokratycznym wpływem rodziców.

Na koniec pragnę omówić propozycje, jakie wysuwali uczniowie szkół średnich i zawodowych odnośnie do problemu preorientacji zawodowej. Propozycje te można podzielić na trzy grupy:

- a) propozycje w stosunku do nauczycieli-wychowawców;
- b) propozycje w stosunku do rodziców;
- c) propozycje w odniesieniu do swoich młodszych kolegów.

#### Ad. a

W odniesieniu do nauczycieli uczniowie ci sugerowali, by jeszcze więcej czasu w ramach godzin wychowawczych poświęcać na dyskusje dotyczące wyboru szkoły, organizować spotkania z uczniami różnych typów szkół, proponowali, by sam wychowawca jako osoba najbardziej kompetentna korygował i decydował o wyborze szkoły, wskazywali na potrzebę organizowania wycieczek do szkół i zakładów pracy, zalecanie odpowiedniej lektury, organizowanie spotkań z przedstawicielami różnych zawodów, wyświetlanie filmów, zapoznanie z planem nauczania z poszczególnych szkół (chodzi im zasadniczo o nowe przedmioty i tygodniowy wymiar godzin). Proszą wreszcie, by ich młodszy koledzy byli zapoznawani z techniką uczenia się.

#### Ad. b

W stosunku do rodziców proszą, by nie wyznaczali szkoły, jak się wyrażają, „na siłę”, by czasem umieli i chcieli zrezygnować z nieuzasadnionej ambicji typu: „ojciec jest inżynierem, więc syn nie wypada, by szedł do szkoły zawodowej”. Proponują natomiast przejście przez dom funkcji doradczej i powierniczej.

#### Ad. c

W stosunku do uczniów klas ósmych radzą, aby nie poddawali się pędowi: „mój kolega, koleżanka idą do liceum, więc i ja też tam pójdę”. Radzą natomiast, żeby

nie wstydzi się wybrać szkół zawodowych jeżeli uważają, że tam właśnie zrealizują swoje zainteresowania. By bardziej zaufali propozycjom wysuwanych przez ich wychowawców.

Reasumując, należy jeszcze raz podkreślić wielką, powiedziałbym wiodącą rolę wychowawców w prawidłowym przebiegu preorientacji zawodowej. Nikt w tej roli nie może ich zastąpić. Nauczyciel, znając ucznia tak od strony jego możliwości intelektualnych, jak i od strony jego zainteresowań, zamiłowań, a także od strony jego pilności, dokładności, ambicji, staranności, wytrwałości w pracy, może najbardziej prawidłowo pokierować losami dziecka, a wtedy, można przypuszczać, procent rozczarowanych i niezadowolonych będzie z pewnością o wiele niższy.

W związku z dynamicznymi przemianami, jakie dokonują się w naszej rzeczywistości, sami rodzice nie są już w stanie zapewnić swoim dzieciom trafnego wyboru przyszłego zawodu, tym bardziej że część z nich kieruje się raczej zaspokojeniem własnych ambicji niż faktycznym szczęściem dziecka. Rzecz jednak w tym, by właśnie i rodzice, i wychowawcy, a więc osoby jednakowo zainteresowane we właściwym wyborze szkoły, znalazły wspólny język, by rodzice zechcieli zrozumieć, że wychowawca ich dziecka w równym stopniu chce dla niego jak najlepiej, z tym że pragnienia te są jeszcze poparte konkretną znajomością ucznia.

JANINA WYCZESANY,  
IRENA PIERWOCH  
KRAKÓW

## STUDIA ZAOCZNE W OPINII NAUCZYCIELI STUDIUJĄCYCH

### Uwagi wstępne

W naszym systemie oświatowym szczególnie miejsce zajmują studia dla pracujących, które stanowią ważne ogniwo w procesie upowszechnienia wiedzy. Jako jedna z najtrudniejszych form kształcenia się, wymaga rozwiązania wielu problemów związanych z procesem zdobywania wyższego wykształcenia. Prof. B. Suchodolski omawiając zagadnienie upowszechniania nauki w świecie współczesnym stwierdza między innymi: „Dokształcanie przestaje być w tych warunkach wyrównywaniem braków spowodowanych przez niewystarczające szkolenie w okresie młodzieńczym, staje się ono dorównywaniem kroku nieustającym przemianom nauki”.<sup>1</sup>

W tym kontekście warto podkreślić rolę dokształcania pracowników studiujących zaocznie. Biorąc pod uwagę ciągły rozwój studiów dla pracujących oraz brak jednoznacznej ich koncepcji postanowiono zasięgnąć opinii studentów co do niektórych spraw, związanych z tym zagadnieniem. Dotyczyły one organizacji studiów zaocznych oraz niektórych przeszkód związanych ze studiowaniem. Starano się również poznać motywy podejmowania studiów, co związane jest z odpowiednim stosunkiem nauczyciela pracującego do procesu kształcenia się.

Problematyka badawcza dotyczyła więc następujących zagadnień:

<sup>1</sup> B. Suchodolski: Problemy upowszechnienia nauki w epoce współczesnej. *Nauka Polska* 1962, nr 1, s. 8.

- poznanie motywów podejmowania studiów oraz niektórych przeszkód związanych z procesem kształcenia zaocznego;
- zbadanie opinii studentów odnoszących się do organizacji studiów zaocznych.

W celu uzyskania orientacji w powyższych sprawach przeprowadzono anonimowe badania ankietowe oraz posłużono się obserwacją i wywiadem. Badania przeprowadzono wśród 101 studentów I i II roku Studiów Zaocznych WSP w Krakowie.

### Motywy podejmowania studiów oraz przeszkody związane z procesem kształcenia się zaocznego

Zdając sobie sprawę z ważności motywów w procesie kształcenia się ludzi dorosłych starano się je poznać za pomocą pytania ankiety: wymień powody podjęcia studiów wyższych.

Przy opracowywaniu powyższego zagadnienia posłużono się klasyfikacją Fr. Urbańczyka<sup>2</sup>, który wyróżnił 3 grupy motywów: motywy natury praktycznej, społecznej i intelektualnej.

W badanej grupie studentów na pierwszym miejscu znalazły się motywy o charakterze praktycznym, które dotyczyły 90 badanych przypadków, co stanowi 89,1%. Do tej kategorii motywów zaliczono: chęć zdobycia wyższych kwalifikacji, potrzebę pogłębienia wiedzy w związku z wykonywaną pracą zawodową, poprawa sytuacji materialnej.

Drugą grupę stanowiły motywy natury społecznej. Dotyczyły 14 badanych, co stanowi 13,9% ogółu. Przejawiały się one w ambicji ukończenia studiów, chęci podniesienia prestiżu w środowisku, chęci zaimponowania innym, zachętę ze strony rodziny lub kolegów.

Trzecia grupa motywów o charakterze intelektualnym dotyczyła 11% badanych. Wyrażała się ona w postaci zainteresowania wybraną gałęzią wiedzy.

Badania powyższe potwierdziły dominującą rolę motywów o charakterze praktycznym, co wiąże się z wykonywaną pracą zawodową, która stawia nauczyciela w obliczu konieczności dokończania się.

Studia zaoczne stawiają słuchacza w podwójnej roli: studenta oraz pracownika. W ramach tego układu jednak powstają różnego rodzaju przeszkody utrudniające studiowanie.

Na pierwszym miejscu występują przeszkody wynikające z warunków pracy studentów, które miały miejsce w 63 przypadkach. Słuchacze najczęściej skarżą się na dodatkowe obarczanie ich pracą zawodową i społeczną (23%) oraz wskazują na trudności dotyczące uzyskania urlopu na sesje i konsultacje (20%). Przejawia się to w różnych formach, o czym świadczą zacytowane poniżej wypowiedzi studentów:

„Kierownictwo nie wypłaca delegacji, niechętnie udziela urlopów na egzaminy i sesje”.

„Władze zwierzchnie nie widzą trudu związanego ze studiowaniem, obarczają dodatkowymi zajęciami”.

„Nieuzasadnione odciąganie z pensji kwoty za egzaminy i sesje”.

„Kierownicy sączą, że studiujący czekają na funkcje kierownicze”.

Jak wynika z wypowiedzi, podłoże kontrowersji między przełożonymi a studiumi nauczycielami dotyczy respektowania ich uprawnień, np. zwolnień z pracy na sesje i egzaminy, zwrotu kosztów podróży itd. Wyraźnie odczuwany jest również brak klimatu w środowisku szkolnym dla nauczycieli studiumi. Może to mieć swoje źródło w obawie związanej z utratą zajmowanego stanowiska lub zazdrości w związku ze zdobywaniem przez nauczyciela wyższego wykształcenia.

<sup>2</sup> Fr. Urbańczyk: Dydaktyka dorosłych. Wrocław 1965, Ossolineum, s. 64—70.

Badania wskazały na fakt różnej interpretacji obowiązujących przepisów dotyczących uprawnień nauczycieli studiujących zaocznie, z czego wyływały różne sytuacje konfliktowe między studującymi a władzami zwierzchnimi. Potwierdza to na ogół znany fakt słabego uporządkowania przepisów w tej dziedzinie.

Drugą grupę przyczyn trudności w studiach stanowią warunki osobiste studujących (cechy charakteru, stan zdrowia, warunki mieszkaniowe). Niemalże znaczenie ma tu środowisko, w jakim żyje i pracuje student. Z badanej grupy 75% osób mieszka i pracuje w środowisku małomiasteczkowym lub wielkomiejskim. Świadczy to o korzystnej sytuacji badanej grupy, gdyż wiąże się z tym sprawa dostępu do bibliotek, dojazdu do uczelni oraz często lepszych warunków mieszkaniowych.

Z uwagi na ograniczony zakres pracy nie zbadano wszystkich czynników określających warunki osobiste studujących. Więcej miejsca poświęcono trudnościom, które mają swoje źródło w nieodpowiedniej organizacji studiów zaocznych.

### Organizacja studiów zaocznych w opinii słuchaczy

Studia dla pracujących zorganizowano w początkach lat pięćdziesiątych przy boku studiów dziennych. Ta forma studiów początkowo pomyślana jako przejściowa pod względem organizacyjnym nie uległa do dziś zmianie. Od tamtego czasu studentów „zaocznych” systematycznie przybywa i obecnie stanowią oni ponad połowę studentów studiujących na studiach dziennych.<sup>3</sup> Obszerna literatura poświęcona studiom zaocznym wskazuje na braki obecnego systemu kształcenia zaocznego i różne propozycje rozwiązań organizacyjnych. Także nauczyciele studujący „zaocznie” mają na ten temat wiele spostrzeżeń. Skierowane do nich pytania w ankiecie miały na celu zebranie obszerniejszych wypowiedzi na temat organizacji studiów i wypływających z niej trudności studiowania.

Pytania miały następującą treść:

1. Przedstaw uwagi dowolne na temat organizacji kształcenia zaocznego nauczycieli:
  - a) Co mi się podoba na studiach?
  - b) Co mi się nie podoba na studiach?
2. Podaj propozycje zmian i ulepszeń.

Z zebranego materiału można wyodrębnić zagadnienia dotyczące:

- organizacji studiów;
- stosunku nauczycieli akademickich do słuchaczy.

Obecną organizację studiów zaocznych pozytywnie ocenia 18,8% słuchaczy. W tej ocenie dominuje jednak przede wszystkim zadowolenie z możliwości kształcenia się na studiach zaocznych. Krytycznie ustosunkowało się do dwustopniowości kształcenia nauczycieli 10% studentów. Około 14% respondentów wiąże rozmaite niedomagania studiów zaocznych z szerzej pojętą organizacją tej instytucji. Zdaniem tych studentów organizacja studiów zaocznych przy studiach dziennych nie daje możliwości odpowiednich rozwiązań organizacyjnych.

Oto wypowiedzi niektórych:

„...studia zaoczne winny stanowić odrębne ogniwo kształcenia z odpowiednio opracowanymi programami uwzględniającymi doświadczenie zawodowe nauczycieli...”

„Studia zaoczne organizowane przy studiach dziennych w obecnej sytuacji nie zdają egzaminu. Zwiększająca się stale liczba studentów »zaocznych« powoduje brak

<sup>3</sup> M. Rybarczyk: Grzechy główne studiów dla pracujących. *Głos Nauczycielski* nr 47/1972, s. 1.

sal wykładowych w czasie sesji i konieczność odbywania zajęć w różnych szkołach na terenie miasta. Przyczyną tego jest ciągły pośpiech, nerwowy tryb życia podczas sesji i brak atmosfery pracy”.

W wypowiedziach słuchaczy (17%) znajdujemy pytania i wątpliwości co do systemu rekrutacji na studia zaoczne. „Dlaczego tak mało miejsc jest na poszczególnych kierunkach, kiedy w każdym województwie uczelnie pedagogiczne powinny być przygotowane do przyjęcia chętnych na każdy kierunek?”. „Dlaczego po egzaminie odrzuciło się tylu nauczycieli skoro wyrazili oni chęć kształcenia się?”.

Grupa studentów (27%) jest zdania, że luką w racjonalnej organizacji studiów jest brak odpowiednich jednoznacznych przepisów prawnych określających prawa i obowiązki nauczyciela studiującego.

Studenci piszą:

„Dotychczasowe przepisy powodują konflikty między władzami oświatowymi a nauczycielem studiującym”. „Niechęć dyrektorów i inspektorów do udzielania urlopu utrudnia studiowanie”. „Nauczyciel zwracający się o urlop z racji studiowania powołuje się na przepisy, które zawsze interpretowane są wg uznania władz szkolnych”.

Trudnym problemem związanym z organizacją studiów jest brak bazy noclegowej dla studentów w czasie sesji naocznych. 56,2% respondentów w swoich wypowiedziach sygnalizuje kłopoty związane z zakwaterowaniem i złe warunki zamieszkania. Większość z nich pisze krótko: „Brak zakwaterowania w sesjach jesiennych i wiosennych”. Inni piszą: „Złe warunki zakwaterowania utrudniają przygotowanie się do ćwiczeń”. Miejsce zakwaterowania zbyt daleko położone od stołówki, uczelni i szkół, w których odbywają się zajęcia. „Obecny brak odpowiedniej bazy noclegowej jest wielką przeszkodą w nauce podczas sesji, powoduje szereg trudności, które w sposób ujemny odbijają się na wynikach w nauce”.

Uwagi studentów odnoszą się również do tej strony organizacji studiów zaocznych, która jest uzależniona od uczelni. Większość z nich (61,2%) wypowiada się krytycznie na temat organizacji sesji naocznej w lipcu. Jedni uważają, że sesja lipcowa jest zbyt długa i powoduje duże zmęczenie słuchaczy, inni przypisują zmęczenie wadliwemu rozkładowi zajęć podczas sesji, który nie zawsze ułożony jest z myślą o siłach studentów, jeszcze inni uważają, że po roku pracy w szkole trudno jest efektywnie się uczyć.

Oto co piszą: „Długa sesja lipcowa z planowanymi zajęciami nawet w niedzielę jest bardzo wyczerpująca, nie ma miejsca w planie na zregenerowanie sił”. „Podczas sesji jest tyle godzin zajęć, że za mało czasu pozostaje na bieżące przygotowanie się do ćwiczeń”. „Nauczyciel przyjeżdża na sesję po roku pracy i bez odpoczynku rozpoczyna intensywną naukę”.

W toku studiowania zaocznego studenci napotykają trudności w zdobywaniu potrzebnej literatury, a także nie zawsze otrzymują jej odpowiednio sporządzone spisy przed sesją, co utrudnia im wcześniejsze przygotowanie się do ćwiczeń. Na ten temat wypowiada się 17,5% studentów.

Metody prowadzenia wykładów i ćwiczeń pochlebnie ocenia 36,1% słuchaczy, oto co piszą: „Niektórzy wykładowcy i prowadzący ćwiczenia imponują nam rzetelną wiedzą i umiejętnym doбором metod pracy”. „Ze znużenia i zmęczenia wyrywa mnie aktywizująca postawa wykładowcy”.

Zycliwy stosunek nauczycieli akademickich do studentów, chęć przychodzenia z radą i pomocą podkreśla 35% ogółu studentów: „Sposób podejścia do nas, wysoka kultura osobista wykładowców ułatwia nam pokonywanie wielu trudności w studio-waniu”. Zdaniem badanych bardzo ważny jest dobór kadry na studiach zaocznych.

Wiele spośród wyżej wymienionych spostrzeżeń znajduje swoje odzwierciedlenie w propozycjach usprawnień organizacyjnych ze strony studentów.

### Propozycje zmian i ulepszeń w organizacji studiów zaocznych

Konieczność poprawy organizacji studiów zaocznych widzą niemal wszyscy studiujący. Ujmując przedstawione propozycje według liczebności ich występowania w ankiecie, pierwsze miejsce (33,7%) wypowiedzi zajmuje postulat zbudowania odpowiedniego hotelu, w którym nauczyciel studiujący (w czasie sesji) mógłby znaleźć wygodne miejsce do nauki i wypoczynku.

Następne 22,5% słuchaczy uważa, że punktem wyjścia do lepszej organizacji kształcenia zaocznego jest sprecyzowanie przepisów prawnych, w których w jasny sposób przedstawione zostaną prawa i obowiązki nauczyciela studiującego, z uwzględnieniem określonej ilości godzin zniżki dla każdego studiującego bez wyjątku.

W sprawie zmiany rekrutacji na studia 17% studentów proponuje, by każdemu chętnemu nauczycielowi umożliwić studiowanie, ale kształcić przede wszystkim potrzebnych specjalistów dla określonych środowisk szkolnych.

Inni studenci (16,8%) uważają, że w programie studiów winno się poświęcić więcej miejsca pedagogice ogólnej oraz zmniejszyć ilość przedmiotów na korzyść specjalizacji i ćwiczeń praktycznych z przedmiotu kierunkowego. Uwzględnić doświadczenie zawodowe studentów.

Zdaniem 10% słuchaczy studia zaoczne winny stanowić odrębne ogniwo w systemie kształcenia nauczycieli.

Przedstawione wyżej uwagi i postulaty studentów „zaocznych” WSP w Krakowie są nieodosobnione. Jak wynika z dyskusji prowadzonej na seminarium poświęconym studiom dla pracujących zorganizowanym przez Centralną Radę Związków Zawodowych oraz Zrzeszenie Studentów Polskich<sup>4</sup>, przebudowa organizacji tego typu studiów jest potrzebna.

Karta Praw i Obowiązków Nauczyciela zakłada, że każdy nauczyciel winien posiadać wyższe wykształcenie. W świetle tej ustawy problem reorganizacji studiów zaocznych nabiera szczególniejszego znaczenia niż kiedykolwiek dotąd. Chodzi bowiem o to, by możliwie szybko, gruntownie rozpoznać drogą badań naukowych, w jakim kierunku prowadzić reorganizację studiów zaocznych, by ich funkcjonowanie sprostało zapotrzebowaniu społecznemu w zakresie sprawnego kształcenia nauczycieli pracujących.

Wypowiedzi studentów krakowskiej WSP w wielu punktach pokrywają się z wypowiedziami dyskutantów wspomnianego wyżej seminarium. Można by je najogólniej ująć w następujące wnioski:

1. Obecna organizacja studiów zaocznych nastęrcza studentom wiele trudności w procesie studiowania.
2. Studia zaoczne winny się stać w najbliższych latach oddzielnym ogniwo w systemie studiów wyższych z własnym zapleczem organizacyjno-materialnym (hotelem).
3. Punktem wyjściowym w przebudowie organizacji kształcenia zaocznego winny się stać jasno sprecyzowane przepisy prawne, wyraźnie określające prawa i obowiązki nauczyciela studiującego.
4. Należałoby rozpatrzyć zmianę rekrutacji na studia, uwzględniając potrzeby określonych środowisk szkolnych.
5. Przy opracowywaniu programu studiów wykorzystać doświadczenie zawodowe studentów.

<sup>4</sup> M. Rybarczyk: Grzechy główne studiów dla pracujących. *Głos Nauczycielski* nr 47/1972 (Dyskusja oparta na szerokim materiale badawczym).



RYSZARD CIEŚLIŃSKI  
BIAŁA PODLASKA

## PROBLEMY STARTU ZAWODOWEGO PIERWSZYCH ABSOLWENTÓW WSN

W dyskusji nad Raportem o Stanie Oświaty i Wychowania wiele miejsca poświęca się problemom kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Wprowadzenie nowego systemu szkolnictwa w naszym kraju w znacznym stopniu uzależnione jest od przygotowania nauczyciela do nowych zadań. Te nowe zadania, które są wynikiem szybkiego rozwoju nauki, techniki i kultury oraz przeobrażeń społeczno-ekonomicznych kraju, wymagają od nauczyciela wysokich kwalifikacji ideowo-politycznych i zawodowych.

Rosną również wymagania ogólnodydaktyczne, metodyczne i wychowawcze. Tylko więc pełne wyższe uczelnie mogą odpowiednio przygotować nauczycieli do roli, jaką mają oni spełniać w realizacji nowego modelu oświatowego.

Na tym tle kryzys dotychczasowego systemu kształcenia nauczycieli opartego na liceum pedagogicznym i studium nauczycielskim stał się nieuchronny. Zdaniem L. Bandury<sup>1</sup> z jednej strony nie nadążał on za społecznymi potrzebami, z drugiej strony usiłowano dotychczasowy program kształcenia uzupełniać nowymi treściami, co powodowało przeciążenie studentów i prowadziło do powierzchownego kształcenia, a tym samym słabszego przygotowania do pracy nauczycielskiej.

Zwolennicy reformy systemu kształcenia nauczycieli zgodnie podkreślili, że wzrost naukowych, pedagogicznych i merytorycznych kwalifikacji nauczycieli osiągnięte się tylko w uczelniach wyższych. Takimi uczelniami mogły być szkoły nauczycielskie powstające od 1968 roku w miejsce dawnych liceów pedagogicznych i studiów nauczycielskich.

Pierwsi absolwenci WSN opuścili mury uczelni w 1971 roku i podjęli pracę zawodową. Większość z nich już w bieżącym roku szkolnym będzie mogła podjąć zaocznie studia magisterskie w związku z przekształceniem WSN w pełne uczelnie wyższe.

Nasuwa się więc pytanie, czy wyższe szkoły nauczycielskie rzeczywiście przygotowały takich nauczycieli, jakich potrzebują szkoły podstawowe?

Trudno jeszcze po dwuletnim stażu pracy absolwentów WSN kategorycznie stwierdzić, w jakim stopniu spełniają oni pokładane w nich nadzieje. Dopiero następane lata wykażą, na ile prognozy zawodowe uczelni znajdują urzeczywistnienie w praktycznej działalności. A prognozy te nie były pewne. Już przed wyjściem pierwszych absolwentów WSN z uczelni pojawiły się w prasie artykuły publicystyczne wróżące niepowodzenie rozpoczętej reformy i negatywnie oceniające pracę WSN. Największe zastrzeżenia budził fakt powołania WSN w małych miastach.<sup>2</sup> Zgłaszano również szereg uwag krytycznych w sprawie doboru kandydatów na studia i samego programu studiów.<sup>3</sup> Wiele dyskusji i sprzecznych opinii wywołała różnorodność koncepcji organizacyjnych WSN.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> L. Bandura: Z zagadnień kształcenia nauczycieli. *Ruch Pedagogiczny* 1966, nr 2, s. 145.

<sup>2</sup> T. Malinowski: Kilka uwag o WSN. *Głos Nauczycielski* 1970, nr 51/52, s. 6—7; K. Polakowski: Uczelnie drugiej kategorii. *Kultura* 1972, nr 38, s. 7.

<sup>3</sup> L. Bandura: Nauczyciele dla przyszłej szkoły. *Głos Nauczycielski* 1971, nr 24, s. 3.

<sup>4</sup> K. Wojciechowski: Zacząć od kształcenia nauczycieli. *Głos Nauczycielski* 1972, nr 16, s. 1.

