

RUCH PEDAGOGICZNY

3

ROK XVI (XLVIII) MAJ—CZERWIEC 1974

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

Od Redakcji	305
ARTYKUŁY	
ZBIGNIEW ZABOROWSKI: Integralny model stosunku społecznego . . .	307
MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: Organizacja działalności opiekuńczo-wychowawczej w nowo powstających osiedlach miejskich	328
Z POMOCĄ STUDIUJĄCYM NAUCZYCIEŁOM	
MIRON KRAWCZYK: Relacje między procesami wychowania w węższym i szerszym zakresie	343
STANISŁAW KAWULA: Kształtowanie nowoczesnej świadomości wychowaw- czej rodziców	356
SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM	
ALEKSANDER MACIESZA: Zarządzanie oświatą w krajach anglosaskich . .	376
DYSKUSJE I POLEMIKI	
JANINA SZYMKAT: Pedagog w szkole	383
DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE	
ADAM ZYCH: Wartość diagnostyczna oceny szkolnej	393
JAN SZYMANKOWSKI: Nowa ocena ze sprawowania	398
JÓZEF MIERZWIŃSKI: Praca szkoły w środowisku i współpraca ze społecz- nością terytorialną	411
RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK	
ALICJA MAURER: Halina Spionek — Zaburzenia rozwoju uczniów a niepo- wodzenia szkolne	416
MARIA CHYMUK: Ryszard Więckowski — Intensyfikacja pracy uczniów w nauczaniu początkowym. Zarys skutecznej organizacji pracy uczniów w nauczaniu początkowym	418
STEFAN SZAJDAK: Jan Popłucz — Konflikty w zespołach nauczycielskich .	421
STANISŁAW KAWULA: Bolesław Pleśniarski — Wychowanie w Gwardii i Armii Ludowej	424
SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM	
STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . .	427
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . .	430
ANNA KRÓL: O nauce szybkiego czytania (z warsztatu pracy uczonych ra- dzieckich nad metodyką nauki szybkiego czytania)	435
KRONIKA KRAJOWA	
IRENA JANISZOWSKA: Jubileusz Profesora Wincentego Okonia	438
ROMANA MILLER: O dorobku naukowym Profesora Ludwika Bandury . .	439
JAN JANICKI: Sympozjum Naukowe w Katowicach poświęcone pracy z uc- niem zdolnym	444
KAZIMIERZ SZUBA: Przed nowym rokiem szkolnym	448
KRONIKA ZAGRANICZNA	
MARIA WALENTYNOWICZ: W kręgu przyjaciół literatury dla dzieci i mło- dzieży (o wystawie szwedzkiej książki dziecięcej w Bratysławie) . . .	449
WSPOMNIENIA	
JÓZEF SOSNOWSKI: Bohdan Nawroczyński nie żyje	451

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

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

OD REDAKCJI

W numerze niniejszym (3/1974) Redakcja otwiera nowy dział pod nazwą — Z pomocą studiującym nauczycielom, towarzyszący bezpośrednio działowi artykułowemu naszego czasopisma.

Rok szk. 1973/74, który właściwie dobiega już końca, stanie się rokiem pamiętnym nie tylko dlatego, iż zapadły w czasie jego trwania decyzje o upowszechnieniu szkoły średniej w Polsce, ale również dlatego, że stał się on rokiem inauguracji wielkiego ruchu w zakresie kontynuacji na pełnym, magisterskim poziomie kształcenia nauczycieli. W szranki tego ruchu stanęła na początek ok. 23-tysięczna rzesza czynnych nauczycieli (głównie nauczycielek), podejmując studia nie tylko na uniwersytetach, w WSP i WSN, lecz także w uczelniach technicznych i artystycznych, rolniczych i ekonomicznych oraz w akademiach wychowania fizycznego.

Jest to ewenement na skalę wyjątkową, stąd nie mogło i nie może obejść się bez towarzyszących mu wielorakich trudności organizacyjnych i merytorycznych w uczelniach i w szkołach samych, gdzie przecież zwiększać się będą, wprawdzie usprawiedliwione, tym niemniej bolesne dla rytmu codziennej pracy absencje nauczycieli. Nadto studiujący spotkali się niekiedy może po raz pierwszy z autentycznymi trudnościami charakteru poznawczego, gdyż materiał ze szkoły średniej, a nawet i z SN został dokumentnie zapomniany, a na jego przypomnienie i aktualizację, niezbędną do rozpoczęcia studiów, nie starczyło czasu. Na wiele z tych kłopotów znaleźć się musi rada, gdyż dzieło tak szlachetne w swych intencjach i tak Krajowi potrzebne nie może doznać szwanku.

Na plan pierwszy wysuwa się potrzeba wielostronnej pomocy, z jaką przyjść się powinno szerokim i coraz szerszym w przyszłości kręgom studiujących nauczycieli. Kręgi studiujących zaocześnie zwiększać się przecież będą także o tych, którzy podejmą studia trybem eksternistycznym,

co dotyczyć może, oczywiście, dyscyplin, które tym trybem studiować można. Niemalą w tym względzie rolę odegrać powinny czasopisma metodyczno-przedmiotowe i tzw. czasopisma ogólnopedagogiczne, publikując odpowiednie materiały zsynchronizowane tematycznie z programami studiów właściwych kierunków, przychodząc w sukurs zarówno szkołom wyższym, jak też Nauczycielskiemu Uniwersytetowi Radiowo-Telewizyj-nemu (NURT), który otworzył w dniu 23 stycznia br. swoje anteny cyklem wykładów z pedagogiki, psychologii, marksistowskiej filozofii i socjologii oraz z podstaw nauk politycznych wraz z elementami ekonomii politycznej.

Ruch Pedagogiczny postanowił wziąć udział w tej szerokiej akcji publikowania materiałów dla potrzeb właściwych mu profilowo studiów. Nie będziemy w naszym czasopiśmie drukować wykładów NURT-u, ponieważ czynić to będzie *Oświata i Wychowanie* w ramach swych wkładek. Nasze zainteresowania skupimy wokół problematyki pedagogicznej, na jaką wskazuje program, stanowić ona przy tym będzie uzupełnienie i szczególniejsze potraktowanie haseł programu i tematyki wykładowej NURT-u.

W numerach następnych, w związku z oczekiwanym zakończeniem prac na programami wszystkich przedmiotów, występujących na 4-letnich zaocznych studiach magisterskich, w tym również nad programem pedagogiki, będziemy prawdopodobnie w stanie zasygnalizować Czytelnikom tematykę naszych artykułów na cały następny rok szkolny.

ZBIGNIEW ZABOROWSKI

INTEGRALNY MODEL STOSUNKU SPOŁECZNEGO

Istotne cechy stosunku społecznego

Człowiek jest istotą społeczną, żyjącą w różnego rodzaju grupach, społecznościach, kręgach. Życie jego przebiega wśród stałych styczności, kontaktów, stosunków z innymi ludźmi. Stosunki te w różnym stopniu „sprzyjają mu”, pobudzają jego rozwój i wzmacniają integralność jego osobowości. Pewne relacje są dla niego korzystne, zaspokajają jego potrzeby i pobudzają aspiracje, energię życiową, podnoszą samoocenę, inne są neutralne, są też i takie stosunki, które go kaleczą, deformują, blokują jego potrzeby, obniżają samoocenę. W tych ostatnich staje się on istotą słabą, zależną, ograniczoną, nie mogącą wyrazić swoich możliwości i zrealizować się w pełni.

Skoro przypisujemy stosunkom pewną moc, siłę oddziaływania na partnerów, powstaje pytanie, czym są one w istocie, co w ich treściach i strukturze decyduje o tej sile, o jej intensywności.

Istotą stosunków jest występowanie partnerów w mniej lub więcej określonych i trwałych rolach (mogą to być role sytuacyjne — np. role rozmówcy, role zawodowcy — np. rola lekarza, pacjenta, role przypisane — np. rola kobiety, mężczyzny), pojawienie się norm i wzorów regulujących ich wzajemne oddziaływanie, percepcowanie sytuacji, osoby partnera i w związku z tym reagowanie na postawy i oczekiwania partnera. W stosunku społecznym występuje zjawisko wzajemnego przystosowania polegające na modyfikowaniu własnego zachowania stosownie do ról własnych, ról partnera i jego zachowania. W stosunku społecznym partnerzy powiązani są zależnością tego rodzaju, że ich wzajemne zachowania mogą być nagradzające lub karzące. Np. nauczyciel oceniając ujemną odpowiedź ucznia stanowi źródło kary, nagrodą dla ucznia może być poparcie kolegi, który podważa autorytet nauczyciela.

Tak rozumiany stosunek społeczny może mieć niewątpliwie znaczną siłę oddziaływania na partnerów, stanowi bowiem system, układ społeczny obiektywnie istniejący, w którym funkcjonują określone normy, istnieje kontrola społeczna, możliwość stosowania sankcji, egzekwowania wymagań. Stosunek społeczny w tym ujęciu pozwala przewidywać wza-

jennie zachowanie partnerów, zachowanie to bowiem jest regulowane przez określone czynniki, np. role, normy i mechanizmy psychologiczne intra- i interpersonalne, np. mechanizm dysonansu poznawczego, mechanizm wyrównywania postaw.

Formułując problem na płaszczyźnie metodologicznej, stosunek interpersonalny można określić jako zmienną niezależną, która oddziałuje na zmienne zależne, to jest na zachowanie interpersonalne partnerów i pozwala je przewidywać. A więc wiedząc, że A i B łączy przyjaźń, można przewidywać, że będą oni często kontaktowali się ze sobą, zwierali się sobie ze swoich spraw, pomagali sobie. Przewidywania mogą dotyczyć nie tylko zachowań werbalnych i niewerbalnych, mogą one dotyczyć również myśli, ocen, uczuć partnerów, ich postaw i potrzeb (np. dopełniania się potrzeb partnerów, podobieństwa ich postaw).

Stosunki międzyludzkie jako przedmiot badań

Skoro stosunki międzyludzkie są zjawiskiem mniej lub bardziej ustrukturovanym, trwałym, determinowanym przez określone czynniki, mogą stać się one przedmiotem badań naukowych.

Złożoność i wieloaspektywność stosunków społecznych sprawia, że stały się ośrodkiem zainteresowania przedstawicieli różnych nauk. Charakteryzując w tym zakresie zainteresowania psychologów F. Heider pisał w 1958 roku: „Badania nad stosunkami międzyludzkimi były podejmowane tylko ubocznie w dziedzinie osobowości i psychologii społecznej. Badacze osobowości szerzej zajmowali się wyodrębnieniem cech osobowości i ich konfiguracji w strukturze osobowości. Jakkolwiek wiele cech osobowości, np. introwersja lub ekstrawersja, zawiera szereg elementów charakteryzujących zachowanie w odniesieniu do innych ludzi, zachowanie interpersonalne jako takie nie było zbyt często przedmiotem badań. Można sądzić, że badania naukowe stosunków międzyludzkich należą do psychologii społecznej. Psychologowie społeczni wszakże interesowali się relacjami między ludźmi w warunkach większych grup. Problemy te stawały się istotniejsze i ważniejsze niż relacja między dwojgiem ludzi... Można wszakże postawić pytanie, czy badanie relacji dwuosobowych nie może rzucić nowego światła na grupowe problemy”¹. Autor stwierdza, że w nowszych czasach stosunkami interpersonalnymi interesowali się przedstawiciele psychologii klinicznej (np. H.S. Sullivan), psychologii przemysłowej (np. Homans), socjometrii (np. Moreno).

W badaniach nad stosunkami międzyludzkimi wyodrębnia się nurt badań analitycznych, opisowych. Różnymi formami stosunków interpersonalnych zajmują się psychiatrzy społeczni, gamolodzy, psychometry,

¹ F. Heider: *The Psychology of interpersonal relations*. Wiley 1958, s. 3.

kryminolodzy, socjologzy rodziny, pedagodzy. Lista ta nie jest oczywiście kompletna.

Np. psychologzy kliniczni badają dość intensywnie stosunki między psychoterapeutą a pacjentem i koncentrują się na takich kwestiach, jak: przenoszenie wcześniejszych modeli zachowań interpersonalnych na relacje z psychoterapeutą, represja uczuć i myśli w stosunku, manipulacje pacjenta mające na celu „wmanewrowanie” psychoterapeuty w określone role itp.

Pedagodzy zajmują się stosunkami między nauczycielem a uczniem w procesie nauczania, badając takie kwestie, jak autorytet nauczyciela i jego wpływ na stosunki, identyfikacja z nauczycielem, zachowanie odporne, niezdiscyplinowane, konfliktowe, typy relacji nauczyciel — uczeń (sformalizowane — spersonalizowane, autokratyczne — demokratyczne).

Socjologzy przemysłu zajmują się stosunkami społecznymi w zakładzie pracy koncentrując uwagę na rolach i pozycjach pracowników, ich więzi rzeczowej, ideowej, konfliktach między pracownikami a nadzorem, współdziałaniem w mniejszych zespołach².

Przedstawiciele różnych dyscyplin stojąc na gruncie różnych założeń teoretycznych i metodologicznych posługują się w badaniach odmiennymi metodami i technikami badawczymi. Psychologzy kliniczni reprezentują nierzadko orientację psychoanalityczną i posługują się metodami projekcyjnymi, pedagodzy częściej zajmują pozycje interakcyjne i korzystają z kontrolowanej obserwacji, skal postaw, metod socjometrycznych, socjologzy operując kategoriami postaw, opinii, subiektywnej definicji sytuacji używają ankiet, wywiadów.

Obok nurtu empiryczno-opisowego trzeba odnotować w dziedzinie stosunków międzyludzkich nurt badań problemowych. Przedstawiciele tego nurtu nie zajmują się na ogół jakimś konkretnym rodzajem stosunków międzyludzkich (np. stosunkiem wychowawczym), lecz rozpatrują procesy i mechanizmy intrapersonalne lub interpersonalne uwikłane w stosunkach.

Zgodnie z behawiorystyczną orientacją występującą w amerykańskiej psychologii społecznej sporo badań nad stosunkami międzyludzkimi koncentruje się na interakcji między partnerami.

Thibault — Kelley podkreślają, iż „Istotą każdego stosunku interpersonalnego jest interakcja. Można powiedzieć, że między dwoma osobnikami uformował się stosunek, gdy w powtarzających się sytuacjach oddziałują na siebie. Przez interakcję rozumie się, że przejawiają oni zachowanie w obecności partnera, tworzą pewne produkty lub że komunikują się ze sobą”³.

W celu opisanego interakcji społecznej badacze zaproponowali szereg

² Por. Z. Zaborowski: Psychospołeczne aspekty współdziałania w brygadzie robotycznej. *Studia Socjologiczne* 1961, nr 2.

