

RUCH PEDAGOGICZNY

2

ROK XVI (XLIX) MARZEC — KWIECIEŃ 1974

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TRESCI

ARTYKUŁY

JÓZEF KOZŁOWSKI: Rola doświadczenia w procesie doskonalenia zawodowego	161
MARIAN RATAJ: Osiągnięcia i perspektywy rozwoju olimpiad przedmiotowych	176
JAN FUDALI: Licea ogólnokształcące z rozszerzonym programem nauki języków obcych	183
KAZIMIERZ SOŚNICKI: Pogląd strukturalizmu na współczesną naukę	199

DYSKUSJE I POLEMIKI

WACŁAW WOJTYŃSKI: Nauki pedagogiczne wobec reformy oświaty i szkoły	214
---	-----

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

RYSZARD ŁUKASZEWICZ: Wyznaczniki rozbieżności wzorów zachowań młodzieży	226
ALICJA i JAN MAUREROWIE: Społeczne uwarunkowanie życzeń i aspiracji zawodowych u uczniów kończących szkołę podstawową	232
JÓZEF RERUTKIEWICZ: Reakcje uczniów a uczeniec na tle środowiska obiektywnego	244
WŁADYSŁAW PUŚLECKI: Miesięczna analiza osiągnięć uczniów w dwukresowym roku szkolnym	250

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

BOLESŁAW PLEŚNIARSKI: Wojciech Pomykało — Socjalistyczna strategia wychowawcza	260
ZYGMUNT WIATROWSKI: Ignacy Szaniawski — Zawód i praca między diagnozą i prognozą	264
MIECZYŚLAW IWANICKI: Stanisław Michalski — Społeczna i pedagogiczna działalność Stefani Sempolowskiej	267
RYSZARD WIĘCKOWSKI: Mirosław J. Szymański — Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej	270
JAN POPLUCZ: Stanisław Krawcewicz — Współpraca i współzycie w zespołach nauczycielskich	272
MARIA GUTWIŃSKA: Adam Wędrychowicz — Życie kulturalne nauczycieli	275
MIROŚLAW J. SZYMAŃSKI: Ondrej Baláž — Učitel a spoločnosť	276
ADAM ZYCH: John Clark Marshall, Loyde Wesley Hales — Classroom test construction reading	280

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	283
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	286

KRONIKA KRAJOWA

KAZIMIERZ SZUBA: Reforma egzaminu maturalnego	292
ZW: Film dydaktyczny w kształceniu zawodowym	293

KRONIKA ZAGRANICZNA

ANNA KRÓL: Polonica oświatowe w czasopismach zagranicznych	296
--	-----

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

A R T Y K U Ł Y

JOZEF KOZŁOWSKI

ROLA DOŚWIADCZENIA W PROCESIE DOSKONALENIA
ZAWODOWEGO

Wstęp

Proces doskonalenia zawodowego można by przyrównać do sztuki opanowywania rzemiosła. Wykonywanie pracy zawodowej wymaga zdobywania wielu umiejętności oraz ich powiązania w sprawnie przebiegający ciąg działania. Nie jest to wcale łatwe i dlatego sposób wykonywania pracy zawodowej, a zatem i powtarzalnych czynności ma swoje stopnie usprawnienia, od nieporadności nowicjusza począwszy, po doskonale uchwycenie kunsztu przez mistrza. Owo mistrzostwo nie przychodzi jednak samo, po prostu trzeba się tego uczyć i dorabiać własną pracą. Każda więc indywidualna kariera zawodowa ma swój własny, charakterystyczny przebieg, rozwój w określonym kierunku: bądź to w kierunku postępu, sprawnej organizacji pracy, rozwoju jej struktury, bądź to w kierunku regresu, pewnego zastoju i skostnienia, zubożenia struktury działalności lub jej całkowitej dezorganizacji.

Wśród organizatorów oświaty i nauczycieli-praktyków panuje głębokie przekonanie o ważnej roli doświadczenia pedagogicznego w procesie doskonalenia. Na dobrą jednak sprawę, nigdy nie próbowano nawet bliżej określić, co to jest owo doświadczenie, w jaki sposób się je nabywa i organizuje, co właściwie ma być przedmiotem wymiany, gdy się o tym mówi.

Do tych przeświadczeń o dużej roli doświadczenia w pracy pedagogicznej dochodzi dziś nowy argument na rzecz jego niezbędności. Prekursorzy nowego wychowania (wychowanie dla przyszłości, wychowanie w zmiennej rzeczywistości, kształcenie dla rozwoju) domagają się przygotowania ucznia-wychowanka do szybko zmieniających się warunków. „Dziś nauczanie polega na wyrobieniu takiej dyspozycji i uzdolnień, takiej samodzielności postaw, które by jednostkę czyniły zdolną do autoregulacji, czyli do życia w zmiennej rzeczywistości, do stałej gotowości rekonstrukcji doświadczenia, rekonstrukcji własnych stereotypów dynamicznych” (Z. Mysłakowski). Trzeba więc dokonać analizy tego, co nazywa się w pedagogice doświadczeniem, i wyprowadzić słuszne wnioski dla praktyki.

Co w procesie doskonalenia rozumie się przez doświadczenie

Pojęcie „doświadczenia” jest wieloznaczne i bywa używane w różnych kontekstach. Trudno więc o jasną wykładnię i jednoznaczne określenie. SJP podaje pod tym hasłem „Ogół wiadomości zdobytych na podstawie obserwacji i przeżyć; znajomość życia, rzeczy i ludzi; praktyka, wprawa, ciężka próba życiowa”.

W naukach filozoficznych przez doświadczenie rozumie się na ogół „poznanie oparte na postrzeganiu i doznaniu zmysłowym”, aczkolwiek i tu, w zależności od szkoły filozoficznej, nadaje się temu pojęciu różną interpretację. Locke na przykład rozróżnia doświadczenie zewnętrzne, za pomocą którego dane są nam przedmioty materialne oddziałujące na zmysły i doświadczenie wewnętrzne (refleksję), za pomocą którego są nam dane własne przeżycia. Inną zupełnie interpretację daje I. Kant, który zaprzecza temu, jakoby w doświadczeniu dane nam były przedmioty zewnętrzne (same w sobie), a są to tylko zjawiska organizowane według wrodzonych kategorii umysłu. Podkreśla on czynną rolę umysłu w poznawaniu świata i rzeczywistości. Pragmatyści i operacjoniści włączyli do pojęcia doświadczenia skuteczne działanie. „To tylko możemy uważać za rzeczywiście dane w doświadczeniu, co potrafimy sami wywołać”. Doświadczenie pojmuje się bądź to jako akt poznawczy (czynność umysłu), to znowu jako wytwór, ustabilizowany wynik tej czynności.

Psychologowie również w zależności od szkoły i kierunku, jaki uprawiają, różnie pojmują i interpretują doświadczenie. Psychologia świadomości interesuje się głównie tym, co dzieje się w świadomości, mówi się o polu świadomości i jego organizacji, nie wyjaśnia się natomiast uwarunkowania tych procesów przebiegających w świadomości.

Pragmatyści wyznają wręcz odmienne poglądy. Ważne dla nich jest to, co człowiek robi, a nie to, co przeżywa. Wyznają program praktycznego sprawdzania twierdzeń. Zachowanie się osobnika zależy wyłącznie od sytuacji zewnętrznej. Obserwując zmiany zachodzące w sytuacji zewnętrz-

nej, można na tej podstawie przewidywać, jak zachowa się osobnik w zmienionej sytuacji. Zmieniając sytuację i kształtując ją w sposób planowy można kierować zachowaniem się ludzi. Każdej sytuacji bowiem przyporządkowany jest odpowiedni wzór zachowania się.

Obydwa te kierunki (uprawiania) psychologii nie są jednak w stanie wyjaśnić wielu faktów zachowania się, gdyż nie uwzględniają w swych pracach wzajemnego stosunku świadomości i rzeczywistości. Podstawę metodologiczną do tego rodzaju poszukiwań daje materializm dialektyczny, który określa stosunek świadomości do materii. Świadomość jest pochodną materii, i to wielostronną, a człowiek jest istotą działającą świadomie. W praktycznej działalności człowiek przekształca rzeczywistość, ale zarazem przekształca i samego siebie.

Na tym podłożu filozoficznym T. Tomaszewski rozwija konsekwentnie „teorię czynności”, która jest próbą opisaną i wyjaśnienia działalności człowieka. Aby na to pytanie odpowiedzieć, trzeba:

- 1) znać obiektywną rzeczywistość, w której czynność przebiega,
- 2) obraz tej rzeczywistości, który w trakcie tej działalności wytwarza się w umyśle człowieka,
- 3) mniej lub bardziej trwałe cechy jego osobowości.

Nie ma więc mechanicznej zależności między sytuacją i zachowaniem w sensie bezpośredniej zależności typu: bodziec — reakcja. Relacja ta jest zawsze modyfikowana przez zespół czynników wewnętrznych, który umownie można tu nazwać „doświadczeniem”. Sytuacja zewnętrzna i doświadczenie stanowią podstawowe czynniki determinujące zachowanie się człowieka i jego rozwój. Związek między sytuacją a zachowaniem wytwarza się w ciągu życia, jest rezultatem uczenia się w procesie działania.

Pojęcie „doświadczenia” bywa też używane, gdy ocenia się czyjeś działanie lub zachowanie. Wiąże się ono zawsze z określoną sytuacją lub dziedziną działania. Mówi się przecież, że ktoś jest doświadczony w danej sprawie. Powstaje pytanie, jak zachowa się osobnik w danej konkretnej sytuacji, od czego to zależy, czy można przewidywać czyjeś zachowanie i zaprogramować bieg wydarzeń, czyli wpływać na czyjeś zachowanie się? Co w tej sprawie współczesna nauka ma do powiedzenia praktykowi?

Na użytek codziennej praktyki można by określić doświadczenie jako przeżycie kontaktu osobnika z rzeczywistością, zwłaszcza z tym wycinkiem rzeczywistości, który stanowi dziedzinę jego działalności zawodowej. Kontakt ten przejawia się w podwójnej postaci, a mianowicie z jednej strony, kiedy spotykamy się z określonymi przedmiotami oraz zjawiskami i pod ich wpływem zdobywamy nową wiedzę o tych przedmiotach, odkrywamy niejako nie znane nam dotąd strony i właściwości, często będą to nawet szczegóły drugorzędne, ale za to konkretne, przybliżające nam dany przedmiot. Z drugiej strony, gdy oddziałujemy na przedmiot i próbujemy go zmienić, uformować według naszych zamysłów, wtedy również doznajemy nowych przeżyć. Przede wszystkim zapoznajemy się z tym,

co nazywa się „oporem rzeczywistości”, dowiadujemy się, że nasze możliwości działania są ograniczone, że przedmiot, który usiłujemy ukształtować według przyjętego wzoru, nie zawsze poddaje się naszemu naciskowi i często zdradza nowe, nie znane nam dotąd cechy i właściwości.

Wszelki kontakt z rzeczywistością, obojętnie czy będzie bierny, czy aktywny, wnosi zawsze coś nowego do naszej świadomości, zwiększa stan naszego posiadania, który nazywamy doświadczeniem. Tak patrząc na sprawę, możemy powiedzieć, że doświadczeniem jest to wszystko, co kształtuje się i utrwała w naszej psychice, w wyniku naszego kontaktowania się z rzeczywistością, a więc wszelkiego rodzaju informacji o przedmiotach i zjawiskach, jak również wszelkie mniej lub więcej uświadamiane odczucia i przeświadczenia o tej rzeczywistości i naszej możliwości jej przekształcania.

Doświadczenie uzyskane w poprzedniej działalności włącza się do układu warunków późniejszego zachowania się. Można powiedzieć, że jest ono zawsze obecne w naszym działaniu.

J. Reykowski nazywa ten czynny, psychiczny kontakt z rzeczywistością naszym ustosunkowaniem. Kontakt z rzeczywistością należy rozumieć zawsze jako skierowany na określony przedmiot. Jednak przedmiot ten nie jest nam dany w gotowej postaci, musi on wprawdzie „powstać” w umyśle osoby działającej w wyniku obcowania z tym przedmiotem i odbierania różnych doznań. Doświadczenie wiąże się zawsze z określonym przedmiotem lub dziedziną pracy.

Powstanie w umyśle „przedmiotu” jako kategorii doświadczenia jest procesem długotrwałym. Wprawdzie muszą zaistnieć warunki do spostrzeżenia przedmiotu, czyli wyodrębnienia go z ogólnego tła. Nazywanie przedmiotu (uczeń, klasa, szkoła, środowisko, społeczeństwo) sprzyja temu procesowi wyodrębnienia się przedmiotu z ogólnego kontekstu wydarzeń. Konsekwencją tego procesu formowania się przedmiotu jako kategorii jest zdolność do widzenia jego stałości mimo zmienności danych sensorycznych.

W miarę jak kształtuje się w umyśle kategoria przedmiotu, zaczyna się proces gromadzenia i utrwalania wszelkich doznań związanych z danym przedmiotem, zaczyna się kształtować doświadczenie, w którym wyróżnia się składniki poznawcze, emocjonalne i behawioralne (instrumentalne, wykonawcze, działaniowe).

Doświadczenie jednostki organizuje się wokół czy w związku z określonymi przedmiotami, które mają dla niej pewne znaczenie, i dlatego chce ona je lepiej poznać, by móc na nie odpowiednio reagować, oddziaływać. Stosownie do tego dokonuje ona wyboru napływających informacji, konfrontuje je z posiadanymi informacjami, dokonuje oceny z punktu widzenia własnych potrzeb i zadań oraz możliwości realizacji.

Wytworzony obraz przedmiotu i na tej podstawie dokonana ocena prowadzi do reakcji emocjonalnej bądź instrumentalnej reakcji przystoso-

wawczej jednostki, bądź też do uformowania procesu sterującego zachowaniem, tj. do powstania procesu motywacyjnego. Czynne ustosunkowanie się jednostki do konkretnego przedmiotu (sprawy) zależy od tego:

- a) w jaki sposób zostały zorganizowane informacje o przedmiocie, jaki obraz przedmiotu utworzył się w umyśle jednostki;
- b) jakie emocje i motywy powstały, czym jest dany przedmiot dla jednostki, jakie ma on dla niej znaczenie, co wiąże ją z nim;
- c) jakim repertuarem możliwości wykonawczych dysponuje jednostka w danej chwili, jakie są jej możliwości działania.

Istnieje bowiem sprzężenie między tym, jak jednostka spostrzega dany przedmiot i jak go ocenia (procesy orientacyjne), a tym, jak się ona do niego ustosunkuje (procesy wykonawcze).

Obserwując i oceniając pracę nauczyciela, badamy właściwie związek, jaki zachodzi między sytuacją (zadaniem) nauczyciela a jego zachowaniem się. Badamy, czy ten związek jest adekwatny, to znaczy, czy zachowanie się nauczyciela jest odpowiednie do sytuacji, czy jest ono skuteczne, daje oczekiwane efekty. Relacja: sytuacja — zachowanie nauczyciela, jest relacją odpowiedności i oceniana bywa w kategoriach sprawności i skuteczności. Czasem uwzględnia się również odniesienie czynności do wzoru, czyli bierze się pod uwagę zgodność jej przebiegu z tymże wzorem, a więc jej prawidłowe wykonanie.

Zakładając, że zachowanie się powinno korespondować z sytuacją, nie twierdzimy jednak, że sama rzeczywistość (sytuacja) wyznacza nasze postępowanie. Powszechnie obserwowany fakt zróżnicowanego zachowania się różnych osobników w identycznej sytuacji, jak również odmiennego zachowania się tego samego osobnika w powtarzających się sytuacjach, wskazuje niezbicie, że nasze zachowanie się determinowane jest nie tylko przez czynniki zewnętrzne, ale również przez czynniki wewnętrzne.

Przez doświadczenie będziemy więc rozumieli właśnie ów kompleks czynników wewnętrznych (subiektywnych), który został skojarzony z danym przedmiotem (sytuacją) i który wpływa na sposób zachowania się jednostki. W tym układzie możemy doświadczenie traktować jako czynnik interweniujący i modyfikujący nasze postępowanie, na rzecz lepszego przystosowania się. Tak pojęte doświadczenie ma swoją dynamikę rozwoju i organizację.

Doświadczenie jako warunek i rezultat uczenia się w toku pracy

Stwierdzając ścisłą zależność między wykonywaniem zawodu a procesem uczenia się, zadajemy pytanie: jak nauczyciel rozwija się w zawodzie, jakie gromadzi doświadczenia w pracy? Pedagogowie zawsze wysuwali postulat rozwoju nauczyciela w zawodzie jako podstawowy warunek skutecznego oddziaływania na młodzież. Zwracają również uwagę na pewne

zakłócenia w pracy wychowawczej wynikające z zastoju intelektualnego nauczyciela i jego zrutyinizowania. Poszukuje się więc skutecznych sposobów i środków zaradczych w celu podtrzymywania nauczyciela w pełnej przydatności do pracy pedagogicznej, skutecznego wpływania na rozwój młodzieży.

Zagadnienie sprowadza się do tego, jak nauczyciel przeżywa swoją pracę, jak myśli i uczy się w procesie pracy? Punktem wyjścia naszych poszukiwań będzie koncepcja pola doświadczenia indywidualnego nauczyciela w ujęciu Z. Mysłakowskiego. „Uczyć się czegoś w sposób trwały i organiczny, a więc najbardziej wartościowy, można tylko wtedy, gdy nowy nabytek umysłu daje się włączyć bez gwałtu w »pole« naszego nagromadzonego i zorganizowanego doświadczenia”.

Doświadczenie występuje tu jako warunek wstępny uczenia się. I na tym polega trudny start młodego nauczyciela, że jego zasób indywidualnego doświadczenia jest jeszcze znikomy lub nie w pełni adekwatny do tych sytuacji, w jakich on działa.

Przeżycia związane z wykonywanym zawodem organizują się zwykle w swego rodzaju stereotypy lub schematy. Stanowią one aktywną organizację uprzednich działań (reakcji), uprzednich doświadczeń, naszych kontaktów z rzeczywistością. Ale takie pierwotne doświadczenie jest z kolei punktem wyjścia do dalszych działań. Służy przede wszystkim pomocą przy wyodrębnianiu faktów i rozpoznawaniu sytuacji oraz zadań. Podmiot działający ma różne schematy czynnościowe, a rozpoznane zadanie jest zwykle pobudzeniem któregoś z tych posiadanych schematów. Zadanie jest schematem niepełnym (zarysowanym), a uzyskana odpowiedź (rozwiązanie zadania) jest dopełnieniem (uzupełnieniem) tego schematu. Rola takiego schematu jest czynna, wyznacza bowiem bieg naszej myśli, wskazuje na kierunek poszukiwania odpowiedzi, rozwiązania zadania. I to, co Piaget nazywa schematem asymilacyjnym, jest swego rodzaju programem obserwacji przedmiotu (wydarzenia) i jego analizy, służy więc celom eksploracyjnym i w zależności od tego, jaki to jest schemat (ubogi czy rozwinięty, stosowny czy niestosowny dla danej kategorii przedmiotów czy zjawisk), zdobywamy taką czy inną orientację, taki czy inny zbiór informacji o przedmiocie i możliwościach jego przekształcenia. W doświadczeniu naszym bowiem kojarzy się rozpoznany przedmiot lub kategoria zadań z odpowiednimi reakcjami, operacjami czy też programami działania.

Gdy nauczycielowi brak jeszcze doświadczenia, wtedy zwykle wykonuje szereg ruchów lub działań niekontrolowanych, czerpie je zwykle z posiadanego repertuaru ruchów elementarnych. Takie chaotyczne postępowanie metodą „prób i błędów” jest na ogół nieskuteczne i w potocznej mowie określamy je jako „krażenie w kółko”. Ten krąg nieskutecznego postępowania nauczyciela może być przerwany pod warunkiem, że obserwuje on skuteczność swego działania, eliminując w ten sposób zabiegi

jałowe, bezskuteczne. Wprowadzenie kontroli do swej działalności oznacza podniesienie pracy na wyższy poziom świadomości.

Pierwotne doświadczenie nauczyciela ma zatem doniosły wpływ na dalszy jego rozwój w pracy zawodowej, umożliwia mu lub utrudnia gromadzenie dalszych doświadczeń oraz ich organizację w postaci tzw. schematów dynamicznych. One reprezentują utrwalone w podmiocie działania systemy czynności oraz schematy poznawcze (obrazy i inne reprezentacje rzeczywistości) jako utrwalone wyniki tych czynności. W sytuacjach problemowo-zadaniowych odbywa się nakładanie tych schematów na siebie, to znaczy, że schematy poznawcze ułatwiają nauczycielowi rozpoznanie sytuacji (na czym polega problem, zadanie) oraz dobranie odpowiedniego działania, prowadzącego do rozwiązania problemu, zadania. Dynamiczny charakter tych schematów wynika stąd, że pod wpływem nowych informacji o rzeczywistości lub skuteczności wykonywanych czynności mogą one ulec zmianie.

Dynamika tych schematów objawia się szczególnie w sytuacjach nowych, konfliktowych, trudnych. Jeżeli jakaś nowa treść odbiega od schematów naszego zorganizowanego doświadczenia do tego stopnia, że nie mieści się w naszej sieci poznawczej, wówczas powstaje moment zaniepokojenia i odczucia trudności. Dostrzeganie i wyróżnienie pewnego zjawiska jako znamiennego i nie pokrywającego się z naszym dotychczasowym doświadczeniem, niekiedy wprost sprzecznego z przyjętymi dotychczas poglądami, stanowi moment niezwykle płodny w rozwoju doświadczenia. Takie odczucie trudności prowadzi do przewartościowania i rekonstrukcji naszego dotychczasowego doświadczenia. Schemat bywa wtedy dostosowany bardziej adekwatnie do przedmiotu, następuje akomodacja schematu i w ten sposób wzrasta nasze obiektywne poznawanie przedmiotów, rzeczywistości.

Rozwój nauczyciela w zawodzie polega właśnie na kształtowaniu coraz to doskonalszych form utrzymania równowagi między podmiotem a rzeczywistością, coraz wyższych form asymilacji i akomodacji. W toku działania nauczyciel uczy się, rozszerza swoją sferę poznawczą, poznaje różne programy działania i warunki ich realizacji, wyrabia sobie umiejętności związane z danym programem działania, przeżywa swoje działanie, rozwija swoją sferę emocjonalną. Wszystkie te nabytki kojarzy z określonym przedmiotem czy dziedziną działania — gromadzi i organizuje swoje doświadczenia zawodowe.

Ale jako podmiot myślący posiada zdolność do regulowania i modyfikowania swego działania, czyli do reorganizacji swego doświadczenia. Jego rekonstrukcji odpowiednio do programu wynikającego z nakazanych zadań lub zmienionych warunków.

W toku wykonywania pracy zawodowej jednostka uczy się, czyli zmienia swoje właściwości psychiczne w zależności od efektów swego działania. Nie tylko zmieniają się jej procesy motywacyjne, poznawcze i wyko-

nawcze, ale zarazem dokonuje się integracja tych procesów wokół tych przedmiotów, które są celem działalności nauczyciela. W procesie pracy kształtuje się doświadczenie jednostki w postaci struktur poznawczych i czynnościowych odpowiadające strukturom przedmiotowym.

W procesie doskonalenia zawodowego chodzi o to, aby doświadczenie pracownika było „żywe”, aby ono narastało i organizowało się stosownie do tych procesów zewnętrznych, technologicznych, jakie przebiegają w pracy zawodowej. W wyniku uczenia się powstaje nowa struktura zachowania się nauczyciela z nowymi determinantami motywacyjnymi i z nowymi kryteriami oceny skuteczności swego działania.

Wymiana doświadczenia formą uczenia się społecznego

Uczenie się pojmujemy jako działalność jednostki, która zmienia swoje zachowanie się pod wpływem warunków zewnętrznych i w zależności od zauważanych wyników swego działania. Istotnym elementem skutecznego uczenia się staje się szybka, prawidłowa i wystarczająca informacja o zmianie warunków, jaka następuje w toku działania, oraz szybkie zastosowanie środków do nowych warunków.

Wszelkie uczenie się ma charakter indywidualny nawet wtedy, gdy człowiek przebywa w zespole. Grupa jednak stwarza nowe warunki i możliwości uczenia się, powoduje zmiany w sposobie zachowania się. W grupie występuje zjawisko wzajemnego oddziaływania na siebie jednostek, zjawisko interakcji i komunikacji. Aktywność jednostki w określonych granicach jest tym większa, im większa jest liczba jej powiązań ze środowiskiem i im większa jest liczba możliwych reakcji alternatywnych.

Wzajemne oddziaływanie na siebie poszczególnych jednostek przyjmuje różne formy: komunikacji, naśladownictwa, współpracy i rywalizacji.

Uczenie się związane jest ściśle z procesem komunikacji, przekazywania wiadomości, informacji. Uczenie się społeczne, tzn. przejmowanie gotowych wzorów i norm zachowania, jest możliwe tam, gdzie istnieje wzajemne porozumienie i wymiana informacji. Znany jest tzw. efekt publiczności, wpływ, jaki wywiera obecność innych osób na sposób zachowania się, na przebieg i poziom pracy jednostki.

Wymiana informacji ma szczególne znaczenie w procesie organizowania indywidualnego doświadczenia. Narasta ono powoli i utrwala się w postaci schematów, które determinują sposób spostrzegania, przebieg myślenia i formy zachowania. Intensywność tych procesów, jak również ich plastyczność (podatność na zmiany) wzrasta z procesem ich werbalizacji, utrwalenia ich w systemie znaków. Zachodzi wtedy możliwość przekazywania swoich doświadczeń innym, na przykład poprzez słowo mówione lub pisane.

Wymiana doświadczenia odbywa się także na drodze naśladownictwa.

Wypróbowane i utrwalone wzory działania w grupie zawodowej są obserwowane i odtwarzane przez nowicjuszy. Przejmowanie wzorów bardziej złożonych wymaga jednak pośrednictwa słowa, które ułatwia analizę ruchów oraz ich powiązanie w system działania. W zasadzie opiera się ono na myśleniu oglądowym, które jest zależne przede wszystkim od aktualnej sytuacji, dominują w nim czynniki oglądowe, często nieistotne. Na tym poziomie działania doświadczenie nauczyciela kojarzy się z obrazem jego pracy zawodowej. Na ogół nauczyciele mają dość duże trudności z opisywaniem swojej pracy. Pisanie sprawozdań z przebiegu swej pracy ma w tym względzie istotne znaczenie.

Na wyższym szczeblu ogólności, pod wpływem opanowania pojęć ogólnych i kategorii oraz teorii działania, doświadczenie przestaje być zależne od konkretnej sytuacji i aktualnych działań wykonywanych na przedmiotach. Przyjmuje ono postać operacji i nawet całych grup operacji. Są to wzory działania uogólnione, ale zarazem bardzo wyraźne, z dokładną artykulacją ruchów. Dzięki temu możemy dowolnie manipulować poszczególnymi operacjami i układać różne, alternatywne programy działania. Myślenie staje się wolne od egocentrycznego związania z aktualnym działaniem, staje się bardziej obiektywne.

Proces obiektywizacji doświadczenia pogłębia się w toku dyskusji, w czasie wymiany zdań i uwzględnienia różnych punktów widzenia. Doświadczenie indywidualne nauczyciela poddaje się kontroli społecznej, bywa korygowane i wzbogacane przez doświadczenie innych. Staje się ono z kolei własnością społeczną i wchodzi do ogólnego systemu doświadczeń zawodowych.

Sprawa komunikacji i wymiany doświadczeń jest szczególnie ważna w zawodzie nauczycielskim. Nauczyciel przebywając w klasie, pracuje zwykle w odosobnieniu od swoich kolegów i gdy w dodatku nie kontroluje swej pracy, zachodzi niebezpieczeństwo formowania się doświadczenia subiektywnego. Wymiana informacji o pracy, dyskusje, opisywanie swoich doświadczeń w postaci odczytów pedagogicznych zapobiega tym deformacjom zawodowym, jakim jest nieudane doświadczenie.

Omawianie swej pracy z kolegami lub z przełożonymi jest szczególnie ważną formą wymiany doświadczeń. Znany jest wpływ informacji na przebieg działania, na poziom jego wykonania. Znajomość wyników działania wpływa korzystnie na dalszą pracę nauczyciela. W procesie doskonalenia pracy nauczyciela szczególnie ważną rolę spełniają informacje zwrotne, sygnalizujące o przebiegu działania i jego efektywności, spełniają one funkcje kontrolno-regulacyjne i pobudzające. Praca w zespole względnie wymiana doświadczeń w gronie koleżeńskim uruchamia właśnie te mechanizmy informacyjne. Z drugiej strony zespół nauczycielski ze swymi wymaganiami staje się tu kryterium i normą dla oceny wyników osiąganych przez jednostkę. Przez to grupa wywiera silny wpływ na jednostkę w kierunku chęci dorównania lub nawet przodowania w gronie

nauczycielskim. Człowiek jest istotą społeczną, która uzależniona jest od wartości i ocen swojego środowiska, w którym spełnia określoną rolę.

Nauczyciel uczestniczący w procesie komunikacji jest partnerem w wymianie doświadczeń. Korzysta z doświadczenia społecznego, które zawarte jest w różnych wzorach i normach, przyswaja sobie obowiązujące kryteria oceny, asymiluje systemy znaczeń i wartości, które umożliwiają mu lepsze rozumienie świata i siebie samego, co jest warunkiem odpowiedniego zachowania się i skutecznego działania.

W zakresie wymiany doświadczeń chodzi nie tylko o wymianę informacji o walorach instrumentalnych, o sposobach skutecznego działania, ale zgodnie z przyjętym przez nas określeniem doświadczenia, chodzi także o pozostałe składniki tego doświadczenia, natury emocjonalnej i motywacyjnej. Byłoby błędem nie do naprawienia, gdybyśmy wymianę doświadczenia pojmowali ciasno, ograniczając się wyłącznie do strony technologicznej pracy nauczyciela. Działalność szkoły i nauczyciela wymaga przede wszystkim ukierunkowania na wartościowe cele i pobudki działania. Nie jest więc sprawą obojętną, jaki system wartości i znaczeń tkwi w doświadczeniu nauczyciela.

Doświadczenie ludzkie może być zakodowane w różnej postaci, słownej, obrazowej i przedmiotowej. Wszystkie te trzy rodzaje przekazu doświadczenia powinny być szeroko stosowane w szkole i w pracy nauczyciela. A więc oprócz słowa (dyskusja, omówienia, prelekcje) ważną rolę mogą odegrać filmy i audycje telewizyjne. Obrazowy sposób przedstawienia toku pracy i efektów działania jest szczególnie interesujący przez swoją nośność informacyjną i możliwość rozwijania wielu czynności poznawczych: spostrzeganie, analizowanie, porównywanie, syntetyzowanie, uogólnianie, abstrahowanie.

Nowa technologia kształcenia, która zapowiada się na skutek wejścia do szkoły różnych urządzeń technicznych (a będzie ich w przyszłości coraz więcej) spowoduje swego rodzaju rewolucję w pracy szkoły i nauczyciela. Urządzenia dydaktyczne wprowadzone do procesu nauczania będą wymagały tzw. materiałów dydaktycznych w postaci programów, tekstów, obrazów, wykresów, tabel. Zmieni się zasadniczo styl pracy nauczyciela, a tym samym jego doświadczenie zawodowe będzie miało inny charakter. Nauczyciel w przyszłości będzie bardziej zajęty przygotowaniem różnych materiałów dydaktycznych w postaci programów, tekstów, pomocy naukowych. Twórczość jego pójdzie w tym kierunku, aby poprzez prace przygotowawcze i materiały oraz urządzenia dydaktyczne ograniczyć swój bezpośredni sposób działania na rzecz bardziej pośredniego oddziaływania na uczniów. Projektuje się nawet tzw. samoinstruujące materiały, aby jak najbardziej usamodzielnić ucznia w działaniu. Rola nauczyciela sprowadzi się zatem do producenta takich materiałów i do ich eksploatacji w procesie dydaktycznym. Wymiana doświadczeń na tej płaszczyźnie będzie bardzo pożyteczna i konkretna, stworzy nowe impulsy do działania, do wza-

jemnego informowania i świadczenia usług. Wyprodukowane materiały i urządzenia mogą być stosowane w skali społecznej. Przez to doświadczenie nauczyciela będzie wykorzystane w szerszym zasięgu, daleko poza klasę i własną szkołę. Ten nowy rodzaj wymiany doświadczeń należy do przyszłości.

Formy doskonalenia nauczycieli

W procesie doskonalenia nauczycieli trzeba uwzględnić jego specyficzne potrzeby ciągłego rozwoju, zdobywania doświadczenia, jego organizacji i rekonstrukcji. Chcąc zatem wesprzeć nauczyciela w jego rozwoju, trzeba by powołać odpowiednie formy doskonalenia zawodowego.

Poszukiwanie rozwiązań musi pójść niejako po dwóch torach. Jeden z nich wynika z faktu, że nauczyciel jako specjalista właściwie pracuje w szkole osamotniony, a drugi fakt — jako nauczyciel-wychowawca musi on współdziałać z kolektywem szkolnym i razem osiągać cele wyznaczone szkole, a więc musi uczyć się współdziałania i kooperacji.

Pierwszy tor doskonalenia, nazwijmy go indywidualnym lub specjalistycznym, opiera się na wybitnych jednostkach, których doświadczenie trzeba wykorzystać i premiować wyższe ich kwalifikacje. Nasuwają się trzy stopnie takiego wykorzystania wybitnych nauczycieli:

1. Nauczyciel produjący (licencjat, mentor, opiekun praktykantów), nauczyciel o bogatym doświadczeniu indywidualnym, pracujący samodzielnie i w sposób odpowiedzialny, reprezentujący współczesny poziom teorii i praktyki pedagogicznej. Jemu to oddaje się pod opiekę młodych nauczycieli — stażystów, u niego odbywają praktyki studenci — kandydaci na nauczycieli. W ten sposób rozwiązano by zagadnienie wdrażania kandydatów do zawodu, przekazywania im pierwszych doświadczeń. Teoria pedagogiczna nabywana w toku studiów nie zawsze pokrywa się z praktycznym działaniem w konkretnych warunkach. Dlatego pod okiem doświadczonego nauczyciela trzeba uczyć się „wchodzenia w zawód”, dostrzegania sytuacji zawodowych, dobierania odpowiednich metod postępowania, kontrolowania skuteczności swego działania. Nauczyciel produjący utrzymuje żywy kontakt z uczelnią, bierze udział w seminariach naukowych, współdziała z uczelnią w badaniach naukowych, zwłaszcza typu rozwojowego i wdrozeniowego.

2. Wizytator przedmiotowo-metodyczny (instruktor, specjalista, konsultant) — z tytułu wykonywanej funkcji obserwuje on pracę nauczycieli tej samej specjalności na obszarze powiatu lub regionu. Ma więc szersze doświadczenie, widzi pracę dobrą i złą, dysponuje tzw. doświadczeniem społecznym. Powinien być dobrym obserwatorem i obeznany z techniką pomiarów wyników nauczania, być po części pracownikiem naukowo-badawczym w sensie utrwalania swoich obserwacji

i stwierdzeń w postaci uściślonej, mogącej mieć znaczenie dla badań naukowych.

Główne jego zadanie polega na przełamaniu izolacji, osamotnienia nauczyciela-specjalisty, który zwykle w szkole nie znajduje partnera do wymiany doświadczeń. I dlatego wizytator przedmiotowo-metodyczny w stosunku do początkujących nauczycieli spełnia funkcję konsultanta, a w stosunku do pozostałych nauczycieli specjalistów staje się organizatorem spotkań i wymiany doświadczeń. W przyszłości zespoły specjalistów będą organizowane w celu wytwarzania programów i materiałów dydaktycznych potrzebnych do realizacji tych programów. W zespołach tych nastąpi wymiana usług, wymiana programów i materiałów. Może też doznać się pogłębienie specjalizacji w związku z opracowaniem programów i materiałów dla niektórych zagadnień, a w sprzyjających warunkach komunikacyjnych będzie można organizować wymianę specjalistów, przynajmniej w zakresie niektórych opracowanych zagadnień. Umożliwi to nauczycielowi zapoznanie się z innymi szkołami, zorientowanie się w poziomie nauczania w innych warunkach. Taka wymiana „gości” może przyczynić się do pogłębiania zainteresowań nauczycieli i ożywienia nauki szkolnej.

3. Profesor (mistrz, twórca, nauczyciel wybitny). Jest to nauczyciel nie tylko o wysokich kwalifikacjach naukowych, ale zarazem nauczyciel o dużym doświadczeniu, który potrafi swoje doświadczenie uogólnić i przekazywać innym, a więc osoba twórcza w zakresie swojej specjalności. Nie sądzimy, aby ten najwyższy tytuł zawodowy należało przyznawać w sposób automatyczny tylko nauczycielom szkoły średniej po pięcioletniej pracy. Tytuł ten powinien być przyznawany za wybitne zasługi i kwalifikacje twórcze na każdym odcinku pracy szkolnej. Przecież w każdym typie szkoły, a nawet w przedszkolu i w innych placówkach oświatowo-wychowawczych potrzebni są twórcy, ludzie umiejący swoje doświadczenie uogólniać i przekazywać swoim młodszym kolegom. Profesor przedszkola nie powinien być wcale wyjątkiem i dlaczego tylko szkoła średnia miałaby posiadać ten przywilej? W interesie rozwoju oświaty i doskonalenia kadry na każdym jej odcinku leży, aby wszędzie były te same zachęty do wybijania się w pracy, do prowadzenia prób i eksperymentów, do tworzenia programów i materiałów dydaktycznych. Taki profesor szkolny czy przedszkola może być właśnie kierownikiem naukowym zespołu, o którym była mowa powyżej. Może organizować zespoły specjalne o charakterze interdyscyplinarnym. Szczególnie na gruncie praktycznego działania powinny się takie zespoły rozwijać, tu bowiem wyłaniają się konkretne problemy, które wymagają naświetlenia z różnych stron, udziału specjalistów z różnych dziedzin. I tylko w ten sposób można dziś wiązać teorię z praktyką, naukę z zawodem oraz przyczyniać się do postępu w praktycznym działaniu.

Istnieje jednak jeszcze drugi nurt wymiany doświadczeń. Na skutek

stale pogłębiającego się podziału pracy i specjalizacji nauczycieli grozi szkole niebezpieczeństwo organizowania izolowanych działań. Każdy specjalista będzie starał się prowadzić swoją działalność według własnych wzorów, a przecież są to tylko działania cząstkowe, które w sumie mają składać się na całościowe oddziaływanie szkoły, na kształtowanie osobowości wychowanka. Zachodzi zatem potrzeba wymiany doświadczeń w ramach kolektywu szkolnego, całego zespołu nauczycielskiego w sprawach wychowania i oświaty.

Nowa koncepcja szkoły jako organizatora środowiska wychowawczego i pola dydaktycznego wyznacza jej szerszy zakres działania, wybiegający znacznie poza mury szkolne. W tym szerokim zakresie pracy potrzebne jest innego rodzaju doświadczenie. Zbiorcza szkoła gminna otwiera nowy rozdział w pojmowaniu funkcji szkoły i jej ścisłego powiązania z terenem. Kształtuje się nowe wyobrażenie szkoły jako infrastruktury kulturalnej określonego środowiska terytorialnego, jako instytucji, która kształtuje i zaspokaja potrzeby swego regionu w zakresie potrzeb kadrowych, społecznych i kulturalnych.

Zgodnie z tymi tendencjami rozwojowymi trzeba też inaczej spojrzeć na administrację szkolną, dla której pojęcie „zarządzania” przyjmuje zupełnie inną treść i znaczenie. To już nie zwykła biurokracja i administracja, ale instancja kształtująca system oświaty, która w granicach swego rejonu (powiatu, województwa) organizuje całokształt poczynań oświatowo-wychowawczych i kulturalnych. I dlatego na treść tego „zarządzania” składać się będzie nie tylko wydawanie poleceń i kontrola ich wykonania, a raczej czynności organizatorskie (planowanie i tworzenie warunków). Nowy styl zarządzania będzie polegał na czynnym działaniu poprzez dostarczanie niezbędnych informacji i środków działania. W tej hierarchicznej organizacji zarządzania trzeba wyróżnić co najmniej dwa ogniwa wymiany doświadczeń, a mianowicie szkołę i powiat lub rejon.

1. Dyrektor szkoły i rada pedagogiczna (szkolna). W ramach samej szkoły dokonuje się wymiana doświadczeń związanych z organizacją pracy, warunkami pracy i funkcjonowaniem szkoły. Ale to wszystko powinno być rozpatrywane z punktu widzenia realizacji celów szkoły, ukierunkowania jej działalności, uzasadnienia wysiłków, powiększania skuteczności oddziaływania.

Należy zwrócić uwagę na fakt, że styl pracy szkoły, atmosfera w niej panująca — to również ważne czynniki wychowawcze i wpływające na efektywność pracy. W dobrej szkole pracuje dobrze nawet i słabszy nauczyciel, nie wypada po prostu inaczej pracować.

2. Inspektor szkolny i szkolno-oświatowa rada powiatowa. W przyszłości nie będzie można pominąć i tego ogniwa wymiany doświadczeń. Chodzi o ten rodzaj doświadczenia, który wyrasta z przystosowania systemu oświatowego do potrzeb i warunków terenowych. A więc pra-

widłowe ukształtowanie sieci organizacyjnej placówek, racjonalny dobór i wymiana kadr, dostarczanie szkołom środków i obsługi technicznej.

Działalność pracy nauczycielskiej pogłębia się nie tylko w kierunku specjalizacji przedmiotowej i pedagogicznej, ale również w kierunku organizatorsko-technicznym, a więc w dziale przygotowania i zapewnienia warunków działalności podstawowej: analiza potrzeb i warunków pracy, planowanie i programowanie działalności, produkcja niezbędnych pomocy i materiałów dydaktycznych, przepływ informacji, dystrybucja i konserwacja środków i urządzeń technicznych. Łatwiejsze i skuteczniejsze będzie takie merytoryczne zarządzanie poprzez środki, gdyż po prostu stwarzać się będzie sytuacje skłaniające do działania w ustalonym rytmie. System przyjęć i egzaminów, możliwości wyboru szkoły i zawodu wiąże się ze służbą pomocniczą: poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne, orientacja zawodowa, planowe zatrudnianie, opieka nad dziećmi specjalnej troski, współpraca z organizacjami młodzieżowymi, z domem rodzicielskim i zakładami pracy.

W końcu można powrócić do idei powiązania szkolnictwa pedagogicznego z praktyką szkolną. Takich miejsc styku jest wiele i chodzi o to, aby je lepiej wykorzystać dla wspólnego dobra. Dla przykładu, takim ważnym ogniwem współpracy są praktyki pedagogiczne studentów. W interesie uczelni leży, aby studentów posyłać na praktyki do takich szkół, które gwarantują dobre warunki i bogate doświadczenia. Tak samo szkoła jest zainteresowana, aby otrzymać dobrze przygotowanych nauczycieli. Należy więc w obopólnym interesie to ogniwo współpracy prawidłowo rozwiązać.

Drugim ważnym ogniwem współpracy są tzw. dydaktyki szczegółowe. W interesie szkoły leży, aby te dyscypliny rozwijały się należycie, aby wykładowcy znali dobrze szkołę i swój przedmiot. A więc powinni to być doświadczeni nauczyciele i to jest szansa wyróżnienia dla wybitnych nauczycieli specjalistów przedmiotowych. Jednak wykładowca tego przedmiotu musi zmienić styl swej pracy, nie działać w odosobnieniu, lecz skupiać wokół siebie najwybitniejszych nauczycieli swej specjalności i pracować z nimi systematycznie nad rozwojem programów i materiałów dydaktycznych.

Dalszym ogniwem współpracy powinien być zakład czy instytut pedagogiki uczelni. Należy zerwać z dotychczasową praktyką, że pedagogikę „wykłada się” podobnie jak każdy inny przedmiot z książek, przekazując młodzieży studenckiej wiadomości, które do niej nie przemawiają i nie mają żadnego związku z praktyką. Zmiana stylu pracy polegałaby na podjęciu różnych inicjatyw oddziaływania na praktykę szkolną poprzez badania modelowe, programowe, operacyjne. Szczególnie cenne byłyby prace wdrożeniowe i rozwojowe. Uczelnia dysponuje poważnym potencjałem intelektualnym i wykonawczym, dlaczego nie wykorzystać tych możliwości przy rozwiązywaniu aktualnych zagadnień oświatowych, na przykład przy

modelowaniu i wprowadzaniu do praktyki koncepcji szkoły gminnej, systemu wychowawczego, nowych idei dydaktycznych.

Inną formą współdziałania uczelni ze szkołami mogą być różne kontakty wzajemne: dni otwarte, tydzień nauki dla nauczycieli, udział nauczycieli w pracach badawczych i rozwojowych uczelni. Panujący w tym względzie izolacjonizm i dystans powinien być jak najwcześniej przełamany w interesie rozwoju uczelni, jak i oświaty.

Wchodzimy w okres, kiedy nauka, technika, oświata i organizacja stanowią istotne czynniki rozwoju społecznego. Wiele zależy od ich współdziałania w zakresie wymiany informacji i usług. Znalezienie odpowiednich form współdziałania i wymiany doświadczeń jest sprawą przeanalizowania naszych możliwości działania w tym zakresie i systemowego podejścia do sprawy, aby poszczególne wysiłki wspierały nas w dążeniu do wspólnego celu, jakim jest przyspieszenie rozwoju naszego kraju. Nauka, technika i organizacja muszą znaleźć większe zastosowanie w dziedzinie oświaty. Mając taką przewodnią ideę, można poszukiwać skutecznych rozwiązań.

OSIĄGNIĘCIA I PERSPEKTYWY ROZWOJU OLIMPIAD PRZEDMIOTOWYCH

Rozwijający się dynamicznie ruch olimpiad przedmiotowych w szkolnictwie stanowi nieodłączną część składową dorobku oświatowo-wychowawczego Polski Ludowej. W miarę urzeczywistniania koncepcji oświatowej PZPR powstawały warunki dla inicjowania i umacniania olimpiad przedmiotowych w szkolnictwie. Nowy etap ich rozwoju zbiega się w czasie z całym kompleksem doniosłych dla oświaty i wychowania wydarzeń i decyzji.

VII Plenum KC PZPR, Raport Komitetu Ekspertów, uchwała Sejmu o obowiązkach narodu i państwa w wychowaniu młodych pokoleń oraz podjęta w dniu 13 października uchwała Sejmu w sprawie systemu edukacji narodowej dynamizowały i dynamizują działalność władz oświatowych, szkół i placówek wychowawczych, sojuszników szkoły i szerokich kręgów polskiej młodzieży.

Te doniosłe dla szkolnictwa fakty i decyzje wpływają na treść i kształt pracy wszystkich ogniw i elementów systemu oświatowo-wychowawczego, ukierunkowują poczynania kolektywów pedagogicznych, wyzwalają inicjatywy na rzecz doskonalenia procesów kształcenia i wychowania oraz na rzecz osiągania wysokich wyników pracy dydaktyczno-wychowawczej z młodzieżą. Wywierają one także wpływ na działalność tych kolektywów pracowników nauki i nauczycieli, którzy angażując się w rozwój i umacnianie olimpiad przedmiotowych, wnoszą ważący społecznie wkład w dzieło socjalistycznego wychowania młodych pokoleń, w ich rozwój intelektualny, przygotowanie do dalszej nauki i wypełniania obowiązków zawodowych.

Nie stać nas dziś na pełną i wszechstronną ocenę roli i dorobku w tej dziedzinie. Pragniemy jedynie zasygnalizować niektóre osiągnięcia olimpiad przedmiotowych w szkolnictwie, wydobywając głównie elementy ilościowe.

W ostatnich latach osiągnęliśmy bez wątpienia poważny postęp w rozwoju ruchu olimpiad przedmiotowych w szkolnictwie. Wyraża się on zarówno w zwiększeniu ich ilości i objęciu nimi szerszych kręgów młodzieży, jak i w podniesieniu poziomu przygotowania młodzieży do udziału w olimpiadach, lepszej organizacji zawodów i wyższych efektach końcowych.

Najbardziej masowy charakter posiada aktualnie Olimpiada Wiedzy o Polsce i Świecie Współczesnym, która liczy sobie 14 lat. Obejmujemy nią w każdym roku kilkadziesiąt tysięcy młodzieży, tak że trudno byłoby obecnie wyrazić w liczbach jej dotychczasowy dorobek. Bardzo szeroki

zasięg i wysokie efekty pedagogiczne są determinowane zarówno specyfiką tej olimpiady, jak i inicjatywą jej organizatorów, zwłaszcza organizacji młodzieżowych. Jest to olimpiada, która przyczynia się do szerokiego popularyzowania aktualnej społeczno-politycznej, gospodarczej i kulturalnej problematyki Polski i świata oraz wywiera istotny wpływ na treść i kształt świadomości uczącej się młodzieży.

Doniosłą rolę w ruchu olimpiad odegrała najdłużej działająca i wielce zasłużona wobec szkoły Olimpiada Matematyczna. Objęła ona w okresie 24 lat swoim zasięgiem około 32 000 dziewcząt i chłopców, z tego do zawodów centralnych dopuszczono ponad 1500 osób, a do tytułu laureata doprowadzono 407 osób.

W roku szkolnym 1972/73 do zawodów I stopnia XXIV Olimpiady Matematycznej przystąpiło 1608 uczniów szkół średnich. W zawodach II stopnia uczestniczyło 374 uczniów. Do zawodów centralnych dopuszczono 61 osób. Dyplomy laureatów otrzymało 14 osób, a 5 zostało wyróżnionych. Poziom nadesłanych przez uczestników prac uznano jako wysoki. W zawodach brała również udział dość liczna grupa zdolniejszych uczniów z klas niższych.

Poważne osiągnięcia posiada prowadzona od 22 lat Olimpiada Fizyczna. Ogółem w zawodach Olimpiady Fizycznej w latach 1951/52—1972/73 wzięło udział 19 359 uczniów szkół średnich, z tego do zawodów centralnych zostało dopuszczonych 663 uczestników, dyplomy laureatów uzyskało 252 osoby. Do zawodów I stopnia XXII Olimpiady Fizycznej w r. 1972/73 przystąpiło 2100 uczniów szkół średnich. W zawodach II stopnia uczestniczyło 620 uczniów. Do zawodów centralnych dopuszczono 82 osoby, z tego dyplomy laureatów otrzymało 21 finalistów. Rok 1972/73 przyniósł znaczny wzrost zainteresowania młodzieży Olimpiadą Fizyczną, co wymagało dużego wysiłku organizacyjnego. Przygotowanie zawodników do XXII Olimpiady Fizycznej było bardzo dobre, lepsze niż w latach ubiegłych, co świadczy pozytywnie o pracy zarówno aktywu olimpiady, jak i nauczycieli.

Podobnie poważne są również osiągnięcia prowadzonej od 19 lat Olimpiady Chemicznej. W Olimpiadzie tej uczestniczyło w latach 1954/55—1972/73 — 28 806 uczniów szkół średnich. Dyplomy laureatów otrzymało 417, a wyróżnienia 391 osób. Do zawodów I stopnia XIX Olimpiady Chemicznej przystąpiło 834 uczniów szkół średnich. W zawodach II stopnia uczestniczyło 287 uczniów. Do zawodów centralnych dopuszczono 120 osób. Z tej liczby 28 osób uzyskało dyplomy laureatów, a 19 zostało wyróżnionych. Według oceny Komitetu Głównego poziom zawodników XIX Olimpiady Chemicznej, szczególnie finalistów, był wysoki. O wysokim poziomie przygotowania laureatów świadczy m. in. zajęcie pierwszego i drugiego miejsca przez Macieja Gonerę i Janusza Zachara na olimpiadzie międzynarodowej.

W roku szkolnym 1972/73 do zawodów I stopnia II Olimpiady Biolo-

uczycieli, a młodzieży stwarzają warunki wykazania się nie tylko erudycją, ale również talentem badawczym i pomysłowością. W treściach olimpiad znalazły także konkretny wyraz dążenia do zacieśniania więzi nauki i kształcenia z życiem społecznym. Tendencje takie zarysowały się wyraźnie w treściach większości olimpiad przedmiotowych.

Problematyka 30-lecia PRL została szczególnie wyeksponowana w treściach Olimpiady Wiedzy o Polsce i Świecie Współczesnym. Wiodącym tematem programu tej olimpiady jest temat: „Młodzież w trzydziestoleciu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej”. Program zawiera określony zakres problematyki oraz wskazówki dotyczące praktycznych działań mających na celu zapoznanie uczestników z zagadnieniami społeczno-politycznymi, gospodarczymi i kulturalnymi kraju w okresie trzydziestolecia oraz rolą i wkładem młodzieży polskiej w osiągnięcia socjalistycznej Polski. Sprawy młodzieży i jej udział w odbudowie i rozbudowie Polski, tradycje polskiego ruchu młodzieżowego, problematyka działalności organizacji młodzieżowych, zdobycze trzydziestolecia, rola narodu i jej kierowniczej siły, klasy robotniczej, w realizacji socjalistycznych przeobrażeń, miejsce Polski we wspólnocie socjalistycznej i na arenie międzynarodowej — to te problemy, które absorbować będą uczestników XV Olimpiady Wiedzy o Polsce i Świecie Współczesnym. Poznanie tych problemów wymagać będzie od uczestników olimpiady podjęcia również określonych działań i zadań praktycznych oraz stałego śledzenia przejawów życia społeczno-politycznego, gospodarczego i kulturalnego kraju i środowiska. Program XV Olimpiady Wiedzy o Polsce pozwoli młodzieży lepiej poznać minione trzydziestolecie, źródła naszych sukcesów i prawidłowości rozwojowe, a przez to znaleźć własne miejsce w szeregach kontynuatorów dzieła partii i narodu, w urzeczywistnianiu hasła zbudowania drugiej Polski.

Ze względu na wielkie, rozwojowe potrzeby naszej gospodarki rolnej dużą wagę przywiązuje się do zaznajomienia młodzieży z problemami tworzenia optymalnych warunków dla rozwoju rolnictwa, ze szczególnym uwzględnieniem hodowli roślin i zwierząt. Problemy te podejmuje kolejna Olimpiada Biologiczna. Uwzględnia ona również w szerokim zakresie sprawy człowieka i ochrony jego naturalnego środowiska, co znajduje wyraz w tematach podawanych młodzieży do samodzielnego opracowania.