Zwracano uwagę na to, że absolwenci WSN wykazują zupełny brak przygotowania do pracy wychowawczej i pozalekcyjnej.<sup>5</sup> Podkreślano, że w WSN w ciągu trzech lat przekazywano ogromną ilość wiedzy zawodowej i niewiele czasu pozostawało na klasyczne „studiowanie”, czytelnictwo pozazawodowe, realizację indywidualnych potrzeb.<sup>6</sup> Nie brakło też głosów domagających się likwidacji WSN. Stanowisko takie reprezentował M. Kozakiewicz<sup>7</sup>, który uważał, że w obecnej dobie szybkich przemian 3-letni okres kształcenia jest za krótki, by odpowiednio przygotować nauczyciela do pracy w szkole podstawowej.

W styczniu 1973 roku na wspólnym Kolegium Ministrów: Oświaty i Wychowania oraz Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, ustalono, że już od roku 1973/74 następować będzie stopniowa reorganizacja i podnoszenie WSN do poziomu studiów magisterskich, która zakończona zostanie w roku następnym.

Szczególnie warto wskazać na dwa istotne postanowienia, jakie zawarte są w styczniowej uchwale. Pierwsze z nich mówi o zwiększonej ilości godzin na przedmioty i praktyki pedagogiczne, drugie zaś podkreśla, iż kandydaci ubiegający się o indeks na kierunku nauczycielskim decyzję tę będą musieli podjąć przed rozpoczęciem studiów.

Nasuwa się jednak wątpliwość: czy wszystkie te zmiany w organizacji WSN, planach i programach studiów pozwolą usunąć wady dotychczasowego systemu kształcenia nauczycieli? Trzeba raczej stwierdzić, że nikt nie nadął zaplecze kadrowe tych szkół, zwłaszcza w małych miastach, jak i skromna baza materialna nie stwarza obiecujących perspektyw ich rozwoju.

Ponadto uchwała styczniowa i majowa marada w Łodzi nie rozwiązała bardzo istotnego problemu. Otóż już przed utworzeniem pierwszych WSN domagano się, aby w realizowanej reformie systemu kształcenia nauczycieli wzięto pod uwagęwołanie do życia WSN dla potrzeb wsi.

Byłaby to uczelnia, która na bazie programu ogólnego, obowiązującego wszystkie uczelnie o danych specjalnościach wyposażałaby w wiedzę o specyfice warunków wiejskich oraz o metodach wykorzystania tej wiedzy w różnicowaniu pracy dydaktyczno-wychowawczej. Za powstawaniem tego rodzaju uczelni M. Łopatkowa<sup>8</sup> wysuwała między innymi dwa podstawowe argumenty. Po pierwsze, wyrównanie startu dzieci wiejskich. Po drugie, tworzenie nowego modelu nauczyciela działacza, modelu opartego na zasadach naukowych. Konieczność uznania odrębności nauczycieli wiejskich wynika z tego, że inne są warunki pracy w szkołach wiejskich i miejskich. Różnice te wykazuje między innymi M. Oryl<sup>9</sup>.

I tak np. w Białostockiem co krok napotyka się kontrasty w szkolnictwie. Po wojnie wzniesiono w tym województwie 700 budynków szkolnych, ale by zaspokoić potrzeby, trzeba ich zbudować jeszcze 300. Dzieci uczą się w 1300 izbach wynajętych, ciasnych, ciemnych i pozbawionych wygód<sup>10</sup>.

Inne też są dzieci wiejskie. Na ogół wolniej rozwijają się i dojrzewają w stosunku do dzieci miejskich. Mają mniejsze możliwości uprawiania zajęć rozwijających ich sprawność umysłową i fizyczną.

<sup>5</sup> H. Witek: Nauczyciel wiejski to specjalność. *Głos Nauczycielski* 1971, nr 48, s. 10.

<sup>6</sup> K. Polakowski: Uczelnie drugiej kategorii? *Kultura* 1972, nr 38, s. 7.

<sup>7</sup> M. Kozakiewicz: Rzecz nie w togach i gronostajach. *Tygodnik Literacki* 1970, nr 43.

<sup>8</sup> M. Łopatkowa: Wyższa Szkoła Nauczycielska dla potrzeb wsi. *Głos Nauczycielski* 1968, nr 39, s. 9.

<sup>9</sup> M. Oryl: Warunki pracy wiejskich i miejskich szkół podstawowych. *Wychowanie* 1972, nr 1, s. 8.

<sup>10</sup> D. Bukałowa: Jak tu mówić o równym starciu. *Głos Nauczycielski* 1972, nr 14, s. 10.

„Inna jest podkultura środowiska wiejskiego, inne mechanizmy działania społecznego, niespotykane w mieście elementy środowiska wychowawczego...”<sup>11</sup>

Tymczasem absolwenci WSN po ukończeniu studiów mało wiedzą o wsi, mimo że często się z niej wywodzą.<sup>12</sup>

Wielu młodych nauczycieli przy zetknięciu się ze szkołą wiejską przeżywa duże rozczarowanie, gdyż ukazywany im przez uczelnie idealny obraz pracy nauczyciela nie pokrywa się z rzeczywistością. Zamiast pięknie wyposażonych sal brak jest podstawowego sprzętu i pomocy naukowych niezbędnych do pełnej realizacji programu nauczania. Zastając taką sytuację początkujący nauczyciel często nie widzi możliwości pokonania piętzących się przed nim trudności.

Podstawowym więc warunkiem powodzenia w pracy dydaktyczno-wychowawczej młodego nauczyciela w szkole jest właściwe przygotowanie w WSN. Pojawia się tym samym potrzeba zmiany sposobu nauczania i programu przedmiotu „Socjologia miasta i wsi” tak, aby zdobyta wiedza w jego ramach pozwoliłaby mu unikać rozczarowań i aktywnie przekształcać środowisko wiejskie. Wydaje się tymczasem, że postulaty te nie znalazły głębszego odbicia w nowej reformie kształcenia nauczycieli, mimo że coraz więcej absolwentów WSN podejmować będzie pracę w szkole podstawowej na wsi.

#### Uwagi metodologiczne i miejsce zatrudnienia badanych

Całość badań zaplanowana została na 4 lata (1970—1973). Pierwszy etap badań obejmował przygotowanie kandydatów do studiów nauczycielskich, drugi — drogę kształceniową studentów WSN, zaś w trzecim etapie zaplanowano objęcie badaniami wszystkich absolwentów WSN, którzy podjęli pracę w szkołach podstawowych na wsi w latach 1971/72 i 1972/73 na terenie województwa warszawskiego, białostockiego, lubelskiego i olsztyńskiego.

W badaniach posłużono się następującymi metodami:

- obserwacją (hospitacja zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych),
- analizą dokumentów (opinie dyrektorów szkół i wizytatorów przedmiotowych o pracy zawodowej absolwentów WSN, sprawozdania wizytatorów przedmiotowych z badań wyników nauczania, sprawozdania dziekanatów uczelni o postępach w nauce w trakcie studiów badanych nauczycieli, analiza sprawozdań uzyskanych z WSN o organizacji, przebiegu i wynikach terenowych praktyk pedagogicznych, analiza konspektów lekcji prowadzonych przez absolwentów WSN oraz pisemne informacje dyrektorów o stanie organizacyjnym szkół, w których zatrudniono młodych nauczycieli),
- wywiad pośredni i bezpośredni (wypowiedź autobiograficzna, dwa rodzaje kwestionariusza wysłanego do młodych nauczycieli, wywiad z dyrektorami szkół i wizytatorami przedmiotowymi oraz ankietowanymi).

Niniejszy artykuł obejmuje tylko materiał otrzymany za pomocą kwestionariusza pt. „Mój pierwszy rok pracy w szkole” zamieszczonego w książce M. Maciaszka.<sup>13</sup> Na pytania tego kwestionariusza odpowiadali absolwenci WSN w Warszawie i Białymstoku a pracujący na terenie województwa warszawskiego, białostockiego i olsztyńskiego.

Celem artykułu jest ukazanie specyficznych problemów, jakie stoją przed młodym nauczycielem w pierwszym roku jego pracy zawodowej. Przedmiotem szczególnego zainteresowania byli absolwenci WSN pracujący w szkole podstawowej na wsi.

<sup>11</sup> H. Witek: Nauczyciel wiejski to specjalność. *Głos Nauczycielski* 1971, nr 48, s. 10.

<sup>12</sup> Na 113 badanych 48,8% pochodzi ze środowiska wiejskiego, z tego 39,8% wróciło do pracy w środowisku wiejskim.

<sup>13</sup> M. Maciaszek: Start zawodowy nauczyciela. Warszawa 1970, PZWS, s. 205.

Wśród 113 badanych nauczycieli WSN było 25 mężczyzn (22,1%) i 88 kobiet (77,9%) pracujących w 92 szkołach podstawowych, w 7 liceach ogólnokształcących i w 2 zasadniczych szkołach zawodowych. Większość z nich pracuje na terenie województwa białostockiego (84,9%), pozostali w województwie warszawskim (13,3%) i olsztyńskim (1,8%).

Zdecydowana większość pracuje w szkole podstawowej (89,9%), w tym 74,3% na wsi, 9,9% w miasteczku i 15,8% w dużym mieście.

### Sukcesy i niepowodzenia absolwentów WSN w pracy zawodowej

Praca początkującego nauczyciela obfituje w wiele sukcesów i porażek. Każdy dzień, każda lekcja dostarcza nauczycielowi wielu przeżyć zarówno przyjemnych, jak i przykrych. Źródłem przeżyć jest właściwie każda sytuacja szkolna, jak i pozaszkolna. Szczególnie niebezpieczne w pracy młodego nauczyciela są pierwsze porażki, które wywołują niezadowolenie z pracy. Powtarzające się porażki mogą zniechęcić do pracy, spowodować utratę wiary we własne siły, a w konsekwencji doprowadzić do rezygnacji z zawodu.

Stopień uświadomienia sobie sukcesów i porażek przez absolwentów WSN ilustruje tabela 1.

Tabela 1

#### POCZUCIE SUKCESÓW I PORAŻEK

Sukces		Brak sukcesu		Brak odpowiedzi		Porażka		Brak porażki		Brak odpowiedzi	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
85	75,2	9	8,0	19	16,8	25	22,1	17	15,1	71	62,8

Z zestawienia wynika, że bardzo duży procent badanych uświadamia sobie sukces (75,2%). Biorąc pod uwagę fakt, że badania prowadzone były w pierwszym roku pracy zawodowej absolwentów WSN, zaskakuje bardzo niski procent (22,1%) uświadomienia sobie przez nauczycieli własnych porażek, jak i brak ich u 15,1% respondentów.

A oto podstawowe źródła sukcesów nauczycieli:

1. Sukcesy dydaktyczne (35,4%): uzyskanie dobrych wyników w zakresie nauczanego przedmiotu, znaczna poprawa wyników nauczania u uczniów, zainteresowanie ucznia przedmiotem nauczania, podniesienie wyników nauczania u ucznia słabego, pozytywne wyniki pracy w zakresie rozwoju aktywności uczniów, każda dobra ocena wystawiona uczniowi, zajęcie czołowych miejsc przez uczniów na olimpiadzie przedmiotowej, podniesienie rangi wychowania fizycznego w szkole, uzyskanie widocznych rezultatów w zakresie interpretacji utworu literackiego, udział uczniów w konkursie „Olimpijka”.

2. Osiągnięcia wychowawcze (26,9%): sukcesy w rozwiązywaniu problemu dyscypliny, efekty w zakresie poznawania psychiki uczniów, satysfakcja w pracy z dziećmi, efekty wychowawcze w pracy z klasą trudną, poprawa frekwencji uczniów, zdobycie autorytetu u uczniów, uzyskanie poprawy w zachowaniu się ucznia trudnego, zdobycie zaufania i sympatii u dzieci, wzbudzenie u ucz-

nia lęklivego i nieśmiałego wiary we własne siły, uzyskanie efektów wychowawczych w pracy z uczniem trudnym.

3. Sukcesy w działalności pozalekcyjnej (4,4%): udana choinka noworoczna i zabawa z dziećmi, udany występ chóru na uroczystości szkolnej, zmobilizowanie uczniów do uczestnictwa w kółku sportowym.

4. Sukcesy w kontaktach z rodzicami (2,6%): udana wywiadówka z rodzicami, nawiązanie kontaktu z rodzicami.

5. Uzyskanie pozytywnej oceny pracy nauczyciela przez dyrektora szkoły i władze szkolne (6,2%): dobrze przeprowadzona lekcja hospitowana przez dyrektora szkoły, pomyślne rezultaty z przeprowadzonych badań wyników nauczania przez wizytatora, udana lekcja pokazowa na konferencji nauczycielskiej, pozytywna ocena lekcji wizytowanej przez przedstawiciela Wydziału Oświaty, dostateczne wyniki nauczania z matematyki uzyskane na sprawdzianie, pochwała dyrektora szkoły za osiągnięcie dobrych wyników nauczania z matematyki.

A oto kilka wypowiedzi młodych nauczycieli:

„Największym przeżyciem była wizytacja z Wydziału Oświaty, która wypadła nadzwyczaj pomyślnie, oraz dzień, kiedy moi uczniowie po raz pierwszy w historii tej szkoły zajęli dwa pierwsze miejsca w Powiatowym Turnieju Matematycznym” (110).

„Największym sukcesem jest chyba aktywność (b. duża) klasy, dobre wyniki nauczania, sympatia dzieci, szczerść wobec mnie i zaufanie” (107).

„Moim sukcesem jest satysfakcja w pracy z dziećmi, to, że stają się mądrzejsze, lepiej myślą, interesują się tym, co aktualnie jest przerabiane” (106).

„Dzień Nauczyciela przygotowany przez same dzieci. Wiersze recytowane przez moich uczniów” (104).

„Uczeń o ciężały umysłowo po trudach całego roku opanował umiejętność liczenia i wykonywania działań arytmetycznych” (104).

„Dzień, w którym wychowanka powiedziała mi: »Inne panie ciągle krzyczą, a pani jest naszym prawdziwym przyjacielem«. Moi wychowankowie przestali figurować na liście najgorzej sprawujących się” (102).

Głównym źródłem przeżyć przyjemnych u 68,2% badanych są sukcesy w działalności dydaktyczno-wychowawczej, jak też pozytywna ocena pracy nauczyciela przez dyrektora szkoły i władze oświatowe.

Najmniej sukcesów notują młodzi nauczyciele w zakresie kontaktów z rodzicami.

Sukcesy dydaktyczne młodzi nauczyciele wiążą najczęściej z uzyskaniem przez uczniów zadowolających wyników w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania, cieszą się też z efektów w nauce u uczniów słabych.

Wśród osiągnięć wychowawczych dominują sukcesy związane z rozwiązywaniem problemu dyscypliny i efekty wychowawcze w pracy z uczniami trudnymi.

Grupa nauczycieli (8%), która nie odczuła sukcesu w swojej pracy zawodowej, pisze najczęściej:

„Takię przeżycia jeszcze nie doznałam” (64).

„Nie mam żadnych przeżyć przyjemnych” (111).

„Trudno mi mówić jeszcze o sukcesach” (112).

„Zbyt krótko pracuję, aby mieć poważniejsze osiągnięcia” (105).

„Nie dopracowałam się sukcesu” (77).

### Niepowodzenia młodych nauczycieli

O ile sukcesy są czynnikiem mobilizującym w pracy zawodowej, to porażki prowadzą do zawodów i rozczarowań. Zaskakujący jest fakt, że o porażkach w swojej pracy pisze tylko 22,1% nauczycieli, a przecież pierwszy rok pracy jest okresem,

w którym początkujący pedagog doznaje najwięcej niepowodzeń. Świadczyć to może o braku umiejętności wnikliwego analizowania własnego działania pedagogicznego.

Wśród niepowodzeń, jakie wymieniają młodzi nauczyciele, dominują porażki wychowawcze (8,8%) i niepowodzenia wynikające z negatywnej oceny pracy nauczyciela przez dyrektora szkoły i władze oświatowe (7,4%).

A oto rejestr głównych niepowodzeń doznanych przez nauczycieli w pierwszym roku pracy zawodowej:

1. Niepowodzenia dydaktyczne (4,4%): mimo długotrwałego wysiłku brak rezultatów w nauce u ucznia słabego, niezrozumienie przez ucznia jednego z tematów z matematyki mimo kilkakrotnego tłumaczenia, brak umiejętności rozwiązywania zadań przez uczniów z matematyki, słabe wyniki nauczania z matematyki, zajęcie przez uczniów dalszego miejsca na mistrzostwach miasta w zawodach sportowych.

2. Niepowodzenia wychowawcze (8,8%): wejście w kolizję z prawem jednego z uczniów, zajęcie ostatniego miejsca we współzawodnictwie o tytuł najlepszej klasy, zdenerwowanie i użycie niewłaściwych słów wobec uczniów, wulgarna odpowiedź ucznia na zwróconą uwagę, widoczne obniżenie aktywności uczniów i pogorszenie zachowania się, porażki w pracy z uczniami trudnymi, lenistwo uczniów, przychodzenie uczniów na lekcje wychowania fizycznego bez stroju mimo stosowania kar.

3. Niepowodzenia we współpracy z rodzicami (1,8%): trudności w nawiązywaniu współpracy z rodzicami, brak zainteresowania rodziców pracą szkoły.

4. Niepowodzenia wynikające z negatywnej oceny pracy nauczyciela przez dyrektora szkoły i władze oświatowe (7,1%): ocena niedostateczna za przeprowadzoną lekcję i brak konspektu, hospitacja lekcji przez dyrektora szkoły, wizytacja zajęć przez podinspektora szkolnego, wizytacja lekcji przeprowadzonej metodą werbalną (brak w szkole pomocy naukowych) przez wizytatora szkolnego, uzyskanie negatywnych rezultatów z przeprowadzonych badań wyników nauczania, konflikt z dyrektorem szkoły.

Oto autentyczne wypowiedzi ilustrujące niepowodzenia nauczycieli:

„Nie mogę w żaden sposób zmobilizować do uczęszczania na lekcje jednego z uczniów mojej klasy. Jest on przerośnięty...” (109).

„Największą moją porażką jest to, że uczniowie często przychodzą na lekcje wf bez stroju gimnastycznego mimo stosowania kar” (108).

„Brak kontaktu z uczniem słabym i zaniedbanym. Interwencje w domu bez rezultatu. Uczeń nie opanował umiejętności czytania oraz tabliczki mnożenia” (101).

„Mimo usilnych starań (kilkakrotne wytłumaczenie tematu poparte przykładami) uczniowie nie zrozumieli tematu. Po takim wypadku uważałam, że nie potrafię pomóc dzieciom w rozwiązywaniu problemów” (109).

I tak w zakresie niepowodzeń wychowawczych niepokoją młodych nauczycieli porażki w pracy z uczniami trudnymi, lenistwo uczniów, obniżenie ich aktywności i wulgarnie zachowanie.

Treścią przeżyć przykrych w zakresie pracy dydaktycznej są niedostateczne wyniki w nauce uzyskiwane przez uczniów szczególnie w zakresie matematyki oraz brak efektów w nauce u uczniów słabych.

Dość licznie reprezentowane są też porażki wynikające z negatywnej oceny lekcji nauczyciela przez dyrektora szkoły czy władze oświatowe.

Ilość porażek i związanych z nimi przykrych przeżyć będzie mniejsza tam, gdzie kierownictwo szkoły i rada pedagogiczna roztoczą opiekę nad młodym nauczycielem, uczyć go będą przewycięzania trudności, pomagać w początkowym okresie adaptacji, umiejętnie wdrażać w rytm pracy zawodowej.

## Czas wolny młodego nauczyciela

St. Krawcewicz stwierdza, że „czas wolny nauczyciela to czas pozostający poza pracą zawodową, obowiązkami rodzinnymi i innymi dodatkowymi obciążeniami wynikającymi bądź to z pracy w szkole, bądź to z nacisku instytucji społecznych środowiska”<sup>14</sup>.

W zawodzie nauczycielskim charakterystycznym składnikiem czasu pracy poza pracą w szkole są: a) czas przeznaczony na przygotowanie się do zajęć, b) czas pracy pozaszkolnej wynikającej z funkcji zawodowej. Do dodatkowych obciążeń nauczyciela należy też zaliczyć czas zużywany na zajęcia w gospodarstwie domowym.

Taka mała ilość czasu wolnego powoduje przemęczenie nauczyciela, a w szczególności nauczyciela początkującego, któremu brak jeszcze wprawy i doświadczenia pedagogicznego. Stąd wyłania się problem racjonalnego organizowania wypoczynku nauczycieli i gospodarowania czasem wolnym.

Wymiar czasu wolnego, jakim dysponują młodzi nauczyciele, pokazuje tabela 2.

Tabela 2

## CZAS WOLNY NAUCZYCIELI

Czas wolny młodego nauczyciela	Kobiety		Mężczyźni		Razem K i M	
	N=88	%	N=25	%	N=113	%
prawie nigdy	4	4,6	0	—	4	3,5
raz na parę tygodni	1	1,1	1	4,0	2	1,8
na ogół tylko w dni świąteczne lub przedświąteczne	21	23,9	4	16,0	25	22,1
na ogół raz na parę dni	18	20,5	2	8,0	20	17,7
na ogół codziennie około 1 godziny	11	12,5	6	24,0	17	15,1
na ogół codziennie około 2—3 godzin	23	26,1	9	36,0	32	28,3
na ogół codziennie więcej niż 3 godz.	7	7,9	3	12,0	10	8,8
brak odpowiedzi	3	3,4	—	—	3	2,7

Z tabeli wynika, że tylko połowa badanych (52,2%) korzysta codziennie z czasu wolnego, przy czym mężczyźni dysponują większą ilością czasu wolnego w stosunku do kobiet.

Brak czasu wolnego u młodych nauczycieli wynika z następujących przyczyn:

- przygotowanie się do lekcji — 53,9%
- doksztalcanie — 22,1%
- przeciążenie w pracy zawodowej — 17,7%
- nadmiar pracy społecznej — 7,9%
- nadmiar zajęć rodzinnych i zajęć w gospodarstwie domowym — 7,9%

<sup>14</sup> St. Krawcewicz: Zawód nauczyciela. Warszawa 1970, KIW, s. 67—68.

- przeciążenie dodatkową pracą zawodową — 3,5%  
 — inne okoliczności — 7,1%

Nie odczuwa braku czasu wolnego tylko 1,8% badanych.

Z ogółu 31 badanych nauczycieli (28,3%), którzy nie podali przyczyn braku czasu wolnego, 20 osób (17,7%) wskazało w poprzednim pytaniu kwestionariusza, że dysponuje codziennie 2—3 godzinami czasu wolnego.

Wśród innych okoliczności braku czasu wolnego młodzi nauczyciele wymieniają: dojazdy do pracy (4,4%), zajęcia na kursie (0,9%), prowadzenie ogniska przedszkolnego (0,9%) i pracę na 3 zmiany (0,9%).

Jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że przygotowywanie się do lekcji zajmuje młodym nauczycielom przeciętnie 3,5 godziny,<sup>15</sup> to niewiele pozostaje im czasu na rozrywkę, czytelnictwo, odpoczynek i inne zajęcia rozwijające osobowość człowieka.

### Stosunek do zawodu

Określony stosunek nauczyciela do wykonywanej pracy zawodowej wywiera bezpośredni wpływ na osiągnięte w niej wyniki. Już w pierwszym roku pracy zawodowej kształtuje się określony stosunek nauczyciela do zawodu. U jednych krystalizuje się stosunek pozytywny, który z narastaniem ilości lat przepracowanych w zawodzie nauczycielskim ugruntowuje się i umacnia, u innych negatywny prowadzący najczęściej do zniechęcenia i odejścia z zawodu.

Jak określają swój stosunek do zawodu nauczycielskiego młodzi nauczyciele absolwenci WSN po roku pracy?