³ The Social Psychology of Group. Wiley 1958, s. 10.

kategorii. Do bardziej znanych należy w tym zakresie system analizy R. F. Balesa. Kategorie obserwacyjne Balesa⁴ wyodrębniają cztery typy zachowań interakcyjnych:

- A reakcje pozytywne emocjonalnie,
- B reakcje związane z rozwiązywaniem problemu — odpowiedzi,
- C reakcje związane z rozwiązywaniem problemu: pytania,
- D reakcje negatywne emocjonalnie.

W badaniach typu interakcyjnego posługując się określonymi kategoriami można stwierdzić, jakie związki istnieją między różnymi reakcjami partnerów a: 1) zadaniami, które wykonują, 2) rolami i pozycjami, 3) sytuacjami i warunkami, w jakich przebiega interakcja, 4) osobowością.

Dla ilustracji podamy konkretne przykłady badań.

H. C. Triandis ze współpracownikami⁵ na podstawie badań nad diadami wykazał m. in., że zadania typu dywergencyjnego, które pozwalają na twórczość, implikują większą twórczość diady (diadic creativity) oraz że mała interpersonalna atrakcyjność jest wyraźnie i negatywnie skorelowana z twórczością diady. Zachowanie twórcze partnerów diady jest tu zmienną zależną — można je ująć w kategoriach interakcyjnych, np. według schematu Balesa; typ zadań, atrakcja interpersonalna stanowią zmienną niezależną.

W innych często cytowanych badaniach K. W. Back stwierdził zależność między zachowaniem zmierzającym do uzgodnienia opinii w diadzie a oceną zadania jako ważnego. W badaniach tych zachowania nastawione na uzgodnienie opinii były zmienną zależną, ocena zadania zaś stanowi zmienną niezależną⁶.

Drugi bogato reprezentowany nurt badań nad stosunkami międzyludzkimi zogniskowany jest wokół problemów osobowości i jej wpływu na strukturę stosunków, na ich funkcjonowanie. W obrębie osobowości uwzględnia się szczególnie postawy, potrzeby partnerów, ich samoocenę. W tym zakresie na uwagę zasługują dwie konkurencyjne teorie. Pierwsza akcentuje, że zbliżanie się ludzi, nawiązywanie stosunków przyjacielskich, determinowane jest przez podobieństwo postaw partnerów. Istnieje spora liczba badań, które empirycznie potwierdziły tę zależność (np. badanie Lazarsfelda i Mertona⁷, Newcomba⁸). Konkurencyjna teoria, której reprezentantem jest Winch, wychodzi z założenia, że partnerzy wówczas zbliżają się, gdy posiadają uzdolnienia, umiejętności, potrzeby nawzajem się dopełniające, np. gdy jeden partner jest niezaradny i potrzebuje opieki, a drugi ma potrzebę opiekowania się słabszymi. Teoria dopełniania

⁴ R. F. Bales: *Interaction proces analysis*. 1950.

⁵ *Human Relations* 1965, nr 1.

⁶ K. W. Back: Influence through social communication *Journal abnorm. Social psychology* 1951, 45 — 9 — 23.

⁷ Lazarsfeld P.F., Merton R.R.: *Friendship as social process*. In M. Berger: *Freedom and Control in modern society*, New York 1954.

⁸ Newcomb T.M.: The prediction of interpersonal attraction. *Amer. Psychologist* 1956, nr 4.

potrzeb jakkolwiek została potwierdzona w badaniach Wincha, w innych badaniach nie została zweryfikowana pozytywnie ani też sfalsyfikowana (por. artykuł Bovermana i Deya⁹).

W badaniach omawianych wyżej zmienną zależną jest struktura stosunków między partnerami, znajdująca wyraz w dystansie, treści i formach relacji; zmienną niezależną są natomiast czynniki osobowości obu partnerów.

Trzeci nurt badań nad stosunkami międzyludzkimi dotyczy psychologicznej struktury stosunków. Należą tu bogato reprezentowane badania nad percepcją społeczną, atrakcyjnością partnerów i ich postawami emocjonalnymi, dominacją i wpływem wzajemnym oraz nad przystosowaniem interpersonalnym. Stosunek społeczny polega na interakcji osobników o określonej osobowości: w toku tej interakcji percepują oni swoje zachowania własne, partnera, sytuację zewnętrzną, normy społeczne, oceniają wzajemną atrakcyjność, przejawiają określone postawy emocjonalne. Po krótszej lub dłuższej interakcji wyłania się między partnerami określony układ zależności, najczęściej jeden z nich zdobywa przewagę nad drugim. W ścisłym związku określonym układem zależności występuje proces przystosowania, w którym, jak stwierdza T. M. Newcomb, uczestnik interakcji musi znaleźć wspólny mianownik dla następujących spraw: 1) własnych potrzeb, postaw, potrzeb i postaw partnera (tak jak on je postrzega), 2) aspektów sytuacji, świata zewnętrznego mających znaczenie dla przebiegu interakcji¹⁰.

Dla zilustrowania badań tej kategorii przytoczymy badania Newcoma. W grupie studentów złożonej z 17 osób każdy członek szeregował najpierw 6 wartości Sprangera zgodnie z własną hierarchią wartości, a następnie oceniał, jak jego 16 kolegów uszeregowało te wartości. Badania wykazały, że te osoby, które były percepowane jako zgodne w zakresie afirmowanych wartości, były równocześnie bardziej atrakcyjne.

W badaniach tych zmienną zależną jest atrakcyjność, zmienną niezależną — percepowanie zgodności postaw wobec wartości.

Czwarty tor badań nad stosunkami międzyludzkimi dotyczy genetycznych uwarunkowań ich struktury.

W tym zakresie na uwagę zasługują badania wychodzące z założeń teorii uczenia i psychoanalizy. Psycholodzy przejawiający tę orientację wykazali, że wcześniejsze doświadczenia interpersonalne wyniesione z relacji z matką, ojcem oraz z osobami znaczącymi mają dla jednostki wartość modelową; w późniejszych swych stosunkach jednostka powtarza formy zachowania i manipulacje interpersonalne nabyte w dzieciństwie. Zjawisko to w pracach psychoanalitycznych ujmowane jest za pomocą kategorii transformacji, atrybucji, Sullivan mówi w tym wypadku o de-

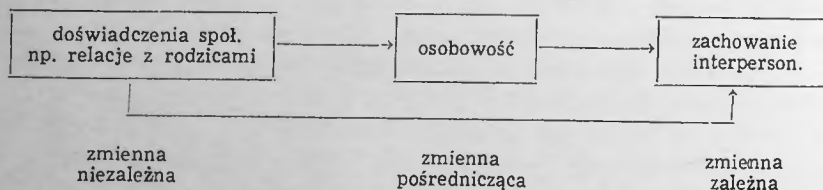
⁹ Boverman C.E., Day B.R.: A test of the theory of complementary needs as applied to couples during cohabitation. *Amer. Sociological Review* 1956, nr 21.

¹⁰ Th. M. Newcomb: *Psychologia społeczna*. Warszawa 1972 PWN.

formacji parataksycznej. Z badań o tej orientacji można wymienić eksperyment Secorda i Jourarda, którzy w postaci uproszczonej w warunkach eksperymentalnych w zjawiskach percepcyjnych zweryfikowali istnienie atrybucji. Przed badaniami grupa sędziów kompetentnych oceniła twarze kobiet; pewne twarze zostały przypisane osobom moralnym, inne — niemoralnym. Osobom badanym polecono najpierw ocenić osobowość swoich matek za pomocą listy cech, z kolei charakteryzowali oni osobowość kobiet, których twarze eksponowano na ekranie. Stwierdzono, że istniała wysoka korelacja między cechami osobowości kobiet zaliczonych na podstawie wyglądu do moralnych a oceną matki. Wyniki badań wskazują, że o.b. w twarzach osób moralnych dostrzegali cechy, które występowały u ich matek, w warunkach negatywnej oceny matki, nawet twarze „moralne” były ocenione negatywnie ¹¹.

Z innych badań dotyczących związków wcześniejszych doświadczeń z aktualnym zachowaniem interpersonalnym można wymienić np. badania A. B. Heibruma dotyczące zależności między identyfikacją z rodzicami a podobieństwem w zachowaniu społecznym (agresywnym) i w postawach wobec wartości, przeprowadzone nad 59 studentami i 65 studentkami w wieku 19 i 20 lat ¹².

Struktura metodologiczna badań tego typu charakteryzuje się ustaleniem zależności i między doświadczeniami społecznymi jednostki, np. w relacjach z rodzicami, a ich zachowaniem, postawami w stosunkach interpersonalnych. Zmienną niezależną są określone doświadczenia i relacje z wcześniejszych okresów życia, zmienną zależną aktualne zachowanie i postawy interpersonalne. Zmienną pośredniczącą stanowi osobowość jednostki, jej potrzeby, oczekiwania, wzory osobowe. Strukturę omawianych badań można przedstawić następująco:



W ostatnim dziesięcioleciu w wyniku kumulacji wyników badań w omówionych wyżej dziedzinach coraz bardziej wzrasta liczba badań dotyczących ogólniejszych mechanizmów i prawidłowości występujących w stosunkach międzyludzkich. Punktem wyjścia tych badań, które można określić mianem teoretycznych (ustalają one bowiem ogólne zależności między zmiennymi niezależnie na ogół od typu stosunku, miejsca, czasu,

¹¹ Secord P.F., Jourard S.M.: Motherconcepts and judgments of young womens faces. *J. abn. Soc. Psychol.* 1956, 52.

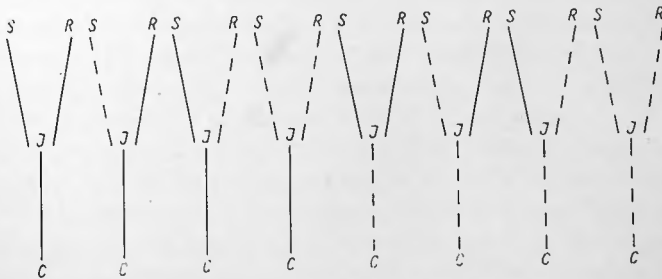
¹² *The Journal of Genetic Psychology.* T. 104, 1904, s. 135—146.

wieku, płci osób badanych), jest określona teoria lub koncepcja teoretyczna. Z teorii tej wyprowadza się określone konsekwencje, którym nadaje się postać hipotez naukowych. Do teorii oferujących interesujące poznawcze hipotezy należą teorie równowagi poznawczej (np. teorie dysonansu poznawczego Festingera, teoria równowagi w jednostce poznawczej Heidera, teoria systemu orientacji Newcomba) oraz teorie przenoszące podstawowe twierdzenia teorii uczenia na teren zachowań społecznych (np. teoria Homansa, teoria Thibaulta-Kelleya).

Poniżej przedstawimy przykładowo najpierw badania podjęte na gruncie niektórych twierdzeń teorii Heidera i Newcomba.

N. T. Feather w artykule „Strukturalna analiza zachowania oceniającego” opisuje dwa eksperymenty mające na celu weryfikację twierdzeń teorii Heidera. Szkieletowo zarysujemy problem i wyniki pierwszego eksperymentu. Autor stwierdza: „Pierwszy eksperyment był przeznaczony do zbadania modelu równowagi strukturalnej poprzez dostarczenie osobom badanym informacji dotyczących postaw w relacjach źródła (S), odbiorcy (R), komunikacji (C) w odniesieniu do problemu (I). Osiem możliwych układów tych związków postaw zarówno pozytywnych, jak i negatywnych przedstawia rysunek. Pozytywna relacja w ramach jednostki poznawczej między źródłem (S) a komunikacją (C) jest również uwzględniona w każdej strukturze w rysunku w celu wskazania na determinację źródła przez komunikację (Feather 1964)¹³.

Eksperyment I przeprowadzony został w celu zbadania, czy osoby badane, w warunkach gdy zostaną poinformowane o tych relacjach w sytuacjach odgrywania ról zabawowych, określą kierunek innych relacji postaw zgodnie ze strukturami zrównoważonymi. Na przykład jeśli osoba



badana w roli źródła (S) zostanie poinformowana, że S miał pozytywny stosunek do I, R był przeciwny I, a C był pozytywny do I, określi ona, że S będzie pozytywny do C, R będzie negatywny do C, a S-R będą wzajemnie opozycyjni¹⁴.

¹³ N. T. Feather: A structural analysis of evaluative behavior Human Relations. Vol. 18 nr 2, 1965.

¹⁴ Lit. cit. s. 173.

Badaniami objęto 43 mężczyzn i 70 kobiet studentów wstępnego kursu psychologii na uniwersytecie. Osoby badane miały wczuć się w sposób myślenia i reagowania fikcyjnego bohatera Johna Smitha, który dyskutuje z Bill Brownem na kontrowersyjny temat rekrutacji studentów.

Badania Feathera potwierdziły hipotezę Heidera w odniesieniu do zagadnień komunikacji interpersonalnej. Autor stwierdza: „wyniki wskazują, że ocena komunikacji staje się pozytywna, jeśli ocena jednostki odnośnie problemu jest tego samego znaku jak znak komunikatu wobec problemu, a negatywna, jeśli te postawy są przeciwnego znaku. Podobnie, wyniki wskazują, że źródło lub odbiorca przejawia tendencję do oceny odbiorcy (lub źródła) jako dobrze poinformowanego w danej kwestii wówczas, gdy orientuje się, że obaj oni posiadają postawy wobec kwestii, które są tego samego znaku i oceny — za źle poinformowanego, gdy on wie, że oni posiadają postawy wobec kwestii, które są przeciwnego znaku”¹⁵.

Z kolei zreferujemy badania K. O. Price i współpracowników¹⁶ weryfikujące hipotezy wynikające z teorii Newcomba znanej pod nazwą indywidualnego systemu orientacji lub ABX systemu. System ABX składa się z trzech elementów wzajemnie od siebie zależnych: A (obserwator systemu), B (osoba, z którą on komunikuje się), X (osoba, rzecz, zjawisko), na temat której osoba A i B porozumiewają się. Według teorii Newcomba napięcie wytwarza się wtedy, gdy AB lubią się nawzajem, lecz np. jedno z nich nie lubi osoby X lub ma odmienne zdanie na temat tej osoby.

Zbadano 100 mężczyzn i 100 kobiet studentów wstępnego kursu psychologii uniwersytetu. Osoby badane miały wskazać dwóch najlepszych przyjaciół, najbardziej lubianych (określono ich za pomocą +++), dwóch średnio lubianych (++) , dwie osoby umiarkowanie lubiane (+) oraz wymienić osobę zupełnie nie lubianą (— — —). Osoby badane wskazywały osoby tej samej płci, każda z nich określała w 22 hipotetycznych sytuacjach relacje wskazanych osób posługując się ich inicjałami. Z kolei na skali zaznaczała, w jakim stopniu ta sytuacja wydaje się jej od strony uczuciowej przyjemna lub przykra. Odpowiedzi o.b. oceniano za pomocą pomiaru stopnia doznawanych uczuć w skali przyjemne — przykre (skala miała 90 milimetrów, 45 w każdym kierunku od punktu neutralnego). Wyniki badań potwierdziły hipotezę, że sytuacje zrównoważone implikują pozytywne, przyjemne uczucia, podczas gdy sytuacje niezrównoważone prowadzą do uczuć nieprzyjemnych. „Z 32 zrównoważonych sytuacji charakteryzowanych przez 200 osób badanych tylko jedna sytuacja otrzymała średni negatywny wynik (—6 mm), podobnie jak z 30 niezrównoważonych sytuacji tylko jedna miała średni pozytywny wynik (+2 mm)”¹⁷.