Cenne wartości do procesów kształcenia i wychowania wniosą olimpiady: Języka i Literatury Polskiej oraz Języka Rosyjskiego. Ich tematyka sprzyjać będzie kształtowaniu zainteresowań kulturalnych młodzieży, pogłębianiu znajomości literatury pięknej, poznawaniu języka, kultury i dążeń najbliższego nam sąsiada — Związku Radzieckiego, umacnianiu przywiązania do języka ojczystego i kształceniu nawyków posługiwania się piękną polszczyzną, budzeniu uczuć patriotycznych i internacjonalistycznych. Programy obu tych olimpiad zawierają poważny ładunek treści kształcących i wychowujących, które przyczyniać się będą do zacieśniania więzi uczuciowych z krajem, narodem, partią, współczesnością.

Podobne pierwiastki zawierają także programy innych olimpiad.

Można zatem powiedzieć, że charakterystyczną cechą programów olimpiad w roku szkolnym 1973/74 jest nastawienie zarówno na pogłębianie wiedzy młodzieży i wyselekcjonowanie uczniów o wysokim poziomie uzdolnień, jak i kształcenie uczuć, przekonań i poglądów. Toteż ważnym zadaniem aktywu i nauczycieli jest pełne i wszechstronne zrealizowanie treści wychowawczych programów olimpiad, co przyczyni się z pewnością do dalszego wzbogacenia ich walorów pedagogicznych.

Ruch olimpiad przedmiotowych powinien w szczególności zyskiwać coraz efektywniejsze wsparcie szkolnych kół i zespołów zainteresowań oraz różnych form pracy pozalekcyjnej z młodzieżą. Koła przedmiotowe stanowią obecnie masową formę pracy pedagogicznej z uczniami o skrytalizowanych zainteresowaniach poznawczych i dysponują znacznymi możliwościami oddziaływania na procesy rozwoju intelektualnego młodzieży szkolnej. Jednak poziom, treści i organizacja pracy wielu kół przedmiotowych pozostaje nadal w rażącej dysproporcji z potrzebami młodzieży oraz wytycznymi Min. Oświaty i Wychowania. Władze oświatowe i dyrekcje szkół średnich powinny zatem problematyce pracy kół zainteresowań poświęcić znacznie więcej uwagi, dążąc do ich przekształcenia w silne i trwałe ogniwa systemu kształcenia i wychowania młodych generacji. Min. Oświaty i Wychowania dąży bowiem do nadania swobodnym pozalekcyjnym zajęciom wysokiej rangi. Rzecz polega na tym, aby stawały się one zajęciami o wysokich walorach kształcących i znaczącym wpływie na przebieg procesów rozwojowych młodzieży.

W najbliższych latach dążyć będziemy do umocnienia roli olimpiad przedmiotowych, do pełnego i wszechstronnego realizowania ich funkcji pedagogicznych, wykorzystując dotychczasowe osiągnięcia i doświadczenia.

Nową, szczególnie korzystną sytuację dla pomyślanej realizacji tego zadania stwarza uchwała Sejmu PRL w sprawie systemu edukacji narodowej. Umocnianiu roli olimpiad przedmiotowych sprzyja również ożywienie w szeregach nauczycielstwa, ukształtowane na tle tych przeobrażeń, które zachodzą w szkolnictwie, i tych perspektyw, które przed oświatą i wychowaniem otworzyła polityka oświatowa kierownictwa partyjnego i rządu. Szczególnie doniosłe znaczenie dla rozwoju ruchu olimpiad ma przyjęcie założenia, że w przyszłej zreformowanej 10-letniej szkole średniej będą one spełniać rolę podstawowego czynnika w kwalifikowaniu absolwentów bezpośrednio na studia wyższe. Założenie to zobowiązuje Min. Oświaty i Wychowania oraz Komitety Główne Olimpiad do szczególnie wnikliwego przeanalizowania dotychczasowych doświadczeń i starannego przygotowania projektów rozwiązań przyszłościowych.

Sądzić należy, że w pierwszym etapie naszych prac, do czasu wdrożenia nowego modelu systemu oświatowo-wychowawczego, koncentrować będziemy uwagę na doskonaleniu olimpiad oraz opracowaniu ich przyszło-

ściowej koncepcji. W ramach bieżących poczyniń dążyć będziemy w szczególności do:

- doskonalenia ich treści i organizacji oraz podnoszenia poziomu,
- ściślejszego powiązania olimpiad z pracą dydaktyczno-wychowawczą szkoły, z systemem zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych,
- zwiększania ilości i rozszerzania zasięgu olimpiad zarówno na szczeblu szkoły średniej, jak i podstawowej,
- pozyskiwania dla nich coraz większej ilości pracowników nauki i wybitnych nauczycieli.

Minister Oświaty i Wychowania podjął już decyzję o powszechnym organizowaniu konkursów przedmiotowych w szkolnictwie podstawowym z języka polskiego, matematyki, języka rosyjskiego i ewentualnie innych przedmiotów. Przygotowywana jest dokumentacja dla nowych olimpiad, m. in. geograficznej. Zastanawiamy się również, czy dotychczasowych konkursów, zwłaszcza konkurs Młodych Mistrzów Techniki, nie należy przekształcić w olimpiady ze wszystkimi konsekwencjami wynikającymi z odpowiednich zarządzeń. Sądzimy, że organizowanie np. olimpiady technicznej przyczyniłoby się do nadania wyższej rangi problematyce kształcenia technicznego w szkolnictwie i upowszechnianiu wśród młodzieży kultury technicznej. W dobie rewolucji naukowo-technicznej, w warunkach urzeczywistniania nowej strategii rozwoju gospodarczego kraju, kwestia wychowania młodzieży w kulturze technicznej rozumianej humanistycznie nabiera bowiem coraz istotniejszego znaczenia.

Równoległe z tymi poczynaniami przygotowywać się będzie przyszłościową koncepcję olimpiad, wykorzystując doświadczenia szkół średnich i podstawowych oraz sprawdzając praktycznie wypracowane rozwiązania. Wymaga to dalszego zacieśnienia współpracy Komitetów Głównych, towarzystw naukowych, instytutów naukowo-badawczych resortu, władz oświatowych i szerszych kręgów nauczycieli. Kierownictwo resortu liczy na udział w tych pracach szerokich kręgów aktywu, który przez szereg lat bezinteresownie wnosił poważny wkład w rozwój i doskonalenie olimpiad przedmiotowych. Wysiłek ten już obecnie owocuje wyższymi efektami pracy pedagogicznej szkół, rozwojem zainteresowań naukowych młodzieży, zasilaniem wszystkich dziedzin życia narodowego i dyscyplin naukowych uzdolnioną twórczą kadrami, pomnażaniem oświatowego dorobku Polski Ludowej.

Ten poważny dorobek będziemy się starali wzbogacić w jubileuszowym roku naszej Ludowej Ojczyzny.

OGÓLNOKSZTAŁCĄCE LICEA Z ROZSZERZONYM PROGRAMEM NAUKI JĘZYKÓW OBCYCH

1. Wstęp

W artykule niniejszym na podstawie materiałów z ankiety przeprowadzonej przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania przedstawione zostaną wybrane problemy polskich liceów z rozszerzoną nauką języków obcych. Ankieta została przeprowadzona w roku 1971 z okazji organizowanej w Łodzi ogólnokrajowej konferencji dyrektorów i nauczycieli tych szkół. Zakres poruszanej w niej i podczas obrad konferencji problematyki jest szeroki. W artykule omówione zostaną tylko wybrane zagadnienia, takie jak: rozwój sieci polskich liceów ogólnokształcących z rozszerzoną nauką języków obcych, baza materialna i warunki pracy, dobór metod i technik nauczania języków obcych, miejsce i rola nauczania innych przedmiotów w języku obcym, zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne, tendencje rozwojowe i niektóre zagadnienia polityki oświatowej.

Odpowiedzi na ankietę nadesłano z 52 szkół. Liczbę tę należy uważać za reprezentatywną; gdyż objęła ona prawie wszystkie licea tego typu, powstałe przed rokiem 1971. Na zakończenie podane zostaną wnioski i dezyderaty wykraczające częściowo poza materiał ankietowy. Między innymi wykorzystane zostaną wnioski i dezyderaty przedstawione przez uczestników wspomnianej konferencji oraz materiały z badań własnych.

2. Założenia organizacyjne i programowe

Zgodnie z zarządzeniem Ministra Oświaty polskie licea ogólnokształcące z rozszerzoną nauką języków obcych zaczęły powstawać od 1962 roku.¹ Uczniowie tych placówek realizują rozszerzony (podwójny) program jednego z następujących języków: angielski, rosyjski, francuski, niemiecki.

Jeśli stopień znajomości języka obcego przez nauczyciela i uczniów na to pozwala — lekcje takich przedmiotów, jak matematyka, fizyka, chemia, biologia, mogą się całkowicie lub częściowo odbywać w języku obcym. Zwiększony wymiar godzin języka obcego i nauka innych przedmiotów w tym języku są jedynymi czynnikami różnicującymi program realizowany przez uczniów klas z kursem rozszerzonym i ogólnie obowiązującym. Projekty programów nauczania języków obcych dla klas z kursem

¹ Dziennik Urzędowy Min. Oświaty, 1962, nr 11, poz. 119.

rozszerzonym zakładają, że absolwenci tych placówek powinni w przyszłości zasilić kadre nauczycieli tego przedmiotu oraz kadre pracowników nauki i tych gałęzi gospodarki narodowej, które wymagają specjalistów znających biegle przynajmniej jeden język obcy.

Jednocześnie licea ogólnokształcące z rozszerzoną nauką języków obcych powinny być placówkami wiodącymi w stosowaniu nowoczesnych metod i środków nauczania oraz ośrodkami przodującymi w zakresie wychowania patriotycznego i internacjonalistycznego.

Według danych Min. Oświaty i Wychowania w roku szkolnym 1971/72 w naszym kraju istniało 80 szkół tego typu. W perspektywicznym planie rozwojowym zakłada się ich wzrost ilościowy do 160.² Licea ogólnokształcące z rozszerzonym programem języka obcego powinny być zakładane w miastach wojewódzkich i ośrodkach uniwersyteckich w celu zapewnienia im odpowiednio kwalifikowanej kadry nauczycielskiej oraz opieki ze strony pracowników naukowych wyższych uczelni. W większości wypadków pierwszego postulatu dotychczas przestrzegano. Najwięcej liceów z rozszerzoną nauką języków obcych powstało w dużych miastach, jak Warszawa, Katowice, Poznań, Gdynia, Kraków, Łódź. Zakładana opieka wyższych uczelni w praktyce sprowadzała się do sporadycznych kontaktów osobistych nauczycieli z pracownikami nauki. Model przyszłej szkoły profilowanej w zakresie języków obcych nie został do końca opracowany i przedyskutowany w gronie specjalistów oraz działaczy oświatowych.

Przyjęcie radykalnych rozwiązań w tym zakresie, w związku z ogromnym zapotrzebowaniem na biegłą znajomość języków obcych przez jak najszersze kręgi społeczeństwa, jest nakazem chwili. Język obcy jest uniwersalną dyscypliną, praktyczne opanowanie której jest przydatne przedstawicielom różnych dziedzin życia. Ten fakt znalazł potwierdzenie w wypowiedziach ankietowych uczniów klas z rozszerzoną nauką języka obcego. Na pytanie, jakimi motywami kierowali się wstępujący do klasy z rozszerzonym programem, w zdecydowanej większości odpowiedzieli: „W celu lepszego opanowania języka obcego, co mi ułatwi zrealizowanie planów życiowych”. Respondentów, którzy plany te wiązali ze studiami filologicznymi, było znacznie mniej. Przeważały natomiast inne, i to zarówno humanistyczne, jak i ściśle kierunki studiów. Zresztą sam fakt uczęszczania do liceum z rozszerzonym kursem języka obcego nie determinuje pojawienia się i rozwoju u ucznia zdolności lingwistycznych, a jedynie ewentualny ich rozwój pod wpływem sprzyjających warunków.

Postulat zmierzający do tego, aby licea z obcym językiem wykładowym były dobrze wyposażone w pomoce naukowe w jednakowym stopniu, dotyczy wszystkich szkół średnich typu ogólnokształcącego i zawodowego.

² Program działania w zakresie modernizacji nauczania języków obcych w szkołach podstawowych i średnich. Min. Oświaty i Wych. W-wa 1973; M. Zakowa: Aktualne problemy liceów ogólnokształcących z językiem obcym wykładowym. *Języki Obce w Szkole* 1972, nr 3, str. 151.

Ministerstwo natomiast słusznie zakłada, że licea ogólnokształcące z rozszerzoną nauką języków obcych odgrywać powinny rolę wiodącą w stosunku do pozostałych szkół w najbliższym rejonie, w stosowaniu nowoczesnych metod i technik nauczania języków obcych oraz otaczać opieką młodzież uzdolnioną do nauki języków obcych i posiadającą zainteresowania lingwistyczne.

3. Rozwój sieci polskich liceów z rozszerzoną nauką języków obcych

Jak zaznaczyliśmy na wstępie, rozwój sieci liceów z rozszerzoną nauką języków obcych datuje się od roku 1961/62. Pierwsza szkoła tego typu powstała w Gdyni (III LO z rozszerzonym programem języka angielskiego). W następnym roku zorganizowano trzy nowe placówki: I LO w Poznaniu, XV LO w Warszawie i V LO w Częstochowie. W dwu pierwszych wprowadzono język francuski, w trzecim — rosyjski. Najwięcej liceów z rozszerzoną nauką języków obcych w Polsce powstało w latach: 1963/64 — 6 szkół, 1967/68 — 13 szkół oraz 1969/70 — 8 szkół. Ilość oddziałów i uczniów z podziałem na dziewczęta i chłopców przedstawia poniższa tabelka:

Język obcy	Ilość oddziałów we wszystkich liceach	Ilość oddziałów realizujących program rozszerzony	Ilość wszystkich uczniów	Ilość uczniów w klasach z kurs. rozszerz.	Ilość dziewcząt we wszystkich klasach	Ilość dziewcząt w klasach z kurs. rozszerz.
rosyjski	270	83	8720	2954	6761	1977
angielski	280	82	9971	2912	6669	1949
francuski	216	62	7649	2114	5510	1436
niemiecki	118	30	4336	1109	2784	729
Razem	884	257	30696	9189	21724	6091

Z tabeli wynika, że na 884 klasy objęte ankietą — 257 realizują rozszerzony program języka obcego i obejmują ponad 1/4 młodzieży uczęszczającej do szkół z kursem rozszerzonym.³

Liczba uczniów we wszystkich objętych badaniami szkołach wynosiła 30 696. Z tego stanu rozszerzony program języka obcego realizuje 9189. Interesująco przedstawia się także proporcja ilościowa dziewcząt do chłopców w skali globalnej: 21 724 (dziewczęta) do 8972 (chłopców). W klasach z kursem rozszerzonym natomiast jest ona następująca: 6091 (dziewczęta) do 2198 (chłopcy). Z powyższych danych można mylnie

³ W Polsce we wszystkich liceach rozszerzony program realizują tylko niektóre klasy, chociaż w oficjalnych dokumentach przyjęto nomenklaturę „Licea z obcym językiem wykładowym”.

wnioskować, że chłopcy są mniej uzdolnieni do nauki języków obcych. Dane statystyczne Min. Oświaty i Wychowania potwierdzają jednak, że taki stosunek ilościowy dziewcząt do chłopców jest charakterystyczny dla większości liceów ogólnokształcących w Polsce.

Wszechstronna analiza zebranych materiałów wykazuje, że zagadnienia związane z celowością zwiększenia sieci tego typu placówek i wypracowaniem modelu średniej szkoły, profilowanej w zakresie nauczania języków obcych, nie zostały do końca rozwiązane.

4. Baza materialna i warunki pracy liceów z rozszerzoną nauką języków obcych

Licea ogólnokształcące z rozszerzoną nauką języków obcych w Polsce są w stosunku do innych szkół średnich dobrze wyposażone w pomoce do nauki języków obcych. W 15 liceach zainstalowano laboratoria, a w 38 pracownie językowe. Szkoły, w których dostępne są jedynie pomoce do nauki języków obcych w postaci magnetofonów, adapterów, tablic gramatycznych, należą do rzadkości.

W licznych ankietach respondenci sygnalizują jednak zasadnicze braki w tym zakresie. Niektórzy z nich proponują wypracowanie standaryzowanych rozwiązań i centralne zaopatrzenie szkół w najbardziej niezbędne pomoce naukowe oraz zatrudnienie w każdym liceum laboranta do konserwacji urządzeń. Inne możliwości rozwiązań, wynikające z koncepcji pracy szkół tego typu i ich roli w odniesieniu do pozostałych placówek oświatowo-wychowawczych w danym rejonie szkolnym, polegają na wypracowywaniu wzorcowych rozwiązań i demonstrowaniu ich pozostałym nauczycielom języków obcych.

W celu pełnego zrealizowania założeń programowych we wszystkich liceach z rozszerzonym programem języka obcego stosowany jest na lekcjach języka obcego podział na grupy. Liczebność grup mieści się w granicach ogólnie obowiązujących przepisów i jest tylko nieznacznie niższa, jak w pozostałych liceach. Przeciętna ilość uczniów w grupie wynosi 20 osób. Rozwiązań tych w żadnym wypadku nie można uważać za wystarczające, gdyż pełne możliwości zorganizowania praktyki językowej na lekcjach istnieją dopiero w grupach o znacznie mniejszej liczebności (około 10 osób).

Jednym z istotnych warunków pełnej realizacji założeń programowych liceów z rozszerzoną nauką języków obcych jest wysoko kwalifikowana kadra nauczycielska. Z formalnego punktu widzenia nauczyciele języków obcych w liceach ogólnokształcących z rozszerzoną nauką tego przedmiotu posiadają pełne kwalifikacje zawodowe. Do sporadycznych przypadków należy zatrudnianie nauczycieli bez ukończenia wyższych studiów filologicznych z tytułem magistra. Jednocześnie dyrektorzy podkreślają w an-

kietach duże społeczne i zawodowe zaangażowanie nauczycieli oraz potrzebę systematycznego organizowania dla nich specjalistycznych kursów dokształcających krajowych i zagranicznych.

5. Dobór metod i technik nauczania języków obcych oraz dotychczasowe efekty pracy

Praktyczne doświadczenia i dorobek nauczycieli w zakresie stosowania metod nauczania języków obcych wskazują, że czas nauczania języka obcego jest tylko jednym z wielu czynników, determinujących końcowy efekt pracy, oprócz takich aspektów, jak uzdolnienia uczniów, stopień zwartości kursu, wyposażenie szkoły w pomoce naukowe, stosowane metody nauczania, kwalifikacje nauczycieli i inne.⁴ Te fakty braliśmy pod uwagę przy ocenie wyników nauczania w klasach z kursem rozszerzonym w porównaniu do klas realizujących program ogólnie obowiązujący. W większości ankiet respondenci sygnalizowali także fakt uzyskiwania lepszych wyników ze wszystkich przedmiotów przez uczniów z klas realizujących program rozszerzony. Sondażowe badania wykazały, że przewaga klas z kursem rozszerzonym w odniesieniu do języków obcych polega na opanowaniu przez uczniów większego zasobu słownictwa czynnego i biernego, dużym zautomatyzowaniu struktur zdaniowych, znacznej swobodzie w praktycznym operowaniu językiem w mowie i piśmie, sprawniejszym posługiwaniu się źródłami obcojęzycznymi.

Realizacja rozszerzonego programu stwarza duże możliwości pełnego uatrakcyjnienia procesu lekcyjnego dzięki większej ilości ćwiczeń i zastosowaniu różnorodnych pomocy naukowych. Fakt uzyskiwania lepszych wyników w zakresie języka obcego nie jest jedynym argumentem przemawiającym na korzyść klas z kursem rozszerzonym. Dyrekcja I LO w Bydgoszczy na przykład stwierdza znacznie wyższy poziom wyników nauczania u uczniów pracujących w klasach z kursem rozszerzonym ze wszystkich przedmiotów. Wynika to, jej zdaniem, z większej systematyczności i zaangażowania w pracy u uczniów klas z kursem rozszerzonym oraz z szerszego zasobu prezentowanej przez nich wiedzy ogólnej. W klasach z rozszerzonym kursem odsetek uczniów niepromowanych jest bardzo niski. Porównawcze badania wyników nauczania w IV LO w Katowicach wykazały, że w klasach z kursem rozszerzonym było średnio 14% uczniów z oceną niedostateczną, a w klasach z kursem ogólnie obowiązującym ponad 30%.

Badania przeprowadzone w klasach I, II, III w III LO w Zabrze w zakresie języka francuskiego wykazały u uczniów klas z kursem rozszerzonym dużo większy stopień automatyzacji nawyków mownych (lepsze zro-

⁴ A. Prejbisz: Warunki wpływające na wyniki nauczania języków obcych w szkole. *Języki Obce w Szkole* 1973, nr 1, str. 1.

zumienie tekstu w porównaniu z kursem ogólnie obowiązującym). Wnikliwa obserwacja potwierdza, że pogłębione studia nad językiem obcym dodatnio wpływają na rozwój kultury umysłowej i horyzontów myślenia uczniów. Język obcy spośród innych przedmiotów najbardziej wpływa na kształtowanie ogólnohumanistycznej kultury człowieka bez względu na kierunek jego zainteresowań, rodzaj studiów i pracy. Wy-mownym dowodem, potwierdzającym słuszność powyższych argumentów, są dane z roku szkolnego 1970/71 o ilości uczniów promowanych w po-szczególnych klasach ze wszystkich szkół z kursem rozszerzonym.

JĘZYK

Klasa	angielski	rosyjski	niemiecki	francuski	przecięt.
I	97,7	93,6	98,5	96,9	96,4
II	97,4	94,4	97,1	93	97,9
III	97,8	92,8	95,5	95,8	96
IV	97,6	97,3	99,6	100	98,6
Razem przec.	97,7	94,5	97,7	96,2	93,5

Tabela pokazuje, że identyczne wyniki osiągnęli uczniowie z rozsze-rzonym programem języka angielskiego i niemieckiego — 97,7% uczniów bez ocen niedostatecznych. Dla liceów z językiem francuskim — 96,2%, dla liceów z językiem rosyjskim — 94,5%.

Przeciętne pozytywne ocen ze wszystkich przedmiotów wynoszą dla klas II — 97,9%, dla klas III — 98% i dla klas IV — 98,6%. Dane te potwierdzają wysoki poziom opanowania wiedzy merytorycznej, prezen-towany przez uczniów klas z kursem rozszerzonym. W klasach z kursem ogólnie obowiązującym był on o wiele niższy.

6. Miejsce i rola nauczania innych przedmiotów w języku obcym

AKTUALNY STAN ILOŚCIOWY NAUCZANIA INNYCH PRZEDMIOTÓW
W JĘZYKU OBCYM

L.p.	Język	Ilość klas I, II, III, IV realizują- cych rozszerzony program j. ob- cego i uczących się innych przedmiotów w tym języku				Suma
		kl. I	kl. II	kl. III	kl. IV	
1.	angielski	5	6	5	5	21
2.	francuski	4	4	2	4	14
3.	niemiecki	1	2	2	1	6
4.	rosyjski	5	7	6	4	22
—	suma	15	19	15	15	63

Z tabelki wynika, że na 52 szkoły, które odpowiedziały na ankietę Ministerstwa Oświaty i Wychowania nauczanie innych przedmiotów w języku obcym, kursy odbywają się tylko w 24 i obejmują 63 klasy. Pozostałe licea realizują jedynie rozszerzony kurs języka obcego ze względu na brak nauczycieli dwujęzycznych, znających oprócz języka ojczystego, nauczany według rozszerzonego programu, język obcy. Dotychczas w Polsce nauczycieli z tego typu kwalifikacjami (studia wyższe w określonej dyscyplinie plus dokładna znajomość nauczanego według rozszerzonego programu języka obcego) nie przygotowywano. Nauczanie w języku obcym obejmuje różne przedmioty.

Szczegółowe dane z tego zakresu przedstawia tabelka:

L.p.	Język	Przedmiot	Ilość klas nauczanych w danym języku	Ilość szkół, w których nauczany jest dany przedmiot	Razem	
					klas	szkół
1.	angielski	chemia	12	5	40	16
		fizyka	12	4		
		biologia	6	3		
		matematyka	7	3		
		geografia	3	1		
2.	francuski	chemia	3	2	30	13
		matematyka	11	4		
		biologia	2	1		
		fizyka	2	1		
		geografia	4	2		
		wych. muz.	6	2		
		wych. plast.	2	1		
3.	niemiecki	fizyka	5	2	12	5
		chemia	5	2		
		geografia	2	1		
4.	rosyjski	matematyka	20	6	48	20
		chemia	5	4		
		biologia	8	3		
		geografia	5	3		
		fizyka	10	4		
Razem					130	54

Z tabelki wynika, że według ilości klas, objętych nauczaniem w języku obcym, kolejność poszczególnych przedmiotów jest następująca:

matematyka	— 38 klas
fizyka	— 29 "
chemia	— 25 "
biologia	— 16 "
geografia	— 14 "

wych. muzyczne — 6 klas
 wych. plastyczne — 2 klasy

Ilość szkół, w których naucza się każdego z tych przedmiotów, przedstawia się następująco:

matematyka — 13 szkół
 fizyka — 12 "
 chemia — 13 "
 biologia — 7 "
 geografia — 7 "
 wych. muzyczne — 2 szkoły
 wych. plastyczne — 1 szkoła

Najwięcej klas z obcym językiem wykładowym posiadają następujące szkoły:

Język angielski:

III LO Gdynia — 16 klas
 XXXIII LO Warszawa — 9 "
 V LO Gliwice — 7 "

Język francuski:

XV LO Warszawa — 12 klas
 I LO Poznań — 7 "
 I LO Katowice — 4 klasy

Język rosyjski:

XXXVII LO Warszawa — 14 klas
 III LO Łódź — 10 "
 V LO Częstochowa — 8 "

Język niemiecki:

XIX LO Warszawa — 6 klas
 I LO Kraków — 4 klasy
 V LO Poznań — 2 "

Wypowiedzi w ankietach świadczą, że w zakresie wprowadzania i utrwalania obcej terminologii na innych przedmiotach nauczyciele poczynili wiele prób zmierzających do racjonalnego rozwiązania tego zagadnienia. Dotyczy to zarówno doboru źródeł obcojęzycznego słownictwa oraz technik jego wprowadzania i utrwalania. W większości przypadków respondenci eksponują dodatnie strony tego zjawiska (utrwalanie wiedzy merytorycznej z danego przedmiotu, możliwości naturalnego posługiwania się językiem obcym, zdobycie umiejętności korzystania z obcojęzycznych źródeł). Jednocześnie nauczyciele sygnalizują, że merytoryczne przygotowanie się do lekcji w języku obcym pochłania im zbyt wiele czasu ze względu na brak specjalnych poradników metodycznych i podręczników.

7. Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne

Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne w liceach z rozszerzoną nauką języków obcych są bardzo rozbudowane. Dotyczy to zarówno ich rodzajów, jak i stanu ilościowego. W sumie respondenci wymieniają w ankietach 22 rodzaje zajęć tego typu.

Niektóre z nich w tej samej szkole powtarzają się po kilka razy. Poniżej podane jest zestawienie wszystkich typów zajęć według częstotliwości ich występowania:

— Korespondencja w języku obcym	35
— Kółko miłośników języka obcego	21
— Wycieczki prywatne lub organizowane przez szkołę do kraju nauczanego języka	12
— Wakacyjne kursy językowe	8
— Spotkania z przedstawicielami ambasad lub twórcami kultury kraju nauczanego języka	8
— Wieczornice, programy artystyczne, przygotowane przez młodzież w języku obcym	7
— Prowadzenie chóru w języku obcym	6
— Wyświetlanie filmów w wersji oryginalnej	5
— Amatorskie teatryki w języku obcym	5
— Imprezy klubu UNESCO	2
— Spotkania z młodzieżą i nauczycielami nauczanego języka	2

Po jednym razie wymieniane są następujące zajęcia:

- Prelekcje w nauczanym języku
- Spotkania młodzieży z pracownikami naukowymi Towarzystwa Neofilologicznego
- Wystawy
- Dyskusyjne spotkania na tematy literackie
- Udział w spektaklach scenicznych, wystawianych w języku obcym.

Przedstawione w ankietach materiały potwierdzają, że szeroko rozbudowane zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne są integralną częścią składową dydaktyczno-wychowawczego systemu pracy każdej szkoły z rozszerzoną nauką języków obcych. Wpływają one korzystnie na powstawanie i rozwój motywów uczenia się oraz zwiększają znacznie zakres praktyki językowej uczniów. Niemalą rolę zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne odgrywają także w zakresie wychowania patriotycznego i internacjonalistycznego młodzieży. Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne w liceach z rozszerzoną nauką języków obcych stwarzają szerokie możliwości realizacji zasady wychowującego nauczania.

Analiza przedstawionych wyżej materiałów wykazuje, że tylko wtedy spełnią one właściwą rolę, gdy ich cele i metody pracy skorelowane będą z systemem pracy nauczyciela języka obcego na lekcjach. Dla spełnienia

tego warunku niezbędne jest jednak naukowe wypracowanie zasad tego typu zajęć z uwzględnieniem ich specyfiki na poszczególnych etapach nauczania. Mamy w tym wypadku na myśli odpowiednio spreparowane materiały oraz dobór właściwych metod pracy z indywidualnym uczniem.

8. Tendencje rozwojowe i wybrane zagadnienia polityki oświatowej

Jest kilka zagadnień natury ogólnej, dotyczących polityki oświatowej, które aczkolwiek zaanonsowane w oficjalnych dokumentach władz oświatowych nie zostały dotychczas rozwiązane, np. zapewnienie właściwego składu społecznego uczniów poprzez zastosowanie odpowiednich metod rekrutacji i ułatwienie dostępu do tego typu szkół wszystkim uczniom uzdolnionym lingwistycznie, opracowanie kryteriów egzaminów na świadectwa przydatności zawodowej dla absolwentów szkół z rozszerzoną nauką języków obcych zgodnie z aktualnymi potrzebami życia gospodarczego, politycznego i kulturalnego. Niektóre z nich omówione zostaną bardziej szczegółowo.

a. Analiza dotychczasowego składu społecznego młodzieży pobierającej naukę w klasach z rozszerzonym kursem języka obcego

Większość uczniów, pobierających naukę w klasach z rozszerzonym programem języków obcych, uczęszcza do szkół w miejscu zamieszkania. Na ogólną liczbę 9189 uczniów w klasach z kursem rozszerzonym spoza miejsca zamieszkania pochodzi tylko 365 uczniów. Z tej liczby w internacie mieszka 109. Pozostali do szkoły dojeżdżają względnie mieszkają u krewnych. W żadnej z ankiet respondenci nie sygnalizują istotnych trudności w rozwiązaniu tego problemu. Ten fakt oraz brak odpowiednich kryteriów rekrutacji młodzieży uzdolnionej do nauki języków obcych powoduje jednak, że do klas z kursem rozszerzonym dostaje się młodzież o różnym stopniu uzdolnień. Spory procent uczniów, przeważnie pochodzenia robotniczo-chłopskiego, uzdolnionych do nauki języków obcych wstępuje do innych szkół. Z tego powodu procent młodzieży robotniczo-chłopskiej w klasach z kursem rozszerzonym w badanych szkołach jest niższy niż w pozostałych klasach.

Dla potwierdzenia tego faktu przytaczamy dane liczbowe dla poszczególnych języków:

Język angielski	24,6	(31,8) ⁵
" niemiecki	25,3	(26,8)
" francuski	39,2	(26,8)
" rosyjski	41,6,	(45,6)

⁵ W nawiasach podany jest procent uczniów pochodzenia robotniczo-chłopskiego w całej szkole.

Z zestawienia wynika, że największą ilość młodzieży robotniczo-chłopskiej posiadają licea z rosyjskim i francuskim językiem wykładowym. Uczęszcza do nich prawie dwukrotnie więcej młodzieży robotniczo-chłopskiej w porównaniu do liceów z rozszerzoną nauką języka angielskiego i niemieckiego. Istnieje także ścisła współzależność pomiędzy tradycjami szkoły, jej położeniem a składem społecznym młodzieży. Dla przykładu w III LO w Łodzi do klas z rozszerzonym kursem języka obcego uczęszcza zaledwie 15,6% młodzieży pochodzenia robotniczo-chłopskiego, podczas gdy w tego samego typu szkole w Częstochowie procent ten wynosi 67,3, a w Sokółce 80,3.

Dobre wyniki uzyskiwane w dydaktyczno-wychowawczej pracy tych placówek wymownie świadczą o równych możliwościach uczniów do nauki języków obcych bez względu na pochodzenie społeczne. Jednocześnie nie należy lekceważyć znaczenia tradycji kulturowych, wyniesionych przez uczniów ze swojego środowiska rodzinnego dla efektywnej pracy nad językiem obcym.

Dla pełnego rozwiązania wszystkich problemów, wynikających z zastosowania właściwych metod rekrutacji młodzieży uzdolnionej lingwistycznie do klas z rozszerzonym kursem języka obcego bez względu na miejsce zamieszkania, konieczne jest zakwaterowanie uczniów zamiejscowych w internacie. Ten fakt posiada także duże znaczenie dla wytworzenia odpowiedniej atmosfery pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz rozszerzenia praktyki językowej uczniów.

Dotychczasowe doświadczenia w tym zakresie nie są w pełni zadowalające, chociaż żadna ze szkół nie sygnalizowała istotnych trudności w zakwaterowaniu uczniów z terenu. Z materiałów ankietowych wynika jednak, że we wszystkich szkołach z kursem rozszerzonym jest tylko 365 uczniów pochodzących spoza miejsca zamieszkania. Z tej liczby 109 mieszka w internacie szkolnym. Pozostali do szkoły dojeżdżają lub mieszkają na stacjach. Analogicznie przedstawia się sprawa stypendiów. W sumie otrzymuje je 306 osób, tzn. wszyscy, którzy się o nie ubiegali.

b. Problem preorientacji zawodowej w liceach z rozszerzoną nauką języków obcych

Problem właściwego profilowania szkół z rozszerzoną nauką języków obcych nie został jeszcze do końca rozwiązany. Niektóre dotychczasowe doświadczenia w tym zakresie zasługują na uwagę i szersze rozpowszechnienie. Najczęściej, jako bardzo skuteczne, respondenci wymieniają następujące rozwiązania:

- systematyczne spotkania młodzieży z pracownikami wyższych uczelni, absolwentami szkoły i studentami odpowiednich kierunków,
- informowanie uczniów i rodziców o możliwościach wyboru właściwego kierunku studiów dla absolwentów liceów z rozszerzoną nauką języków obcych,

— udział uczniów w wykładach i ćwiczeniach na wyższej uczelni, na kierunkach filologicznych.

Oprócz akcji typu informacyjnego szkoły organizują pomoc w ramach zajęć pozalekcyjnych dla uczniów wybierających się na filologię obcą, kierują młodzież uzdolnioną lingwistycznie do udziału w różnego rodzaju konkursach, organizują akcję propagandową w tym zakresie. Praca ta daje spodziewane wyniki, o czym świadczą między innymi materiały zebrane o losach absolwentów. (Dane niekompletne).

Szczegółowe dane z tego zakresu przedstawia poniższa tabela:

Rodzaj studiów lub pracy zawodowej	Studia wyższe	Studia pomaturalne	Praca zawodowa	Ogólna liczba absolwentów
Jęz. obcy				
angielski	1058	108	36	1623
francuski	732	42	32	823
niemiecki	402	90	22	528
rosyjski	539	97	40	958
Razem	2731	337	130	3942

Z tabelki wynika, że ponad 68% absolwentów szkół z rozszerzoną nauką języków obcych pomyślnie zdało egzamin na wyższe uczelnie. Najlepszy stosunek absolwentów do ilości przyjętych na wyższe uczelnie posiadają licea z językiem niemieckim — ponad 80%, i francuskim — ponad 90%. Procent uczniów, którzy wstąpili do szkół pomaturalnych, był niski — 9%, a tych którzy podjęli pracę, wynosił tylko 3%. Najwyższy odsetek abiturientów zdało egzamin maturalny w liceach z rozszerzoną nauką języka angielskiego — 97%. Następne miejsca zajęły licea z językiem francuskim — 95%, rosyjskim — 92% i niemieckim — 89%.

Przytoczone dane liczbowe świadczą, że efektywność pracy szkół z rozszerzoną nauką języków obcych jest wysoka. Na wyższych uczelniach ich absolwenci stanowią zespoły ambitne, bardzo zwarte, zaangażowane w pracy społecznej, osiągające dobre wyniki w studiach. Dotyczy to zarówno abiturientów wstępujących na kierunki humanistyczne, jak i matematyczno-przyrodnicze. Na marginesie tego zagadnienia wyłonił się problem kształcenia u uczniów zainteresowań filologicznych. Spory procent absolwentów szkół z rozszerzoną nauką języków obcych wstępuje bowiem na filologię obce. Dobre wyniki w tym zakresie daje współpraca szkół z rozszerzoną nauką języków obcych z pracownikami naukowymi wyższych uczelni. Informują oni młodzież o wymaganiach wynikających ze specyfiki studiów filologicznych i odpowiednim rozwijaniu psychicznych predyspozycji w tym kierunku. Rozwiązanie takie zostało zastosowane np. w środowisku poznańskim. Prowadzenie pracy w tym zakresie nie ozna-

cza wcale, że wstąpienie ucznia do liceum z rozszerzoną nauką języków obcych jest równoznaczne z decyzją podjęcia po ukończeniu szkoły średniej studiów filologicznych. Materiał ankietowy świadczy wyraźnie, że pod tym względem nastąpiła duża ewolucja poglądów zarówno u uczniów, jak i nauczycieli. Pośród pierwszych absolwentów, którzy realizowali rozszerzony program języka obcego, studia filologiczne podejmował spory procent młodzieży. W chwili obecnej sytuacja kształtuje się zupełnie inaczej. Decyzję wstąpienia do klas z rozszerzonym kursem języka obcego respondenci — aktualni uczniowie uzasadniają chęcią lepszego poznania języka obcego w mowie i piśmie, co ułatwi im start i kontynuowanie studiów wyższych na innych kierunkach.

Na podstawie danych uzyskanych za lata 1966—1971 w sumie ze wszystkich liceów studia filologiczne podjęły 502 osoby, z tego na filologii angielskiej — 63 absolwentów, na filologii germańskiej — 190 osób, na filologii rosyjskiej — 194 absolwentów i na filologii romańskiej — 55 osób.

Oprócz studiów filologicznych najczęściej wymieniane są następujące kierunki studiów, na których lepsza znajomość języka obcego jest bardziej przydatna: handel zagraniczny, wyższe szkoły języków obcych, wyższe szkoły ekonomiczne, wyższe szkoły morskie. Absolwenci szkół z rozszerzoną nauką języków obcych najczęściej zatrudniani są w następujących instytucjach: centrale handlu zagranicznego, ministerstwo handlu wewnętrznego, PLL „LOT”, biura turystyczne, duże zakłady przemysłowe, głównie produkujące towary na eksport, np. Instytut Gaśnictwa, huta im. Lenina, Centromor i inne.

Wnioski

1. Analiza dotychczasowych doświadczeń i efektów pracy liceów z rozszerzoną nauką języków obcych w Polsce wykazuje, że zdały one egzamin. Uczniowie klas z rozszerzonym kursem języka obcego osiągają dobre wyniki ze wszystkich przedmiotów i oprócz tego lepiej opanowują jeden z języków obcych.
2. Przedstawiony materiał daje podstawę do nakreślenia typowego modelu liceum z rozszerzoną nauką języków obcych. Jest to z reguły szkoła o dużych tradycjach w zakresie wychowania i nauczania, położona zazwyczaj w ośrodku wielkomiejskim. Pracująca w niej kadra nauczycielska posiada wysokie kwalifikacje zawodowe i duży stopień zaangażowania w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Placówki tego typu charakteryzują się także szeroko rozbudowanymi zajęciami pozalekcyjnymi i pozaszkolnymi. Wynikają one ze specyfiki pracy szkół tego typu oraz szerokich kontaktów indywidualnych i zbiorowych z instytucjami oraz osobami prywatnymi w kraju i za granicą. Godna

podkreślenia jest także wysoka efektywność pracy liceów tego typu, o czym świadczy procent uczniów bez ocen niedostatecznych oraz ilość absolwentów ubiegających się z powodzeniem o przyjęcie na studia wyższe.

3. W zakresie kilku zagadnień szczegółowych wnioski i dezyderaty są następujące:

a) Rekrutacja kandydatów

Rekrutacja kandydatów do klas z rozszerzonym kursem języka obcego jest jednym z podstawowych warunków zrealizowania założonych przez program nauczania celów zarówno w odniesieniu do języka obcego, jak i w zakresie pozostałych przedmiotów. Dalsze rozwiązania tego problemu powinny iść w następujących kierunkach:

- opracowanie odpowiednich metod i kryteriów rekrutacji kandydatów do klas profilowanych w zakresie języków obcych,
- usprawnienie metod informacji dla kandydatów do szkół z rozszerzoną nauką języków obcych,
- zainteresowanie szerokich rzesz młodzieży szkół podstawowych nauką języków obcych poprzez systematyczne urządzenie olimpiad na biegłą znajomość języków obcych. Ich zwycięzcom natomiast należy zapewnić automatycznie prawo wstępu do klas z kursem rozszerzonym,
- doskonalenie metod nauczania języków obcych w szkołach podstawowych (język rosyjski) i na różnego rodzaju kursach (języki zachodnioeuropejskie).

b) Baza materialna

Bogate wyposażenie liceów z rozszerzoną nauką języków obcych w pomoce naukowe jest jednym z najbardziej istotnych czynników determinujących racjonalny dobór metod i technik nauczania tego przedmiotu. Niestety, polskie szkoły posiadają jeszcze zasadnicze braki w tym zakresie. Nauczyciele „na własną rękę” zmuszeni są dobierać różnorodne źródła materiału językowego. Samodzielne przygotowywanie i adaptowanie do konkretnych warunków całego zespołu materiałów nauczania jest bardzo czasochłonne dla nauczyciela. Brak specjalnych podręczników, przewidzianych do realizacji w klasach z kursem rozszerzonym, powoduje, że nauczyciele w I i II klasie licealnej realizują cztery podręczniki przeznaczone dla klas z kursem ogólnie obowiązującym, a w klasach starszych czerpią materiał językowy z różnych źródeł: książki, gazety, przeźrocza, podręczniki języków obcych, wydane za granicą. Dalsze rozwiązania powinny iść w kierunku powołania zespołów autorskich w celu przygotowania specjalnych podręczników, poradników metodycznych i całych zestawów pomocy naukowych do pracy w klasach z kursem rozszerzonym. W tym wypadku z dużym pożytkiem mogą być wykorzystane doświadczenia zagraniczne, np. radzieckie i ernerdowskie. Szkoły z rozszerzoną

nauką języków obcych powinny być także centralnie zaopatrzywane w całe zestawy pomocy naukowych.

c) Specyfika doboru metod i technik nauczania

Zwiększenie limitu czasu przewidzianego na naukę języka obcego nie prowadzi do zmian w sposobie posługiwania się konkretnymi technikami nauczania i pomocami naukowymi. Zmienia się natomiast ich rola i koncepcja wykorzystania w całym kursie nauczania, stosownie do realizowanych celów etapowych i końcowych. W etapie wstępnym w I klasie licealnej na przykład preferowane będą przede wszystkim metody i techniki sprzyjające wyrobieniu u uczniów poprawnych nawyków fonetycznych i przyswojeniu podstawowych struktur językowych. W klasach starszych natomiast głównym celem będzie kształtowanie umiejętności posługiwania się językiem obcym w dowolnych sytuacjach, np. w dialogu, opisie. Będzie to inaczej tzw. etap transferu, czyli biegłego posługiwania się językiem obcym w dowolnych sytuacjach. Osiągnięcie tego celu w klasach z kursem ogólnie obowiązującym jest mało realne.

d) Nauczanie innych przedmiotów w języku obcym

Nauczanie innych przedmiotów w języku obcym dla wielu uczniów stanowi pierwszy krok w kierunku preorientacji zawodowej. Na podstawie kilkuletnich doświadczeń zarówno nauczyciele, jak i uczniowie są jednomyślni, że nauczanie innych przedmiotów w języku obcym nie wpływa ujemnie na jakość opanowania wiedzy merytorycznej, uatrakcyjnia natomiast proces lekcyjny, wzbogaca system myślenia uczniów. W związku z tym dalsze rozwiązania powinny iść w kierunku przygotowywania słowników minimum oraz specjalnych poradników metodycznych i pomocy naukowych dla każdego przedmiotu. Istotne będzie także zróżnicowanie nauczania innych przedmiotów w języku obcym w zależności od zainteresowań uczniów i zamierzonego kierunku studiów.

e) Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne

Polskie licea ogólnokształcące z rozszerzoną nauką języków obcych posiadają już spory dorobek w dziedzinie organizacji zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Dotyczy to zarówno stosowanych rozwiązań organizacyjnych, jak i metod pracy oraz doboru źródeł materiału językowego. Dalsze badania powinny iść w kierunku ściślejszego powiązania pracy lekcyjnej z pozalekcyjną zgodnie z realizowanymi celami, podanymi przez program nauczania. Atmosfera, tematyka zajęć i metody pracy liceów z rozszerzoną nauką języków obcych wybitnie sprzyjają realizacji celów wychowania patriotycznego i internacjonalistycznego.

f) Preorientacja zawodowa

Stosowane dotychczas rozwiązania w zakresie preorientacji zawodowej, takie jak:

- systematyczne spotkania z pracownikami wyższych uczelni, absolwentami szkoły i studentami odpowiednich kierunków,
- informowanie uczniów i rodziców o możliwościach wyboru właściwego kierunku studiów,
- udział ucznia w wykładach i ćwiczeniach na wyższej uczelni (kierunki filologiczne) jest jak najbardziej słuszny.

Równoległe powinno iść zróżnicowanie kształcenia odpowiednio do uzdolnień i zainteresowań uczniów, w celu zdobycia przez nich kwalifikacji językowych do studiów wyższych i do pracy zawodowej.

g) Skład społeczny

Ze względu na wysokie walory dydaktyczno-wychowawcze oraz realizację celów wychowania socjalistycznego niezbędne jest zapewnienie odpowiedniego składu społecznego młodzieży. W związku z tym systematycznie powinny być doskonalone metody werbowania i rekrutacji uczniów do klas z rozszerzonym kursem języka obcego. W tym celu stworzyć należy odpowiednią bazę materialną (internaty i stypendia). W szkołach z rozszerzoną nauką języków obcych powinni się znaleźć uczniowie rzeczywiście uzdolnieni lingwistycznie.

POGLĄD STRUKTURALIZMU NA WSPÓŁCZESNĄ NAUKĘ

Pogląd filozofii strukturalizmu na naukę XX w. różni się pod wieloma względami od przyjętego na ogół poglądu w wieku poprzednim. Według tradycyjnego poglądu, naukę cechowało nie tylko to, że podstawowym jej źródłem było nasze zmysłowe doświadczenie, stanowiące ostateczne kryterium jej prawdziwości, ale też to, że ostateczne jej uogólnienia, pojęcia i prawa naukowe oraz jej teorie jako rezultaty rozumowego myślenia posługują się ścisłą logiką. Podstawowym zadaniem nauki jest stosowanie jej praw i teorii w myśleniu i praktyce działania człowieka dla możliwie korzystnego zmieniania rzeczywistości przyrodniczej i społecznej dla swego życia. Tym wyższa też była wartość jej uogólnień, im dokładniej uogólnienia realnych przedmiotów, zjawisk i stosunków dawały się ujmować w matematyczne funkcje wyrażające związki przy czynowe lub racjonalne. Stąd najwyższą wartość i rangę przyznawano tym naukom, które były możliwie w najwyższym stopniu z m a t e m a t y z o w a n e. Toteż łańcuch grup poszczególnych gałęzi nauk układano według stopnia ich zmatematyzowania, począwszy od matematyki, fizyki i astronomii przez nauki przyrodnicze do coraz trudniej ulegających zmatematyzowaniu nauk humanistycznych, filozoficznych, społecznych, historycznych. Miarą stopnia naukowości tych ostatnich mogły być ustalenia typu statystycznego. Ten sposób pojmowania nauk, wyraźnie intelektualistyczny, opierał się na gruncie realizmu krytycznego, uznającego rzeczywiste istnienie świata, którego człowiek poznaje jedynie związki i stosunki zachodzące między jego elementami, a nie samą istotę tych elementów. Świat ten przedstawia mu jedynie swoją bezustanną zmienność i stawanie się, które poznać ma nauka przez swoje badania.

Nauka ta rozwijała się przez długie czasy od pierwotnego początku przednaukowego okresu mitów. W tym czasie coraz bardziej myślenie człowieka przechodziło od myślenia mitycznego do myślenia intelektualistyczno-racjonalnego i osiągnęło swój stopień w XIX w.

W w. XX przechodzi ono w nowy okres, w okres strukturalizmu. Zjawia się więc nowy sposób pojmowania nauki. Uznaje się tu trzy wielkie grupy nauk, a więc: filologię jako naukę o języku, biologię jako naukę przyrodniczą i ekonomię jako naukę o produkcji pracy człowieka. Te trzy działy nauk odpowiadają trzem wielkim sferom życia ludzkiego, a mianowicie: filologia wiąże się z podstawowym sposobem komunikowania się ludzi między sobą, przede wszystkim przez mowę; biologia obejmuje nie tylko naukę o przyrodzie żywej, ale też inne nauki przyrodnicze o świecie, w którym człowiek żyje i pracuje; ekonomia jest

nauką o pracy i produkcji ludzkiej, a zarazem o społecznych stosunkach wśród ludzi.

W tych trzech wielkich działach wiedzy ludzkiej są zawarte trzy dziedziny poznania świata i stosunku człowieka do niego. Wszędzie głównym przedmiotem tych badań były przedmioty wyobrażalne, objęte przez doświadczenie zmysłowe. Charakteryzują się one przez jednostkowość i wyobrażeniową konkretność, zarówno gdy idzie o realne „rzeczy”, jak gdy idzie o jednostkowe realne i konkretne stosunki między rzeczami, o zjawiska, procesy lub o ich właściwości. Głównym zadaniem każdej nauki jest możliwie dokładny opis rzeczy, właściwości, stosunków i zjawisk, ujęcie ich w uogólnienia i dokonanie układu uzyskanych treści w układ lub system zwany „taksinomią” (z łac. taxis — ocena, wartość, nomen — nazwa, imię). Stąd w nauce o języku główna była gramatyka ogólna i gramatyka porównawcza, w biologii — systematyczny układ zwierząt i roślin, w ekonomii — wartość oparta o złoto jako miernik wartości.

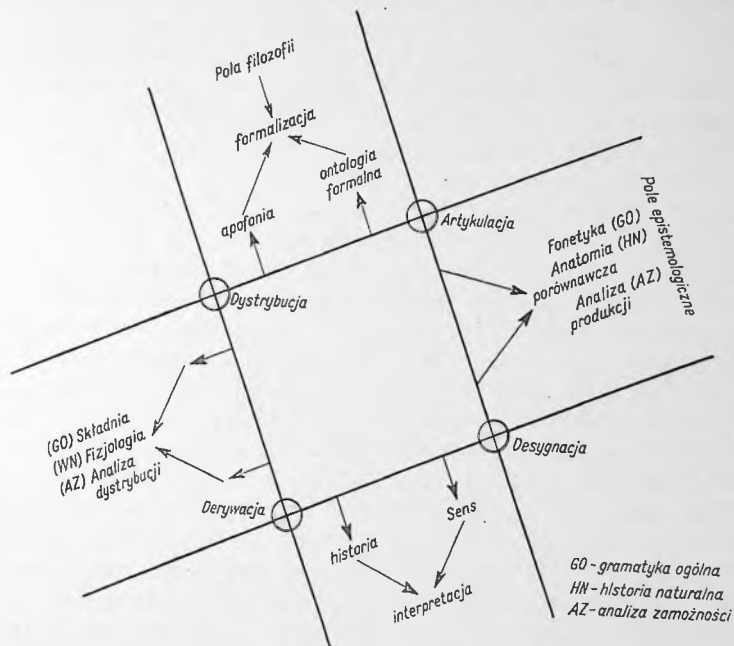
Uogólnienia, a więc pojęcia i prawa naukowe, były wprawdzie w naukach osiągane jako rezultaty badań, ale podstawą myślową dla nich był ich konkretny zakres, który pozwalał ilustrować uogólnione abstrakty. Stąd głównym przedmiotem nauczania była „nauka o rzeczach”. Szło więc o uzyskanie — z ich abstrakcyjnych przedstawień, z ogólnych pojęć i praw (których zakres jest zbiorem realnych przedmiotów myślenia) — rozumienia samych abstraktów. Nauka o rzeczach była więc podstawą dla wszelkiej wiedzy ogólnej: Uogólnienia te, czyli „idee” układano w owe taxinomie, a więc w pewne systemy. W okresie racjonalizmu powstawały takie systemy taksinomiczne dla roślin, zwierząt, form gramatycznych (Antoine Destutt de Tracy, 1754—1836, „Elements d'ideologie”, 1801—1815).

Ale pewne cechy obrazu świata, które podawała tak pojmowana nauka, zbliżały ją nieco do tego obrazu, który ją wyprzedzał w micie, a zarazem odrywały od niego. Okres bowiem myślenia mitycznego zajmował się jednostkowymi, realnymi, przestrzennymi rzeczami i tworzył wyobrażenia o nich, ale stosunki między nimi uważał za podobne do stosunków polegających na działaniu zbliżonym do działania ludzi, a zmiany w świecie przyrodniczym pojmował jako antropomorficzne działanie. Myślenie naukowe operuje już uogólnieniami, pojęciami i prawami, a wyobrażenia służą mu tylko za podstawę tych uogólnień. Uogólnienia te są równocześnie stałe, wolne od zmian w czasie, są „diachroniczne”, kiedy wyobrażenia spostrzegawcze i jednostkowe mijają w czasie i są „synchroniczne”. Stąd nauka XIX w. ma za swoje przedmioty nie — jak to jest w mitach — to, co jest „synchroniczne”, ale to, co jest „diachroniczne”.

Strukturaliści jednak sądzą, że rozwijająca się nauka coraz wyraźniej przechodzi od diachronicznego obrazu świata do obrazu synchronicznego,

albo może raczej do pewnej syntezy tego, co diachroniczne i synchroniczne.

W w. XIX występuje wyraźnie rozwój nauk, który M. Foucault ujmuje w następujący schemat odmienny od tego, jaki przedstawiał dla nauki w XVII, XVIII w. (zob. *Ruch Pedagog.* 1972 str. 298).