Tabela 3

STOSUNEK ABSOLWENTÓW WSN DO MOŻLIWOŚCI PONOWNEGO  
WYBORU ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

tak		raczej tak		raczej nie		nie		brak zdecydowanej odpowiedzi		brak odpowiedzi	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
48	42,5	41	36,3	12	10,6	7	6,2	2	1,8	3	2,6

Pozytywny stosunek do zawodu nauczycielskiego wyraża 78,8% nauczycieli, a 16,8% nie wybrałoby ponownie tego zawodu.

Oto niektóre typowe argumenty nauczycieli, którzy ponownie wybraliby zawód nauczycielski:

„Praca trudna, ale interesująca” (22).

„Lubię pracę z młodzieżą, daje mi ona satysfakcję” (8).

„Lubię pracę z dziećmi i interesuje mnie ten zawód” (88).

„Lubię swoją pracę i nie wyobrażam siebie w innym zawodzie” (91).

„Zawód nauczycielski mnie interesuje” (40).

„Przyzwyczałam się do dzieci, lubię zawód i nie mam jakichś kolosalnych trudności” (75).

„Zawód nauczycielski wybrałam z zamiłowania” (29).

<sup>15</sup> Dane te uzyskane na podstawie analizy odpowiedzi absolwentów WSN na pytanie: „Jak spędzasz swój czas wolny”.



„To mój wymarzony zawód” (107).

„Zadowolenie z pracy, widoczne efekty, np. nauczenie czytania, pisania i liczenia uczniów klasy I” (101).

Druga grupa nauczycieli, która raczej także wybrałaby zawód nauczycielski, stwierdza:

„Odpowiada mi ten zawód, ze wszystkimi jego zaletami i wadami” (15).

„Praca nauczyciela jest bardzo wdzięczna, lubię dzieci, cieszę się, gdy rozumieją trudne pojęcia, gdy są zadowolone z lekcji” (11).

„Rok pracy to za mało, by zdecydowanie odpowiedzieć, że »tak«” (104).

„Nie marzyłam o nim, ale i nie rozczarowałam się specjalnie” (57).

„Praca z ludźmi chyba najbardziej wciąga, pasjonuje” (33).

„Lubię pracować i przebywać z młodzieżą” (71).

„Zawód ten jest zawodem odpowiednim dla kobiety” (37).

„Praca jest ciekawa i urozmaicona, dwa miesiące urlopu” (62).

Argumenty nauczycieli, którzy raczej nie wybraliby ponownie zawodu nauczycielskiego:

„Praca ta nie daje mi zadowolenia” (13).

„Przez niecały rok zrobiłam się bardzo nerwowa. Drugi powód to ciągła praca, nie kończąca się z wyjściem ze szkoły” (89).

„Na WSN dostałam się przypadkowo, chciałam kontynuować naukę na WSR” (32).

„Odrażają mnie warunki mieszkaniowe” (69).

„Praca w szkole kosztuje mnie wiele nerwów” (99).

Nauczyciele, którzy nie wybraliby po raz drugi zawodu nauczycielskiego, piszą:

„Zawód wyuczony w szkole średniej wykonywałbym lepiej i z zamiłowaniem” (10).

„Praca nie kończy się w szkole” (44).

„Praca jest bardzo trudna, mało płatna” (60).

„Tylko wtedy, gdybym nadal pracowała w takich warunkach jak obecnie” (16).

„Praca nauczyciela jest bardzo nerwowa i wymaga ciągłych poświęceń, poza tym jest w niej za dużo biurokracji” (93).

Sumując należy stwierdzić, że większość nauczycieli (78,8%) wykazuje pozytywny stosunek do zawodu, za wyjątkiem nieznacznej grupy nauczycieli (16,8%), która ponownie nie wybrałaby zawodu nauczycielskiego.

Jakie są przyczyny pozytywnego stosunku nauczycieli do swego zawodu? Wśród argumentów nauczycieli dominuje zamiłowanie do pracy z dziećmi i młodzieżą, widoczne rezultaty pracy, powołanie do zawodu nauczycielskiego. Tylko nieliczna część badanych wymienia zainteresowanie charakterem pracy. Dla wielu młodych nauczycieli praca z dziećmi jest ciekawa, daje im satysfakcję i zadowolenie. Nie brak też wypowiedzi akcentujących ostatnią podwyżkę płac i długi okres urlopu.

Z kolei najbardziej typowymi przyczynami negatywnego stosunku młodych nauczycieli do zawodu jest zbyt nerwowy charakter pracy, rosnące wymagania, konieczność codziennego przygotowywania się do zajęć, brak zadowolenia i satysfakcji, nieodpowiednie warunki pracy oraz praca w środowisku wiejskim.

Wycinkowe pokazanie w niniejszym artykule tylko niektórych problemów, z jakimi borykają się w swojej pracy początkujący nauczyciele, nie pozwala na wyciągnięcie daleko idących uogólnień i wniosków. Niemniej, zasygnalizowane problemy wskazują na konieczność sformułowania pewnych ogólnych uwag pod adresem dyrektorów szkół, władz oświatowych, jak i uczelni kształcących nauczycieli.

Problemem kluczowym wymagającym natychmiastowego rozwiązania jest odciążenie młodego nauczyciela od różnorodnych zajęć dodatkowych w szkole, gdyż brak wprawy i doświadczenia pedagogicznego powoduje, iż większość czasu wolnego poświęca on na przygotowanie się do zajęć lekcyjnych i samokształcenie.

Drugą istotną sprawą jest poprawa warunków pracy w szkole, a szczególnie w

szkole wiejskiej. W wielu szkołach brak jest niezbędnych pomocy naukowych i środków audiowizualnych. W takiej sytuacji zwiększenie wymagań w stosunku do nauczycieli w zakresie unowocześniania toku dydaktycznego wydaje się nieporozumieniem, wymagania bowiem wzrastać mogą tylko wraz z poprawą warunków pracy.

Wydaje się także, że uczelnie nauczycielskie ukazują zbyt idealny obraz zawodu nauczycielskiego nie pokrywający się z realiami pracy pedagogicznej, co w efekcie przy zetknięciu się nauczyciela ze szkołą prowadzi do zawodów i rozczarowań. Stąd też rzetelna wiedza o codziennej pracy nauczyciela, o jego trudnościach winna stać się nieodłącznym składnikiem przygotowania zawodowego.

Ze względu na to, że coraz więcej absolwentów WSN- podejmować będzie pracę w szkole podstawowej, w tym znaczna część z nich na wsi, zachodzi potrzeba uwzględnienia w programie studiów magisterskich wiedzy o specyfice warunków wiejskich.

W chwili obecnej, kiedy niepomiernie wzrasta funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły i nabiera szczególnej wagi zagadnienie koordynacji poczyniń wychowawczych różnych instytucji współpracujących ze szkołą, ważkim problemem staje się sprawa przygotowywania kandydatów na nauczycieli do pełnienia tych funkcji. Dotychczasowe doświadczenia w tym względzie wskazują, że absolwenci WSN nie są dostatecznie przygotowani do ich sprawowania.

Sprawą niezmiernie istotną jest obiektywna ocena hospitowanych zajęć początkujących nauczycieli, gdyż efekty ich pracy uwarunkowane są dodatkowo brakiem doświadczenia, umiejętnością organizowania własnego warsztatu pracy oraz atmosferą i samopoczuciem w nowym środowisku.

Odrębny problem to sam sposób przeprowadzania hospitacji i rozmowy hospitacyjnej. Młody nauczyciel oczekuje od hospitującego życzliwej postawy i fachowej pomocy, a tymczasem — jak wykazują badania — przekształca się ona w formalną kontrolę i jest najczęściej źródłem porażek i nerwowych napięć, co w konsekwencji prowadzi do wytworzenia się negatywnego stosunku do zawodu nauczycielskiego. Problem ten jest szczególnie istotny ze względu na fakt, że nadzór pedagogiczny na ogół częściej hospituje zajęcia początkującego nauczyciela niż jego starszych kolegów. Tak przeprowadzone hospitacje nie spełniają swojej roli, gdyż ich celem nie powinna być kontrola, ale przede wszystkim wszechstronna pomoc udzielana nauczycielowi w zakresie rozwiązywania codziennych trudności w pracy zawodowej i samokształceniu.

ADAM RZAŚA  
RZESZÓW

## START ZAWODOWY MŁODYCH NAUCZYCIELI

Główną zachętą do przeprowadzenia badań, które przedstawię w artykule, była książka Maksymiliana Maciaszka „Start zawodowy nauczyciela”. Przedmiotem moich rozważań jest „Przygotowanie pedagogiczne absolwentów Studium Nauczycielskiego w Przemyślu”. Dotychczas wykorzystywałem w dużym stopniu narzędzia badawcze stosowane przez wyżej wymienionego Autora. A mianowicie: kwestionariusz ankietowy „Mój pierwszy rok pracy w szkole”, „Z doświadczeń pierwszego roku pracy w szkole” i schemat opinii dla dyrektora szkoły. Opracowałem również schemat opinii dla wizytatora przedmiotowo-metodycznego. Zhospituję lekcje u kilkudziesięciu absolwentów i przeprowadzę z nimi wy-

wiady. Skorzystam także z cennych materiałów przekazanych mi przez wykładowców przedmiotów pedagogicznych wspomnianego Studium.

Badaniami jest objętych 637 młodych nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych na terenie województwa rzeszowskiego. W całości kształci pracę pedagogiczną nauczyciela, podobnie jak w innych zawodach, szczególnie miejsce zajmuje początkowy okres działalności.

Trudno jest dokładnie określić czas jego trwania. Badania psychologiczne przeprowadzone przez Włodzimierza Szewczuka (w tym również wśród nauczycieli) wykazują, że „ponad 80% pracowników objętych badaniem niezależnie od wykonywanego zawodu przeżywa i traktuje cały pierwszy rok pracy właśnie jako swój start zawodowy”<sup>1</sup>.

M. Maciaszek we wspomnianej pracy pisze między innymi: „W pracy młodego nauczyciela jest to okres przejścia absolwenta z zakładu kształcenia do samodzielnej działalności pedagogicznej w szkole, przestawienie się z funkcji kształcenia na funkcje zawodowe. Ta istotna zmiana stanowi pewien przełom w życiu kandydata do zawodu nauczycielskiego, znajdujący odbicie w jego psychice. Dotychczas był on uczniem, korzystającym z opieki wykładowców, którzy każdej chwili służyli mu pomocą — obecnie sam występuje w roli nauczyciela odpowiedzialnego za wychowanie powierzonych mu zespołu uczniów.

W zakładzie był oceniany przez wykładowców, teraz sam staje w sytuacjach wymagających wartościowania różnorodnej działalności uczniów. Wzrósł też zakres odpowiedzialności za pracę... Warunki, w których kandydat na nauczyciela rozpoczyna pracę, decydują często o dalszej jego karierze zawodowej. Ten stosunkowo krótki, bo trwający mniej więcej jeden rok, okres może zdeterminować bądź to twórczy rozwój kandydata, bądź też być już załazkiem rutyny nauczycielskiej lub rezygnacji z zawodu”<sup>2</sup>.

Czyniąc przedmiotem moich skromnych badań przygotowanie pedagogiczne absolwentów Studium Nauczycielskiego zamierzam podobnie jak M. Maciaszek przeprowadzić analizę jego pracy, dokonać próby określenia warunków sprzyjających podnoszeniu efektywności działania oraz wskazać czynniki, które są niejednokrotnie źródłem trudności i porażek, przy czym interesuje mnie przede wszystkim sprawdzalny poziom umiejętności pedagogicznych i postawa zawodowa, jaka ukształtowała się u młodego nauczyciela w pierwszym roku jego pracy w szkole. Pasjonuje mnie, jak i M. Maciaszka, problem, czy pierwszy rok pracy podtrzymał i rozwinął młodzieńczy zapał, jaki wniósł w wielu przypadkach absolwent do szkoły, czy też przyczynił się do poważnego osłabienia więzi uczuciowej z zawodem lub przyspieszenie decyzji o jego zmianie. Zaznaczam, że badam wyłącznie przygotowanie pedagogiczne absolwentów. Jak już w wstępie wspomniałem, badaniami objęto kilkuset absolwentów (filologii polskiej, filologii rosyjskiej, historii z wychowaniem obywatelskim i nauczania początkowego z zajęciami praktyczno-technicznymi).

Pytania zawarte w anonimowym kwestionariuszu „Mój pierwszy rok pracy w szkole” miały dostarczyć między innymi odpowiedzi na nurtujące mnie problemy, a mianowicie: jakie braki w przygotowaniu pedagogicznym absolwentów Studium Nauczycielskiego wyłaniają się w pierwszym okresie ich pracy zawodowej, jakie są rozmiary tych braków. Wiadomo wszystkim, że proces kształcenia nauczycieli nie kończy się z chwilą wręczenia mu dyplomu. Wówczas dopiero rozpoczyna się drugi, nie mniej ważny okres praktycznego wdrażania do działalności zawodowej, w którym ze szczególną siłą następuje konfrontacja teorii z praktyką i weryfikacja wiedzy naukowej i umiejętności pedagogicznych.

<sup>1</sup> W. Szewczuk: Start zawodowy. *Psychologia Wychowawcza* 1964, nr 4, s. 392.

<sup>2</sup> M. Maciaszek: Start zawodowy nauczyciela. Warszawa 1968, PZWS, s. 19—20.

W początkowym okresie pracy zawodowej jest niezmiernie ważne, w jakich warunkach następują te konfrontacje z rzeczywistością szkolną, w szczególności jakie czynniki oddziaływają na początkującego nauczyciela w procesie modyfikowania się u niego operatywnej strony przygotowania zawodowego. Stąd w planie moich badań umieściłem również dodatkowe pytanie, a mianowicie: w jakich warunkach kandydat na nauczyciela rozpoczyna swoją pracę zawodową i jaki jest ich wpływ na proces jego systematycznego doskonalenia. O ile odpowiedzi na sformułowane poprzednio pytania, dotyczące braków w przygotowaniu zawodowym, mogą interesować przede wszystkim pracowników naukowo-dydaktycznych w zakładach kształcenia nauczycieli, to odpowiedzi na te ostatnie pytania nie mogą być obojętne dla pracowników nadzoru pedagogicznego, dyrektorów szkół, pracowników instytucji kształcenia nauczycieli i dla Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Z dotychczas uzyskanych danych wynika, że badani absolwenci są na ogół dość zadawalająco przygotowani do zawodu pod względem merytorycznym i metodycznym z zakresu swojej specjalności. Świadczą o tym opinie dyrektorów szkół o wychowankach przemyskiego studium. Napotykają oni tylko trudności w zakresie nauczania różnych przedmiotów w kl. I—IV i rozwiązywaniu skomplikowanych sytuacji wychowawczych.

Trudno też było w ciągu dwuletnich studiów dać im wszechstronne przygotowanie do pracy we wszystkich klasach. Sygnalizują również moi respondenci, że zostali słabo przygotowani do pracy w klasach łączonych, mają kłopoty z prawidłowym ocenianiem uczniów, z opracowywaniem rozkładu materiału i planu pracy wychowawcy klasowego. Piszą, że w wielu szkołach brak jest nadal elementarnych pomocy naukowych. Stąd też wiele czasu poświęcają na ich wykonanie. Konsekwencją wyżej wymienionych niedostatków są nie zawsze zadowalające wyniki nauczania i wychowania.

Nauczyciele języka polskiego (absolwenci kierunku filologii polskiej) lepiej radzą sobie w niższych klasach w zakresie języka ojczystego niż np. w matematyce. Dzieje się tak, mimo że studenci wszystkich kierunków w ciągu dwóch lat uczą się w dość szerokim zakresie metodyki nauczania początkowego i są przygotowani zarówno do pracy w wyższych, jak i w niższych klasach szkoły podstawowej. Okazuje się, że specjalista do nauczania swego przedmiotu kierunkowego w wyższych klasach czuje się też w pewnym stopniu specjalistą w zakresie tego przedmiotu w klasach niższych, ale nie czuje się specjalistą do nauczania wszystkich przedmiotów w tych klasach, mimo że jest do tego dodatkowo przygotowany poza studiowaniem swego głównego przedmiotu. Wynika stąd, że łączenie przygotowania do nauczania przedmiotu specjalizacji w wyższych klasach i do pracy w niższych klasach daje lepsze przygotowanie do klas wyższych, a słabsze do niższych. Proponuję, aby nauczycieli do klas I—III kształcić na specjalnych kierunkach w WSP i WSN przygotowujących ich do nauczania wszystkich lub prawie wszystkich przedmiotów w tych klasach. Niezależnie od tego powinni oni gruntowniej studiować jeden z wybranych przedmiotów obowiązujący w niższych klasach, np. j. polski lub matematykę, aby móc go z powodzeniem uczyć (w razie konieczności) w klasach wyższych. Nie jestem zbyt przekonany, czy wprowadzenie specjalistów do klas niższych jest najlepszym wyjściem z sytuacji. Czy nie odbije się to na obniżeniu wyników nauczania i wychowania (co już potwierdzają przeprowadzone w tych klasach badania pod kierunkiem H. Muszyńskiego). O ile chodzi o warunki badanych przeze mnie absolwentów, są różne: od bardzo dobrych do wyraźnie złych.

Obowiązujący nadal w szkolnictwie podstawowym tygodniowy wymiar godzin lekcyjnych jest stosunkowo wysoki (najwyższy w krajach obozu socjalistycznego). Szczególnie nauczyciel początkujący odczuwa dotkliwie ciężar tego wymiaru ze względu na brak wdrożenia do pracy oraz obowiązek pisemnego przygotowania się do każdej lekcji. Jeżeli przyjąć, że do każdej lekcji młody nauczyciel, który dopie-

ro uczy się uczyć, musi zużyć około jednej godziny na przygotowanie się, to przy normalnym wymiarze godzin zmuszony on jest pracować około 50 godzin tygodniowo. Poza pracą lekcyjną obciążony jest licznymi zajęciami w szkole i poza szkołą. W sumie pracuje (o ile pragnie solidnie wywiązać się ze swoich obowiązków) około 10 godzin dziennie. W takiej sytuacji pozostaje mu mało czasu na samokształcenie i życie osobiste. Ale sytuacja ulega niejednokrotnie pogorszeniu, kiedy zmuszony jest ze względu na potrzeby szkoły przyjmować godziny ponadwymiarowe lub uczyć przedmiotów, do których nie ma dostatecznego przygotowania. Na podstawie zebranego dotychczas materiału (ankiet, rozmów z absolwentami, dyrektorami i pracownikami nadzoru pedagogicznego) i własnej obserwacji stwierdzam, że przeciążony obowiązkami i przepracowany niejednokrotnie startujący młody nauczyciel nie jest w pełni zdolny poprawnie przygotować się do wszystkich zajęć, przy czym szczególnie zaniedbuje przygotowanie metodyczne do lekcji. Na zakończenie warto odnotować fakt, że badani absolwenci czują się dobrze w obranym zawodzie, posiadają życzliwą pomoc ze strony bardziej doświadczonych nauczycieli, dyrektorów i pracowników nadzoru pedagogicznego.

Pewien odsetek z nich kontynuuje dalszą naukę na studiach zaocznych w Wyższej Szkole Pedagogicznej.

# RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

## ZBIGNIEW ZABOROWSKI: WSTĘP DO METODOLOGII BADAŃ PEDAGOGICZNYCH

Ossolineum 1973

Dyskusje wokół rozwoju nauk pedagogicznych stają się bardziej żywe i obejmują coraz szersze kręgi społeczeństwa. Do wzrostu zainteresowania naukami pedagogicznymi przyczyniły się badania komisji ekspertów, a następnie raport o stanie oświaty w Polsce. Zarządzenie o podwyższeniu kwalifikacji zawodowych nauczyciela jest także czynnikiem pobudzającym do dyskusji nad naukami pedagogicznymi. Szczególne zainteresowania budzą problemy natury praktycznej, a mianowicie: co winno się znaleźć w programach pedagogiki WSP, w jakich dziedzinach pedagogiki nauczyciel ma największe braki, jakie treści winny być mu przede wszystkim przekazywane.

Książka Z. Zaborowskiego jest próbą odpowiedzi na powyższe pytania i dlatego jest pozycją nadzwyczaj aktualną.

Książka Z. Zaborowskiego „Wstęp do metodologii badań pedagogicznych” ukazała się w ramach wydawnictw za rok 1973 nakładem wydawnictwa Ossolineum w ilości 3500 egzemplarzy. Książka zawiera 360 stron, składa się z przedmowy, 21 niewielkich rozdziałów, bibliografii i krótkiego słownika terminów metodologicznych. Ostatni rozdział pt. „Metody statystyki matematycznej w badaniach pedagogicznych” został opracowany przez Marka Tabina.

W książce, mimo że autor nie dzieli jej na części czy działy, a tylko rozdziały, wyodrębnić można dwie zasadnicze części. Pierwsza teoretyczna wprowadzająca podstawowe założenia metodologii. Część ta obejmuje siedem kolejnych rozdziałów. Pozostałe rozdziały można zaliczyć do części drugiej, zawierają one opis poszczególnych metod i ich zastosowanie, a także stopień przydatności tych metod w badaniach pedagogicznych. W krótkiej przedmowie autor przedstawia cel i założenia swojej pracy pisząc: „Książka niniejsza próbuje wyjść w pewnym zakresie naprzeciw żywym zainteresowaniom wśród pracowników naukowych w dziedzinie pedagogiki i nauczycieli parających się pracą badawczą, potrzebom uściślenia badań i nadania im bardziej współczesnej formuły”.

Autor zastrzega, że nie zamierzał przedstawić w swej pracy całości złożonej problematyki metodologii badań pedagogicznych. Zainteresowania swe skoncentrował na metodach typu psychospołecznego, ponieważ właśnie te metody zdaniem autora były często pomijane i niedoceniane przez pracowników naukowych z dziedziny pedagogiki.

W rozdziale pierwszym „Metodologiczne podstawy pedagogiki” autor uzasadnia znaczenie metodologii w rozwoju nauk pedagogicznych. Nie zgadza się z poglądami niektórych naukowców, którzy uważają, że pedagogika jest przedmiotem tak złożonym, iż musi być uprawiana w sposób specyficzny. Z. Zaborowski pisze: „Pedagogika jak każda inna nauka musi być uprawiana zgodnie z założeniami metodologicznymi, dopiero na ich bazie i zgodnie z nimi można opracować i formułować dyrektywy węższe i specyficzne”. Zgodnie z reprezentowanymi poglądami autor omawia elementarne pojęcia i założenia metodologiczne związane z problemami pedagogicznymi. Opis elementarnych pojęć rozpoczyna od scharakteryzowania funkcji i podstawowego podziału praw naukowych. Następnie wyjaśnia, jaką funkcję

w nauce winny pełnić hipotezy. Dość szczegółowo rozpatruje różnego rodzaju zależności między zmiennymi, omawia szkicowo problematykę konstrukcji teoretycznych.

W drugim rozdziale omówiono warunki, jakie winny spełniać pojęcia używane w nauce, ze szczególnym uwzględnieniem terminów często używanych w pedagogice. Przy omawianiu niektórych pojęć autor proponuje własne definicje. Najwięcej uwagi poświęcono w tym rozdziale wymogom, jakim winne sprostać język naukowy, by miał pełną wartość poznawczą i użyteczność naukową.

W następnym rozdziale autor przedstawia strukturę metodologiczną pedagogiki oraz jej funkcje teoretyczne i praktyczne. Funkcje teoretyczne pedagogiki polegają na opisie rzeczywistości wychowawczej i ustaleniu zależności między różnego rodzaju zmiennymi. Natomiast funkcje praktyczne polegają na tym, „że jej twierdzenia winny służyć potrzebom różnorodnej praktyki wychowawczej”. Teoria pedagogiczna przeobraża praktykę wychowawczą dzięki temu, że jej konsekwencje są weryfikowane empirycznie.