¹⁵ Lit. cit. s. 183.

¹⁶ K.O. Price, E. Harburg, J.M. McLeod: Positive and negative affect as a function on perceived discrepancy in ABX Situations. *Human Relations*, Vol. 18 Nr 1, 1965.

¹⁷ Lit. cit., s. 92—93.

Zarysowane wyżej szkicowo teorie, mianowicie teoria Heidera i Newcomba, zaliczane są do teorii równowagi (balance theory). Przyjmują one założenie, że elementy, czynniki poznawcze wykazują tendencję do pozostawania w stanie wewnętrznej, względnej równowagi. Brak równowagi wywołuje napięcie, które motywuje jednostkę do przywrócenia stanu równowagi. Równowaga w systemie Heidera jest typu intrapersonalnego i percepcyjnego. Zreferowany wyżej eksperyment operował sytuacją fikcyjną, którą osoby badane miały rozwiązać od strony poznawczej, np. określając postawy osobnika, który jest poinformowany, że jego partner, z którym zgadzają się w określonej sprawie, przedstawił mu argument występujący przeciw danej sprawie.

W teorii Newcomba równowaga ma również charakter intrapersonalny; na pierwszy plan wysuwa się tu czynnik postaw emocjonalnych wobec partnera lub partnerów. W zależności od tych postaw różne informacje wywołują mniejsze lub większe napięcia typu emocjonalnego. W badaniach Kendalla osoba badana oceniała swoją postawę wobec określonych partnerów (np. swych najlepszych przyjaciół) i następnie na skali zaznaczała, w jakim stopniu sytuacja związana z układem ich postaw wzajemnych jest dla niej przykra lub przyjemna. Stwierdzono, że przy stałych stopniach rozbieżności tych postaw sytuacja jest przyjemna lub przykra w zależności od postawy emocjonalnej do partnerów.

Zreferowane wyżej badania inspirowane przez hipotezy wysnute z teorii kognitywnych wskazują na doniosłą rolę zrównoważonych systemów poznawczych w świadomości jednostki. Punkt ciężkości złożonej problematyki stosunków międzyludzkich zostaje tu przeniesiony do psychiki partnerów, relacja społeczna jest tu rozdwojona i spetryfikowana. Nie widzimy, jak postawy i oceny partnerów wzajemnie na siebie wpływają, jak wygląda kumulacja i integracja różnych jednostek poznawczych, jak przebiega interakcja partnerów i proces wzajemnego przystosowania determinowany przez nie zrównoważone systemy poznawcze. W badaniach typu eksperymentalnego osiąga się znaczną dokładność wyników, okupiona jest ona wszakże sztucznością sytuacji eksperymentalnej, eliminacją ważnych czynników, które w konkretnych sytuacjach życiowych odgrywają istotną rolę, np. pozycja społeczna partnera, samoocena jednostki, jej potrzeby.

Trzeba podkreślić, że w wyniku badań, do których hipotez dostarczają teorie równowagi, określono szereg warunków wpływających na formowanie się napięcia w systemie poznawczym, brak wszakże w tej dziedzinie integracji cząstkowych wyników i włączenia ich w integralny model stosunku społecznego.

W ostatnich latach coraz więcej badań podejmuje się dla weryfikowania teorii dodatniej samooceny (esteem). Teorie te sięgają korzeniami do starych koncepcji Adlera akcentującego rolę motywu dążenia do znaczenia w stosunkach międzyludzkich.

Badacze stojący na gruncie teorii samooceny zakładają, że jednostka ma potrzebę podtrzymywania i podnoszenia dodatniej samooceny, że unika sytuacji, w których ta ocena jest narażona na szwank. Z założeń tej teorii wynikają przewidywania, że ludzie będą zbliżali się i przejawiali pozytywne postawy do osób, które podnoszą ich samoocenę, że szczególnie ważna będzie dla nich pozytywna ocena innych wówczas, gdy nie będą całkowicie pewni, że posiadają określone zalety, że będą unikali tych, którzy obniżają ich samoocenę itd. I tak np. Sherwood stwierdził, że jeśli w ocenach cech jednostki ze strony otoczenia występuje zróżnicowanie, wówczas pojawia się tendencja do podnoszenia własnej samooceny¹⁸.

Teoria samooceny jest w pewnych zakresach konkurencyjna w stosunku do teorii konsystencji poznawczej. Niektórzy psychologowie społeczni twierdzą, że posiada ona większą moc informacyjną niż teoria konsystencji. Wnikliwą analizę obu tych teorii zawiera syntetyczny artykuł S. C. Jonesa w *Psychological Bulletin* nr 3 z 1973 r.

Współczesne badania nad stosunkami międzyludzkimi inspiruje również teoria uczenia. Partnerzy diady dostarczają sobie nawzajem bodźców, które bądź pełnią funkcję informacyjną, bądź są nagradzające lub karzące. Sporo badań wychodzących z założeń teorii uczenia dotyczyło warunkowania zachowań werbalnych. Do pierwszych badań tego typu należą eksperymenty Greenspooona (1955) i Taffela (1955). W badaniach Greenspooona o.b. otrzymywała instrukcje, by mówiła dowolne słowa, przy czym wzmacniano za pomocą słów „mhm” rzeczowniki w liczbie mnogiej. W badaniach Taffela wzmacniano za pomocą słowa „dobrze” posłuszenie się przez o.b. zaimkiem „ja”, „my” w sytuacji wypowiedziania zdań z zaimkiem. W szeregu innych badań Verplancka (1955), Azrina i współpracowników (1961), Centersa (1962) stwierdzono, że w toku konwersacji partnerzy mogą poprzez własne zachowanie nagradzające lub karzące wpływać na przebieg i intensywność rozmowy¹⁹. Potakując partnerowi zachęcamy go do dalszego mówienia, wyrażając swoje niezadowolone lub milcząc osłabiamy jego inklinację do konwersacji.

Badania omówione wyżej stwarzały sytuację, w której eksperymentator miał większą władzę nad osobą badaną i wpływał na jej zachowanie bez jej wiedzy i świadomości. W realnych sytuacjach społecznych oddziaływanie i świadomość kontroli wzajemnej są obustronne. Model „minimalnej sytuacji społecznej” stworzyli w badaniach typu eksperymentalnego Sidowski, Wycoff i Tabory (1956). Osoby badane znajdowały się w dwóch kabinach i poprzez naciskanie jednego z dwóch guzików mogły sobie aplikować szoki elektryczne lub unikać ich. W kilku wariantach eksperymentu stwierdzono po krótszym lub dłuższym okresie występowanie tendencji do „współpracy” i unikania szoków. W późniejszych ba-

¹⁸ J.J. Sherwood: Increased self-evaluation... *Sociometry*. Vol. 30 nr 4, 1967.

¹⁹ Por. E.E. Jones, H.H. Gerard: *Foundations of Social Psychology*. Wiley, 1967, s. 538 i następane.

daniach Kelley i współpracownicy informowali osoby badane o ich zależności — diady informowane szybciej uczyły się współpracować (w badaniach Sidowskiego połowa o.b. była również informowana, lecz nie wykazała ona większych postępów).

Ogólnie biorąc badania nawiązujące do teorii uczenia wykazują, że w stosunkach międzyludzkich występuje tendencja do selekcji zachowań i występowania zachowań wzajemnie nagradzających. Ludzie starają się na ogół nie powtarzać zachowań koczających się z karą. W stosunkach międzyludzkich występuje więc zjawisko przystosowania się do partnerów według modelu nagroda — kontynuacja, kara — zmiana. W życiu społecznym tego rodzaju prawidłowości znajdują odzwierciedlenie w postaci funkcjonującej w różnych społeczeństwach, normie wzajemności, nakazującej pomoc i wdzięczność ludziom, którzy nam pomogli.

Strukturalne składniki stosunku społecznego

Przedstawiając ważniejsze kierunki badań nad stosunkami określiliśmy szereg zmiennych składających się na stosunki międzyludzkie oraz wskazyaliśmy na czynniki oddziałujące na nie.

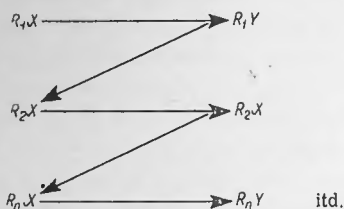
Podstawową kategorię zmiennych występujących w stosunkach międzyludzkich stanowią pojedyncze reakcje, ich zespoły i ciągi, formy lub style zachowania. Gdy reakcjom i zachowaniom jednej osoby odpowiadają i są im przyporządkowane reakcje i zachowania drugiej osoby, mówimy o interakcji. Podstawową formę interakcji między ludźmi stanowi komunikacja słowna. Oprócz niej występują w interakcjach różne czynności motoryczne, manipulacyjne, gesty, zachowania mimiczne itp. Czynności partnerów składające się na interakcje mogą mieć strukturę mniej lub bardziej złożoną, z reguły w interakcji występują tzw. czynności podstawowe, którym są podporządkowane, są czynności wtórne. I tak np. w czasie egzaminu podstawową formę czynności profesora stanowią pytania — czynności studenta — odpowiedzi. Czynności mimiczne, gesty mają w tych warunkach charakter wtórny²⁰.

Reakcje i zachowanie partnerów w toku interakcji są ze sobą powiązane w tym sensie, że reakcje R_1-X-a wywołuje reakcję R_1-Y-a , ta z kolei wywołuje reakcję R_2-X-a itd. Reakcja R_2 jest określona przez reakcje partnera, a również przez R_1X-a . Na ogół w interakcjach determinacja pozioma (to znaczy wzajemny wpływ reakcji partnerów) jest silniejsza niż determinacja pionowa (to znaczy wpływ poprzedzającej reakcji partnera na reakcję następną). W niektórych przypadkach, np.

²⁰ Zob. T. Tomaszewski: Wstęp do psychologii, 1963, PWN; J. Odchnal, M. Seberowa: Metodologiczne otkazy... *Ceskoslov. Psychologie* nr 1 1963; M. Materska: Metoda analizy struktury czynności. *Psychologia Wychowawcza* 1965, nr 3.

u jednostek egocentrycznych, schizoidalnych, determinacja pionowa jest bardziej intensywna niż pozioma.

Sprzężenie wzajemne zachowań interakcyjnych można przedstawić w następującym schemacie:



Interakcja między partnerami przebiega w określonych sytuacjach i warunkach fizycznych i społecznych. Interakcja między partnerami może przebiegać np. na bezludnej wyspie, w pociągu, sali konferencyjnej, w pokoju rodzinnym. Społeczne warunki interakcji obejmują obiektywne zadania stojące przed partnerem oraz wzory, normy i wartości społeczne funkcjonujące w danej grupie, społeczności, regulujące wzajemne zachowanie partnerów. I tak np. inaczej układają się relacje tych samych partnerów, gdy wspólnie uczą się, niż w warunkach gdy wspólnie urządzają wycieczkę. Jeśli chodzi o normy — to inne wzory obowiązują we współżyciu w środowisku wiejskim, inne w miejskim; w różnych grupach zawodowych, społecznych funkcjonują specyficzne układy norm zwane podkulturą. Np. w zespole badawczym obowiązuje zachowanie uprzejme, kulturalne, nie używa się tu wulgarnych słów, a w bandzie chuligańskiej zachowanie członków nacechowane jest impulsywnością, brutalnością, wulgarnością²¹.

Ważnym czynnikiem determinującym przebieg interakcji między partnerami są role społeczne partnerów. Mówiąc o roli mamy na myśli zarówno przepis roli, jej stronę formalną (np. przepis roli ojca przewiduje pouczanie syna, jak ma postępować, wydawanie poleceń) oraz sposób pełnienia roli zależny od warunków społecznych, a głównie od osobowości. Role społeczne można traktować jako element wchodzący w skład warunków społecznych oraz jako czynnik związany z osobowością; gdy są one pełnione w sposób mechaniczny, formalny, można je lokalizować w obrębie czynników społecznych, gdy wyrażają osobowość jednostki, można je wiązać z osobowością. Interakcja między partnerami przebiega więc na bazie ich ról społecznych, jednostka prawie zawsze występuje w określonej roli, chodzi w jakimś mundurze społecznym, jest ojcem, urzędnikiem, członkiem partii itp.

W toku interakcji partnerzy reagują wzajemnie na własne zachowania,

²¹ Por. Czapow Cz., Manturzewski St.: Niebezpieczne ulice. 1963.

zachowania te stanowią ciągi bodźców zespołowych. Bodźce powyższe występują na tle określonych sytuacji, warunków fizycznych i społecznych i ról partnerów. Bodźce te nie wyzwalają wszakże bezpośrednio reakcji, zmienną pośredniczącą stanowi tu osobowość partnerów. Na osobowość składa się szereg czynników i mechanizmów, spośród których na uwagę zasługują: 1) potrzeby, postawy, zainteresowania, wartości jednostki — są to czynniki dynamiczne ukierunkowujące zachowania, decydujące o tym, jaki użytek jednostka zrobi ze swoich uzdolnień, umiejętności, jak będzie współżyła z innymi, ku czemu będzie dążyła w życiu; 2) uzdolnienia, umiejętności — są to właściwości typu instrumentalnego determinujące przebieg pracy, uczenia, ich efektywność; 3) samoocena, wzór osobowy — jednostka nie tylko przejawia określone postawy wobec innych ludzi i ocenia ich z punktu widzenia norm i wartości, które afirmuje, lecz również posiada określony stosunek do siebie, tak a nie inaczej ocenia się w różnych aspektach, może mieć do siebie mniejszy lub większy szacunek. Z mechanizmem samooceny wiąże się ściśle indywidualny wzór osobowy, na który składają się takie właściwości i zachowania, które jednostka sama pragnęłaby posiadać lub przejawiać; 4) mechanizmy obronne, zagrożenia, cechy patologiczne — osobnik na skutek zablokowania ważnych potrzeb, np. afiliacji, dodatniej samooceny, przeżywa lęki, zagrożenia, w wyniku których tworzą się różne mechanizmy obronne, np. racjonalizacji, projekcji, i cechy patologiczne, np. skłonność do masochizmu, cechy hipomaniakalne (związane z pewnym podnieceniem emocjonalnym), cechy hysteroidalne (łącznie się ze zmiennością nastrojów, skłonnością do gry).