Tak więc między artykulacją i atrybucją przekształcenie języka nabiera charakteru formalizmu: zaznacza się tu ontologia formalna połączona z apofanią (tj. dźwiękową zmianą wyrazu i zatrzymaniem głównego jego brzmienia dla jego znaczenia pochodnego różnego od jego znaczenia głównego). Stąd pole między artykulacją i atrybucją nabiera charakteru pola filozoficznego. Między atrybucją a derywacją zaznacza się nauka o składni w (GO), fizjologia w (HN) i analiza dystrybucji w (AZ) (GO — gramatyka ogólna, HN — historia naturalna, AZ — analiza zamożności, tj. ekonomia). Pole między derywacją a desygnacją charakteryzuje „interpretacja” historyczna nauk i badanie ich sensu. Jest to pole „interpretacji”. Wreszcie pole między artykulacją a desygnacją zajmuje fonetyka w GO, anatomia porównawcza w HN i analiza produkcji w AZ. Jest to pole epistemologii.

Schemat ten, który właściwie nie znajduje pełnej interpretacji u Foucaulta, jednak wyraźnie wskazuje, że nauki XIX w. coraz bardziej skłaniają się ku rozumieniu świata, nie jako bytu realnego, posiadającego te cechy,

które są przedmiotami naszego spostrzegania, ale raczej jako abstrakty, które w naszym opracowaniu myślowym występują jako uogólnienia pojęć i praw naukowych. Świat jest pojmowany w naukach coraz bardziej intelektualistycznie, a realnie spostrzegane rzeczy, stosunki, własności i zjawiska są dopiero po opracowaniu umysłowym w ich uogólnieniu zbliżone do realnego świata. Nauka oparta o wyobrażenia spostrzegane w swych treściach trzyma się jednak tego, co jednostkowe i konkretne, ale mimo to przyświeca jej raczej to, co nie jest bezpośrednio wyobrażalne, a wzorem dla jej badań jest matematyka. Stopień zmatematyzowania poszczególnych gałęzi jest zarazem stopniem cechującym jej naukowość. Stąd też gałęzie nauk dążą do uzyskania możliwie tego stopnia formalizmu logicznego, który cechuje matematykę, fizykę teoretyczną, astronomię. Metoda matematyczna występuje więc nie tylko w odniesieniu do sposobu badań naukowych treści, ale też w układzie tych treści, a nawet w układzie w szereg taksinomiczny samych gałęzi nauk. Myślenie wzorowane na matematycznej ścisłości logicznej uwalnia obraz świata od sposobu ujmowania go w mowie na rzecz ujmowania go intelektualistycznego.

Ale to intelektualistyczne ujmowanie świata w nauce dotychczasowej wychodziło w ostateczności od spostrzeganych rzeczy, ujmowanych przestrzennie i diachronicznie w czasie. To, co doświadczone, coraz silniej krępowało myślenie. Zjawił się epistemologiczny idealizm E. Kanta, który ograniczył nasze poznawanie świata do nieprzekraczalnych form spostrzegania: przestrzeni trójwymiarowej i czasu jednowymiarowego i do również nieprzekraczalnych form myślenia, jakimi były jego 12 kategorii. Wprawdzie uznawał on, że poza tym ludzkim doświadczeniem może istnieć jakiś świat „rzeczy samych w sobie”, a więc niezależnych od naszego doświadczenia, ale nasze poznanie nie może w żaden sposób przekroczyć form spostrzegania i form myślenia i poznać ten świat rzeczy samych w sobie. Ta idealistyczna teoria zamykała poznanie przez człowieka realnej rzeczywistości, a tymczasem coraz dalsze i coraz odważniejsze badania naukowe wyprowadzały różne gałęzie wiedzy poza przestrzenność i czas i nawet poza kategorie.

Chcąc przedstawić w wielkim zarysie drogę, jaką prowadzi od stanu nauki w XIX w. do nauki współczesnej, nie można pominąć tej jej podstawy, którą stanowiły zmiany w pojmowaniu filozofii poznania. Ale poznanie stanowi główny czynnik w procesie nauczania i wychowania. Stąd zmiany te, zdaje się, zaznaczyły się wyraźniej w pedagogice i ukazały się na jej terenie. Są one wyraźne, więc zarówno spotykamy je w dziedzinie epistemologii, jak w dziedzinie pedagogiki oraz w dziedzinie pojmowania nauki. Droga rozwoju idzie w pedagogice od filozofii pozytywizmu przez filozofię pragmatyzmu do kierunku operacjonizmu.

Spróbuję więc przedstawić krótki zarys tej drogi.

Teoria pozytywizmu A. Comte'a przyjmuje, że jedynie nasze doświadczenie zmysłowe dostarcza materiału dla każdej z nauk. Tak więc zjawiska poznawane przez człowieka mogą być jedynym materiałem opracowywanym przez naukę przez łączenie ich w stwierdzone wzajemnie stosunki. Filozofia pozytywna podaje takie pozytywne uporządkowanie wszelkich zjawisk i zastępuje przez to teologię. Ogólne i stałe połączenia zjawisk w prawa naukowe stanowi „ogólne fakty” i umożliwia „wiedzę przez przewidywanie” (*savoir pour prévoir*). Wiedza ta też jest podstawą dla uregulowania stosunków społecznych. Ta pozytywistyczna filozofia miała duży wpływ na powstające teorie poszczególnych nauk, a zwłaszcza na fizykę, przyrodznawstwo, socjologię, historię, na teorię sztuki.

Ale filozofia pozytywizmu odegrała też ważną rolę, gdy idzie o filozofię pragmatyzmu. Podstawą dla filozofii pragmatyzmu było zagadnienie, czym właściwie są własności przedmiotów, będące główną treścią naszego spostrzegania, i w jakim stosunku pozostają zjawiska doświadczane przez nas do tych własności. Zagadnienie to zostało postawione i rozwiązane przez właściwego twórcę filozofii pragmatycznej Ch. Peirce'a (1839—1914). Jeżeli głównym przedmiotem wiedzy naukowej jest poznanie właściwości „rzeczy”, to należy wyjaśnić, na czym to poznanie polega. Przypisując pewną własność przedmiotowi właściwie idzie nam o jakieś prawo określające stosunek, np. przyczynowy, między działaniem pewnych warunków a zmianami czy zjawiskami, jakie to działanie w tym przedmiocie sprawia. Tak np. zdanie „szkło jest przezroczyste” określa konieczny związek między padaniem światła na powierzchnię szkła a jego przechodzeniem przez szkło. Stwierdzenie więc przezroczystości jest właściwie stwierdzeniem określonego prawa naukowego. W takim razie na naszą znajomość rzeczy składają się prawa stanowiące zarazem właściwości rzeczy, a więc różne stosunki między zjawiskami. Prawa, które w pozytywizmie były jak gdyby czymś wtórnym w porównaniu ze zjawiskami, teraz wysuwają się na czoło poznania przedmiotów jako poznanie stosunków i własności. Równocześnie stosunki te wyrażają pewne zmiany wywołane przez jakieś działanie i stąd w pragmatyzmie działanie staje się ośrodkiem wszelkiego poznania rzeczywistości. Ten kierunek myślenia nazwał Peirce „pragmatyzmem”. Takie spojrzenie na świat rzeczy jako na rzeczywistość, w której odbywa się ciągła zmiana przez nieustanne wzajemne działania jednych przedmiotów na inne i ciągły udział człowieka w tym toku zmian świata, wskazywało zarazem na istotę życia człowieka, który musi działać w tym ruchliwym świecie w interesie osobistym jednostki i całej ludzkości. Wywarła też ona ogromny wpływ na teorię nauczania i wychowania. Człowiek jako istota działająca i żyjąca w środowisku ciągłych zmian musi brać świadomy udział w tych zmianach, a więc poznać ogólne prawa i pojęcia i postępować stosownie do nich. Stąd nacisk na poznanie naukowe i na działanie staje się dla niego podstawowym zadaniem. W ten spo-

sób pragmatyzm przenosił zainteresowania człowieka z poznawania zmysłowego rzeczy na ich właściwości jako ogólne prawa naukowe przedstawiające stosunki między rzeczami, na prawidłowość zmian zachodzących w rzeczywistości życia człowieka i na jego udział w tych zmianach — a więc na działania. Tak działanie jako ostateczny człon procesu poznania wysunięto na czoło. Stąd też nazwa kierunku tej filozofii „pragmatyzm” (grec. *pragma* — działanie, czyn).

Jednak pojmowanie jej przez następców Peirce'a zostało nieco zmienione. Zarówno W. James w swej psychologii, jak J. Dewey w pedagogice położyli nacisk na to, że uczenie się odbywa za pomocą działania. Ich zasadą było hasło: „uczymy się przez działanie”. Hasło to ograniczało działanie do środka dla uczenia się, a zasłaniało tę jego stronę, że jest ono także następstwem uczenia się. To nie tylko działanie jest środkiem dla poznania, ale też odwrotnie: poznanie i wiedza ogólnych praw i pojęć, a więc znajomość właściwości świata i uczenie się teorii są warunkami celowego działania według tej wiedzy. Tak więc nie tylko działanie prowadzi do zyskania wiedzy, ale może być stosunek przeciwny: wiedza kieruje działaniem. Hasło więc tzw. „nowego wychowania”, które twierdziło „uczymy się przez działanie”, okazało się za ciasne i jednostronne. Wymagało ono rozszerzenia roli działania jako stosowania w praktyce ogólnego poznania rzeczywistości. Nie tylko działanie warunkuje poznanie jej, ale też warunkuje dalszy wyraz w łańcuchu poznania: pracy zmieniającej tę rzeczywistość.

To nowe określenie roli działania w życiu człowieka daje podstawę dla nowego rozumienia go, rozszerzonego w stosunku do rozumienia przez pedagogikę pragmatyzmu, do „operacjonizmu”. Tak więc powstał w ciągu w. XIX i XX łańcuch rozwojowy pedagogiki od początków pedagogiki jako nauki XIX w. stworzonej przez Herbartą i herbartystów i pedagogiki racjonalistyczno-idealistycznej kładącej nacisk na teoretyczną wiedzę ogólną, która też jest podstawą dla charakteru, przez okres pedagogiki pragmatycznej pądcocentryzmu i psychogizującego funkcjonalizmu Deweya i E. Claparède'a z ideą uczenia się przez działanie, aby zwrócić się do nowej pedagogiki operacjonizmu budującej abstrakcyjne myślenie uogólnieniami i wiążącej ją równocześnie z twórczą pracą człowieka.

Jednak ujęcie toku rozwoju naukowej pedagogiki w powyższy sposób wymaga jeszcze wyjaśnienia, jaki związek łączy operacjonizm pedagogiczny z filozofią strukturalizmu.

Zważmy, że strukturalizm twierdzi, iż wszystkie przedmioty naszego poznania są strukturami, a więc układami pewnych elementów w całość taką, że te elementy są związane określonymi stosunkami. Z drugiej strony uogólnienia, więc naukowe pojęcia i prawa oraz szczegółowe zjawiska i ich stosunki, stanowią ostateczny przedmiot nauk i nauczania. Jako „fakty ogólne” obejmują one właściwości i ich stosunki różnych rzeczy

naszego doświadczenia. Stąd wszelkie nauczanie i wychowanie polegające na rozwoju umysłu i charakteru człowieka opiera się na odpowiednich strukturach, które są materiałem dla procesu pedagogicznego. Proces ten więc winien obejmować zarówno fakty szczegółowe, jak „fakty ogólne” (rozumiane według teorii pozytywizmu), ale są w nim zawarte zarówno zagadnienia poznania intelektualnego, jak działania stosownego do tego poznania. Nie kończy się on ani na poznaniu rzeczy, ani na uzyskaniu uogólnień ujmowanych jako same dla siebie w „czystej nauce”, ale musi też obejmować postępowanie zgodne z zyskiwaniem naukowego obrazu świata.

Filozofia strukturalizmu musi wymagać od procesu pedagogicznego realizowania pełnego procesu poznania i nie odrywać go od działania, ale łączyć wszystkie jego czynniki (wraz z działaniem) w uczeniu się uważanym za poznanie w pełną strukturę poznania. Dotychczas pedagogika tradycyjna ograniczała uczenie się do intelektualnej strony poznania, pedagogika nowej szkoły uważała działanie jedynie za środek uzyskania wiedzy teoretycznej; to dopiero operacjonizm łączy wyraźnie w uczeniu się wszystkie człony struktury poznania od spostrzegania przez abstrakcyjne uogólnienia do działania w praktyce. W ten sposób też pedagogika oparta o strukturalizm równocześnie przechyla się w kierunku psychologii postaci, ale też zarazem uznaje proces uczenia się jako proces złożony z wielu elementów zjawisk umysłowych, uczuć i woli. Stąd występuje nowe zagadnienie: w jaki sposób i jakimi stosunkami są te elementy połączone w strukturę?

Pytanie to dla pedagogiki jest bardzo ważne, gdyż w procesie nauczania i wychowania idzie przecież o drogę określającą, jak należy robić, aby uzyskać w wychowaniu związek myśli z czynami. Jeżeli idzie o związek spostrzeżeń z uogólnieniami, to związek ten zdaje się wystarczająco określa pojęcie procesu abstrahowania, w którym odrywanie określonych cech od konkretnych treści wyobrażeń spostrzegawczych i łączenie ich w treść nowego przedstawienia w uogólnieniu stał się już podstawową zasadą pedagogiczną pogładowości. Ale nie mamy dotąd właściwie żadnego określenia drogi prowadzącej od postanowienia do czynu prócz uważania ich za skojarzone, ale skojarzenia psychologia postaci nie uznaje.

Jednak w tej psychologii znaleziono inne wyjaśnienie tego związku mianowicie: „interioryzację”. Idzie tu właściwie o to, że w zjawiskach intelektualnych oprócz treści intelektualnych, „znaczeniowych” jest zawarty jakiś elementarny ruch, coś, co w nich może stanowić „popęd” do ruchu. Tak np. uczy J. Piaget: jeżeli dziecko mówi „nie”, to nie idzie mu tyle o logiczne przeczenia, co o pewien ruch odsuwający, obronny w stosunku do tego, do czego odnosi się owo „nie”. Ale czy nie należy właściwie powiedzieć, że jest to chyba nie „ruch”, ale przedstawienie ruchu obronnego, który dopiero ma być wykonany. Przedstawienie ruchu, cho-

cięż ma za treść zjawisko ruchu, jednak jeszcze nie jest ruchem. Toteż często spotyka się określenie, że idzie w interioryzacji o przedstawienie ruchu. Ale problem istotny polega na tym, nie żeby tylko powstało przedstawienie jakiejś czynności, ale żeby ta czynność była faktycznie wykonana. Wprowadzając niejasne pojęcie interioryzacji nie wyjaśniamy wcale związku między czynnościami psychicznymi a ruchowym działaniem, chociaż stwierdzamy jego istnienie, mianowicie, że te dwie sfery: psychiczna i ruchowa, są ze sobą połączone. Psychologia całości wymaga takiego stałego połączenia, a poprzednie stwierdzenie jest zarazem uznaniem skojarzenia ich ze sobą, którego psychologia postaci nie uznaje. Stąd też przyjęcie interioryzacji jako wyjaśnienia związku decyzji z działaniem nie może wystarczać także strukturalizmowi dla wyjaśnienia świadomego procesu działania. Ale też psychologia postaci nie może przyjąć, że związek ten polega na skojarzeniu. W pewnych kierunkach dla wyjaśnienia tej trudności próbowano przyjąć, że wyjaśnienie to okaże jego wywód z podświadomości. To w podświadomości należy szukać połączenia myślenia z działaniem. Nasze życie psychiczne w swojej genezie sięgającej w podświadomość — sądzono — jest związane z działaniem ruchowym w swoich, najgłębszych początkach. W podświadomości już te dwie sfery, psychiczna i ruchowa, są integralnie złączone, i to chyba tak, że pierwotniejsza jest sfera ruchowa działania. Nie mamy jednak żadnych dowodów dla faktów integracji w nierozłączną całość tych dwóch sfer. Przyjęcie więc takiej teorii jest wciąż tylko hipotezą nie mającą uzasadnienia. Co więcej, znane zjawisko możliwości czynnego hamowania działania mimo istnienia silnej motywacji przeszkadza przyjęciu takiego wyjaśnienia dla przechodzenia od myśli do czynów. Istotnie dopiero przez wychowanie trzeba wprowadzać związek „rozumienia potrzeby” działania zgodnego z czynnym działaniem.

Strukturalizm nie zajmował się dotąd ani stosunkiem pedagogiki do własnej teorii poznania, ani też stosunkiem pedagogiki do psychologii, a zwłaszcza psychologii postaci. To raczej ze strony tej psychologii można zauważyć pewne zajęcie się strukturalizmem i jego wpływem na pedagogikę.

Natomiast dwa zagadnienia występują w strukturalizmie wyraźnie, gdy idzie o jego pogląd na nauki. Jedno z nich to sprawa układu nauk w liniowy szereg uporządkowany według stopnia ich zmatematyzowania. Drugi problem to nowość metody badań naukowych, które strukturalizm wprowadził zwłaszcza do dwóch grup nauk: do grupy filologii i do grupy biologii. Trzecia grupa: ekonomii, nie znalazła, zdaje się, jeszcze takiego opracowania.

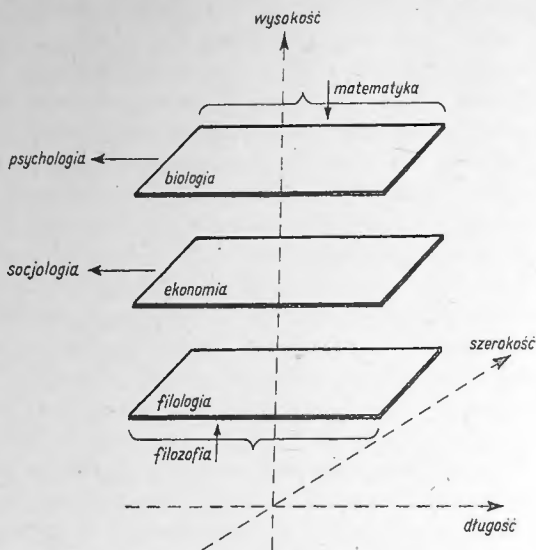
Rozpatrzmy więc najpierw problem układu nauk. Dotychczasowy układ ich według stopnia zmatematyzowania, który także znajdujemy u Engelsa, nie zadowala strukturalistów, a szczególnie M. Foucaulta. Układ ten wskazuje, że metoda matematyczna stanowi ideal

naukowości. Ale jest ona jednostronna: prowadzi bowiem od idei najwyższych, więc najprostszyc i oczywistych, do idei coraz bardziej złożonych, do tworzenia liniowej hierarchii pojęć i praw naukowych. Okazuje się jednak, że rozwój nauk odbywa się nie w sposób liniowy, ale w sposób trójwymiarowy, przestrzenny. Zmatematyzowanie nauk może być tylko stosowane do ilościowej strony treści poszczególnych nauk, natomiast badanie jakościowych stron nauk usuwa się spod ujmowania matematycznego. Udaje się ono tylko tam, gdy jakościową stronę zjawisk i przedmiotów nauki możemy ująć w wielkości ilościowe. To ilościowe ujęcie treści nauki pozwala na stosowanie metody dedukcyjnej. Tak jest w matematyce, fizyce, astronomii; nauki te mają swoje treści związane jednoliniowo także przez metodę dedukcyjną. Ale trzy podstawowe grupy nauk: językowe, stanowiące o wzajemnej komunikacji międzyludzkiej, nauki biologiczne odnoszące się do życia i nauki ekonomiczne do pracy i zamożności nie okazują już takiej wewnętrznej ciągłości jak nauki matematyczne. Nie są one jednowymiarowe, liniowe. Treści ich chociaż powiązane ze sobą stosunkami przyczynowymi, wykazują nieciągłość, podobną we wszystkich trzech różnych grupach nauk. Nie są więc one już ściśle jednoliniowe, jak nauki ściśle, matematyczne, i nie dają się ująć w swej całości w jeden wymiar. Stanowią one jakby inny wymiar niż matematyka, ale matematyka wnika w nie i wkracza w ich ilościowe strony. Byłyby to więc dwa wymiary, z których jeden „matematyczny” charakteryzuje grupę nauk „ściśłych”, a drugi wymiar trzech grup zasadniczych: grupę językową, biologiczną i ekonomiczną, które są nieciągle w układzie swych treści.

Trzeci zaś ciąg wiedzy, a więc też trzeci wymiar, stanowi nauki filozoficzne. Jak matematyka wnika w trzy grupy nauk: w językoznawstwo, przyrodoznawstwo i ekonomię, tak też nauki filozoficzne wnikają w te grupy nauk. Badają one to, co jest wspólne w tych grupach, co jest w nich „to samo” (*le même*). Szukając wspólnoty w trzech podstawowych grupach filozofia tworzy różnorakie hipotezy operując materiałem podawanym przez filologię, biologię i ekonomię. W ten sposób rola matematyki i filozofii jest właściwie dodatkowa do trzech zasadniczych nauk. Dwie jeszcze nauki: psychologię i socjologię, umieszcza Foucault w schemacie nauk również jako dodatkowe: psychologia więc jest łączona z biologią, gdyż sięga do procesów neurofizjologicznych, a socjologia jako nauka o stosunkach społecznych człowieka leży na kraju ekonomii. Jest ona bowiem teorią o stosunkach społecznych człowieka, które mają swe podstawy w ekonomii.

Ten stosunek nauk do siebie Foucault¹ chce przedstawić w postaci czwororościanu, ale faktycznie nie okazuje tego schematu. Można jednak ująć go w inny, analogiczny wzorzec trójwymiarowy:

¹ M. Foucault: *Les mots et les choses*. r. X.



Domniemany schemat budowy nauk M. Foucaulta

Pomysłowy jednak układ współczesnych nauk właściwie niczego nie zmienia, co w charakterystyce ich byłoby współczesne. Nie widać w nim ani pewnej ich charakterystycznej cechy, która by odróżniała je od budowy liniowej XIX w., ani tego, że współczesność w każdej z nich wyłoniła różne nowe gałęzie, które coraz wyraźniej nabierają samodzielności jako oddzielone od swych pierwotnych macierzy. Wszakże Foucault właściwie włącza w poszczególne gałęzie nauk różne ich modyfikacje i krzyżowania się z nimi, ale przecież nie tylko to krzyżowanie prowadzi do zupełnie nowych gałęzi nauk, ale też do nowych przedmiotów badania w nich nie tylko z filozofii wyłoniła się np. logika, ale też z logiki — logika matematyki lub z matematyki — matematyka różnych działów praktycznych, np. matematyka bankowa, astronomiczna, genetyczna itp., a więc nauki o nowym przedmiocie.

W tym ich krzyżowaniu się występuje też logiczny formalny racjonalizm, oraz ich podstawa empiryczno-pozytywna, a więc łączą one w sobie racjonalną logikę i doświadczenie empiryczne. Ta ich cecha jest właściwie cechą ich metodologii i w każdej z nich występuje ona w różnym stopniu, ale w układzie liniowym była ona raczej wymagana za jednakową w każdej nauce. Nie jest to chyba zasadnicza cecha nowego układu nauk i w obecnie podanym układzie jej nie widać. Nie jest ona zatem cechą krzyżowania się układów ich gałęzi ze sobą, lecz raczej cechą dwóch różnych metod ich opracowania.

Ponadto, jak przedstawia M. Foucault, każda z tych trzech grup podsta-

wowych, tj. języka, biologii i ekonomii, ma swoje trzy odmienne modele, różne dla każdej. Tak więc dla biologii jest charakterystyczne pojęcie funkcji, a zwłaszcza funkcji życia, a więc działania organów w każdym organizmie. Funkcje te są zarazem podstawą dla norm wskazujących na możliwość spełniania tych funkcji i granice tego spełniania. W ten sposób funkcje i normy stanowią główny ośrodek dla modelu treści całości biologii.

Inną podstawę ma model ekonomii. Występuje tutaj pojęcie konfliktu, zawierające w sobie przeciwieństwa, które człowiek oponowuje, usuwa lub unika. Konflikt jest złączony z regułami, które równocześnie wskazują na drogę ograniczenia go lub też pokonania.

Wreszcie model języka charakteryzuje się tym, że stanowi on znaki dla wiedzy i komunikacji międzyludzkiej, bo oznacza przedstawienia, oraz tym, że stanowi system.

Tak więc cała nauka ma trzy różne modele:

KATEGORIE MODELI

biologia	funkcja	norma
ekonomia	konflikt	reguła
filologia	oznaczanie	system

Te trzy modele i pary pojęć w nich występujące nie są ściśle związane z jedną z każdego z tych grup, chociaż każdy z nich charakteryzuje właściwą sobie naukę; te pary pojęć stanowią cechy, które są ich „kategoriami”. Trzeba również zwrócić uwagę na to, że „normy” w biologii różnią się od „reguł” w ekonomii. Normy biologii są oparte o konieczne prawa biologii lub przynajmniej o prawa prawdopodobne, statystyczne. Postępowanie według nich jest więc dokładniej wyznaczone, a sankcje w nich zawarte są konieczne. Inaczej jest, gdy idzie o „reguły”. Wyrażają one „obyczajność społeczeństwa”, w którym obowiązują. Stąd też „normy” mają sankcje leżące w konieczności praw naukowych, a zarazem w konieczności lub prawdopodobieństwie ich skutków. Reguły zaś mają sankcje w moralnym autorytecie społeczeństwa, które je uznaje; pierwsze są naturalistyczne, drugie humanistyczne i społeczno-kulturowe. Wreszcie język jest systemem znaków oznaczających przedstawienia, a więc treści psychiczne. Znaki te winny mieć pewien „sens”, tj. znaczenie. Zasadniczym pojęciem dla znaczenia systemu jest „sens” wymagany w stosowaniu go. Tak więc znaczenie i system są kategoriami języka.

Jeżeli główne grupy nauk mogą się w różne sposoby z sobą łączyć i przenikać się, to mogą też wymienione trzy pary zasadniczych ich kategorii ulegać różnym połączeniom. Stąd np. można psychologię „socjologizować” lub „biologizować” i tworzyć „biologię psychologiczną” lub „socjologiczną psychologię”.

W XIX w. rozwój trzech grup nauk występował ko-

le jno i możemy mówić, że najpierw wysunął się na czoło model biologiczny, który góruje też w wyjaśnianiu psychiki, społeczeństwa i języka nad pozostałymi modelami; podkreśla on bowiem funkcje w tych innych naukach. Następnie góruje model ekonomiczny wysuwając na czoło konflikt w dziedzinie biologii i języka. A wreszcie występuje system w interpretacji sensu pozostałych nauk inicjowany przez model języka. Rozwój ten podkreślał raczej stronę rozpadową w tym pochodzie nauk np. przez psychologię patologiczną górującą nad normalną, przez patologię społeczną (u Durkheima), i racjonalne formy wiary w społeczeństwo np. w kulcie nadczołowieka itp. Wystąpiło też pewne zmaganie się z drobiazgowością w pewnych naukach.

Drugim zagadnieniem odnoszącym się w strukturalizmie do nauki jest zagadnienie związane z metodą jej badań. Okazuje się tutaj, że dotychczasowe sposoby rozumienia zadań istotnych w metodzie nauk nie mogą już wystarczać. Już opis treści spostrzeganych zmysłowo rzeczy, aby przejść od niego do uogólnień, i taksinomiczny układ uzyskanych pojęć nie wystarczał w naukach opartych o pragmatyzm. Przenosił on przecież zainteresowania z konkretnych rzeczy na ich własności, a więc na treści posiadane przez rzeczy, na ich własności ujmowane jako ogólne prawa. Pragmatyzm badanie zewnętrznego wyglądu rzeczy uzupełniał ich wewnętrzną treścią, poznawaniem ich właściwości i stosunków między rzeczami. W rzeczywistości badanie świata sięgnęło głębiej, niż to wskazywał pozytywizm, wyszło ono bowiem poza poznanie zewnętrznej ich strony. To stanowisko pragmatyzmu pobudziło do badania metody eksperymentalnej, głównej w badawczym doświadczaniu rzeczywistości. Rola eksperymentu była coraz dokładniej określana i stawał się on teraz główną metodą badania. Zaznaczyło się to np. w logice J. S. Milla. Dwaj następni filozofowie pragmatyzmu, W. James i J. Dewey, przenoszą metodę działania, czynu, pierwszy — do psychologii, drugi — do pedagogiki. Przecież poznanie praw jest podstawowe dla poznania rzeczy, bo prawa reprezentują właściwości rzeczy, a stąd nacisk na eksperyment sprawdzający hipotezę i prowadzący do głębszego poznania świata. Ale eksperyment miał służyć głównie industrializmowi, więc na czoło wysuwała się waga działania, twórczości produkcyjnej człowieka. Ta twórczość produkcyjna niekoniecznie musi być rezultatem myślenia naukowego, wszakże może się ona odbywać także drogą prób i błędów i prowadzić do pozytywnych rezultatów dla wyrobów przemysłowych. Stąd jest ona raczej sprawą produkcji niż nauki. Nic tedy dziwnego, że praktyka kładzie większy nacisk na wiadomości, co należy robić, niż na wiedzę, dlaczego tak, a nie inaczej trzeba robić. Stąd też w pedagogice pragmatycznej działanie jest źródłem wiadomości i panuje zasada: „uczymy się przez działanie”, ale nie jest ono środkiem do uzyskania rezultatów i wiedza teoretyczna nie musi być kierownikiem działania uzyskującego rezultaty. Ważniejszą się więc wydawała metoda praktycznego działania

niż wiedza teoretyczna — dlaczego ta metoda ma znaczenie. Pragmatyzm coraz wyraźniej działanie ograniczał do środka zyskiwania wiedzy, ale nie czynił jej warunkiem tego działania. Usuwał on gotowe podawanie wiedzy uzasadniającej działanie i wprowadzał działanie jako środek jej zdobywania, a zarazem ograniczał pełne pojmowanie poznania przyłączające do teoretycznej wiedzy jej praktyczne stosowanie. To dopiero operacjonizm podkreśla tę stronę pełnego pojmowania procesu poznania, którego rezultatem jest działanie kierowane przez poznane prawidłowości.

Teoria operacjonizmu uzupełnia więc pogląd pragmatycznej pedagogiki na proces poznania przyłączając do umysłowego poznania jeszcze ruchowe działanie i tworząc pełny proces uczenia się poznawczego. We współczesnych pracach naukowych zbliżonych do strukturalizmu to przyłączanie elementów ruchowych do psychicznych procesów myślenia badawczego zaznacza się w tym, że do intelektualnych i znaczeniowych elementów myślenia występujących w czasie namysłu nad rozwiązaniem problemu są dołączone elementy takie, jak ocena celowości rozwiązywania, krytyka prawdziwości elementów znaczeniowych ich wartości moralnej, estetycznej itp., a więc raczej elementy o treściach ruchowego działania niż tylko w treściach znaczeniowych. (D. E. Berleyn: „Struktura i kierunek myślenia.” PWN, E. Nagel: „Struktura nauki a wyjaśnienia naukowe”. PWN). Jest to widoczne zwłaszcza w myśleniu zwanym „ukierunkowanym”, które występuje, gdy idzie o rozwiązanie problemu. W pewnej fazie takiego rozwiązania zjawiają się myśli krytyczne nad wartością logiczną, celową, społeczną, moralną — a więc myśli o działaniu ruchowym i o jego ocenie. Myśli te dołączone do treści znaczeniowych rozwiązania problemu stanowią przejście od teorii do praktycznego działania. Czy nie są one więc tym, co w psychologii postaci jest określane jako „interioryzacja” działania? W myśleniu ukierunkowanym dla celów pracy technicznej myśli te oceniają pomysły ze względu głównie technicznej wartości przedmiotu produkcji. Chyba jako bardzo uboczna występuje tu myśl o ocenie wartości społecznej i moralnej tego przedmiotu. Strukturalizm, zdaje się te elementy moralne kierujące myśleniem teoretycznym włączać w jego strukturę na równi z elementami intelektualnymi prowadzącymi do rozwiązania problemu. A wtenczas wymagałby on, aby w wychowaniu dla pracy technicznej w planie tej pracy były włączane nie tylko motywy ważne dla technicznej struktury przedmiotu, ale też elementy społeczne i moralne. Bez wątplenia dla wychowania technicznego względ na jego techniczną stronę jest ważny, ale równie ważny jest względ na jego społeczną i moralną wartość tej pracy i jej wytworów.

Prócz tej cechy nauki, że w strukturalizmie podkreślone jest przejście w badaniach naukowych od poznania makroświata do poznania mikroświata, a więc głębsze przejście od świata spostrzeganego zmysłowo do świata poznanego przez abstrakcyjne myślenie, jak czasem tu się mówi, do przejścia „transcendentalnego” (łac. *transcedo* — przechodzę), a n a u k a

nabiera nowej cechy: z diachronicznej i statycznej staje się synchroniczną i dynamiczną. W badaniach naukowych coraz bardziej słabnie znaczenie doświadczenia zmysłowego, a coraz wyraźniej zaznacza się myślenie rozumowe, zwłaszcza myślenie ukierunkowane. Stara się ono wdrzeć w teren, który leży poza doświadczeniem zmysłowym, gdyż coraz bardziej porzuca obserwację i eksperyment na rzecz rozumowania nad abstrakcyjnymi pojęciami. Jeżeli te rozumowania doprowadzają do nowych realnych rezultatów, doświadczenie i eksperyment występują jako czynnik usługowy, który ma jedynie rozstrzygnąć zgodność wyrozumowanej teorii z realną praktyką. Z roli czynnej wykrycia nowości wiedzy eksperyment przechodzi do roli pomocniczej, jako ograniczony przez rozumowanie w roli poszukiwania. Równocześnie droga odkryć naukowych przez rozumowanie przybliży te treści do możliwości uzasadnienia ich oraz do zmatematyzowania ilościowego. Tak więc przechodzenie nauk od przedmiotów doświadczenia zmysłowego do przedmiotów mających swe źródło w ich wewnętrznej stronie w konsekwencji zastępuje empirię myśleniem racjonalnym.

Ale to myślenie osłabia w nauce jeszcze inną trudność: mianowicie ułatwia ono myślenie wszelką zmianą przedmiotu, a więc ten fakt, że w czasie przechodzi on od jednego określonego stanu w inny również określony stan, że więc jest równocześnie innym przedmiotem, a jednak musimy go uważać za ten sam. Jest on więc równocześnie diachroniczny i synchroniczny, nie przestając być „tym samym” staje się równocześnie innym. To połączenie „tożsamości z innością” kazało ongiś sofistom twierdzić, że zmiana i „stawianie się” lub ruch jest tylko naszym złudzeniem. Ale przecież produkcja przemysłowa okazuje coś przeciwnego, bo to, że zmiana jest realną rzeczywistością i że człowiek może wytwarzać rzeczy, których przyroda nie wytworzyła, np. masy plastyczne. Badania naukowe idąc więc od doświadczalnego poznania zmysłowego świata do poznania jego strony wewnętrznej, rozumowej, od czegoś, co jest statyczne i diachroniczne, do czegoś nowego, co jest dynamiczne i synchroniczne, pozwalają tą drogą lepiej rozumieć samą zmianę: zmiana trwałych przedmiotów przestrzennych i trwałych w czasie jest wtenczas łatwiej zrozumiała, gdy jej podstawy szukamy w zmianach niedoświadczalnych ich elementów, które mimo to, że nie są doświadczone, są poznawane jako prawdopodobne siły analogiczne do sił świata doświadczalnego, np. ładunków elektrycznych itp. Przechodzenie w nauce od poznania makroświata do coraz dalszego poznawania mikroświata wydaje się równocześnie przejściem od nauki statycznej do dynamicznej, od wyobraźalnej do pojęciowej, od empirycznej do racjonalnej, od diachronicznej do synchronicznej, od badania rzeczy do badania zmian, zjawisk, procesów. Jest to zarazem przejście od wyjaśniania struktury zewnętrznej świata do wyjaśniania istoty jego struktury wewnętrznej.

Strukturalizm widzi te niedoświadczone elementy doświadczalnych

rzeczy w elementach, które wchodzą w skład atomów, gdy idzie o chemię i fizykę, w komórkach organizmów i w elementach składowych tych komórek, gdy idzie o biologię, oraz w „fonemach”, gdy idzie o język i jego wyrazy. Fonemy są to dźwiękowe składniki wyrazów, które stanowią najprostsze głosy w ludzkiej mowie artykułowanej (zob. *Ruch Pedag.* 1972, str. 294). W poprzednich rozważaniach przedstawiono najważniejsze poglądy filozofii strukturalizmu na współczesną naukę co do układu jej gałęzi i metody ich badań. Są tu podane najogólniejsze jej właściwości bez charakteryzowania jej bardziej specyficznych właściwości, które np. pochodzą od cech jej poszczególnych gałęzi, ich rzeczowych treści, sposobu ich uzasadnienia lub ich układu. Sam układ gałęzi nauk jest oparty nie o indywidualne ich treści lub sposoby ich badań, ale o ich rolę w stosunku do głównych funkcji życia człowieka, do jego potrzeb komunikowania się z innymi, poznania otaczającej go rzeczywistości, świata i do jego pracy. Zawierają to trzy główne grupy nauk: język, biologia i ekonomia. Równocześnie zaznacza się tu, że nauki te nie są „naukami ludzkimi”, ale naukami o tym, co jest „zewnętrzne” w stosunku do człowieka; nie można więc ich uważać za „nauki o człowieku”. To stanowisko strukturalizmu w stosunku do pojmowania nauk i stosunku człowieka do nich jest zapewne dużą nowością w ich pojmowaniu.

DYSKUSJE I POLEMIKI

WACŁAW WOJTYŃSKI

NAUKI PEDAGOGICZNE WOBEC REFORMY OŚWIATY I SZKOŁY

W dniach 3 i 4 grudnia 1973 r. odbyła się w Warszawie (w ZG ZNP) krajowa narada pedagogiczna, zorganizowana przez zespół partyjny Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, poświęcona roli nauk pedagogicznych w przygotowaniu i przeprowadzeniu reformy naszej edukacji. W naradzie wzięli udział: Kierownik Wydziału Oświaty i Nauk KC PZPR — doc. dr Romuald Jezierski, Zastępca Kierownika tegoż wydziału — dr Czesław Banach, Minister Oświaty i Wychowania — Jerzy Kuberski, Sekretarz Wydziału I PAN — prof. dr W. Markiewicz, oraz wiceministrowie — prof. dr Michał Godlewski i doc. dr hab. Jerzy Wołczyk, Prezes ZG ZNP — dr Bolesław Grześ, Naczelnik ZHP — Stanisław Bogdanowicz, dyrektorzy departamentów Ministerstwa Oświaty i Wychowania i inni. W naradzie uczestniczyli przedstawiciele wszystkich naukowych ośrodków pedagogicznych kraju — uczelni wyższych i instytutów resortowych. Referaty wprowadzające do dyskusji wygłosili: prof. dr hab. Czesław Kupisiewicz, Minister Jerzy Kuberski i dr Czesław Banach. Z ramienia Komitetu Organizacyjnego narady obradom jej przewodniczyli: prof. dr Tadeusz Nowacki, prof. dr hab. Heliodor Muszyński i prof. dr hab. Czesław Kupisiewicz. W dyskusji głos zabrali: prof. dr Mieczysław Pęcherski, prof. dr Włodzimierz Szewczuk, dr Ryszard Więckowski, dr Kazimierz Moroz, nac. Stanisław Bogdanowicz, prof. dr Kazimierz Wojciechowski, prof. dr hab. Józef Kozłowski, prof. dr Wiktor Szczerba, doc. dr hab. Maksymilian Maciaszek, dr Zygmunt Dąbrowski, doc. dr Roman Polny, prof. dr Tadeusz Nowacki, doc. dr Marian Jakubowski, doc. dr hab. Stanisław Krawcewicz, prof. dr hab. Heliodor Muszyński, doc. dr hab. Jadwiga Walczyna, doc. dr hab. Waclaw Wojtyński, mgr inż. J. Zych, doc. dr hab. J. Długoszowa, prof. dr Stanisław Jedlewski, prof. dr Teodor Musioł, prof. dr Stanisław Kowalski, doc. dr hab. Jerzy Wołczyk, prof. dr hab. Zofia Krzysztożek, prof. dr hab. Czesław Kupisiewicz. Pod koniec narady zabrał głos doc. dr Romuald Jezierski.

Poniżej przedstawiamy główne problemy wystąpień referatowych i dyskusji.

1. Główne problemy wystąpień referatowych

W referacie pierwszym, który zarysował tendencje rozwojowe współczesnej cywilizacji oraz ukazał konsekwencje rewolucji naukowo-technicznej dla oświaty i wychowania, przedstawiony został przede wszystkim punkt widzenia na stan nauk pedagogicznych (zasygnalizowano charakterystyczne zjawiska ich rozwoju w latach 1944/45—1972/73) i na ich zadania aktualne, w szczególności na ich zadania naukowo-badawcze. Przedmiotem analiz i badań Referent zaproponował uczynić 60 problemów

umiejscowionych w ramach 14 subdyscyplin pedagogicznych (pedagogiki ogólnej, teorii wychowania, dydaktyki ogólnej i dydaktyk szczegółowych, pedagogiki społecznej, pedagogiki dorosłych, pedagogiki specjalnej, pedagogiki kształcenia zawodowego, pedagogiki szkoły wyższej, pedagogiki porównawczej i pedagogiki systemów oświatowych, historii oświaty i myśli pedagogicznej, pedagogiki wojskowej, ekonomiki oświaty, socjologii wychowania oraz pedagogiki przedszkolnej), posłużył się przy tym podziałem przyjętym przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN. W ramach wymienionych subdyscyplin Referent wymienił pewne problemy, proponując przeważnie prace o znaczeniu modelowym i systemowym, a więc sprzyjającym ich wykorzystaniu przez oświatę i szkolnictwo.

Nie możemy z braku miejsca poinformować o całości przedstawionych propozycji problemowych, wszakże wskazać można dla przykładu sformułowania sugerowane dla pedagogiki ogólnej, teorii wychowania oraz dydaktyki ogólnej i dydaktyk szczegółowych, jako dyscyplin o stosunkowo najszerszym rezonansie społecznym. W zakresie pedagogiki ogólnej Autor zaproponował dwa problemy: a) model jednolitego wychowania nowego człowieka w warunkach wysoko rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego w świetle pedagogiki i nauk z nią współdziałających; b) zagadnienia edukacji permanentnej a kierunku przebudowy ustroju szkolnego oraz treści, metod, form organizacyjnych i środków kształcenia szkolnego, pozaszkolnego i poszkolnego.

W zakresie teorii wychowania wysunął problemów pięć, a mianowicie: a) model jednolitego systemu wychowania społeczno-moralnego w warunkach wysoko rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego; b) model jednolitego systemu wychowania estetycznego w wysoko rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym; c) model jednolitego systemu wychowania zdrowotno-fizycznego w warunkach wysoko rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego; d) model jednolitego wychowania technicznego w wysoko rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym; e) cele, metody i formy organizacyjne poradnictwa wychowawczego dla dzieci, młodzieży i dorosłych.

W zakresie dydaktyki ogólnej oraz dydaktyk szczegółowych w propozycjach Referenta znalazły się problemy następujące: a) teoretyczny model jednolitego systemu wychowania intelektualnego w warunkach wysoko rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego ze szczególnym uwzględnieniem:

— koncepcji treściowo-metodycznej 10-letniej powszechnej, ogólnokształcącej szkoły średniej jako integralnego składnika zinstytucjonalizowanego systemu kształcenia ustawicznego;

— koncepcji treściowo-metodycznej dwuletniej szkoły specjalizacji kierunkowej, przygotowującej absolwentów do dalszego kształcenia w szkołach wyższych oraz do pracy w niektórych zawodach;

— koncepcji programowo-metodycznych oraz programów nauczania

przedmiotów objętych planami nauczania 10-letniej powszechnej, średniej ogólnokształcącej oraz dwuletniej szkoły specjalizacji kierunkowej; b) model technologiczny 10-letniej powszechnej, średniej szkoły ogólnokształcącej oraz dwuletniej szkoły specjalizacji kierunkowej (łącznie z długofalowym programem wyposażenia tych szkół w nowoczesne środki dydaktyczne); c) powodzenia i niepowodzenia szkolne dzieci i młodzieży — przyczyny i środki zaradcze (zespołowe badania interdyscyplinarne); d) kształcenie młodzieży utalentowanej — koncepcja systemu; e) system orientacji szkolnej — cele, zasady, metody i formy organizacyjne; f) model nowoczesnego podręcznika dla uczniów różnych typów szkół i szczebli nauczania.

Zwróćmy także uwagę na dział siódmy propozycji, związany z kształceniem zawodowym. W jego ramach wysunięto takie problemy, jak: a) kształcenie i doskonalenie zawodowe w jednolitym systemie edukacji permanentnej; b) model programowo-metodyczny kształcenia zawodowego na podbudowie 10-letniej powszechnej, ogólnokształcącej szkoły średniej; c) model programowo-metodyczny i organizacyjny kształcenia zawodowego dla uczniów nie kończących 10-letniej powszechnej, ogólnokształcącej szkoły średniej; d) teoretyczne podstawy metodyk przedmiotów zawodowych (łącznie z metodyką praktycznej nauki zawodu); e) poradnictwo zawodowe — jego cele, metody i formy organizacyjne.

W referacie Ministra J. Kuberskiego padły akcenty na wiele niezwykle doniosłych i pilnych zarazem potrzeb resortu oświaty i wychowania, stanowiących domenę zainteresowań naukowych pedagogów. Potrzeby te wiążą się z przedsięwziętą już i zaakceptowaną przez Sejm w dniu 13.X. 1973 r. reformą systemu edukacji narodowej. Szkoła nasza pragnie być szkołą równych szans dla dzieci i młodzieży, chce być dostępna dla każdego dziecka, otwierać każdemu możliwości czynnego uczestnictwa w pomnażaniu dóbr, w życiu społecznym, w kulturze. Przed resortem stają obecnie niezwykle odpowiedzialne zadania, sprowadzające się przede wszystkim do przygotowania nowych programów, podręczników, środków dydaktycznych, co wymaga opracowania ich koncepcji, co z kolei wiązać się musi z odpowiednią selekcją i modernizacją treści nauczania, z przybliżeniem ich do możliwości percepcyjnych dzieci i młodzieży w poszczególnych grupach wieku. Trzeba zdać sobie sprawę w sposób możliwie najprecyzyjniejszy z profilu przyszłego absolwenta 10-latkę i absolwentów dwuletnich szkół specjalizacji kierunkowej. Czekają nas niełatwe prace nad zmodernizowaniem naszej nomenklatury zawodowej. Resort oczekuje od pedagogów dalszej pomocy w dziedzinie rozwijania i pogłębiania systemu wychowania socjalistycznego, w wypracowaniu obiektywnych narzędzi pomiaru stopnia skuteczności oddziaływań wychowawczych na dzieci i młodzież w różnym wieku. Resort jest również głęboko zainteresowany pracami nad systemem kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia kadr pedagogicznych. To tylko niektóre, bynajmniej nie wszystkie, punkty, jakie

znalazły się na obszernej liście postulatów i życzeń wypowiedzianych pod adresem środowiska polskich pedagogów.

Z kolei dr Czesław Banach — przedstawiciel Wydziału Oświaty i Nauki KC PZPR — zwrócił uwagę na wielką szansę, jaką wyznacza aktualnie naukom pedagogicznym podjęta reforma naszej oświaty. Nie jest, jego zdaniem, do zakwestionowania ścisły związek między szeroko pojętymi społecznymi celami naszego rozwoju a celami wychowania. Wszystkie nauki społeczne powinny przyczyniać się do postępu. Narada przedstawicieli tych nauk z kwietnia 1973 r. wykazała, iż partia może wiązać nadzieje z tymi naukami. Strategia budowy rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego oraz związane z nią upowszechnianie systemu edukacji na poziomie średnim jest, zdaniem Referenta, operacją złożoną i zarazem operacją ciągłą, chodzi w niej bowiem o rezultaty bardzo istotne, które mieścimy w koncepcji rozwiniętej w pełni ludzkiej osobowości. Lata ostatnie przyniosły duży postęp we wszystkich dziedzinach gospodarki, w związku z czym wzrosło znacznie zapotrzebowanie na ekspertyzy naukowe, które wyprzedzałyby odpowiednio podejmowanie ważnych decyzji. Zapotrzebowanie to wzrasta również w dziedzinie oświaty, czego wyrazem jest poważne rozszerzenie jej zaplecza naukowego (powołanie do życia 5 instytutów) oraz utworzenie w ramach Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki instytutu polityki naukowej. II Kongres Nauki Polskiej wśród przyjętych węzłowych problemów polskiej nauki za jeden z nich uznał badania nad systemem oświaty. Za szczególnie ważne i potrzebne w nadchodzącym okresie uznać trzeba: a) kompleksowe analizy i badania nad treścią programów i podręczników; b) opracowanie wzorców wychowawczych dla poszczególnych typów i szczebli szkół; c) opracowanie systemu kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli; d) badania nad funkcjonowaniem szkół gminnych i środowiskowych, szkół przedłużonego dnia i in.; e) wreszcie badania skutków płynących z podejmowanych reform.

Referent zwrócił również uwagę na konieczność uchronienia się przed ewentualnymi niebezpieczeństwami, jakie zagrozić mogą zamierzonym poczynaniom. Trzeba wyciągnąć wszystkie wnioski z dyskusji nad „raportem o stanie oświaty”, nad treścią uchwał VII Plenum KC PZPR, przy czym zarówno praktyczne działanie, jak i refleksja (także naukowa) powinny oświetlać się wzajemnie. Wiele zależy od kadr, od ich właściwego wykorzystania. Niemało jest do zrobienia, jeśli idzie o poziom recenzji i krytyki naukowej. „Powołaniem uczonego — mówi uchwała XV Sekcji II Kongresu Nauki Polskiej — jest użyteczność społeczna jego działalności badawczej”. Na podkreślenie zasługuje potrzeba rozwijania badań zespołowych i międzydyscyplinarnych, spore rezerwy kryją się we współpracy naukowej z uczonymi innych krajów. Znaczną rolę spełniać będzie mogło mające powstać Towarzystwo Pedagogiczne im. Komisji Edukacji Narodowej. Również polityka wydawnicza musi oprzeć się na racjonalnych

priorytetach. W twórczej działalności pedagogicznej liczyć się powinien faktyczny dorobek, nie nazwisko i miejsce pracy. Partia jest szczerze zainteresowana jak najpomyślniejszym rozwojem nauk społecznych, wyrównywaniem przez nie tempa z naukami technicznymi.

2. Dyskusja

a) Problematyka i planowanie badań pedagogicznych

Stosunkowo najwięcej uwag wypowiedziano w dyskusji na temat problematyki badawczej i sposobu jej zaplanowania. Uwagi te dotyczyły jej rozszerzenia, nie zwężenia. Upomniano się przede wszystkim o problematykę pedeutologiczną, podkreślając słusznie, iż brakuje nam dzisiaj założeń, które ustalałyby, jaki być powinien współczesny i przyszły nauczyciel z wyższym wykształceniem w szkole ogólnokształcącej i w szkole zawodowej, czy akcent w systemie jego wychowania i kształcenia powinien być położony na jego osobowości, czy na jego wiedzy merytorycznej i umiejętnościach metodycznych („technologicznych”). Bez dobrej w tym względzie teorii nie można rozwiązywać w praktyce pomyślnie tego ważnego zadania, czyli nadać procesowi kształcenia nauczycieli oblicza nowoczesnego.

Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych podjął już prace nad modelem przyszłego nauczyciela, co trzeba podkreślić z uznaniem. Niedobre skutki braku takiego modelu dostrzegli też pedagodowie innych krajów, zwłaszcza pedagodowie radzieccy. Twierdzą oni, iż dotychczas ma się do czynienia w szkolnictwie pedagogicznym z rozwiązywaniem czysto empirycznym spraw tak ważnych, jak rekonstrukcje planów i programów studiów oraz określanie form i metod kształcenia. Prezydium Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR w uchwale z 18.V.1969 r. uznało tę sprawę za nie cierpiącą zwłoki, podkreślając potrzebę skoncentrowania się na opracowaniu profesjogramu współczesnego nauczyciela radzieckiego, co może pozwolić w przyszłości na właściwe określenie stosunku pomiędzy poszczególnymi cyklami przedmiotów w systemie studiów nauczycielskich, w szczególności między kształceniem specjalistycznym, pedagogicznym oraz kształtowaniem umiejętności praktycznych i postaw pedagogicznych, słowem, między teorią, jakiej się udziela, a praktyką, której się służy.

W dziedzinie kształcenia nauczycieli uczyniono w Polsce krok rewolucyjny, doszło przecież do radykalnej zmiany poglądu tradycyjnego — im niższy stopień szkoły, tym niższe powinno być wykształcenie nauczyciela. Powstała wszakże sytuacja, która każe zastanowić się nad przyszłością procesów kształceniowych, ponieważ system obecny, oparty wyłącznie na studiach w szkołach wyższych, nie będzie mógł sprostać tak masowemu zapotrzebowaniu. Trzeba, jak się zdaje, obok zinstytucjonalizowanego try-

bu otworzyć szeroko drogi dla samokształcenia ukierunkowanego, czyli dla studiów o charakterze eksternistycznym, co uczyni sam problem jeszcze bardziej złożonym.

Kwestią szerzej w dyskusji omówioną była również kwestia politechnizacji jako ważnego elementu modelu 10-letniej powszechnej i jednolitej szkoły ogólnokształcącej, zarazem jako kluczowego momentu jej reformy, jej koncepcji. Padały sądy dość kategoryczne, iż bez właściwego rozwiązania tej sprawy nie można myśleć o prawidłowej koncepcji nowej szkoły. W problematyce politechnicznej chodzi, jak wiemy, o zdobycie przez dzieci i młodzież rozumienia współczesnych procesów produkcji, procesów pracy ludzkiej oraz zdobycie umiejętności posługiwania się nieskomplikowanymi narzędziami pracy. Powszechna szkoła średnia będzie musiała zapewne postawić w tej dziedzinie cele dalej idące, ponieważ znaczna część jej absolwentów pójdzie wprost do różnych zakładów pracy, gdzie już tylko krótkie przyuczenie rozstrzygnie o jej zawodowej przydatności. Idee kształcenia politechnicznego to właściwie idee wszechobecne, powinny one zatem przenikać całą bez mała treść nauczania szkolnego, zwłaszcza jednak treść przedmiotów cyklu matematyczno-przyrodniczego, nie mówiąc o przedmiotach praktyczno-technicznych.