Osobny rozdział poświęcony jest wpływowi konstrukcji teoretycznych na problematykę badań nad wychowaniem. Konstrukcje teoretyczne przyczyniają się zdaniem autora do szybszego rozwoju nauk i sprzyjają ujawnianiu nowych, ważnych praktycznie i teoretycznie problemów.

W kolejnym rozdziale autor prezentuje własną konstrukcję teoretyczną dotyczącą funkcjonowania postaw emocjonalnych w stosunkach międzyludzkich. Omawia dokładnie podstawowe założenia i pojęcia tej konstrukcji. Przedstawia w sposób interesujący szereg zastosowań praktycznych, które na podstawie koncepcji wyrównania postaw dostarczyły wielu istotnych informacji dla praktycznego działania.

Przyspieszenie rozwoju nauk pedagogicznych upatruje Z. Zaborowski w tworzeniu konstrukcji teoretycznych. Uważa on, że jakkolwiek istnieje pewna ilość konstrukcji o średnim zasięgu, to brakuje bardzo nowoczesnej ogólnej koncepcji procesu wychowawczego. „Należy wypracować stopniowo takie konstrukcje teoretyczne i modele, które ułatwią nowe ujęcie procesu wychowania, zgodnie z tendencjami rozwojowymi współczesnego życia i wymogami współczesnej nauki”.

Autor podejmuje próbę konstrukcji teoretycznej, ujmując wychowanie jako proces kształtowania osobowości rozumiany bardzo wszechstronnie. Zdaniem Z. Zaborowskiego integralna koncepcja procesu wychowawczego — naszkicowana w tym rozdziale — wymaga uszczegółowienia poprzez dalsze prace badawcze. Koncepcja ta przyczynić się może do podjęcia ważkich poznawczo badań nad efektywnością procesu wychowawczego.

Dalej autor zastanawia się nad czynnikami i warunkami wpływającymi na poziom badań empirycznych w pedagogice. Mimo podejmowanych różnorodnych prac badawczych w zakresie pedagogiki nie można przedstawić — zdaniem autora — rozleglejszych badań przeprowadzonych w sposób metodologicznie poprawny. Rozwój nauk pedagogicznych jest w dużym stopniu uzależniony od lepszego przygotowania teoretycznego i metodologicznego przyszłych pedagogów.

W drugiej części pracy Z. Zaborowski charakteryzuje podstawowe etapy pracy badawczej. W sposób przystępny, poparty przykładami przedstawia przebieg procesu badawczego, wskazując na najczęściej spotykane błędy, szczególnie u młodych badaczy. Przestrzega ich przed nadmiernym pośpiechem i niedostatecznym przemyśleniem problemu. Zwraca uwagę na dobór zagadnień, którymi ma się zająć badający. W naukach pedagogicznych, które mają służyć przede wszystkim doskonaleniu praktyki pedagogicznej, podstawowymi kryteriami doboru winny być potrzeby społeczne, następnie stopień naukowego sprobmatyzowania zagadnienia i zainteresowania badacza.

Omówienie poszczególnych metod i technik rozpoczyna Z. Zaborowski od scharakteryzowania pomiarów i testów w badaniach pedagogicznych. Szczegółowiej zajmuje się testami, zagadnieniem ich rzetelności i trafności.

Następnie omawia w poszczególnych rozdziałach:

- metody obserwacji
- skalę postaw
- metodę szacowania
- metodę eksperymentu
- testy sytuacyjne, testy zachowania
- metodę ankietową
- metody osobowościowe
- metody wywiadu
- metody projekcyjne
- metody socjometryczne
- badania terenowe (monograficzne).

Przedstawiając wyżej wymienione metody autor koncentruje się na najbardziej przydatnych w pracy naukowej pedagoga, przypomina o metodach niesłusznie zapomnianych (np. badania terenowe), wprowadza nowe, które znalazły już prawo obywatelstwa w innych naukach, jak np. metody socjometryczne. Do większości metod ustosunkowuje się krytycznie, podkreślając konieczność stosowania wielu technik, ponieważ tylko tak prowadzone badania dać mogą gwarancję rzetelnego poznania badanego zjawiska. Stosowanie kilku metod chroni przed popełnieniem błędów i niewłaściwą interpretacją wyników. Jednocześnie autor przestrzega przed bezkrytycznym stosowaniem technik opracowanych za granicą. Metody opracowane i sprawdzone na innych populacjach w innych warunkach społecznych wymagają najpierw weryfikacji, a dopiero potem można posługiwać się nimi jako przydatnymi narzędziami badawczymi. Opis i zastosowanie niektórych metod, np. metody sytuacyjnej, jest potraktowane przez autora zbyt skrótowo bądź wręcz fragmentarycznie.

Ostatni rozdział „Metody statystyki matematycznej w badaniach pedagogicznych” opracowany jest przez Marka Tabina. Przedstawia on w sposób przystępny, w jakich przypadkach metody statystyki matematycznej mogą być przydatne pedagogowi w rozwiązywaniu problemów.

Książka Z. Zaborowskiego jakkolwiek wzbudzać może pewne kontrowersje, szczególnie w części pierwszej, w której autor ocenia wartość dotychczasowych badań pedagogicznych, jest pozycją naprawdę cenną i bardzo aktualną.

Poprzez wszystkie rozdziały swej książki autor konsekwentnie i w sposób uzasadniony przedstawia dwa generalne postulaty, które według niego sprzyjać będą rozwojowi pedagogiki, są to:

- 1) doskonała znajomość metodologii badań naukowych
- 2) wartość konstrukcji teoretycznych.

Wydaje się, że pogląd autora o niedostatecznej znajomości metodologii przez pedagogów jest zbyt pesymistyczny. Na pewno jednak uwrażliwi bardziej pedagogów na tę dziedzinę wiedzy. I to jest niezaprzeczalny walor tej książki.

Drugi postulat Z. Zaborowskiego ma znacznie szerszy zasięg — wynika on z oceny autora aktualnego stanu nauk pedagogicznych i kierunku ich rozwoju. „Dzięki konstrukcjom teoretycznym nauka podlega szybkiemu wzbogaceniu i rozwojowi, w wyniku którego twierdzenia naukowe stają się lepiej uzasadnione, uściślone, a również bardziej ze sobą powiązane i koherentne”. Autor podejmuje próbę opracowania teorii o szerokim zasięgu, jest to „integralna koncepcja procesu wychowawczego” — ze wszech miar zasługuje ona na uwagę. Jednak ilość informacji, jaką podał autor, dotycząca tej teorii, jest jeszcze zbyt mała by można było w sposób bardziej szczegółowy do niej się ustosunkować.

Niezależnie od wątpliwości, jakie nasunęły się piszącej tę recenzję w trakcie czytania pracy Z. Zaborowskiego, należy uznać tę pozycję za naprawdę wartościową



i bardzo potrzebną. Przede wszystkim cenna jest próba uporządkowania i unowocześnienia pojęć naukowych, którymi operuje się w pedagogice. Autor udowadnia przekonująco przydatność i znaczenie teorii w rozwoju pedagogiki. Spośród wielu waleń tej książki na czoło wybija się potencjalna użyteczność dydaktyczna dla studentów zakładów kształcenia nauczycieli, ponieważ wyjaśnia i porządkuje wiele zagadnień, a także wprowadza w warsztat badacza.

Wprawdzie opis metod prezentowanych przez autora nie zawsze jest dostatecznie przystępnie podany, szczególnie dla czytelnika o niewielkim zasobie wiedzy pedagogicznej i psychologicznej, to zawiera dostateczną ilość informacji, by zainteresowany określona metodą czytelnik mógł znaleźć szczegółową literaturę dotyczącą tego zagadnienia.

Ukazanie się tej publikacji na rynku księgarskim odpowiada jak najbardziej za potrzebom społeczeństwa.

*Halina Jankowska*

### **ZIEMOWIT WŁODARSKI: SPÓR O MŁODZIEŻ. SZKICE PSYCHOLOGICZNE.**

**Warszawa 1973. Nasza Księgarnia, seria „Biblioteka Psychologii  
Wychowawczej”, ss. 147**

Zachowanie się młodzieży stanowi zawsze jeden z najważniejszych problemów leżących w centrum uwagi ludzi dorosłych. Jak wiadomo, najstarsze dokumenty pisane przekazują nam obok różnych opisów dawnego życia, również uwagi o zachowaniu się młodzieży. Rzeczą wielce znamioną jest również to, że uwagi na temat zachowania się młodzieży czynione przez ludzi dorosłych nacechowane były dużą dozą krytycyzmu.

Już w staroegipskich papirusach można znaleźć wyrazy ubolewania nad niesubordynacją młodzieży, jej brakiem poszanowania dla starszych, lekceważeniem autorytetów społecznych, rozpasaniem moralnym itp. Odnaleźć tam można również przepowiednie ogólnego chaosu społecznego z chwilą, gdy młodzież obejmie po dorosłych ster rządów. Rozwój społeczny dowodzi wszakże, że tak zaciekle krytykowane ludzie młodzi wchodząc w świat dorosłych wzbogacali mądrość ojców własną mądrością nabytą w czasie burzliwego okresu młodości, przyczyniając się do wzrostu poziomu życia społecznego.

Zjawisko stałego narzekania starszych na zachowania młodych i brak subordynacji młodzieży w stosunku do norm ustalonych przez starszych dawna psychologia określała „konfliktem pokoleń”. Dzisiejsza psychologia, a szczególnie psychologia marksistowska, zrezygnowała z terminu „konflikt pokoleń”, gdyż nie oddaje on istoty wzajemnych stosunków między starszym a młodszym pokoleniem. Przeciwwstawienia między pokoleniami (ujawniające się m.in. we wspomnianych narzekaniach starszych na młodzież i odwrotnie) nie wynikają bowiem — szczególnie w społeczeństwie socjalistycznym — z ostrych antagonizmów, lecz z pewnej rozbieżności cech psychicznych młodzieży i ludzi starszych.

Owe odmienności cech psychicznych młodzieży i dorosłych stanowią główną przyczynę wzajemnie krytycznego nastawienia przedstawicieli dwóch pokoleń. Jak bowiem wiadomo z psychologii społecznej, a szczególnie z dw. teorii atrakcji interpersonalnej, każdy człowiek skłonny jest oceniać jako „dobre” wszystkie te cechy zachowania się, które są podobne do tych, jakie sam posiada, im zaś dana osoba bar-

dziej różni się od niego, tym bardziej wywołuje negatywne nastawienie<sup>1</sup>. Nic więc dziwnego, że skoro pomiędzy szeregiem cech postępowania młodzieży i dorosłych istnieją dosyć znaczne różnice, wpływa to na wspomniany uprzednio wzajemny negatywny stosunek odnoszący się głównie do oceny niektórych form zachowania się.

Ziemowit Włodarski (autor licznych prac psychologicznych) podejmuje się w recenzowanej książce dokonania krytycznej analizy szeregu współczesnych poglądów na zachowanie się młodzieży. Praca tego typu była bardzo potrzebna w polskiej literaturze psychologicznej o charakterze popularnonaukowym. Szeroki krąg czytelników czerpie bowiem liczne informacje na temat zachowania się młodzieży głównie z literatury publicystycznej, która ze względu na swój charakter nie zawsze w sposób właściwy oddaje to, co dla zachowania naszej młodzieży jest najistotniejsze.

Z. Włodarski przedstawia w swej ciekawej książce w popularny sposób to, co na temat zachowania się współczesnej młodzieży wiadomo różnym dyscyplinom współczesnej nauki, głównie zaś psychologii. Dzięki więc recenzowanej książce każdy czytelnik będzie mógł skonfrontować to, co słyszał na temat zachowania się młodzieży w radio czy telewizji lub czytał w gazetach, z tym, co na ten temat wiadomo w psychologii.

Całość książki podzielił autor w logicznie konsekwentny sposób na trzynaście rozdziałów. Niektóre z tych rozdziałów noszą ładnie (trochę dziennikarsko) brzmiące tytuły (co, jak wiadomo, stanowi dużą zaletę w pracach popularnonaukowych).

Taki właśnie tytuł nosi pierwszy rozdział, brzmi on: „Czy ogłaszanie alarmu nie jest przedwczesne?”. Z. Włodarski wprowadza w tym rozdziale czytelnika w problematykę książki zaczynając od rzeczy najważniejszej, a mianowicie od spraw poruszanych na wstępie, które dotyczą negatywnych uwag ludzi dorosłych na temat zachowania się młodzieży. Autor bardzo słusznie udowadnia, że (używając zastosowanego przezeń zwrotu) „podnoszenie alarmu jest przedwczesne”, jeśli chodzi o krytykę zachowania się młodzieży, a ponadto jest ono bezskuteczne, a nawet szkodliwe. Autor bardzo słusznie podkreśla, że aby móc coś powiedzieć o młodzieży współczesnej, trzeba problemowi temu poświęcić szerokie badania.

Wydaje mi się jednak, że autor zupełnie niepotrzebnie w tok swych rozważań na temat słabych stron negatywnych opinii o młodzieży wplata element krytyki dorosłych, którzy, jak pisze „...sami nierzadko dają wyraz własnej bezideowości, zmieniając stosownie do koniunktury głoszone poglądy. By oderwać się od szarżyzny życia i uciążliwości warunków, jakie stworzyli, chadzają do lokali striptizowych, których programy artystyczne — nawet w zestawieniu z krytykowanym młodzieżowym jazzem i big-beatem — prezentują się niezbyt korzystnie. A skoro podnieć się dostatecznie, nie szczędząc środków finansowych, udają się w celu zaspokojenia swych potrzeb intymnych do miejsc odosobnionych, reklamowanych w niektórych środowiskach niemal publicznie”. W książce przecież nie chodzi o to, aby wykazać, kto jest lepszy, a kto gorszy. Argumenty tego typu nigdy bowiem nie są dobre, zawsze jedynie zaogniają spór, prowadząc go na jałowe tory.

W drugim rozdziale pisze autor o niektórych wadach bardzo licznych publicystycznych prac na temat młodzieży. Niedoskonałość informacji dostarczanych przez te prace jest lepiej widoczna w zestawieniu z treścią trzeciego rozdziału, w którym autor w przystępny sposób omawia konstrukcję naukowego warsztatu nastawionego na badanie cech zachowania się młodzieży. Należy przy tej okazji podkreślić, że Z. Włodarski zamieszcza również krytyczne uwagi na temat szeregu metod stosowanych w badaniach naukowych nad młodzieżą.

Czwarty rozdział poświęca autor wszechstronnej analizie znaczenia terminu „młodzież”, uważając go za mało precyzyjny i zbyt szeroki. Kontynuacją, niejako problematyki rozdziału czwartego jest następny, piąty rozdział, w którym Z. Włodarski analizuje różnice występujące wśród młodzieży oraz mówi o pryncypach tych róż-

nic. Przyczyny różnic występujących u młodzieży omawia autor w klarowny sposób według dwóch grup, a to: przyczyny tkwiące w poziomie i tempie rozwoju oraz w cechach indywidualnych młodzieży.

Problematyka różnic wśród młodzieży omawiana jest także w rozdziale szóstym, w którym autor mówi o geograficznych i historycznych uwarunkowaniach szeregu właściwości zachowania się młodzieży współczesnej. Spojrzenie na fakt odkrytych przez antropologów kulturowych znacznych różnic w zachowaniu się młodzieży żyjącej w odmiennych niż nasza europejska i europopochodna kultura znacznie poszerza kreślony przez Z. Włodarskiego obraz determinant zachowania się młodzieży współczesnej.

Kolejny, siódmy rozdział poświęcony jest omówieniu zjawiska akceleracji. Omawiając to zjawisko autor przytacza bardzo szeroką i przejrzyste podaną dokumentację naukową, która udowadnia występowanie szybszego dojrzewania współczesnej młodzieży w porównaniu z dawniejszą młodzieżą. Z. Włodarski bardzo słusznie podkreśla, że wraz z szybszym rozwojem fizycznym współczesnej młodzieży nie zawsze współgra również szybkie tempo rozwoju psychicznego. Ukazuje fakty mówiące o tym, że rozwój psychiczny i fizyczny posiadają własne, specyficzne prawa rozwoju i że w wielu przypadkach mamy do czynienia z daleko posuniętym zróżnicowaniem tempa rozwoju tych dwóch komponent. Zaslugą autora jest również ukazanie niebezpieczeństwa, jakie powstaje na skutek znacznego wyprzedzenia przez rozwój fizyczny młodzieży odpowiedniego poziomu integracji osobowości tejże młodzieży oraz konieczności takiego pokierowania pracy z młodzieżą, aby stworzony został odpowiedni system stymulowania coraz to szybszego jej rozwoju i dojrzewania psychicznego.

Rozdział ósmy nosi tytuł: „Okres przejściowy pomiędzy dzieciństwem a dorosłością”, zawiera on rozważania nad mechanizmami stopniowego przechodzenia człowieka z okresu dzieciństwa do dorosłości. Ten podstawowy proces rozwoju dziecka przedstawia autor z dwóch zasadniczych punktów widzenia, a to: 1) przygotowanie do założenia własnej rodziny i samodzielnego uczestnictwa w życiu społecznym oraz 2) przygotowanie do przyszłej pracy zawodowej. Autor wszechstronnie i wnikliwie (a zarazem przystępnie) omawia coraz to większe wymagania stawiane przez życie współczesne pod adresem młodzieży. Słusznie podkreśla fakt konieczności właściwego wyboru zawodu, długotrwałego kształcenia się zawodowego oraz konieczności posiadania coraz to lepiej zintegrowanej osobowości w celu właściwego wywiązywania się z zadań stawianych człowiekowi przez społeczeństwo.

Dziewiąty rozdział poświęcony jest omówieniu problemów seksualnych współczesnej młodzieży. Autor omawia w nim liczne poglądy przytaczane w literaturze naukowej na temat zainteresowań seksualnych młodzieży oraz wczesnych form życia seksualnego. Godny podkreślenia jest fakt, że Z. Włodarski, analizując wiele faktów podnoszonych w literaturze naukowej i publicystycznej, zachowuje stosowny dystans, nie przesadzając szeregu spraw z góry. I tak, jak wymaga natura omawianych zagadnień, wiele kwestii z zakresu oceny postaw młodzieży wobec życia seksualnego pozostawia otwartych.

Rozdziałem najważniejszym w recenzowanej książce jest niewątpliwie rozdział dziesiąty, dotyczy on bowiem kwestii, która wywołuje najwięcej zainteresowania ze strony dorosłych i dyskusji, a mianowicie ideowości młodzieży współczesnej. Ten ważny problem zaczyna Z. Włodarski omawiać od ustaleń definicyjnych tego, co nazywamy „idealizmem młodzieżowym”, a następnie w sposób bardzo jasny omawia różnice pomiędzy idealizmem i ideowością.

Określenie idealizmu młodzieżowego przyjmuje autor (nie wiem, czy najsluszniej) za przedwojenną pracą S. Szumana, J. Pietera i księdza H. Weryńskiego<sup>2</sup>. Według propozycji tych autorów omawia również Z. Włodarski etapy formowania się idealiz-

mu młodzieńczego. Pomimo że przedstawione przez S. Szumana, J. Pietera i ks. H. Weryńskiego uwagi na temat istoty i zmian rozwojowych idealizmu młodzieńczego są bardzo ciekawe i w klarowny sposób oddają dynamikę omawianego zjawiska, nie należy zapominać, że oparte one zostały na obserwacjach zachowania się dziadków współczesnej młodzieży i w wielu przypadkach nie oddają istoty zachowania się dzisiejszych nastolatków.

Należy przy tej okazji odnotować dosyć zasadniczy mankament rzucający się w oczy w czasie lektury dziesiątego rozdziału, a mianowicie, że autor cytuje poglądy zbyt stare, które są nieadekwatne dla zrozumienia zachowania się młodzieży współczesnej. Dzisiaj sławna praca (na którą powołuje się Z. Włodarski, jako na opis właściwości zachowania się młodzieży współczesnej) Helmuta Schelsky'ego: „Die skeptische Generation”<sup>3</sup>, należy już przecież do historii poglądów na młodzież. Od paru już lat miejsce „sceptycznej generacji” (czy „generacji milczącej” — jak nazywano młodzież w Ameryce, gdy praca Schelsky'ego święciła tryumfy w Europie) zajęła mowa, aktywna generacja<sup>4</sup>, pełna optymizmu, często naiwnego, jednakże optymizmu, który każe tej młodzieży walczyć o nowy kształt świata. Inna rzecz, że często bez wyraźnie sprecyzowanego programu. Szkoda, że autor właśnie tej najnowszej ewolucji postaw i przemian młodzieży nie poddał analizie.

Kolejny, jedenasty rozdział nosi tytuł: „Czy autorytet rodzicielski jest rzeczywiście zagrożony?”. Z. Włodarski w ciekawy i wszechstronny sposób ukazuje, że rodzice dzisiaj nie tyle tracą autorytet (w porównaniu choćby ze swymi rodzicami), lecz wzbudzają autorytet w inny niż dawniej sposób. Szybkie przemiany zachodzące we współczesnym świecie pociągają za sobą również łatwo zauważalne zmiany w zakresie ustosunkowania się do autorytetu rodzicielskiego.

Dwunasty rozdział dotyczy omówienia stosunku młodzieży do religii. Z. Włodarski słusznie podkreśla w nim złożoność zagadnienia, jakim jest stosunek do religii oraz uczucia religijne przeżywane przez współczesną młodzież, mówi także o trudnościach w zakresie prowadzenia badań nad zagadnieniem stosunku młodzieży do religii. Autor na podstawie badań, którymi kierował, przytacza najczęstsze przyczyny wiary w Boga oraz, co jest szczególnie interesujące, zmianę tych przyczyn w dawniejszej i współczesnej młodzieży.

Ostatni rozdział dotyczy przestępczości nieletnich. Autor podaje w nim najpierw statystyki mówiące o stałym wzroście tego negatywnego zjawiska, a następnie zastanawia się nad przyczynami tego zjawiska. Z. Włodarski omawiając różne formy przestępczości nieletnich słusznie zwraca uwagę na bardzo niepokojący wzrost wśród młodzieży alkoholizmu i (szczególnie na Zachodzie) narkomanii.

Na zakończenie niniejszej recenzji pragnę podkreślić, że omawiana książka Z. Włodarskiego stanowi ważną pozycję w polskiej literaturze popularnonaukowej z zakresu psychologii. Daje ona nie posiadającemu wykształcenia psychologicznego czytelnikowi rzetelną i wszechstronną informację o stanie wiedzy psychologicznej na temat młodzieży współczesnej.

#### PRZYPISY

<sup>1</sup> Por. DONN BYRNE: *Attitudes and Atraction*. New York 1969. Academic Press.

<sup>2</sup> Por. S. SZUMAN, J. PIETER, H. WERYŃSKI: *Psychologia światopoglądu młodzieży*. Lwów — Warszawa 1933. Naukowe Wydawnictwo Pedagogiczne.

<sup>3</sup> H. SCHELSKY: *Die skeptische Generation*. Düsseldorf — Köln 1957. E. Diederichs Verlag.

<sup>4</sup> Ciekawe omówienie tej ewolucji znajduje się m.in. w zbiorowej pracy pt: *Youth in Turmoil*. New York 1970. McGraw — Hill.

## ANNA ŁUKAWSKA: DYDAKTYCZNE PRZYCZYNY TRUDNOŚCI W NAUCE DOMOWEJ

Na podstawie badań V i VIII klas szkół podstawowych  
PZWS Warszawa 1973, s. 216, cena zł 21.

Narastające w ostatnich latach obciążenie nauką domową uczniów szkół wszystkich typów spowodowało zainteresowanie tym problemem nie tylko lekarzy i pedagogów, ale i szerokie kręgi społeczeństwa. Trudności, jakie napotyka młodzież przy odrabianiu zadań domowych, powodują w wielu wypadkach zniechęcenie do szkoły i nauki, rozszerzanie się korepetycji i innych niekorzystnych zjawisk.