Percepcja społeczna stanowi proces poznawczy polegający na odzwierciedleniu otaczającej rzeczywistości cech grup i ludzi, z którymi jednostka się styka. Istotna różnica między percepcją przedmiotów fizycznych a percepcją osób łączy się z tym, że ludzie są ośrodkami działania. Ważnym elementem percepcji jest tzw. atrybucja, która polega na tym, że na podstawie określonych czynności i zachowań ustalamy cechy i dyspozycje jednostki, np. z tego, że osobnik często unika kontaktów z innymi ludźmi, wnosimy o jego nieśmiałości.

Określone reakcje partnera wywołują nasze reakcje za pośrednictwem osobowości. Osobowość stanowi względnie stałą strukturę potrzeb, postaw, uzdolnień, samooceny i mechanizmów obronnych. Struktura ta tworzyła się rozwojowo, różne doświadczenia (szczególnie przeżycia z okresu dzieciństwa, w relacjach z rodzicami) kształtowały jej elementy.

Jak to się jednak dzieje, że osobnik, który posiada jedną osobowość, zachowuje się różnorodnie w podobnych stosunkach społecznych bądź różnie — w tym samym stosunku?

Odpowiedź na to pytanie może wypaść różnorodnie. Można przyjąć, że zachowanie interpersonalne jest funkcją bodźców, warunków, sytuacji, roli i osobowości jednostki. Takie ujęcie wydaje się wszakże zbyt uprosz-

czone, pomija bowiem, jak się wydaje, ważny czynnik związany z indywidualnymi postawami wobec konkretnych partnerów. Z każdym z nich łączą nas określone relacje, przełożonego cenimy jako fachowca, oczekujemy, że nadal będzie on dużo od nas wymagał, trochę boimy się go, przyjaciela — lubimy jako kompana zabaw, godzimy się na jego słabostki dostrzegając równocześnie, że jest niezbyt obowiązkowym pracownikiem.

W odniesieniu do każdego z naszych partnerów przejawiamy zespół różnorodnych ocen, uczuć, pragnień, oczekiwań, wymagań. Zespół tych czynników można określić mianem **indywidualnej konstelacji stosunku**.

Indywidualna konstelacja jest czynnikiem pośredniczącym między osobowością a oddziałującymi na jednostkę bodźcami nadawanymi intencjonalnie lub nieintencjonalnie przez partnera. Indywidualna konstelacja stanowi schemat poznawczo-emocjonalny powiązany z określonymi motywami, schemat ten wytwarza się stopniowo w miarę poznawania partnerów. W jego rozwoju można wyodrębnić następujące fazy: 1) **fazę syntezy wyjściowej**; percepując we wstępnych kontaktach partnera oceniamy jego osobę, kwalifikujemy go do określonej grupy wieku, kategorii społecznej, zawodowej, psychologicznej (np. to jest młody, zdolny, lecz mało pracowity naukowiec), zaczynamy przejawiać pewne postawy uczuciowe wobec partnera; 2) w następnej fazie, którą można określić mianem **fazy analizy**, jednostka coraz szerzej i głębiej poznaje partnera, zaczyna się orientować w strukturze jego postaw, zainteresowań, potrzeb, uzdolnień. Na tym etapie obraz osoby partnera podlega zróżnicowaniu, niektóre elementy łączymy ze sobą, inne wydają się nam jeszcze niezrozumiałe i nie potrafimy powiązać ich z pozostałymi w ramach spójnej całości. W wyniku analizy uzyskujemy z czasem dość obszerną i pogłębioną charakterystykę partnera, która prowadzi z czasem do 3) **fazy syntezy końcowej**, to jest do powiązania różnych cech ze sobą i stworzenia globalnego obrazu partnera. W obrazie tym występuje ujednoczenie elementów i wyrównanie różnic między nimi, np. między postawą emocjonalną do partnera a oceną jego cech moralnych.

Jakie elementy składają się na indywidualną konstelację stosunku?

Ocena osoby partnera. Na podstawie własnych spostrzeżeń różnych informacji napływających od partnera i innych ludzi formujemy określone sądy, oceny właściwości partnera oraz ocenę globalną (np. Y to dobry człowiek, lecz słaby fachowiec). Oceny te ze względu na to, że odnosimy je do określonych wzorów, ról, można określić mianem komparatywnych. Specjalną kategorię ocen stanowią oceny dokonywane z punktu widzenia własnych potrzeb, własnej osoby. Oceny te nazwijmy ocenami funkcjonalnymi.

Inną grupę ocen stanowią oceny, z których porównujemy postawy, opinie, zainteresowania partnera z postawami własnymi i innych osób; oceny te nazwijmy kierunkowymi.

Istotnym elementem konstelacji są **oczekiwania partnerów**. Rozumiemy przez nie sądy mniej lub bardziej ogólne o wystąpieniu określonych zjawisk, zachowań ludzi. Doniosły wpływ na tworzenie się oczekiwań interpersonalnych wywierają doświadczenia wyniesione z życia rodzinnego. I tak np. osobnik odrzucony przez swych rodziców może oczekiwać w aktualnych relacjach nieżyczliwych lub obojętnych postaw partnerów.

Postawa emocjonalna do partnera. Postawa ta może układać się w różnych wymiarach, np. w wymiarze sympatia — niechęć, szacunek — lekceważenie, współczucie — zawiść. Wszystkie te wymiary można wprowadzić do wymiaru podstawowego „życzliwość — wrogość”. Postawa emocjonalna wobec partnera wyrasta z różnych źródeł: partner może zaspokajać nasze potrzeby, być podobny do nas, być atrakcyjny (np. mieć wysoką pozycję, pieniądze), okazywać nam życzliwość, przyjaźń (co wywołuje na ogół postawy symetryczne), spełniać nasze oczekiwania i wymagania.

Ważnym elementem konstelacji indywidualnej są **wymagania** w stosunku do partnera. Na podłożu naszych potrzeb, postaw żyjemy określone sądy o tym, jak powinien partner zachowywać się wobec nas samych, innych ludzi, zjawisk społecznych itp.

Wobec partnera przejawiamy nadto **pragnienia** (np. pragniemy się zbliżyć do niego) i w związku z nimi: tworzymy plany, czyli wyobrażenia o kolejności naszych czynności (np. w planie zbliżenia może wystąpić etap zainteresowania partnera naszą osobą, sprawienia mu prezentu itd.).

Konkretne zachowanie partnera oceniamy w zależności od naszych potrzeb, postaw w związku z poziomem naszej samooceny i w mniejszym lub większym stopniu godzimy się na nie. **Zgoda** stanowi continuum rozciągające się od braku zgody do całkowitej akceptacji. I tak gdy mamy wysoką samoocenę w zakresie umiejętności zawodowych, możemy się nie godzić na ujemną ocenę naszej pracy przez zwierzchnika. Ocena ta na tle naszych oczekiwań (związane są one z samooceną) wytwarza negatywne uczucia, np. niezadowolenia, i poprzez nie wpływa na pragnienia, np. na pragnienie usunięcia zwierzchnika.

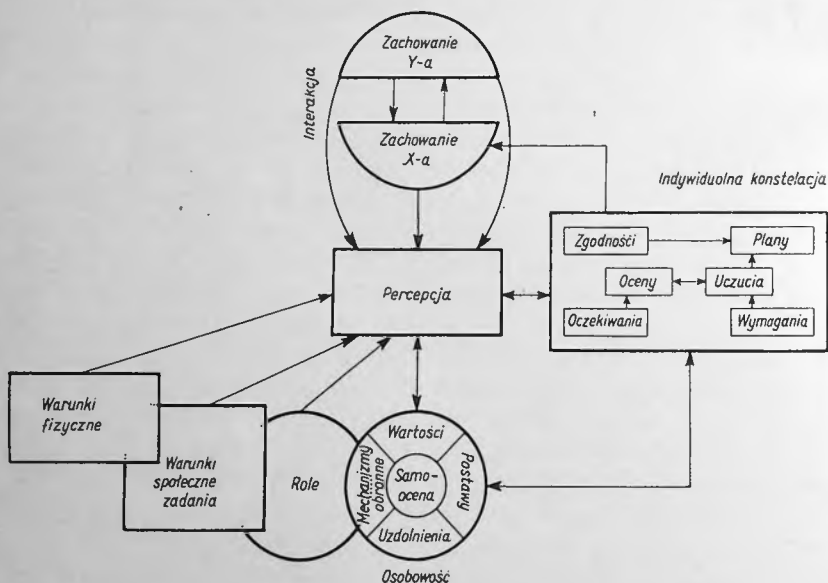
Integralny model stosunków społecznych

Łącząc ze sobą przedstawione wyżej elementy struktury stosunków można zarysować następujący ogólny model stosunków interpersonalnych. Podstawową rolę w stosunkach odgrywa proces interakcji; poprzez ten proces stosunki realizują się i rozwijają. Przebieg i efekty procesu interakcji zależą od szeregu czynników, spośród których na szczególną uwagę zasługują czynniki fizyczne i społeczne, rola partnerów oraz struktura ich osobowości. Czynniki powyższe można traktować w zasadzie jako warunki modyfikujące w stosunkach interpersonalnych; w więk-

szości stosunków czynniki te nie oddziałują bezpośrednio na reakcje, lecz wpływają na nie poprzez mechanizm indywidualnej konstelacji. Indywidualną konstelację można uważać w przeważającej liczbie relacji za czynnik wytwarzający.

Mechanizmem, za pomocą którego reakcje partnera, czynniki fizyczne, społeczne, role oddziałują na osobowość i indywidualną konstelację, jest mechanizm percepcyjny. Za pomocą percepcji wchodzimy w kontakt z rzeczywistością społeczną, zachowania innych ludzi, ich cechy stają się elementem naszej przestrzeni życiowej, wywołując w nas określone zmiany, np. uczucia, pragnienia. Mechanizm percepcji jest z jednej strony związany z osobowością i indywidualną konstelacją, a z drugiej strony ze strukturą bodźców (tzw. bodźce dystalne) oddziałujących na nasze receptory.

Układ zarysowanych wyżej czynników i ich wzajemne zależności można przedstawić w następującym schemacie:



Przedstawiony schemat obrazuje strukturę stosunków międzyludzkich, a w pewnym stopniu również ich funkcjonowanie. Odbiega on od schematów interakcyjnych (np. schematu Thibault-Kelleya) chwytających głównie aspekty behavioralne stosunku, jak również od modeli kognitywnych — intrapersonalnych (reprezentowanych np. przez Heidera, Newcomba) analizujących procesy poznawcze szczególnie od strony asymilacji nowych informacji, a także od teorii samooceny koncentrujących się na osobowości partnerów. Schemat stara się zintegrować różne aspekty

i czynniki funkcjonujące w stosunkach międzyludzkich oraz powiązać w ramach modelu globalnego różne punkty widzenia i koncepcje. Schemat ma więc charakter integralny.

Niektóre zastosowania modelu

Przedstawiony wyżej model stosunków międzyludzkich uwzględnia zespół czynników i mechanizmów różnej kategorii (fizycznych, społecznych, psychologicznych, zadaniowych) determinujących stosunki. Jego wartość poznawcza łączy się z tym, że może on ułatwić: 1) określenie trafności różnych narzędzi i metod badających stosunki, 2) rozpoznanie, diagnozę konkretnego stosunku, 3) za jego pomocą można stosunki klasyfikować, typologizować, 4) w oparciu o model można przeprowadzić analizy funkcjonowania i efektów konkretnych stosunków.

Rozważmy pokrótce wypunktowane wyżej zagadnienia.

Dysponując integralnym modelem stosunków międzyludzkich łatwo jest ustalić, że poszczególne techniki i metody badawcze „chwytają” tylko określone elementy i cząstkowe mechanizmy funkcjonujące w stosunkach międzyludzkich. I tak np. inwentarz Laforga i Suczka bada interpersonalne cechy osobowości, testy projekcyjne chwytają głębsze potrzeby, postawy jednostki nie zawsze uświadomione oraz indywidualną konstelację w tych jej fragmentach, które są najczęściej nieświadome. Metoda socjometryczna bada indywidualną konstelację, szczególnie w aspekcie emocjonalno-motywacyjnym, obserwacja kontrolowana, np. schemat Balesa, Cartera — aspekt behawioralny stosunków, mianowicie interakcję partnerów.

W świetle tych uwag staje się rzeczą jasną, że dysponując technikami i narzędziami takimi, jak inwentarze osobowościowe, metody projekcyjne, socjometryczne, określamy tylko pewne aspekty i cząstkowe mechanizmy występujące w stosunkach międzyludzkich. Diagnoza powyższa może mieć wartość poznawczą w tym sensie, że pozwala określić, jakie czynniki i mechanizmy funkcjonują w stosunku prawidłowo, a jakie są regresywne, niezdrowe lub destruktywne. Trzeba podkreślić, że w prostych przypadkach taka cząstkowa diagnoza może wystarczać, np. stwierdzając wysoką potrzebę dominacji i osiągnięć u narzeczonych, przy niskiej potrzebie afiliacji można z dużą dozą prawdopodobieństwa sądzić, że stosunki powyższe mogą ułożyć się konfliktowo i nie rokują szans pomyślnego rozwoju. W wielu przypadkach, szczególnie tych bardziej złożonych, konieczne jest rozpoznanie większej liczby czynników i mechanizmów funkcjonujących w stosunkach, a nawet ich całokształtu w funkcjonalnej integracji. Dopiero taka integralna analiza i diagnoza przeprowadzona za pomocą różnych narzędzi i technik może być adekwatna i efektywna praktycznie.

Istnieją bogate możliwości klasyfikacji stosunków międzyludzkich w oparciu o przedstawiony wyżej integralny model. Stosunki można podzielić np. na stosunki formalne — zadaniowe (dominuje w nich rola społeczna partnerów i zadania wykonywane), i na nieformalne, osobiste (ujawnia się w nich osobowość partnerów, ich potrzeby, postawy). Można wyodrębnić stosunki powierzchowne od głębokich. Podział ten w wielu przypadkach będzie pokrywał się z podziałem na stosunki formalne i nieformalne. W relacjach powierzchownych partnerzy nie ujawniają swoich potrzeb, kontaktują się niejako zewnątrz, interakcyjnie, w głębokich ujawniają własne pragnienia, postawy, angażują się w nich pełniej i trwalej. Inny podział stosunków można przeprowadzić z punktu widzenia indywidualnej konstelacji. Konstelacja ta może być nie rozbudowana, zaczątkowa, bądź dobrze uformowana, nasycona. Na tej zasadzie stosunkom nowo powstałym, świeżym można przeciwstawić stosunki nasycone (takimi są relacje między długoletnimi małżonkami). W indywidualnej konstelacji może dominować czynnik ocen, uczuć bądź motywacji. W tym aspekcie uzyskujemy następujące zróżnicowanie: stosunki bazujące na ocenach (np. partnerzy oceniają się pod względem fachowym lub partnerzy zawierają małżeństwo rozsądkowe), relacje oparte na uczuciach (np. miłość, przyjaźń), relacje bazujące na podłożu pragnień, potrzeb, nie zawsze uświadomionych (np. relacje między mężem o dużej potrzebie zależności a żoną o postawie opiekuńczej). Typologie S. R. Slawsona zawarte w jego pracy „Child Psychotherapy” odwołują się w szerokim zakresie do sfery motywacyjnej²².