Mówiąc o politechnizacji weszliśmy na dobre w obręb zagadnień związanych z treścią nauczania i kształcenia szkolnego i pozaszkolnego. Stanowią one ze względu na swą ważność i aktualność podstawowy przedmiot zainteresowań badawczych, przy czym nie mogą to być badania inne, jak zdecydowanie interdyscyplinarne, w których obok pedagogów, psychologów, neurofizjologów, higienistów dojdą do głosu najbardziej kompetentni przedstawiciele dyscyplin, odpowiadających poszczególnym przedmiotom nauczania szkolnego. Prace nad treścią kształcenia to centralna sprawa dla resortu oświaty i wychowania, one zadecydują przecież nie tylko o takich czy innych elementach, o takich czy innych cezurach treściowych, lecz zadecydują wręcz o socjalistycznym charakterze szkoły. Prace szczegółowe powinny być poprzedzone badaniami podstawowymi. Badaniami i analizami, badaniami i studiami. Stoimy wobec konieczności stworzenia teorii programów, jak też teorii podręcznika szkolnego. Sporo w tej dziedzinie uczyniono już w ZSRR, ale też niemało pozostało jeszcze do wykonania. Jest to dziedzina, w której zespołowość i kompleksowość świąć powinny szczególne triumfy. Prace nad programami warunkują przecież prace nad podręcznikami, a podręczniki dla uczniów pozostają w związkach odpowiednich z podręcznikami dla nauczycieli.

Zrozumiałe jest, iż naczelnym pytaniem w chwili obecnej jest pytanie o treść nauczania przyszłej 10-letniej szkoły ogólnokształcącej, co więcej — o koncepcję kształcenia ogólnego w epoce rozpoczynającej się rewolucji naukowo-technicznej i na progu budowy rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego. Będziemy musieli dokonać gruntownej analizy

treści dzisiejszych, przewartościowania ich oraz przekonstruowania i przebudowy.

W ścisłym związku z tym pozostaje potrzeba dokonania rzetelnej diagnozy w odniesieniu do zjawiska akceleracji oraz ukazania na tym tle możliwości percepcyjnych naszej młodzieży w kolejnych fazach psychofizycznego rozwoju.

W rejestrze zasygnalizowanych potrzeb badawczych znalazły się również problemy ruchu młodzieżowego. Ze strony ZHP zgłoszono postulat opracowania podręcznika pedagogiki, którym mogliby się posługiwać instruktorzy harcerscy (jest ich ok. 80 tys.). Nie zauważono w zgłoszonych propozycjach problematyki pedagogiki opiekuńczej i zagadnień wychowania w rodzinie.

Pedagogika, jak wszystkie nauki społeczne, cieszy się dzisiaj dobrym klimatem, co powinno sprzyjać rozwijaniu przez nią badań wielostronnych. Po raz pierwszy zostały sformułowane wobec niej dezyderaty badawcze przez przedstawicieli polityki oświatowej. II Kongres Nauki Polskiej docenił wagę jej badań i zapewnił możliwość ich materialnego poparcia. Pedagogika ma wcale niemałe osiągnięcia. Jeśli coś zasługuje w niej na krytykę, to trwające wiele lat monopolizowanie wpływów przez niektórych jej przedstawicieli, co jest już chyba poza nami. Niesłuszne jest posądzanie pedagogiki o preferowanie problematyki historycznej, gdyż zajmowała ona faktycznie w przeszłości bardzo niewielką część publikacji pedagogicznych. Największą część stanowiły prace z dydaktyki ogólnej i dydaktyk szczegółowych, padła nawet opinia, iż pedagogika polska była w minionych latach „przedydaktyzowana” (J. Wołczyk), z czym polemizował Cz. Kupisiewicz.

W związku z problematyką badań sporo miejsca w dyskusji zająć musiały sprawy jej planowania. Nic dziwnego. Wieleletnie doświadczenia upoważniają do niepokoju. Obserwuje się przecież daleko posunięty indywidualizm badawczy i wiążące się z nim rozproszenie tematyczne. Pedagogowie nie podejmują na ogół problematyki najpilniejszej, skupiają swe siły na tematach niekiedy zupełnie peryferyjnych, co nie jest ich wyłączną winą, a raczej skutkiem braku ogólnopolskiego planu badań pedagogicznych i odpowiednio sterującej komórki centralnej. Komitet Nauk Pedagogicznych PAN nie mógł z różnych względów wywiązać się z tej roli, głównie jednak dlatego, iż nie dysponował dostateczną egzekutywą oraz warunkami, które by taką koordynację umożliwiały.

Potrzebny jest zatem w nadchodzącym okresie, bardziej niż kiedykolwiek, integralny plan badań. Ponieważ pedagogika jest nauką na wskroś praktyczną, musi się ona zdobyć na planowanie bliskie praktyce w myśl zasady, iż „najpraktyczniejsza jest zawsze dobra teoria”. Powinno to być zatem planowanie nie problemowe, a zadaniowe, rodzące się na styku inicjatyw ogólnych i oddolnych. Należałoby w owym planowaniu wyróżnić badania podstawowe, badania innowacyjne, badania

wdrożeniowe oraz opracowanie wyników badań. Nie są to właściwie odrębne badania, lecz ich główne cztery etapy. Trzeba się najpierw zdobyć na ustalenie kierunkowych zadań, następnie skupić wokół nich inicjatywy oddolne, wreszcie zintegrować je przez odpowiednią komórkę sterującą. We wnioskach znalazły się przeto liczne życzenia, aby przedstawiony plan, dobrze w zasadzie skonstruowany i ujęty, uzupełnić i bardziej skonkretyzować. Podkreślano, iż istnieje pilna potrzeba integracji badań pedagogicznych, ponieważ ich dotychczasowa wycinkowość nie przynosi pożądanych skutków oraz prowadzi do dezintegracji metodologicznej.

Kto powinien pełnić rolę koordynującą? Różne padały propozycje w tym względzie. Ponieważ dotychczasowa koncepcja placówek „wiodących” nie zdała egzaminu, proponowano (H. Muszyński) zorganizowanie zespołów o decyzjach kolektywnych. Sugerowano też, aby ze względu na priorytetowość problematyki badań nad jednolitym systemem oświaty i wychowania głównym koordynatorem uczynić Ministerstwo Oświaty i Wychowania, jako bezpośrednio zainteresowane przygotowaniem takiego modelu. Wymaga tego również potrzeba ścisłego współdziałania z praktyką szkolną (Z. Krzysztozek). Nieobca była też obawa, iż w procesie koordynacji badań może dojść do zmajoryzowania kooperantów terenowych przez komórkę sterującą. W związku ze sprawą ogólnopolskiego planu badań pedagogicznych padły także propozycje powołania do życia centralnego ośrodka informacji i dokumentacji pedagogicznej, prawidłowszego kierowania wydawnictwami, stymulowania wydawnictw podejmujących problemy pilnie potrzebne, rozważenia, czy i na ile popierać trzeba wydawnictwa słabe, rozchodzące się w kilkuset egzemplarzach itp., przy czym wydawnictwa regionalne, jak podnoszono w dyskusji, odgrywają w pracy nauczycielstwa i rozwoju kadry pedagogicznej rolę wysoce pozytywną.

b) Kształcenie naukowej kadry pedagogicznej

Zagadnienie kształcenia młodej kadry naukowej w dyscyplinach pedagogicznych urosło dzisiaj do zagadnienia wagi niezwykle istotnej z dwóch głównych względów: 1) z powodu rosnących gwałtownie zadań, jakie rysują się przed tymi dyscyplinami obecnie i w latach następnych; 2) ze względu na ostry deficyt w stanie kadry doktorów i doktorów habilitowanych, docentów i profesorów. Tych ostatnich nauki pedagogiczne mają obecnie tylko 27. W dyskusji podkreślano jednak obok ilościowych także jakościowe aspekty tego zagadnienia. Kształcenie młodzieży naukowej w naukach pedagogicznych stać się powinno przedmiotem zainteresowania wszystkich czynników. Dzisiejsza doktorantura preferuje prawie wyłącznie sprawę uzyskania stopnia naukowego, nie uwzględnia lub uwzględnia w małym stopniu inne cele. Należałoby dokonać w najbliższym czasie

analizy stanu faktycznego oraz analizy potrzeb w poszczególnych subdyscyplinach pedagogicznych w celu stwierdzenia, jakiego rodzaju specjalności powinny być rozwijane w poszczególnych ośrodkach oraz jakie należy podjąć plany w dziedzinie staży krajowych i zagranicznych. Twierdzono, iż obecnie kształcenie to odbywa się wedle modelu tradycyjnego, trzeba natomiast wydatnie rozszerzyć możliwości odbywania doktoranckich studiów zagranicznych i staży asystenckich. Dobór na studia doktoranckie uwzględniać powinien kryteria jakościowe, w tym uzdolnienia i wysoki stopień zaangażowania społecznego kandydatów. Musi nam zależeć na ich przyszłym, głębokim zaangażowaniu pedagogicznym, badawczo-naukowym oraz na związaniu z życiem społecznym i z warsztatem pracy nauczyciela.

c) Warunki wykonania stawianych przed naukami pedagogicznymi zadań

Dobór i należyty rozwój kadry naukowej to warunek zasadniczy, ale na pewno nie jedyny. W dyskusji podkreślano, iż realizacja projektowanego planu badań pedagogicznych może się okazać bardzo trudna ze względu na ogromne obciążenie zadaniami dydaktycznymi kadr nauczycieli akademickich w uczelniach, że wobec tego uczelnie powinny dysponować odpowiednio rozszerzonymi możliwościami udzielania urlopów lub zniżek dla osób szczególnie zaangażowanych.

Z drugiej strony jednak pedagodowie mogą i powinni liczyć na współuczestnictwo w badaniach ze strony nauczycieli, co zależy w dużym stopniu od należyte prowadzonego procesu kształcenia na poziomie wyższym, który to proces zakłada przecież szerokie podejmowanie przez studiujących wybranych, strategicznie ważnych tematów badawczych, grupowania ich w określone zespoły i stwarzanie na tej drodze pożytecznej bazy materiałowej i przyczynkowej. Przykładem takiego podejścia, jak podkreślono w toku dyskusji, jest współpraca Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Poznańskiego ze środowiskiem nauczycielskim, w wyniku której powstał system wychowawczy, popularyzowany obecnie szeroko w kraju.

Ważnym postulatem jest też interdyscyplinarność w podejściu do niektórych problemów badawczych. Nie wszystko mogą zrobić przecież sami pedagodowie. Do takich typowych interdyscyplinarnych problemów należą, jak już wskazywaliśmy, problemy treści kształcenia. Ale nie tylko one. Należą do nich również badania, jakie rozwija Instytut Resocjalizacji UW, koncentrujący się na różnych kategoriach wykołajania się młodzieży nieletniej, na jej destruktywnym stosunku do norm prawnych i do norm obyczajowych, co wymaga podejścia interdyscyplinarnego. Instytut posiada taki też charakter. Szczególnie cenne okazać się powinny związki pedagogiki z psychologią, socjologią wychowania oraz z innymi naukami społecznymi.

d) Konkluzje dyskusji

Pod koniec zatrzymamy się na wystąpieniu Kierownika Wydziału Oświaty i Nauki KC PZPR, doc. dra R. Jezierskiego. Zawierało ono uwagi ogólne i bardzo aktualne na temat stanu realizacji uchwały VI Zjazdu w dziedzinie oświaty i wychowania oraz kilka refleksji na temat celów i treści kształcenia.

Realizacja uchwały VI Zjazdu popłynęła dwoma głównymi nurtami. W nurcie pierwszym doszło do powstania Karty Praw i Obowiązków Nauczyciela, do powołania Ministerstwa Oświaty i Wychowania, do opracowania programów dalszego rozwoju poszczególnych typów szkół, do powstania koncepcji szkoły gminnej, koncepcji kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym, do uchwały VII Plenum KC w sprawie wychowania, do przygotowania nowej koncepcji szkolenia partyjno-związkowego. W nurcie drugim powstał Komitet Ekspertów i jego raport o stanie oświaty, rozwinęła się nad nim powszechna dyskusja, wreszcie doszło do podjęcia uchwały w dniu 13.X.1973 r. w sprawie kierunku reformy edukacji narodowej. Zostały zatem stworzone warunki dalszego doskonalenia naszej oświaty oraz strategiczna koncepcja jej rozwoju. Można więc powiedzieć, iż konsekwentna realizacja uchwały VI Zjazdu przyniosła szereg korzystnych decyzji centralnych, podejmowanych w ścisłej konsultacji z terenem.

Chwila obecna zmusza nas do przesuwania akcentu na ogniwa oddolne, wchodzimy bowiem stopniowo w okres powszechnej realizacji wprowadzonych zmian. Od pytania — „co robić” przechodzimy do pytań — „jak zrobić”. W perspektywie te dwa nurty połączą się, jak wyraził się mówca, w jeden „potok”, który ma nas doprowadzić do szkoły innej i wyższej jakościowo. Z etapu dyskusji ogólnych przechodzić musimy na etap dyskusji konkretyzujących. Jest to faza trudniejsza, ponieważ trzeba się będzie opierać o siły twórcze tkwiące wśród nauczycielstwa oraz przezwycięzać pokłady inercji i konserwatyzmu. Reforma musi przecież dojść do swego adresata, tj. do ucznia, w związku z czym trzeba doprowadzić do pełnej klarowności odpowiedź na pytanie, czego chcemy od nowej szkoły. Dwa zjawiska zasługują tutaj na szczególną uwagę: chodzi, po pierwsze, o wyzwolenie optymalne sił twórczych, co może się dokonać np. przez powołanie Towarzystwa Pedagogicznego, przez odpowiednio rozwinięty proces kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli, przy odpowiedniej presji sił twórczych przeciwko indywidualizmowi, inercji w metodach pracy itp.; po drugie, chodzi o właściwą ocenę stanu naszej oświaty, niepopadanie w skrajności, czego typowym przykładem jest pogląd o rzekomo negatywnej selekcji, jaka zadecydowała o składzie kadr nauczycielskich w naszym szkolnictwie.

Pogląd ten bowiem jest nie tylko nieprawdziwy, bo przecież licea pedagogiczne nigdy nie cierpiały na brak kandydatów, zgłaszało się do nich

na jedno miejsce po kilku, lecz jest on także poglądem krzywdzącym moralnie nasze nauczycielstwo.

Nikt nie sądzi, iż stan naszej oświaty jest idealny. Ale ocena, jaką mamy o naszej oświacie, umożliwiała ruch do przodu. Znosząc stan dzisiejszy musimy wiedzieć, ku czemu zmierzamy. Wiemy, iż nasz system oświatowy odegrał pozytywną rolę w przeszłości, jednak na tle nowej strategii nie może on już nas satysfakcjonować. W niczym to nie pomniejsza jego zasług.

Jakie zadania stoją przed naukami pedagogicznymi? W pedagogice, podobnie jak w innych naukach społecznych, aspekty teoretyczne wiążą się z zadaniami praktycznymi i wdrożeniowymi. Powołaniem pedagogiki jest dawanie diagnoz stanu oświaty w skali makro i w skali mikro, żeby na ich podstawie budować prognozy, a następnie programy, które mówić powinny to, czego chcemy. W świetle dyskusji można powiedzieć, iż stosunkowo dobrze rozumiemy cele badawcze. Obecnie trzeba owe cele przekształcić w tematy badawcze. Politycy formułują pewne cele badawcze, dają wyraz oczekiwaniom, kreślą rezultaty, jakie pragnęliby widzieć, natomiast rolą naukowców jest odpowiadać na te oczekiwania oraz wyjaśniać, czy coś jest możliwe, czy nie, czy ktoś inny już tego nie zrobił, następnie formułować tematy badań i szacować, ile badania te muszą kosztować. Gdy zamawiający badania wyrazi na to zgodę, można wówczas opracować dokładny ich plan. Trzeba więc cele badawcze przełożyć na język tematów badawczych.

Rola komórki sterującej zyskuje w tej sytuacji na znaczeniu. Nie ograniczy się ona do zwykłego koordynowania. Rolę tę można określić jako wyznaczanie pola badań. Sterowanie jest procesem, który wymaga określenia celów, ustalenia środków, zapewnienia ewentualnych preferencji w zależności od stopnia udziału w rozwiązywaniu danego problemu itp. Badania swobodne nie będą ograniczane, ale nie będą one premiowane, nie będzie można ich tematyką obejmować prac doktorskich i magisterskich.

W drugiej grupie spraw doc. dr R. Jezierski podniósł kwestię celów kształcenia i wychowania. Za cel naszego wychowania uznajemy w ślad za K. Marksem wszechstronny rozwój ludzkiej osobowości. Ideał ten wszedł do tradycji wychowawczej i funkcjonuje w niej w sposób wartościujący, tzn., iż każdy okres historyczny akcentuje w nim te wartości, na których mu szczególnie zależy. Podstawowe dokumenty ostatnich lat, jak uchwała VI Zjazdu PZPR, jak uchwała VII Plenum KC PZPR, jak uchwała Sejmu PRL z dnia 13.X.1973 r., kładą nacisk na trzy płaszczyzny: a) na płaszczyznę intelektualną, nastawioną na rozwijanie samodzielności i postawy twórczej, co jest zasadniczym zadaniem poszczególnych szczebli kształcenia; b) na płaszczyznę aktywności, czyli kształtowanie postawy współuczestnictwa w działaniu, płaszczyznę korzystania z wiedzy dla celów praktycznych; c) wreszcie płaszczyznę ideowości. Ta triada, czyli

osobowość twórcza, aktywna i ideowa obrazuje nam główne atuty człowieka naszego okresu historycznego. Dodać trzeba, iż gdzie jak gdzie, ale w sprawach celów wychowania niezbędna jest jednolitość, że rozbieżności być nie może i nie powinno. W związku z tym stoją przed nami określonej rangi zadania w zakresie krystalizacji oblicza wychowawczego naszych szkół, zadania umiejętnego łączenia systemu dydaktycznego i wychowawczego w jednolity system dydaktyczno-wychowawczy.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

RYSZARD LUKASZEWICZ

WYZNACZNIKI ROZBIEŻNOŚCI WZORÓW ZACHOWAŃ MŁODZIEŻY

Wielu badaczy zwróciło uwagę na fakt, że kiedy człowiek staje przed zadaniem, które ma wykonać, formuluje zwykle przewidywania co do ewentualnych rezultatów (Reykowski, 1968; Lewin, 1958; Atkinson, 1960). Wykryto w związku z tym szereg zależności ujawniających charakterystyczne tendencje przy ustalaniu stosunku między poziomem aspiracji a poziomem osiągnięć; tendencja ta dotyczy błędów przewidywania. Jedni myślą się na ogół w ten sposób, że wynik, który podejmują się osiągnąć, jest niższy od tego, który osiągają rzeczywiście (zostali oni nazwani asekurantami), podczas gdy inni, przeciwnie — przewidują swój wynik z reguły powyżej tego, co osiągają (ryzykanci), są również i tacy, którzy formułują swoje przewidywania w pobliżu rzeczywistych osiągnięć, raz są one wyższe, a raz niższe — (realiści). Człowiek, który deklaruje swój poziom aspiracji, stwierdza w ten sposób, jak ocenia swoje możliwości. Jeżeli uporczywie ocenia on swoje możliwości powyżej lub poniżej stanu faktycznego, to popełnia w ten sposób stały błąd w ocenie sytuacji, błąd ten jest zapewne rezultatem bardziej stałego i bardziej ogólnego nastawienia. Z czego może wynikać takie nastawienie? Reykowski wskazuje, iż wzory zachowań nierealistycznych mogą być rezultatem specyficznych zasad wpojonych człowiekowi przez jego otoczenie, „przepisem”, którego przestrzega ze względu na normy swojej podkultury (Reykowski, 1968).

Specyficzność owych zasad w procesie wychowania jest tak różnorodna, że przyjęcie jakichkolwiek kryteriów ich klasyfikacji oraz empirycznego weryfikowania staje się dla pedagoga mało wartościowe tak w znaczeniu diagnostycznym, jak i prognostycznym. Jednakże szukanie zależności mierzalnych pomiędzy obiektywnymi wyznacznikami kształtowania młodych pokoleń a wzorami ich zachowań jest szczególnie znaczące. Wynika to m.in. z faktu, iż „socjalizm jest społeczną rzeczywistością zastaną przez młodzież i dalekosiężnym ideałem-programem do urzeczywistnienia. Pomiędzy tym ideałem a dzisiejszą rzeczywistością rozpościera się ogrom zadań do wypełnienia. Potrzebą naszych czasów jest dążenie do mistrzostwa w wykonywanym zawodzie, równanie do najlepszych. Młodzież powinna dążyć do przodownictwa, do coraz lepszych rezultatów w każdej sferze działania, przewycięzać brak ambicji i przeciętność” (VII Plenum KC PZPR, listopad 1972). Związek powyższych założeń i zadań z jakością kształcenia i kształtowania młodych Polaków jest aż nadto zrozumiały. Wychowanie bowiem „nowego człowieka” dla teraźniejszych i przyszłych warunków jego życia, które będzie miał do spełnienia i które będzie chciał i umiał spełnić, musi być konsekwentnie realizowanym „*zmirzchen nijakich*”. Równocześnie wychowanie młodzieży stawać się powinno — w zakresie społecznie szerszym niż dotychczas — uczeniem jej osobistego wiązania z nauką, a potem z pracą, które stają się terenem samourzeczywistniania każdego z nich, wyrazem uzdolnień, pasji i ambicji. Społeczne oczekiwania są dla młodych szansą intensyfikacji życia, powszechnego wzrostu różnorodnych zainteresowań, pasjonują-

cych prób i śmiałych inspiracji twórczych. Jest rzeczą zrozumiałą, iż społeczna efektywność realizacji tych zadań zależy w dużej mierze od ukształtowania się u młodzieży owej tendencji związanej z przewidywaniem i oceną własnych możliwości. Od tego czy będą dominowały wzory zachowań realistycznych, czy nierealistycznych.

Przyjmując założenia łączące się z powyższymi sformułowaniami uważamy, iż badania w tym zakresie wiążą się ściśle z oceną jakości kształcenia. I w takim aspekcie zostały one podjęte przez nasz zespół¹. W sformułowaniu celu badawczego skoncentrowaliśmy się wokół kilku pytań: 1) jak rozkładają się tendencje do zachowań realistycznych i nierealistycznych u młodzieży na progu ukończenia szkoły średniej, 2) jaka jest zależność między preferowanymi przez nią wzorami zachowań a standardami edukacyjnymi rodziców oraz 3) jaka jest funkcja oceny szkolnej w tym zakresie?

Badania przeprowadzono w kwietniu 1972 roku wśród młodzieży stacjonarnych klas naturalnych wszystkich szkół średnich miasta Wrocławia. Spośród populacji 4676 uczniów metodą prostej próby losowej wybrano 200 (wielkość teoretyczna), z czego przebadano 164 osoby. Przyjęto następujące kryteria podziału liczebności próby (N=164) według (a) łącznej liczby lat wykształcenia obojga rodziców oraz (b) sumy ocen z języka polskiego i matematyki w przedostatnich okresach dwu rocznych lat nauki (dwupoziomowy rozkład populacji przedstawia tabela nr 1)².

Tabela 1

Wykształcenie rodziców	niep.	pełne	razem	Gr. I suma ocen ≤ 12	80
A. podstawowe	17	50	67	Gr. II $12 < \text{suma} \leq 16$	67
B. średnie	40	12	52	Gr. III suma ocen ≥ 16	17
C. wyższe	31	14	45		

Podstawą do uzyskania wyników w zakresie klasyfikacji próby ze względu na zachowania asekuranckie, realistyczne i ryzykanckie było zastosowanie zmodyfikowanego arkusza testu Bourdona³. Metoda badania polegała na następującej procedurze: arkusz podzielono na 10 równych i jednorodnych zadań. Rozwiązywanie ich polegało na skreślaniu ołówkiem raz ustalonego znaczka. Każde z nich robiono na czas, przy czym jedynie po wykonaniu pierwszego zadania podawano wynik czasowy. Warunki wykonania zadań były dla wszystkich badanych te same i opierały się na takim schemacie: mówiono, iż jest to zadanie na sprawność i spostrzeganie i że należy je robić szybko i uważnie, albowiem będzie mierzony czas, następnie pytano badanego, jaki zamierza osiągnąć wynik z możliwych do wyboru (b. wysoki, wysoki, dobry, średni, niski), i notowano odpowiedź; dalej szczegółowo informowano, na czym polega rozwiązywanie zadań, a po potwierdzeniu zrozumienia instrukcji uzupełniano ją dwoma pytaniami następującymi po sobie: (1) w jakim czasie badany chciałby wykonać zadanie (poziom aspiracji), (2) w jakim czasie spodziewa się je wykonać (poziom antycypacji). Czasy podawane w sekundach notowano.

¹ Badania zostały wykonane w Zespole Prognoz i Modeli Kształcenia Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, a całość opublikowana w materiałach do użytku wewnętrznego.

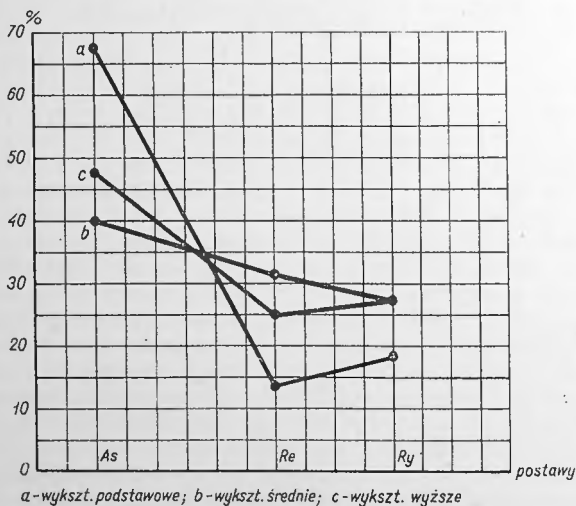
² Przyjęcie stopni z przedostatnich okresów, a nie z ostatnich wynikało z faktu, że po dokonaniu porównań okazało się, że oceny końcowe są z reguły zawyżane.

³ Podobne zastosowanie prostych technik testowych typu „papier i ołówek” w wielu badaniach psychologicznych utwierdziło nas w słuszności wyboru tej metody. Por. m.in. N. Cofer, M. Appley: *Motywacja, teoria i badania*. W-wa 1972.

wano na uprzednio przygotowanym formularzu; pytania te powtarzano przed każdym kolejnym zadaniem, po wykonaniu poprzedniego i zanotowaniu jego czasu. Wariacje czasowe pomiędzy poziomem aspiracji (chciałby), poziomem antycypacji (spodziewa się) oraz poziomem wykonania (zrobił) pozwalają na wykrycie tendencji dotyczącej błędów przewidywania przy założeniu określonego poziomu istotności różnic czasowych.

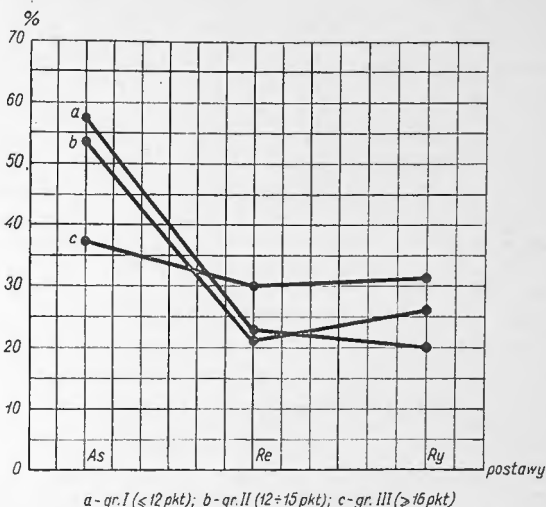
Ponadto w oparciu o kwestionariusz wywiadu oraz dokumentację szkolną użytkano pozostałe dane. Dla opracowania całości wykorzystano metody statystyczne.

Rozkład wyników ujawnił wśród badanej próby gotowość do zachowań odpowiadających postawom: asekuranckiej u 53,5% ogółu sklasyfikowanych osób, realistycznej u 22,6%, ryzykanckiej u 23,9% osób, przy 9 niesklasyfikowanych. Częstotliwość wyborów ze skali określającej poziom aspiracji związanej z sukcesem jest niezależna od tendencji do określonych wzorów zachowań (przy $\chi^2 = 4,9$; $df = 6$ $p < 0,01$). Wskazuje to na fakt, iż dążenie do sukcesu jest lub może być takie samo przy wszystkich wzorach zachowań. Jednakże, jak można przypuszczać, realiści, ryzykanci i asekuranci co najmniej hipotetycznie będą się różnić w sposobach realizacji tego sukcesu. Poza tym nie da się wykluczyć, że po przyjęciu liczbowej skali różnice takie ujawniłyby się, albowiem zostałyby wyeliminowana subiektywna ocena poszczególnych wartości na skali; wydaje się to nawet prawdopodobne. Wyniki badania w rozkładzie wg przyjętych kryteriów (poziom wykształcenia rodziców oraz poziom ocen szkolnych, oznaczenia tak jak w tabeli nr 1) ukazują kolejne wykresy (rys. 1, s. 228, oraz rys. 2, s. 229).



Szczególnie znaczące są tu następujące zależności: a) tendencja do przejawiania postaw asekuranckich maleje wraz z podnoszącym się poziomem wykształcenia rodziców, ryzykanckich — utrzymuje się na tej samej wysokości niezależnie od poziomu wykształcenia rodziców, realistycznych — jest większa u osób, których rodzice mają wykształcenie na poziomie średnim, a najmniejsza u osób o podstawowym wykształceniu rodziców (zob. rys. 1). Ponadto procentowy wskaźnik realistów, asekurantów, ryzykantów pozostaje w zależności odwrotnej proporcjonalnej do rosnącego poziomu wykształcenia rodziców (rozrzut punktów zmniejsza się w stosunku do osi X); b) tendencja do przejawiania postaw ryzykanckich jest największa w grupie ucz-

niów o średnich wynikach w nauce (gr. II), a najmniejsza wśród uczniów o wysokich ocenach (gr. III), realistycznych i asekuranckich — jest największa w grupie o niskich wynikach w nauce (gr. I), a najmniejsza wśród młodzieży mającej wysokie oceny (zob. rys. 2).



Porównując rozkłady zależności między ocenami szkolnymi i poziomem wykształcenia rodziców badanej próby a jej postawami można wnosić, że ponad 50% asekurantów — to dzieci rodziców z podstawowym wykształceniem, a równocześnie połowa w tej grupie — to młodzież o niskich ocenach szkolnych. U ryzykantów, przy braku różnic ze względu na poziom wykształcenia rodziców, występuje znaczna rozbieżność procentowa między młodzieżą z ocenami niskimi i średnimi, a tą

	I. Postępy ≤ 12 pkt.	II. Postępy < 16 pkt.	III. Postępy ≥ 16 pkt.	
Ryzykant	15	17	5	41% I 46% II 13% III
Realista	17	13	5	49% I 37% II 14% III
Asekurant	42	35	6	51% I 42% II 7% III
	ryzykantów 20% realistów 23% asekuranatów 57%	ryzykantów 26% realistów 20% asekuranatów 54%	ryzykantów 31% realistów 31% asekuranatów 36%	

	Wykształcenie			
	podstawowe	średnie	wyższe	
Ryzykant				wykształcenie: podst. 32,4% średnie 35,2% wyższe 32,4%
Realista				wykształcenie: podst. 25,7% średnie 42,8% wyższe 31,5%
Asekurant				wykształcenie: podst. 51,8% średnie 22,9% wyższe 25,3%
	asekuranów 67,2% realistów 14,1% ryzykantów 18,1%	asekuranów 40,4% realistów 31,9% ryzykantów 27,7%	asekuranów 47,8% realistów 25,0% ryzykantów 27,2%	

o wysokich ocenach (gr. I — 41%, gr. II — 46%, gr. III — 13%). Można zatem przypuszczać, iż otrzymanie wysokich ocen szkolnych eliminuje tendencję do ryzyka. Ponad 25% realistów — to dzieci rodziców o podstawowym wykształceniu, a połowa młodzieży w tej grupie ma niskie oceny szkolne (zob. obrazy graficzne s. 229 i 230). Informacje związane z przedstawionymi powyżej wynikami pozwalają na sformułowanie następujących hipotetycznych wniosków:

- 1) kształtowanie tendencji do różnych zachowań młodzieży jest związane z poziomem wykształcenia ich rodziców, a przy zbyt niskim (szkoła podstawowa) zwiększa prawdopodobieństwo pojawiania się i utrwalania zachowań asekurantkich u ich dzieci;
- 2) brak różnic w poziomie aspiracji związanych z dążeniem do sukcesu pomiędzy młodzieżą o różnych wzorach zachowań wskazuje, iż nawet przy preferowaniu przez wszystkich uczniów wysokich osiągnięć będą się one różnicować ze względu na odmienną ocenę celu, rozbieżność subiektywnego prawdopodobieństwa jego osiągnięcia oraz ze względu na poziom wykonania (inaczej będą to robili asekuranci, inaczej realisti, a jeszcze inaczej ryzykanci). Zawarte jest tu pedagogiczne ostrzeżenie, które lapidarnie można wyrazić, iż w zależności od preferowanych wzorów zachowań to samo znaczy nie to samo (np. bardzo wysoki wynik);
- 3) niezależność rozkładu ocen szkolnych od wzorów zachowań młodzieży pozwala przypuszczać, że wartość oceny jako nagrody w procesie eliminowania zachowań nierealistycznych oraz wzmacniania tendencji do kształtowania zachowań realistycznych — jest statystycznie nie znacząca (przy $\chi^2 = 6,98$; $df = 6$; $p < 0,01$).

Oblicze młodzieży jest funkcją warunków, w jakich ona żyje, perspektyw, jakie się przed nią zamykają lub otwierają, działalności, którą może prowadzić. Zmienia się ono niekiedy bardzo szybko, gdy tworzą się nowe możliwości i pojawiają się nowe sukcesy lub gdy życie przyniesie nowe porażki, klęski, rozczarowania. Studia nad jakością kształcenia — częścią których jest niniejszy artykuł — prowadzą do sformułowania wyniku związanego z pytaniem: jakimi młodzi mogą być z punktu widzenia tego, jakimi są na progu ukończenia szkoły średniej? W społecznych antycypacjach jakości kształcenia sformułowane przez nas hipotezy o niektórych wyznacznikach rozbieżności wzorów zachowań młodzieży są miarodajne w znaczeniu tego, co pod wpływem warunków obiektywnych i subiektywnych staje się z młodymi, i tego, co w wyniku kształcenia i kształtowania młodych pokoleń stawać się

może. Co jest tu znaczące ze względu na przewidywania i projekcje społeczne związane z kształceniem dla przyszłości?

Po pierwsze, stopień wymagań związanych z wykształceniem dzieci oraz wiele nie do końca ukształtowanych sprawności uzależnione są domowym wychowaniem, a przede wszystkim poziomem wykształcenia obojga rodziców. Są tu zawarte dwie istotne przesłanki dla prognoz szkolnych: 1) rozpoznanie przy pomocy standardowych miar środowiska pozwala z pewną precyzją wypowiadać się o karierze szkolnej dziecka, a przewidywanie co do przyszłego jego trybu życia (postawa realisty, wysoki poziom aspiracji i motywacji osiągnąć) staje się wysoce prawdopodobne oraz że 2) znaczna część niepowodzeń szkolnych, wynikająca zresztą z niewystarczającej motywacji do nauki, a nie brakujących dyspozycji intelektualnych, jest zdeterminowana przede wszystkim wpływami środowiska domowego. Społeczne oczekiwania związane z jakością kształcenia, którym musi towarzyszyć właśnie wysoki poziom motywacji młodzieży, trzeba zacząć od prognoz podnoszenia wykształcenia rodziców tej młodzieży. Ustaliliśmy, że czynnikiem poziomu wykształcenia rodziców może być bądź hamulcem, bądź stymulatorem osiągnięć szkolnych dziecka, jak i ich stopnia wykorzystania po skończeniu nauki. Równocześnie pośrednio wskazujemy na zależność między efektywnością pracy szkoły a stanem środowiska: im wyższy jest standard wykształcenia w środowisku, tym prawdopodobieństwo wychowania w nim znacznej części ludzi o wysokich osiągnięciach i dużym potencjale zdolności — większe.

Po drugie, lepsze warunki przebiegu procesu uczenia mogą doprowadzić do wysokich aspiracji osiągnąć o wiele liczniejszą grupę uczniów niż dotychczas, ale „jedynowładztwo” oceny szkolnej nie toleruje innych wskaźników efektywności nauczania. Gdy tymczasem np. wyniki badań wskazują, że im wyższa ocena szkolna, tym prawdopodobieństwo uruchomienia stereotypów łączących się z zachowaniami asekuranckimi może być większe. Mamy tu znów kolejne dwie przesłanki dla prognoz szkolnych: 1) szkoła ze swym systemem pracy ukierunkowanym na ocenę (w jej dotychczasowej formie) zwiększa prawdopodobieństwo kształtowania się tendencji asekuranckich przede wszystkim poprzez związany z nią lęk; motywacja unikania niepowodzeń każe się młodzieży zabezpieczyć przed porażką w ten sposób, iż ustala ona swój poziom aspiracji (zaniża) tak, że sukces ma zapewnić ony, oraz przez to, że 2) ocena jako pobudka i związana z nią wartość sukcesu jest mała, ponieważ prawdopodobieństwo takiego sukcesu jest — duże. Kiedy szansa zwycięstwa jest największa, wartość sukcesu jako stymulatora wysokiego poziomu aspiracji i motywacji osiągnąć jest niska (Atkinson, 1960).

Przyszłość stawia przed młodzieżą zadania trudne, które wiążą się bezpośrednio z formami działania przekształcającymi rzeczywistość w sposób nowy i nieprzewidywany. Społeczne oczekiwania łączące się z realizacją tych zadań muszą być zapowiedzią zmiereżenia zachowań asekuranckich i ryzykanckich, a równocześnie muszą być początkiem kształtowania nowego człowieka. Animatora twórczych przeobrażeń społecznych warunków swego życia oraz realizatora historycznych zadań socjalistycznej cywilizacji.

LITERATURA

1. J. W. Atkinson: *Badania nad motywacją osiągnąć*. (W): *Psychologia Wychowawcza* 1960, nr 2.
2. K. Lewin: *Psychology of Success and Failure*. (W): *Understanding Human Motivation*. Cleveland, Howard 1958.
3. J. Reykowski: *Eksperymentalna psychologia emocji*. W-wa 1968.
4. C. N. Cofer i M. H. Appley: *Motywacja: teoria i badania*. W-wa 1972.

ALICJA i JAN MAUREROWIE
KRAKÓW

SPÓŁECZNE UWARUNKOWANIE ŻYCZEŃ I ASPIRACJI ZAWODOWYCH U UCZNIÓW KOŃCZĄCYCH SZKOŁĘ PODSTAWOWĄ

Wstęp

Wiele czynników złożyło się na to, że różne kręgi i warstwy naszego społeczeństwa w niejednakowym stopniu pobudzają do kształcenia się oraz rozwijania aspiracji zawodowych na poziomie odpowiadającym możliwościom jednostek. Obserwacje wskazują zarówno na zaniżanie ambicji zawodowych, jak i na przecenianie możliwości niektórych uczniów oraz kierowanie ich do zawodów zbyt trudnych. Istnieje potrzeba dobrej orientacji w omawianej dziedzinie, aby można było prowadzić skuteczną działalność w zakresie kształtowania życzeń zawodowych. Przygotowanie zawodowe we współczesnej nam epoce gwałtownego rozwoju nauki i techniki musi być bowiem związane zarówno z pełnym wykorzystaniem możliwości indywidualnych jednostek, jak i z przelaniem tkwiącej w niektórych kręgach społecznych uporczywej tendencji do przekazywania dzieciom własnej lub wyższej od własnej pozycji społecznej, niezależnie od możliwości i zainteresowań.

Badania życzeń i aspiracji zawodowych, zapoczątkowane u nas przez Józefę Joteyko w roku 1922, prowadzone były przez wielu psychologów, pedagogów i socjologów zarówno w okresie międzywojennym, jak i powojennym. Przez długi okres ograniczały się one jednak tylko do ustalenia aktualnych życzeń i aspiracji młodzieży, bez zwracania dostatecznej uwagi na czynniki kierujące ich kształtowaniem się. Badania te obejmowały przeważnie młodzież pochodzącą z wielkich miast. Ustalony na ich podstawie obraz życzeń i aspiracji zawodowych był więc zbyt powierzchowny i fragmentaryczny.

Problematyka społecznego uwarunkowania decyzji dotyczących wyboru zawodu pojawiła się dopiero w pracach ostatniego dwunastolecia. Zagadnienia wpływu warunków środowiskowo-rodziny, związanych z pochodzeniem społecznym, na kształtowanie się aspiracji zawodowych poruszane były między innymi w pracach Z. Kietlińskiego, A. Barańskiego i B. Czabańskiego, A. Preiss-Zajdowej, K. Suszka oraz H. Bednarskiego.¹ W opracowaniach tych wiele uwagi poświęcono roli rodziny w kształtowaniu się życzeń zawodowych. Problematyka wpływu różnych warstw i grup społecznych na wybór zawodu omawiana była bardziej ogólnikowo.

Celem niniejszego opracowania jest ukazanie, w jaki sposób czynniki środowiskowe wpływają na różnicowanie pragnień młodzieży w zakresie wyboru zawodu. „Środowisko” jest tu rozumiane w szerokim znaczeniu i używane z przymiotnikami: wiejskie, miejskie, wielkomiejskie. W każdym z wymienionych środowisk wyodrębniono grupy pochodzenia społecznego. Termin „pochodzenie społeczne” zastoso-

¹ Z. Kietliński: Środowisko społeczne a wybór zawodu. *Zycie Gospodarcze* 1961/9; A. Barański, B. Czabański: Wpływ warunków środowiskowo-rodziny i wyników nauki w szkołach podstawowych na wybór kierunku kształcenia zawodowego. *Studia Pedagogiczne*, t. IX 1961; A. Preiss-Zajdowa: Trudne problemy wyboru zawodu. *Wiś Współczesna* 1963/12; K. Suszek: Społeczne podłoże aspiracji szkolnych młodzieży. 1971 PWN; H. Bednarski: Aspiracje zawodowe uczniów szkół podstawowych. 1971. PWN.

wano tu w znaczeniu pojęcia środowiska domowego, przez które rozumiana jest atmosfera kulturalna rodziny, zależna przede wszystkim od wykształcenia rodziców oraz wykonywanego przez nich zawodu.

W opracowaniu ukazano obraz życzeń zawodowych młodzieży kończącej szkołę podstawową, zwracając uwagę na uwypuklenie różnic pojawiających się w poszczególnych grupach pochodzenia społecznego w środowisku wiejskim, miejskim i wielkomiejskim. Oddzielnie omówiono zagadnienie różnicowania się pod wpływem czynników środowiskowych, aspiracji społecznych, wyrażonych w dążeniu do zdobycia kwalifikacji zawodowych na różnych szczeblach wykształcenia.

Metody i zakres badań

Podstawową metodą badawczą była ankieta. Metoda ta, powszechnie stosowana w badaniach życzeń zawodowych od czasów J. Joteyko do chwili obecnej, umożliwia zebranie dużej ilości materiału w stosunkowo krótkim czasie. Ogólnie znane niedogodności ankiety niwelowane są w miarę możliwości przez odpowiednią konstrukcję pytań oraz zastosowanie metod uzupełniających.

Stosowana w badaniach ankieta składała się z dwóch części. Zadaniem części I było dostarczenie materiału dotyczącego życzeń i aspiracji zawodowych badanych uczniów. Część II miała na celu zebranie informacji o środowisku rodzinnym. Podstawowe pytania ankiety dotyczyły najbardziej wymarzonego przez uczniów zawodu. Termin „najbardziej wymarzony zawód” był tu rozumiany w znaczeniu zawodu, który jest realny do zdobycia w danym społeczeństwie, a co do którego badany ma nadzieję, że da sobie w nim radę i będzie w nim naprawdę szczęśliwy. Rozumienie to podano uczniom przed rozpoczęciem badań. W ankiecie pytano również o konkretny wybór zawodu. W zebranym materiale, niemal że we wszystkich przypadkach, wybór konkretny pokrywał się z zawodem wymarzonym. W związku z tym, że celem niniejszego opracowania jest ukazanie społecznego uwarunkowania życzeń zawodowych oraz w celu uniknięcia dwutorowości pracy, za podstawę rozważań przyjęto dane na temat zawodu wymarzonego.

W celu uzupełnienia danych zebranych przy użyciu ankiety zastosowano metodę wywiadu oraz analizy dokumentacji. Wywiady prowadzone były z uczniami oraz z kierownikami komisji planowania gospodarczego rad narodowych. Wywiady z uczniami przeprowadzano w tych wszystkich przypadkach, gdy dane przedstawione w ankiecie były niepełne lub nie związane z treścią pytań. Drogą wywiadów z kierownikami komisji planowania gospodarczego rad narodowych uzyskano materiały do charakterystyki badanych środowisk.

Analiza dokumentacji szkolnej stosowana była w celu uzyskania informacji o postępach uczniów w nauce (wyciągi z arkuszy ocen) oraz w celu sprawdzenia danych dotyczących środowiska domowego. Dane te porównywano wrywkowo z adnotacjami w dziennikach lekcyjnych.

Badania prowadzone były w pierwszym półroczu roku szkolnego 1968/69. Objęto nimi 680 uczniów klas ósmych trzech środowisk: wiejskiego, miejskiego i wielkomiejskiego. W środowisku wiejskim badania przeprowadzono w szkołach podstawowych następujących miejscowości powiatu nowosądeckiego: Łącko, Zabrzeż, Zarzecze, Zagorzyn, Kicznia, Maszkowice, Jazowsko, Podegrodzie, Golkowice, Gaboń i Skrudzina. We wsiach tych przebadano łącznie 100 dziewcząt i 100 chłopców. W środowisku miejskim badania prowadzone były na terenie Nowego Sącza, w szkołach podstawowych nr 2, 3, 4 i 7. Przebadano tu również 100 dziewcząt i 100 chłopców. W środowisku wielkomiejskim badania prowadzone były na terenie Krakowa, w dzielnicach Stare Miasto (szkoły podstawowe nr 16 i 27) oraz Nowa Huta (Szkoła Podstawowa nr 88). Przebadano tu łącznie 142 dziewczynki i 138 chłopców.

Wybór terenu badań podyktowany został przede wszystkim względami uprzemysłowienia. Wsie powiatu nowosądeckiego, a zwłaszcza wieś skupione wokół Łącka i Golkowic, mają typowe nastawienie rolnicze. Brak tam jakichkolwiek zakładów przemysłowych. Praca na roli stanowi podstawowe źródło utrzymania zdecydowanej większości mieszkańców.

Miasto Nowy Sącz jest ośrodkiem średnio uprzemysłowionym. Posiada jeden duży zakład przemysłu kluczowego, zatrudniający około 4 tysięcy osób oraz cztery zakłady mniejsze, zatrudniające od 100 do 500 osób. Większość mieszkańców zatrudniona jest w zakładach przemysłu terenowego, wykonujących usługi dla ludności, jak również w biurach, szkołach i placówkach służby zdrowia. Pod względem uprzemysłowienia Nowy Sącz można zaliczyć do typowych miast średniej wielkości w Polsce.

Kraków posiada bardzo szeroki wachlarz różnych zakładów przemysłowych, reprezentujących niemal wszystkie gałęzie przemysłu kluczowego i terenowego. Bierze poważny udział w tworzeniu dochodu narodowego. Jest równocześnie wielkim ośrodkiem naukowym i kulturalnym.

Ze względu na pochodzenie społeczne w badanej populacji wyodrębniono sześć grup uczniów według następującego schematu:

- grupa A — dzieci rolników
- grupa B — dzieci robotników oraz rzemieślników zatrudnionych jako robotnicy
- grupa C — dzieci rzemieślników pracujących prywatnie, właścicieli sklepów i zakładów rzemieślniczych
- grupa D — dzieci pracowników umysłowych, posiadających wykształcenie podstawowe lub niepełne średnie
- grupa E — dzieci urzędników i przedstawicieli wolnych zawodów, posiadających pełne wykształcenie średnie. (Przynajmniej jedno z rodziców).
- grupa F — dzieci urzędników wyższych, przedstawicieli inteligencji twórczej i wolnych zawodów, posiadających wykształcenie wyższe. (Przynajmniej jedno z rodziców).

Zestawienie liczby badanych dziewcząt i chłopców z uwzględnieniem środowiska i pochodzenia społecznego przedstawia tabela 1.

Tabela 1

POCHODZENIE SPOŁECZNE BADANYCH

Płeć	Środowisko	Pochodzenie społeczne						Razem
		A	B	C	D	E	F	
Dziewczęta	Wiejskie	71	20	3	4	2	—	100
	Miejskie	—	35	9	12	26	18	100
	Wielkomiejskie	—	60	3	6	38	35	142
Chłopcy	Wiejskie	63	24	4	7	2	—	100
	Miejskie	—	41	9	11	29	10	100
	Wielkomiejskie	—	40	5	6	38	49	138

Jak wynika z powyższego zestawienia, w środowisku wiejskim najliczniej reprezentowane są grupy A i B; w środowisku miejskim, wśród dziewcząt — B, E i F, a wśród chłopców — B i E. W środowisku wielkomiejskim, zarówno wśród dziewcząt jak i chłopców — grupy B, E i F. Wszystkie pozostałe grupy pochodzenia społecznego reprezentowane są w poszczególnych środowiskach przez znikomą liczbę badanych, co uniemożliwia porównania procentowe. Grupy te z powyższych względów pominięto w analizie społecznych uwarunkowań życzeń i aspiracji zawodowych.

W celu zwiększenia komunikatywności rozważań w dalszym omówieniu grupa A określona będzie jako pochodzenie chłopskie, grupa B — pochodzenie robotnicze, grupy E i F — jako inteligencja średnia i wyższa.²

Analiza i omówienie wyników

Podstawę do analizy życzeń zawodowych badanej młodzieży stanowiły odpowiedzi na pierwsze pytanie ankiety. 680 przebadanych dziewcząt i chłopców wymieniło łącznie 112 zawodów. Ze względu na małe ilości wyborów poszczególne zawody połączono w grupy, przyjmując za podstawę pokrewieństwo wykonywanej pracy, niezależnie od stopnia kwalifikacji. W celu utrzymania w miarę możliwości równej liczby zawodów w każdej grupie niektóre najbardziej liczne grupy zawodów dzielono. Przy doborze do grup korzystano z „Nomenklatury zawodów — specjalności” Komitetu Pracy i Plac.³

Podział na grupy zawodów przedstawia się następująco:

- I. Grupa artystyczna — aktorzy, muzycy, plastycy i pokrewni.
- II. Grupa służby zdrowia — lekarze, farmaceuci, pielęgniarki i pokrewni.
- III. Grupa pedagogiczna — nauczyciele, pedagodzy, wychowawcy przedszkolni i pokrewni.
- IV. Grupa filologiczna — filolodzy, dziennikarze, bibliotekarze i pokrewni.
- V. Grupa prawniczo-ekonomiczna — prawnicy, ekonomiści.
- VI. Grupa geograficzno-archeologiczna — geografowie, geodeci, geolodzy, archeolodzy i pokrewni.
- VII. Grupa biologiczno-rolnicza — biolodzy, weterynarze, leśnicy, rolnicy i pokrewni.
- VIII. Grupa wojskowa — oficerowie WP, lotnicy, marynarze i pokrewni.
- IX. Grupa budowlana — architekci, murarze, malarze i pokrewni.
- X. Grupa matematyczno-chemiczna — matematycy, fizycy, chemicy i pokrewni.
- XI. Grupa elektryczna — elektrycy, energetycy, elektrycy i pokrewni.
- XII. Grupa mechaniczna — mechanicy i pokrewni.
- XIII. Grupa komunikacyjna — mechanicy samochodowi, kierowcy, pracownicy komunikacji i pokrewni.
- XIV. Grupa górniczo-hutnicza — górnicy, hutnicy i pokrewni.
- XV. Grupa usług rzemieślniczych — pracownicy usług gospodarczych, rzemieślniczych.
- XVI. Grupa usług spożywczo-handlowych — pracownicy usług gospodarczych, spożywczo-handlowych i pokrewni.
- XVII. Grupa administracyjna — pracownicy administracyjno-biurowi i pokrewni.
- XVIII. Grupa ochrony mienia — strażnicy i milicjanci.

Powyższy podział zawodów, jak to już wyżej zaznaczono, nie ukazuje aspiracji społecznych badanych uczniów. Łączne ujęcie życzeń i aspiracji zamazywałoby obraz marzeń zawodowych, dlatego zagadnienia te omówiono oddzielnie. Dane o aspiracjach społecznych uzyskano przez sporządzenie wykazu szkół, które badani powinni ukończyć w celu zdobycia wymienionych zawodów. O zagadnienia te pytano wprawdzie wprost w ankiecie, lecz uzyskany materiał jest niepełny ze względu na niepełne i niejednakowe w różnych środowiskach wiadomości młodzieży na temat szkół średnich i wyższych.

² Określenia powyższe przyjęło za J. Konopnickim. Porównaj Konopnicki J.: Zaburzenia w zachowaniu się dzieci i środowisko. Wyd. II, Warszawa 1964, PWN, s. 17 i 18.

³ Nomenklatura zawodów—specjalności. Komitet Pracy i Plac, Warszawa 1965, WKŁ.

A. Społeczne uwarunkowanie życzeń zawodowych

Analiza życzeń zawodowych badanych dziewcząt i chłopców wskazuje na istnienie pewnych ogólnych prawidłowości, zbieżnych z wynikami badań krajowych z okresu międzywojennego i współczesnych, a także z wynikami badań prowadzonych za granicą.¹ Życzenia młodzieży koncentrują się wokół niewielkiej liczby grup zawodowych, dominujących znacznie nad pozostałymi. Dziewczeta wybierają najchętniej zawody z grup:

pedagogicznej	— 18,71% wyborów
służby zdrowia	— 18,42% wyborów
usług spożywczo-handlowych	— 10,52% wyborów
usług rzemieślniczych	— 10,23% wyborów.

Grupy te skupiają łącznie 57,88% wyborów. Na pozostałe 13 grup zawodowych (grupa górniczo-hutnicza nie ma ani jednego wyboru) pozostaje więc tylko 42,12% wyborów. Częstotliwość wyborów tych tradycyjnie żeńskich zawodów w poszczególnych środowiskach przedstawia się następująco:

środowisko wiejskie	— 80%
środowisko miejskie	— 63%
środowisko wielkomiejskie	— 38, 69%

W środowisku wielkomiejskim zaznacza się więc wyraźnie odejście do innych, nie uświęconych tradycją grup zawodowych.

Życzenia zawodowe chłopców w 70,93% skupiają się wokół zawodów technicznych. Wybierają oni najchętniej zawody z następujących grup:

komunikacyjnej	— 23,96% wyborów
elektrycznej	— 14,79% wyborów
wojskowej ²	— 14,20% wyborów
mechanicznej	— 9,76% wyborów
budowlanej	— 8,22% wyborów.