Podjęte przez Annę Łukawską badania nad przyczynami trudności w nauce domowej, jako jednym z czynników warunkujących efektywność nauki szkolnej, wychodzą więc naprzeciw społecznym potrzebom. Głównym celem pracy jest określenie „...zależności działalności poznawczej uczniów od działalności dydaktycznej nauczyciela pod kątem trudności w nauce domowej, wynikających z niedociągnięć w działalności lekcyjnej nauczyciela, jako organizatora procesu uczenia się” (s. 7). Dla realizacji zadań badawczych zastosowano kompleks metod typowych dla badań o charakterze dydaktycznym — obserwacja ciągła lekcji szkolnych i pracy uczniów w domu nad zadaniem, badania ankietowe oraz analiza dzienniczków ucznia i zeszytów prowadzonych przez nauczycieli, zawierających szczegółowy rejestr zadań domowych.

Książkę Anny Łukawskiej można podzielić na dwie części: teoretyczną — obejmującą rozdział I i częściowo rozdział II, i szczegółową, empiryczną — obejmującą pozostałe rozdziały.

W rozdziale I przeprowadzono analizę procesu nauczania uwzględniając działalność nauczyciela i uczniów, trudności w procesie uczenia się oraz znaczenie i podział zadań uczniowskich. Uzupełnieniem są zamieszczone w załączniku „Rodzaje zadań uczniowskich w literaturze dydaktycznej” (s. 201).

W krótkim zarysie historycznym ukazane zostały eksperymenty pedagogiczne zmierzające do ograniczenia pracy ucznia w domu.

W rozdziale II — na podstawie prac innych pedagogów oraz własnych badań ankietowych — rozpatruje autorka następujące zagadnienia:

- warunki pracy ucznia w domu,
- obciążenie zadaniami domowymi,
- prace gospodarskie wykonywane przez uczniów,
- zorganizowane zajęcia pozalekcyjne,
- czas wolny młodzieży szkolnej,
- uwarunkowania indywidualnej zdolności do pracy umysłowej.

W rozdziale III przedstawiono protokoły lekcji języka polskiego i matematyki, hospitowanych w klasach V i VIII trzech szkół podstawowych przez okres 2 tygodni, oraz protokoły obserwacji uczniów w domu, podczas odrabiania zadań z tych przedmiotów.

Wychodząc z założenia, że praca samodzielna ucznia w domu uzależniona jest od jakości lekcji, ukazano stopień powiązania jej z najważniejszymi ogniwami lekcji. Wyniki obserwacji prowadzonej w domu wybranych uczniów konfrontowane z przebiegiem poszczególnych lekcji oraz całych jednostek tematycznych prowadzą autorkę do oceny działalności nauczyciela oraz wysuwania propozycji zmian. Przedstawia je autorka przy każdej analizowanej jednostce lekcyjnej, zwłaszcza z języka polskiego. Analizy lekcji matematyki nie są tak dokładne, stąd większa przydatność tej części szczegółowej dla nauczycieli języka polskiego. Szczególnie cenne jest ukazanie prac domowych uczniów na tle całych cykli tematycznych, a nie tylko wybra-

nych lekcji. Zamieszczone w książce zestawienia rezultatów pracy domowej uczniów niepokoją i zmuszają do refleksji nad celowością wielu uczniowskich zadań domowych.

W rozdziale IV autorka systematyzuje i uogólnia materiał empiryczny przedstawiony uprzednio. Niedociągnięcia w pracy dydaktycznej nauczyciela ugrupowane zostały wokół trzech najistotniejszych zagadnień:

- kontrola zadań domowych,
- opracowanie nowego materiału,
- zadawanie prac domowych.

Ważniejsze z tych niedociągnięć to: brak powiązania kontroli z innymi ogniwami procesu nauczania, nadmierne przedłużanie czasu kontroli prac domowych, zawiązanie kontroli do zadań polegających na pamięciowym odtwarzaniu treści lub sprawdzanie tylko rezultatów końcowych np. w zadaniach matematycznych, brak uświadamiania uczniom celów i zadań lekcji oraz brak powiązań nowego tematu z wiedzą dotychczas zdobytą, przewaga metod podających, brak ognia syntetyzującego wiadomości zdobyte na lekcji, mała samodzielność pracy ucznia w szkole, niezbyt staranne, często przypadkowe dobieranie zadań domowych do poszczególnych tematów lekcji, przewaga zadań służących werbalnemu utrwalaniu wiadomości bez prób praktycznego stosowania.

Zdaniem autorki „przeskok od małej samodzielności i niskich wymagań na lekcji do pełnej samodzielności i wyższych wymagań w pracy domowej stanowi istotne niedociągnięcie w pracy dydaktycznej szkoły i przyczynę trudności w nauce domowej” (s. 176).

Zgodnie z założonym celem pracy autorka wyodrębniła i szczegółowo charakteryzuje 3 grupy przeszkód dydaktycznych w pracy domowej ucznia:

- przeszkody polegające na brakach w poziomie informacji potrzebnych do wykonania zadania,
- przeszkody polegające na niewystarczającym opanowaniu metod i technik pracy umysłowej,
- przeszkody polegające na nadmiernej ilości zadań.

W zakończeniu przedstawiono propozycje w zakresie środków zaradczych. Jakkolwiek nie są to postulaty nowe w pedagogice, niemniej jednak warto je sobie ciągle uświadamiać.

W intencji autorki książka przeznaczona jest dla nauczycieli wyższych klas szkoły podstawowej. Nie zawiera wprawdzie gotowych rozwiązań metodycznych, ale wskazuje, co należy eliminować z pracy nauczyciela jako błędne, pobudza do refleksji nie tylko nad sposobem zadawania, ilością i rodzajem zadań domowych, ale przede wszystkim nad przygotowaniem i organizacją pracy w czasie lekcji. Z tego względu spełnia ważną rolę i zasługuje na polecenie nie tylko nauczycielom, ale także pracownikom nadzoru pedagogicznego, którym może służyć wzorami dokładnej, pogłębiającej analizy poszczególnych lekcji i całych jednostek tematycznych, zwłaszcza w zakresie języka polskiego.

Zaproponowane w zakończeniu środki zaradcze, łącznie z przedstawionymi praktycznymi próbami rozwiązania problemu w innych krajach, mogą wyznaczać kierunek zmian w stojącym przed zasadniczą reformą — naszym systemie szkolnym.

Janina Wójtowicz  
Kraków

# SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

## PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Wszelkie przemiany, wszelkie reformy są najpierw dostrzegane z ich zewnętrznych objawów, a potem następuje wejście w głąb. Zjawisko podobne obserwujemy i przeżywamy obecnie, a dotyczy ono treści i form pracy szkolnej. Gdy *Życie Szkoły* drukuje cykl artykułów na temat przemian w życiu współczesnym Polski, to autorzy widzą to przede wszystkim z punktu widzenia problemów wychowania i nauczania; gdy *Kwartalnik Pedagogiczny* dokonuje analizy programów wychowawczych, to zbliża się do wyrażanego często życzenia, by programy te były takim samym problemem, jakim są programy nauczania; interesujący jest cykl artykułów o Komisji Edukacji Narodowej w *Nowej Szkole*.

### Problem programów wychowawczych

Gdy programy nauczania mają już swoją „wielką” historię, gdyż każde nauczanie musi odbywać się według jakiegoś programu, to — rzecz nieco dziwna — dzieje programów wychowania są nieco skromniejsze. Zapewne dlatego, że bardzo trudno opracować koncepcję takiego programu, odpowiadającego adekwatnie potrzebom danej społeczności, a i chyba też dlatego, że właściwie trudno jest oderwać program wychowania od programu nauczania, bowiem obie te dziedziny stanowią nierozdzieloną jedność.

Z tym głębszym zainteresowaniem studiujemy rozprawę Cz. K. Jankowskiego „Strukturalne i przedmiotowe koncepcje budowania programów wychowania”, zamieszczoną w tomie 3/73 *Kwartalnika Pedagogicznego*. Lektura nie jest łatwa, gdyż analizując programy różne i porównując ich strukturę i treść, autor czyni to z konieczności bardzo skrótowo, wiele spraw pozostawiając dociekliwości czytelnika i dalszym jego studiom.

Na wstępie informuje, że rozwiązania problemów programów wychowania mogą być różne zarówno co do przyjętych celów wychowania, jak wzajemnego układu tych celów i postaci, w jakiej są szkole ukazywane. Wymienia pięć takich koncepcji i w artykule po kolei je omawia.

Oto one:

1. Włączanie do nauczania przedmiotów, które mają charakter wychowawczy. Autor ilustruje to przykładami: wychowanie obywatelskie, moralne, muzyczne, plastyczne, techniczne itd. Wyjaśnia: „Drogą taką poszliśmy i w naszym kraju, wprowadzając do planów nauczania większość wymienionych przedmiotów”. Wymienił: wychowanie moralne lub religijne, wychowanie społeczne lub obywatelskie, wychowanie techniczne, fizyczne, plastyczne i muzyczne. Ale, dodajmy, przecież zarówno język ojczysty, jak historia czy geografia nie są mniej „wychowawcze” aniżeli wymienione przedmioty. Rzecz chyba nie w pełni wyjaśniona przez autora.

2. Rozwiązanie drugie planów wychowawczych widzi autor w tym, że w obrębie programów nauczania poszczególnych przedmiotów są sformułowane cele i zadania wychowawcze. Uważa, iż jest to w stosunku do koncepcji poprzedniej „nieco rozsze-

rzona... próba dostarczenia szkole dokładniejszej informacji o stawianych przed nią celach wychowawczych". Sądzi, iż koncepcja ta jest rozwinięta w rumuńskim programie pracy wychowawczej. Z rysunku na s. 61, który tę koncepcję ilustruje, trudno dopatrzeć się jakiegś specyfiki i inności w stosunku na przykład do polskiego programu, gdyż są zarówno przedmioty nauczania, jak i wewnątrz nich zadania wychowania — intelektualne, moralne, estetyczne, fizyczne i zdrowotne — i to w poszczególnych klasach. Pewne specyficzne cechy są widoczne dopiero przy analizie konkretnego programu.

3. Trzecie rozwiązanie — to wskazywanie kolejnych etapów, jakie musi przebyć jednostka w celu opanowania jakiegś dziedziny życia lub ukształtowania stosunku uczuciowego do określonego odcinka rzeczywistości. Metoda ta, zwana taksonomią celów wychowawczych, jest znana z dwu przede wszystkim prac amerykańskich autorów: „Taksonomia celów kształcenia w zakresie efektów poznawczych” Blooma oraz „Taksonomia celów wychowania w zakresie emocjonalnej sfery osobowości człowieka” Krathwohla, Blooma i Masia. Taksonomia wyjaśnia znaczenie celów wychowawczych i je opisuje, jak również każdy z wyróżnionych etapów łączy z określonymi technikami umożliwiającymi stwierdzenie, że uczeń znajduje się na danym etapie. „Taksonomia ułatwia zatem dokonywanie pomiarów w zakresie przyswojenia wiedzy i ukształtowania stosunku emocjonalnego do pewnej klasy zjawisk” — wyjaśnia autor za autorami amerykańskimi.

Koncepcja ta jest, stwierdzmy dla ścisłości, najmniej dokładnie przedstawiona. Wynika to zapewne z braku szerszej literatury.

4. Następną koncepcją — to czynnościowe budowanie programów wychowania. Wypracowana w Związku Radzieckim, upowszechnia się w Bułgarii, NRD. Program jest złożony z czterech części: ogólne zadania wychowania stojące przed szkołą, charakterystyka wychowanków na poszczególnych etapach ich rozwoju, opis zadań wychowawczych na poszczególnych etapach, przykładowe formy pracy. Autor wyjaśnia: „Radziecki program wychowawczy nie ogranicza się wyłącznie do charakterystyki samych celów wychowania. Autorzy wychodzą z założenia, że powinien on być maksymalnie operatywny, przez co rozumieją zaproponowanie szkole określonych form realizacji celów”.

5. Ostatnią grupę koncepcji programów wychowawczych autor nazywa teleologicznymi, gdyż poświęca się w nich wiele miejsca na charakterystykę samych celów, na które ma być skierowana praca szkoły. Najbardziej dojrzałymi i oryginalnymi nazywa autor program węgierski, koncepcję F.B. Stratemayera, H.L. Forkmera i inne. Programy są omówione obszernie i ilustrowane rysunkami.

Kończąc artykuł autor podkreśla, iż jego rozprawa ukazuje jedynie niektóre koncepcje, podkreślając jednocześnie, jak bardzo złożony jest program wychowawczy.

Rozprawa wnosi pewne propozycje w sprawę studiowania problemu programów wychowawczych i może zachęcić do szerszej dyskusji i opracowania projektów takich programów.

Gdy w słowie końcowym autor zachęca do takiej właśnie dyskusji celem wypracowania modelu programu poprawnego pod względem metodologicznym i najbardziej przydatnego w naszych warunkach, to zachęca niewątpliwie do pracy nad sprawą bardzo aktualną.

Inne artykuły w numerze 3/73 *Kwartalnika Pedagogicznego*: H. Muszyński — „Aktualne problemy wychowania ideowo-moralnego i światopoglądowego”, Z. Cackowski — „Nauczanie szkolne a kształcenie światopoglądowe”, A. Jankowski — „Młodzież a świat wartości — propozycje badawcze”, A. Kumer — „Swoistość funkcji poznawczych filmu i telewizji a wychowanie”. Obszerny jest też dział materiałów i sprawozdań z badań naukowych oraz recenzje.



### Przemiany w życiu współczesnym

Zjawisk nowych jest coraz więcej. Doświadcza tego szkoła. Nauczyciel nie może realizować biernie programu, nie może też bezkrytycznie „wierzyć” w prawdy podręcznika, książki, pisma. Na jego oczach dokonują się zmiany, a on jest nie tylko obserwatorem, ale również ich współtwórcą.

W sprawie tej bowiem wypowiadają się na łamach *Życia Szkoły* (nr 7/8, 1973) nauczyciele. W cyklu artykułów opowiadają o swoich kontaktach z miejscowymi działaczami, o dodatnim wpływie na dzieci działalności dorosłych, o wpływie nowego na kształtowanie życia wsi itd. Punktem wyjścia cyklu jest artykuł Kazimierzy Kleczek pt. „Przemiany w życiu współczesnym”. Autorka zdaje sobie sprawę, że nie wystarczy pokazać przemian na przykładzie własnego środowiska, lecz trzeba tak organizować nauczanie, by dostarczyć uczniom dużo emocjonalnych przeżyć. Pracę swoją ujęła w cykl zagadnień o najbliższym środowisku: warunki przyrodniczo-geograficzne, przeszłość historyczna, kultura i zwyczaje, przemiany społeczne, znaczenie gospodarce środowiska w życiu kraju.

Planując pracę dla poszczególnych klas, za wspólny i zasadniczy element przyjęła budzenie w dziecku od lat najwcześniejszych uczuciowego związku z ojczyzną. „Stąd konieczność — pisze — posiadania choćby minimum wiedzy o własnym środowisku i kraju, bo aby coś pokochać, trzeba to najpierw poznać”.

W dalszym ciągu artykułu autorka informuje, w jaki sposób założenia te realizować w poszczególnych klasach. Kończy refleksją: „Wiem, że długo muszę czekać, aby przekonać się, jakie będą wyniki mojego wysiłku wychowawczego, jakie rezultaty w przyszłości da moja praca. Wychowanie jest procesem złożonym, a jego wyniki są o wiele trudniejsze do uchwycenia aniżeli wyniki nauczania”. Nie wszyscy zdają sobie z tego sprawę tak jasno, jak autorka.

W dalszym ciągu tego cyklu uwagi K. Malenda pisze o rozumieniu życia współczesnego przez dzieci młodsze. Rozpoczyna taką uwagę: „Miejscowość, w której znajduje się moja szkoła, to dość duża osada, licząca około 3000 mieszkańców, otoczona lasami. Pozornie zdawać by się mogło, że na jego przykładzie niewiele można pokazać osiągnąć Polski Ludowej. Tak jednak nie jest. Dla mnie i mojej klasy nasze środowisko jest właśnie najlepszym dowodem tego, że w Polsce zachodzą wielkie przemiany”. Twierdzenie to autorka ilustruje przykładami lekcji o warunkach mieszkaniowych w danej miejscowości; są to takie zagadnienia, jak nowoczesna technika w budownictwie mieszkaniowym, obiekty nowe w osadzie, zmiany w warunkach pracy.

Koncepcje lekcji są przede wszystkim przez to interesujące, że nauczycielka konkretyzowała nauczanie w stopniu maksymalnym. Oto przykład: „Zaprosiłam do naszej klasy babcię Jadzi i mamusię Zosi, które opowiadały nam i pokazały, jak prało się i prasowało dawniej, a jak pierze się i prasuje dziś. Obejrzelśmy również bałę, tarę i żelazko na węgiel drzewny”.

W innych artykułach tego cyklu autorzy mówią o poznawaniu przez dzieci swojej miejscowości, o unowocześnianiu warunków życia, o kontaktach z miejscowymi działaczami.

### Komisja Edukacji Narodowej

Rocznica KEN zachęciła do wydobycia z jej działalności myśli i zamierzeń, które zawarte są w pismach samej instytucji, jak również skupionych dookoła niej działaczy. *Nowa Szkoła* (nr 7/8, 1973) w cyklu artykułów omawia te zagadnienia. Piszą: K. Mrozowska o trzech jubileuszach KEN, I. Stasiewicz-Jasiukowa o naukach moralnych w podręcznikach KEN, Cz. Majorek o nauce moralnej i obywatelskiej w pra-

ktyce nauczania szkół średnich KEN, B. Bieńkowska o przedmiotach matematyczno-przyrodniczych, T. Słowikowski o ideale nauczyciela w pojęciu KEN i wreszcie G. Gradowska o tworzeniu się form instytucjonalnych KEN. Jakkolwiek wszystkie zagadnienia są ważne i interesująco przedstawione, omówię — z konieczności — tylko jedno, mianowicie ideał nauczyciela, jako że sprawa ta jest bodaj najbardziej w tej chwili i najbliższej przyszłości aktualna i niejedno z tego, czym się KEN zajmowała, może się przydać w kształtowaniu modelu dzisiejszego nauczyciela.

Prof. dr Słowikowski zaczyna artykuł cytatem: „Stanowi temu i przez powołanie a posługi jego i przez wybór a doświadczenie osób i przez pożytki, które z nich ojczyzna odbierać ma, wszelką cześć, wysokie poważanie i okazanie wdzięczności Komisja zaręcza”. Tak pojmując znaczenie roli nauczycieli w społeczeństwie, Komisja zdawała sobie sprawę z trudności stworzenia warunków, by najlepsza nawet praca nauczycieli mogła przynieść zamierzone wyniki. Nauczyciel nie mógł, zauważa autor artykułu, zmienić układu sił politycznych w Europie, mógł jednak uodpornić umysły na wpływy destrukcyjne, osłabiające obronne siły narodu. Stąd tak wielkie znaczenie szkoły i nauczycieli, stąd stawiane im zadania, często przekraczające możliwości.

Ideał ówczesnego nauczyciela określa autor następującymi cechami: oddany całym sercem ojczyźnie, rozumiejący młodzież i ją kochający, umiejący ukształtować ją na pożytecznych obywateli kraju, aby umiał — jak to określił G. Piramowicz — „z uczniów swoich... ludzi poczciwych, kochających i wykonujących cnotę i czyniących zadość swoim powinnościom”.

Powołując się w dalszym ciągu na Piramowicza, autor podkreśla, że całkowicie nowoczesne, dzisiejsze jest pojmowanie roli nauczyciela jako inicjatora i kierownika procesu nauczania, mimo istnienia różnego rodzaju publikatorów. „Myślę, że właśnie owo wysunięcie nauczyciela na pierwsze miejsce w szkole, ale nauczyciela gruntownie wykształconego, mądrego i w pełni przygotowanego do swojego zawodu oraz świadomego swoich obowiązków i wynikających z nich skutków — to największa zasługa Komisji Edukacji Narodowej”.

Ażeby wykazać, jak KEN pojmowała pracę nauczyciela, autor cytuje zalecenie, które H. Kołłątaj dał profesorom Uniwersytetu Jagiellońskiego w czasie dokonywanej reformy. W „Ratio studiorum” określił jasno swój pogląd na nauczanie: „Przeżeto dla pomnożenia pożytku nauk i uczniów zabrania się na wydziale filozoficznym wzmiankowanej metody dyktowania i już odtąd będą profesorowie wyjaśniali słuchaczom tak przystępnie, jak się godzi, dobranych do wykładu poszczególnych nauk autorów, których uznaje się bardziej zgodnych ze smakiem nowego czasu.” To „ze smakiem nowego czasu” jest wielce charakterystyczne i przeniesione we współczesność niewiele by straciło na ważności.

Nie straciły też na ważności zalecenia Piramowicza o nauczaniu poglądowym w szkołach parafialnych. W szkole — niektóre wiadomości o figurach mierniczych, a potem pójście w pole, na ogrody, place. Uczniowie będą się cieszyć, gdy sami odkryją prawdy. „Bo każdy rozum jest do tego sposobny, kiedy w tym znajduje pociechę”.

Kończąc interesujący artykuł, prof. Słowikowski charakteryzuje zasługi KEN w dziale nie tylko sprecyzowania cech osobowych nauczyciela, ale również w przygotowaniu nauczycieli do realizacji wytyczonych zadań, by uczynić z nich „potężne filary, na których miała się oprzeć mocno już zachwiana, ale budząca się gwałtownie z letargu politycznego i kulturalnego Rzeczypospolita Polska”.

Obszerny jest w numerze 7/8 *Nowej Szkoły* dział wypowiedzi nad Raportem Komitetu Ekspertów. Wypowiadają się A. Kamiński, St. Mauersberg, J. Kulpa, K. Kołłowski, Z. Skorny, B. Pleśniarski, A. Plechanowicz, M. Grzywak-Kaczyńska i M. Janiga.

Za mało jest w czasopismach pedagogicznych, tak się wydaje, relacji z wypróbowywania nowych koncepcji dydaktycznych, a jeśli nawet te próby są, to krążą nad nimi duch tradycji, a ściślej — Herbart. Odwaga przelamywania zastanych i utrwalonych w sobie nawyków nie jest łatwą postawą. Tymczasem nowe koncepcje i najbardziej słuszne wskazania i wnioski z badań naukowych nie staną się faktem bez przyjmowania nowego nie tylko jako ciekawą informację i mądrą wskazówkę, ale jako działania.

*Stanisław Nowaczyk*

## PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W niniejszym przeglądzie zapoznamy Czytelników z artykułem z cyklu kształcenia pedagogicznego zamieszczonym na łamach *Sowieckiej Pedagogiki*. Jest nim artykuł prof. dra N. F. Tałyżina z Państwowego Moskiewskiego Uniwersytetu im. M. W. Lomonosowa poświęcony doskonaleniu procesu kształcenia w szkolnictwie wyższym<sup>1</sup>.

We wstępie artykułu pisze ona, że Partia Komunistyczna i Rząd Radziecki zawsze poświęcali wiele uwagi rozwojowi szkolnictwa wyższego w Związku Radzieckim. Wyrazem tego były również uchwały XXIV Zjazdu KPZR, który postawił zadanie gruntownego udoskonalenia procesu kształcenia w szkolnictwie wyższym. Postanowienie KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR „O środkach dalszego doskonalenia kształcenia wyższego w kraju” stanowi konkretny program skierowany właśnie na rozwiązanie tego zadania. Wskazując na osiągnięcia w kształceniu kadr wysoko kwalifikowanych, KC KPZR i Rada Ministrów ZSRR podkreślają jednocześnie, że zadania postawione przez XXIV Zjazd Partii wymagają dalszego doskonalenia procesu kształcenia i wychowania przyszłych specjalistów.