Zarysowany model może być przydatny dla opisu i wyjaśnienia formowania się i funkcjonowania różnych typów relacji. Czynniki i mechanizmy występujące w stosunku mogą mieć różną treść i funkcję, w pewnych relacjach niektóre z nich mogą nie funkcjonować bądź pozostawać w stanie latencji, w innych występować w postaci nasilonej, np. mechanizm zagrożenia w relacjach z osobami dominatywnymi, agresywnymi, przypominającymi ojca. Czynniki te i mechanizmy pozostają ze sobą w różnych zależnościach, przy czym zależności te nie są czymś stałym, lecz podlegają przekształceniom w konkretnych relacjach.

Spróbujmy obecnie scharakteryzować i wyjaśnić w sposób szkicowy za pomocą przedstawionego wyżej modelu kilka faktów i relacji interpersonalnych.

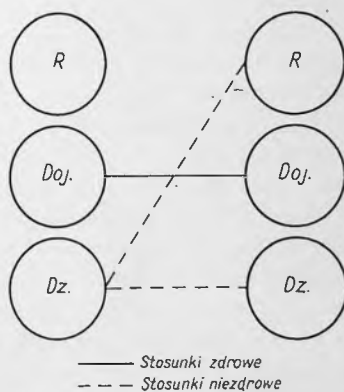
Relacje niezdrowe, sztywne, mało plastyczne, deformacja parataksyczna (przeniesienie). Wspólną cechą tych relacji i faktów jest wadliwe funkcjonowanie percepcji społecznej i niewłaściwe różnicowanie bodźców. Jednostka pod wpływem zagrożeń wewnętrznych płynących z zablokowanych potrzeb, wadliwie postrzega zachowanie partnera, rzutuje na jego osoby własne uczucia, postawy, widzi w nim cechy osób znaczących, np.

²² Por. Z. Zaborowski: Psychoanalityczna koncepcja stosunków międzyludzkich. *Studia Socjologiczne* 1967, nr 4.

rodziców. W związku z tym jej reakcje są sztywne, nie dopasowane do zachowania partnera. Tego rodzaju relacje utrzymują osobnicy neurotyczni, jednostki sfrustrowane, o zablokowanej dodatniej samoocenie.

E. Berne twórca analizy transakcyjnej²³ (transakcja jest oddziaływaniem na siebie partnerów) wyodrębnia w osobowości trzy składniki: Rodzica, Dojrzałego i Dziecko. Rodzic jest synonimem wpływów i wyobrażeń o rodzicach uformowanych od 5 roku życia (np. ojciec i matka akceptują lub odrzucają dziecko). Dojrzały — to ta część osobowości, która kieruje się obiektywną oceną rzeczywistości. Dziecko — jest synonimem doświadczeń i postaw głównie emocjonalnych, które u jednostki wystąpiły w dzieciństwie. Zdrowe pozytywne stosunki między ludźmi rozgrywają się na poziomie tych segmentów osobowości, które Berne określa mianem Dojrzały. Stosunki niezdrowe, sztywne mogą odbywać się na poziomie Rodzic — Dziecko (np. despotyczna żona strofuje męża, który dziecinnie tłumaczy się ze swoich wykroczeń). Dziecko — Dziecko (np. przełożony i podwładny zamiast współpracować w pracy zabawiają się opowiadaniem kawałów).

Stosunki powyższe przedstawia schemat:



Objaśnienia: R — Rodzic
Doj — Dojrzały
Dz — Dziecko

Stosunek ambiwalentny. Partnerzy mogą dodatnio wzajemnie się oceniać, lecz nie lubić, lubić się, lecz ujemnie oceniać, bądź pewne właściwości u siebie lubić, a innych nie znosić. W indywidualnej konstelacji stosunku w tych warunkach wystąpi sprzeczność między postawą emocjonalną a oceną, bądź między postawami emocjonalnymi. Sprzeczność ta może mieć charakter głębszy, jeśli oceny i postawy emocjonalne będą wynikały z potrzeb, samooceny lub mechanizmów obronnych jednostki. Taki stosunek funkcjonuje bez perturbacji wówczas, gdy partnerów łączą

²³ E. Berne: Games People Play. New York. 1964. Por. również T. A. Harris: I'am OK You're OK. New York 1967.

wspólne interesy, zadania rzeczowe. Z chwilą gdy te interesy i zadania znikają, postawy oceny negatywnej mogą przeważać i nasilić się, doprowadzając do wzajemnej niechęci lub wrogości. I tak małżonkowie, którzy mają do siebie ambiwalentne postawy, po rozejściu się stają się często niechętni względem siebie lub nawet zaczynają się nienawidzić.

Efekty stosunku społecznego. Interakcja między partnerami może być rozpatrywana nie tylko w aspekcie czynników determinujących jej przebieg, lecz również z punktu widzenia skutków, efektów. Efekty te można rozpatrywać w aspekcie społecznym, psychologicznym i funkcjonalnym.

Jeśli chodzi o efekty typu społecznego, to najczęściej występują one w postaci nowych norm regulujących stosunki bądź w postaci zmiany dotychczasowych ról partnerów. Efekty te genetycznie wywodzą się z określonych przeżyć, psychicznych lub mechanizmów, np. z nowych oczekiwań, wymagań, postaw uczuciowych. I tak np. mąż, który przestaje kochać żonę, przestaje jednocześnie wymagać i oczekiwać od niej zachowań afiliacyjnych (spełniałyby one w tym wypadku funkcję zagrażającą jego aktualnej postawie uczuciowej i samoocenie). Postawy te i zachowania prowadzą do powstania nowych norm w stosunkach, np. norm obojętności emocjonalnej, zerwania zależności materialnej, przerwania świadczeń itp.

Psychologiczne efekty interakcji zgodnie z naszym modelem dotyczą bądź indywidualnej konstelacji, bądź osobowości. Efekty powyższe mogą mieć charakter mniej lub bardziej intensywny i trwałe. Trwałe skutki interakcji w obrębie indywidualnej konstelacji przyczyniają się do powstawania zmian strukturalnych w osobowości. I tak np. gdy osobnik ma negatywne postawy uczuciowe do członków grupy, społeczności, w której żyje, na skutek odrzucenia przez nich mogą wytworzyć się z czasem w jego osobowości trwałe cechy wrogości do innych ludzi. Efekty rozpatrywane od strony treściowej można sprowadzić do tak ogólnych przeżyć i mechanizmów, jak nagrody i kary, bądź do mechanizmów bardziej szczegółowych związanych z redukcją lub tworzeniem się napięcia w obrębie poszczególnych potrzeb, np. potrzeby bezpieczeństwa, afiliacji, ładu poznawczego (dysonans poznawczy). Zgodnie ze stanowiskiem psychologów stojących na gruncie założeń ogólnej teorii zachowania np. Homansa²⁴ relacje, w których interakcje prowadzą do pozytywnego bilansu w zakresie nagród i kar, mają tendencje do umacniania się, relacje, w których bilans ten jest ujemny — rozluźniają się.

Efekty rozpatrywane od strony treściowej obejmują bądź określony element mechanizmu indywidualnej konstelacji, bądź docierają do osobowości, np. potrzeb, postaw jednostki. Wydaje się, że silniejsze zaburzenia równowagi w relacjach interpersonalnych występują z reguły nie wtedy, gdy wytwarza się napięcie typu poznawczego, np. na skutek pojawienia

²⁴ Por. A. Malewski: O zastosowaniach teorii zachowania. PWN, 1964, s. 128 i następn.

się sądów dysonansowych (np. przyjaciel; którego dodatnio oceniłem etycznie, popełnił czyn nieetyczny), lecz wtedy, gdy konflikt wewnętrzny sięga istotnych potrzeb jednostki, np. jego potrzeby afiliacji i niezależności, potrzeby dodatniej samooceny. Te zatem relacje społeczne będą predestynowane niejako do zaburzeń, w których jeden lub obaj partnerzy w związku z treścią i formą interakcji będą często blokowani w swoich ważnych potrzebach, skłonnościach, gdy będą przeżywali silne rozdzźwięki na tle konfliktu potrzeb. Na rolę konfliktu wewnętrznego w zaburzeniach interpersonalnych zwracają m. in. uwagę J. Dollard i N. R. Miller. Piszą oni: „Konflikt stwarza cierpienie... Nerwicowiec cierpi, ponieważ jest w sytuacji konfliktowej. Zazwyczaj działają u niego dwa silne popędy (lub więcej) wytwarzające niezgodne reakcje²⁵”.

Skutki interakcji można rozpatrywać również w aspekcie funkcjonalnym. Osobnik kontaktując się i współżycząc z innymi ludźmi musi utrzymywać z nimi względną równowagę: liczyć się z normami społecznymi, uwzględniać wymagania innych ludzi, jak również starać się realizować swoje projekty i uzyskiwać dla nich zgodę i współpracę innych. W toku interakcji występuje proces wymiany świadczeń, nagród, uczuć, ocen²⁶.

To równoważenie się ludzi odbywa się na podłożu dwóch strukturalnych składników — stosunku społecznego osobowości i ról społecznych. Zasada równowagi interpersonalnej została szerzej rozwinięta w innej pracy autora pt. „Teoria równowagi interpersonalnej”²⁷.

²⁵ Osobowość i psychoterapia. PWN 1967, s. 21.

²⁶ G.C. Homans: Social behavior as exchange. *American Journal of Sociology*, Vol. LX. II 1958.

²⁷ *Studia Socjologiczne* 1973, nr 3.

ORGANIZACJA DZIAŁALNOŚCI OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZEJ W NOWO POWSTAJĄCYCH OSIEDLACH MIEJSKICH

Ostatnia książka prof. Jana Szczepańskiego pt. „Refleksje nad stanem oświaty” (PIW, 1973) akcentuje mocno problem wychowania Polaków, i to nie tylko przez szkołę, ale przez całe społeczeństwo, i to nie tylko młodych, ale każdego wieku. Zdaniem Autora, trzeba stworzyć skoordynowany system wszystkich instytucji kształtujących osobowość człowieka, by ich działalność wzbogacała się i wspierała nawzajem. Chodzi tu zarówno o szkołę, jak i rodzinę, organizacje młodzieżowe, zakłady pracy, instytucje, sport i turystykę.

Powołany w roku szkolnym 1973/74 zespół opiekuńczy do spraw współpracy ze środowiskiem przy jednej ze szkół podstawowych ma ambicje, przynajmniej w pewnym zakresie, realizować w praktyce wysunięte przez Autora propozycje, a także ma dawać konkretną odpowiedź na apel Biura Politycznego KC PZPR. Szkoła, która ma stanowić centrum tej działalności, zlokalizowana jest na terenie nowo powstałego osiedla mieszkaniowego na peryferiach miasta Krakowa.

Ze względu na stosunkowo krótki okres pracy zespołu nie jest możliwe w tej chwili podjęcie szczegółowej analizy jego funkcjonowania, a tym bardziej udzielenie odpowiedzi na postawione niżej problemy. Ponieważ jednak, jak na razie, wszystko wskazuje na to, że zespół osiągnie pokładane w nim nadzieje, dlatego też uzasadnione wydaje się przedstawienie w niniejszym opracowaniu jego wstępnych założeń teoretycznych.

Powołując zespół opiekuńczy do spraw współpracy ze środowiskiem miano na uwadze zasadniczo uzyskanie odpowiedzi na dwa podstawowe pytania robocze:

1. Czy i w jakim stopniu w nowo powstających osiedlach istnieje zapotrzebowanie na szeroko pojętą działalność kulturalno-oświatową, rozrywkową i sportową tak ze strony dzieci i młodzieży, jak i dorosłych mieszkańców?

2. Czy i o ile zorganizowana działalność opiekuńczo-wychowawcza na terenie industrializującego i urbanizującego się środowiska wpłynie na:

- zmniejszenie się liczby dzieci niedostosowanych społecznie;
- przyspieszenie i intensyfikację procesu integracji mieszkańców;
- obniżenie stanu wykroczeń młodzieży i dorosłych;
- wzrost aktywności społecznej.

W toku badań stosowane są następujące metody:

1. Wywiady środowiskowe.
2. Obserwacje uczestniczące.
3. Metody socjometryczne.
4. Ankiety.
5. Arkusz Diagnostyczny D. H. Stotta.

Badaniami objęto w I etapie całą młodzież klas V—VIII i jej rodziców. W II etapie planuje się objąć (po upływie 2—3 lat) wszystkich uczestników zajęć pozaszkolnych, ponownie przyszłych uczniów klas V—VIII i ich rodziców z terenu badanego osiedla oraz z terenu innego osiedla zbudowanego w podobnym czasie, w którym nie pracuje zespół środowiskowy. Łącznie zostanie poddanych badaniom około 1,5 tysiąca osób.

Struktura zespołu do spraw opiekuńczych i współdziałania ze środowiskiem

Powołanie zespołu środowiskowego może być realne tylko pod warunkiem należytego funkcjonowania szkoły środowiskowej. Szkoła środowiskowa zgodnie z definicją J. Mikulskiego¹ to taka placówka, która inspirowuje cały system opiekuńczo-wychowawczy, kulturalno-oświatowy i rekreacyjno-kreatywny, która współdziała aktywnie z młodzieżą i dorosłymi, współpracuje z zakładami pracy, z osiedlowymi komitetami samorządów mieszkańców, jest związana z całokształtem życia w środowisku lokalnym, jego historią, teraźniejszością i przyszłością. Zespół, skupiając w swoim zasięgu wszystkie możliwe instytucje mieszczące się na terenie osiedla, dążyć będzie poprzez organizowanie różnorodnych form spędzania wolnego czasu do zrealizowania swoich naczelných idei:

- doprowadzenie do wytworzenia systemu pozytywnej kontroli społecznej zarówno wśród dorosłych, jak i wśród młodzieży;
- zaspokojenie naturalnej potrzeby aktywności;
- faktyczne zlikwidowanie drugoroczności w klasach I—IV;
- kształtowanie postaw społecznych;
- integracja społeczności lokalnej;
- zmniejszenie liczby niedostosowanych społecznie.