Na pozostałe 12 grup zawodów przypada tylko 29,07% wyborów (grupa administracyjna nie posiada żadnego wyboru). W poszczególnych środowiskach częstotliwość najbardziej popularnych wśród chłopców grup zawodów przedstawia się następująco:

środowisko wiejskie	— 71% wyborów
środowisko miejskie	— 75% wyborów
środowisko wielkomiejskie	— 68,15% wyborów.

Można więc powiedzieć, że życzenia zawodowe chłopców są bardziej jednokierunkowe i bardziej zbliżone w poszczególnych środowiskach niż życzenia dziewcząt.

Szczegółowe dane na temat społecznego uwarunkowania życzeń zawodowych dziewcząt i chłopców przedstawiają tabele 2 i 3.

¹ Porównaj — B. Horoszowska: Badania nad życzeniami zawodowymi młodzieży szkolnej. (W): Jak pracuje człowiek? Warszawa 1961. Książka i Wiedza; H. Bednarski — op. cit.

² Grupa wojskowa zaliczona została do zawodów technicznych, ponieważ wszyscy wybierający zawody tej grupy chcieli w przyszłości ukończyć Wojskową Akademię Techniczną.

Tabela 2

SPOŁECZNE UWARUNKOWANIE ŻYCZEN ZAWODOWYCH W GRUPIE DZIEWCZĄT

Grupy zawodów	Środowisko — pochodzenie społeczne															
	Wiejskie				Miejskie				Wielkomiejskie							
	A		B		B		E		F		B		E		F	
	%		%		%		%		%		%		%		%	
I Artystyczna	2	2,83	1	5,00	—	—	2	7,69	1	5,56	10	16,66	1	2,64	—	—
II Służby zdrowia	11	15,47	5	25,00	4	11,42	9	34,61	7	38,88	10	16,66	4	10,51	5	14,28
III Pedagogiczna	15	21,12	2	10,00	7	20,00	6	23,07	4	22,22	9	15,00	4	10,51	5	14,28
IV Filologiczna	—	—	—	—	1	2,85	2	7,69	1	5,56	2	3,34	3	7,89	2	5,72
V Prawnicza	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1,67	2	5,27	—	—
VI Geograf.-archeol.	—	—	—	—	1	2,85	1	3,85	2	11,10	4	6,66	6	15,78	7	20,00
VII Biol.-rolnicza	3	4,24	—	—	—	—	1	3,85	1	5,56	—	—	5	13,15	9	25,71
VIII Wojskowa	1	1,40	—	—	1	2,85	1	3,85	—	—	1	1,67	1	2,64	2	5,72
IX Budowlana	2	2,83	—	—	1	2,85	—	—	1	5,56	3	5,00	1	2,64	2	5,72
X Matemat.-chemiczna	—	—	1	5,00	1	2,85	2	7,69	—	—	6	10,00	5	13,15	2	5,72
XI Elektryczna	1	1,40	—	—	2	5,72	—	—	—	—	—	—	1	2,64	—	—
XII Mechaniczna	—	—	—	—	1	2,85	—	—	—	—	1	1,67	1	2,64	1	2,85
XIII Komunikacyjna	1	1,40	2	10,00	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
XIV Gór.-hutnicza	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	6	10,00	2	5,27	—	—
XV Usług rzemieśln.	19	26,75	2	10,00	5	14,28	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
XVI Usług społ.-handl.	13	18,32	6	30,00	8	22,91	—	—	—	—	6	10,00	—	—	—	—
XVII Administracyjna	3	4,24	1	5,00	3	8,57	1	3,85	1	5,56	1	1,67	2	5,27	—	—
XVIII Ochrony mienia	—	—	—	—	—	—	1	3,85	—	—	—	—	—	—	—	—
RAZEM:	71	100	20	100	35	100	26	100	18	100	60	100	38	100	35	100

Tabela 3
SPOŁECZNE UWARUNKOWANIE ŻYCZEŃ ZAWODOWYCH W GRUPIE CHEŁPCÓW

Grupy zawodów	Środowisko — pochodzenie społeczne													
	Wiejskie				Miejskie				Wielkomiejskie					
	A		B		B		E		B		E		F	
	%		%		%		%		%		%		%	
I Artystyczna	2	3,17	2	8,33	—	—	—	—	1	2,50	—	—	—	—
II Służby zdrowia	1	1,59	—	—	2,44	2	6,89	—	—	—	2	5,26	2	4,08
III Pedagogiczna	—	—	1	4,17	4,88	—	—	—	—	—	—	—	3	6,12
IV Filologiczna	—	—	—	—	2,44	1	3,45	—	2	5,00	—	—	—	—
V Prawnicza	—	—	—	—	—	—	—	—	1	2,50	—	—	—	—
VI Geograf.-archeol.	—	—	—	—	4,88	2	6,89	—	1	2,50	1	2,63	7	14,28
VII Biol.-rolnicza	9	14,30	1	4,17	4,88	1	3,45	—	1	2,50	2	5,26	2	4,08
VIII Wojskowa	2	3,17	5	20,83	21,95	8	27,60	—	2	5,00	4	10,53	6	12,26
IX Budowlana	9	14,30	2	8,33	4,88	3	10,34	—	1	2,50	4	10,53	5	10,20
X Matem.-chemiczna	2	3,17	—	—	2,44	—	—	—	2	5,00	2	5,26	9	18,37
XI Elektryczna	5	7,92	3	12,50	17,07	5	17,24	—	11	27,50	8	21,05	2	4,08
XII Mechaniczna	4	6,35	3	12,50	7,31	1	3,45	—	5	12,50	6	15,79	8	16,33
XIII Komunikacyjna	23	36,50	5	20,84	21,95	5	17,24	—	11	27,50	9	23,69	4	8,16
XIV Gór.-hutnicza	—	—	—	—	—	1	3,45	—	1	2,50	—	—	1	2,04
XV Usług rzemieśln.	6	9,53	2	8,33	—	—	—	—	1	2,50	—	—	—	—
XV Usług społ.-handl.	—	—	—	—	4,88	—	—	—	—	—	—	—	—	—
XVII Administracyjna	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
XVIII Ochrony mienia	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Razem	63	100	24	100	41	100	29	100	40	100	38	100	49	100

Na podstawie analizy zamieszczonych tablic można stwierdzić, że środowisko i pochodzenie społeczne w istotny sposób różnicują życzenia zawodowe uczniów kończących szkołę podstawową. Tradycyjnie najchętniej wybierane przez dziewczęta zawody z grup: pedagogicznej, służby zdrowia, usług rzemieślniczych i usług spożywczo-handlowych są niejednakowo popularne nie tylko w poszczególnych środowiskach, lecz także, a nawet przede wszystkim, w poszczególnych grupach pochodzenia społecznego. Zawody pedagogiczne i służby zdrowia znajdują się wprawdzie na czołowych miejscach we wszystkich badanych grupach, ale tylko u dziewcząt z rodzin inteligenckich w środowisku miejskim oraz dziewcząt z rodzin robotniczych w środowisku wielkomiejskim zajmują miejsce pierwsze. Zawody z grup usługowych cieszą się największą popularnością w środowisku wiejskim, przy czym dziewczęta wiejskie pochodzenia chłopskiego chętniej wybierają zawody z zakresu usług rzemieślniczych, a dziewczęta pochodzenia robotniczego — z zakresu usług spożywczo-handlowych. Zawody wymienionych grup zajmują również wysokie pozycje wśród dziewcząt pochodzenia robotniczego w środowisku miejskim i wielkomiejskim. Dziewczęta pochodzące z rodzin inteligenckich nie wybierają ich prawie wcale. Wyrażony w ankiecie stosunek tych dziewcząt do zawodów usługowych jest wyraźnie niechętny.

Dziewczęta z grup inteligencji średniej i wyższej w środowisku wielkomiejskim najczęściej wybierają zawód weterynarza (grupa biologiczno-rolnicza), uzasadniając to chęcią pomocy zwierzętom oraz atrakcyjną pracą w ogrodach zoologicznych. Wypowiedzi te wskazują na słabą orientację w wymaganiach zawodowych. W innych środowiskach i grupach pochodzenia społecznego zawody biologiczno-rolnicze wybierane są sporadycznie.

Dziewczęta z grup inteligencji średniej i wyższej w środowisku wielkomiejskim oraz z grupy inteligencji wyższej w środowisku miejskim częściej od zawodów pedagogicznych i służby zdrowia wybierają też zawody geograficzno-archeologiczne. Zawody tej grupy nie są w ogóle wymieniane przez dziewczęta wiejskie, a bardzo rzadko w pozostałych grupach z Nowego Sącza i Krakowa.

We wszystkich badanych środowiskach i grupach pochodzenia społecznego dziewczęta rzadko wybierają zawody techniczne oraz związane z naukami ścisłymi. Jedynie grupa zawodów matematyczno-chemicznych cieszy się większą popularnością u dziewcząt z inteligencji średniej w środowisku miejskim i wielkomiejskim oraz u dziewcząt pochodzenia robotniczego w środowisku wielkomiejskim.

Ogólnie można powiedzieć, że w środowisku wiejskim życzenia zawodowe dziewcząt mają ukierunkowanie bardziej praktyczne niż w pozostałych grupach.

W środowisku miejskim i wielkomiejskim wpływ pochodzenia społecznego jest wyraźniejszy, szczególnie jeżeli chodzi o zróżnicowanie życzeń dziewcząt z rodzin robotniczych, w porównaniu z życzeniami dziewcząt z rodzin inteligenckich:

— Życzenia dziewcząt obu grup pochodzenia inteligenckiego w środowisku wielkomiejskim są zbliżone. Mają one nastawienie najbardziej humanistyczne i teoretyczne ze wszystkich badanych grup. Zbliżone są z życzeniami dziewcząt z inteligencji wyższej w środowisku miejskim.

— Życzenia dziewcząt pochodzenia robotniczego ze środowiska wielkomiejskiego zbliżone są do życzeń dziewcząt z inteligencji średniej w środowisku miejskim.

— Życzenia dziewcząt pochodzenia robotniczego w środowisku miejskim są najbardziej zbieżne z życzeniami dziewcząt wiejskich.

Wpływ uwarunkowań społecznych na kształtowanie się życzeń zawodowych zaznaczył się również u chłopców. Życzenia chłopców, jakkolwiek skupione wokół zawodów technicznych, wykazują zróżnicowanie w poszczególnych środowiskach i grupach pochodzenia społecznego — w środowisku wiejskim, zarówno wśród synów rolników, jak i robotników, najpopularniejsze są zawody z grupy komunikacyjnej.

Chłopcy wiejscy wybierają też chętnie zawody z grup: budowlanej, elektrycznej, mechanicznej oraz usług rzemieślniczych. Różnice w życzeniach zawodowych chłopców z rodzin rolniczych i robotniczych dotyczą głównie zawodów z grupy biologiczno-rolniczej, które są częściej wybierane przez synów rolników oraz z grupy wojskowej — zawody częściej wybierane przez synów robotników.

W środowisku miejskim nie zaznaczyły się wyraźniejsze różnice w zakresie życzeń zawodowych chłopców pochodzenia robotniczego i inteligentkiego. Do grup zawodów najchętniej wybieranych należą tu: wojskowa, komunikacyjna i elektryczna. Inne zawody wybierane są rzadziej, ale w obu grupach pochodzenia społecznego podobnie często.

W środowisku wielkomiejskim zróżnicowanie życzeń zawodowych w zależności od pochodzenia społecznego jest wyraźniejsze: — Życzenia chłopców z inteligencji wyższej są bardziej zróżnicowane i mniej związane z tradycją niż życzenia chłopców z inteligencji średniej i z rodzin robotniczych. Chłopcy pochodzenia robotniczego najczęściej wybierają zawody z grup: elektrycznej, komunikacyjnej i mechanicznej. Zawody pozostałych grup wybierają rzadko. Chłopcy z inteligencji średniej, prócz wyżej wymienionych trzech grup, często wymieniają też zawody budowlane i wojskowe. Życzenia chłopców z obu omawianych grup pochodzenia społecznego koncentrują się więc wyraźnie na zawodach technicznych, ze szczególnym uwzględnieniem grupy elektrycznej i komunikacyjnej.

Chłopcy pochodzący z inteligencji wyższej oprócz zawodów technicznych bardzo często wybierają zawody z grup: matematyczno-chemicznej i geograficzno-archeologicznej. Powoduje to rozszerzenie zakresu ich życzeń zawodowych poza grupę tradycyjnie przez chłopców wybraną oraz zbliżenie do życzeń wyrażanych przez dziewczęta.

B. Społeczne uwarunkowanie aspiracji szkolnych

Wpływ środowiska i pochodzenia społecznego na kształtowanie aspiracji szkolnych badanych uczniów ukazuje tabela nr 4. W zestawieniu wyodrębniono trzy główne szczeble wykształcenia:

zasadnicze zawodowe

pełne średnie (obejmujące technika, licea ogólnokształcące i szkoły pomaturalne)
studia wyższe.

Aspiracje szkolne dziewcząt i chłopców rozpatrywano łącznie. Czynniki płci nie ma tak dużego wpływu na wybór poziomu wykształcenia, jak na wybór grupy zawodowej. Ogólnie można stwierdzić, że aspiracje dziewcząt w zakresie wykształcenia we wszystkich badanych grupach są nieco wyższe od aspiracji chłopców.

Analiza danych zawartych w tabeli 4 wskazuje na bardzo wyraźną zależność wyboru zawodu od skomplikowanego spłotu czynników związanych z pochodzeniem społecznym i środowiskiem: — Młodzież pochodząca ze wsi znacznie częściej niż młodzież miejska i wielkomiejska wiąże swoje plany zawodowe z ukończeniem zasadniczej szkoły zawodowej. Tendencja ta szczególnie wyraźnie wystąpiła u chłopców. 82,55% chłopców wiejskich z rodzin rolniczych oraz 62,50% chłopców wiejskich z rodzin robotniczych wybiera zasadniczą szkołę zawodową. Dziewczęta wiejskie częściej łączą swój przyszły zawód z uzyskaniem wykształcenia średniego lub wyższego. Zasadniczą szkołę zawodową wybiera tylko około 40% dziewcząt wiejskich.

W środowisku miejskim i wielkomiejskim zróżnicowanie aspiracji w zakresie wykształcenia ma bardzo wyraźny związek z pochodzeniem społecznym. Młodzież pochodząca z rodzin robotniczych znacznie częściej niż młodzież pochodzenia inteligentkiego wybiera zasadniczą szkołę zawodową. Wybór najniższego poziomu wykształcenia dużo częstszy jest u młodzieży pochodzenia robotniczego w środowisku

Tabela 4

SPOŁECZNE UWARUNKOWANIE ASPIRACJI SZKOLNYCH

Wykształ- cenie	Płeć	Środowisko — pochodzenie społeczne															
		wiejskie				miejskie				wielkomięjskie							
		A	B	%		B	%		E	%		F	%				
Zasadnicza Szkoła Za- wodowa	Dziewczęta	29	40,84	8	40,00	11	31,42	—	—	—	—	6	10,00	2	5,26	—	—
	Chłopcy	52	82,55	15	62,50	18	43,90	2	6,89	—	—	9	22,50	3	7,89	2	4,08
Pełne średnie	Dziewczęta	32	45,07	12	60,00	17	48,58	8	30,76	3	16,65	21	35,00	12	31,59	5	14,28
	Chłopcy	9	14,28	5	20,84	7	17,08	10	34,49	—	—	20	50,00	21	55,27	6	12,25
Studia wyższe	Dziewczęta	10	14,09	—	—	7	20,00	18	69,24	15	83,35	33	55,00	24	63,15	28	80,00
	Chłopcy	2	3,17	4	16,66	16	39,02	17	58,62	—	—	11	27,50	14	36,84	41	83,68

miejskim niż wielkomięjskim. Częstszy u chłopców niż u dziewcząt. Wykształcenie wyższe w tych grupach wybierane jest rzadziej niż w grupach pochodzenia inteligentnego. Zawody związane z ukończeniem studiów wyższych częściej wymienia młodzież z rodzin robotniczych Krakowa niż Nowego Sącza.

Plany zawodowe młodzieży inteligentkiej, które są znacznie częściej niż w innych badanych grupach związane z najwyższymi aspiracjami odnośnie wykształcenia, wykazują wyraźne zróżnicowanie zarówno pod wpływem czynników środowiskowych, jak i czynników związanych z poziomem wykształcenia rodziców. Ponad 80% dziewcząt i chłopców z rodzin, w których przynajmniej jedno z rodziców ma ukończone studia wyższe, zarówno w Krakowie, jak i w Nowym Sączu wybiera wykształcenie wyższe. Młodzież z grup inteligencji średniej wybiera wyższe studia w nieco mniejszym procencie. W grupach tych jest natomiast znacznie więcej wyborów zawodów wymagających pełnego wykształcenia średniego. Aspiracje dziewcząt z grup inteligencji średniej, podobnie jak w innych grupach, przewyższają nieco aspiracje chłopców.

Przedstawione materiały dobitnie świadczą o społecznym uwarunkowaniu kształcenia się młodzieży. Istotnym czynnikiem różnicującym aspiracje życiowe dziewcząt i chłopców jest stratyfikacja społeczna. Miejsce zamieszkania oraz miejsce zajmowane przez rodziców w strukturze społecznej wpływają na atmosferę kulturalną, w jakiej wzrasta młode pokolenie, a utrzymujące się w poszczególnych środowiskach i warstwach społecznych kryteria wartości kształtują dążenia i wpływają na powstawanie wyobrażeń o życiowym sukcesie.

Podsumowanie i wnioski

Wyniki przedstawionych badań ukazują bardzo wyraźną zależność wyboru kierunku i poziomu przygotowania zawodowego od środowiska i pochodzenia społecznego. Uwarunkowanie środowiskowe jest szczególnie widoczne u dziewcząt i chłopców pochodzenia robotniczego i chłopskiego. Wyraźne są również różnice między poszczególnymi grupami społecznymi w tych samych środowiskach, przy czym różnice w zakresie życzeń zawodowych dziewcząt i chłopców z rodzin robotniczych i inteligencji średniej zbliżone są do różnic występujących w życzeniach zawodowych dziewcząt i chłopców z grup inteligencji średniej i wyższej.

Porównanie częstotliwości wyborów poszczególnych grup zawodowych wskazuje na wyraźną koncentrację życzeń wokół zawodów tradycyjnie wybieranych przez dziewczęta i chłopców. Tendencje te, szczególnie w odniesieniu do dziewcząt, wiążą się z niebezpieczeństwem braku miejsc pracy. Wskazują one na niedostateczną orientację na rynku pracy, związaną z niewłaściwie prowadzoną preorientacją zawodową. Rozmowy z kierownikami szkół i wychowawcami klas ósmych wykazały, że problemy orientacji zawodowej w zdecydowanej większości szkół wytypowanych do badań zaplanowane były dopiero na drugie półrocze roku szkolnego. Należy wątpić, czy w wyniku tak prowadzonej orientacji będzie można kiedykolwiek doprowadzić do prawidłowego wyboru przez młodzież kierunku drogi życiowej.

Analiza danych wykazała, że zawody tradycyjnie częściej wybierane są przez dziewczęta i chłopców w środowisku wiejskim niż miejskim; częściej w miejskim niż w wielkomięjskim. Wachlarz wybieranych zawodów najwęższy jest w środowisku wiejskim, najszerszy — w wielkomięjskim. Im środowisko bardziej uprzemysłowane, tym orientacja młodzieży w zawodach jest szersza.

Badanie aspiracji społecznych ukazało ich dobitną zależność od skomplikowanego splotu czynników związanych ze środowiskiem i pochodzeniem społecznym. Czynniki odgrywa tu rolę mniejszą niż przy wyborze zawodu. Ogólnie można jednak powiedzieć, że aspiracje dziewcząt we wszystkich badanych środowiskach wyższe są

od aspiracji chłopców. Różnice te najwyraźniej wystąpiły w środowisku wiejskim oraz w grupach pochodzenia robotniczego w środowisku miejskim.

Spoleczne aspiracje dziewcząt i chłopców ze środowiska miejskiego i wielkomiejskiego, szczególnie w grupach pochodzenia inteligenckiego, są zbyt wysokie w stosunku do potrzeb i możliwości kraju.

Zestawienie aspiracji z wynikami w nauce wykazało ich największą zgodność w środowisku wiejskim. Jednocześnie u uczniów wiejskich obserwuje się najwyższy procent ocen dostatecznych z podstawowych przedmiotów nauczania. Nasuwa się przypuszczenie, że niskie wyniki w nauce uczniów wiejskich związane są nie tylko z niskimi aspiracjami społecznymi, lecz przede wszystkim z brakiem tradycji dbania o wykształcenie dzieci w rodzinach robotniczych i chłopskich. Docieramy tu do stwierdzenia, że przyczyny zróżnicowania aspiracji społecznych młodzieży tkwią głównie w pozycji społecznej grupy rodzinnej i uznawanych w niej wzorcach sukcesu życiowego. Stwarza to niejednakowe warunki w zakresie stawiania sobie i osiągania celów życiowych przez młodzież z różnych grup pochodzenia społecznego w różnych środowiskach. Zmiana tego stanu rzeczy nie dokona się jedynie na drodze najlepiej nawet prowadzonej preorientacji zawodowej ani też na drodze poparcia udzielanego przy przyjęciach do szkół młodzieży pochodzenia chłopskiego i robotniczego. Musi być ona związana z szeroko zakrojoną akcją oddziaływania na rodziców, prowadzoną zarówno na terenie szkół, jak i za pomocą środków masowego przekazu. Dokonuje się także wraz z ogólnymi zmianami warunków życia społeczeństwa, zmierzającymi do zmniejszenia różnic w poziomie warunków życia ludzi z różnych środowisk i warstw społecznych.

BIBLIOGRAFIA

1. A. Barański, B. Czabański — Wpływ warunków środowiskowo-rodzinnych i wyników nauki w szkole podstawowej na wybór kierunku kształcenia zawodowego. *Studia Pedagogiczne*, t. IX, 1961.
2. H. Bednarski — Aspiracje zawodowe uczniów szkół podstawowych. Bydgoszcz, PWN, 1971.
3. B. Horoszowska — Badania nad życzeniami zawodowymi młodzieży szkolnej (w): *Jak pracuje człowiek?* Warszawa 1961.
4. Z. Kietliński — Środowisko społeczne a wybór zawodu. *Życie Gospodarcze* 1961/9.
5. J. Konopnicki — Zaburzenia w zachowaniu się dzieci i środowisko. Wyd. II, PWN, Warszawa 1964.
6. S. Kowalski — Rozwój aspiracji szkolnych. *Nauczyciel i Wychowanie* 1970/1.
7. Nomenklatura zawodów — specjalności. Komitet Pracy i Plac. WKC, Warszawa 1969.
8. A. Preiss-Zajdowa — Trudne problemy wyboru zawodu. *Wiś Współczesna* 1961/9.
9. K. Suszek — Zróżnicowanie aspiracji do kształcenia się w szkołach ponadpodstawowych w województwie szczecińskim. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1969.
10. K. Suszek — Społeczne podłoże aspiracji szkolnych młodzieży. PWN, Szczecin 1971.

JÓZEF RERUTKIEWICZ

REAKCJE UCZNIÓW A UCZENNIC NA TLE ŚRODOWISKA OBIEKTYWNEGO

1. Informacja wstępna

Zagadnienie opracowano na podstawie dwukrotnych badań przeprowadzonych w jednej i tej samej szkole po raz pierwszy w roku szkolnym 1961/62 i po raz drugi dziesięć lat później, tj. w roku szkolnym 1971/72. W pierwszych badaniach objęto uczniów i uczennice szkoły ogólnokształcącej od kl. V do XI włącznie i w drugich (po reorganizacji szkoły ogólnokształcącej) od kl. V szkoły podstawowej do IV lic. włącznie.

Przedmiotem tych badań były reakcje uczniów(nic) w stosunku do otaczającego ich środowiska. Polegały one na tym, że wszyscy nauczyciele danej klasy w ciągu całego roku szkolnego w arkuszu danego ucznia(cy) wpisywali swe spostrzeżenia o jego samodzielnych, nie inspirowanych manifestacjach wobec środowiska obiektywnego. Zebrany w ten sposób materiał pozwolił na dokonanie podziału logicznego wśród badanych ze względu na ich postawę wobec tegoż środowiska i wyszczególnienie niżej podanych typów uczniów(nic).

2. Uczniowie

W każdym środowisku uczniowskim, jak klasa, szkoła, znajdują się uczniowie, których według opinii nauczycieli i obserwujących ich osób, ze względu na ich reakcje w stosunku do środowiska, można by podzielić na trzy wyróżniające się grupy.

Jedną grupę stanowić będą uczniowie, którzy zachowują się niepoprawnie, czyli po prostu źle. Np. uczeń A. często przeszkadza na lekcjach, wierci się, nie uważa, rzuca w kolegów różnymi przedmiotami, a poza szkołą obrzuca starsze osoby wulgarnymi wyzwiskami lub wyrządza im różne psoty. Uczeń B. niszczy stoliki, kreśli gwoździem ściany, a uczeń C. jest nawet śledzony przez MO w związku z kradzieżą.

W drugiej grupie znajdują się uczniowie, którzy nie tylko nie popełniają żadnych wykroczeń, ale odwrotnie, usiłują uczynić zawsze coś takiego, co należy przyjąć jako wyraz chęci ułatwiania wzajemnego współzycia. Np. uczeń D. chętnie pomaga kolegom w odrabianiu lekcji, pomaga matce w różnych pracach domowych. Uczeń E. jest pierwszy do tzw. usług szkolnych. Z własnej inicjatywy ściera tablicę, zbiera papiery rozrzucone na podłodze. Uczeń F. chętnie bierze na siebie różne obowiązki, z których wywiązuje się dobrze.

Trzecia zaś grupa składa się z uczniów, którzy w stosunku do otaczającego ich środowiska są zupełnie obojętni. Nic nie obchodzi ich, co się w tym środowisku dzieje. Nie reagują w stosunku do niego ani źle, ani dobrze. Np. uczeń G. jest chłopcem bardzo spokojnym. Nigdy jednak sam do niczego się nie zaangażuje. Z kolegami przebywa wówczas, gdy go do siebie zwerbują. Uczeń H. może potknąć się o piasecz leżący na podłodze, ale z własnej inicjatywy nie podniesie go. O uczniu I. nauczyciele relacjonują, że sufit by się walił, a on sam nie podjąłby decyzji ucieczki.

Na podstawie podanych przykładów można by tutaj wyróżnić trzy różne typy uczniów, które ze względu na swą aktywność w stosunku do obiektywnego środo-

wiska należałoby określić jako typ destruktywny, konstruktywny oraz obojętny, czyli bierny.

Destruktywny typ to przede wszystkim taki, który wyraża się niszczycielską działalnością w stosunku do środowiska obiektynego lub niedostosowaniem się do przyjętych norm współzycia między ludźmi. Podstawienie biegnącemu nogi, pryskanie błotem, rysowanie stolika gwoździem — to czyny destruktywne. Zaś czyny takie, jak naprawienie kłámki w oknie z własnej inicjatywy, wytarcie butów przed wejściem do klasy, usunięcie ostrego szkła ze ścieżki czy ucieszenie kolegi w czasie lekcji, są konstruktywne, gdyż wyrażają chęć uzupełnienia czegoś w środowisku oraz dążą do utrzymania dogodnych norm współzycia między ludźmi. Wreszcie pewna bezczynność względem otoczenia, nie pozostawiająca śladów żadnego działania, to zachowanie się bierne, obojętne¹.

Przytoczone poprzednio przykłady na typowe reakcje ucznia w stosunku do środowiska dotyczą w zasadzie tylko klas młodszych.

W klasach starszych natomiast reakcje te są o wiele wyrazistsze. Przepiłowanie kraty, włamanie się i kradzież to już niewątpliwie bardzo wyraźna forma działania destruktywnego. Uspokojenie rozmawiającego kolegi w czasie lekcji, apelu — to właśnie forma działania konstruktywnego. Wyrazistość obojętności względem otoczenia będzie również różna, gdyż niektórych spośród obojętnych pobudzi się do działania mniejszą, a innych większą podniętą. Znajdą się i tacy, na których w danej chwili nie będzie działać żadna podnieta. Najbardziej wszakże zauważalne są te reakcje, które występują w formie zdecydowanie ostrej. W takim wypadku o reakcjach niektórych uczniów relacje kilku osób będą w swej treści zgodne. Jeżeli jednak w zespole klasy znajdują się uczniowie, których reakcje nie będą typowe, to w takich wypadkach w weryfikacji tychże wystąpią pewne trudności. Jeżeli np. uczeń wybiję szybę, to fakt ten mówi o jego postawie destruktywnej względem otaczającego go środowiska. Kiedy zaś po jakimś czasie ten sam uczeń z własnej woli podniesie leżące na podłodze płaszczki i zawiesi je na wieszaku, to czyn ten będzie, oczywiście, konstruktywny. Który w takim wypadku czyn przyjmie się jako odzwierciedlający rzeczywisty stosunek tego ucznia do otoczenia? Odpowiedź na tak postawione pytanie należąca do otoczenia? Aby uniknąć pomyłki w ocenie, należy wziąć pod uwagę to, że nigdy oba czyny nie mogą być wykonane jednocześnie, gdyż albo czyn destruktywny poprzedza konstruktywny, albo odwrotnie, oraz to, że z jednorazowo zaistniałych faktów nie należy wyciągać ostatecznego wniosku. Jedno i drugie jest ważne. Jeśli po czynie destruktywnym następuje czyn konstruktywny, wtedy można przypuszczać, że następny będzie konstruktywny. I odwrotnie, kiedy po czynie konstruktywnym nastąpi destruktywny, to następny z kolei może być destruktywny. Wszakże przypuszczenia te nie są pewne. Doświadczenie poucza nas, że bywa różnie, a to dlatego, że każda następna reakcja ucznia zależeć będzie w przeważającym stopniu od ustosunkowania się do niej otoczenia. Jeśli więc zauważona pozytywna reakcja ucznia zostanie przez otoczenie wychowawcze wykorzystana, tedy szanse powtórzeń podobnych reakcji wzrosną. Jeśli zaś nie zostanie zauważona lub wychowawczo nie wykorzystana, wówczas szanse jej powtórzeń zmniejszą się.

Odkrycie na czas destruktywnego działania i odpowiednie do niego ustosunkowanie się otoczenia wpłynie na dalsze powtórzenie hamująco². Tak więc reakcje konstruktywne jak i destruktywne wymagają ciągłej oceny i odpowiedniego ustos-

¹ Klasyfikację form bierności przedstawia N. Han-Ilgiewicz: *Trudności wychowawcze i ich tło psychiczne*. Warszawa 1961, PZWS, s. 36, 158.

² Z. Mysłakowski powiada, że takiego ucznia trzeba opanować, dopomóc mu w krystalizowaniu się i uświadomieniu jego własnej, wewnętrznej integracji i dyscypliny. *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*. Warszawa 1964, Książka i Wiedza, s. 395

sunkowania się do nich ołóczenia. Bez tego proces wychowawczy narażony jest na niepowodzenie.³

Zaliczenie ucznia do jednego z wyżej wymienionych typów nie jest sprawą prostą. Trudności wystąpią najczęściej wtedy, jeśli zaliczenie to zechce się dokonać w ściśle określonym czasie, tj. np. 1.X lub 10.XII któregoś roku. Takie stawianie sprawy jest nierealne dlatego, iż w tym czasie przynależność uczniów do wymienionych typów może być jeszcze niezdecydowana. Uczeń, o którym z dotychczasowych spostrzeżeń wiemy, że jest destruktywny, w chwili weryfikacji takim być nie musi. Może być obojętny albo konstruktywny. Aby więc przeprowadzić podział uczniów ze względu na ich reakcje w stosunku do środowiska, należy obserwacje tychże kontynuować aż do momentu okresowej stabilizacji, a okresowej dlatego, że początkowe stadium stabilizacji w zależności od warunków może podlegać fluktuacji. Bywa nawet czasem, że ustalenie takiego czy innego z wymienionych typów niejednokrotnie przypadnie dopiero na okres po wielu latach ukończenia edukacji. Nadto dokonanie takiego podziału powinno być oparte tylko o wyraźne ślady reakcji danego osobnika w środowisku obiektywnym lub o jego organizacyjny bądź dezorganizacyjny charakter współzycia w stosunkach międzyludzkich. Tak więc w zaliczeniu ucznia np. do typu destruktywnego nie mogą być brane pod uwagę takie wykroczenia, jak palenie papierosów czy gra w karty, gdyż wykroczenia te nie pozostawiają żadnych ujemnych śladów w środowisku obiektywnym, a ich wpływ na charakter współzycia między ludźmi jest prawie obojętny. Ostatecznie przyjęto, aby za typ destruktywny uznać tego ucznia, o którym relacje pisemne nauczycieli zgodnie orzekają, że jego reakcje w stosunku do środowiska obiektywnego są destruktywne. Za typ konstruktywny uznać tego ucznia, o którym relacje pisemne nauczycieli orzekają, że jego reakcje w stosunku do środowiska obiektywnego są konstruktywne lub przynajmniej kilka ostatnich wpisanych reakcji jest konstruktywnych. Zaś za typ bierny, obojętny uznać tego ucznia, u którego nie stwierdzono samodzielnych reakcji w stosunku do środowiska obiektywnego. Uwzględnione dopiero w ten sposób warunki pozwolą na dokonanie podziału uczniów według wspomnianych powyżej typów. Ilościowe ich ujęcie w poszczególnych klasach przedstawia tabela 1 i 2. Obliczone procenty w tabelach wykazują, iż liczba uczniów typu destruktywnego z biegiem lat szkolnych maleje, a typu konstruktywnego wzrasta.⁴ Regularność zmniejszania się liczby uczniów typu destruktywnego i regularność zwiększania się liczby uczniów typu konstruktywnego pozwala przypuszczać, iż w niższych klasach aniżeli piąta uczniów typu destruktywnego było jeszcze więcej, a uczniów typu konstruktywnego jeszcze mniej. Chociaż wskaźniki procentowe są wystarczająco ściśle, to jednak ze względu na to, że zostały oparte na zbyt małej grupie uczniów, nie można ich w całej rozciągłości odnieść do dużego zbioru uczniów, jak np. do zbioru uczniów województwa krakowskiego czy też całej Polski. W wielkich zbiorowiskach uczniów możliwe będą pewne odchylenia. Wątpliwe jednak jest, by owe odchylenia były tak znaczne, żeby mogły w większej mierze zmienić uwidoczniony w tabelach ilościowy stosunek między poszczególnymi typami uczniów. Należy przeto przyjąć, że w większych zbiorowiskach uczniów stosunek ów będzie mniej więcej zachowany, a przede wszystkim zachowana będzie prawidłowość wzrastania i zanikania wymienionych typów. Najmniejsza ilościowo będzie grupa uczniów typu destruktywnego, później konstruktywnego i obojętnego. W społeczeństwie dojrzalym układ ten zmieniać się

³ W głośnym swego czasu procesie o popełnione morderstwa przez ucznia jednej ze szkół średnich nauczyciele wychowawcy zgodnie twierdzili, że u tegoż ucznia dość wcześniej zauważono jego nienormalne skłonności, jak rżnięcie nożem ławek krojenie bez potrzeby, na żywo, żab itp. Nie wiadomo jest dzisiaj, jak na te typowe destruktywne czynności zareagowali wychowawcy, czy w ogóle zdawali sobie sprawę, do czego one prowadzą.

⁴ Wyniki liczbowe dla uczniów przedstawia tabela 1 i 2, a dla uczennic 3 i 4.

Tabela 1

UCZNIOWIE TYPU DESTRUKTYWNEGO, KONSTRUKTYWNEGO
I OBOJĘTNEGO SZKOŁY OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ KL. V–XI
(ROK SZKOLNY 1961/62)⁵

Kl.	Ilość uczniów w klasie	typ destruk.		typ konstrukt.		typ obojętny	
		ilość	%	ilość	%	ilość	%
1	2	3	4	5	6	7	8
V	54	15	27,8	10	18,5	29	53,7
VI	47	13	27,7	13	27,7	21	44,6
VII	56	13	23,2	19	33,0	24	42,8
VIII	9	1	11,2	4	44,4	4	44,4
IX	12	3	25,0	5	41,7	4	33,3
X	9	2	22,2	4	44,4	3	33,4
XI	8	1	12,5	4	50,0	3	37,5
Razem	195	48	24,6	59	30,3	88	45,1

Tabela 2

UCZNIOWIE TYPU DESTRUKTYWNEGO, KONSTRUKTYWNEGO
I OBOJĘTNEGO SZK. PODST. KL. V–VIII I LŹC. OG. KL. I–IV
(ROK SZKOLNY 1971/72)

Kl.	Ilość uczniów w klasie	typ destruk.		typ konstrukt.		typ obojętny	
		ilość	%	ilość	%	ilość	%
1	2	3	4	5	6	7	8
V	28	7	25,0	6	21,4	15	53,6
VI	45	9	20,0	14	31,1	22	48,9
VII	52	10	19,2	17	32,7	25	48,0
VIII	47	9	19,2	16	34,1	22	46,8
I	24	3	12,5	10	41,7	11	45,8
II	11	1	9,0	5	45,5	5	45,5
III	26	2	7,6	14	53,8	10	38,6
IV	12	1	8,3	8	66,7	3	25,0
Razem	245	42	17,1	90	36,8	113	46,1

⁵ Badania rozpoczęto od kl. V, gdyż od tej klasy reakcje ucznia w stosunku do środowiska występują w formie bardziej zdecydowanej, wyrazistszej.

Tabela 3

UCZENNICE TYPU KONSTRUKTYWNEGO
I OBOJĘTNEGO SZK. OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ
KL. V—XI
(ROK SZK. 1961/62)

Klasa	Ilość uczniów w klasie	typ konstruktywny		typ obojętny	
		ilość	%	ilość	%
1	2	3	4	5	6
V	32	11	34,4	21	65,6
VI	37	18	48,6	19	51,4
VII	36	13	38,8	23	61,2
VIII	31	11	34,1	20	65,9
IX	28	12	42,8	16	57,2
X	22	11	50,0	11	50,0
XI	17	12	70,6	5	29,4
Razem	203	88	43,3	115	56,7

. Tabela 4

UCZENNICE TYPU KONSTRUKTYWNEGO
I OBOJĘTNEGO SZK. PODST. KL. V—VIII
I LIC. OG. KL. I—IV
(ROK SZK. 1971/72)

Klasa	Ilość uczniów w klasie	typ konstrukt.		typ obojętny	
		ilość	%	ilość	%
1	2	3	4	5	6
V	34	12	35,3	22	64,7
VI	43	21	48,8	22	51,2
VII	49	23	46,9	26	53,1
VIII	50	24	48,0	26	52,0
I	44	22	50,0	22	50,0
II	58	30	51,7	28	48,3
III	35	24	68,6	11	31,4
IV	51	46	90,2	5	9,8
Razem	364	202	55,5	162	44,5

będzie na korzyść typu konstruktywnego, lecz prawdopodobnie nigdy jego ilość nie osiągnie pełnych 100%, jak również ilość typu destruktywnego nie spadnie do 0%. W najlepiej zorganizowanych społeczeństwach trafią się jednostki, których postępowanie wybiegać będzie nie tylko poza normy współżycia, ale nawet wykraczać będzie daleko poza ustalone normy prawne aż do rozbójnictwa włącznie.

3. Uczennice

Wśród uczniów wyróżniono dwa rodzaje reakcji w stosunku do środowiska, tj. działanie destruktywne i konstruktywne oraz brak wszelkiej reakcji, czyli pewien stan beczynności, stan obojętny. Odnośnie do uczennic tego samego podziału zastosować się nie da. Wśród nich bowiem nie zanotowano reakcji charakteru niszcycielskiego. Uczennice nie niszczą bezmyślnie ścian, ławek, nie łamią drzewek, nie wybijają szyb. Wszelkie ich reakcje, jeśli oczywiście tylko zaistnieją, dotyczą zawsze takich czynności, które w stosunku do środowiska wyrażają się chęcią uporządkowania lub poprawienia czegoś. Są one bardziej niż uczniowie skłonne do wytarcia tablicy, pozbierania papierków czy uporządkowania pomocy naukowych. Jeśli więc uczennica nie reaguje w stosunku do środowiska konstruktywnie, to najwyżej nie reaguje w stosunku do niego wcale. Jest wtedy względem niego beczynna, czyli obojętna. Stąd należy przyjąć, że wśród uczennic istnieją tylko dwa typy, tj. konstruktywny i obojętny. Układ ilościowy tych typów w poszczególnych klasach zawiera tabela 3 i 4.

Cechą charakterystyczną zestawień w tabeli 3 i 4 jest wzrastanie ilościowe typu obojętnego w klasie VII, a po części i w klasie VIII. Najprawdopodobniej zjawisko to związane jest z procesem rozwojowym dziewcząt, gdyż już od klas licealnych ilość typu obojętnego maleje, a wzrasta ciągle ilość typu konstruktywnego. W konstrukcji psychofizycznej dziewcząt jest to zupełnie naturalne. Ze względu na swe późniejsze obowiązki macierzyńskie dziewczęta muszą się do nich przysposabiać. Muszą się zwłaszcza przysposabiać do wychowania dzieci, które jest przecież czynnością par excellence konstruktywną. Dlatego ten typ wzrastać będzie ilościowo w ciągu następnych lat szkolnych. Mimo to nie można orzec stanowczo, że społeczeństwo dojrzałe jest całkowicie wolne od żeńskiego typu destruktywnego. Wypadki takie istnieją, ale należą raczej do rzadkości.

4. Informacja końcowa

Powtórne badania, które przeprowadzono w roku szkolnym 1971/72, miały charakter raczej sprawdzający i upewniający autora o słuszności powziętej koncepcji. Wszelako wynik tych ostatnich (por. tab. 1 i 2) wskazuje, że sytuacja pod względem zachowania się młodzieży (zwłaszcza uczniów) uległa w ciągu 10 lat pewnej poprawie. Wielu z dawniejszych objawów destruktywnych reakcji już dzisiaj przypisać jej nie można. Zachowuje się ona po prostu lepiej. Lepsza sytuacja pod tym względem wydaje się być zasługą czynników współdziałających ze szkołą, a przede wszystkim szkoły.

WLADYSŁAW PUŚLECKI

MIESIĘCZNA ANALIZA OSIĄGÓW UCZNIÓW W DWUOKRESOWYM ROKU SZKOLNYM

Wprowadzenie od września 1973 r. dwuokresowego podziału roku szkolnego obli-
guje do diagnozy skutków dotychczasowej praktyki w tym zakresie oraz do progno-
zowania pedagogicznych konsekwencji nowych rozwiązań. Pesymiści utrzymują, iż
zmniejszaniu się okresów w roku szkolnym towarzyszy zjawisko zmniejszania się
częstotliwości kontroli i oceny śródokresowej uczniów. Wśród nich są i tacy, którzy
uważają, iż czterookresowy podział roku szkolnego w skrajnych przypadkach gwa-
rantował 4 śródokresowe oceny ucznia w ciągu całego roku (po jednej w każdym
okresie), 3-okresowy — trzy, a 2-okresowy — tylko dwie takie oceny.

Innym zarzutem, jakim posługują się oni, to twierdzenie, że w parze ze zmniej-
szaniem się liczby okresów w roku szkolnym idzie zmniejszanie się częstotliwości
organizowanych zebrań z rodzicami. Zarzut ten formułują następująco: Kiedy rok
szkolny posiadał 4 okresy, szkoła organizowała trzy zebrańia informacyjne z rodzi-
cami (wywiadówki), w 3-okresowym roku szkolnym organizuje się zwykle dwa takie
zebrania. Stąd wysnuwają wniosek, że w 2-okresowym roku szkolnym odbędzie się
tylko jedno zebranie tego typu oraz podejrzewają, że zmniejszanie się liczby okre-
sów szkolnych ujemnie odbije się na częstotliwości oceny uczniów.

Czy te podejrzania są uzasadnione? Jak często był uczeń oceniany w 4-okresowym
roku szkolnym, a jak często był i jest oceniany w 3-okresowym roku szkolnym?
Jak wykorzystywać śródokresowe oceny w 2-okresowym roku szkolnym dla podnie-
sienia wyników nauczania i wychowania? Jak ustrzec się zmniejszaniu kontaktu
szkoły z rodzicami? Oto pytania, które stanowią problematykę niniejszego artykułu.

1. Diagnoza śródokresowych ocen w 4- i 3-okresowym roku szkolnym

W celu ustalenia faktycznego stanu wpływu liczby okresów i ich długości na czę-
stotliwość ocen śródokresowych uczniów nadzór pedagogiczny i zespół wizytorów
przedmiotowo-metodycznych Wydziału Oświaty PPRN w Słubicach przeprowadził
w 9 największych szkołach podstawowych powiatu badania dotyczące tego zagad-
nienia. W badaniach uwzględniono śródokresowe oceny z języka polskiego i rosyj-
skiego, matematyki, fizyki, chemii i biologii wystawione w I i II okresie roku szkol-
nego 1970/71, 1971/72 oraz 1972/73. Rok szkolny 1970/71 reprezentował 4-okresowy,
a dwa pozostałe 3-okresowy podział roku szkolnego. Liczebności badanych dokładnie
przedstawia tabela 1.

LICZEBNOŚĆ BADANA

Tabela 1

Klasa	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Razem
I okres 1970/71	275	301	287	323	366	364	304	387	2687
II okres 1970/71	275	295	290	322	361	366	382	385	2676
I okres 1971/72	192	238	254	315	312	326	303	348	2286
II okres 1971/72	192	232	244	313	313	328	306	318	2250
I okres 1972/73	423	376	434	484	527	535	524	536	3839
II okres 1972/73	423	374	435	490	535	578	564	538	3937

Populacja objęta badaniami stanowiła 37, 39 i 51% ogółu uczniów powiatu w kolejnych badanych latach szkolnych.

Jak często oceniano uczniów w interesujących nas okresach i latach?

Język polski

Z języka polskiego uczniowie byli najczęściej oceniani. Częstotliwość ich oceny nie budzi zastrzeżeń. Niemniej występują w niej pewne niepokojące zjawiska, polegające na spadku liczby ocen w klasach programowo najwyższych. Jeżeli porównać liczby śródkresowych ocen z języka polskiego, to okazuje się, że klasy VII i VIII we wszystkich badanych okresach mają mniej wystawionych ocen od klasy V.

Tabela 2

JĘZYK POLSKI — ŚREDNIA LICZBA OCEN W KLASIE

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Razem
I okres 1970/71	—	7,3	6,7	5,2	6,4	7,2	5,7	5,0	5,5,
II okres 1970/71	4,6	7,5	6,6	5,3	6,3	6,8	5,7	5,4	6,4
I okres 1971/72	—	11,5	10,9	9,6	8,9	6,9	8,4	7,0	8,1
II okres 1971/72	8,5	11,4	9,9	9,6	8,7	7,5	8,1	7,8	9,3
I okres 1972/73	—	11,8	9,2	10,2	8,4	8,9	6,8	7,1	8,8
II okres 1972/73	6,3	10,7	8,6	9,2	8,7	8,4	7,6	8,0	8,4

Kiedy przyjrzymy się dokładnie tabeli 2, to bez trudu zauważymy, że liczba ocen śródkresowych wystawionych w 3-okresowych latach szkolnych ewidentnie wzrosła w porównaniu z 4-okresowym rokiem szkolnym 1970/71.

Ogółem w pierwszym okresie roku szkolnego 1971/72 średnia ocen z języka ojczystego jest większa od analogicznego okresu w roku szkolnym 1970/71 o 2,6 oceny, a w pierwszym okresie roku szkolnego 1972/73 aż o 3,3 oceny.

W II okresie 1971/72 wystawiono o 2,9, a w II okresie 1972/73 o 2 oceny średnio więcej niż w II okresie 4-okresowego roku szkolnego 1970/71.

Język rosyjski

Również z języka rosyjskiego wzrosła liczba ocen śródkresowych w 3-okresowym roku szkolnym.

Tabela 3

JĘZYK ROSYJSKI — ŚREDNIA LICZBA OCEN W KLASIE

	V	VI	VII	VIII	Razem
I okres 1970/71	3,6	4,3	3,9	3,3	3,8
II okres 1970/71	4,3	4,2	4,6	3,8	4,2
I okres 1971/72	5,2	5,9	5,3	4,7	5,3
II okres 1971/72	5,9	5,8	5,3	4,8	5,4
I okres 1972/73	4,4	5,5	5,7	4,2	4,9
II okres 1972/73	5,8	5,4	5,6	4,9	5,4

W pierwszym okresie roku szkolnego 1971/72 wzrost ocen śródkresowych wyższy jest o 1,5 oraz w I okresie roku szkolnego 1972/73 o 1,1 oceny niż w analogicznym

okresie roku szkolnego 1970/71. Podobnie to zjawisko na korzyść 3-okresowego roku szkolnego wystąpiło w II okresie roku szkolnego 1971/72 i 1972/73 (o 1,2 oceny). Także i z języka rosyjskiego odnotowano we wszystkich badanych okresach zmniejszenie się średniej liczby ocen w klasach programowo najwyższych. Średnia liczba ocen śródkresowych klasy VIII we wszystkich okresach jest mniejsza od ogólnej średniej z tego przedmiotu. Mniejszy wymiar godzin języka rosyjskiego w ostatniej klasie szkoły podstawowej nie powinien wywierać tak znacznego wpływu na częstotliwość śródkresowej oceny uczniów.

Matematyka

Pokaźnie wzrosła liczba śródkresowych ocen z matematyki w 3-okresowym roku szkolnym. Ilustruje to tabela 4.

Tabela 4

MATEMATYKA — ŚREDNIA LICZBA OCEN W KLASIE

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Razem
I okres 1970/71	—	4,0	4,0	4,5	5,4	5,8	4,2	4,3	4,2
II okres 1970/71	3,1	4,2	3,9	4,4	5,6	6,2	5,1	4,2	4,7
I okres 1971/72	—	6,7	7,4	6,7	8,6	7,1	5,9	6,0	6,3
II okres 1971/72	4,2	7,5	6,4	7,8	8,6	8,0	6,8	5,5	7,0
I okres 1972/73	—	6,3	6,3	7,7	8,8	6,7	6,4	6,5	7,3
II okres 1972/73	3,4	5,9	5,8	6,6	7,3	7,6	7,3	6,2	6,6

W I okresie roku szkolnego 1971/72 liczba ocen śródkresowych w porównaniu z rokiem szkolnym 1970/71 wzrosła o 2,1 i w roku szkolnym 1972/73 aż o 3,1 oceny, a w II okresie tych lat o 2,3 i 1,9 oceny.

We wszystkich badanych okresach za mało ocen śródkresowych wystawiono uczniom klas pierwszych. Ponadto w II okresie roku szkolnego za niewystarczającą uznać należy liczbę śródkresowych ocen w klasie drugiej i trzeciej.

Fizyka

Zwiększeniu uległa także średnia liczba śródkresowych ocen w 3-okresowym podziale roku szkolnego z fizyki (tabela 5).

Tabela 5

FIZYKA — ŚREDNIA LICZBA OCEN W KLASIE

	VI	VII	VIII	Razem
I okres 1970/71	3,9	3,6	3,9	3,6
II okres 1970/71	3,5	3,8	2,9	3,4
I okres 1971/72	4,0	3,4	4,8	4,1
II okres 1971/72	3,4	3,5	4,0	3,6
I okres 1972/73	3,8	5,3	4,3	3,8
II okres 1972/73	4,2	4,0	5,0	4,4

W I okresie roku szkolnego 1971/72 średnia liczba ocen śródkresowych wzrosła o 0,5 oraz w I okresie roku szkolnego 1972/73 o 0,3 oceny. To samo zjawisko wystąpiło w II okresie 1971/72 (wzrost o 0,2) i II okresie roku szkolnego 1972/73 (o 1 ocenę).

Jako zjawisko negatywne należy uznać wystawienie w I okresie roku szkolnego 1972/73 w klasach szóstych mniej średnio ocen niż w analogicznym okresie roku szkolnego 1970/71. To samo zastrzeżenie dotyczy klas siódmych (I i II okres 1971/72 oraz I okres 1972/73). Wystawienie w klasach VIII w 3 różnych okresach mniejszej liczby ocen od średniej nie znajduje uzasadnienia.

Chemia

Nieznaczny wzrost średnich ocen śródkresowych w 3-okresowym roku szkolnym odnotowano także z chemii (tabela 6).

Tabela 6
CHEMIA — ŚREDNIA LICZBA OCEN W KLASIE

	VII	VIII	Razem
I okres 1970/71	2,9	2,5	2,7
II okres 1970/71	2,7	3,0	2,9
I okres 1971/72	2,5	3,1	2,8
II okres 1971/72	3,1	3,4	3,2
I okres 1972/73	2,9	3,2	3,0
II okres 1972/73	3,6	3,1	3,3

Biologia

Także z biologii 3-okresowy podział roku szkolnego wpłynął na wzrost śródkresowych ocen (tabela 7).

Tabela 7
BIOLOGIA — ŚREDNIA LICZBA OCEN W KLASIE

	III	IV	V	VI	VII	VIII	Razem
I okres 1970/71	2,7	2,3	2,5	2,8	2,2	2,3	2,5
II okres 1970/71	2,6	2,4	2,7	2,6	2,4	2,5	2,5
I okres 1971/72	3,2	3,4	3,0	3,3	2,4	2,5	3,0
II okres 1971/72	3,0	3,4	2,9	3,5	2,4	2,9	3,0
I okres 1972/73	3,0	3,5	3,3	3,3	2,8	3,3	3,2
II okres 1972/73	2,9	3,0	3,4	3,1	3,3	3,4	3,2

W oparciu o zebrane i przedstawione dane empiryczne ogólnie stwierdzić należy, że wprowadzenie trzykresowego podziału roku szkolnego wpłynęło na zwiększenie wystawianych śródkresowych ocen.

Analizując średnie łączne ocen w poszczególnych okresach odnotowujemy fakt, iż w podziale roku szkolnego na trzy okresy były one w każdym przypadku wyższe od analogicznych średnich roku szkolnego podzielonego na 4 okresy. Natomiast wśród średnich uwzględniających poszczególne badane oddziały odnotowaliśmy 172 przypadki zwiększenia się śródkresowych ocen w roku szkolnym podzielonym na 3 okresy (95,6%), w dwóch taką samą liczbę ocen, jak w 4-okresowym roku szkolnym (1,1%) oraz w sześciu przypadkach niższą liczbę średnią wystawionych ocen niż w 4-okresowym roku szkolnym (3,3%). Jak z powyższego wynika, zwiększanie się częstotliwości oceniania ucznia w 3-okresowym roku szkolnym nie podlega wą-

pliwości. Stanowi ono fakt oczywisty, który pozwala przewidywać, iż zwiększeniu ulegnie także ta częstotliwość w roku szkolnym podzielonym na dwa okresy.