Jacy powinni być absolwenci uczelni radzieckich? W pierwszym rządzie — pisze autorka — powinni oni charakteryzować się wysoką moralnością, umieć posługiwać się podstawami nauki marksistowsko-leninowskiej, posiadać umiejętności pracy z ludźmi i wreszcie winni być przewodnikami polityki partii. Specyfika współczesnej produkcji stawia nowe wymagania względem absolwentów uczelni wyższych, jako specjalistów o szerokim profilu kształcenia, którzy powinni widzieć perspektywy rozwoju nie tylko swojej gałęzi produkcji, ale także całokształtu rozwoju ekonomiki kraju. Współczesny specjalista powinien — według niej — w sposób fachowy rozwiązywać problemy naukowej organizacji pracy i kierowania produkcją. Postęp naukowo-techniczny wymaga również, aby absolwent szkoły wyższej posługiwał się metodami samodzielnego aktualizowania i uzupełniania wiedzy.

Obecnie w sferze kształcenia — stwierdza dalej N. F. Tałyżina — coraz wyraźniej występują takie tendencje, które charakterystyczne są dla wszystkich dziedzin życia społecznego. Do tendencji tych należy w pierwszym rządzie zaliczyć powiązanie nauki z praktyką. W dziedzinie kształcenia na poziomie wyższym doprowadziło to do powstania takiego kierunku, jak naukowa organizacja pracy w szkolnictwie wyższym. Główne jej zadanie polega na skonstruowaniu takiego procesu naukowo-wychowawczego, który odpowiadałby współczesnemu stanowi wiedzy.

Druga ogólna tendencja, jaką jest automatyzacja poszczególnych funkcji ludzkich, doprowadziła — zdaniem autorki — do szerszego wdrożenia środków technicznych

<sup>1</sup> Por. N. F. Tałyżina: *Sowierszenstwowanije obuczenija w wysszej szkole. Sowietkaja Pedagogika* 1973, nr 7, s. 71—82.

do procesu kształcenia. Uwzględniając prawidłowości tej tendencji i dane prognozy technicznej należy podkreślić, że automatyzacja procesu nauczania jest zjawiskiem nieprzypadkowym, przemijającym, lecz prawidłowym, uwarunkowanym samym przebiegiem rozwoju społeczno-historycznego.

Trzecia tendencja — to wzrost w działalności ludzkiej funkcji kierowania. Funkcja ta — według N. F. Tałyżiny — daje również znać o sobie w szkolnictwie wyższym. Do niedawna — kontynuuje autorka — wykładowca szkoły wyższej występował przede wszystkim w charakterze źródła informacji. Jego wiodącą funkcją było przekazywanie wiedzy studentom, kierowanie zaś procesem przyswojenia przekazywanej wiedzy nie było w dostatecznej mierze realizowane. Obecnie, w związku z występowaniem coraz to nowych źródeł informacji, wykładowca w większym stopniu będzie zajęty kierowaniem procesem przyswojenia wiedzy, kształtowaniem osobowości studenta. Tendencja ta znalazła swoje szczególne odzwierciedlenie w nauczaniu programowanym, którego istota polega właśnie na podniesieniu efektywności kierowania procesem kształcenia.

Skonstruowanie, opartego na naukowych podstawach, procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole wyższej, wdrożenie współczesnych środków technicznych do procesu kształcenia, stosowanie nowych metod nauczania, pozwalających na podniesienie efektywności kierowania procesem nauczania, nie powinny — zdaniem autorki — przebiegać jako trzy niezależne od siebie kanały, lecz powinny one być ze sobą organicznie zgodne. Przy tym pierwszoplanowym zadaniem winno być opracowanie współczesnego modelu procesu naukowo-wychowawczego.

Efektywne kierowanie procesem dydaktyczno-wychowawczym niemożliwe jest — jak pisze Tałyżina — bez oparcia się na ogólnej teorii kierowania (cybernetyki) i psychologiczno-pedagogicznej teorii nauczania i wychowania. Rozwiązanie zadań nakierowanych na dalszy rozwój radzieckiej szkoły wyższej możliwe jest — jej zdaniem — tylko w powiązaniu ze współczesną nauką. Organizacja procesu kształcenia w uczelni wyższej opartego na naukowych podstawach pozwoli rozwiązać postawione przed nią zadania z najmniejszą stratą sił, czasu, środków będących głównymi wskaźnikami efektywności praktyki społecznej.

Proces naukowo-wychowawczy w szkole wyższej należy — jak stwierdza autorka — do jednego z najbardziej skomplikowanych procesów socjalnych. Zgłębienie praw, którym jest on podporządkowany, i jego skonstruowanie zgodnie z tymi prawami wymagają udziału całego szeregu nauk: psychologii, pedagogiki, socjologii i psychologii społecznej, logiki, cybernetyki, ekonomiki i innych nauk.

Pierwszym problemem, na który powinny być skierowane wysiłki — to opracowanie systemu profili specjalistów. Obowiązujący system specjalności tworzył się — zdaniem autorki — w pewnym stopniu żywiołowo. Doprowadziło to w jednym przypadku do dublowania, a w innym do odbiegania od wymagań współczesnej produkcji. Opracowanie naukowego systemu profili specjalności wymaga — według N. F. Tałyżiny — przeprowadzenia badań co najmniej w dwóch kierunkach: ujawnienia i klasyfikacji zadań, które powinni rozwiązywać specjaliści z wyższym wykształceniem we współczesnej nauce i praktyce; uzyskania danych o perspektywach rozwoju różnych dziedzin działalności społecznej. Dane te pozwolą na opracowanie profili specjalistów z uwzględnieniem nie tylko obecnego etapu rozwoju nauki i produkcji, lecz także jego rozwoju perspektywicznego. Konieczność taka podyktowana jest również tym, że proces kształcenia w szkole wyższej jest stosunkowo długi i niekiedy trwa ponad 6 lat. Tylko przy uwzględnianiu danych prognozy można uczyć studentów widzieć perspektywę rozwoju w konkretnej dziedzinie i uzbrajać ich w niezbędne metody orientacji.

Opracowanie systemu profili specjalistów związane jest nierozdzielnie z problemem modelu specjalisty. Przede wszystkim należy — według autorki — określić typowe zadania, które powinien rozwiązywać absolwent uczelni. Posiada to węzłowe

znaczenie przy określaniu treści planów studiów i opracowywaniu programów nauczania. Obecnie, jak stwierdza N. F. Talyzina, takie modele faktycznie nie istnieją w żadnej specjalności, chociaż niektóre uczelnie przystąpiły już do wydzielenia tych życiowych zadań, które powinni rozwiązywać absolwenci danej uczelni.

Inną charakterystyczną cechą działalności absolwentów uczelni wyższych jest — zdaniem autorki — potrzeba i umiejętność kierowania tym lub innym kolektywem, taką lub inną produkcją. Dlatego niezbędne jest nie tylko przekazanie im wiedzy z teorii kierowania, lecz i nauczanie przyszłych specjalistów rozwiązywania typowych zadań z dziedziny kierowania.

Drugim problemem, na który powinny być skierowane wysiłki — to wdrażanie nowych zasad konstruowania dyscyplin naukowych. Wiadomo, że programy szkół wyższych są przeładowane, a zakres materiału niezbędnego stale się rozszerza. Wiadomo też, że znaczna część wiedzy zdobywanej przez studentów jest dość szybko przez nich zapomniana. Studenci zaś z zasady nie potrafią jej samodzielnie odtwarzać, ponieważ nie władają takimi metodami.

Wyjście z powstałej sytuacji autorka widzi w tym, aby studenci zamiast gromadzić poważną ilość gotowych wiadomości opanowali metodę pozwalającą na samodzielne odtwarzanie całego systemu zjawisk szczegółowych. Dlatego w przedmiocie nauczania należałoby wyodrębnić te strukturalne elementy, z których składają się szczegółowe zjawiska tego przedmiotu (rozdziału), tj. wyodrębnić inwariant systemu i przedstawiać wszystkie szczegółowe zjawiska składające się na ten system, jako przejaw tego inwariantu.

W związku z tym w pedagogice po nowemu staje problem stosunku metody indukcyjnej i dedukcyjnej w nauczaniu.

W dalszej części swego artykułu autorka dzieli się nagromadzonym w szkolnictwie wyższym doświadczeniem w zakresie wdrażania systemowo-strukturalnej metody konstruowania dyscyplin naukowych oraz poszukiwania nowych, efektywnych metod nauczania.

Innym zagadnieniem, którym zajmuje się N. F. Talyzina — to problem kontroli działalności naukowej studentów, w szczególności zagadnienie określania treści tej kontroli, jej częstotliwości i systematyczności, a także problem jej automatyzacji.

Nie mniej ważnym zagadnieniem, a omawianym przez autorkę jest sprawa wdrażania technicznych środków nauczania.

Stosowanie tych środków w oderwaniu od rozwiązywania innych podstawowych zadań, stojących przed szkolnictwem wyższym, a także w oderwaniu od współczesnej nauki psychologiczno-pedagogicznej może — zdaniem autorki — przynieść więcej szkody niż pożytku. Wdrażając w taki sposób techniczne środki nauczania można niekiedy wywołać wrażenie modernizacji procesu kształcenia, a tym samym maskować nie rozwiązane problemy i odsuwać ich rozwiązanie na dalszy plan. Dlatego też N. F. Talyzina podkreśla, że opracowanie i wdrażanie technicznych środków nauczania powinno przebiegać jako organiczna część całości prac w zakresie procesu kształcenia.

Do programu badań procesu nauczania szkoły wyższej powinien wejść — zdaniem autorki — także problem normowania i planowania pracy naukowej. Obecnie przy układaniu planów studiów i programów nauczania oraz określaniu czasokresu tego nauczania uwzględnia się przede wszystkim czas niezbędny wykładowcom na przeprowadzenie takich lub innych zajęć audytoryjnych itp. Nie posiadamy natomiast — jak pisze Talyzina — żadnych naukowo uzasadnionych norm odnośnie przeciętnego czasokresu niezbędnego studentom dla opanowania tej lub innej dyscypliny na poziomie odpowiadającym celom nauczania. Należy — jej zdaniem — rozpocząć badania w zakresie dynamiki zmęczenia studentów po to, aby określić dopuszczalne normy obciążenia studentów itp.

Ostatnią sprawą poruszoną przez N. F. Talyzinę — to problem kadr. Przeprowadzenie badań, niezbędnych dla wypracowania naukowych rekomendacji w celu polepszenia procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole wyższej, jak również sama realizacja tych rekomendacji wymaga obecności odpowiednio przygotowanych kadr i sieci skoordynowanych instytucji naukowo-badawczych. Do niedawna — zdaniem autorki — proces dydaktyczno-wychowawczy w szkole wyższej faktycznie nie był przedmiotem żadnych badań. Dopiero w ostatnim okresie takie badania rozpoczęli psychologowie i socjologowie. Utworzono kilka laboratoriów badawczych i katedr pedagogiki szkolnictwa wyższego. Jednak front tych prac jest na razie bardzo wąski. Badania te są jeszcze dalekie od tego, aby mogły być skierowane na opracowywanie centralnych problemów dotyczących procesu naukowo-wychowawczego szkoły wyższej. W wielu przypadkach poziom teoretyczny tych badań jest niedostatecznie wysoki. Znaczna część tych niedostatków tłumaczy się deficytem kadr kwalifikowanych, szczególnie psychologów i pedagogów powołanych do rozwiązywania ważniejszych problemów nauczania i wychowania w szkole wyższej. Problem kształcenia kadr psychologicznych rozwiązywany jest stosunkowo łatwo dzięki temu, że w szeregu uniwersytetów istnieją fakultety psychologii. Bardziej skomplikowana jest sprawa z kadrą w dziedzinie pedagogiki szkolnictwa wyższego, ponieważ kształcenie takich specjalistów, którzy posiadają już wykształcenie wyższe, w ogóle nie jest prowadzone. Kadry w tej specjalności przygotowywane są jedynie drogą aspirantury, i to na bazie wyższego wykształcenia z innych specjalności — filologii, historii, geografii, matematyki itd. Sytuacji takiej — według autorki — nie można uznać za prawidłową.

Obiektywnie należy stwierdzić — pisze Talyzina — iż znaczenie pedagogiki w naszym kraju, w którym systematycznym nauczaniem objęto dziesiątki milionów ludzi, jest nadzwyczaj wielkie. Jej rola wraz z innymi naukami o człowieku będzie stale wzrastać. Dlatego należy przedsięwziąć odpowiednie środki celem zabezpieczenia pozytywnego jej rozwoju. Jednym z takich środków jest właśnie kształcenie specjalistów, odpowiadających współczesnym wymaganiom nauki. Specjalista z pedagogiki powinien być przygotowywany na solidnej bazie filozoficznej, psychologicznej i nauk przyrodniczych. Program kształcenia pedagogów powinien uwzględniać także studiowanie ogólnej teorii kierowania, niektóre rozdziały matematyki itp. Dla kształcenia specjalistów z pedagogiki szkoły wyższej należy — zdaniem autorki — szerzej wykorzystywać aspiranturę, staże dla pracowników naukowych i wykładowców uczelni, prowadzących badania w dziedzinie pedagogiki i metodyki.

Istotną sprawą wymagającą również rozwiązania jest problem utworzenia centrum badawczego szkoły wyższej, które powinno stać się koordynatorem wszystkich prac badawczych związanych z procesem nauczania i wychowania w szkole wyższej.

W dalszej części swego artykułu autorka stwierdza, że przytłaczająca większość profesorów i wykładowców szkół wyższych posiada jedynie przygotowanie specjalistyczne z tych nauk, które sami wykładają. Naukowe zaś podstawy procesu dydaktyczno-wychowawczego są im mało znane. Najlepsy nawet specjalista nie znajdzie w swojej dyscyplinie odpowiedzi na problemy dotyczące podstawowej charakterystyki procesu przyswajania wiedzy, prawidłowości jej uogólniania, metod określających poziom moralności studentów i wiele innych. W związku z tym — pisze Talyzina — wielkiego znaczenia nabiera sprawa podnoszenia kwalifikacji pedagogicznych przez kadrę nauczającą. Jednak obecnie prowadzone prace w tym zakresie pozostawiają jeszcze wiele do życzenia.

Poważna rola w zakresie doskonalenia mistrzostwa pedagogicznego kadry nauczającej przypada tzw. fakultetom podnoszenia kwalifikacji. Celem podniesienia efektywności pracy tych fakultetów należałoby — według autorki — przedsięwziąć szereg środków, a w pierwszym rzędzie: opracować jednolity program, obowiązujący dla

wszystkich fakultetów; wzmocnić laboratoryjne i praktyczne zajęcia z podstaw naukowej organizacji procesu naukowo-wychowawczego; umocnić fakultety przez wykwalifikowaną kadrę specjalistów z dziedziny nauczania i wychowania. Wszystkie fakultety podnoszenia kwalifikacji powinny — zdaniem autorki — posiadać audytoria, wyposażone we współczesne środki techniczne, zaaprobowane wzory programów nauczających i inne materiały związane z wdrażaniem nowych metod i środków nauczania tak, aby słuchacze mieli możliwość zapoznania się ze wszystkimi tymi materiałami w działaniu, przekonać się o ich efektywności i uzyskać niezbędne przygotowanie dla wdrażania nowych metod nauczania w praktyce. Analogiczne wymagania powinny być stawiane również w zakresie kształcenia aspirantów. Kończący aspiranturę powinni — zdaniem N. F. Tałyżiny — wносить do szkół wyższych nowe idee nie tylko w zakresie pracy badawczej, lecz również do tworzonego po nowemu procesu dydaktyczno-wychowawczego uczelni.

Na zakończenie autorka stwierdza, iż rozwiązanie zadań postawionych przez XXIV Zjazd KPZR w zasadniczy sposób sprzyjać będzie polepszeniu kształcenia specjalistów radzieckich zajmujących odpowiedzialne stanowiska w walce o zbudowanie komunizmu w Związku Radzieckim.

Józef Zalewski

### BADANIA NAD NAUCZYCIELEM W NRD (na podstawie „Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock” 1972)

Pedagowie wschodnioniemieccy rozwinięli w ostatnich latach ciekawe badania nad nauczycielem. Można tu wyróżnić trzy ośrodki, którymi kierują prof. Heinz Grassel w Rostocku, prof. Land w Poczdamie i prof. Kurze w Dreźnie. Osiągnięcia ośrodka rostockiego wysunęły się chyba na czoło, jak to wynika z podsumowania dokonanego przez Grassla w zeszytach naukowych tamtejszego uniwersytetu.<sup>1</sup> A ponieważ podjęte zostały tu wielostronne badania kompleksowe, w których uczestniczyło wiele osób, pragnę się przy nich zatrzymać.

Grassel wychodzi z założeń dialektycznej jedności podmiotu i przedmiotu. Nauczyciel jako podmiot tak musi oddziaływać na ucznia, przedmiot jego wychowania i nauczania, by z czasem dorósł do roli podmiotu i sam sterował swoim wychowaniem i kształceniem. W związku, z tym w badaniach powinno chodzić nie tyle o odkrywanie wartościowych cech osobowości nauczyciela, ile o dobre poznanie jego czynności, dzięki którym osiąga zamierzone wyniki. Efekty jego pracy stanowią zatem kryterium jego oceny. Efektywny jest zatem ten nauczyciel, który optymalnie spełnia nałożone przez społeczeństwo zadania wychowawcze i tak oddziaływa na zachowanie wychowanków i tak pobudza ich samowychowanie, by ukształtował z nich socjalistyczne osobowości. Nauczyciel taki, jak to wynika z zebranych faktów, charakteryzuje się wyższym stopniem uspołecznienia, permanentnym uprawianiem samokształcenia i samowychowania, aktywnym udziałem w życiu społecznym.

Nieefektywny wobec tego jest ten nauczyciel, którego działalność jeszcze nie wystarcza albo już nie wystarcza, by osiągnąć zamierzone przez społeczeństwo wyniki,

<sup>1</sup> Heinz Grassel: Ergebnisse und Probleme der Untersuchungen der Lehrertätigkeit und Lehrerverksamkeit. *Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock*. 1972, str. 753—764.



co może być związane z niedostatecznym przygotowaniem do tych zadań, z nie rozwiniętymi jeszcze zdolnościami pedagogicznymi, ale i ze specjalnymi, niedogodnymi warunkami pracy i sytuacji zawodowej.

Stosowane metody badawcze zmierzały do zebrania jak największej ilości faktów odnoszących się do działalności nauczyciela. Usłużnymi okazały się metody ankiety i wywiadu oraz wypracowań, z którymi zwrócono się do uczniów, przedstawiciele nadzoru pedagogicznego, rodziców, samych nauczycieli. Unikano ankiet otwartych, by nie poddać się złudzeniu, że jakaś czynność nie jest stosowana lub jakaś cecha nie występuje u badanych nauczycieli, ponieważ respondenci o nich nie wspomnieli. Obok tych metod dających pośredni wgląd w pracę nauczyciela zastosowano szeroko metodę obserwacji nauczycieli na lekcjach, jak i w sytuacjach pozalekcyjnych. Gromadzono również materiał dokumentacyjny z pracy nauczyciela oraz dzienniki i pamiętniki.

Obecnie czyni się przygotowania do podjęcia badań eksperymentalnych dla zweryfikowania wyników dotychczasowych badań oraz wykrycia pewnych prawidłowości rządzących procesem doskonalenia nauczycieli.

W wyniku kilkuletnich badań powstało już sporo prac, częściowo również prac dyplomowych i dysertacji doktorskich, które bardzo szczegółowo wniknęły w różne dziedziny pracy nauczyciela. Dla przykładu wymieniam niektóre tematy: Sposób zachowania i właściwości nauczycieli matematyki osiągających dobre wyniki nauczania. Przyczyny miernych wyników niektórych nauczycieli. Sposób likwidowania przez nauczyciela konfliktów między uczniami. Prestiż nauczyciela w różnych środowiskach społecznych. Nauczyciel w literaturze pięknej i wpływ tej literatury na czytelnika. Wpływ nauczyciela na motywację uczniów. Od czego zależą wyniki nauczyciela na lekcjach różnych przedmiotów, zajęć pozalekcyjnych, w internacie. Wzajemne stosunki między uczniem a nauczycielem. Efektywność nauczyciela szkoły zawodowej. Postawy wobec zawodu nauczycielskiego.

Z bogatego materiału, zebranego dotychczas, można już zarysować sylwetkę nauczyciela efektywnego. Grassel wymienia takie cechy, uchwycone przez swoich współpracowników, jak śmiałość wypowiadanie swego zdania oraz postępowanie zgodne z głoszonymi poglądami, pewność siebie, dokładność, umiejętność zdyscyplinowania zespołu, bogata wiedza w zakresie nauczanego przedmiotu, umiejętność popularyzowania i urozmaicania lekcji, sprawiedliwość, poczucie humoru. Przy pomocy analizy czynnikowej wyodrębnił cztery zasadnicze dla uzyskania dobrych wyników właściwości nauczycieli: 1) poszanowanie osobowości uczniów, 2) stawianie im wysokich wymagań, 3) aktywność społeczną, 4) postawę polityczną. U nauczycieli osiągających dobre wyniki częściej niż u słabych stwierdzono stosowanie na lekcjach różnorodnych operacji myślowych, aktywizację uczniów i kierowanie ich czynnościami intelektualnymi, podtrzymywanie gotowości uczniów do pracy, niezaniechanie uczniów słabych, umiejętność indywidualizowania nauczania, obiektywne i krytyczne ocenianie uczniów ze szczególnym uwypukleniem ich pozytywnych osiągnięć.

Natomiast nauczyciele o słabych wynikach często nawoływają swych uczniów do porządku i uwagi, uczniowie nie zawsze im się podporządkowują, mają trudności z utrzymaniem karności na lekcjach, nie zawsze dostrzegają różne niewłaściwości w zachowaniu uczniów.

W przeprowadzonych badaniach zainteresowano się też przystosowaniem się młodych nauczycieli do zawodu. Zełknienie się z zawodem i przystosowanie się do niego jest procesem bardzo skomplikowanym i zdaniem Grassla nie o samo przystosowanie tu idzie, dlatego lepiej byłoby mówić o „życiu się” z nim lub o „wpracowaniu się” („Berufseinarbeitung”). W szkołach Niemieckiej Republiki Demokratycznej przyjęła się praktyka, że młodemu nauczycielowi przydziela się starszego koleżę,



tw. mentora, który wprowadza go do zawodu i pomaga w trudnościach. W związku z tym powstało zadanie badawcze, w jaki sposób mentor może najlepiej spełnić swoją rolę i który nauczyciel do niej najlepiej się nadaje.

Wobec tego, że zwiększa się napływ kobiet do zawodu nauczycielskiego, zainteresowano się również pracą nauczycielek. Wbrew oczekiwaniom znaleziono wśród nich mniej niż wśród mężczyzn efektywnych nauczycieli. Stwierdzono też, że nauczycielka w NRD ma na ogół mniej szans na zamążpójście aniżeli kobiety w innych zawodach.

*Ludwik Bandura*

# K R O N I K A K R A J O W A

## Z OBRAD ZARZĄDU GŁÓWNEGO ZNP

### ZWIĄZKOWA DYSKUSJA NAD RAPORTEM O STANIE OŚWIATY

Przebieg i rezultaty nauczycielskiej dyskusji nad Raportem o stanie oświaty i wychowania w naszym kraju było przedmiotem obrad plenarnych Zarządu Głównego ZNP. Posiedzenie to odbyło się w dniu 21 września br. Uczestnicy obrad otrzymali materiały obrazujące przebieg dyskusji nad Raportem w środowiskach związkowych, a podsumowania pierwszego etapu prac nad reformą naszego systemu oświatowego dokonał prezes ZG ZNP dr Bolesław Grześ.