By móc w pełni zrealizować te założenia, należy uprzednio doprowadzić do skoordynowania szkolnych i pozaszkolnych procesów wychowania, do skoordynowania wpływów planowych i środowiskowych. Bez takiej koordynacji, bez powiązania specyficznych form działalności wychowawczej w jedną całość działania te nie tylko nie będą się odpowiednio rozwijać, ale nawet mogą się wzajemnie znosić. Niestety, praktyka dostarcza nam

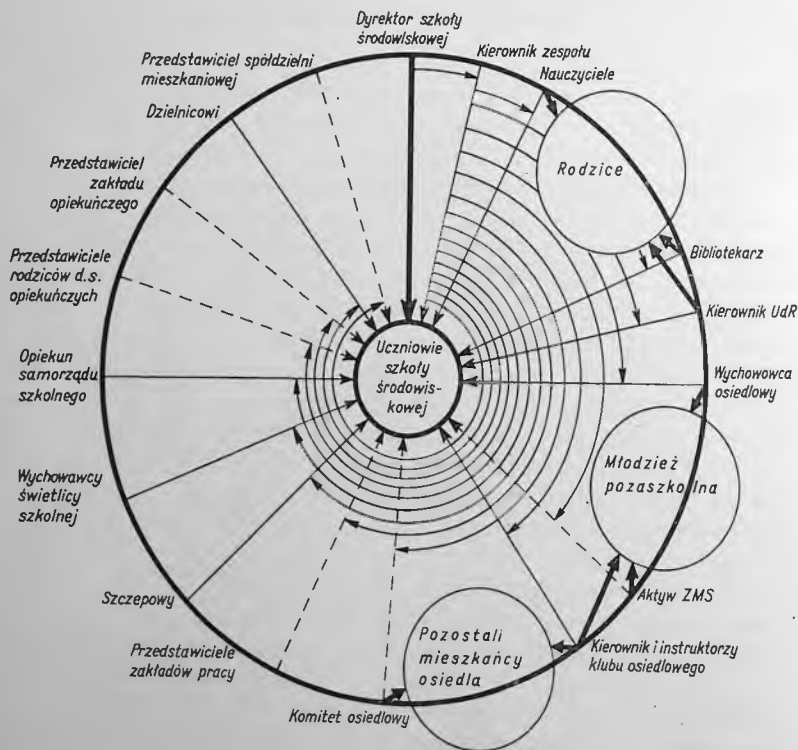
¹ J. Mikulski: Szkoła środowiskowa w wielkim mieście. PWN. Warszawa. 1972 r.

wiele przykładów tych rozbieżności pomiędzy działaniem chociażby domu i szkoły.

Wysoka efektywność działania wychowawczego może być zapewniona tylko przy zająbaniu się, wspieraniu i uzupełnianiu wszystkich ogniw frontu wychowawczego. W związku z tym rodzi się konieczność powołania przy szkołach środowiskowych zespołów do spraw opiekuńczych i współdziałania ze środowiskiem.

W skład zespołu wchodziłyby następujące grupy działania:

1. Kierownictwo i personel wychowawczy świetlicy szkolnej.
2. Przedstawiciele szkoły i wybranych instytucji działających w rejonie osiedla.
3. Drużyna harcerska.
4. Samorząd szkolny.
5. Pracownicy biblioteki szkolnej.



Jak widać ze schematu, proponowany system planowej działalności wychowawczej ma objąć zasadniczo uczniów danej szkoły, ale także i ich rodziców, młodzież pozaszkolną oraz pozostałych mieszkańców osiedla.

W systemie tym dyrektor szkoły środowiskowej pełnić winien funkcję inspirującą i sterującą działalnością wychowawczą zgodnie z wytycznymi władz politycznych i państwowych. Dyrektywy przekazywane będą kierownikowi zespołu, którego naczelnym zadaniem będzie utrzymywanie stałego kontaktu ze wszystkimi członkami zespołu d.s. opiekuńczych i współdziałania ze środowiskiem. Zespół, zbierając się np. raz w miesiącu, będzie miał okazję porozmawiać o sukcesach, osiągnięciach i trudnościach w zakresie realizacji poszczególnych haseł programowych, wytyczyć dalsze kierunki działania, a także zapoznać się z naukowymi opracowaniami dotyczącymi problematyki bliskiej pracy zespołu poprzez prelekcje i filmy. Właśnie te spotkania mają w pełni urzeczywistnić synchronizację, koordynację planowej działalności wychowawczej. Uzyskane na tej drodze informacje pozwolą na dogłębną orientację szkoły odnośnie do zachowania się uczniów nie tylko w czasie zajęć lekcyjnych, pozwolą w sposób bardziej efektywny planować proces wychowawczy na bazie znajomości warunków domowych, a także środowiska lokalnego. Jak dotąd, nasze informacje o dziecku są bardzo rozproszone. Część ich ma szkoła, część Komitet Osiedlowy, część dzielnicowi MO, część instruktorzy klubów. Niestety, takie rozproszenie informacji osłabia możliwość skutecznego oddziaływania wychowawczego i należy uczynić wszystko, by doprowadzić do najrychlejszego ich scalenia.

Z przedstawionego schematu wynika, że zasadniczym centrum zainteresowań zespołu są uczniowie szkoły środowiskowej. Ogromnie zależy nam także na objęciu naszą działalnością większości rodziców, którzy będąc poddawani systematycznym szkoleniom w ramach UdR, a także poprzez częste kontakty z nauczycielami-wychowawcami i bibliotekarzem będą mieć szansę skorygowania swoich niewłaściwych metod wychowawczych lub utrwalenia prawidłowego postępowania względem swoich dzieci, a także względem dzieci z podwórka. Młodzież pozaszkolna, która już zakończyła edukację bądź uczęszcza do innych typów szkół, nie może być nie dostrzegana w proponowanym systemie. Dla niej, a może głównie dla niej powinniśmy otworzyć boiska szkolne, sale gimnastyczne, kluby osiedlowe, gdyż wtedy może być szansa odciążenia jej od wpływów negatywnych, od niekontrolowanych grup proponujących swoim uczestnikom formy spędzania wolnego czasu daleko odbiegające od ogólnie respektowanych przez społeczeństwo. Opiekę nad chętną młodzieżą winni roztoczyć: wychowawca osiedlowy, kierownik i instruktorzy klubu osiedlowego, a także aktyw ZMS.

I wreszcie pozostali mieszkańcy osiedla. Nie można pominąć problemu kształtowania więzi i opinii publicznej w środowisku. Należy dążyć do jak najrychlejszego jej skryształizowania. Aranżowanie okazji do spotkań, do styków osobowych będzie leżeć w gestii komitetów osiedlowych, klubu osiedlowego i szkoły środowiskowej. Zdajemy sobie sprawę, że nie wszystkich mieszkańców, i to z różnych względów, uda nam się pozyskać, ale

można wierzyć, że jeżeli u części z nich, dzięki naszej działalności, wytworzy się tak konieczna więź społeczna, to będzie to już niewątpliwy sukces.

Ujęcie schematu w kształcie koła obrazować ma planowy i skoordynowany system działania wychowawczego w obrębie zespołu środowiskowego. Nakreślone linie biegnące od kierownika zespołu do poszczególnych osób oznaczają jego bezpośrednie powiązanie, konieczność ciągłego kontaktowania się ze wszystkimi uczestnikami zespołu.

Wśród wpływów oddziałujących na uczniów szkoły środowiskowej widzimy wpływy bezpośrednie (linie ciągłe) i wpływy pośrednie (linie przerywane), nie znaczy to, by te ostatnie były mniej ważne, drugoplanowe. Wszystkie one łącznie winny stanowić zwarty system skutecznego oddziaływania, oddziaływania planowego, skoordynowanego, które w perspektywie winno doprowadzić do pozytywnych przeobrażeń wśród młodzieży z cechami zaburzenia w zachowaniu się lub niedostosowania społecznego, u pozostałej — rozwinąć pełniej postawy zaangażowania społecznego, doprowadzić do jakże potrzebnego wytworzenia systemu pozytywnej kontroli społecznej, do zaspokojenia naturalnej potrzeby aktywności, a wśród dorosłych — do pełnej integracji, która uczyni bardziej znośnym nasze życie w osiedlach, dzielnicach i miastach.

Obserwując zachodzące przemiany w świecie, w środowisku pozaszkolnym, a głównie w rodzinie, rodzi się konieczność nowego spojrzenia na dziedzinę opiekuńczo-wychowawczą. Sytuacja ta stawia przed szkołą i innymi instytucjami zajmującymi się pośrednio lub bezpośrednio działalnością wychowawczą ważne i odpowiedzialne zadania.

Proponowane zadania dla członków zespołu do spraw opiekuńczych i współpracy ze środowiskiem

Doprowadzenie do pozytywnych rezultatów wychowawczych może się stać możliwym i realnym tylko w zespolonym działaniu wszystkich zainteresowanych stron. Działanie odosobnione będzie działaniem trudnym, często ryzykownym, a przede wszystkim mało skutecznym.

W proponowanym zespole każdy z członków winien mieć jasno sprecyzowany wycinek zadań wykonawczych, które łącznie mają stanowić zwarty system bodźców oddziałujących zarówno na dzieci i młodzież, jak i na dorosłych mieszkańców osiedla. Okresowe spotkania wszystkich zainteresowanych stron pozwolą na dalszą synchronizację zadań, przedyskutowanie najlepszych form działania, pozwolą w porę zwrócić uwagę na zauważone nieprawidłowości. Do tej pory szkoła właściwie niewiele może powiedzieć o zachowaniu się swoich uczniów po skończonych lekcjach, nie wie nic albo prawie nic o wyróżniających się w zajęciach poza-

szkolnych, nie wie o tych, którzy sprawiają trudności wychowawcze, a także o tych, których postawa jest godna naśladowania.

Ze względu na zbyt zindywidualizowaną działalność różnych instytucji działalność wychowawcza jest mało skuteczna, często ma miejsce wzajemne dublowanie się zadań, a w niektórych przypadkach jest to tylko działalność na papierze.

System zespołowego działania wdrażając systematycznie w pracy z młodzieżą i dorosłymi przyjęty wzorzec osobowości człowieka epoki socjalizmu, jak się wydaje, winien przynieść w niedalekiej przyszłości konkretyzację przyjętych założeń.

1. Wychowawca osiedlowy

Głównym i zasadniczym jego zadaniem będzie organizowanie w sposób planowy i świadomy, a zarazem atrakcyjny czasu wolnego dla uczniów i młodzieży pozaszkolnej, a także w razie potrzeby dla dorosłych mieszkańców osiedla.

Funkcja wychowawcy jest jedną z bardziej odpowiedzialnych i pierwszoplanowych w całym zespole, funkcją, na którą bardzo liczymy i wierzymy, że cały swój talent, zapał i zdobytą wiedzę wykorzysta w tym celu, by organizowane przez niego zajęcia przyciągały jak najwięcej uczniów i dorastającej młodzieży.

Zajęcia rekreacyjne prowadzone na boisku szkolnym, w sali gimnastycznej lub w terenie nie mogą być nacechowane schematyzmem i sztywnością, nie mogą też być kopiowaniem SKS-u ani PS-u, natomiast winna je cechować elastyczność, atrakcyjność, różnorodność, zgodnie z zainteresowaniami uczestników, którym należy pozostawić dużą swobodę w doborze gier i członków drużyn. Nie byłoby wskazane sprawdzanie obecności, a w razie potrzeby należy zezwalać poszczególnym jednostkom na opuszczanie zajęć w określonym czasie.

Konieczne będzie prowadzenie przez wychowawcę luźnych notatek (obserwacji) odnośnie do organizowanych zajęć, zachowania się uczestników i ewentualnych trudności. Pożądaną rzeczą będzie także zaproszenie na atrakcyjniejsze imprezy, rozgrywki i turnieje mieszkańców z osiedla (np. na finały rozgrywek blokowych, Dzień Osiedla, Dzień Dziecka, Dzień Kobiet).

Innym, równie ważnym zadaniem wychowawcy będzie współdziałanie w organizowaniu, inspirowaniu i kontrolowaniu grup podwórkowych wspólnie ze szczepowym lub delegowanymi przez niego harcerzami.

Organizowanie grup nie może mieć charakteru formalnego, lecz należy dążyć w miarę możliwości do samorządnego lub na wpół formalnego ich powstania (nienarzucanie liczby i składu osób, zaproponowanie, by grupy przynależały do poszczególnych bloków).

Przed grupami podwórkowymi należy widzieć m. in. następujące zadania:

- praca w środowisku na rzecz najmłodszych mieszkańców;
- podjęcie TV akcji „niewidzialnej ręki” w obrębie każdego bloku;
- dbanie o estetykę, ład i porządek wokół bloku (w ramach konkursu);
- troska o zieleńce i kwietniki (sadzenie i ich pielęgnacja);
- współdziałanie w akcji „blok bez dwóch”;
- rozgrywki, turnieje, olimpiady, imprezy rozrywkowe itp.

W każdej grupie podwórkowej winien się znaleźć aktyw harcerski. Ze względu na dogodność możliwości prowadzenia obserwacji uczniów w czasie zajęć rekreacyjnych i wykonywanych prac społecznych, celowy będzie aktywny udział wychowawcy przy ustalaniu ocen ze sprawowania i wystawianiu charakterystyk uczniów. W dalszej perspektywie należałoby widzieć, by w ramach zajęć poświęcać jeden dzień w miesiącu na obserwację uczniów i młodzieży pozaszkolnej w czasie ich przebywania w miejscach nie kontrolowanych, bacząc przy tym na dyskrecję. O ile będzie możliwe, postarać się o nawiązanie z tą młodzieżą bezpośredniego kontaktu i podjęcie próby wciągnięcia jej do organizowanych zajęć, zaproponowanie spędzania czasu na boisku szkolnym, w sali gimnastycznej czy klubie.

Byłoby wskazane prowadzenie wywiadów z rodzicami, których dzieci sprawiają trudności wychowawcze.

Cenne byłoby w przyszłości zwrócenie szczególnej uwagi na dzieci podejrzane o niedostosowanie i podjęcie wysiłku w celu włączenia ich do udziału w organizowanych imprezach i akcjach środowiskowych.

Wychowawca winien rozpocząć swoją pracę od poczynienia wnikliwej lustracji podwórek, gruntownych obserwacji i zbierania danych (wywiady, ankiety) na temat dotychczasowego spędzania wolnego czasu przez uczniów i młodzież pozaszkolną. W bezpośrednich rozmowach zarówno z samą młodzieżą, jak i Komitetem Osiedlowym, a także z dozorcami bloków, będzie się starał wysondować, jakie formy spędzania wolnego czasu będą dla nich najbardziej atrakcyjne i w oparciu o te dane ułoży ramowy plan zajęć na poszczególne okresy roku.

Po wstępnym rozeznaniu należy w porozumieniu z dyrekcją szkoły przedstawić na apelu szkolnym odnośne propozycje i zachęcić uczniów do korzystania z możliwości atrakcyjnego wykorzystywania czasu wolnego. Trzeba przy tym pamiętać, że niezwykle istotną sprawą jest właściwa reklama wizualna podjętej działalności tak w osiedlu, jak i w szkole. Przez okres 2—4 tygodni należy prowadzić zajęcia z chętnymi bez wyraźnego podziału na grupy, mając jednak na uwadze perspektywę tworzenia grup podwórkowych w zakresie każdego bloku. Wysuwając dyskretnie możliwość rozgrywek, organizowania zawodów, można poddać projekt rywalizacji międzyblokowej np. o miano najbardziej usportowionego bloku. Po upływie pewnego okresu czasu konieczne będzie

zainteresowanie grup także działalnością społecznie użyteczną dla środowiska i podjęcie tej działalności. W toku konsolidowania się grup warto będzie przedyskutować z nimi przyjęcie odpowiednich nazw.