Podział całego roku szkolnego na dwa okresy budzi jednak pewne obawy. Obawy te nie dotyczą słuszności samego podziału, lecz zagadnienia systematyczności i częstotliwości oceniania uczniów oraz właściwego wykorzystania tychże w celach dydaktycznych i wychowawczych. Złożoność tego zagadnienia tkwi w tym, że, jak dotąd, nie potrafimy uczynić z kontroli i oceny szkolnej skutecznego instrumentu dydaktyczno-wychowawczego. Badania częstotliwości śródkresowej oceny uczniów w szkołach podstawowych (w liceach także — bowiem i w nich podobne badania prowadziliśmy) ukazują spore nieprawidłowości na odcinku systematyczności w ocenianiu uczniów, anonimowości terminu dokonanej kontroli i oceny, olbrzymie skoki w rozpiętości wystawianych ocen oraz dowolność w wielu przypadkach w liczbie wystawianych ocen z poszczególnych przedmiotów. Największe obawy budzi kwestia rytmiczności oceniania uczniów oraz anonimowości terminu oceny. Nauczyciel z reguły nie wie, kiedy i jaką ocenę śródkresową wystawił do dziennika. Np.: Jeżeli z historii w pierwszym okresie uczniowi wystawiono dwie oceny niedostateczne, to nauczyciel tego przedmiotu po trzech miesiącach naprawdę nie pamięta, czy uczeń owe oceny otrzymał we wrześniu, październiku czy listopadzie.

Nagminnie uczniowie nie uzyskują systematycznie ocen w ciągu całego okresu, lecz zwykle pod koniec okresu organizuje się coś w rodzaju nagonki na uczniów w postaci klasówek, kartkówek i permanentnego odpytywania niemal na każdej lekcji, każdego dnia i z każdego przedmiotu. Powoduje to stany nerwowości u uczniów, którzy gubią się w tych anormalnych sytuacjach i często uzyskują oceny nieadekwatne do ich faktycznego zasobu wiedzy i umiejętności. Taka praktyka jest nie do przyjęcia w bardzo długim, bo 5-miesięcznym okresie 2-okresowego roku szkolnego.

2. Jak wyzyskać dydaktyczno-wychowawcze aspekty oceny w 2-okresowym roku szkolnym?

Na ten temat wiele dyskutowaliśmy w gronie doświadczonych pedagogów powiatu ślubickiego. Doszliśmy do wspólnego wniosku, iż należy zdecydowanie inaczej podejść do zagadnienia kontroli i oceny uczniów w nowym roku szkolnym. Według naszej opinii, 2-okresowy rok szkolny kryje w sobie olbrzymie rezerwy w zakresie kontroli i oceny śródkresowej uczniów, które z pożytkiem można wyzyskać dla podniesienia wyników nauczania i wychowania.

Toteż proponujemy przyjąć zasadę miesięcznego analizowania efektów dydaktyczno-wychowawczych w szkole oraz pełne wykorzystanie wyników tej analizy do rozbudzania zdrowych ambicji zespołów uczniowskich oraz poszczególnych uczniów.

a) Proponowany system rejestracji ocen.

Nasze sugestie zmierzają do tego, aby każdy uczeń po zakończeniu każdego miesiąca 2-okresowego roku szkolnego dokładnie orientował się w swoich postępach i znał swoje miejsce z tego zakresu w klasie, i to z każdego przedmiotu nauczania. Zasada ta wymaga innowacji rejestru ocen w dziennikach lekcyjnych. Aktualnie obowiązujące dzienniki lekcyjne w szkołach podstawowych nie spełniają takich wymogów. Wobec tego proponujemy wydrukować w nowych dziennikach lekcyjnych zmodyfikowany rejestr postępów uczniów w nauce według sugestii zawartych w arkuszu A (patrz załącznik). Arkusz ten przeznaczony jest do odnotowywania ocen oddzielnie dla każdego przedmiotu nauczania. Przejrzyście wykazuje on miesięczne postępy uczniów z każdego przedmiotu, a jednocześnie zabezpiecza rytmiczność w ich ocenianiu. Uważamy, że w każdym miesiącu i z każdego przedmiotu uczeń

powinien uzyskać minimum dwie oceny. Rzecz jasna, iż nie chodzi tutaj wyłącznie o oceny wystawione w wyniku tzw. odpytywania, ale także o inne oceny uzyskane w oparciu o różne formy kontroli (wypracowania pisemne, kartkówki, testy wiadomości, za wykonanie zadania w zespole uczniowskim itp.).

Pod koniec każdego miesiąca nauczyciel każdego przedmiotu dokonuje podsumowania miesięcznej pracy uczniów (i swojej także).

Statystycznym obrazem postępów uczniów w nauce z określonego przedmiotu jest średnia klasowa uzyskana z niego w danym miesiącu. Począwszy od października do czerwca włącznie każdy nauczyciel w miesięcznej analizie postępów uczniów oblicza również różnicę w średniej klasowej i porównuje ją ze średnią różnic ubiegłego miesiąca. Różnice te sygnalizują podnoszenie, utrzymywanie się lub obniżanie się postępów uczniów z danego przedmiotu.

b) Klasowa ocena postępów uczniów.

W oparciu o miesięczne średnie oceny uzyskane przez uczniów z poszczególnych przedmiotów wychowawca klasy sporządza zbiorcze zestawienie wyników pracy uczniów według wzoru zawartego w arkuszu B (patrz załącznik).

Dane ujęte w arkuszu tym przedstawiają miesięczne wyniki pracy całej klasy.

c) Ogólnoszkolna ocena pracy uczniów.

Na podstawie klasowych średnich postępów uczniów ujętych w arkuszach B dyrektor szkoły każdego miesiąca sporządza ogólnoszkolną ocenę pracy uczniów według wzoru podanego w arkuszu C (patrz załącznik).

d) „Klasa miesiąca”

Klasa, która w danym miesiącu uzyskuje najwyższe wyniki, zdobywa tytuł „Klasy miesiąca” i proporzec przechodzi od rady pedagogicznej.

Za wrzesień tytuł ten przypada tej klasie, której wyniki średnie są najwyższe, natomiast począwszy od października tytuł ten przyznaje się klasie, która uzyskała w danym miesiącu najwyższy przyrost średniej ze wszystkich klas.

Miesięczne wyniki pracy uczniów omawia dyrektor szkoły w czasie jednego z poniedziałkowych spotkań z uczniami. Podczas tego spotkania on też wręcza wychowawcy najlepszej klasy proporzec z tytułem „Klasa miesiąca”.

e) Spotkania informacyjne z rodzicami.

W celu zapewnienia możliwie szybkiego przepływu informacji o postępach uczniów w nauce i zachowaniu proponujemy organizowanie trzech obligatoryjnych spotkań wychowawcy klasowego z rodzicami w roku szkolnym. Pierwsze spotkanie śródk okresowe należałoby zorganizować w listopadzie, następne okresowe w lutym i kolejne śródk okresowe w kwietniu. Ponadto o miesięcznych postępach uczniów należałoby informować rodziców po każdym miesiącu na specjalnych kartkach (odcisk stempla z ocenami) poprzez samych uczniów.

f) Ewidencja realizacji prac społecznie użytecznych przez uczniów.

Wprowadzenie obowiązku pracy fizycznej uczniów na rzecz szkoły i środowiska wymaga nie tylko przemyślanego jej zaplanowania i prawidłowej organizacji, ale także dokładnej ewidencji realizacji tego obowiązku przez każdego ucznia. Toteż sugerujemy, żeby ewidencje wykonanych prac fizycznych przez uczniów prowadzić na wzorze podanym w arkuszu A i w każdym miesiącu rozliczać ich z tego obowiązku (wpisywać liczbę przepracowanych godzin).

Rejestr przepracowanych godzin zawarty w arkuszu A stanowiłby faktyczny obraz wykonania prac fizycznych przez poszczególnych uczniów i całą klasę. W oparciu o dane naniesione na arkuszach klasowych dyrektor szkoły może prowadzić ogólno-

szkolną ewidencję realizacji obowiązku prac fizycznych uczniów, wykorzystując do tego celu arkusz C.

g) Dzienniki lekcyjne wymagają modyfikacji

Nowe zadania szkoły, inne podejście do rozkładów materiału nauczania, sugestie miesięcznego śledzenia postępów uczniów w szkole dyktują potrzebę wydrukowania nowych dzienników lekcyjnych przystosowanych do bieżących potrzeb szkoły. Dlatego też proponujemy, aby aktualne treści zawarte w ewidencji uczniów poszerzyć o następujące: przynależność uczniów do organizacji ideowo-politycznych, pełnione funkcje w tych organizacjach, przynależność do organizacji społecznych i pełnione w nich funkcje, uczestnictwo w kółkach zainteresowań, sukcesy w olimpiadach i konkursach, sukcesy sportowe, odznaczenia i wyróżnienia, korzystanie ze świetlicy, dożywianie, zapomogi, trudności wychowawcze oraz o informacje na temat dojazdu ucznia do szkoły. Ewidencja ta powinna być zamieszczona na pierwszych stronach nowego dziennika.

Kosztem miejsca aktualnie przeznaczanego na okresowe rozkłady materiału nauczania należy w nowych dziennikach lekcyjnych wydrukować tyle arkuszy A, ile w szkole występuje przedmiotów nauczania, na których nauczyciele nanosić będą oceny wystawiane uczniom z określonych przedmiotów, plus jeden arkusz z przeznaczeniem na odnotowywanie realizacji prac fizycznych przez uczniów, a ponadto jeden arkusz B, na którym wychowawca klasy prowadzić będzie rejestr postępów w nauce uczniów swojej klasy.

Uwagi końcowe

Z zaprezentowanym tutaj projektem zapoznaliśmy nauczycieli powiatu ślubickiego w czasie kwietniowej dyskusji nad raportem Komitetu Ekspertów o stanie oświaty. Koledzy nauczyciele przychylnie ustosunkowali się do tych propozycji. Od nowego roku kilka szkół, tytułem eksperymentu, będzie stosować w praktyce nowe zasady.

Arkusz C

ZBIORCZA OCENA PRACY UCZNIÓW

Szkoły Podstawowej nr w

w roku szkolnym

Klasa	Uzyskane oceny												Ocena roczna
	IX	X	XI	XII	I	I pół- roczne	II	III	IV	V	VI	II pół- roczne	
I													
II													
III													
IV													
V													
VI													
VII													
VIII													
ocena skumulo- wana													
ocena średnia													
różnica średniej													

Uwaga: Jeżeli szkoła posiada klasy równoległe, należy arkusz odpowiednio rozbudować wyszczególniając odpowiednio każdy równoległy oddział na wzór: klasa Ia, Ib, Ic itp.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

WOJCIECH POMYKAŁO: SOCJALISTYCZNA STRATEGIA WYCHOWAWCZA

Wydawnictwo MON, Warszawa 1973.

Praca Wojciecha Pomykała zatytułowana „*Socjalistyczna strategia wychowawcza*” podejmuje zagadnienie doniosłej wagi. Rozpatruje sprawy, które zwykle nazywać się polityką oświatową, którą według M. Pęcherskiego tworzy „celowa, planowa i zorganizowana działalność, zmierzająca do osiągnięcia określonych skutków w dziedzinie oświaty i wychowania obywateli zgodnie z potrzebami społecznymi, ustalonymi przez czynniki dysponujące władzą”.¹ Autor świadomie i z założenia ogranicza zakres problematyki do spraw strategii wychowawczej, zwłaszcza jej związków i zależności od strategii społeczno-gospodarczej. W czasie ograniczenia problematykę do fazy wstępnej forsownej industrializacji i do okresu rewolucji naukowo-technicznej. Jego zdaniem, strategia wychowawcza jest „zawsze integralną częścią strategii techniczno-gospodarczej i społecznej... Jest ściśle sprzęgnięta z praktyką życia społecznego, proklamowanymi i faktycznie realizowanymi celami ustroju społecznego, w którym się odbywa i to zarówno z jego celami finalnymi, jak też etapowymi”.²

Rozumie się samo przez się, że przedmiotem rozważań autora jest socjalistyczna strategia wychowawcza. Definiuje ją jako „system celowych, planowych i świadomych działań mających istotne znaczenie dla ukształtowania fundamentalnych poglądów, przekonań, postaw i właściwości, mających decydujące znaczenie dla kształtu osobowości ludzkich, odpowiadających społecznym zapotrzebowaniom ustroju społecznego w jego poszczególnych, ważnych fazach rozwojowych”.³

Słusznie — choć nie dość przekonująco — przestrzega Wojciech Pomykało przed utożsamianiem strategii wychowawczej z taktyką wychowawczą. Wolno przyjąć, że taktykę wychowawczą rozumie autor jako techniczny kształt zabiegu wychowawczego, jako poczynanie oparte na pewnym wąskim zakresie treści i określonym pojedynczym sposobie działania zmierzającym do doraźnego celu, do natychmiastowego wyniku. Tymczasem strategia wychowawcza zajmuje się sprawami edukacyjnymi wymagającymi długich okresów realizacji i operuje treściami zasadniczymi. Posiuguje się też generalnymi sposobami rozwiązań zadań wychowawczych.⁴

Strategia wychowawcza — przez Wojciecha Pomykała przedstawiona informacyjnie i problemowo — wychodzi z założenia, że na osobowość każdego człowieka oddziałuje cała rzeczywistość przyrodnicza i humanistyczna, tak jej pozytywne, jak negatywne strony. Poza tym zakłada ona, że wszelkie świadome, planowe, celowe, systematyczne i zorganizowane oddziaływania wychowawcze są uzależnione od warunków, w których wychowanie się odbywa, i że warunki przyrodnicze i humanistyczne nie są wyłączne i jedyne i nie przesądzają ostatecznej postaci osobowości ludzkiej. One stanowią jedynie jeden z czynników, które determinują rozwój człowieka.

Zwraca uwagę w publikowanej książce określony, filozoficzny sposób patrzenia na sprawy oświaty i wychowania. Wyakcentować trzeba i to, że autor atakuje z pasją wszelkie spetryfikowane i kostniejące postawy społeczne, ideologiczne i gospodarcze. Analizując warunki powodzenia podejmowanych przeobrażeń edukacyjnych

uzależnienia ich skuteczność od zsynchronizowania reform szkolnych z reformami gospodarczymi i przeobrażeniami społeczno-politycznymi.

Innym nowatorskim elementem całej struktury książki jest wypuklenie funkcji podmiotowej i partnerskiej dziatwy i młodzieży szkolnej w procesie edukacyjnym oraz skrupulatne i głębokie poszukiwanie źródeł programowania procesu wychowawczego.

Przemyślenia swoje, ustalenia, inspiracje i postulaty zawarł Wojciech Pomykało w siedmiu rozdziałach. Pierwszy, zatytułowany „Podstawy ustrojowe i ideologiczne socjalistycznej strategii wychowawczej”, składa się z trzech podrozdziałów, zatytułowanych: „Socjalizm wstępnej fazy forsownej industrializacji kraju” (s. 16), „Socjalizm o ludzkim obliczu — czyli fałszywa alternatywa” (s. 28), „Socjalizm okresu rewolucji naukowo-technicznej” (s. 41). Na treść podrozdziałów składa się analiza dotychczasowego okresu rozwoju Polski Ludowej. Rozwój ten dzieli autor na fazę wstępnej forsownej industrializacji i fazę rewolucji naukowo-technicznej. Pierwszą z nich zamyka VI Zjazd PZPR, otwierając jednocześnie okres drugi, fazę naukowo-techniczną. Obydwie fazy wykazują szereg podobieństw i różnic. Analiza tych podobieństw i odmienności pozwoliła autorowi wydedukować odpowiadające im cele wychowawcze. Ile razy zmieniając się zasadnicze cechy socjalistycznego budownictwa, tylekroć ulegają modyfikacji cele wychowania.

Fundamentalnym rysem wstępnej fazy forsownej industrializacji, jak i następnych etapów rozwoju budownictwa socjalistycznego jest planowa realizacja interesów klasy robotniczej, zainteresowanej w radykalnym przeobrażeniu zastanych stosunków społeczno-politycznych, gospodarczych i kulturalno-oświatowych, co w rezultacie powinno przynieść ustanowienie socjalistycznych stosunków międzyludzkich, stanowiących istotę ustroju socjalistycznego.

Dotychczas przebyte etapy rozwojowe socjalistycznego budownictwa w Polsce wykazują zarówno strony mocne, jak i pewne słabości. Do mocnych stron pierwszej fazy rozwojowej socjalizmu autor zalicza m.in.: 1) uruchomienie mechanizmów umożliwiających realizację „zadań uprzemysłowienia kraju w stosunkowo szybkim tempie — znacznie szybszym, niż działo się to w czasie wstępnej industrializacji wszystkich państw kapitalistycznych”, 2) wysoką dynamikę rozwoju techniczno-ekonomiczną, 3) pełne zatrudnienie wszystkich chętnych do pracy, 4) intensywny rozwój oświaty, 5) intensywny rozwój nauki, 6) intensywny rozwój kultury, 7) szerokie i głębokie upowszechnienie oświaty, nauki i kultury, „zwłaszcza w tych kręgach społecznych, które dotąd nie były ich pełnoprawnym odbiorcą”.⁵

Słabością wstępnej fazy industrializacji jest pewien „niedorozwój demokracji socjalistycznej”, spowodowany tym, że „społeczeństwo musiało z konieczności ponosić znaczne ciężary w budowie bazy przemysłowej”. We wstępnej fazie forsownej industrializacji kraju nie można „rozwiązywać jednocześnie dwóch problemów — czytamy w recenzowanej książce — rozwijać siły wytwórcze... i zapewnić autentyczny rozwój efektywnej demokracji socjalistycznej”. Niedostatkami pierwszej fazy było, że „w okresie tym nie ujawniły się w pełni, bo jeszcze nie mogły, możliwości socjalizmu w dziedzinie zaspokojenia materialnych i kulturalnych potrzeb ludzi pracy, kojarzenia wysokiej dynamiki rozwoju techniczno-ekonomicznego z rozwiązywaniem szeregu potrzeb socjalnych”.⁶

Z kolei rozprawia się Wojciech Pomykało z sugestią ograniczenia roli państwa i partii; wysunęli ją rzecznicy tzw. socjalizmu o ludzkim obliczu. Ograniczenie to powinno ich zdaniem objąć sferę organizacji produkcji i stworzyć warunki do swobodnej konfrontacji sił socjalistycznych i antysocjalistycznych. W dziedzinie wychowania proklamowali oni jako naczelną ideę jednostkę ludzką, uznanie jej za wartość autonomiczną, „rozpatrywaną poza, a zwłaszcza ponad kolektywem, ponad własną klasą i warstwą społeczną”. Autonomiczna jednostka stoi ponad swoim na-

rodem. Jej powinny być podporządkowane wg socjalizmu o ludzkim obliczu wszystkie inne wartości. W praktyce oznacza to „próbę płynięcia pod prąd wymogów i tendencji współczesności”. Oznacza to zejście na bezdroża „afirmacji jednostronnego indywidualizmu, który w efekcie jest niczym innym, jak wyborem określonego modelu społecznego, określonej cywilizacji, a ściślej mówiąc, burżuazyjnego modelu cywilizacji przemysłowej wraz z charakterystyczną dla niej hierarchią wartości, siłami napędowymi ludzkiego postępowania”. Słowem, koncepcja tzw. „socjalizmu o ludzkim obliczu” nie oznacza nic innego, jak zaprogramowanie społeczeństwa neokapitalistycznego z wszystkimi jego specyficznymi właściwościami”.⁷

Rozdział II poświęcony jest międzynarodowym przesłankom wpływającym na programowanie procesu wychowawczego. Jedną z nich są wzajemnie stosunki państw socjalistycznych i krajów kapitalistycznych. Stosunki te przedstawia autor poprzez bilans dotychczasowego współzawodnictwa Wschodu i Zachodu, konfrontację dwóch modeli organizacji produkcji, porównanie elitarnego modelu społeczeństwa kapitalistycznego z modelem socjalistycznego społeczeństwa okresu wstępnej socjalistycznej industrializacji kraju.

„U źródeł programowania procesu wychowawczego” — to III rozdział książki. Również i w tym rozdziale, podobnie jak w poprzednich, autor, mimo zaakcentowania w tytule problematyki wychowawczej, czyni obszernie, niekiedy zbyt rozległe dygresje na temat mechanizmów gospodarczych i społecznych w obu okresach rozwojowych. W kwestiach ściśle wychowawczych — zadawała się stwierdzeniem, że w fazie wstępnej industrializacji kraju preferowano kolektywne wychowanie, akcentowano dyscyplinę podporządkowywania indywidualnych pragnień i dążeń potrzebom kolektywu i nasilano przygotowania do wyrabiania umiejętności pokonywania trudu i przeszkód w ramach kolektywu. Stwierdza też, że faza forsownej industrializacji była przygotowaniem do kształtowania socjalistycznych stosunków międzyludzkich. Jednocześnie wypowiada się za nowym opracowaniem procesu wychowawczego, wychowania państwowego. To nowe zaprogramowanie nowego wychowania musi m.in. uwzględnić zmianę stosunku obywatel — państwo oraz szersze upowszechnienie wiedzy „na temat mechanizmu funkcjonowania, efektywności działania oraz środków zabezpieczających jego demokratyczny kształt”. Postuluje też „konieczność przyswojenia wiedzy ekonomicznej coraz szerszym kręgom naszego społeczeństwa”, gdyż wiedza ta jest, zdaniem autora, „jedynym właściwie lekarstwem na przewyżczenie woluntaryzmu, pleniącego się jeszcze w licznych grupach społecznych”.⁸ Tu chciałby czytelnik niewątpliwie dowiedzieć się, czym jest woluntaryzm i na czym polega siane przez niego zło.

Tak samo nie sposób zadowolić się nie udokumentowanym dostatecznie postulatem, według którego epoka rewolucji naukowo-technicznej wymaga przygotowania zatrudnionych w socjalistycznym przemyśle wytwórców do „nowego obywatelskiego usytuowania, przysposobienia ich do społecznej roli aktywnego czynnika w tworzeniu i realizowaniu programu intensywnego — technicznego, ekonomicznego i społecznego — rozwoju”. Dodatkowych wyjaśnień i gruntowniejszych informacji wymaga konstatacja: „...nowa rola społeczna (wytwórców) wymaga często dość zasadniczych korekt całokształtu zabiegów wychowawczych”.⁹

Bardzo celne jest żądanie, by nowe programy nauczania zwiększyły zarówno zakres ogólnego wykształcenia absolwentów młodzieży szkolnej, jak i zakres wiedzy o nowoczesnej organizacji pracy, o dyspozycjach i postawach, które są istotnym bodźcem w wychodzeniu człowieka poza wykonywane przez siebie funkcje wytwórcy, nie pozwalając mu zadowalać się produkcją dóbr jedynie na własny użytek.

Kolejny IV rozdział traktuje o zasadach efektywnej podmiotowości i partnerstwa. Wysiunięte przez VII Plenum hasło „Drugiej Polski” daje autorowi asumpt do rozpatrzenia możliwości i sposobów dokonywania zmian w charakterze i czasie pracy

zawodowej oraz do omówienia kwestii skracania czasu pracy, stosunku rządzących do rządzonych, kierujących do kierowanych i stosunków międzypokoleniowych. Rozstrząsa też sprawę podziału na podmiot decyzji i przedmiot manipulacji, sygnalizuje problem akceleracji psychicznej i fizycznej. Przy tej okazji wysuwa postulat wcześniejszego rozpoczynania nauki szkolnej. Nie pomija też problemu dysproporcji zachodzącej między funkcją dydaktyczną a wychowawczą szkoły. Nowe jest właśnie żądanie przestawienia pracy umysłowej z funkcji informacyjnej szkoły na funkcję kształcącą.

Zasada jedności celów ogólnych i indywidualnych jest przedmiotem rozważań V rozdziału. Jest ona, według autora, uzupełnieniem zasady podmiotowości i pokoleniowego partnerstwa. Razem wzięte stanowią rdzeń i podstawę socjalistycznej strategii wychowawczej fazy rewolucji naukowo-technicznej, w której wybija się potrzeba zintensyfikowania nie tylko rozleglejszego i głębszego poznania podstaw wiedzy ogólnej i zawodowej oraz techniki działania, ale także nasilenia procesu uspołecznienia ucznia, intensyfikacji wychowania patriotycznego i internacjonalistycznego.

Nowym rysem wychowania okresu naukowo-technicznej rewolucji jest oderwanie się od dotychczasowego przeświadczenia, według którego osobowość ludzką kształtuje li tylko zastana rzeczywistość i całokształt istniejących stosunków społecznych. Pogląd ten autor uzupełnia uwagą, że osobowość człowieka, jego sylwetkę ideowo-moralną formują przede wszystkim te zmiany rzeczywistości, w których człowiek sam bezpośrednio uczestniczy. Skala i treść wkładu indywidualnego w przekształcanie świata determinują skalę i zakres zmian w osobowości człowieka. Im większy jest wkład jednostkowy ucznia, później absolwenta i dorosłego człowieka w proces dokonywania społecznych przeobrażeń, tym głębsze i trwalsze zachodzą przeobrażenia w samej osobowości danej jednostki.

Rewolucja naukowo-techniczna tworzy warunki i możliwości szerokiego i trwałego udziału człowieka w systematycznym przeobrażaniu rzeczywistości przyrodniczej i humanistycznej, a tym samym głębokiego przeobrażania siebie i budowania wysoko rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego.

Przy tej okazji autor przestrzega przed wprowadzaniem do procesu kształtowania osobowości ludzkiej „elementów kupna — sprzedaży, kramikarskiego wycięcia, za co, za ile” (136). Bowiem społeczeństwu socjalistycznemu obce jest kształtowanie osobowości, „która więcej korzysta, niż daje, i która przyswaja sobie zasadę w stosunkach ze społeczeństwem realizować głównie własne, indywidualne, często egoistyczne cele, a uchylać się od partycypacji w realizacji celów ogólniejszych”.¹⁰

Zasadom jedności celów bieżących i perspektywicznych oraz wszechstronnego rozwoju człowieka są poświęcone dwa ostatnie, tj. VI i VII, rozdziały. Zasady wszechstronnego rozwoju człowieka autor uznaje za główny i podstawowy cel działania całego międzynarodowego ruchu robotniczego. Pod terminem „zasada wszechstronnego rozwoju człowieka” rozumie autor taką działalność wychowawczą, która kojarzy „intelektualne walory, sprawnościowe umiejętności z pragnieniem aktywnego działania opartego o ugruntowane poglądy i przekonania”. Ta zasada, przyjęta jako generalny cel budowy nowego ustroju, określa podstawowe zadanie szkoły i całego systemu oświatowo-wychowawczego. Jednocześnie nakazuje ona „skoncentrowanie uwagi wszystkich ośrodków naukowych, praktyków, działaczy organizacji młodzieżowych na postępie w dziedzinie konkretyzacji wzorca osobowego człowieka epoki socjalizmu i rewolucji naukowo-technicznej”.¹¹

Wybranie przez Wojciecha Pomykałę z obszernego zakresu polityki oświatowo-wychowawczej zagadnienia strategii wychowawczej jako przedmiotu odrębnego studium jest pomysłem trafnym i nowatorskim. Pozwoliło to pogłębić problem i nawiązać go z różnych stron. Po książce Jerzego Kuberskiego „Aktualne problemy

polityki oświatowej", wydanej w br. przez „Książkę i Wiedzę”, jest to pozycja szczególnie aktualna i potrzebna. Z pewnością wywrze wpływ na projekty przyszłościowego kształtu naszego systemu oświatowego. Toteż niewątpliwie sięgną po nią wszyscy zainteresowani współczesną polityką oświatową i przyszłymi formami i treściami naszego szkolnictwa.

Bolesław Pleśniarski

PRZYPISY

- ¹ Kazimierz Podoski: Problemy i metody badawcze ekonomiki kształcenia. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1971, s. 7.
- ² Wojciech Pomykało: Socjalistyczna strategia etc. S. 9.
- ³ Wojciech Pomykało: Socjalistyczna strategia wychowawcza. S. 10.
- ⁴ Wojciech Pomykało: Socjalistyczna strategia etc. S. 11.
- ⁵ Tamże, s. 23, 25.
- ⁶ Tamże, s. 24.
- ⁷ Tamże, s. 39.
- ⁸ Tamże, s. 87, 89, 92.
- ⁹ Tamże, s. 100.
- ¹⁰ Tamże, s. 138, 130.
- ¹¹ Tamże, s. 167.

IGNACY SZANIAWSKI: ZAWÓD I PRACA MIĘDZY DIAGNOZĄ I PROGNOZĄ

Warszawa — 1973, PWN ss. 286

Recenzowana pozycja wydawnicza składa się z dwóch części, którym Autor nadał tytuły: „W obliczu rewolucji naukowo-technicznej” i „Między kręgiem tradycji a obwodem scalonym”. Same tytuły mówią wprawdzie niewiele, lecz podłożone pod nie treści stanowią przysłowiową kopalnię myśli, pomysłów i doniesień.

Punktem wyjścia całości rozważań czyni Autor metodologiczne podstawy prognostyki w dziedzinie nauki o pracy i działalności zawodowej.

„Na dobrą sprawę — pisze I. Szaniawski — to wszelka praca teoretyczna, jeśli ma służyć nauce i posuwać ją naprzód, jeśli doskonalić ma lub wręcz przekształcać praktykę, jest działalnością prognostyczną i diagnostyczną zarazem...” (s. 17). W szkole zawodowej, w procesie kształcenia zawodowego, w procesie nauczania pracy i bezpośredniego przygotowania młodego człowieka do przyszłej działalności gospodarczej, w diagnostyce wreszcie i w prognostyce pracy i zawodu — obie determinanty wiążą się i sprzęgają, jak nigdzie, w nierozdzielnej całości (s. 33). Istnieje zatem nieodzowna potrzeba umiejętnego dysponowania nimi (diagnozą i prognozą), bowiem od tej umiejętności zależeć będzie najbardziej kształt przyszłej szkoły zawodowej.

W rozdziale traktującym o kierunkach natarcia kształcenia zawodowego wobec koegzystencji różnych form wytwarzania dominuje wsparty opisem wielu sytuacji z życia gospodarczego krótki pogląd, że:

1. W warunkach międzynarodowego podziału pracy, gdy o ekspansji społeczeństwa

decyduje współzawodnictwo w dziedzinie myśli, pomysłowości, inteligencji, zdolności dokonywania innowacji, przenikliwości przeciętnego człowieka, jego wykształcenia, wreszcie zdolności organizacyjnych zespołów ludzkich i pojedynczych osób, staje się jedną z rozstrzygających sił w postępie i w tego rodzaju współzawodnictwie.

2. Mimo dostrzeganej i często jeszcze bardzo znaczącej koegzystencji różnych form pracy oraz wytwarzania o przyszłości szkoły zawodowej decydować powinny elektronika i automatyzacja.

3. Już w obecnej, a na pewno w przyszłej szkole zawodowej koniecznością, uwarunkowaną postępem naukowo-technicznym, staje się: scalanie zawodów, nauczanie zawodów podstawowych, nasycaenie kształcenia zawodowego ogólnotechnicznymi, ekonomicznymi, matematyczno-przyrodniczymi i organizacyjnymi podstawami pracy, a co z tym się wiąże — dążność do wszechstronności.

Tak pomyślane i realizowane natarcie kształcenia zawodowego nadawać powinno szkole zawodowej zupełnie nowy kształt i nową funkcję. Ma to być szkoła w pełni nowoczesna, szkoła współtwórców przewrotu naukowo-technicznego, szkoła ściśle powiązana z produkcją. W poszukiwaniu wspólnego mianownika szkoły zawodowej i przedsiębiorstwa (rozdz. III) Autor postuluje wyjść od praktyki produkcyjnej i od kształcenia zawodowego. Nauczanie i uczenie się pracy produkcyjnej w procesie kształcenia zawodowego — pisze I. Szaniawski — jest w swej istocie sprzężeniem logiki wewnętrznej procesu dydaktycznego z procesem wytwórczym. Szkolenie, nauczanie, przysposabianie, nauczanie praktyki zawodowej jest po prostu częścią składową procesu reprodukcji rozszerzonej, tak bardzo charakterystycznej dla gospodarki socjalistycznej. „Kto godzi w nauczanie praktyki zawodowej, godzi tym samym w całokształt procesu reprodukcji”, godzi w istotę tego kształcenia, które traktowane być musi jako reprodukcja społecznej siły roboczej państwa socjalistycznego (s. 107).

W rozważaniach na temat związku między produkcją a kształceniem zawodowym istotnego znaczenia nabiera problem intelektualizacji pracy produkcyjnej. Dla Autora jest to po prostu centralny problem współczesnego kształcenia zawodowego (rozdz. IV). Postęp naukowo-techniczny powoduje, że od nowoczesnego robotnika oczekuje się coraz bardziej, oprócz typowych dla zawodu umiejętności, umiejętności uogólniania, a zwłaszcza takich wyznaczników współcześnie realizowanej pracy zawodowej, jak wnioskowanie, analiza, synteza, indukcja, dedukcja, a w związku z tym — umiejętności szukania podobieństw i odnajdywania różnic, decydowania i rozstrzygania (s. 149). To wszystko powinien on osiągnąć w nowej szkole zawodowej, w której w miejsce tradycyjnych treści i przedmiotów nauczania wprowadzone będą przedmioty podstawowe nowego typu — przedmioty kompleksowe i ogólnotechniczne, uwzględniające nade wszystko elementy elektrotechniki, techniki pomiarowej, wiedzy o gromadzeniu, przetwarzaniu i przekazywaniu informacji, a ogólniej — informatyki. „W obliczu intelektualizacji pracy produkcyjnej — czytamy na stronie 140 — w obliczu narodzin nowych przedmiotów podstawowych w kształceniu zawodowym, w obliczu elektronicznej technologii gromadzenia, przetwarzania i przekazywania informacji, takie dziedziny dydaktyki, jak teoria kształcenia zawodowego czy melo-dyka nauczania nowych zawodów, muszą zająć się między innymi także teoria i praktyką nauczania informatyki i umieścić ją wśród istotnych swych kategorii”.

Jest sprawą bezsporną, że do podjęcia tak widzianego i postulowanego kształcenia zawodowego uczeń musi być przygotowany. W tym zaś względzie szczególna rola przypada poradnictwu zawodowemu (rozdz. VI), którego centralnym problemem jest prawo ucznia — przyszłego robotnika — do własnej decyzji (s. 170). Oczywiście, owo prawo do własnej decyzji stanie się realne, gdy opierać się będzie na wiedzy socjologicznej i ekonomicznej, doświadczeniu, konkretnych wyobrażeniach o danym zawodzie i grupie zawodów nie tylko osoby doradzającej, ale także na elementarnej

wiedzy osoby pobierającej poradę, na elementarnym doświadczeniu ucznia. W przekonaniu Autora, najlepszą drogą urealnienia „prawa ucznia do decyzji” jest kształcenie politechniczne realizowane w szkole ogólnokształcącej w ścisłym związku z systemem brygadowo-produkcyjno-usługowym”. „Dzięki kształceniu politechnicznemu i dzięki funkcjonowaniu w pełni w szkole ogólnokształcącej, a nie pozornie, systemu brygadowo-produkcyjno-usługowego uczeń przestaje obracać się jedynie w świecie słów, wyłącznie książek, pamięci, ustnych formuł i reguł” (s. 175).

Część druga recenzowanej pracy stanowić ma nade wszystko potwierdzenie słuszności poglądów i stanowisk Autora, zaprezentowanych w części pierwszej. Szczegółowe ukazanie dydaktycznych i organizacyjnych problemów kształcenia zawodowego w NRD i w ZSRR wskazuje na konieczność zmian w realizowanym przez nas kształceniu zawodowym. Wypadkowa tych wszystkich (postulowanych przez Autora) zmian to właśnie intelektualizacja pracy produkcyjnej, traktowana jako centralny problem współczesnego kształcenia zawodowego.

* * *

Praca I. Szaniawskiego należy do ciekawych, a przy tym mogących oddać określone usługi w generalnym dążeniu do tworzenia nowej szkoły zawodowej. Waler niezaprzeczalny omawianej pracy — to w sposób przekonywający ukazana wysoka ranga kształcenia zawodowego we współczesnym systemie edukacji narodowej. Wcale nie szkoła ogólnokształcąca — jak by wydawało się niektórym reprezentantom nauk pedagogicznych — lecz właśnie szkoła zawodowa i realizowane w niej kształcenie zawodowe stanowią i stanowiąc będą o naszej społeczno-ekonomicznej i politycznej potędze. Niezmiernie cenne jest akcentowanie konieczności związku między szkołą i produkcją, jako że tylko taki związek czynić może kształcenie zawodowe w pełni skuteczne. Do wykorzystania i pełnej realizacji są też postulaty na rzecz intelektualizacji pracy produkcyjnej. Autor — podobnie jak reprezentanci myśli pedagogicznej Związku Radzieckiego, a także pedagodzy polscy (T. Nowacki, M. Godlewski, J. Tymowski, M. Tatoń i inni) — wychodzi z założenia, że jest to centralny problem współcześnie formułowanego i realizowanego kształcenia zawodowego i ma pod tym względem całkowitą rację. Wprawdzie polska szkoła zawodowa od 30 lat poszczycić się może takim właśnie podejściem do problemu, lecz sam problem w miarę postępu naukowo-technicznego narasta i staje się pierwszoplanowym. Godne uwagi są doniesienia poświęcone kształceniu zawodowemu w NRD i w ZSRR. Zapoznanie się z doświadczeniami wyżej wymienionych krajów staje się warunkiem naszego powodzenia. W tym zaś względzie Autor recenzowanej pracy przychodzi nam z daleko idącą pomocą.

Ogólnie można stwierdzić, że praca I. Szaniawskiego ma szansę oddania określonych usług głównie organizatorom szkolnictwa zawodowego i to właśnie teraz, gdy stoimy wobec zadania zbudowania nowej szkoły zawodowej, szkoły opartej na obowiązkowej 10-letniej szkole średniej.

Zygmunt Wiatrowski

STANISŁAW MICHALSKI: SPOŁECZNA I PEDAGOGICZNA DZIAŁALNOŚĆ STEFANII SEMPOŁOWSKIEJ

Wyd. „Książka i Wiedza”, Warszawa 1973, str. 325

Praca prof. Stanisława Michalskiego pojawia się w przededniu obchodów XXX rocznicy powstania PRL. Sięgnijmy więc myślami do naszej tak niedawnej przeszłości historycznej — okresu międzywojennego. W pełni zasługują na wspomnienie działacze oświatowi tamtych czasów, a w szczególności: Stefania Sempołowska i Władysław Spasowski.¹

W ostatnich czasach jesteśmy świadkami ogromnych przeobrażeń w naszym szkolnictwie. Przed szkołą stoją nowe zadania, a jednocześnie rosną wymagania w stosunku do nauczycieli. Jaki ma być ten nauczyciel? Czy można wśród nich znaleźć wzory do naśladowania? Na pewno tak. Jednym z nich jest postać Stefanii Sempołowskiej, czolowej bojowniczką i demokratyzującą systemu edukacji narodowej oraz o prawa więźniów politycznych w okresie międzywojennym w Polsce.

W dotychczasowej historiografii oświatowo-pedagogicznej Sempołowskiej poświęcono stosunkowo dużo miejsca. Ostatnio na naszych półkach księgarskich pojawiła się nowa praca pióra znanego pedagoga profesora Michalskiego. Książka jest próbą monograficznego przedstawienia społeczno-pedagogicznej działalności tego wielkiego pedagoga, jakim niewątpliwie była Stefania Sempołowska.

I, jak przystało na prawdziwą monografię, daje ona wszechstronny obraz jej działalności. O profilu tej pracy zdecydowały wielostronne zainteresowania Sempołowskiej, które skłoniły autora do ukazania jej działalności na stosunkowo szerokim tle historycznym i społeczno-oświatowym. Calokształt bogatej i z pewnością złożonej działalności Sempołowskiej Stanisław Michalski omawia w ośmiu rozdziałach. Pierwsze cztery rozdziały poświęcone są jej życiu i działalności w okresie niewoli narodowej. Omawia w nich: I — Wychowanie domowe, edukację szkolną i początki pracy pedagogicznej, podkreślając wpływ atmosfery wychowania domowego na rozwój jej zainteresowań, edukację w szkole prywatnej Jadwigi Papi i studia na Uniwersytecie Łańcuchowym. II — Działalność pedagogiczną i społeczno-oświatową w latach 1894—1902, która obejmowała m.in.: pracę pedagogiczną we własnej szkole, początki działalności społeczno-oświatowej wśród kobiet, udział w kształceniu rolniczym młodzieży oraz w przygotowaniu jej do pracy społecznej i oświatowej w środowisku wiejskim. III — Udział w walce o unarodowienie i demokratyzację szkolnictwa w Galicji. IV — Główny kierunki działalności pedagogicznej i społeczno-oświatowej w latach 1905—1918. W tym między innymi: jej działalność dydaktyczno-wychowawczą, udział w opracowaniu przesłanek ustawowych i ideowo-programowych ustroju szkolnego, współpraca z Janiną Morłkowiczową w redagowaniu czasopisma dla młodzieży „Z bliska i z daleka” z dodatkiem dla dzieci — „W słońcu”, początki działalności wśród więźniów politycznych. W rozdziałach następnym autor zajmuje się działalnością Sempołowskiej w okresie międzywojennym. Dominują tu trzy problemy: I — Jej działalność na stanowisku redaktorki czasopisma „W słońcu”, podkreśla udział współpracowników czasopisma, porusza zagadnienia, jak: problematyka wychowania patriotycznego, wychowania społeczno-moralnego, uzupełnianie i rozszerzanie wiadomości szkolnych. II — Stanowisko Sempołowskiej wobec polityki oświatowej, w tym m.in. pogląd na koncepcję szkoły powszechnej i jej rolę w systemie szkolnym, postulaty w zakresie kształcenia nauczycieli, szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w pierwszych latach Drugiej Rzeczypospolitej. III — Działalność opiekuńczo-wychowawcza wśród więźniów politycz-

¹ W. Wojłyński: Myśl pedagogiczna W. Spasowskiego na tle analizy pism i działalności. Warszawa 1962, PZWS.

nych, w tym: pracę na stanowisku pełnomocnika Towarzystwa Rosyjskiego Czerwonego Krzyża w Polsce, jej pomoc dla więźniów. Ostatnie lata życia Sempołowskiej przypadły na okres okupacji hitlerowskiej i objęły lata 1939—1944. W postłowie, które jest próbą selektywnej rekapitulacji, autor zwrócił szczególną uwagę na te elementy dorobku Sempołowskiej, które, zdaniem jego, stanowią trwały wkład do polskiej myśli społeczno-pedagogicznej. Autor podkreślił tu przede wszystkim to, iż Sempołowska nigdy nie działała w oderwaniu od rzeczywistości, należała do ludzi, którzy w mniejszym lub większym stopniu organizowali, inicjowali i integrowali działalność innych ludzi.

W dziejach polskiej myśli pedagogicznej Sempołowska należała do nielicznego grona działaczy oświatowych i pedagogicznych, którzy przeprowadzali wnikliwą analizę i krytykę ustroju kapitalistycznego i funkcjonującego w nim systemu szkolnego. Sempołowska była prekursorką współczesnych reform szkolnych. Konsekwentnie głosiła pogląd, że realizacja koncepcji jednolitego systemu szkolnego jest integralną częścią reform społeczno-ustrojowych, gospodarczych i cywilizacyjno-kulturowych, wiodących do budowy nowego ustroju, w którym władza będzie spoczywała w rękach klas pracujących. Bardzo istotnym elementem w jej działalności była walka o zapewnienie pełnego, wszechstronnego rozwoju każdego wychowanka. Opracowane przez nią przesłanki edukacji i systemu szkolnego obejmowały podstawowe elementy współczesnego ideału kształcenia i stawiała ją w rzędzie czołowych przedstawicieli tradycji socjalistycznej myśli pedagogicznej w Polsce. W wypowiedziach Sempołowskiej na temat organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego dominowała myśl, że wszelkie czynności i procesy wychowawcze i samowychowawcze muszą być silnie wspierane procesami samokształceniowymi i samowychowawczymi. Szkoła musi zapewnić rozwój samodzielności intelektualnej wychowanków, a równocześnie umożliwić utrzymanie równowagi między aktywnością uczniów i nauczycieli. Sempołowska postulowała bliską więź szkoły z życiem i pracą jako jedną z podstawowych zasad działalności dydaktyczno-wychowawczej. Uzasadniała tezę, że przedmiotem nauczania powinna być rzeczywistość przyrodnicza i społeczna. Postulaty te, jak widać, były bardzo nowoczesne i nie straciły nic na swej aktualności. Przez całe życie, wypełnione intensywną i wielokierunkową działalnością, Sempołowska była zaangażowana w walkę o sprawiedliwość społeczno-oświatową, o tolerancję światopoglądową. Myślą przewodnią jej działalności było upowszechnienie postulatów cenięcia w każdym człowieku jego człowieczeństwa. W publicystyce i w pracy społeczno-pedagogicznej propagowała braterstwo i wzajemną życzliwość w stosunkach międzyludzkich, idee równości i wolności. Była szczególnie wrażliwa na sprawiedliwość w stosunkach między ludźmi. Sempołowska była uosobieniem jedności słowa i czynu. Brała aktywny udział w zwalczaniu różnych przejawów niesprawiedliwości społecznej, odsłaniała przed oczami swoich uczniów zakłamanie i krzywdy, zło i niesprawiedliwość ówczesnej epoki, nie też dziwnego, że swą osobowością wywierała duży wpływ wychowawczy na uczniów, ciesząc się wśród młodzieży wielkim autorytetem. Należy tu dodać, że autorytet ten nigdy nie miał nic wspólnego z despotyzmem pedagogicznym. Sempołowska uznawała indywidualność swoich uczennic, umiała je „rozumieć” i właściwie pokierować. Była nauczycielką nie tylko w szkole i kompletach tajnego nauczania, ale była prawdziwą nauczycielką życia. W swoich licznych wypowiedziach i wysuniętych postulatach poruszyła niezmiernie istotny problem konieczności współpracy władz oświatowych z szerokim gronem ekspertów oświatowych przy opracowywaniu systemu szkolnego. System szkolny, zdaniem Sempołowskiej, powinien być połączeniem teorii i praktyki. Z tego przede wszystkim względu w samorządach szkolnych powinni zasiadać pedagodzy teoretycy i wybitni praktycy, z tego punktu widzenia poruszyła ona inny problem — kwalifikacji nauczycieli. Wysunięte przez nią w tej sprawie postulaty wyrażają jej

troskę o właściwy dobór nauczycieli oraz o podnoszenie ich kwalifikacji. Potrafiła przetransportować wielkie słowa na rzeczywistość pomocnej i pożytecznej działalności. Dzięki działalności wśród więźniów politycznych Sempołowska znalazła się w nielicznej grupie znawców teorii i praktyki penitencjarnej. Działalność ta miała charakter pionierski w tym sensie, że akcją pomocy więźniom politycznym zorganizowała jako jedna z pierwszych. Była jedną z niewielu działaczek oświatowych o wszechstronnych zainteresowaniach, co znajduje odbicie m.in. w czasopiśmie „W słońcu”. Jej artykuły poruszają różne zagadnienia, ale wszystkie cechuje miłość do ludzi, walka o równe prawa dla wszystkich obywateli, umiłowanie pokoju i wolności; przebija w nich chęć przekazywania czytelnikom jak najwięcej wiadomości. „W słońcu” torowała drogę rozwojowi socjalistycznej edukacji. Stefania Sempołowska, jako wydawca i redaktor pisma, nie traciła nigdy z oczu dalekiej perspektywy Polski — kraju o ustroju sprawiedliwości społecznej. Po upadku czasopisma „W słońcu”, choć zaabsorbowana inną wielokierunkową działalnością — nie porzuciła spraw literatury młodzieżowej. Już w 1925 roku Sempołowska opublikowała broszurę pt. „Do bieguna północnego”, a dziesięć lat później wydaje książkę „Na ratunek”, która stała się ulubioną lekturą podróżniczą młodzieży, poszukiwaną również obecnie.

Wypowiadając się w sprawie jednolitej szkoły Sempołowska usiłowała rozszerzyć poziomy układ systemu szkolnego poprzez objęcie systematyczną opieką dzieci w wieku przedszkolnym, a także przez systematyczne dokształcanie absolwentów szkół powszechnych oraz dorosłych. Jest to więc współczesna interpretacja systemu szkolnego.

Przedstawiana tu książka rzuca nowe światło na działalność Stefania Sempołowskiej. Materiał zawarty w niej pozwala nawiązać bardzo bliski kontakt z epoką, w której żyła i działała Sempołowska, dzięki czemu uzyskuje się żywy obraz procesów społeczno-oświatowych i ideologicznych tych czasów, a także procesy psychospołeczne w środowiskach, w których ona przebywała i z którymi współpracowała. Pokazany w niej portret osobowości Sempołowskiej, jej idei życiowych i poglądu na świat jest sugestywny, wymowny i bardzo wszechstronny. Stanisław Michalski pracę swą oparł o niesłychanie bogatą dokumentację, o której informację znajdzie czytelnik we wstępie i przypisach omawianej publikacji. Autor podkreślił szczególnie te elementy działalności Stefania Sempołowskiej, które zachowały aktualność w chwili obecnej. Wszędzie tam, gdzie to było możliwe, przeprowadził weryfikację wypowiedzi autorów wielu wspomnień o Stefania Sempołowskiej, porównując je z wcześniejszymi publikacjami i opracowaniami, które bezpośrednio lub pośrednio dotyczą omawianego tematu. Opracowany tu materiał świadczy o tym, że autor jest znawcą poruszanej problematyki, a przedstawiony w niej obraz epoki i portret człowieka nie jest tylko zbiorem suchych faktów i obszernego życiorysu Sempołowskiej. Zasygnalizowane tu cenne wartości dorobku Stefania Sempołowskiej stawiają ją w rzędzie prekursorów wielu problemów współczesnej teorii i praktyki pedagogicznej, jak również w rzędzie współtwórców najlepszych wartości polskiej kultury humanistycznej.

Praca spełnia przede wszystkim cel poznawczy. Zebrany i opracowany w niej materiał wzbogaca naszą wiedzę o złożonych zjawiskach społeczno-wychowawczych, dając nam jednocześnie wzór człowieka aktywnego — działacza, który godny jest naśladowania.

Mieczysław Iwanicki

MIROSLAW J. SZYMAŃSKI: ŚRODOWISKOWE UWARUNKOWANIA SELEKCJI SZKOLNEJ.

Z BADAŃ WARUNKÓW KSZTAŁCENIA MŁODZIEŻY WIEJSKIEJ

PWN, Warszawa 1973, ss. 216

Problematyka reformy dotychczasowego systemu oświatowo-wychowawczego na wsi koncentruje obecnie uwagę zarówno władz oświatowych, jak i pracowników naukowych w zakresie pedagogiki. W latach 1972—1973 ukazało się szereg publikacji, opartych na badaniach podejmujących zagadnienie funkcjonowania szkoły na wsi. Wszyscy badacze zgodni są co do tego, że dotychczasowa struktura i poziom szkolnictwa na wsi wymaga generalnej rewizji, gdyż występują znaczne dysproporcje pomiędzy zakładanymi efektami dydaktyczno-wychowawczymi szkół na wsi a rzeczywistą praktyką. Badania te, wśród których znaczącą pozycję zajmuje opracowanie Mirosława Szymańskiego, dostarczają ważkich przesłańek naukowych, uzasadniających koncepcję gminnych szkół zbiorczych opracowaną w Ministerstwie Oświaty i Wychowania i konsekwentnie realizowaną na terenie całego kraju.

Mirosław Szymański przedmiotem swoich badań uczynił zagadnienie selekcji szkolnej młodzieży pobierającej naukę w szkołach funkcjonujących na wsi. Podstawowym zadaniem badawczym Autora była próba określenia zjawiska selekcji szkolnej młodzieży z różnych środowisk wiejskich. „Przez selekcję szkolną rozumieć będziemy — pisze Autor — zjawisko różnicowania szans kształcenia młodzieży na różnych szczeblach szkolnictwa” (s. 7).

W badaniach uwzględniono szkoły na terenie sześciu powiatów (Będzin, Puławy, Bielsko-Biała, Gorlice, Konin i Płock). Zastosowano szeroki wachlarz metod, a mianowicie: obserwację, analizę dokumentacji szkolnej, wypowiedzi pisemne uczniów na temat: „Moje zamierzenia związane z wyborem szkoły i przyszłej pracy”, ankiety, wywiady z nauczycielami i uczniami, i inne.

Przeprowadzone badania miały charakter diagnostyczny. Ich podstawowym celem było dokonanie możliwie adekwatnej rejestracji zjawiska selekcji szkolnej i jej społeczno-pedagogicznych uwarunkowań. W wyniku badań Autor sformułował szereg zależności i twierdzeń. Niektóre z nich chciałbym dla ilustracji problemu w tym miejscu zwięźle przedstawić.

Im bardziej zurbanizowany powiat, tym wyższe są kwalifikacje nauczycielskie.

Wyposażenie szkół w pomoce naukowe i wszelkiego rodzaju środki dydaktyczne jest lepsze w rejonach uprzemysłowionych aniżeli w rejonach wyłącznie lub prawie wyłącznie rolniczych.

Im bardziej jest uprzemysłowiony i zurbanizowany określony powiat, tym łatwiej jest dostęp młodzieży do szkół ponadpodstawowych.

Na podstawie analizy poziomu funkcjonowania systemu oświatowo-wychowawczego Autor pisze: „Opisy stanu szkolnictwa w wybranych powiatach, poziomu organizacyjnego wiejskich szkół podstawowych, ich sytuacji kadrowej i wyposażenia oraz dostępności szkół drugiego stopnia dla młodzieży ze wsi, następnie zaś analiza rozwoju instytucji prowadzących działalność kulturalno-oświatową w środowiskach wiejskich i wynikające z badań uwagi na temat warunków wychowawczych w rodzinach wiejskich wykazują, że we wszystkich niemal zakresach bardziej korzystne możliwości kształcenia ma młodzież wiejska z powiatów wysoko rozwiniętych gospodarczo, a szczególnie ze środowisk zurbanizowanych i uprzemysłowionych. Różnice te nie mogą pozostać bez wpływu na kształtowanie się kariery szkolnej młodzieży wiejskiej i przebieg selekcji na średnim i wyższym szczeblu kształcenia” (s. 62).