Jak wiadomo, Raport o stanie oświaty w Polsce powstał w rezultacie powszechnie odczuwanej społecznej potrzeby oceny obecnego modelu kształcenia oraz potrzeby przeprowadzenia gruntownych zmian w systemie edukacji narodowej pod kątem przyspieszenia rozwoju społeczno-gospodarczego i kulturalnego kraju.

Poddanie Raportu pod powszechną dyskusję spotkało się z pełną społeczną aprobatą i spowodowało poważny wzrost zainteresowania problemami oświaty i wychowania we wszystkich środowiskach, a także nasilenie społecznych inicjatyw na rzecz szkoły i placówek opiekuńczo-wychowawczych. Dyskusja przyczyniła się do wytworzenia klimatu sprzyjającego efektywniejszej realizacji obecnych i perspektywicznych zadań w zakresie kształcenia i wychowania młodzieży oraz dokształcania i doskonalenia zawodowego pracujących. Toczyła się ona w dwu równoległych nurtach: pierwszy dotyczył poszukiwania rezerw w zakresie bieżącego doskonalenia pracy szkół i placówek wychowawczych, drugi koncentrował się na poszukiwaniu konstruktywnych rozwiązań przyszłościowego modelu kształcenia i wychowania.

Dyskusja nad przyszłościowym systemem oświaty była bardzo zróżnicowana, wyrażano w niej często krańcowe opinie i stanowiska. Powszechna zgodność dotyczyła sprawy podniesienia na wyższy poziom wykształcenia ogółu społeczeństwa przez stopniowe upowszechnianie wykształcenia średniego. Ta propozycja sformułowana przez VI Zjazd PZPR spotkała się z szerokim powszechnym poparciem środowisk nauczycielskich, ruchu związkowego i ogółu społeczeństwa. Jako uzasadnienie przytaczano różnorodne argumenty natury ekonomicznej, społecznej i kulturalnej. Podkreślano równocześnie, że realizacja powszechnego kształcenia średniego zależy w decydującym stopniu od wyrównania poziomu pracy szkół oraz doskonalenia ich działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej.

Za podstawowy problem oświaty uznano również stworzenie takiego systemu kształcenia, który zapewni równy start całej młodzieży, bez względu na pochodzenie społeczne i środowiskowe, do wszystkich szczebli edukacji i stworzy jednolite szanse jej rozwoju intelektualnego i zawodowego. Stwierdzano, że przyszła szkoła musi zapewnić realizację takich podstawowych zasad, jak powszechność, drożność, elastyczność i szeroki profil kształcenia. Aprobowano przy tym tworzenie zbiorczych szkół gminnych, jako szansy niwelacji nierówności startu życiowego dzieci wiejskich. Podkreślano potrzebę właściwej organizacji dojazdów uczniów do szkoły zbiorczej.

Kolejny krąg problemów dotyczył celów, treści i form socjalistycznego wychowania. W większości wypowiedzi sprawy te wysuwano na czoło dyskusji. Zwracano uwagę na konieczność traktowania procesu kształcenia i wychowania jako integralnie ze sobą związanych, na konieczność kształtowania u uczniów aktywności spo-

łecznej, naukowego poglądu na świat, głęboko pojętego humanizmu i patriotyzmu. Akcentowano potrzebę kształcenia ludzi wszechstronnie rozwiniętych, o gruntownej wiedzy, potrafiących korzystać z dóbr kulturowych i aktywnie uczestniczących w ich tworzeniu.

W środowiskach ZNP wysuwano ponadto potrzebę sformułowania odpowiednich programów wychowawczych oraz systematyczne rozszerzanie planowej, pozalekcyjnej i pozaszkolnej, działalności wychowawczej. Środowiska organizacji młodzieżowych akcentowały duże walory wychowawcze różnych form samorządności uczniów oraz odpowiedniej organizacji wypoczynku dzieci i młodzieży. W środowiskach pracowniczych podnoszono aspekty wychowawcze udziału młodzieży w pracach społecznych dobrze zorganizowanych, a zwłaszcza pracy fizycznej na rzecz środowiska lokalnego.

Uczestnicy dyskusji podkreślali, że w perspektywicznym modelu oświaty należy traktować wychowanie przedszkolne jako pierwsze ogniwo systemu kształcenia. W pełni zaaprobowano projekt objęcia powszechną opieką przedszkolną wszystkich dzieci w wieku 6 lat. Dominowało przekonanie, że wychowanie przedszkolne należy uznać za istotny składnik systemu szkolnictwa ogólnokształcącego. Niezbędne jest więc objęcie jak największej liczby dzieci obowiązkowym wychowaniem w przedszkolu już od najwcześniejszych lat życia.

Przedszkole powinno być pierwszą fazą wyrównania poziomu rozwojowego dzieci pochodzących z różnych środowisk społecznych. Jednocześnie powinno służyć, jak podkreślano np. w środowiskach ZNP, dobremu przygotowaniu dziecka do szkoły, w związku z planowanym skróceniem okresu nauczania początkowego do lat trzech.

W trakcie dyskusji wielokrotnie podkreślano, że Raport uwydatnił rangę i warunki rozwojowe szkolnictwa ogólnokształcącego, które dotąd było często niedooceniiane albo nawet hamowane w rozwoju. Dyskutanci, jak już podkreślono, w pełni aprobowali ideę upowszechnienia kształcenia obywateli na poziomie średnim. Stwierdzali, że wykształcenie średnie przyczyni się do zintensyfikowania rozwoju ekonomiki i kultury narodowej oraz podniesienia na wyższy poziom życia całego społeczeństwa.

Z dużym uznaniem wypowiedziano się na temat propozycji Komitetu Ekspertów, jakkolwiek bardzo wielu dyskutantów odnosiło się krytycznie do poszczególnych rozwiązań szczegółowych. Krytykowano zwłaszcza dużą sugestywność argumentacji na temat walorów poszczególnych wariantów modelowych. Same propozycje, które dyskutowano w kontekście ogłoszonego przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania projektu stopniowego upowszechniania kształcenia na poziomie średnim, wzbudziły najwięcej kontrowersji. Dyskutanci szukali odpowiedzi na pytanie, jaka ma być szkoła, która może sprostać oczekiwaniom perspektywicznego rozwoju kraju oraz zadaniom wynikającym z tempa rewolucji naukowo-technicznej.

Na plenum, w referacie dra B. Grzesia, przedstawione zostały propozycje perspektywicznego modelu systemu oświatowego wynikające z ogólnospołecznej dyskusji oraz resortowego programu stopniowego upowszechniania wykształcenia średniego i reformy systemu edukacji narodowej. Propozycje te zakładają, że optymalnym rozwiązaniem zreformowanego systemu szkolnego stanie się 10-letnia szkoła ogólnokształcąca. Powinna ona zapewnić młodzieży jednolite wykształcenie obejmujące wiedzę o przyrodzie i społeczeństwie, nauczanie samodzielnego myślenia i twórczego rozwiązywania problemów, przygotowanie do podjęcia pracy i dalszej nauki oraz wyposażyć w możliwość doskonalenia wiedzy, umiejętności zawodowych i własnej osobowości. Szkoła ta powinna być jednolita pod względem programowym w mieście i na wsi.

Jak podkreślił prezes Grześ, „upowszechnienie szkoły średniej w trakcie 10 lat nauki wymaga spełnienia szeregu warunków zarówno immanentnie związanych

z samym procesem dydaktyczno-wychowawczym, jak też składających się na obiektywną sytuację szkoły i nauczyciela. Niezbędna jest przede wszystkim maksymalna intensyfikacja kształcenia w całym okresie nauki, a zwłaszcza w okresie nauczania początkowego, który kryje w sobie znaczne, nie wykorzystane dotąd rezerwy. Podstawowe znaczenie mieć tu będzie gruntowna modernizacja treści oraz metod nauczania, rezygnacja z encyklopedyzmu na rzecz zaznajamiania z metodologią nauk, przyswajania podstawowych struktur, rozwijania samodzielnego myślenia, zdolności i ambicji samokształcenia. Z tego względu konieczna jest weryfikacja programów nauczania pod kątem racjonalnej selekcji materiału programowego. Należy także podjąć szybkie i energiczne działania, które w efekcie doprowadzą do zapewnienia każdej szkole odpowiedniego wyposażenia w środki dydaktyczne, pomoce naukowe i metodyczne do dyspozycji ucznia i nauczyciela”.

Kolejnym ogniwem systemu oświatowego powinny stać się szkoły, które w swym profilu kształcenia będą mogły przygotowywać absolwentów do podjęcia studiów wyższych lub rozpoczęcia pracy w zawodach wymagających specjalizacji. Zakłada się, że będą to szkoły sprofilowane o zróżnicowanym okresie kształcenia od pół roku do dwu i pół lat. Kształcenie zawodowe w tym układzie zerwie z wąską specjalizacją i będzie wyposażać młodzież w gruntowną i szeroką wiedzę specjalistyczną, umożliwiając w ten sposób adaptację w poszczególnych zawodach i specjalnościach oraz szybkie przekwalifikowanie się.

Ponadto przewiduje się także organizowanie ośrodków pozaszkolnego kształcenia i doskonalenia zawodowego. Prowadzić one mają kursy kwalifikacyjne dla absolwentów szkoły 10-letniej, przygotowującej do pracy na stanowiskach wymagających wąskiego przyuczenia zawodowego. Ośrodki te prowadzić będą również kursy przysposobienia zawodowego, doskonalące i podnoszące kwalifikacje osób pracujących.

Natomiast kandydaci na studia wyższe rekrutować się będą w zasadzie spośród absolwentów szkół opartych na bazie 10-letniej szkoły ogólnokształcącej. Należy jednak przewidzieć możliwość podejmowania studiów wyższych przez absolwentów 10-latkę, po co najmniej 2 latach pracy zawodowej, biorąc pod uwagę fakt, że zdobyta w trakcie pracy wiedza i doświadczenie życiowe oraz samokształcenie mogą rekompensować braki i wypełnić luki w wykształceniu szkolnym. Najlepszym absolwentom szkoły średniej (zwycięzcom olimpiad przedmiotowych i laureatom krajowych konkursów) należy stworzyć możliwość bezpośredniego przejścia na studia po 10-letniej szkole ogólnokształcącej. Należałoby także utrzymać w zmodyfikowanej formie system szkół dla pracujących.

Studia wyższe powinny wyposażać młodzież w gruntowną i szeroką wiedzę specjalistyczną, a jednocześnie przygotowywać do podjęcia działalności naukowej lub pracy zawodowej w różnych dziedzinach gospodarki, instytucjach społecznych i kulturalnych, administracji. Węzłowym zagadnieniem jest tu określenie nowego kształtu szkolnictwa wyższego, przyjęcie rozwiązań modelowych, które uwzględniłyby zmiany strukturalne w systemie szkolnym, perspektywiczne zadania w dziedzinie rozwoju nauki oraz społeczne potrzeby w zakresie kształcenia kadr z najwyższymi kwalifikacjami. Wiąże się z tym ściśle problem modernizacji funkcji dydaktyczno-wychowawczych uczelni. W trosce o intensyfikację procesu zdobywania wiedzy oraz zapewnienie współuczestnictwa studentów w pracach badawczych i wdrożeniowych programy kształcenia należy maksymalnie indywidualizować.

Jak podkreślono w referacie na plenum — „podstawowe znaczenie dla realizacji reformy oświatowej, dla tempa i rozmiarów przeobrażeń mieć będą najbliższe dwa lata. Stanowią one ważny etap realizacji programu działania Ministerstwa Oświaty i Wychowania. W okresie tym stworzone być muszą i utrwalone fundamenty nowego systemu edukacji narodowej. Wiele problemów oświatowych i wychowawczych wymaga jeszcze pogłębionych studiów i czeka na praktyczne rozwiązania. Wielki

wysiłek musi zostać podjęty przez władze i społeczeństwo dla zapewnienia najlepszych obiektywnych, m.in. materialnych warunków wdrażania zmian modelowych. Ważne znaczenie mieć będzie utrwalenie w świadomości społecznej, zwłaszcza w środowisku nauczycieli i wychowawców, jako współtwórców i realizatorów reformy, zrozumienia sensu i wagi dokonywanych przemian”.

Przedstawione na plenum propozycje uzyskały pełną aprobatę członków Zarządu Głównego ZNP. Znalazło to wyraz zarówno w dyskusji jak i w podjętej uchwale. Czytamy w niej:

„Zarząd Główny wysoko ocenia efekty pracy Komitetu Ekspertów oraz kieruje pod adresem jego członków wyrazy uznania i podziękowania za podjęcie odpowiedzialnego twórczego wysiłku.

Opracowanie Raportu o Stanie Oświaty w Polsce i poddanie go pod powszechną dyskusję spotkało się ze społeczną aprobatą, spowodowało wzrost zainteresowania problemami oświaty i wychowania we wszystkich środowiskach oraz nasilenie społecznych inicjatyw na rzecz szkoły i wychowania. Dyskusja przyczyniła się do wytworzenia klimatu sprzyjającego realizacji obecnych i perspektywicznych zadań w zakresie kształcenia i wychowania młodzieży oraz doksztalcania i doskonalenia pracujących”...

Prace nad nowym modelem polskiej oświaty zbiegły się z obchodami 200-lecia Komisji Edukacji Narodowej, stając się ich najpiękniejszym i najnowocześniejszym akcentem. Zarząd Główny ZNP uważa, że wytworzona w toku dyskusji korzystna społeczna atmosfera wokół problemów oświatowych jest cennym kapitałem, który powinien zostać maksymalnie wykorzystany przez szkoły i placówki oświatowo-wychowawcze, przez środowiska nauczycielskie i ogniwa ZNP, a także przez zakłady pracy — dla umacniania społecznego frontu pomocy dla szkoły oraz tworzenia jednolitego systemu wychowania socjalistycznego.

„Zarząd Główny reprezentuje pogląd, iż informowanie społeczeństwa o bieżących i przyszłościowych problemach oświaty i wychowania, włączenie środowisk nauczycielskich w proces wytyczania dróg rozwojowych edukacji narodowej oraz wypracowywania najkorzystniejszych rozwiązań i metod działalności dydaktyczno-wychowawczej należy uczynić stałą zasadą polityki oświatowej.

Zarząd Główny ze szczególnym zadowoleniem stwierdza, że dyskusja nad Raportem Komitetu Ekspertów spowodowała ożywienie w środowisku nauczycielskim oraz wzrost jego zawodowej i społecznej aktywności. Nauczycielska dyskusja osiągnęła swe podstawowe cele. Zgromadziła cenny materiał merytoryczny dotyczący propozycji przyszłościowych rozwiązań modelowych i strukturalnych oraz stała się stimulatorem postępu pedagogicznego, bodźcem do dalszego doskonalenia działalności szkół i unowocześnienia warsztatu pracy dydaktyczno-wychowawczej”...

Zarząd Główny składa gorące podziękowanie aktywnowi związkowemu oraz wszystkim nauczycielom i wychowawcom za udział w dyskusji, za zaangażowanie i cenny wkład w dzieło tworzenia nowoczesnego systemu oświatowego. Jednocześnie Zarząd Główny wyraża przekonanie, że zrodzony w dyskusji nad Raportem proces poszukiwania coraz efektywniejszych metod kształcenia i wychowania młodzieży stanie się trwałym nurtem życia oświatowego oraz jednym z podstawowych czynników umożliwiających pełną realizację aktualnych i przyszłych zadań szkoły.

Bogate tradycje i poważny dorobek Związku Nauczycielstwa Polskiego w zakresie działalności ideowo-pedagogicznej zobowiązują naszą organizację do dalszego konstruktynego uczestnictwa w doskonaleniu i modernizowaniu procesu dydaktyczno-wychowawczego. Za jeden z podstawowych kierunków działalności ogniw i instancji ZNP Zarząd Główny uznaje wspieranie inicjatyw na rzecz doskonalenia pracy szkoły, upowszechniania doświadczeń przodujących pedagogów i zespołów nauczycielskich, wytwarzanie w naszym środowisku zawodowym atmosfery rzetelnej pracy i twórczych poszukiwań oraz popularyzowanie ludzi dobrej roboty.

„Zarząd Główny aprobuje podstawowe tezy referatu Prezydium ZG ZNP wygłoszonego na dzisiejszym posiedzeniu, a sformułowane w nim stanowisko wobec węzłowych zagadnień Raportu Komitetu Ekspertów uznaje jako reprezentację opinii Związku Nauczycielstwa Polskiego. Zgodnie z jednolitą opinią, wyrażaną powszechnie w toku dyskusji nad Raportem, Zarząd Główny opowiada się za przyjęciem i optymalnym wdrażaniem koncepcji upowszechniania szkoły średniej.

Nie przesądzając kwestii strukturalnych systemu oświatowego, Zarząd Główny uważa, że wszystkie szczeble i formy kształcenia powinny w efekcie zapewnić młodzieży szeroką wiedzę ogólną i wysoki poziom kwalifikacji zawodowych, przygotowywać do samokształcenia i aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, gospodarczym i kulturalnym.

Zarząd Główny wyraża przekonanie, że materiały z dyskusji, opracowane w jej wyniku wnioski oraz opinie i sugestie zawarte w wystąpieniach na dzisiejszym posiedzeniu będą pomocne przy podejmowaniu decyzji o przyszłościowym modelu socjalistycznej szkoły polskiej”.

Uczestniczący w obradach Zarządu Głównego ZNP i Zastępca Ministra Oświaty i Wychowania tow. Jerzy Wołczyk złożył aktywni ZNP wyrazy podziękowania za aktywny udział w dyskusji nad Raportem Komitetu Ekspertów oraz Programem wprowadzania powszechnego wykształcenia średniego. Podkreślił, że prace nad reformą systemu edukacji narodowej będą kontynuowane nadal w ścisłej konsultacji z nauczycielami i Związkiem Nauczycielstwa Polskiego.

„Każdy konstruktywny głos — jak powiedział minister Wołczyk — będzie przyjęty i przyczyni się do optymalnego w naszych warunkach realizowania idei VI Zjazdu PZPR: podwyższenia poziomu wykształcenia całego społeczeństwa, aby stało się ono społeczeństwem nowoczesnym, zdolnym do stałego rozwijania gospodarki narodowej, podnoszenia poziomu życia materialnego i kulturalnego, zaangażowanym w realizację idei socjalistycznych”.

Dyskusja nad perspektywnym modelem oświaty i wychowania nie jest jeszcze zakończona. Wyrażone w niej opinie wymagają dalszych studiów i weryfikacji, aby wypracować i przyjąć do realizacji rozwiązania najbardziej optymalne dla naszych warunków społecznych, kulturalnych i ekonomicznych. Nowy system oświaty powinien bowiem całkowicie spełnić oczekiwania młodzieży, nauczycieli i całego społeczeństwa.

*Stanisław Grześniak*

## LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCE W ŚWIELE PROJEKTÓW REFORMY SYSTEMU SZKOLNEGO

Licea ogólnokształcące, jako szkoły umożliwiające zdobycie średniego wykształcenia i otwierające przed młodzieżą perspektywy studiów wyższych, zdobyły sobie wysoką pozycję i popularność wśród społeczeństwa. Ich szczególna rola i miejsce w systemie oświatowo-wychowawczym spowodowało, że są przedmiotem dużego zainteresowania społecznego.

W ramach przygotowania szkół do pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej w roku szkolnym 1973/74, stanowiącym szczególnie ważny etap w procesie unowocześniania naszego systemu oświatowo-wychowawczego i osiągania jak najlepszych wyników nauczania i wychowania, przeprowadzona została przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania w czerwcu 1973 roku w Kielcach krajowa konferencja dyrektorów liceów ogólnokształcących.

Na konferencji omówione zostały podstawowe problemy pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej liceów ogólnokształcących.

Konferencja umożliwiła wymianę doświadczeń z pracy szkół, przedyskutowanie wybranych, aktualnych problemów pracy pedagogicznej oraz zgłoszenie wniosków i propozycji, dotyczących m.in.: podnoszenia poziomu i efektywności pracy liceów ogólnokształcących, modernizacji treści, metod i środków kształcenia i wychowania, wyrównywania poziomu pracy szkół, właściwego przygotowania młodzieży do wyboru kierunków dalszych studiów i samodzielnego uczenia się, otoczenia skuteczniejszą opieką uczniów mających trudności i niepowodzenia w nauce, rozwijania pracy z młodzieżą uzdolnioną.

Na konferencji wygłoszone zostały dwa referaty:

1. „Zadania liceów ogólnokształcących w dziedzinie podnoszenia poziomu i efektywności nauczania i wychowania” — przez dra Mariana Rataja, dyrektora Departamentu Kształcenia Ogólnego.
2. „Praca dydaktyczno-wychowawcza w I Liceum Ogólnokształcącym im. Stefana Żeromskiego w Kielcach” — przez dyrektora tej szkoły, Zygmunta Pawelczyka, jako ilustracja konkretnych przykładów pracy dydaktyczno-wychowawczej w dziedzinie podnoszenia poziomu i efektywności nauczania i wychowania.
3. W wystąpieniu kończącym obrady doc. dr hab. Jerzy Wołczyk, Podsekretarz Stanu w Ministerstwie Oświaty i Wychowania, omówił sytuację i perspektywy rozwoju oświaty i wychowania oraz kierunki doskonalenia pracy liceów ogólnokształcących.

Wiele przyczyn składa się na to, że intensyfikacja, doskonalenie i efektywna praca pedagogiczna liceum ogólnokształcącego wysuwa się na jedno z czołowych miejsc w działalności oświatowej.

W pierwszym zarysie koncepcji upowszechniania wykształcenia średniego zakłada się, że liceum ogólnokształcące w zmodyfikowanej formie stanowić będzie prawdopodobnie dwuletnią nadbudowę 10-letniej powszechnej szkoły ogólnokształcącej, a jego głównym zadaniem będzie przygotowanie kandydatów do studiów wyższych w zakresie przedmiotów matematyczno-technicznych, przyrodniczych i filologiczno-społecznych. Realizacja tego ważnego zadania wymaga doskonalenia sieci szkół i organizacji kształcenia oraz prowadzenia racjonalnej polityki w dziedzinie rekrutacji młodzieży do liceów i opieki socjalnej nad uczniami.

Aktualnie funkcjonuje 877 liceów ogólnokształcących, w których pobiera naukę ponad 450 tys. młodzieży. Istniejąca sieć liceów ogólnokształcących nie odpowiada sytuacji demograficznej i potrzebom społecznym. Około 25% liceów zlokalizowanych jest w dużych miastach, liczących ponad 100 tysięcy mieszkańców, 35% w miastach od 10 do 100 tysięcy mieszkańców. Taki układ przestrzenny sieci liceów ogólnokształcących oraz niedobory miejsc w internatach są powodem, że młodzież z dużych miast ma znacznie większe możliwości kształcenia się niż zamieszkała we wsiach i małych miastach. Dysproporcje w dziedzinie kształcenia młodzieży w liceach ogólnokształcących zaobserwować także można w układzie wojewódzkim. Dla zaspokojenia potrzeb w tym zakresie należałoby przystąpić do korygowania sieci liceów ogólnokształcących. Ponadto dążyć się powinno do tworzenia sieci dużych, wielociągowych jednostek szkolnych, dysponujących kadraj wysoko kwalifikowanych nauczycieli i dobrym wyposażeniem dydaktycznym, stwarzającym szansę profilowania kształcenia, nowoczesnej organizacji procesów dydaktyczno-wychowawczych i rozwiązywania problemów opiekuńczych.

W polityce oświatowej państwa pomniejsza znaczenie liceum ogólnokształcącego dotychczasowy skład zespołów uczniowskich. Ponad 71% uczniów liceów ogólnokształcących stanowią obecnie dziewięcylata, chociaż wśród absolwentów klas ósmych szkół podstawowych stanowią one tylko 50,6%. Sytuacja taka wymaga podjęcia od-

powiednich zabiegów w celu eliminowania powstałych dysproporcji. Uczynić to może zarówno szkoła podstawowa, jak i liceum przez pełniejszą więź oraz zwrócenie uwagi przez szkoły podstawowe na przygotowanie uczniów do podejmowania dalszej nauki w liceach ogólnokształcących i pracę preorientacyjną.