Należy także zastanowić się z młodzieżą nad organizacją zajęć w soboty (wycieczki turystyczne, zwiedzanie muzeów, zabytków itp.).

Wypada przy tym rozważyć formy nagradzania najlepszych grup (proporzeczki, odznaki, dalsze wycieczki, bilety do kina).

Reasumując, głównymi zadaniami stojącymi przed wychowawcą osiedlowym będą:

- rozpoznanie środowiskowe;
- zaspokojenie potrzeby aktywności;
- rozwijanie sprawności fizycznej;
- rekompensacja;
- kształtowanie postaw społecznych.

W zależności od liczby chętnych praca wychowawcy wykonywana by była w ramach etatu lub pół etatu. Finansowanie spoczywałoby bądź na Wydziale Oświaty, bądź określonej spółdzielni mieszkaniowej. Wydaje się, iż osobą najlepiej nadającą się do funkcji wychowawcy byłby absolwent WSWF z odpowiednim przeszkoleniem pedagogicznym. Byłoby dobrze, gdyby wychowawca nie był etatowym pracownikiem tej szkoły, w której prowadzi działalność opiekuńczą. Wychowawca, ze względu na swoją odpowiedzialną rolę, winien utrzymywać częsty kontakt z kierownikiem zespołu, z przedstawicielem Osiedlowej Komisji Samorządu Mieszkańców i kierownikiem klubu osiedlowego.

Dokumentacja prowadzona przez wychowawcę winna objąć:

1. Plan zajęć.
2. Dziennik zajęć według wzoru:

Lp.	Data	Forma zajęć	L.g.	Grupa	Miejsce zajęć	Liczba uczestników	Podpis	Uwagi

3. Notatki z obserwacji uczniów.
4. Notatki z obserwacji młodzieży pozaszkolnej i przeprowadzonych wywiadów.
5. Wywiady z rodzicami uczniów niedostosowanych.

2. Szczepowy

Chcielibyśmy widzieć naszych harcerzy jeszcze bardziej niż dotąd zaangażowanych w sprawy ich środowiska lokalnego. Zadaniem szczepowego byłoby właśnie inspirowanie propozycji kierowanych do harcerzy,

które winny być związane głównie ze swoim osiedlem. Wielką pomocą dla wychowawcy osiedlowego w organizowaniu i inspirowaniu działalności grup podwórkowych winni stanowić właśnie harcerze. W ramach resocjalizacji niedostosowanych byłoby interesujące zapewnienie pewnej ilości miejsc na organizowanych zimowiskach lub letnich obozach dla uczniów sprawiających szczególne trudności wychowawcze, a także włączanie ich do atrakcyjnych wycieczek terenowych.

W ramach imprez środowiskowych widzielibyśmy pomoc harcerzy w organizowaniu spotkań piłkarskich, rozgrywek, olimpiad wiedzy o sztuce, filmie, sporcie, zorganizowaniu kabaretu osiedlowego, osiedlowego festiwalu piosenki, wieczorów poezji itp. W dalszej perspektywie ciekawe byłoby zainicjowanie teatryku podwórkowego oraz podjęcie akcji niewidzialnej ręki, rywalizacji o blok bez dwój, blok najestetyczniejszy, najbardziej ukwiecony. Konieczne stałoby się powołanie grup porządkowych czuwających nad czystością, przeciwdziałających niszczeniu zieleńców i kwietników w osiedlu. Każda z grup odpowiedzialna byłaby za przydzielony im teren. Nazwiska niezdyscyplinowanych uczniów byłyby przekazywane rodzicom lub przedstawicielom Komitetu Rodzicielskiego d/s opiekuńczych. Przed ZHP widzielibyśmy zatem działalność w zakresie:

- resocjalizacji;
- kształtowania postaw społecznej aktywności;
- rozwoju zainteresowań poznawczych.

Mając na uwadze przytoczone zadania, istnieje wyraźna potrzeba powołania środowiskowych drużyn harcerskich.

3. Kierownik klubu osiedlowego

Do jego obowiązków m. in. należałoby: organizowanie imprez rozrywkowych, gier świetlicowych, zapewnienie kącika odrabiania zadań domowych dla uczniów ze szczególnie trudną sytuacją mieszkaniową lub rodzinną. Organizowanie spotkań z tak zwanymi ciekawymi ludźmi, dyskusji na interesujące młodzież tematy czy też wreszcie — wieczorków tanecznych.

W dalszej perspektywie warto by pomyśleć o powołaniu klubu hobbyistów i klubu seniorów. Interesujące byłoby zapewne podjęcie inicjatywy zorganizowania w jednej z sal klubu minimumzeum regionalnego. Pożyteczne, jak można przypuszczać, dla mieszkańców osiedla byłoby zorganizowanie kursów języków obcych oraz kursów z zakresu gospodarstwa domowego.

Tak więc w gestii kierownika klubu będzie spoczywać działalność oświatowo-kulturalna i rozrywkowa z wyraźnym ukierunkowaniem na grupy wiekowe.

4. Przedstawiciele rodziców

Ponieważ w Komitecie Rodzicielskim winien pracować zespół rodziców zajmujących się działalnością opiekuńczą, przeto byłoby dobrze, gdyby przedstawiciele ci wchodzili także w skład zespołu środowiskowego. Pomoc rodziców jest nieodzowna w zakresie prowadzenia działalności wychowawczej na terenie osiedla w odniesieniu do uczniów niewłaściwie zachowujących się, niszczących mienie społeczne, zieleńce, krzewy. Sygnalizowanie nazwisk tych uczniów na spotkaniach zespołu, przekazywanie ich do wiadomości wychowawców może się przyczynić z pewnością do poprawy sytuacji.

Inną formą działalności rodziców byłaby pomoc w organizowaniu otwartych imprez środowiskowych czy wreszcie organizowanie przez chętnych rodziców zajęć sportowych dla uczniów, a także i dla dorosłych mieszkańców osiedla. W okresie zimowym konieczne byłoby zorganizowanie barku herbacianego dla dzieci i młodzieży korzystających z lodowiska. Wreszcie zorganizowanie systematycznych spotkań rodziców reprezentujących różne zawody z uczniami klas starszych przyczyniłoby się z pewnością do lepszego przygotowania młodzieży do właściwego wyboru przyszłej szkoły i przyszłego zawodu. Dobrze by było spotkania takie organizować w klubie osiedlowym w połączeniu z wyświetlaniem odpowiednich filmów.

5. Przedstawiciele Osiedlowego Komitetu Samorządu Mieszkańców

W ostatnim okresie rola komitetów osiedlowych, ich ranga w społeczeństwie niezmiernie wzrosła, zakres zadań, jakie leżą w ich gestii, jest bardzo różnorodny i złożony. W odniesieniu do prac zespołu można widzieć następujące problemy:

A. W stosunku do dzieci i młodzieży

Inspirowanie i organizowanie prac społecznych dla osiedla w porozumieniu z wychowawcą osiedlowym i opiekunem samorządu szkolnego. Organizowanie placów rekreacyjnych (ogródki jordanowskie, boiska sportowe). Organizowanie imprez osiedlowych (finały zawodów sportowych, Dzień Dziecka, Dzień Osiedla, Dzień Kobiet). Kontakt z kuratorami sądowymi i terenowymi opiekunami społecznymi sprawującymi pieczę nad niedostosowanymi społecznie.

B. W stosunku do dorosłych

Organizowanie prac społecznych na terenie osiedla. W dalszej przyszłości — upowszechnianie wiedzy pedagogicznej (odczyty organizowane przez pedagogów i psychologów dla mieszkańców osiedla). Udzielanie

pomocy rodzinie w wypełnianiu jej obowiązków rodzicielskich w stosunku do swych dzieci. Pomoc dla dzieci z rodzin rozbitych i zdemoralizowanych. Prowadzenie akcji wizualnej (plakaty, afisze, plansze) na terenie osiedla ukazującej życie codzienne środowiska.

6. Przedstawiciele Milicji Obywatelskiej

Liczmy bardzo w naszej koncepcji na dzielnicowych, którzy winni włączyć się w sposób bardziej bezpośredni w nurt życia osiedla. Ich udział — nie z urzędu, w organizowanych zawodach, w pracach społecznych, w wycieczkach pomógłby odformalizować milicję od młodzieży, może w ten sposób wytworzyłyby się między nimi bardziej bezpośredni kontakt, tak konieczny w sprawach wychowawczych.

Udział milicji byłby niezbędny w prowadzeniu akcji proflaktycznych w stosunku zarówno do młodzieży, jak i dorosłych mieszkańców osiedla (filmy, odczyty, spotkania). Cenne byłoby udzielanie informacji zespołowi odnośnie do stanu wykroczeń w osiedlu, rodzin zdemoralizowanych, prowadzenie rozmów z rodzicami wpływającymi negatywnie na swoje dzieci. Ponadto pożądane byłoby objęcie uczniów akcją „bezpieczeństwo na drogach”, zapoznanie ich z przepisami ruchu drogowego, wydawanie kart rowerowych. Ciekawe, jak się wydaje, byłoby także okresowe kontrolowanie przez MO i ORMÓ domów uczniów opuszczających zajęcia szkolne.

7. Miejscowy aktyw ZMS

Młodzież, a głównie aktywiści ZMS, w ramach prac zespołu winni głównie zająć się następującymi zadaniami:

- organizacją działalności kulturalno-oświatowej i rozrywkowej dla młodzieży w klubie osiedlowym;
- zainicjowaniem akcji „ład i porządek w moim osiedlu”, z wyraźnym piętnowaniem, wspólnie z Komitetem Osiedlowym, poprzez odpowiednią „reklamę”, bałaganu i niechlujstwa oraz docenianiem i podkreślaniem wzorów gospodarności i ładu (zwiady fotoreporterskie, nagrywanie wypowiedzi).

W dalszej perspektywie byłoby konieczne podjęcie działalności pod hasłem „spokój w osiedlu”, mającej na celu penetrację (głównie wieczorem) ulic osiedla wspólnie z ORMÓ i MO celem przeciwdziałania ujemnym wpływom grup podwórkowych na młodzież szkolną, w stwierdzonych przypadkach sygnalizowanie tych spraw rodzicom i członkom zespołu.

8. Instruktorzy

Zasadniczym zadaniem instruktorów byłoby rozwijanie twórczości dziecięcej poprzez kółka: plastyczne, fotograficzne, rytmiczne, muzyczne,

techniczne. Tematyka części zajęć winna być ściśle związana z życiem przeszłym, teraźniejszym i przyszłym mieszkańców osiedla. A więc — zaspokojenie aktywności i zainteresowań twórczych dzieci, młodzieży i dorosłych, ale także wciągnięcie ich w nurt życia najbliższego im środowiska.

Doroczne osiągnięcia ukazane w formie wystaw winny się stać okazją do ich zwiedzania przez ludność osiedla. W przyszłości cenne byłoby zaplanowanie zorganizowania galerii twórczości dzieci i młodzieży, a także powołanie klubu artystów-amatorów z grona ludzi dorosłych.

9. Opiekun samorządu szkolnego

Obok wielorakich zadań, jakie mieszczą się w planie pracy samorządu szkolnego, także należałoby widzieć jego udział w pracach zespołu na rzecz środowiska. Proponujemy oddanie młodzieży pod opiekę planszy na korytarzu szkolnym, na której byłyby zamieszczane informacje dotyczące osiedla (blaski i cienie codziennego życia, historia osiedla, dzień jutrzejszy).

Cenny aspekt wychowawczy mieściłby się w podjęciu stałej akcji pomocy dzieciom z Domów Dziecka, zaopiekowanie się konkretnym Domem, utrzymywanie z nim stałego kontaktu.

10. Wychowawca świetlicy szkolnej

- By uczynić pracę świetlic szkolnych bardziej efektywną, proponujemy:
- zorganizowanie zespołów wyrównawczych w klasach I—IV;
 - udział nauczycieli, rodziców i uczniów w pracy zespołów wyrównawczych;
 - opracowanie i realizacja programu rozwoju intelektualnego, fizycznego i estetycznego poprzez zajęcia rozwojowe, gry, zabawy, ćwiczenia i zabawy na powietrzu;
 - współdziałanie świetlicy z najbliższym środowiskiem;
 - zorganizowanie samorządu świetlicy w ramach samorządu ogólnoszkolnego.

11. Bibliotekarz szkolny

- W zakresie pracy bibliotekarza widzielibyśmy następujące zadania:
- umożliwienie korzystania z biblioteki szkolnej młodzieży pozaszkolnej i mieszkańcom osiedla;
 - rozpropagowanie wśród rodziców pozycji o tematyce wychowawczej, współpraca w tym zakresie z wychowawcami i kierownikiem UdR;
 - włączenie do pracy w bibliotece uczniów (wypożyczanie, oprawa i reperacja podniszczonych książek);

- powołanie spośród uczniów tzw. asystentów, którzy prowadzić będą ewidencję wypożyczonych przez młodzież książek, prowadzenie statystyk czytelnictwa, ściąganie zaległych egzemplarzy, wykonywanie odpowiednich diagramów i plansz;
- powołanie klubu miłośników książki, który będzie zaznajamiać uczniów z nowymi nabytkami (krótkie recenzje), organizowanie imprez na Dni Oświaty, spotkania z pisarzami i dziennikarzami, inscenizacje. Organizowanie wystawek i konkursów czytelniczych. Propagowanie na odpowiedniej planszy w osiedlu nowych pozycji z zakresu problematyki dotyczącej wychowania dzieci i życia w rodzinie współczesnej (w porozumieniu z kierownikiem Udr).

12. Przedstawiciel zakładu opiekuńczego

Do obowiązków spoczywających na zakładzie opiekuńczym należeć będzie:

Finansowanie niektórych przedsięwzięć, np. zakup proporczyków, biletów do kina, zakup pucharów dla zwycięskich grup podwórkowych. Udostępnienie ewentualnych środków transportu na dalsze wycieczki, pomoc w urządzaniu ogródków jordanowskich i innych placów rekreacyjnych. Organizowanie wycieczek niedzielnych. Pomoc przewodnika PTTK w organizowaniu wycieczek turystycznych. Należałoby przedyskutować możliwość udostępnienia świetlicy na organizowanie stałych wystaw plastycznych (w porozumieniu z kierownikiem klubu), które mogliby zwiedzać mieszkańcy osiedla.

13. Przedstawiciele zakładów pracy

Przekazywanie informacji do kierownika zespołu odnośnie organizowanych dla dzieci imprez, kolonii i obozów. Wymiana doświadczeń w sprawie zachowania się uczniów, informowanie o uczniach wyróżniających się i sprawiających trudności. Prowadzenie bezpośrednich rozmów z rodzicami dzieci sprawiających trudności wychowawcze — (poprzez Rady Zakładowe).