Poziom rozwój społeczno-gospodarczego określonego regionu jest jednym z pod-

stawowych czynników wpływających na podejmowanie przez młodzież wiejską dalszej nauki w szkołach ponadpodstawowych. Przykładowo, na podstawie przeprowadzonych przez Autora badań okazało się, że w uprzemysłowionych powiatach prawie wszyscy absolwenci szkół podstawowych kontynuują naukę, natomiast w powiatach rolniczych — tylko 80—85%. W powiatach zaś o niskiej gęstości zaludnienia wskaźnik uczniów kontynuujących naukę zawierał się tylko w granicach 60—70%.

Przyczyny zjawiska selekcji szkolnej są różnorodne. Fakt jednakże występowania określonych zróżnicowań w tym zakresie ze względu na poziom rozwoju społeczno-gospodarczego regionu ma swoje uzasadnienie w następującym zjawisku: w rejonach rolniczych lub o niskiej gęstości zaludnienia występuje mniejsza liczba szkół ponadpodstawowych aniżeli w innych rejonach. Obecnie jednakże sytuacja ta będzie ulegała korzystnym przemianom. W każdej bowiem gminie powstanie wielofunkcyjny ośrodek oświatowo-wychowawczy, na razie w zakresie szkoły podstawowej, a już w niedalekiej przyszłości każda gmina będzie dysponowała co najmniej jedną szkołą średnią. Wzrosną więc szanse i możliwości dalszego kształcenia się młodzieży pochodzącej ze środowisk wiejskich.

Podstawowymi obecnie czynnikami selekcji szkolnej (w środowiskach wyłącznie lub prawie wyłącznie rolniczych i o małej gęstości zaludnienia — od 20%—36% młodzieży nie podejmuje nauki w szkołach ponadpodstawowych) są:

a) społeczno-kulturalne

Poziom wykształcenia rodziców, aspiracje społeczne środowiska wiejskiego itp. wpływają na podejmowanie decyzji dotyczących dalszego kształcenia.

b) ekonomiczne

Dalsze kształcenie uczniów powoduje wzrost wydatków finansowych rodziny, a zatem w dużym stopniu determinuje „karierę szkolną” ucznia.

c) szkolne

„Slabe jeszcze wyniki szkół podstawowych na wsi są może najbardziej istotnym powodem trudności młodzieży wiejskiej w dalszym kształceniu” (s. 107).

d) informacyjne

Brak należytej orientacji w zakresie możliwości dalszego kształcenia i zdobycia określonych kwalifikacji zawodowych zarówno ze strony uczniów, jak i rodziców jest czynnikiem wpływającym niekorzystnie na podejmowanie decyzji dotyczących kontynuowania nauki.

e) kompensacyjne

Brak wystarczającej liczby internatów przy szkołach średnich, określonej liczby stypendiów, niedostosowanie komunikacji dla potrzeb szkolnych itp. — oto kolejna grupa czynników determinujących występowanie zjawiska selekcji szkolnej. Zapewnienie więc młodzieży wiejskiej określonych warunków kompensujących ich niejednokrotnie trudne warunki lokalno-społeczne wpłynie na wzrost ich aspiracji i potrzeb do dalszego kształcenia.

Lektura pracy Mirosława Szymańskiego pobudza do refleksji i przemyśleń, materiały zebrane w toku prowadzonych badań, skrupulatnie opracowane i wnikliwie przeanalizowane, dostarczają ważkich argumentów potwierdzających konieczność podjęcia przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania generalnej reformy dotychczasowego systemu oświatowego na wsi.

Postulat Mirosława Szymańskiego wyrażony *explicite*: „Dla potrzeb młodzieży wiejskiej najbardziej odpowiedni byłby model zintegrowanej szkoły średniej, w pierwszej fazie ogólnokształcącej, a następnie stopniowo zróżnicowanej na kie-

runki kształcenia ogólnego i zawodowego" (s. 156), znajduje obecnie w polityce Ministerstwa Oświaty i Wychowania pełną konkretyzację. Lektura zatem omawianej w tym miejscu pracy pomoże czytelnikom lepiej rozumieć wagę i konieczność dokonujących się obecnie przeobrażeń w strukturze systemu oświatowego na wsi, podjętych i konsekwentnie realizowanych przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania.

Ryszard Więtkowski

STANISŁAW KRAWCEWICZ: WSPÓLPRACA I WSPÓŁŻYCIE W ZESPOŁACH NAUCZYCIELSKICH.

PWN, Warszawa 1973, ss. 292

„Kultura współpracy i współzycia między ludźmi — to problem o wzrastającym znaczeniu, i to zarówno z punktu widzenia społeczeństwa, funkcjonowania jego instytucji, realizacji określonych zadań, jak też z punktu widzenia jednostki, jej osobistego dobra”. Tymi słowami rozpoczyna się omawiana książka, są one zarazem jej myślą przewodnią. Bo też nie ulega wątpliwości słuszność tego stwierdzenia.

Ludzie wchodzą w coraz liczniejsze powiązania międzysobowe, powinni więc wzajemne kontakty układać na płaszczyźnie porozumienia i współdziałania, zwłaszcza zaś we wszelkiego rodzaju zespołach i organizacjach powołanych do realizacji ściśle określonych celów społecznie korzystnych. Zasada ta powinna obowiązywać przede wszystkim w pracy zawodowej, która w coraz większym stopniu uzależniona staje się od ludzkich motywacji i chęci działania, a one to wyznaczone są w znacznym stopniu stosunkami panującymi w zespołach pracowniczych.

Książka Stanisława Krawcewicza, autora znanych prac dotyczących problematyki zawodu nauczycielskiego, w pełni odpowiada potrzebom w zakresie unowocześniania stylu współzycia w zespołach nauczycielskich, przeobrażania stylu ich pracy, od rugowania bowiem wszelkich występujących w ich życiu niekorzystnych zjawisk w dużym stopniu zależy dalszy postęp w dziedzinie funkcjonowania szkoły. Problematyka zawodu nauczycielskiego, tak obecnie żywa, została w recenzowanej pracy przedstawiłona w sposób żywy i wnikliwy. Autor daleko wykracza w zakresie twardych ramy tej dziedziny wiedzy. Interesuje go przede wszystkim to, jak nauczyciele współżyją ze sobą, jak pracują, co wpływa na osiągnięte przez nauczycieli efekty, co zaś hamuje ich aktywność zawodową.

Problem współpracy i współzycia w zespołach nauczycielskich został potraktowany na szerokim tle zagadnień ekonomicznych, społecznych i psychicznych. Nie chodzi już tylko o zagadnienie osobowości nauczycieli, lecz o liczne uwarunkowania wpływające na kształtowanie się ich stosunku do pełnionych funkcji zawodowych.

W samym centrum zainteresowań badawczych autora znalazła się sprawa bodaj najistotniejsza — wzajemne stosunki łączące nauczycieli wewnątrz rad pedagogicznych. Aby jednak zagadnienie to właściwie poznać, trzeba było podjąć analizę autonomii zawodu nauczycielskiego, którymi też autor zajął się w rozdziale pierwszym. Oświelenie sprzeczności tkwiących w zawodzie nauczycielskim, z całą ostrością występujących dziś, gdy ogólny wysiłek władz politycznych i oświatowych został skierowany na generalne podniesienie rangi szkoły i jakości wykształcenia, jest konieczne, aby dostrzec z całą jasnością to wszystko, co stoi na przeszkodzie dokonania znaczącego postępu oświatowego, co wynaga szybkiego zniwelowania.

Do antynomii tych autor zaliczył: usytuowanie materialne nauczycieli (jako jedno z pierwszych obecnie rozwiązywane), dodatkowe zajęcia zarobkowe, selekcję do zawodu nauczycielskiego, wykształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli (z całą energią rozwiązywane obecnie przez władze oświatowe), wreszcie rozmieszczenie kadry nauczycielskiej, obsadę stanowisk kierowniczych w szkołach oraz feminizację zawodu. Baczne prześledzenie tych problemów pozwoliło autorowi wysunąć ważne wnioski o kierunkach dalszych zmian, które są potrzebne po to, aby wpłynąć na właściwe usytuowanie i nadanie potrzebnej rangi społecznej zawodowi nauczycielskiemu. Autor w swoich postulatach zdołał uchronić się od jednostronności, czego wyrazem jest kończące ten rozdział stwierdzenie, dotyczące jedności wysiłku społeczeństwa, ale i samych nauczycieli w tworzeniu godności i autorytetu swojego zawodu.

Już w tym rozdziale autor wskazuje szereg sytuacji konfliktowych, pojawiających się wśród nauczycieli, osłabiających ich wartość pedagogiczną i autorytet. Zagadnienie to zostało rozwinięte w rozdziale drugim. W tym miejscu trzeba podkreślić metodę badawczą zastosowaną dla zgromadzenia materiałów, w oparciu o które książka ta, z wyjątkiem rozdziału pierwszego omawiającego bogate materiały statystyczne, została napisana. Autor połączył dwie drogi badawcze: opracował 96 prac nadesłanych na konkurs Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego i redakcji *Głosu Nauczycielskiego* i na ich podstawie skonstruował wieloprogową ankietę, na którą uzyskał odpowiedzi 3513 nauczycieli. Wzajemna weryfikacja tych materiałów wydaje się korzystna, występuje tu połączenie studium przypadku z kierowanym sondażem opinii. Pierwsza metoda ukazuje badane zjawisko w całej jego złożoności i głębi, w licznych powiązaniach z innymi, druga pozwala zaś na uchwycenie jego rozmiarów. Użykuje się w ten sposób znaczną rzetelność badawczą. Znaczny krytycyzm autora w ocenie materiałów, czemu dał wyraz we wstępie, ustrzegł go przed pochopnymi uogólnieniami, a i czytelnikowi pozwala na głębszą refleksję.

Dalsze rozdziały poświęcone są omówieniu uwarunkowań klimatu współżycia w zespołach nauczycielskich. Zagadnienie to rozważa autor bardzo szeroko, przedstawiając główne problemy związane z dobrym samopoczuciem nauczycieli, ich zadowoleniem z pracy i sytuacji zawodowej.

Bardzo wiele zależy od tego, w jaki sposób przebiega okres adaptacji zawodowej. Tej sprawie poświęcono szczególną uwagę. Istotne jest bowiem, do jakiego zespołu trafi młody nauczyciel, jakimi nawykami ten zespół się odznacza, jaki charakter mają wywierane przezeń naciski, jaka panuje w nim atmosfera. Stosunki panujące w danym zespole mogą w decydujący sposób zaważyć na dalszej karierze zawodowej nauczyciela. Przykłady deprecjonowania młodych nauczycieli przez kierownictwo szkoły czy zespół nauczycielski znajdujemy w rozdziale trzecim. Potwierdzają one to, że przystosowanie się do obowiązków zawodowych i do zespołu nauczycielskiego jest istotnie trudną sprawą, przed którą staje młody nauczyciel. Trzeba mu więc ten start zawodowy niewątpliwie ułatwić.

Równie neuralgicznym punktem w kształtowaniu stosunków w zespole nauczycielskim bywa dyrektor szkoły. Jego roli poświęca autor następny rozdział. Kierowanie szkołą to odrębny temat do wnikliwego poznania. W wielu jednak pracach pedagogicznych, omawiających zagadnienia nauczycielskie, pobrzmiewa problem niedostatków kierowania szkołą. W tej pracy zwrócono także uwagę na szkodliwość samowoli kierowników nadużywających swoich funkcji. Autor wydobyl negatywne zjawiska w kierowaniu szkołami i pokazał jego konsekwencje, głównie w zakresie słabej lub złej współpracy w gronie nauczycielskim (tabela 16, s. 123). Stanisław Krąwcewicz zebrał także opinie na temat modelu dyrektora szkoły, który może być czynnikiem ułatwiającym dobór osób na stanowiska kierownicze w szkołach.

Niedomagania w kierowaniu szkołami i zespołami nauczycielskimi nie zawsze jednak są następstwem jedynie wadliwych postaw osób kierujących. Autor zbadał przyczyny utrudniające pracę samych kierowników szkół. Czołowa z nich to przestroży natury administracyjnej, spychającej na dalszy plan ich obowiązki pedagogiczne i organizatorskie.

Kolejną warstwą zjawisk wpływających na jakość współpracy w zespole nauczycielskim to warunki pracy zawodowej nauczycieli. Omówiono tu takie sprawy, jak: osobiste warunki życia i pracy, warunki materialne szkoły, organizacja pracy w szkole, współpraca z rodzicami i środowiskiem lokalnym, przygotowanie zawodowe nauczycieli, stosunek uczniów do nauczycieli i inne. We wszystkich tych kręgach spraw pojawiają się liczne trudności, odbijające się na aspiracjach i ambicjach zawodowych nauczycieli, często prowadzące do zniechęcenia i rezygnacji z własnych wyobrażeń o pracy pedagogicznej.

Podkreśliły, że trudności te są niejednokrotnie potęgowane przez niewłaściwe stosunki w zespole nauczycielskim i niewłaściwe kierowanie. Doniosłe znaczenie dla kształtowania się odpowiedniej atmosfery w zespole nauczycielskim mają stosunki łączące nauczycieli ze środowiskiem. Tę sprawę chcemy też szczególnie podkreślić. Szkoła, chcąc nie chcąc, pozostaje w licznych powiązaniach z tym środowiskiem, pracuje przecież dla niego. Badani oceniają jednak stosunek środowiska do szkoły w sposób dość krytyczny. Podają też przykłady złego stosunku rodziców do nauczycieli. Znalazły w ich wypowiedziach oddźwięk różne rodzaje presji wywieranych na nauczycieli przez rodziców czy instytucje. Związek szkoły ze środowiskiem analizuje autor szerzej, pod kątem roli opinii społecznej, pracy społecznej nauczycieli, warunków mieszkaniowych i wynikających stąd powiązań nauczycieli ze swoim najbliższym otoczeniem społecznym. Wreszcie zabiera głos w sprawie modelowania opinii o szkole i nauczycielach przez środki masowego przekazu. Splot tych zagadnień został rozważony przez autora bardzo wnikliwie, a wydawane przez niego oceny i postulaty w tych sprawach zasługują na szczególną uwagę.

Odrębnie (w rozdziale ósmym) zajął się autor rolą instytucji oświatowych (administracji i ogniw związkowych) w integrowaniu stosunków w zespołach nauczycielskich. Badani krytykują administrację terenową przede wszystkim za sformalizowanie kontaktów ze szkołami i nauczycielami oraz za brak systematycznych kontaktów, a także za mało obiektywny sposób oceniania pracy nauczycieli i biurokratyczne kierowanie szkołami.

Pracę kończy rozdział dotyczący przywiązania nauczycieli do swego miejsca pracy. Z zestawienia wypowiedzi badanych (s. 253) wynika, że te same czynniki wyznaczają prawie w równym stopniu tak przywiązanie nauczycieli do ich miejsca pracy, jak też ich motywację opuszczenia danej szkoły. Dodajmy, że według przedstawionych badań spory odsetek (47,1%) nauczycieli sondowanych pod tym względem wyraża chęć zmiany dotychczasowej szkoły. I, co charakterystyczne, czynnikiem decydującym są w tym przypadku niekorzystne stosunki międzyludzkie. To stwierdzenie jest jak gdyby końcowym wnioskiem z przeprowadzonych badań. Jest to zarazem dość ostry sygnał wskazujący na konieczność przyspieszenia przeobrażeń w samym zawodzie nauczycielskim. Autor zgłasza w zakończeniu pracy, podsumowującym całość przeprowadzonych badań, liczne, konkretne wnioski teoretyczne, jak i postulaty zmierzające do przeobrażeń w działalności praktycznej, w sferze zarządzania szkołami i wpływu na poglądy i postawy nauczycieli.

Recenzowana praca jest niewątpliwie studium o zasadniczych dla funkcjonowania szkoły problemach. Czytelnikowi tej książki nasuną się niewątpliwie dalsze pytania i nowe problemy. Jest to ważna jej cecha — pochłania i pobudza do myślenia. Wskazać trzeba i na to, że autor nie jest też arbitralny w rozstrzygnięciu pojawiających się kwestii. Zachowuje stanowisko umiaru i postawę rzeczowego interpretatora

zgrupowanych faktów w świetle już istniejącej wiedzy o zawodzie nauczycielskim. Jest to praca godna polecenia nie tylko nauczycielom, lecz i szerszym kręgom czytelników, zwłaszcza że nieraz trudne problemy naukowe przedstawia w sposób przystępny i jasny.

Jan Poplucz

ADAM WĘDRYCHOWICZ: ŻYCIE KULTURALNE NAUCZYCIELI

Warszawa — Łódź 1973, PWN

Literatura z zakresu pedeutologii wzbogaciła się o nową pozycję. Jest nią książka Adama Wędrychowicza: „Życie kulturalne nauczycieli”, wydana w roku 1973 przez PWN. Aczkolwiek pewne aspekty tego zagadnienia były już przedmiotem wcześniejszych rozważań różnych autorów, to jednak miały one przeważnie charakter przy czynkowy i opierały się głównie na wynikach badań w środowiskach wiejskich i małomiasteczkowych, a pomijały środowiska wielkomiejskie.

Pracę A. Wędrychowicza różni od innych prac to, że stanowi ona dosyć zwarte studium monograficzne obrazujące udział łódzkich nauczycieli szkół podstawowych w życiu kulturalnym.

Nie jest moim zamierzaniem wyczerpująca analiza treści tej książki, lecz jedynie ogólne przedstawienie zawartej w niej problematyki, wskazanie na ważniejsze jej kwestie.

A. Wędrychowicz stara się odpowiedzieć na następujące pytania: W jakim stopniu w latach 1961—1967 uległa zmianom aktywność kulturalna nauczycieli? Jakie czynniki wpłynęły na poziom i wybór kierunku ich aktywności?

Główne narzędzie badań stanowiła anonimowa ankieta środowiskowa oraz kwestionariusz budżetu czasu, które zostały dokładnie omówione w drugim rozdziale.

W dalszej części pracy Autor dokonał charakterystyki badanej zbiorowości pod względem społecznym i demograficznym. Ogólny wzrost poziomu wykształcenia nauczycieli, dalsza feminizacja zawodu, zmiany w strukturze pochodzenia społecznego, wyrażające się w tym, iż wśród najmłodszych nauczycieli największy procent stanowią osoby pochodzenia robotniczego — oto najważniejsze cechy demograficzne i społeczne charakteryzujące łódzkich nauczycieli. Analizując je, Autor stwierdził, że czynnikami, które w sposób wyraźny — w pewnych dziedzinach — ograniczają aktywność kulturalną łódzkich nauczycieli, są pleć i wiek.

Aktywność kulturalna nauczycieli, jej rozmiary i stopień intensywności kształtują się pod wpływem różnorodnych podmiotów. Warunkują ją liczne czynniki, stanowiące układ regulacji uczestnictwa kulturalnego z dającymi się wyodrębnić składnikami: personalnym, instytucjonalno-rzeczowym, środków masowego przekazu.

Element personalny, który — jak pisze A. Wędrychowicz — „charakteryzuje się bezpośrednim oddziaływaniem i przekazywaniem treści kultury na zasadzie najczęściej osobistych i niesformalizowanych stosunków”.

Elementy instytucjonalno-rzeczowe obejmują takie instytucje i urzędy, które tworzą klimat życia kulturalnego i służą zaspokajaniu potrzeb w tym zakresie.

Łódź pod względem stanu wyposażenia w instytucje i urzędy bezpośrednio i pośrednio wpływające na regulację uczestnictwa kulturalnego zajmuje — w porównaniu z innymi wielkimi miastami — ostatnie miejsce.

Charakteryzując życie i pracę nauczycieli na tle środowiska łódzkiego, A. Wędrychowicz zwrócił uwagę na te czynniki, które — jego zdaniem — w sposób wyraźny rzutują na rozwój życia kulturalnego nauczycieli. Do nich zalicza wynagrodzenie

i czas pracy nauczycieli, ich stan posiadania — wyposażenie mieszkań oraz wyposażenie szkół w pomoce audiowizualne i czasopisma.

Kolejne rozdziały książki poświęcone są aktywności kulturalnej nauczycieli. A. Wędrychowicz stara się odpowiedzieć na pytanie, jaka jest ranga wybranych środków przekazu w ogólnej recepcji kultury. Spośród przekazników kultury największy zasięg oddziaływania w badanej zbiorowości ma telewizja. Ponad 97% nauczycieli ogląda program telewizyjny poza szkołą. Czas poświęcony na oglądanie programu telewizyjnego jest większy od czasu przeznaczanego na lekturę książek naukowych, beletrystycznych, czasopism metodycznych, tygodników społeczno-kulturalnych, magazynów rozrywkowych i prasy codziennej — wziętych łącznie.

W porównaniu z telewizją mniejszy zasięg ma kino, teatr, muzea i czytelnictwo książek. W latach 1965—1966 około 43% nauczycieli nie odwiedziło ani jednej wystawy, ponad 9% nie odwiedziło żadnego muzeum. Wzrosła również liczba osób nie uczęszczających w ogóle do kina oraz uczęszczających rzadziej niż jeden raz na rok.

Dużo miejsca zajmują rozważania dotyczące analizy stanu czytelnictwa książek, czasopism i prasy.

Interesująco przedstawia się schemat kategoryzacji książek według typów i poziomów, zastosowany jako kryterium oceny czytelnictwa badanych.

W zakończeniu pracy A. Wędrychowicz kreśli ogólny obraz życia kulturalnego nauczycieli łódzkich, wysuwa szereg wniosków dotyczących ich aktywności kulturalnej w różnych dziedzinach.

Książka zawiera bogatą bibliografię oraz aneks statystyczny w postaci 62 zestawień tabelarycznych.

Zastrzeżenie czytelnika budzić może przeladowanie tekstu danymi statystycznymi, które niejednokrotnie przesłaniają treść i utrudniają jej odbiór. Na stronie 9 mamy ich aż 46.

Wartość pracy A. Wędrychowicza polega nie tylko na jej funkcji informacyjnej, ale także na roli inspirującej. Publikacja skłania do głębszych refleksji, może się okazać pomocną w wypracowaniu nowych koncepcji programu rozwoju życia kulturalnego nauczycieli. Stanowi ona lekturę interesującą.

Maria Gutwińska

ONDREJ BALÁŽ: UČITEL A SPOLOČNOSŤ (Nauczyciel i społeczeństwo). Bratislava 1973, SPN

Jedną z najnowszych prac w literaturze pedeutologicznej jest książka znanego pedagoga słowackiego — prof. Ondreja Baláža, w której podejmuje on analizę społecznej problematyki zawodu nauczycielskiego.

We wstępie książki autor przedstawia typowe współczesne procesy i zjawiska określające charakter i jakość kadr pedagogicznych. Zaznaczają się one już w toku rekrutacji kandydatów do szkół pedagogicznych. Pozytywnym zjawiskiem w Czechosłowacji jest to, iż 2/3 tych kandydatów pochodzi z rodzin robotniczych i chłopskich. Niepokoić może natomiast nadmierna feminizacja zawodu nauczycielskiego. W przedszkolach pracują wyłącznie kobiety, w klasach początkowych stanowią one ponad 80% nauczycieli, przeważają także wśród pozostałej części kadr pedagogicznych czeskich i słowackich szkół ogólnokształcących.

Szczegółową analizę problemów kształcenia i pracy zawodowej nauczycieli rozpoczyna autor od przedstawienia głównych zadań wynikających z rozwoju całego systemu szkolnego w Czechosłowacji. Rozdział I zawiera syntetyczną informację

o przeobrażeniach szkolnictwa czechosłowackiego w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat. W okresie międzywojennym szkolnictwo to miało wybitnie klasowy charakter. Tylko 8% młodzieży podejmowało naukę w gimnazjach i miało perspektywę podjęcia studiów wyższych. W roku szkolnym 1934/35 w Czechach i na Morawach na 10 tys. pracujących przypadało 124 maturzystów z rodzin urzędniczych i tylko 4 z rodzin robotniczych. Na Słowacji jedna szkoła średnia przypadała na blisko 70 tys. obywateli, a w wyniku ograniczonej dostępności kształcenia wśród studentów było zaledwie 16,8% dzieci z rodzin robotniczych i chłopskich.

Na tym tle Ondrej Baláž przedstawia osiągnięcia Czechosłowacji w zakresie upowszechniania kształcenia i wychowania. Aktualne problemy rozwoju oświaty w Czechosłowacji przedstawia autor jako funkcję przemian socjalistycznych oraz współczesnej rewolucji naukowo-technicznej. Potrzeby społeczno-gospodarcze oraz rozwój kultury wymagają dalszej modernizacji systemu szkolnego w Czechosłowacji, jego struktury i funkcjonowania. Podnoszenie jakości oświaty nie jest możliwe bez zmiany funkcji nauczyciela, a zmiana ta — według Baláža — polegać ma na odchyleniu od pracy mechanicznej i stereotypowej na rzecz twórczości odpowiednio przemyślanej i społecznie zaangażowanej.

Rozdział II zawiera omówienie problemów przygotowania i dalszego kształcenia nauczycieli. Z analizy licznych zmian w zakresie form kształcenia nauczycieli w Czechosłowacji wynika wniosek, iż zmiany te były nazbyt częste, nie zachowywały ciągłości koncepcji i organizacji kształcenia, nie miały też one dostatecznego uzasadnienia naukowego. Do pozytywów wieloletnich reform systemu kształcenia nauczycieli zalicza Baláž to, że kolejne innowacje miały jednak tendencję rozwojową, co przyniosło korzystny ostateczny efekt, bowiem obecny tryb kształcenia wszystkich nauczycieli w uczelniach wyższych (wydziały pedagogiczne uniwersytetów) jest ważnym elementem podnoszenia poziomu funkcjonowania szkół wszystkich szczebli.

Rozważając sprawy treści kształcenia nauczycieli, autor książki podkreśla konieczność podniesienia poziomu przygotowania nauczycieli w zakresie wiedzy pedagogicznej i ideowo-politycznej. Wiąże się to z koniecznością zwiększenia w programach kształcenia nauczycieli roli nowych dyscyplin naukowych, takich jak np. pedagogika porównawcza, której znajomość chroni przed bezkrytycznym przejmowaniem teorii obcych pedagogice socjalistycznej. Według Baláža, optymalna relacja treści przedmiotowych do treści psychologicznych, pedagogicznych, ideowo-politycznych w programach kształcenia nauczycieli wyższych klas szkoły podstawowej i nauczycieli szkół średnich powinna kształtować się w stosunku 60% : 40%. Autor uważa, iż nauczycieli niższych klas szkoły podstawowej należy przygotowywać odrębnie, aby mogli uczyć wszystkich przedmiotów. Uzasadnia to charakterem potrzeb kadrowych małych szkół oraz występującą obecnie silną tendencją przechodzenia nauczycieli z niższych do wyższych klas.

W doskonaleniu nauczycieli główną rolę przypisuje Baláž rozwijanemu intensywnie w Czechosłowacji kształceniu podyplomowemu. Służy ono pogłębianiu i modernizacji wiedzy nauczycieli oraz umożliwia węższą specjalizację. Zakłada się, że kształcenie podyplomowe nauczycieli prowadzone będzie w uczelniach wyższych, zaś pracownicy administracji szkolnej i dyrektorzy szkół pogłębiać będą kwalifikacje w instytutach pedagogicznych.

Rozdział III poświęcony jest interpersonalnym stosunkom nauczycieli. Główne czynniki kształtowania właściwych stosunków w zespołach nauczycielskich to — zdaniem autora — osobowość kierownika, praca organizacji społeczno-politycznych, proporcje płci i wieku oraz środowisko szkoły. Także wiele czynników decyduje o charakterze kontaktów nauczyciela z uczniami. Z badań przeprowadzonych przez autora wynika, że uczniowie z wyższych klas szkoły podstawowej szczególnie cenią u nauczycieli przyjacielski stosunek do wychowanków, dobre wiadomości, takt pedago-

giczny i respektowanie osobowości uczniów. Zdaniem Baláza, najbardziej optymalny jest demokratyczno-centralistyczny styl kierowania szkołą i wewnątrzszkolnym procesem dydaktyczno-wychowawczym.

W rozdziale IV autor zajmuje się problemami współdziałania nauczyciela z rodziną. Z analizy cech rodziny socjalistycznej — do których zaliczono m.in. jej „pracowniczy” charakter, więź ze społecznością, równoprawność małżonków, kolektywność rozwiązywania problemów życiowych i wspólny udział w sukcesach dorosłych i dzieci, ogólny wzrost kultury itp. — wynika, iż jednym z najważniejszych właściwości tej rodziny jest spełnianie przez nią licznych funkcji opiekuńczo-wychowawczych. Nie zawsze jednak współczesna rodzina jest wystarczająco przygotowana do spełniania tych funkcji. Toteż z pragmatycznego punktu widzenia cenna jest przeprowadzona przez Baláza analiza treści współdziałania nauczyciela z rodziną, metod jej poznawania oraz licznych form aktywizacji wychowawczej rodzin oraz włączania ich w nurt oddziaływań szkoły i innych instytucji oświaty i wychowania.

Rozdział V dotyczy współdziałania nauczyciela z organizacją młodzieżową, którą w Czechosłowacji jest Socjalistyczny Związek Młodzieży. Ścisła współpraca szkoły z aktywną młodzieżą, udział młodzieży w procesie wychowania i samowychowania jest jedną z głównych zasad socjalistycznego systemu oświaty i wychowania. Baláz omawia duże tradycje czechosłowackiego ruchu młodzieżowego w zakresie kształtowania postaw i poglądów młodego pokolenia, uzasadnia konieczność integracji oddziaływań organizacji młodzieżowej w jednolitym, planowym systemie wychowania socjalistycznego. Wiele uwagi poświęca autor formom przygotowania kadr kierowniczych dla organizacji pionierskiej oraz kształtowaniu warunków do właściwego funkcjonowania Socjalistycznego Związku Młodzieży w szkole. Chodzi mu głównie o zapewnienie racjonalnego kierowania społeczną aktywnością dzieci i młodzieży, o wszechstronność, systematyczność i jednolitość oddziaływań, zmierzających do kształtowania osobowości zgodnie z potrzebami społeczeństwa socjalistycznego.

Z tego punktu widzenia autor omawia wyniki badań dotyczących współpracy nauczycieli ze szkolnymi organizacjami dzieci i młodzieży. Badania wykazały duże zaangażowanie nauczycieli w tym dziale pracy wychowawczej, ujawniając także mankamenty, polegające głównie na niedostatecznym jeszcze teoretycznym i praktycznym przygotowaniu młodych nauczycieli do kierowania lub inspirowania działań podejmowanych przez szkolne organizacje młodzieżowe.

W rozdziale VI autor zajmuje się kwestią określenia optymalnego profilu nauczyciela i warunkami jego pracy. Kryteria wartościowania osobowości nauczyciela wyprowadza z potrzeb społecznych i zadań współczesnej szkoły. Przegląd wypowiedzi licznych pedagogów oraz własne analizy umożliwiają autorowi opracowanie listy głównych cech potrzebnych nauczycielowi szkoły socjalistycznej. Do tych cech zalicza Baláz odpowiednie warunki fizyczne, umiejętność operatywnego myślenia, wielostronne, stale pogłębiane zdolności, należyte przygotowanie ideowe i zawodowe w teorii i praktyce, chęć nieustannej pracy nad sobą, umiejętności organizacyjne, wysoki poziom wiedzy i łatwość jej wykorzystania, podzielnność uwagi, szybkość reakcji, wytrwałość i systematyczność, łatwość precyzyjnego i zrozumiałego wypowiedzenia się, odpowiedni stosunek do dzieci i własnego zawodu, energię i optymizm życiowy, inicjatywę i zdolności twórcze, sprawiedliwość i pryncypialność, umiejętność śledzenia kontaktów międzyludzkich i poznawania uczniów, talent pedagogiczny, uspołecznienie, krytycyzm, aktywność, skromność i cierpliwość, wrażliwość na piękno i umiejętność uczestnictwa w życiu kulturalnym.

Ten optymalny wzorzec osobowości nauczyciela ma istotne znaczenie w ustalaniu zasad doboru młodzieży na studia nauczycielskie, w organizacji procesu kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz w ocenianiu pracy pedagogicznej.

Według Baláza, osobowość nauczyciela wyraża się przede wszystkim w jego czyn-

nościach. Autor analizuje typowe wypowiedzi nauczycieli na temat ich pracy w szkole i poza szkołą. Szczególnie interesuje go budżet czasu nauczyciela. Przeprowadzone badania ankietowe wykazały, iż nauczyciele słowaccy są czynni średnio około 13 godzin dziennie. Z 91 godzin różnych zajęć w tygodniu — 46 godzin bezpośrednio wiąże się z obowiązkami szkolnymi: 23 godziny nauczania, 14 godzin zajmuje przygotowanie do lekcji, 2,5 godz. — konferencje i narady, 3,5 godz. — praca pozalekcyjna oraz 3 godziny — samokształcenie. Wśród innych zajęć dominuje wykonywanie prac w domu i na rzecz rodziny (21 godzin) oraz oglądanie telewizji (12 godzin).

Specyficzne problemy zawodowe mają młodzi nauczyciele. Toteż w rozdziale VII, który stanowi szczególnie interesującą część książki, autor podejmuje analizę badań dotyczących słuchaczy uczelni pedagogicznej i młodych nauczycieli. Badania Baláza, przeprowadzone wśród studentów uczelni pedagogicznej w Trnawie w latach 1962—1969, wykazały, iż połowa tych studentów rekrutuje się z rodzin robotniczych, maleje natomiast udział młodzieży pochodzenia chłopskiego; w roku 1968/69 spadł on do 6,4%. Mimo to wśród studentów przeważa młodzież, której rodzice mieszkają na wsi lub w małych miastach. Około 75% studiujących stanowią kobiety, a w niektórych specjalnościach (np. wśród przygotowujących do pracy w klasach początkowych) wprost trudno mówić o kształceniu w systemie koedukacji. Z wypowiedzi studentów wynika, iż większość z nich wybrało zawód odpowiednio wcześniej, około 40% już w klasie IX. Około 46% studiujących ma w swej rodzinie osobę pracującą w zawodzie nauczycielskim, co w wielu przypadkach mogło przyczynić się do wyboru kierunku kształcenia. Oceniając walory uczelni pedagogicznej studenci najczęściej podkreślają, iż umożliwiała ona uzyskanie atrakcyjnego zawodu (55% wypowiedzi), pozwalała realizować zainteresowania (53%), przeżyć 5 lat wśród studentów (27%)!. Zetknąć się z wykształconymi ludźmi (17%), uzyskać perspektywę dobrych zarobków (14%), zdobyć stanowisko cenione społecznie (13%). W podobny sposób studenci ocenili zawód nauczycielski, zwracając uwagę na to, iż jest on interesujący, wymaga wysokich kwalifikacji, umożliwia spokojną pracę (?), długie urlopy itp. Z analizy wypowiedzi ankietowych autor wyprowadza wnioski co do doskonalenia systemu doboru i kształcenia kandydatów na nauczycieli.

Badania dotyczące młodych nauczycieli przeprowadzono wśród absolwentów uczelni w Trnawie w latach 1969—1970. Z analizy zebranych materiałów wynika, iż w rozmieszczeniu nauczycieli występuje zależność między wyborem miejsca pracy a wcześniejszym miejscem zamieszkania: na wsi pracują głównie ci, którzy pochodzą ze środowisk wiejskich. W środowiskach wiejskich odczuwany jest niedobór kwalifikowanych nauczycieli. Jednym z powodów jest to, że kobiety-nauczycielki niechętnie podejmują pracę na wsi, ponieważ mają tam trudności ze znalezieniem męskiego partnera. Także najgorsza sytuacja mieszkaniowa występuje tam, gdzie najbardziej potrzebni są nauczyciele z wysokimi kwalifikacjami. Na wsi i w małych miastach 55% młodych nauczycielek i 49% nauczycieli mieszka w innej miejscowości niż siedziba szkoły. Połowa nauczycieli mających poniżej 30 lat nie ma własnego mieszkania. W małych miejscowościach trudniej też uzyskać pracę zgodną z otrzymanym wykształceniem: 10% młodych nauczycieli uczy głównie innych przedmiotów niż ten, do którego otrzymali oni przygotowanie, a dalszych 40% czyni to w ramach części etatu. Wyniki badań wykazują, iż właściwe wykorzystanie kwalifikacji młodych nauczycieli jest uzależnione od zmian organizacyjnych w systemie szkolnym oraz od poprawy warunków socjalno-bytowych.

Książka Ondreja Baláza przedstawia główne problemy zawodu nauczycielskiego z punktu widzenia współczesnych potrzeb szkoły socjalistycznej. Analiza tych problemów została ujęta w dwu płaszczyznach, z których jedna dotyczy zadań i społecznej funkcji nauczyciela i wynikających z nich postulatów dotyczących jego oso-

bowości, druga zaś — dróg kształtowania tej osobowości w systemie wyboru szkoły i zawodu, w toku kształcenia i doświadczeń w pierwszym okresie pracy zawodowej. Wiele zjawisk i procesów przedstawionych przez autora występuje również i w naszym kraju. Zgodzić się też trzeba z wieloma wnioskami sformułowanymi przez Baláža, opartymi na wieloletnich obserwacjach poczynionych w uczelni kształcącej nauczycieli i w szkołach, na badaniach ankietowych i studiach teoretycznych, w których autor sięgnął m.in. do wielu prac pedagogów polskich.

Ponieważ omawiana publikacja zainteresować może zarówno pedagogów i socjologów zajmujących się problematyką zawodu nauczycielskiego, jak również nauczycieli i studentów — można sądzić, iż znajdzie się w księgozbiorach większych bibliotek pedagogicznych, zwłaszcza zaś w bibliotekach szkół pedagogicznych.

Mirosław J. Szymański

JOHN CLARK MARSHALL, LOYDE WESLEY, HALES: CLASSROOM TEST CONSTRUCTION READING

Massachusetts 1971, Addison-Wesley, ss. 335 + XIV

TESTY DLA SZKÓŁ ŚREDNICH.

Praca zbiorowa pod red. Leopolda Pańtaka, Wrocław 1973, IKNiBO,

z. 1—12, ss. 1010

Wspólną troską pedagogów, nauczycieli i nadzoru pedagogicznego są coraz lepsze wyniki nauczania; wiąże się z tym problem obiektywizacji metod pomiaru osiągnięć szkolnych. Jednym ze sposobów uzyskania obiektywnych danych dotyczących osiągnięć uczniów jest stosowanie, obok tradycyjnych form kontroli i oceny, testów osiągnięć szkolnych. Korzystanie z metod testowych w procesie kontrolowania i oceniania pozwala na wczesne wykrywanie luk w wiedzy i umiejętnościach uczniów. umożliwia porównywanie osiągnięć poszczególnych osób i grup (klas, szkół), a także dostarcza wskazówek o realizacji programu nauczania. Wynik testowy z reguły jest obiektywny i jednoznaczny, niezależny od subiektywnego nastawienia nauczyciela i jego stanu psychicznego (zmęczenia, zdenerwowania). W porównaniu z innymi formami kontrolowania i oceniania test oszczędza znaczną ilość czasu i wysiłku egzaminatora, gdyż przebiega sprawniej; szybsze jest także opracowanie rezultatów. Ponadto testy osiągnięć objąć mogą szerszy i bogatszy tematycznie zakres wiedzy.

Z powyższego wynika, że testy osiągnięć szkolnych, w niedalekiej przyszłości, będą dla współczesnego nauczyciela narzędziami kontroli i oceny codziennego użytku. Wylania się stąd zapotrzebowanie na podręczniki omawiające najważniejsze zasady konstruowania i stosowania testów. Do takich podręczników zaliczyć należy prace J. C. Marshalla i L. W. Halesa pt.: „Konstrukcja testu osiągnięć szkolnych”.

Zakres problematyki, przedstawiony w omawianej książce, jest bardzo szeroki — autorzy dają w zasadzie wprowadzenie do logicznych i teoretycznych podstaw testowania pedagogicznego i teorii pomiaru, przedstawiają główne etapy konstruowania testu i charakteryzują podstawowe typy zadań testowych, uwzględniając najnowsze osiągnięcia w psychometrii.

Logiczna kolejność zagadnień podręcznika przedstawia się następująco: po omówieniu zasad pomiaru pedagogicznego i oceniania, wyjaśnieniu ważniejszych pojęć (takich jak: pomiar, test, zadanie testowe, rzetelność, trafność, obiektywność i innych), zdefiniowaniu celów nauczania i przedstawieniu ważniejszych klasyfika-

cji celów, autorzy zapoznają czytelnika z różnymi rodzajami testów osiągnąć szkolnych i z głównymi typami zadań testowych oraz opisują zasady konstruowania testu, obliczania wyników testowych i przekształcania ich na oceny szkolne.

Praca Marshalla i Halesa ma przejrzysty i logicznie poprawny układ treści. Składa się ona z czterech części, rozbitych z kolei na rozdziały i podrozdziały.

Pierwsza część, zatytułowana „Testowanie osiągnąć szkolnych”, dotyczy metodologicznych zagadnień pomiaru pedagogicznego. Autorzy omawiają tutaj pożądane cechy testu, takie jak: obiektywność, rzetelność i trafność; zajmują się także zagadnieniami klasyfikacji celów nauczania (przedstawiając m.in. taksonomię Blooma i współpracowników) oraz opisują planowanie testu. W części tej omówiono także zagadnienia szczegółowe, jak długość testu, wpływ długości na rzetelność testu, układanie instrukcji testowej, praktyczne przeprowadzanie testowania i inne.

Druga część książki mówi o głównych typach testów i podstawowych rodzajach zadań (pytań) testowych. Znajdujemy tutaj omówienie testu typu „rozprawka” (essay-type test), testu na uzupełnianie (completion test), testu ustnego (oral test), z wyborem wielokrotnym (multiple-choice test), testu typu „prawda-falsz” (true-false test), testu na dobieranie (matching test) oraz testu wykonania (performance test). Powyższe rodzaje testów i zadań autorzy omawiają z trzech punktów widzenia: zalet, wad i konstruowania.

Część trzecia podręcznika poświęcona jest w całości wynikom testowym. Opisano tutaj niektóre zagadnienia statystyczne związane z testowaniem, jak miary tendencji centralnej i zmienności, sposoby przedstawiania wyników, związek korelacyjny, miary złożone oraz przekształcanie wyników testowych na oceny szkolne lub na inne miary. Na końcu tej części umieszczono glosariusz oznaczeń statystycznych.

Przedmiotem ostatniej części książki jest jakość testu osiągnąć. Autorzy rozpatrują tutaj podstawowe w teorii pomiaru zagadnienia rzetelności i trafności testu, opisują zasady oceny wartości testu i możliwości udoskonalenia (poprawienia) testu oraz kryteria jakości zadań — trudność i moc różnicującą. Przedstawiono tutaj także zagadnienie analizy zadań testowych.

Na końcu pracy umieszczono dodatki (piśmiennictwo dotyczące egzaminów tradycyjnych i testowych — dodatek A; przykłady testów — z wyborem wielokrotnym i typu „rozprawka” — B; przykład testu wykonania — C; metody estymacji rzetelności testu — D; graficzne określenie trudności zadania testowego i trafności testu — E oraz dodatek statystyczny, pomocny w określaniu standardowego błędu pomiaru — F), a także indeksy — nazwisk i rzeczowy.

Ten pobieżny przegląd treści monografii Marshalla i Halesa ukazuje rozległość zawartej w niej problematyki — praca ta pozwala czytelnikowi zorientować się w metodyce konstruowania testów osiągnąć szkolnych, informując jednocześnie o możliwościach i ograniczeniach ich stosowania. Cennym walorem tej książki jest to, że teoretyczne rozważania są ściśle związane z propozycjami konkretnych rozwiązań praktycznych. Podręcznik „Konstrukcja testu osiągnąć szkolnych” nie jest lekturą łatwą, chociaż nie wymaga wysokiego przygotowania specjalistycznego. Jego trudność wynika ze złożoności zagadnień, którym jest poświęcony. Mimo to jest na pewno lekturą pożyteczną. Należy się spodziewać, że spełni on użyteczną rolę, jako źródło wiadomości dla konstruktorów testów osiągnąć. Sądzę, że celowe byłoby przetłumaczenie tej książki na język polski.

Pozostając w kręgu problematyki pomiaru osiągnąć szkolnych należy zasygnalizować wydanie, przez Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych we Wrocławiu, pracy zbiorowej pod ogólnym tytułem: „Testy dla szkół średnich”.

Przygotowanie tej publikacji trwało dwa lata, całość ujęta została w 12 zeszytach

i obejmuje 18 przedmiotów nauczania w szkołach ogólnokształcących i technicach. Wprawdzie praca ta ma charakter lokalny i mały zasięg oddziaływania (nakład wynosi tylko 1500 egzemplarzy), jednak zasługuje ona na uwagę — ze względu na znaczną liczbę interesujących przykładów testów osiągnięć szkolnych, dobre opracowanie zagadnień teoretycznych oraz pionierski jej charakter.

„Testy dla szkół średnich” otwiera zeszyt o charakterze teoretycznym — nosi on tytuł: „Testy osiągnięć szkolnych. Zagadnienia ogólne” i zawiera trzy artykuły poświęcone ogólnej teorii testów, podstawom teoretycznym testowania, stanowi i perspektywom testów osiągnięć szkolnych, planowaniu testów oraz technikom szybkiego sprawdzania rozwiązań testowych.

Zeszyt 2 podaje liczne przykłady testów polonistycznych. Dodatkowo zamieszczono w nim przegląd literatury zachodniej na temat wypracowań z języka ojczystego oraz syntetyczny artykuł Romana Arasimowicza pt.: „O kryteriach oceny (w polskiej literaturze metodycznej)”.

Na szczególną uwagę nauczycieli historii i wychowania obywatelskiego, zainteresowanych testową metodą sprawdzania, kontrolowania i oceniania osiągnięć szkolnych, zasługuje zeszyt 3, poświęcony w całości testom z propedeutyki naukł o społeczeństwie. Zaprezentowane w tym zeszycie testy dotyczą następujących zagadnień programowych: Podstawy życia społecznego (test 1), Zagadnienie państwa i rewolucji (2), Ustrój ekonomiczny PRL (3), Państwo i demokracja w PRL (4), PZPR i jej rola w życiu narodu (5), Współzawodnictwo dwu systemów ustrojowych (6) oraz Ludzie, poglądy i idee XX wieku (7).

Zeszyty 4—9 zawierają przykłady testów dla szkół średnich z następujących przedmiotów: Język rosyjski (z. 4), Matematyka (z. 5), Chemia, Fizyka (z. 6), Geografia (z. 7), Biologia (z. 8) oraz Wychowanie muzyczne, Wychowanie plastyczne (z. 9).

Pracę zamykają trzy zeszyty przeznaczone dla profesorów licealnych szkół zawodowych i techników. Zeszyt 10 zawiera zestaw testów z ekonomii politycznej, ekonomiki i organizacji przedsiębiorstw przemysłowych, ekonomiki i organizacji handlu, z księgowości i towaroznawstwa, które to testy mogą być stosowane w klasach I—III liceów ekonomicznych. Zeszyt 11 obejmuje przykłady testów z technologii i materiałoznawstwa (dla szkół włókienniczych) oraz z ekonomiki przedsiębiorstw przemysłowych (dla techników mechanicznych i elektrycznych). Zeszyt 12 w całości poświęcony jest metodom testowym z rysunku technicznego.

Ocena tej pracy nie należy, jak pozornie wydawałoby się, do łatwych. Autorzy i redaktorzy tej publikacji — jak pisze we wstępie redaktor pracy Leopold Pańtak — zdawali sobie sprawę, „że nie wszystkie materiały mają jednakową wartość, że niektóre z nich niewątpliwie wymagają jeszcze dalszych studiów, przepracowań i uzupełnień”. Wyrażają oni jednak nadzieję, że publikacja ta będzie wartościową pomocą dla nauczycieli i „natchnie ich do twórczych poszukiwań rozwiązań, a materiał zawarty w poszczególnych zeszytach umożliwi szersze spojrzenie na zagadnienie testów osiągnięć szkolnych”.

„Testy dla szkół średnich” są pozycją niezwykle wartościową i społecznie użyteczną. Szczególne usługi może ona oddać — jak sędzę — nauczycielom, konstruktorom i teoretykom testów osiągnięć, udzielając podstawowych informacji i prezentując przykłady bardzo wielu różnorodnych tematycznie i formalnie testów. Obawy budzić może jedynie skromny nakład tej pracy; 1500 egzemplarzy nie zaspokoi z pewnością społecznego zapotrzebowania na tę pozycję.

Adam Zych
Szczecin

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Omawianie rozpoczę zwróceniem uwagi na mało znane szerszemu ogółowi nauczycielstwa czasopismo, na *Przegląd Pedagogiczny*, biuletyn kwartalny Instytutu Pedagogiki (Instytut Badań Pedagogicznych), pismo jest mniej znane głównie dlatego, że nakład jest niski (1000 egz.), jak również dlatego, że ma określony zakres współpracowników i określoną tematykę. Inne czasopisma, o których wspomnę, to *Życie Szkoły*, *Ruch Nauczycielski* i *Kwartalnik Nauczyciela Opatowskiego*.

Komisja Edukacji Narodowej

Dział artykułowy w numerze 3 *Przeglądu Pedagogicznego* jest prawie w całości poświęcony problematyce związanej z Komisją Edukacji Narodowej. Sygnalizuję to z satysfakcją, gdyż są to zagadnienia nie tylko interesujące, ale również inspirujące, jak to zjawisko określili prof. B. Leśnodorski w stosunku do oddziaływania KEN na społeczeństwo. W „Faktach i refleksjach” prof. B. Suchodolski wskazuje wielkie pole działania KEN. Cytuje zdanie H. Kołłątaja, które jest jakby gwiazdą przewodnią tej działalności: „Rodzić się bogatym lub ubogim nie zależy od nas. Prawdziwą nędzą człowieka jest nie mieć dobrego wychowania, a prawdziwym nieszczęściem wolnego narodu zawsze będzie nierówność edukacji bogatego i ubogiego”. Wskazując fakty z działalności KEN, snuje prof. Suchodolski refleksje na temat dążeń do zrównania w dziedzinie oświaty. Sukcesy, które KEN odnosiła, były wynikiem pozycji, jaką zajmowała, i ogólnonarodowym charakterem jej działalności.

Inne rozprawy na ten temat: T. Mizia — „Koncepcja wychowania moralnego w szkołach KEN”, St. Meller — „Powstanie i działalność KEN”, A. Gawerski — „Historia narodowa najpierw być uczoną powinna”, Wł. Słodkowski — „Realizacja dążeń o język polski w szkole w dobie KEN”. W przeglądzie nowości Cz. Szybka recenzuje książkę T. Mizi „O Komisji Edukacji Narodowej”, wydaną w 1972 roku.

Odrębne miejsce należy się przedrukowanemu z *Życia Warszawy* wywiadowi z prof. B. Leśnodorskim. Tytuł wywiadu już wymieniliśmy: „Dzieło inspirujące”. Na pytanie, które z haseł Komisji dziś są szczególnie żywe, inspirujące, prof. Leśnodorski odpowiedział m.in.: „Tworzyła ona usilnie — acz nie bez przeszkód, załamań i nie zawsze fortunnych kompromisów, co przecież bywa sprawą ludzką — nie tylko «model» wychowanka swych szkół, przydatnego krajowi, pełnego człowieka, ale i co niezwykle było i jest ważne, «model» nauczyciela”. Jak pisał Jan Sniadecki: „Można dzisiejszego profesora porównywać z dawnym? Dziś Komisysja chce go mieć gruntownie uczonego... ustawicznie czytającego i pracującego... chcąc mieć uczniów gruntownie uczonych, trzeba, żeby nimi nauczyciele byli”.

Kształcenie ustawiczne

Idea, raz rzucona, ma tendencję do trwania. Prof. B. Leśnodorski w rozmowie z redaktorem *Życia Warszawy* wspomniał, że idee kształcenia ustawicznego wysunięto już w dobie Komisji Edukacji Narodowej. Teraz ożyła ona i zabłysła życiem

już intensywnym raz w książce prof. R. Wroczyńskiego „Edukacja permanentna”, a także w artykułach, których jest na ten temat coraz więcej.

W numerze 11 *Życia Szkoły* pisze na ten temat dwoje autorów: St. Krawcewicz i B. Smolińska. Krawcewicz w „Trzech uwagach...” poddaje analizie trzy podstawowe założenia kształcenia ustawicznego: pierwsze — że obecnie zadanie w intensyfikacji oświaty polega nie tylko na powiększaniu liczby instytucji i środków, ażeby każdy nauczyciel mógł podnosić kwalifikacje, ale polega i na tym, by „określić rodzaj, charakter i zakres powiązań między tymi instytucjami, i to w taki sposób, by uzupełniały się wzajemnie i tworzyły zintegrowaną całość”; drugie — z tworzeniem instytucji dbać należy o rozwijanie umiejętności indywidualnego zdobywania wiedzy i umiejętności; i trzecie założenie — z koncepcją kształcenia ustawicznego wiąże się konieczność wypracowania nowych założeń metodologicznych w budowie programów. „Kształcenie ustawiczne — pisze dyr. St. Krawcewicz — nie może zatrzymać się na jakimkolwiek etapie, a musi przebiegać w całym okresie pracy pedagogicznej nauczyciela zgodnie z postępem nauki, z wymaganiami szkoły i wychowania”.

Drugi artykuł dotyczy kształcenia permanentnego jako idei systemu wychowawczo-oświatowego. Autorka, odwołując się do informacji podanych w książce prof. Wroczyńskiego, pisze: „Oblicza się, że ilość informacji w chemii podwaja się obecnie w ciągu 8 lat, w elektrotechnice w ciągu 5 lat, w fizyce jądrowej i kosmonautyce w ciągu półtora roku. Gwałtownie skraca się również okres przechodzenia od wynalazku do jego praktycznego zastosowania. Tak na przykład okres ten wynosił: dla fotografii — 112 lat, dla telefonu — 56 lat, dla radia — 35 lat, dla radaru — 15 lat, dla telewizji — 12 lat. Obecnie wynosi przeciętnie 5 lat”. I to jest, między innymi, argument na to, że edukacja musi być permanentna, bo inaczej zapanowałby zastój w rozwoju wiedzy i umiejętności. Autorka wymienia trzy zadania, które w stosunku do nauczycieli powinno spełnić kształcenie permanentne: pierwsze — wyrabianie dyspozycji umożliwiających kształcenie ustawiczne, drugie — nadążanie za postępem, trzecie — praktyczna realizacja przez właściwe działanie zespołowe.

Inne artykuły w tym numerze *Życia Szkoły*: prof. Z. Semadeni kontynuuje uwagi o nauczaniu matematyki w klasach I—IV szkoły podstawowej; w dyskusji nad Raportem o stanie oświaty zabierają głos M. Romanowska, A. Adamek, G. Grabowska; problemy wychowania i nauczania omawiają: F. Czech, A. Urbaniak, J. Latoń, Z. Masłowska i inni.