W toku dyskusji zaakcentowano konieczność:

- doskonalenia treści kształcenia i wychowania,
- unowocześniania metod, środków i form pracy pedagogicznej,
- umacniania wychowawczej i opiekuńczej funkcji liceum i zacieśnienia jego więzi ze społeczeństwem,
- rozbudowy i modernizacji bazy dydaktycznej, polepszenia warunków pracy pedagogicznej;
- zapewnienia szkołom odpowiedniej obsady personalnej oraz doskonalenia zawodowego tej kadry,
- integrowania zajęć pozalekcyjnych z zajęciami lekcyjnymi.

Wszyscy dyskutanci wypowiedzieli się za przeprowadzeniem gruntownej reformy systemu egzaminacyjnego, wykazując negatywne strony obecnie obowiązujących egzaminów, np. preferowanie pamięci i wiadomości encyklopedycznych, utrzymywanie stanu podwójnego napięcia nerwowego na skutek przeprowadzania dwóch ważnych egzaminów w stosunkowo krótkim odstępie czasu, niepotrzebne dublowanie egzaminów, dezorganizację pracy szkoły itp.

Wśród dyskutantów zdania na ten temat były podzielone. Jedni twierdzili, że utrzymanie egzaminu dojrzałości jest celowe ze względu na to, że stanowi ono uwieńczenie 4-letniej pracy w liceum, sprzyja motywacji uczenia się, dopinguje uczniów do systematycznej nauki, ale nie do utrzymania jest jednolity egzamin dla wszystkich uczniów w klasach o różnych profilach. Drudzy postulowali zmiany w dotychczasowym systemie egzaminacyjnym.

Wysunięte również zostały m.in. wnioski dotyczące:

- właściwej współpracy ze szkolnictwem środków masowego przekazu (prasy, radia, telewizji, filmu) w zakresie wychowania młodzieży,
- rozwijania w szerszym zakresie budownictwa mieszkaniowego dla nauczycieli we wszystkich powiatach w celu umożliwienia należytej i pełnej obsady kadrowej w szkołach znajdujących się w małych miejscowościach.

*Kazimierz Szuba*



## „WKŁAD NAUK PODSTAWOWYCH DO NAUKI PEDAGOGICZNEJ” (Kongres AISE Paryż 3—7 września 1973)

Pięciodniowe obrady Kongresu AISE toczyły się w gmachu Uniwersytetu Dauphine, stanowiącego część Uniwersytetu Paryskiego. Ponad 500 delegatów, reprezentujących 58 krajów wszystkich kontynentów, pracowało w 12 sekcjach problemowych, które zgodnie z hasłem Kongresu odpowiadały poszczególnym dziedzinom nauki wnoszącym swój wkład w dzieło wychowania.

Komisja nr 1 — Historia wychowania

Komisja nr 2 — Pedagogika porównawcza

Komisja nr 3 — Matematyka i nauki pedagogiczne

Komisja nr 4 — Psychoanaliza i wychowanie

Komisja nr 5 — Nauki ekspresyjne i komunikatywne a wychowanie

Komisja nr 6 — Technologia nauczania i wychowania

Komisja nr 7 — Psychopedagogika (programy i dydaktyka)

Komisja nr 8 — Nauki pedagogiczne a kształcenie nauczycieli i wychowawców

Komisja nr 9 — Metody badań pedagogicznych

Komisja nr 10 — Kształcenie ustawiczne, praca oświatowo-kulturalna

Komisja nr 11 — Filozofia a wychowanie

Komisja nr 12 — Psychologia społeczna i nowe podejście pedagogiczne.

Jak wynika z tego wyliczenia, zdanie sprawy z całości Kongresu jest po prostu niemożliwością nie tylko ze względu na ogrom objętej problematyki, lecz także ze względu na to, że żaden uczestnik nie mógł fizycznie brać udziału w obradach wszystkich sekcji. Piszący te słowa był wiceprzewodniczącym Komisji nr 2 i mógłby najwięcej napisać o obradach tej właśnie sekcji, co byłoby jednak niesłuszne i nie dawałoby prawdziwego obrazu Kongresu.

Ograniczę się więc w swym sprawozdaniu do wykazania kilku węzłowych problemów, które przewijały się przez pracę wszystkich sekcji, i charakteryzując udział Polaków (na podstawie dokumentacji prac poszczególnych sekcji).

Interesujący się materiałami z Kongresu i poszczególnymi referatami powinni sięgnąć do wydanego drukiem zbioru materiałów „L'apport des sciences fondamentales au sciences de l'éducation” (wyd. Cercle de la Librairie, 1973 str. 331), jak również zaczekać na pełny zbiór materiałów, który ukaże się w późniejszym okresie. Nie jest to pełny zestaw materiałów, gdyż większość została przez autorów przywieziona dopiero na Kongres. W wydanym tomie znajdują się referaty polskie: R. Miller, Z. Krawczyka, T. Nowackiego, W. Okonia, T. Musioła, I. Szaniawskiego, M. Koniecznej-Michalskiej, I. Wojnar, R. Wroczyńskiego (wymieniam według kolejności Komisji). Nie wynika z tego, żeby ten zestaw wydanych drukiem i nadesłanych przed Kongresem materiałów uwidocznił rzeczywisty udział Polaków w Kongresie, bowiem wielu z autorów prac wydrukowanych na Kongres nie przybyło, inni zaś brali w nim udział i wygłosili referaty nie uwidocznione powyżej, gdyż wejść one dopiero do wydawnictwa pokongresowego. W Paryżu ze strony polskiej obecni byli następujący pracownicy nauki: Irena Wojnar, Wincenty Okoń, Ryszard Wroczyński, Stanisław Kowalski (Poznań), Irena Janiszowska, Eugenia Dąbrowska, Mieczysław Pęcherski, Tadeusz Nowacki, Mikołaj Kozakiewicz; niespo-

dziewiana choroba uniemożliwiła przybycie na Kongres prezydentowi AISE, Bogdanowi Suchodolskiemu, którego referat wprowadzający „Współczesne problemy filozofii wychowania” został nadesłany na Kongres i odczytany w jego zastępstwie przez Irenę Wojnar.

W całym Kongresie przewijała się zasadnicza myśl, jak unowocześnić i przebudować pedagogikę, aby mogła sprostać niepomierne zwiększonym wymaganiom stawianym przez nowy świat, do którego nie jest przygotowana. We wprowadzającym referacie Gaston Mialaret (Francja) mówił o czworakim „poszerzeniu” wymiarów wychowania w świecie współczesnym: pierwsze poszerzenie (extension) dotyczy wieku wychowanków, którzy tradycyjnie pojmowani byli przez pedagogów tylko jako dzieci i młodzież w wieku szkolnym, obecnie w ramach koncepcji kształcenia ustawicznego uczniami i wychowankami stają się dorośli, a także członkowie „wieku trzeciego” (starczego) i wobec tych nowych uczniów i wychowanków klasyczna pedagogika i dydaktyka jest bezradna. Drugie „poszerzenie” dotyczy koncepcji będącej zasługą socjologów, iż pedagogika „szkolna”, jak pojmowano ją od lat pięćdziesięciu, jest jedynie małym podzespołem wielkiej pedagogiki totalnej, będącej zintegrowanym kompleksem wpływów i oddziaływań płynących z całej rzeczywistości społecznej i wyrażonej w całej biografii jednostki. Trzecie „poszerzenie” pedagogiki polega na zerwaniu z jednostronnie intelektualną koncepcją kształcenia i włączenie w zakres formowania osobowości także wychowania uczuciowego, estetycznego i fizycznego. Wreszcie „poszerzenie” czwarte polega na tym, iż pedagodzy przestali się czuć obwiązani jedynie za oddziaływanie na jednostki, ale muszą oddziaływać na grupy (klasy, całe szkoły, kolektywy nauczycielskie) oraz na całe systemy oświatowe, bo od tego wszystkiego zależy skuteczność wychowawczego i kształcącego oddziaływania szkoły.

Ten znacznie rozszerzony zasięg pedagogiki sprawił, iż tematem Kongresu była nie sama pedagogika, ale wkład, jaki do teorii wychowania wnoszą nauki podstawowe takie, jak teoria informacji — matematyka — socjologia — psychologia i psychoanaliza oraz inne uwidocznione choćby w tytułach wcześniej scharakteryzowanych 12 komisji.

Nie kusząc się o referowanie treści poszczególnych referatów (których łączna liczba przekracza 200 tytułów i autorów!) wymienię tylko tytuły referatów wygłoszonych na sesjach plenarnych. Poza wspomnianymi już referatami G. Mialareta (Francja) i B. Suchodolskiego, na sesjach plenarnych wystuchaliśmy referatów: „Wkład socjologii do nauk pedagogicznych” (W. Birenbaum — USA), „Wkład nauk ekonomicznych do nauk pedagogicznych” (Harry Maier — NRD), „Wkład biologii do nauk pedagogicznych” (V. Bloch — Francja), „Wkład psychologii dziecka do nauk pedagogicznych” (W.D. Wall — Anglia). Trzeba powiedzieć otwarcie, że ranga poszczególnych referatów była różnoma i nie wszystkie wzbudziły jednakowe zainteresowanie i uznanie uczestników Kongresu. Za najbogatsze uznawano powszechnie referaty Mialareta, Suchodolskiego, Blocha i Walla i warto byłoby je oddzielnie i w całości udostępnić polskiemu czytelnikowi.

Nie mogąc omówić wszystkich pozostałych referatów, mogę przynajmniej wymienić tytuły referatów przedstawionych Kongresowi przez polskich uczestników w pracach poszczególnych Komisji (ograniczam się do tytułów zawartych w dokumentacji Kongresu, nie uwzględniając dodatkowych referatów dowiezionych przez uczestników już w trakcie trwania Kongresu). Romana Miller (nieobecna w Paryżu) przedstawiła referat pt. „Źródła refleksji nad ideałem wychowawczym” (Komisja nr 1), Mieczysław Pęcherski, Irena Janiszowska i Mikołaj Kozakiewicz przedstawili referaty w Komisji nr 2. Referat M. Pęcherskiego mówił „O problemach wyższych uczelni i kierunkach ich reformy”, mój referat traktował „O praktycznych i teoretycznych implikacjach różnych definicji nierówności społecznych w szkolnictwie”.

Irena Janiszowska mówiła „O orientacji szkolnej i zawodowej”. W Komisji nr 5 Z. Krawczyk przedłożył referat „O muzeach sztuki i ich młodych zwiedzających”, zaś Irena Wojnar przedstawiła referat „Obraz — wyraz więzi człowieka z rzeczywistością i jej przekroczenia”. W Komisji nr 6 Tadeusz Nowacki zgłosił referat „Wpływ postępu technicznego na kształcenie zawodowe”, zaś w Komisji nr 7 Wincenty Okoń przedstawił temat „Metody nauczania a wielostronna aktywność uczniów”. W Komisji nr 8 T. Musioł z Opola przedstawił „System kształcenia nauczycieli w PRL”. W Komisji nr 10 zaprezentował dwa referaty Ryszard Wroczyński: „Rewolucja naukowo-techniczna a kształcenie permanentne” oraz „Kształcenie ustawiczne a szkoła”. W tejże Komisji M. Konieczna-Michalska (Spółdzielczy Instytut Badawczy w Warszawie) przedstawiła referat pt. „Miejsce wychowania spółdzielczego w pedagogice”.

Jak widać z tego zestawienia, udział przedstawicieli Polski był licznie znaczny (zwłaszcza że w tym sprawozdaniu ze względów technicznych nie mogę przedstawić innych referatów polskich, których nie uwzględniono w dokumentacji Kongresu, gdyż zostały doręczone w ostatniej chwili, już na sali obrad). Mniej więcej połowa referatów polskich starała się informować o stanie szkolnictwa w Polsce, druga połowa szła w głąb problematyki teoretycznej i opierając się na materiałach polskich starała się pogłębiać problemy interesujące pedagogów we wszystkich krajach. Jak sądzę, oba rodzaje referatów są w pełni uzasadnione na tego typu Kongresach i dobrze, że oba rodzaje były reprezentowane przez Polaków w Paryżu. Nawiasem wspomnijmy, że udział Polaków (ale nie przedstawicieli PRL) był na Kongresie szerszy, że wspomnę występującego w imieniu Uniwersytetu Londyńskiego J. Tomiaka lub w imieniu Australii — J. Smolicza czy w imieniu Francji — M. Jędrykę.

Jednakże udział naszej delegacji narodowej nie sprowadzał się tylko do przedstawienia referatów (których w sumie było, jak wspominałem, około 200), lecz także do dyskusji w Komisjach, przewodniczenia niektórym sesjom w Komisjach itp. I tak na przykład w Komisji nr 7 bardzo wydatny był udział Wincentego Okonia, który prócz wcześniej wspomnianego wykładu wygłosił także zagajenie do dyskusji: „Co może wnieść psychologia do pedagogiki?”, jak też wielokrotnie interweniował w dyskusji oraz przewodniczył jednej sesji komisji (według diariusza — Komisji nr 7).

W Komisji nr 2 podobną funkcję spełniał Mikołaj Kozakiewicz, który przewodniczył jednej podkomisji i wygłosił obok Brian Holmesa (Anglia) wprowadzenie do dyskusji na temat „Nierówności w dostępie do oświaty”. Ten delegat uczestniczył również w dyskusji „okrągłego stołu”, która odbyła się wobec 450 widzów (wstęp wolny nie tylko dla członków Kongresu) na temat: „Badania naukowe a procesy innowacji i przemian w oświacie”. W diariuszu Komisji nr 5 spotyka się wypowiedzi Ireny Wojnar na temat roli obrazu w wychowaniu i kształceniu, jej tezy znajdują się również w końcowym raporcie całej Komisji. To samo można powiedzieć o wielu innych delegatach.

Odpowiedziawszy w ten sposób na pytanie redakcji *Ruchu Pedagogicznego*, jaki był udział w Kongresie polskich delegatów, staję z kolei zupełnie bezradnie wobec udzielenia odpowiedzi na inne pytanie: Co było istotnym dorobkiem Kongresu w sensie naukowym? Rezygnując z wszelkich prób podsumowania tego giganta (w sensie ilości referatów i wypowiedzi) mogę powiedzieć ogólnie, iż Kongres AISE w Paryżu unaoczniał ogromny zakręt rozwojowy, na którym znalazło się szkolnictwo we wszystkich rozwiniętych krajach, przy czym mniejszość uczestników o wyraźnie anarchizacyjno-gauchistowskiej orientacji bardzo burzliwie domagała się zburzenia całego systemu kształcenia i wychowania (wyraźnie inspirowana teząmi V. Illicha), bez próby dania konstruktywnego programu na przyszłość, większość zaś chciała

radykałnie przebudowywać i doskonalić system oświatowy, nie sądząc, aby to mógł być obecny system, ale wychodząc z założenia, że ma to być jednak jakiś system.

Dorobkiem niewątpliwym Kongresu było udowodnienie, jak wzbogaca się treść pedagogiki, kiedy uwzględni ona wskazania takich nauk podstawowych, jak: socjologia, psychologia z psychoanalizą, medycyna z biologią, matematyki i informatyki, estetyki i teorii sztuki itd. oraz ostrzeżenie wysunięte pod adresem tradycyjnych pedagogów, że nie potrafią rozwiązać nabrzmiałych problemów wychowania i kształcenia w końcu XX wieku, jeśli nie tylko nie będą korzystać ze wskazań innych nauk, lecz także jeśli nie dopuszczą do współtworzenia teorii i praktyki kształcenia i wychowania przedstawicieli wyspecjalizowanych w innych naukach podstawowych.

Kongres wykazał zresztą także, iż najbliższe dziesięciolecia będą musiały doprowadzić do rewizji tradycyjnych i bliskich wielu pedagogom ocen i pojęć, jak na przykład pojęcie funkcji dyplomu szkoły wyższej, w warunkach coraz większej liczby ludzi dyplomy takie posiadających, jak kanon synchronizacji planów kształcenia z potrzebami rynku pracy, jak operowanie „przedmiotami nauczania” opartymi na bazie pojedynczych gałęzi nauki i przejście do zupełnie nowych przedmiotów nauczania nie mających odpowiednika w jednej nauce (na przykład matematyce lub fizyce), lecz przedmiotów multi- lub interdyscyplinarnych itd.

Jeśli nawet Kongres — jak się zdaje — nie potrafił dopracować się jednolitego poglądu na temat tego, jak należy wyjść z owego historycznego zakrętu, na którym znalazło się szkolnictwo, i szerzej, cały system kształcenia i wychowania na świecie, to unaocznili wielkość tego zakrętu i jego nader różnorodne implikacje i komplikacje, które mogą być rozwiązane tylko zbiorowym wysiłkiem całej nauki w ścisłym współdziałaniu z praktykami — tzn. tymi, którzy mają środki i możliwości działania wcielania w czyn tego, co zaproponują naukowcy. I to chyba już jest niemały dorobek tego Kongresu.

Na zakończenie jeszcze informacja typu organizacyjnego: oto na Kongresie Paryskim skończyła się kadencja Bogdana Suchodolskiego jako prezydenta AISE i nowym przewodniczącym został wybrany Gaston Mialaret, profesor Uniwersytetu w Caen (Francja). Kolejny Kongres ma się odbyć za cztery lata (nie rozstrzygnięto jednak jego miejsca). Francuzi wykorzystali również Kongres dla uroczystego pożegnania profesora M. Debesse'a, odchodzącego z opóźnieniem na emeryturę, ostatniego istniejącego we Francji (jak mówiono w kularach) pedagoga „czystej krwi”. Wraz z Debesse'em odchodzi w przeszłość pewien typ pedagogiki, która przez wiele dziesięcioleci była pedagogiką jedyną i obecnie musi ustąpić miejsca nowej, jeszcze niezbyt wyraźnie zdefiniowanej, lecz z pewnością całkowicie różnej od dawnej.

Mikołaj Kozaliewicz

# СОДЕРЖАНИЕ

## СТАТЬИ

ВАЦЛАВ ВОЙТЫНЬСКИ: Решение исторической меры . . . . .	1
МИРОН КРАВЧИК: Личный образец строителя социализма . . . . .	6
ЮЗЕФ ОЛЬШАНЬСКИ: Труд учителя в аспекте создания знания . . . . .	18
ХЕНРЫК СМАЖИНЬСКИ: Проблема моральной угрозы современной молодежи	33
ЗБИГНЕВ ЗАБОРОВСКИ: Теория равновесия Ф. Гейдера . . . . .	51

## ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

ЗЫГМУНТ ВИАТРОВСКИ: Подготовка учителей профессии — срочное дело . .	63
КАЗИМЕЖ БОЖЕНЦКИ, ФРАНЦИШЕК СИКОРА: Из дискуссии по вопросу системы управления школьным делом . . . . .	74
АДАМ ЖОНСА: Замечания к статье Юзефа Козловского . . . . .	84

## ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

АЛИЦИЯ КАРГУЛЬ: Помощь консультации в ликвидации воспитательных трудностей . . . . .	86
МАРИАН СЪНЕЖИНЬСКИ: Проблема профессиональной преориентации в свете исследований . . . . .	96
ЯНИНА ВЫЧЕСАНЫ, ИРЕНА ТЕРВОХ: Заочное образование в оценке учите- лей-заочников . . . . .	106
РЫШАРД ЦИЕСЬЛИНЬСКИ: Проблемы профессионального старта первых выпускников ВУШ . . . . .	111
АДАМ ЖОНСА: Старт молодых учителей . . . . .	120

## РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ХАЛИНА ЯНКОВСКА: Збигнев Заборовски — Введение в методологию педаго- гических исследований . . . . .	124
КАЗИМЕЖ ПОСПИШЫЛЬ: Земовит Влодарски — Спор о молодежи Психологический очерк . . . . .	127
ЯНИНА ВУИТОВИЧ: Анна Лукавска — Дидактические причины трудностей в учёбе . . . . .	131

## ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати . . . . .	133
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати . . . . .	137
ЛЮДВИГ БАНДУРА: Исследования об учителе в ГДР (на основе „Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock“ 1972) . . . . .	141

## ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

СТАНИСЛАВ ГЖЕСЬНИАК — Профсоюзная дискуссия вокруг Рапорта о со- стоянии просвещения . . . . .	144
---	-----

КАЗИМЕЖ ШУБА — Общеобразовательный лицей в свете проектов реформы  
школьной системы . . . . . 148

**ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА**

МИКОЛАЙ КОЗАКЕВИЧ: Вклад основных наук в педагогическую науку (Кон-  
гресс АИСЭ в Париже — сентябрь 1973) . . . . . 151

## CONTENTS

### ARTICLES

WACŁAW WOJTYŃSKI: The historical decision . . . . .	1
MIRON KRAWCZYK: Personel model of the socialist builder . . . . .	6
JÓZEF OLSZAŃSKI: Science formed aspect of a teachers work . . . . .	16
HENRYK SMARZYŃSKI: Contemporary youths' morality treat problem . . . . .	33
ZBIGNIEW ZABOROWSKI: F. Heider's balance theory . . . . .	51

### DISCUSSIONS AND POLEMICS

ZYGMUNT WIATROWSKI: Trade teachers educating — urgent problem . . . . .	63
KAZIMIERZ BORZEŃKI, FRANCISZEK SIKORA: From discussion about administration in education system . . . . .	74
ADAM RZAŚA: Comments to the Józef Kozłowski's article . . . . .	84

### EXPERIENCES, TRIALS AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

ALICJA KARGUL: Guide bureau's help in liquidating education difficulties . . . . .	86
MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: Trade preorientation problem in a view of scientific research . . . . .	96
JANINA WYCZESANY, IRENA PIERWOCH: Correspondence studies in an opinion of the studying teachers . . . . .	106
RYSZARD CIEŚLIŃSKI: Teachers starting work problems after graduating from a Higher Teachers School . . . . .	111
ADAM RZAŚA: Starting of the young teachers . . . . .	120

### REVIEWS AND REPORTS ON BOOKS

HALINA JANKOWSKA: Zbigniew Zaborowski — Introduction to methodology of a pedagogical study . . . . .	124
KAZIMIERZ POSPISZYL: Ziemowit Włodarski — Dispute about young people Psychological sketches . . . . .	127
JANINA WOJTOWICZ: Anna Łukowska: Didactical difficulties in a school work . . . . .	131

### REPORTS ON PERIODICS

STANISŁAW NOWACZYK: Review of the Polish pedagogical periodics . . . . .	133
JÓZEF ZALEWSKI: Review of the Soviet pedagogical periodics . . . . .	137
LUDWIK BANDURA: Studies over a teacher in GDR (On the ground of „Wis- senschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock" 1972) . . . . .	141

### COUNTRY CHRONICLE

STANISŁAW GRZEŚNIAK: Union's discussion about educational situation Report . . . . .	144
---	-----

KAZIMIERZ SZUBA: Academical High School view of the project reforming school system . . . . . 148

**ABROAD CHRONICLE**

MIKOŁAJ KOZAKIEWICZ: Contrybution elements of learning to pedagogical science (AISE Congress in Paris — September 1973) . . . . . 151





INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1974 r.

Nakład 4.866 egz. Ark. wyd. 13,8. Ark. druk. A-1 13,3. Papier druk. sat. kl. V, 70 g. 70×100/16.  
Oddano do składania w listopadzie 1973 r. Podpisano do druku i druk ukończono w lutym 1974 r.

Indeks 37526. Olsztyńskie Zakłady Graficzne im. Seweryna Pieniężnego, Olsztyn ul. Towarowa 2.

Zam. nr 2632/II

G-5