„Uczyć żyć”

Pod takim tytułem ukazał się raport o rozwoju oświaty opracowany z inicjatywy UNESCO przez przedstawicieli 7 krajów: Francji, ZSRR, USA, Chile, Iranu, Syrii i Konga. Komisja przeprowadziła gruntowne prace badawcze i korzystała z wielu dokumentów. Uwagi o ogłoszonym raporcie zamieszcza w numerze 9 *Szkoła Zawodowa*. Autor, dr hab. T. Sosnowski, zauważa, iż założenia i tezy naszego Raportu, który powstawał jednocześnie i niezależnie, są zasadniczo zbieżne ze sformułowaniami raportu międzynarodowego. Pojęcie oświaty pojmuje się tam szeroko: jest to wszelka działalność oświatowa formalna i nieformalna, której zadaniem jest nie tylko przekazywanie wiadomości, lecz także rozwijanie zdolności kształcenia i doskonalenie całej osobowości człowieka w ciągu całego jego życia.

W międzynarodowym raporcie są rozpatrzone trzy problemy: strona międzynarodowa rozwoju oświaty, sprawa rozszerzenia koncepcji systemu oświatowego i problem przystosowania systemów oświatowych do wymagań współczesności i przyszłości. Wnioski raportu są sformułowane w 21 punktach, z których kilka cytuję: „3. Każdy człowiek powinien mieć możliwości bardziej swobodnego wyboru dróg

kształcenia się w ramach bardziej elastycznego niż dotychczas systemu oświatowego. Nie powinien być zmuszony do rezygnacji z dalszej nauki w przypadku przejściowego niepowodzenia". — „20. Rozwijając szkolnictwo policealne o dużym zróżnicowaniu strukturalnym i programowym dla różnych kategorii uczestników". — „21. Uczniowie, zarówno młodociani, jak i dorośli, powinni brać udział jako podmiot edukacji nie tylko w swoim własnym kształceniu, lecz także w całości działalności oświatowej".

Raport ten, jak widać, z tej bardzo zresztą skrótowo ujętej relacji, jest aktem donosłym w polityce oświatowej, jak nasz Raport w rozwoju oświaty polskiej. Przewidziane jest wydanie wersji polskiej.

Ruch Nauczycielski

Pod takim tytułem ukazuje się w Lublinie pismo, wydawane przez Zarząd Okręgu ZNP jako „materiały naukowo-dydaktyczne". Numer 6, który się właśnie ukazał, zawiera interesujący przegląd zagadnień z zakresu eksperymentów, badań, doświadczeń, jak również informacje z prac szkół oraz obszerny dział recenzji i sprawozdań. Oryginalnym działem jest „Poradnik nowatora". Wprawdzie są w nim tylko dwa artykuły, jednak ważne i warte studiowania i przestudiowania. Stanisław Chmiel pisze w pierwszym o metodach strukturalizacji materiału nauczania. Wyjaśnia na wstępie metodę grafów (... →, →), gdy wiadomości nie są z sobą powiązane, gdy są powiązane związkami współrzednymi i gdy powiązanie jest podrzędne (kierunkowe). Następnie wskazuje etapy strukturalizacji materiału nauczania metodą grafów (sporządzanie listy wiadomości, wykonanie grafu wiadomości, wstępne ustalenie struktury, końcowe ustalenie struktury wiadomości). Oceniając wartość metody grafów, autor tak ją charakteryzuje: pozwala uchwycić strukturę w ujęciu podręcznika (1 i 2), wprowadza strukturę do związków występujących między wiadomościami (3), ulepsza strukturę poprzez stosowanie wiadomości (4). Autor sugeruje, jakby ostrzegając przed pochopnym entuzjazmem do nowości, że „metoda ta jest szczególnie przydatna do strukturalizacji materiału, w którym występują związki kierunkowe".

Autor omawia również strukturalizację materiału metodą macierzy i metodą Mechnera. Wyjaśnia przejrzysto, ilustruje przykładami. Przydatne szczególnie jako odświeżenie poglądów na metody nauczania i wskazanie, że można przecież jeszcze inaczej.

W tym samym numerze *Ruchu Nauczycielskiego* J. Olszański pisze o uwarunkowaniach modelu nauczyciela, R. Pomianowski — o psychologicznych podłożach bierności społecznej ucznia, J. Utnik — o podopiecznych Izby Dziecka MO w Lublinie.

Numer 6, jakkolwiek wydany jeszcze techniką powielania, ma już charakter pełnowartościowego pisma pedagogicznego.

Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego

To pismo wydaje również Zarząd Okręgu ZNP, ale już w technice drukarskiej. Bogatszy, też jest materiał. No, nie od razu Kraków zbudowano...

Numer 1 *Kwartalnika Nauczyciela Opolskiego* jest już z rządu 57 numerem, a rok wydawnictwa XV, ma więc przeszłość i tradycję. Omawiany numer otwiera rozprawa T. Musiōła „Komisja Edukacji Narodowej a sprawy szkolne na Śląsku". Jakie to sprawy? „Na przykładzie Komisji Edukacyjnej dokonano... reformy szkolnictwa śląskiego. Śląsk, przyłączony w 1763 roku do Prus na podstawie traktatu pokojowego Fryderyka II z Austrią w Hubertsburg, zamieszkiwany był w ogromnej więk-

szości przez ludność polską... W Opolu np. w 1783 roku panował wyłącznie język polski”.

Minister Śląska Hoym zreformował szkolnictwo śląskie na wzór KEN. Zależność szkolnictwa śląskiego od urzędzeń KEN — pisze T. Musioł — widoczna była w regulaminie dla uniwersytetu we Wrocławiu. Gimnazja, szkoły wydziałowe, seminaria nauczycielskie oraz wszystkie zakłady szkolne łącznie z uniwersytetem podlegały Dyrekcji Szkół. W Regulaminie, który ustanawiał ową władzę, powtarzały się teksty Ustaw KEN. Tak na przykład, wskazuje T. Musioł, § 18 ustanawiał dla nauczycieli menę i mieszkanie dla nieżonatych, wprowadzał też automatyczny awans i emerytury dla nauczycieli. Ustawodawstwu niemieckiemu takie urządzenia były dotąd obce.

Inne artykuły w tym numerze KNO: J. Lubos pisze o wychowaniu patriotycznym w polskich gimnazjach prywatnych w Niemczech w latach międzywojennych, F. Czech — o rozwijaniu zainteresowań pedagogicznych u słuchaczy zakładów kształcenia nauczycieli, B. Ćwil — o nauczaniu początkowym jako ważnym ogniwie szkoły podstawowej, Z. Mazur — o doskonaleniu pracy dyrektorów szkół podstawowych. Jest jeszcze kronika i recenzja oraz omówienia książek. Materiał, jak widać, bogaty, jakkolwiek różnorodność aż... niepokojąca, bo są doświadczenia leksykografa i są Etruskowie, jest Kopernik i przezrocze w nauczaniu. Różnorodność wielka, ale to zapewne zaleta i świadczy o panowaniu nad bogatym regionalnym materiałem.

* * *

Zwróciłem uwagę na dwa czasopisma regionalne; czy jednak istotnie „regionalne”? Nasuwa się tu szereg pytań, które mogą być zarazem zagadnieniami: jakie powinno być oblicze tematyczne pism pedagogicznych wydawanych w tzw. terenie? Które czasopisma mobilizują intensywniej do pracy twórczej nauczyciela: centralne czy regionalne? Jeśli „regionalne” — to czy często pedagogiczne, czy też tematycznie różnorodne? Warto by na te pytania i inne podyskutować i pewne niejasności wyjaśnić.

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Niniejszy przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych rozpoczniemy artykułem wstępnym zamieszczonym w numerze 9 *Sowieckiej Pedagogiki*, a poświęconym osiągnięciom w Związku Radzieckim w dziedzinie oświaty i szkolnictwa.¹

Realizując uchwały XXIV Zjazdu KPZR oraz postanowienia KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR o zakończeniu przejścia do powszechnego kształcenia młodzieży na poziomie średnim, szkoła radziecka — czytamy w artykule — aktywnie pomaga w dalszym wroście kultury narodu radzieckiego, w kształtowaniu światopoglądu marksistowsko-leninowskiego mas pracujących, stopniowym przewyciężaniu istotnych różnic między pracą umysłową i fizyczną, między miastem i wsią.

Po raz pierwszy w historii ludzkości w Związku Radzieckim stworzony został rzeczywiście demokratyczny system kształcenia. Obywatele ZSRR — czytamy w dal-

¹ Por. Szkoła rozwitogo socjalistycznego obszczestwa. *Sowieckaja Pedagogika* 1973, nr 9, s. 3—7.

szej części artykułu — posiadają realną możliwość zdobycia wykształcenia średniego i wyższego, a także podjęcia pracy zgodnej ze swymi kwalifikacjami.

Warunki socjalne i system oświaty w Związku Radzieckim i innych krajach wspólnoty socjalistycznej są jednakowe, a to stanowi gwarancję, że każdy młody człowiek wstępujący w życie może dysponować takim przygotowaniem ogólnym, jakie państwa kapitalistyczne mogą zapewnić jedynie nieznacznej części dorastającego pokolenia, tzn. tym, którzy należą do elity w społeczeństwie eksploatacyjnym.

W okresie władzy radzieckiej poziom wykształcenia ogólno ludności zatrudnionej w gospodarce narodowej nieustannie wzrasta. Jeżeli w 1939 r. na tysiąc osób przypadały 123 osoby z wykształceniem wyższym, nie ukończonym wyższym, średnim i niepełnym średnim, to w 1960 r. takich osób było 433, w 1970 r. — 653, a w 1972 roku — 697 osób.

Jaka jest dynamika rozwoju kształcenia w Związku Radzieckim w stosunku do potrzeb życia?

Liczba uczniów w szkołach ogólnokształcących w stosunku do 1940 r. wzrosła o 1,4 razy, liczba uczniów szkół zawodowo-technicznych o 3,4 razy, w technicach o 4,5 razy, w uczelniach wyższych o 5,6 razy; liczba uczniów zdobywających nowe zawody wzrosła 2-krotnie. Wzrost liczby uczniów we wszystkich ogniwach kształcenia wywiera bezpośredni wpływ na wzrost przygotowania specjalistów o wyższych kwalifikacjach. Wyraźnie wzrosła liczba specjalistów z wykształceniem wyższym i średnim zawodowym zatrudnionych w gospodarce narodowej. W 1941 r. liczba ta wynosiła 2,4 mln osób, a obecnie wzrosła o 7,5 razy.

Naród radziecki — stwierdza się w artykule — rozpoczął trzeci rok dziewiątej pięciolatki. W tej pięciolatce szkoła powinna zakończyć przejście do powszechnego kształcenia średniego.

Wyniki pierwszych lat pięciolatki wskazują, że istnieją już w tym zakresie pewne osiągnięcia. Jeżeli w 1965 r., tj. ostatnim roku siódmej pięciolatki, 70,4% absolwentów klas ósmych kontynuowało naukę w szkołach ogólnokształcących, w technicach i średnich szkołach zawodowo-technicznych — to w 1970 r. — 78,8%, a w 1972 r. już 86,6%. Znaczna część dziewcząt i chłopców uzupełnia swoje wykształcenie w szkołach wieczorowych i zaocznych. Innym wskaźnikiem świadczącym o niewątpliwych osiągnięciach w dziedzinie efektywności i powszechności kształcenia jest to, że w 1972 r. 73% dzieci rozpoczynających 10 lat temu naukę w I klasie uzyskało wykształcenie średnie. W 1970 r. stanowiły one 67,9%, w 1965 r. — 41,8%, a w 1960 roku — 25,9%.

Jednak życie nie stoi w miejscu. Dla wykonania podstawowego zadania, nakreślonego przez KPZR i państwo radzieckie — zakończenia przejścia do powszechnego kształcenia młodzieży na poziomie średnim — wymagane jest, ażeby średnie wykształcenie posiadało nie 4/5 absolwentów szkoły ośmioletniej, lecz wszystkie dziewczęta i chłopcy. W tym celu należy doskonalic system szkolny, uwzględniając jednocześnie problematykę ekonomiczną, możliwości finansowe, a także czynniki demograficzne. Trzeba również znacznie podnieść poziom naukowo-teoretyczny i ideowy nauczania i wychowania uczniów. Szczególnej uwagi wymagają problemy aktywizacji metod nauczania, wykorzystania radia, telewizji, maszyn uczących, wdrożenia do szkół i uczelni wyższych zautomatyzowanych systemów kierowania procesem nauczania.

Celem zabezpieczenia dalszego rozwoju i doskonalenia systemu kształcenia w warunkach przyspieszonego postępu naukowo-technicznego i socjalnego — czytamy w zakończeniu artykułu — niezbędne jest stałe podnoszenie jakości nauczania i wychowania uczniów. A to jest bezpośrednio uzależnione od przygotowania kadr nauczycielskich. Partia i rząd radziecki czynią wszystko, co jest możliwe, aby podnieść społeczno-polityczne znaczenie pracy nauczyciela radzieckiego.

Innym artykułem, na który pragniemy zwrócić uwagę Czytelnika, jest artykuł N. I. Monachowa z Instytutu Naukowo-Badawczego Ogólnych Problemów Wychowania ANP ZSRR na temat wskaźników dobrego wychowania uczniów, zamieszczony również w tym samym numerze *Sowietskiej Pädagogiki*.²

Pedagogiczne kolektywy szkół powinny — pisze N. I. Monachow — walczyć o coraz lepsze i skuteczniejsze rezultaty dobrego wychowania młodzieży, nie powinny wypuszczać „braków” w tej tak skomplikowanej pracy. Wychowanie musi być przekształcane w proces kierowany i kontrolowany. Urzeczywistnienie celu i konkretnych zadań kształtowania nowego człowieka jest możliwe — czytamy w artykule — jedynie w przypadku istnienia stałego sprzężenia zwrotnego, które pozwala dostrzegać realne rezultaty oddziaływania pedagogicznego, w odpowiednim czasie wylaniać problemy i niedociągnięcia w pracy, operatywnie wprowadzać niezbędną korektę do procesu wychowania.

Powszechnie pod pojęciem „dobrego wychowania” rozumie się umiejętność zachowania się, grzeczność, układność. Jednak z punktu widzenia pedagogiki takie pojęcie jest — zdaniem autora — zbyt wąskie i jednostronne. W różnych formacjach społecznych różnie interpretowano pojęcie dobrego wychowania ludzi. Ażeby wyraźnie określić treść pojęcia dobrego wychowania w zastosowaniu do określonego społeczeństwa, trzeba mieć na uwadze wysuwane przez niego cele i zadania wychowania.

Dobre wychowanie uczniów radzieckich kształtuje się pod wpływem systemu wychowania komunistycznego. Zatem podstawowe konkretne zadania wychowania w warunkach rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego, określając wymagania względem socjalistycznego typu osobowości, dają jednocześnie wyobrażenie o charakterze dobrego wychowania tej osobowości. N. I. Monachow przez dobre wychowanie rozumie kompleksową właściwość osobowości, charakteryzującą się stopniem ukształtowania u niej ważnych z punktu widzenia społecznego cech i właściwości.

Autor pisze w swym artykule, iż niektórzy pedagodzy uważają ukierunkowanie osobowości za jedyny wskaźnik, na podstawie którego można sądzić o dobrym wychowaniu ludzi. W rzeczywistości — stwierdza N. I. Monachow — ukierunkowanie stanowi ważny komponent psychologicznej charakterystyki osobowości i dlatego zbadanie jego posiada istotne znaczenie. Jednak czy samo ukierunkowanie osobowości może w pełni i wszechstronnie charakteryzować takie skomplikowane zjawisko, jak dobre wychowanie ucznia, którego osobowość intensywnie rozwija się na podstawie różnych parametrów, i to nie zawsze równomiernie i jednako?

Każde złożone zjawisko — pisze autor — może być prawidłowo zbadane jedynie w rezultacie jego analizy, tj. rozłożenia na składowe elementy, wyodrębnienia charakterystycznych dla niego wskaźników itd. Na przykład — pisze N. I. Monachow — ażeby określić stan zdrowia, postawić choremu diagnozę, doświadczony lekarz nie ograniczy się do jakiegoś jednego ogólnego wskaźnika lub symptomu, lecz postara się uzyskać informacje oparte na możliwie większej liczbie parametrów (temperatura ciała, puls, ciśnienie krwi, skład krwi i in.). Dlatego też N. I. Monachow twierdzi, że o dobrym wychowaniu człowieka nie można mówić jedynie na podstawie jednego jego ukierunkowania lub jakiegokolwiek innego wskaźnika.

Dla pedagoga niezbędną jest konkretna charakterystyka dobrego wychowania uczniów, która pomaga w sposób przedmiotowy i udokumentowany konstruować pracę wychowawczą, ukierunkowywać kolektywy i jednostkę na rozwiązanie aktualnych zadań. Dla teoretycznego uświadomienia sobie poziomu dobrego wychowania, jego kształtowania niezbędny jest kompleks wskaźników, wykrywający jego istotę i określający kierunek pracy. Pozwoli to pedagogowi na stwierdzenie, co jest do-

² Por. N. I. Monachow: K woprosu o wyjawlenii pokazatielej wospitannosti szkolnikow. *Sowietskaja Pädagogika* 1973, nr 9, s. 63—70.

bręgo, a co złego w osobowości tego lub innego wychowanka, jakie należy przedsięwziąć konkretne środki dla dalszej pracy w zakresie jego wszechstronnego rozwoju.

W dalszej części artykułu N. I. Monachow prezentuje wyniki badań w zakresie określania i ustalania wskaźników dobrego wychowania uczniów. Podkreśla przy tym, że w warunkach rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego wskaźniki dobrego wychowania powinny odzwierciedlać zadania kształtowania komunistycznych stosunków społecznych i wychowania nowego człowieka (w sumie dają one wystarczającą pełną charakterystykę socjalistycznego typu osobowości).

Rozwiązując zagadnienie optymalnej liczby wskaźników dobrego wychowania uczniów autor pisze, iż dążył do tego, aby wskaźniki te były jasne, konkretne, odzwierciedlające rzeczywistość najważniejsze i najbardziej typowe cechy osobowości.

Dla opracowania wskaźników dobrego wychowania uczniów pedagog powinien wiedzieć, w ciągu jakiego okresu poszczególne cechy osobowości podlegają istotnym zmianom.

Autor w swoich badaniach przyjął dwa lata nauki za okres, w ciągu którego w charakterystyce ucznia gromadzą się istotne zmiany, a wskaźniki rozwojowe czynią skok jakościowy. Wychodząc z tego założenia wydzielił on następujące grupy rozwojowe uczniów: klasy I—II, III—IV, V—VI, VII—VIII i IX—X.

Jakim podstawowym kryterium powinny odpowiadać wskaźniki dobrego wychowania uczniów? Według N. I. Monachowa, wskaźniki takie powinny odzwierciedlać:

- a) typowe cechy osobowości, uwarunkowane istotą ustroju socjalistycznego, a także tradycjami narodu radzieckiego (wskaźniki socjalne),
- b) specyficzne cechy związane z podstawową działalnością i właściwościami rozwojowymi uczniów (wskaźniki rozwojowe),
- c) indywidualność osobowości, jej cechy i właściwości.

Wskaźniki rozwojowe dobrego wychowania uczniów odpowiadają — zdaniem autora — czterem stopniom rozwojowym (klasy I—III, IV—VI, VII—VIII i IX—X). Optymalna liczba wskaźników dla każdej grupy wiekowej, dla każdego stopnia obejmuje około 12—15 cech. Nazwy cech dobrego wychowania powinny być zrozumiałe dla uczniów.

Wyodrębniając podstawowe wskaźniki dobrego wychowania ucznia radzieckiego, autor przestudiował dyrektywne dokumenty, w których w skoncentrowany sposób przedstawione zostały ustalenia partii i rządu w zakresie komunistycznego wychowania dorastających pokoleń.

Podstawowymi wskaźnikami dobrego wychowania obywatela radzieckiego są — według N. I. Monachowa — świadomość komunistyczna, umiłowanie pracy, oszczędność, zdyscyplinowanie, aktywność, żądza wiedzy, a także rozwój estetyczny i fizyczny. Wziąwszy te cechy za podstawę, autor postanowił wyjaśnić, na ile dane wymagania normalnych są dostępne uczniom konkretnego wieku; w jakiej mierze są one odczuwane i przyswajane przez tych, kto je realizuje w stosunku do dorastającego pokolenia, a także przez samych uczniów; w jakim stopniu są one wytyczną w pracy wychowawczej z uczniami.

W dalszej części artykułu autor wymienia i opisuje metody, jakie zastosował w swoim badaniu. Obok analizy odpowiedniej literatury zastosował on pogadankę, wywiad, różnego rodzaju ankiety (dla nauczycieli, wychowawców klasowych, rodziców, uczniów itp.) oraz inne metody.

Na podstawie badań N. I. Monachow określił dla poszczególnych grup rozwojowych wskaźniki dobrego wychowania. I tak np. wiodącymi wskaźnikami dobrego wychowania w klasach I—III są: 1) miłość do ojczyzny, 2) koleżeńskość, 3) szacunek dla starszych, 4) dobroć, 5) szczerłość, 6) umiłowanie pracy, 7) oszczędność,

8) zdyscyplinowanie, 9) pilność, 10) żądza wiedzy, 11) umiłowanie piękna, 12) dążenie do tego, aby być silnym, zwinnym, zahartowanym.

Wskaźniki dobrego wychowania uczniów klas IV—V w zasadzie pokrywają się z przedstawionymi wskaźnikami dla uczniów klas I—III. Jest to w pełni zrozumiałe — pisze autor — jeżeli uwzględnimy stopniowy rozwój osobowości dziecka w początkowym jego okresie.

Uczniów klas VI—VIII charakteryzuje burzliwy rozwój sił fizycznych i intelektualnych, intensywne kształtowanie ich osobowości. W stosunku do poprzedniego okresu rozwojowego występuje tu pewna ilość nowych wskaźników dobrego wychowania, jak: świadomość komunistyczna, aktywność, humanitaryzm, a także śmiałość i silna wola itp. Wiele cech osobowości uczniów w tym wieku posiada już dość wyraźnie sprecyzowany charakter.

W klasie IX—X następuje nowy i bardzo odpowiedzialny etap w rozwoju osobowości uczniów. Starszoklasiści — jak pisze autor — stoją na progu samodzielnego życia, świadomego i aktywnego uczestnictwa w budownictwie społeczeństwa komunistycznego.

Oto charakterystyka dobrego wychowania uczniów wieku młodzieńczego: 1) patriotyzm, 2) świadomość komunistyczna, 3) kolektywizm, 4) internacjonalizm, 5) humanitaryzm, 6) szczerść, 7) sumienny stosunek do pracy, 8) zdyscyplinowanie, 9) odpowiedzialność, 10) pryncypialność, 11) celowość, 12) aktywność, 13) żądza wiedzy, 14) rozwój estetyczny, 15) dążność do doskonałości fizycznej.

W sumie wymienione wyżej cechy tworzą — zdaniem autora — pełną charakterystykę młodego budowniczego komunizmu, który jest ucieleśnieniem socjalistycznego typu osobowości.

Uogólniając materiały swych badań N. I. Monachow stwierdza, że takie cechy, jak miłość do ojczyzny, umiłowanie pracy, kolektywizm, uczciwość, zdyscyplinowanie, żądza wiedzy, dążenie do doskonałości fizycznej, odczuwanie piękna (rozwoj estetyczny), występowały we wszystkich okresach nauki szkolnej. Świadczy to o tym, że wysunięte przez KPZR i rząd radziecki zadania wychowania nowego człowieka weszły na trwałe do świadomości ludzi, że zadania te ukierunkowują praktyczną działalność szkoły, rodziny, określają perspektywy wychowania uczniów.

Czytelnikom interesującym się kształceniem pedagogów i psychologów dla średniego szkolnictwa zawodowego polecamy artykuł I. A. Solowkowa z Moskiewskiego Państwowego Instytutu Pedagogicznego im. W. I. Lenina zamieszczony w nrze 10 *Sowietskoj Piedadogiki*.³

We wstępie swego artykułu autor w krótkim zarysie przedstawił historię powojennego kształcenia specjalistów z pedagogiki i psychologii dla liceów pedagogicznych, techników przemysłowo-pedagogicznych, szkół muzyczno-pedagogicznych, szkół przygotowujących nauczycieli wychowania fizycznego, starszych przewodników pionierów itp.

Następnie I. A. Solowkow szczegółowo przedstawił program kształcenia wysoko kwalifikowanych specjalistów w dziedzinie pedagogiki, psychologii, metodyki nauczania początkowego w utworzonym sześć lat temu specjalnym oddziale przy wydziale pedagogicznym MPIP im. W. I. Lenina.

Powyższe studia trwają pięć lat. Podstawowym ich zadaniem jest kształcenie nauczycieli pedagogiki i psychologii dla liceów pedagogicznych. Absolwenci uzyskują ponadto dodatkową specjalizację: metodyka-organizatora nauczania początkowego. Absolwenci — poza liceami pedagogicznymi — podejmują pracę jako kierownicy gabinetów metodycznych, zastępcy dyrektorów szkół, pracownicy instytutów doskonalenia nauczycieli itp.

³ Por. I. A. Solowkow: Podgotowka piedadogow i psychologow dla sriednich specjalnych uczebnych zawiedienij. *Sowietskaja Piedadogika* 1973, nr 10, s. 78—82.

Zaprezentowany przez autora artykułu plan studiów obejmuje kilka cykli organicznie ze sobą powiązanych.

Pierwszy z nich obejmuje nauki społeczno-polityczne. W stosunku do innych kierunków studiów jest on znacznie szerszy, ponieważ stanowi trwały fundament dla nauk pedagogicznych i psychologicznych.

Drugi cykl obejmuje nauki przyrodnicze. Wchodzi tu: biologia ogólna, anatomia rozwojowa i fizjologia człowieka, higiena szkolna, nauka o wyższej czynności nerwowej, a także specjalny kurs z genetyki.

Trzeci cykl — ogólnokształcący. Studenci studiują język rosyjski wraz z wprowadzeniem do językoznawstwa, podstawy wyższej matematyki, historię powszechną, literaturę rosyjską i radziecką, język obcy, techniczne środki nauczania.

Na bazie tych trzech cykli skonstruowano specjalne kształcenie w dziedzinie pedagogiki, psychologii, metodyki nauczania początkowego. Na naukę tych przedmiotów przeznaczono około 50% ogólnego czasu przewidzianego w planie studiów.

Cykl nauk psychologicznych obejmuje psychologię ogólną z zajęciami laboratoryjnymi i seminaryjnymi, psychologię rozwojową i pedagogiczną również z zajęciami praktycznymi i laboratoryjnymi, historię psychologii, psychopatologię, specjalne kursy z psychologii społecznej, psychologii nauczania i wychowania, psychologii nauczyciela i metodyki nauczania psychologii. Plan nauczania przewiduje napisanie pracy kursowej z psychologii wychowawczej na II roku studiów.

Cykl nauk pedagogicznych obejmuje: wprowadzenie do pedagogiki, historię wychowania, pedagogikę szkolną, metodykę wychowania komunistycznego, pedagogikę porównawczą, kierowanie szkołą i działalność inspektorską, ekonomikę i planowanie oświaty, historię ruchu pionierskiego, metodykę nauczania pedagogiki. Wszystkie wymienione w planie przedmioty są organicznie powiązane z zajęciami praktycznymi i laboratoryjnymi. Na IV roku studenci piszą pracę kursową z pedagogiki. Oprócz tego na starszych latach studiów (IV—V rok) wprowadzono specjalistyczne kursy z najbardziej aktualnych problemów pedagogiki, jak np. metody badań naukowo-pedagogicznych, naukowa organizacja pracy pedagogicznej, kontrola i ocena wiadomości uczniów, nauczanie programowane itd.

Teoretyczne nauczanie powiązane jest z różnego rodzaju praktykami pedagogicznymi, które trwają prawie przez cały okres studiów i obejmują zarówno działalność szkolną, jak i pozaszkolną.

Przygotowanie absolwentów kończy się przeddyplomową praktyką w szkole, napisaniem pracy dyplomowej z pedagogiki lub psychologii (do wyboru), jej obroną, a także złożeniem egzaminów państwowych z komunizmu naukowego, współczesnego języka rosyjskiego lub matematyki, z metodyki nauczania tych przedmiotów w szkole (również do wyboru).

Spotkania i wywiady z pierwszymi absolwentami tego kierunku, jak również wywiady z kierownikami placówek, gdzie pracują młodzi specjaliści, pozwalają przypuszczać — pisze w zakończeniu autor — że kształcenie specjalistów według profilu „pedagogika i psychologia” znajduje się na prawidłowej drodze.

Józef Zalewski

REFORMA EGZAMINU MATURALNEGO

Dnia 9 listopada 1973 r. ukazało się Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania nr KO-421-5/73 w sprawie egzaminu dojrzałości w szkole średniej ogólnokształcącej i zawodowej.

Zgodnie z regulaminem — egzamin dojrzałości składa się z dwóch części:

- 1) z egzaminu obejmującego przedmioty obowiązkowe dla wszystkich uczniów;
- 2) z egzaminu obejmującego przedmioty wybierane przez uczniów.

W pierwszej części uczniowie składają egzamin pisemny z języka polskiego i matematyki. Uczeń, który otrzymał ocenę niedostateczną na egzaminie pisemnym, zdaje z tego przedmiotu (przedmiotów) egzamin ustny. Egzamin ustny mogą składać również uczniowie, którzy otrzymali z pracy pisemnej ocenę niższą od oceny rocznej (jeśli pragną podwyższyć ocenę egzaminacyjną).

Złożenie pierwszej części egzaminu dojrzałości stanowi warunek dopuszczenia ucznia do części drugiej. Druga część egzaminu obejmuje w zasadzie dwa przedmioty wybrane przez ucznia z zestawu zawartego w regulaminie. Regulamin wprowadza możliwość składania przez uczniów egzaminu z wybranych przedmiotów bądź w formie ustnej, bądź w formie pisemnej pracy egzaminacyjnej.

Przedmiotami do wyboru są: język polski, języki obce (rosyjski, angielski, francuski, niemiecki, łaciński), historia, propedeutyka nauki o społeczeństwie, biologia, geografia, matematyka, fizyka, chemia, astronomia, wychowanie techniczne, wychowanie plastyczne, wychowanie muzyczne i przysposobienie obronne.

Zestaw przedmiotów do wyboru został więc rozszerzony o dyscypliny, które w przeszłości nie były uwzględniane w egzaminie dojrzałości. Decyzja ta przyczyni się z jednej strony do wzrostu ich znaczenia w procesie kształcenia, a z drugiej — do osiągnięcia wyższego poziomu zgodności treści egzaminu dojrzałości z treściami egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie. Przedmioty te wchodziły bowiem w zakres egzaminu wstępnego w niektórych uczelniach.

Wprowadzenie możliwości składania egzaminu z wybranych przedmiotów bądź to w formie pisemnej pracy egzaminacyjnej, bądź też egzaminu ustnego ma na celu przystosowanie formy składania egzaminu z wybranych przedmiotów do aspiracji uczniów oraz stworzenie młodzieży warunków swobodnego wyboru sposobu zaprezentowania dorobku poznawczego.

Na pięć miesięcy przed rozpoczęciem egzaminu dojrzałości uczniowie klasy programowo najwyższej deklarują na piśmie przystąpienie do egzaminu, wybrane przedmioty egzaminacyjne oraz formę ich składania. Dążyć przy tym należy, by zachodziła zgodność wybranych przedmiotów egzaminacyjnych z kierunkiem studiów, które zamierza podjąć uczeń. Egzamin dojrzałości stanowi bowiem ważny sprawdzian przygotowania ucznia do studiów wyższych.

Uczniów klas programowo najwyższych w technicach i szkołach zawodowych równorzędnych obowiązuje wykonanie prac końcowych. Wykonanie pracy końcowej stanowi sprawdzian dojrzałości ucznia i przygotowania go do wykonywania pracy zawodowej na stanowisku technika lub pracownika równorzędnego. Pracę końcową, łącznie z uzyskaną z niej oceną, zalicza się jako egzamin z wybranego przedmiotu.

Uczniowie, którzy nie zamierzają studiować, będą mogli wybrać dwa dowolne przedmioty.

Zgodnie z regulaminem, uczniowi, który złożył egzamin dojrzałości, zostaną wpisane do świadectwa:

- oceny roczne ustalone przez radę pedagogiczną szkoły;
- oceny uzyskane na egzaminie dojrzałości;
- indywidualne osiągnięcia ucznia, w tym również miejsca uzyskane w olimpiadach.

Uczniowie, którzy nie przystąpili do egzaminu dojrzałości lub go nie złożyli, otrzymają świadectwo ukończenia szkoły z ocenami rocznymi ze wszystkich przedmiotów i wpisem indywidualnych osiągnięć.

Oddzielny zapis na świadectwie dojrzałości ocen uzyskanych na egzaminie dojrzałości ma na celu pobudzenie aktywności poznawczej uczniów i ukierunkowanie ich wysiłków przed egzaminem. Regulamin bowiem stwarza możliwości uzyskania na egzaminie dojrzałości ocen wyższych niż oceny roczne wystawione przez radę pedagogiczną.

Nieprzystąpienie do egzaminu dojrzałości lub niezłożenie egzaminu w całości lub części nie zamyka absolwentowi szkoły średniej drogi do zdobycia świadectwa dojrzałości. Regulamin przewiduje możliwość składania egzaminu dojrzałości w następujących sesjach egzaminacyjnych przez uczniów, którzy egzaminu nie złożyli lub do niego nie przystąpili. Uczniowie ci będą wówczas składać egzamin z wybranych przedmiotów w formie ustnej.

Przedstawiona w regulaminie koncepcja egzaminu dojrzałości nawiązuje do poglądów i propozycji z dyskusji nad Raportem Komitetu Ekspertów oraz ze spotkań z aktywnym oświatowym i młodzieżowym.

Nowa koncepcja egzaminu dojrzałości wychodzi więc naprzeciw potrzebom społecznym oraz życzeniom i oczekiwaniom wielu uczniów i nauczycieli.

Wprowadzenie nowego regulaminu ma głównie na celu podniesienie poziomu przygotowania młodzieży do dalszego kształcenia się i pracy zawodowej oraz zbliżenie treści i kształtu egzaminu dojrzałości do egzaminu wstępnego na wyższe uczelnie.

Kazimierz Szuba

FILM DYDAKTYCZNY W KSZTAŁCENIU ZAWODOWYM

W dniach 6 i 7 listopada 1973 r. w Jadwisinie k. Warszawy odbyły się dwie programowo dopełniające się imprezy oświatowe:

- I seminarium pt.: „Modernizacja kształcenia zawodowego a rozwój nowoczesnej dydaktyki”,
- Przegląd Filmów Dydaktycznych dla Szkolnictwa Zawodowego.

Organizacyjnie i programowo imprezy przygotowali: Instytut Kształcenia Zawodowego oraz Centralny Ośrodek Filmów Dydaktycznych. W sympozjum oraz w przeglądzie udział wzięli: minister oświaty i wychowania — Jerzy Kuberski, który patronował imprezie, zastępca kierownika Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR — Czesław Banach, kurator Stołecznego Okręgu Szkolnego — Wiesław Kulmiński, dyrektor Centralnego Ośrodka Filmów Dydaktycznych — Józef Mikołajewicz, dyrektor Instytutu Kształcenia Zawodowego — Tadeusz Nowacki, przedstawiciele okręgów szkolnych z całego kraju oraz liczna grupa naukowców. Ogółem — ponad 120 osób.

Na program sympozjum i przeglądu filmów złożyły się:

- referat podstawowy prof. dra Tadeusza Nowackiego na temat: „Przemiany szkolnictwa zawodowego w świecie a rozwój nowoczesnej dydaktyki”.
 - referat przygotowany przez mgra Franciszka Januszkiewicza i dra Stanisława Kaczora, a wygłoszony przez St. Kaczora na temat: „Kształcenie ustawiczne a rozwój technologii nauczania”.
 - referaty i doniesienia związane z rolą filmu dydaktycznego w kształceniu zawodowym (doc. reż. Jan Jacoby, reż. Józef Mikołajewicz, Bogusław Waś i dr Alicja Czosnowska) oraz
 - przegląd ponad 20 filmów dydaktycznych przeznaczonych dla szkół zawodowych.
- Z bogatego zestawu problemów podciąganych pod hasło modernizacji kształcenia uczestnicy sympozjum ze zrozumiałych względów wydobylali i akcentowali głównie te, które dotyczą teraźniejszości i przyszłości filmu dydaktycznego w szkole zawodowej. Bardzo charakterystyczna w tym względzie była wypowiedź ministra Jerzego Kuberskiego, według którego na film dydaktyczny i jego rolę spoglądać należy z pozycji podstawowych problemów współcześnie realizowanej edukacji, tj.:
- konieczności akceleracji procesu nauczania oraz
 - jakości kształcenia realizowanego przez szkołę.

Film dydaktyczny w obu tych przypadkach odegrać może i powinien rolę decydującą. W przypadku procesów akceleracyjnych filmowi przypada rola czynnika przyspieszającego proces kształcenia i działającego na całą osobowość, natomiast w związku z problemem jakości kształcenia szkolnego film może i powinien zastępować nazbyt długie i monotonne opisy żywymi obrazami z rzeczywistości.

Oprócz wyżej wymienionych generalnych problemów współczesnej edukacji widzieć też należy problemy specyficzne dla kształcenia zawodowego. Do takich zaś prof. dr Tadeusz Nowacki zalicza:

1. konieczność formułowania takiego programu kształcenia ogólnego i na nim opartego kształcenia zawodowego, które warunkowałyby oprócz wszechstronnego rozwoju osobowości wychowanka także rozwój jego umiejętności zawodowych;
2. potrzebę intensyfikacji kształcenia zawodowego, realizowanego na różnych poziomach;
3. zasadność przejścia na kształcenie szerokoprofilowe, realizowanego w drodze łączenia zawodów szkoleniowych oraz scalania przedmiotów nauczania;
4. pilną potrzebę podwyższenia wartości przygotowania zawodowego i związania go z całym systemem oświatowym;
5. konieczność unowocześnienia metod pracy nauczyciela z uczniem.

We wszystkich tych zakresach właściwa dyspozycja filmem dydaktycznym przez nauczyciela nabiera znaczenia wprost podstawowego. Niestety, ten odcinek działalności dydaktycznej nadal pozostawia wiele do życzenia. Oczywiście, modernizacja kształcenia zawodowego nie może sprowadzać się tylko do filmu, jednak umiejętna praca z filmem, a może szerzej — z obrazem, to na pewno już wiele.

Podstawowe tezy wywodu prof. Tadeusza Nowackiego uzyskiwały potwierdzenie także w wystąpieniach dalszych referentów i dyskutantów, mimo że każdy akcentował inny aspekt zagadnienia. Dr Stanisław Kaczor i mgr Franciszek Januszkiewicz postulowali technologię kształcenia, traktowaną jako kompleks zagadnień związanych z procesem kształcenia. W przekonaniu wyżej wymienionych tak pojęta technologia kształcenia gwarantuje: sprzężenie zwrotne, wzrost efektywności kształcenia, zweryfikowane metody pracy nauczyciela i ucznia, rozszerzony dostęp do materiałów, zwiększony udział bezpośredni w procesie kształcenia oraz indywidualizację. Doc. reż. Jan Jacoby, reż. Józef Mikołajewicz i Bogusław Waś ukazywali walory pedagogiczne oraz artystyczne i techniczne filmu dydaktycznego, postulując przy tym potrzebę koordynacji w zakresie tworzenia i rozprowadzania filmu. Dr Alicja Czosnowska przedstawiła główne tezy metodyki pracy z filmem na przykładzie szkoły

zawodowej. Doc. dr Zygmunt Wiatrowski skupił uwagę uczestników sympozjum nad pilnym problemem przygotowania nauczycieli do pracy z filmem. Dr inż. Stanisław Jarmark i inni dyskutanci postulowali, aby wszelkie poczynania związane z produkcją filmu dydaktycznego i jego stosowaniem w codziennej pracy szkoły pozostawały w gestii Centralnego Ośrodka Filmów Dydaktycznych podległego Ministerstwu Oświaty i Wychowania.

Sympozjum w Jadwisinie dzięki aktywnemu udziałowi wielu wybitnych specjalistów zagadnienia, a także wyróżniających się w tym zakresie nauczycieli-praktyków przyczyniło się do ustalenia oceny stanu aktualnego oraz najpilniejszych potrzeb i postulatów w kwestii szeroko pojętej modernizacji kształcenia zawodowego i roli w tym film dydaktycznego.

Materiały z Jadwisina posłużyły do opracowania specjalnego memoriału, w którym między innymi postuluje się:

- podniesienie kwalifikacji nauczycieli w zakresie technologii kształcenia, a w tym posługiwania się technicznymi środkami nauczania;
- wprowadzanie do szkół filmu typu super 8 w kasecie, do którego — jak twierdzą znawcy zagadnienia — należy przyszłość;
- skoordynowanie działalności instytucji i placówek zajmujących się filmem dydaktycznym przez zapewnienie w niej roli decydującej Ministerstwu Oświaty i Wychowania;
- przychodzenie szkołom i nauczycielom z maksymalną pomocą techniczną i metodyczną, między innymi na odcinku dysponowania filmem dydaktycznym;
- prowadzenie badań naukowych, określających rolę i funkcję filmu dydaktycznego w szkole zawodowej.

Sympozjum w Jadwisinie z wielu przyczyn nie mogło dać odpowiedzi na wszystkie możliwe pytania i wątpliwości, jakie w związku z filmem dydaktycznym każdy z nas mógłby formułować. Mimo to pierwsze ogólnokrajowe spotkanie zainteresowanych sprawami filmu dydaktycznego na użytek kształcenia zawodowego zaliczyć można do wielce pożytecznych i udanych.

Organizatorzy sympozjum przewidują wydanie materiałów z sympozjum w pierwszym numerze rocznika *Pedagogika Pracy*, który według przewidywań Instytutu Kształcenia Zawodowego ukaże się pod koniec 1974 roku.

Z. W.

POLONICA OŚWIATOWE W CZASOPISMACH ZAGRANICZNYCH

A. PRACE AUTORÓW OBCYCH O SZKOLNICTWIE POLSKIM, RECENZJE PRAC POLSKICH, INFORMACJE, DONIESIENIA.

1. A lengyel pedagógusok jogainak és kötelezettségeinek chartája. *Pedagógiai Szemle* 1973, nr 2, s. 181—182.
(Karta praw i obowiązków nauczyciela. *Głos Naucz.* 1972, nr 20, s. 1—12).
2. BÄSKAU HEINZ: Körpererziehung in Polen.
Körpererziehung 1973, Heft 5, S. 247—258.
3. CAPIAK ALOJZ: Zalistujcie si s nami v pol'skom časopise *Wychowanie v Przed-szkolu* 1971.
Predškolská Výchova 1972/1973, č. 7, s. 199—201.
4. —da—: Na návšteve v meste textilu a filmu.
Osvetova Praca 1973, č. 5, s. 24—26.
(O łódzkim Domu Kultury)
5. HAPALA DUŠAN: O pomůckách v pol'skom didaktickom časopise.
Učebni Pomucky ve Škole a v Osvětě 1972/1973, č. 6, s. 94—95.
(Przegląd zawartości czas.: *Dydaktyka Szkoły Wyższej* 1968—1971).
6. HAPALA DUŠAN: Prehľadka pol'ských a vedeckých filmov.
Učebni Pomucky ve Škole a v Osvětě 1972—1973, č. 5, s. 76—78.
7. JELINEK STANISLAV
Polská učebnice metodiky ruského jazyka.
Rusky Jazyk 1972—1973, č. 6, s. 272—274.
(Recenzja książki: *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*, pod red. A. Dorosa. Warszawa 1971, s. 255).
8. KUNZMANN MARGRET: Mittlere berufliche Bildung in der Volksrepublik Polen.
Berufsbildung 1973, Heft 6, s. 288—291.
9. O VI Meždunarodnom seminare po voprosam doškol'nogo vospitanja v Buda-pešte (VNR)
Doškol'noe Vospitanie 1973, nr 3, s. 89—98.
(str. 95 — sprawozdanie z referatu M. Dmochowskiej z Instytutu Programów Szkolnych Ministerstwa Oświaty i Wychowania).
10. PAVLIK J.: Konferencja o celodennom výchovnom systéme.
Jednotna Škola 1973, č. I, s. 78—80.
(Z Polski udział wzięli: Ładysława Bobrowska i Marek Żelazkiewicz z Instytutu Dadań Pedagogicznych).
11. PETRAK HORST: Kolodziejska Jadwiga: Biblioteki amerykańskie.
Bibliothekar 1973, Heft 2, S. 139—140.
(Recenzja).
12. PICKA DALIBOR: Z celostátní konference o celodenním výchovném systéme.
Socialistická Škola 1972/1973, č. 5, s. 199—211.
(Sprawozdanie z międzynarodowej konferencji na temat wychowania całodzienne-go, fragmenty referatu M. Żelazkiewicza, s. 202—204).

13. PIOTROWSKI ZIGMUNT A. (Zygmunt)
Revue de Psychologie Appliquée 1973, nr 1, s. 49—59.
(Nota biograficzna, przebieg pracy badawczej i dorobek naukowy prof. Zygmunta Piotrowskiego (ur. w 1904 r.). Kończył studia i doktoryzował się w Poznaniu. Aktualnie profesor uniwersytetów New York University, Temple University — Filadelfia. Współwydawca czasopisma: *The Psychiatric Quarterly*. Interesował się i wiele prac poświęcił badaniom testu osobowości Rorschacha. Bibliografia prac prof. Z. Piotrowskiego zawiera 145 pozycji, s. 52—59.)
14. POUL: Pêche o sluchové postižené děti v Polsku.
Otázky Defektologie 1972—1973, č. 5, s. 203—204.
(Opieka nad dziećmi z upośledzonym słuchem.)
15. SAVINA A.: Problemy podgotovki učiteľa.
Narodnoe Obrazovanie 1973, nr 6, s. 88.
(Recenzja książki W. Wojtyńskiego: O kształceniu nauczyciela szkoły podstawowej w Polsce i w świecie. Warszawa 1971, PZWS, s. 310.)
16. SCHYMON BRUNO: Das Bildungswesen in hochindustrialisierten kapitalistischen Ländern. T. Dowjat, M. Pęcherski, T. Wróbel: Oświata i szkolnictwo we Francji, Niemieckiej Republice Federalnej i Szwecji (Volksbildung und Schulwesen in Frankreich, in der BRD und in Schweden). Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971, 361 S.
Vergleichende Pädagogik 1973, Heft 1, S. 94—97.

B. PRACE AUTORÓW POLSKICH W CZASOPISMACH ZAGRANICZNYCH

1. DEWITZ WIKTORIA: Programové základy vychovne prace.
Podstawy programowe pracy wychowawczej. (Problemy opiekuńczo-wychowawcze, Warszawa 1971, č. 2, str. 34—38).
Vychovateľ 1972—1973, č. 5, s. 143—146.
(Z polskiego przełożyła Hana Kratochvílova.)
2. DMOCHOWSKA M.(aria): Mravná a spoločenská výchova v polských materských školách.
Predškolska Výchova 1972—1973, č. 7, s. 133—136.
(Z referatu M. Dmochowskiej wynotował i przełożył Alojz Capiak.)
3. KUPISIEWICZ CZESŁAW: Az iskolarendszer korszerűsítésének néhány elve.
Pedagogiai Szemle 1973, nr 1, s. 25—32.
(Podstawy modernizacji systemu szkolnego, przekł.: Horváth József, streszcz. ros., ang.)
4. KURCZ IDA: Une contribution à la psychologie de la grammaire sur l'exemple de la langue polonaise.
Bulletin de Psychologie 1972—1973, n° 304, p. 391—395.
5. NOWACKI TADEUSZ: K olázkam problémového vyučovania
Jednotná Škola 1973, č. 4, s. 306—316.
6. NOWACKI TADEUSZ: Polytechnische Bildung der achtklassigen Grundschule Polens.
Vergleichende Pädagogik 1973, Heft 1, S. 51—60.
7. OKOŃ W.(incenty): A kezés a tudományos-műszaki forradalom időszakában.
Pedagogiai Szemle 1973, nr 1, s. 34.
(Streszczenie artykułu: Obrazowanie v uslovijach naučnotečničeskoj revolucii, zamieszczonego w czas. *Narodnoe Obrazovanie* nr 7 1972 s. 93—95.)

8. POMYKAŁO WOJCIECH: Entwicklung des Bildungswesens in der Volksrepublik Polen.
Pädagogik 1973, Heft 2, S. 166—169.
9. POMYKAŁO V.: Dwuchnedel'nik „Vospitanie”.
Narodnoe Obrazovanie 1973, nr 6, s. 87.
10. TARNOWSKI JANUSZ (Warszawa): Une pédagogie chrétienne existentielle.
Lumen Vitae vol. XXVIII: 1973, n° 1, p. 125—141.
(Odbitka).
11. TURNAU STEFAN (Kraków): Ce qui se fait en Pologne.
Cahiers pédagogiques 1973, n° 110, p. 27—28.
(O nauczaniu matematyki w szkołach polskich).

Prace zostały wywołowane z numerów czasopism zagranicznych, które wpłynęły do Biblioteki Instytutu Badań Pedagogicznych w pierwszym półroczu ub. roku.

Wybór i opracowanie:
Anna Król

СО Д Е Р Ж А Н И Е

СТАТЬИ

ЮЗЕФ КОЗЛОВСКИ: Значение опыта в процессе профессионального совершенствования	161
МАРИАН РАТАЙ: Достижения и перспективы развития предметных олимпиад	176
ЯП ФУДАЛИ: Общеобразовательные лица с расширенной программой обучения иностранным языкам	183
КАЗИМЕЖ СОСЫНИЦКИ: Взгляд структурализма на современную науку	199

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

ВАЦЛАВ ВОЙТЫШЬСКИ: Педагогические науки по отношению к реформе просвещения в школе	214
--	-----

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

РИНАРД ЛУКАШЕВИЧ: Показатели разнообразия образцов поведения молодежи	226
АЛИЦИЯ и ЯП МАУРЕР: Общественная обусловленность желаний и профессиональных стремлений среди учащихся окончивающих восьмилетнюю школу	232
ЯП РЕРУТКЕВИЧ: Реакции учащихся на фоне объективной среды	244
ВЛАДИСЛАВ ПУСЬЛЕЦКИ: Месячный анализ успехов учеников в двухпятигодичном учебном году	250

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

БОЛЕСЛАВ ПЛЕСЬНИАРСКИ: Войцех Помикало — Социалистическая воспитательная стратегия	260
ЗЫГМУНТ ВНАТРОВСКИ: Игнаци Шапяевски — Профессия и труд между диагнозом и прогнозом	264
МЕЧИСЛАВ ИВАНИЦКИ: Станислав Михальски — Общественная и педагогическая деятельность Стефани Семюловой	267
РЫШАРД ВЕНЦКОВСКИ: Мирослав Я. Шиманьски — Школьная селекция обусловлена средой	270
ЯП ПОПЛЮЧ: Станислав Кравцевич — Сотрудничество и сожительство в учительских коллективах	272
МАРИЯ ГУТВИНЬСКА: Адам Вендрихович — Культурная жизнь учителей	275
МИРОСЛАВ Я. ШИМАНИСКИ: Ondrej Baláz — Učitel a spoločnosť	276
АДАМ ЗЫХ: John Clark Marshall, Loyde Wesley Hales — Classroom test construction Reading	280

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати	283
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати	286

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

КАЗИМЕЖ ШУБА: Реформа экзамена на аттестат зрелости	292
ЗВ: Дидактический фильм в профессиональном образовании	293

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

АННА КРУЛЬ: Просветительные „Polonica” в зарубежной печати	296
--	-----

CONTENTS

ARTICLES

JÓZEF KOZŁOWSKI: Experience in the Process of Upgrading Professional Qualifications	161
MARIAN RATAJ: Perspectives and Successes in Growth of Subjects' Olympiads	176
JAN FUDALI: Academical Liceums with Wide Program of Teaching Foreign Languages	183
KAZIMIERZ SOŚNICKI: View of a Structuralism of Present Science	199

DISCUSSIONS AND POLEMICS

WACŁAW WOJTYŃSKI: Pedagogical Sciences in Reforming School and Education	214
--	-----

EXPERIENCES, TRIALS AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

RYSZARD ŁUKASZEWICZ: Points of Desintegration in Youths' Behaving	226
ALICJA i JAN MAUREROWIE: Social Conditions of Wishes and Professional Aspirations for Pupils Graduating Elementary School	232
JAN RERUTKIEWICZ: Student's Reaction in the Objective Environment	244
WŁADYSŁAW PUŚLECKI: Monthly Analysed Pupils Achieving in the Two-period School Year	250

REVIEWS AND REPORTS ON BOOKS

BOLESŁAW PLEŚNIARSKI: Wojciech Pomykało — Socialistic Strategy in Upbringing	260
ZYGMUNT WIATROWSKI: Ignacy Szaniawski — Profession and Work Between Diagnosis and Hypothesis	264
MIECZYŚLAW IWANICKI: Stanisław Michalski — Social and Pedagogical Activity of Stefania Sempołowska	267
RYSZARD WIĘCKOWSKI: Mirosław J. Szymański — Surraunelings Conditions for School Selection	270
JAN POPLUCZ: Stanisław Krawcewicz — Cooperation and Coexistence in Teachers' Groups	272
MARIA GUTWIŃSKA: Adam Wędrychowicz — Teachers' Cultural Life	275
MIROŚLAW J. SZYMAŃSKI: Ondrej Balaz — Teacher and the Society	276
ADAM ZYCH: John Clark Marshall Loyde Wesley Hales — Classroom-test Construction Reading	280

REPORTS ON PERIODICS

STANISŁAW NOWACZYK: Review of the Polish Pedagogical Periodics	283
JÓZEF ZALEWSKI: Review of the Soviet Pedagogical Periodics	286

COUNTRY CHRONICLE

KAZIMIERZ SZUBA: Examination Changes for the Secondary-school Certificate	292
ZW: Didactic Film in Trade Education	293

FOREIGN CHRONICLE

ANNA KRÓL: Educational Polonics in Foreign Periodics	296
--	-----



INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1974

Nakład 4874 egz. Ark. wyd. 12. Ark. druk. A-1 — 11,97. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16.
Oddano do składania w styczniu 1974 r. Podpisano do druku w marcu 1974 r. Druk ukończono
w kwietniu 1974 r.

Indeks 37526 Olsztyńskie Zakłady Graficzne im. S. Pięknego w Olszynie Zam. nr 30/II