14. Przedstawiciel Spółdzielni Mieszkaniowej

Zasadniczo w zakres zadań spoczywających przed odnośną spółdzielnią mieszkaniową wchodziłoby:

Finansowanie działalności opiekuńczej (finansowanie wychowawcy osiedlowego, kierownika klubu, instruktorów, zakup sprzętu sportowego, zakup gier świetlicowych, zorganizowanie i wyposażenie klubu osiedlowego), organizowanie różnych form wypoczynku w czasie ferii (obozy

wędrownie, akcja nieobozowego lata, zimowiska). Przekazywanie informacji na okresowych zebraniach zespołu odnośnie do udziału uczniów ze szkoły w wymienionych formach wypoczynku — z głównym uwzględnieniem zachowania się uczniów niezdyscyplinowanych i wyróżniających się. Poinformowanie mieszkańców osiedla o planie zajęć w klubie i na terenie boiska szkolnego. Hospitacja zajęć wychowawcy osiedlowego i pracy klubu przez odpowiednio do tego celu powołanego przedstawiciela (pedagoga).

Prócz wymienionych osób w pracy zespołu, aczkolwiek nie bezpośrednio, winni uczestniczyć wszyscy nauczyciele — wychowawcy. Do nich bowiem będzie należało przeprowadzenie badań ankietowych odnośnie do środowiska domowego i lokalnego ucznia, przebadanie wychowanków podwójną wersją 6 pytań wstępnych D. H. Stotta celem ustalenia podejrzanych o niedostosowanie, a następnie przebadanie ich Arkuszem Diagnostycznym, który pozwoli ustalić, kto i jak jest niedostosowany, co przyczyni się do podjęcia w pełni planowej, ukierunkowanej działalności resocjalizacyjnej.

Ponadto wychowawcy klas V—VIII na pierwszych godzinach wychowawczych przedyskutują z uczniami problematykę związaną bezpośrednio z ich osiedlem. Chodzić tu będzie zasadniczo o krytyczny punkt widzenia codziennych spraw osiedla, tego, co dobre, i tego, co należałoby zmienić. Lekcje tego typu powinny być wcześniej zapowiedziane, by uczniowie mogli poczynić dodatkowe obserwacje, przeprowadzić konieczne wywiady w środowisku. Wychowawcy z tych lekcji winni pisać krótkie protokoły i dostarczać je kierownikowi zespołu. Po ustaleniu pewnych wytycznych w tym względzie, należałoby co pewien czas, np. raz na 1,5 miesiąca, wracać do tych spraw w ramach godzin wychowawczych.

Problematyka życia w osiedlu, w miarę możliwości, winna mieć także odbicie na lekcjach języka polskiego, przyrody, wychowania plastycznego czy geografii, nie mówiąc już o lekcjach wychowania obywatelskiego. Akcentowanie spraw środowiska przy każdej nadszającej się sposobności pozwoli kształtować u uczniów emocjonalny stosunek do swego miejsca zamieszkania, wyrabiać postawę krytyczną na zło, kształtować postawy społecznego zaangażowania i troski o lepsze jutro swojego osiedla, dzielnicy, miasta, kraju.

W świetle przedstawionych propozycji widać wyraźnie, że szkoła i placówki wychowania pozaszkolnego winny stanowić tory sprzężonej działalności, tym bardziej że środowisko lokalne stanowi złożony układ wpływów i bodźców, z których nie wszystkie mają charakter pozytywny. Dlatego też należy tworzyć w sposób planowy ogniska wartościowych podniet, koncentrujących aktywność dzieci i młodzieży.

Tworzenie i rozbudowa na terenie osiedli mieszkaniowych podstawowych urządzeń zaspokajających potrzebę ruchu i aktywności, powołanie zespołu ludzi pracujących nad wspólnie podjętymi i wyraźnie wytyczo-

nymi zadaniami — to jeden ze sposobów, które mogą ograniczyć ujemne przejawy zachowania się dzieci i młodzieży w środowisku lokalnym.

Planowana organizacja życia dzieci i młodzieży poza szkołą ma szczególne znaczenie w nowoczesnych, wielkich skupiskach miejskich. Występujące wśród młodzieży zjawiska niedostosowań wynikają jakże często z braku dostatecznej troski o ich pozaszkolne życie. Samodzielny wybór przez młodzież form aktywności, których w nadmiarze dostarcza środowisko wielkomiejskie, nie zawsze jest wychowawczo uzasadniony i stanowić może źródło wielu zaburzeń rozwojowych. Stąd też potrzeba organizowania zintegrowanej i planowej działalności wychowawczej w środowisku nabiera podstawowej wagi.

Środowisko to nie tylko organizacja wolnego czasu młodzieży, ale to także sprawa kształtowania opinii społecznej wśród mieszkańców. Chodzi o wytworzenie atmosfery potępienia postaw sprzecznych z interesem społecznym czy normami współżycia między ludźmi oraz ugruntowanie postaw pozytywnych, godnych naśladowania. Takich postaw musimy wymagać od całego naszego społeczeństwa, jeżeli chcemy osiągnąć należyte rezultaty w pracy ideowo-wychowawczej z naszą młodzieżą.

Z POMOCĄ STUDIUJACYM NAUCZYCIELOM

MIRON KRAWCZYK

RELACJE MIĘDZY PROCESAMI WYCHOWANIA W WĘŻSZYM I SZERSZYM ZAKRESIE

W artykule pt. „Istotne cechy procesu wychowania”¹ zaprezentowaliśmy dwa sposoby pojmowania pojęcia procesu wychowania: w szerszym i węższym znaczeniu, oraz podjęliśmy próbę wyodrębnienia istotnych cech procesu wychowania w szerszym zakresie.

Z rozważań tych wynikało, że proces wychowania w szerszym zakresie jest zamierzonym procesem społecznym, dokonującym się dzięki stosowaniu wyłącznie wartościowych, społecznie aprobowanych oddziaływań, świadomie wywoływanych, planowo i systematycznie organizowanych — sprzyjających wszechstronnemu rozwojowi osobowości wychowanków, ale jednocześnie ukierunkowanych na kształtowanie w nich określonych cech osobowych, zgodnie z uznanym ideałem wychowawczym; jest procesem przygotowującym obywateli do aktywnego i twórczego udziału w życiu społeczno-politycznym, gospodarczym i kulturalnym narodu stosownie do osobistych zdolności, zainteresowań oraz kwalifikacji.

W wyniku tak pojętego procesu wychowania w szerszym zakresie zapewnia sobie społeczeństwo nieustanny dopływ nowych, wartościowych członków i dzięki temu ustawicznie odradza się, reprodukuje i rozwija.

Proces wychowania w szerszym zakresie zmierza do oddziaływania na całą osobowość wychowanek, a więc na wszystkie trzy sfery jego życia psychicznego, a mianowicie na sferę: 1) intelektualną (poznawczą), 2) emocjonalną (uczuciową) i 3) motywacyjno-wolicjonalną.

Pogląd, że proces wychowania w szerszym zakresie oddziałuje na całą osobowość, reprezentują zgodnie wszyscy teoretycy wychowania. Różnica między teoretykami wychowania zaczyna się dopiero w zapatrywaniach na problem: czy proces wychowania pojęty w węższym

¹ M. Krawczyk: Istotne cechy procesu wychowania. *Ruch Pedagogiczny* 1973 r., nr 3.

zakresie pojęcia „wychowanie” oddziałuje również na całą psychikę wychowanka, czy tylko na poszczególne sfery tej psychiki?

Możliwie wszechstronne rozważenie tego problemu wymaga uprzedniego ustosunkowania się do zagadnienia: co należy rozumieć przez pojęcie „wychowanie w węższym zakresie”?

Wyróżnienia w pojęciu „wychowanie” szerszego i węższego zakresu dokonał w polskiej literaturze pedagogicznej jeden z czołowych pedagogów okresu międzywojennego — Bohdan Nawroczyński. W znanym dziele pt. „Zasady nauczania” Bohdan Nawroczyński pisał:

„Terminu «wychowanie» używamy raz w szerszym, to znowu w węższym znaczeniu. W pierwszym wypadku rozumiemy przez wychowanie wszystkie wpływy, sprzyjające rozwojowi charakteru moralnego i osobowości wychowanka. Nauczanie jest wówczas częścią wychowania. W drugim zwiężamy zakres wychowania, wykluczając zeń to wszystko, co nazywamy nauczaniem”.²

Domyślać się wolno, że takiego podziału zakresu pojęcia „wychowanie” dokonał B. Nawroczyński dla ściśle określonego celu. Mając zamiar opracować dzieło dotyczące teoretycznych podstaw procesu nauczania, wyodrębnił z procesu wychowania w szerszym zakresie proces nauczania, ponieważ pragnął właśnie na tym procesie skoncentrować swoje rozważania. W wyniku takiego zabiegu powstał podział procesu wychowania w szerszym zakresie na: proces nauczania i proces wychowania w węższym zakresie.

Podział ten był następnie stosowany przez wielu naszych pedagogów, zwłaszcza zaś uczniów B. Nawroczyńskiego.

W przedstawionym poglądzie B. Nawroczyńskiego największe zastrzeżenie budzi zbyt rygorystyczne oddzielanie procesu nauczania od procesu wychowania. Jeżeli bowiem z zakresu pojęcia „proces wychowania w szerszym znaczeniu” wyłączymy proces nauczania, wówczas pozostała reszta nie stanowi — wbrew twierdzeniu B. Nawroczyńskiego — procesu wychowania w węższym zakresie, lecz jakiś twór sztuczny, szczątkowy, okaleczony.

Owa pozostałość nie tworzy przede wszystkim jakiegoś jednolitego układu, zwartej struktury — wprost przeciwnie, jest ruiną dawnego harmonijnego układu, jakim był proces wychowania pojęty w szerszym zakresie, przed wyrwaniem z niego procesu nauczania. Jest w rzeczywistości zlepkiem kilku procesów wychowania pojętych w węższym zakresie, a mianowicie: wychowania moralnego, wychowania estetycznego, wychowania fizycznego, a ponadto także i wychowania umysłowego — nie utożsamiamy bowiem procesu nauczania z procesem wychowania umysłowego.

² B. Nawroczyński: *Zasady nauczania*. Wrocław—Warszawa 1947. Książnica

wego. Proces nauczania stanowi, oczywiście, niezbędny składnik procesu wychowania umysłowego — nie każdy jednak proces nauczania wiedzie do kształcenia oraz daje odpowiednie efekty wychowawcze.

W związku z tym zagadnieniem wyłania się nowy problem: czy proces nauczania jest niezbędnym czynnikiem oddziaływania wychowawczego jedynie tylko procesu wychowania umysłowego, czy jest także koniecznym czynnikiem wychowania moralnego, estetycznego i fizycznego?

Jest to problem o niewątpliwie dużym znaczeniu nie tylko teoretycznym, ale również i praktycznym. Nie wiąże się on jednak ściśle z zadaniem niniejszego artykułu, dlatego na razie poprzestaniemy na jego zasygnalizowanie, pozostawiając go do szczegółowego rozważenia w specjalnym artykule, w którym przedstawimy koncepcję relacji między procesem nauczania, kształcenia i wychowania.

Podział pojęcia „wychowanie” na dwa zakresy: węższy i szerszy, dokonany przez Bohdana Nawroczyńskiego, okazał się przydatny jedynie dla tego celu, jaki sobie jego autor postawił, a mianowicie dla opracowania teorii nauczania. Powstało rzeczywiście dzieło oryginalne i cenne, na którym kształcą się nauczyciele polscy od 1930 roku, a więc od ponad czterdziestu lat. Ale podział zastosowany w książce „Zasady nauczania” okazał się nieprzydatny dla celów analizy procesów wychowania pojętych w węższym zakresie. Trzeba bowiem w tym szczątkowym i okaleczonym, a więc i niesamodzielnym tworze, jakim stał się proces wychowania w szerszym zakresie po wyrwaniu z niego procesu nauczania, dokonać koniecznie dalszych podziałów na poszczególne dziedziny wychowania (moralnego, estetycznego, umysłowego i fizycznego), co nie jest już, niestety, możliwe ze względu na pozbawienie owych dziedzin wychowania właściwych im procesów nauczania.

Problem wyodrębnienia w procesie wychowania dwóch zakresów: szerszego i węższego, nie został zatem przez Bohdana Nawroczyńskiego dokonany w sposób przekonujący i nie budzący zastrzeżeń czy wątpliwości. Pozostał wskutek tego w dalszym ciągu problemem otwartym.

Inną koncepcję rozwiązania wyodrębnionego problemu zaprezentował wybitny polski pedagog Kazimierz Sośnicki. Swoją punkt widzenia na to zagadnienie przedstawił w książce pt. „Istota i cele wychowania” następująco:

„Przez wychowanie w szerszym znaczeniu rozumiemy wychowanie, którego przedmiotem jest całość psychiki człowieka. Przez psychikę zaś rozumiemy ogół procesów i właściwości psychicznych; chodzi więc o kształtowanie zarówno procesów, jak i właściwości intelektualnych (umysłowych), uczuciowych (emocjonalnych) i chcenia (woli, procesów wolicjonalnych) wraz z działaniem.

Przez wychowanie w ciśniejszym znaczeniu rozumiemy wycho-

wanie, którego przedmiotem jest strona uczuciowa oraz chcenia i działania człowieka”.³

W koncepcji Kazimierza Sośnickiego największe zastrzeżenie wywołuje pogląd, jakoby tylko proces wychowania w szerszym zakresie oddziaływał na całą psychikę człowieka, natomiast proces wychowania w węższym zakresie ogranicza się rzekomo do oddziaływania tylko na dwie sfery życia psychicznego ludzi, a mianowicie na sferę emocjonalną oraz sferę chcenia i działania, a więc wolicjonalną. Według zatem tej koncepcji proces wychowania w węższym zakresie nie oddziałuje na sferę intelektualną (umysłową) wychowanka. I w tym właśnie ma, według K. Sośnickiego, tkwić *differentia specifica* między procesem wychowania w węższym zakresie a procesem wychowania w zakresie szerszym.

Odnosząc się z jak największym szacunkiem do poglądów obydwu wymienionych, wybitnych uczonych polskich w zakresie nauk pedagogicznych — nie możemy podzielić żadnego z przedstawionych stanowisk.

Podtrzymujemy zatem w całej pełni koncepcję własną, przedstawioną w wymienionym już wyżej artykule pt. „Istotne cechy procesu wychowania”.

Wychodzimy z założenia, że określenie „proces wychowania w węższym zakresie” stosować będziemy do każdego z czterech tradycyjnie wyróżnianych działów wychowania, a mianowicie do wychowania moralnego, umysłowego, estetycznego i fizycznego.

W celu uniknięcia ewentualnych nieporozumień podczas posługiwania się pojęciem wychowania w szerszym i węższym zakresie, zachodzi konieczność rygorystycznego przestrzegania reguły: używając pojęcia „wychowanie w węższym zakresie” należy zawsze stosować termin „wychowanie” w połączeniu z odpowiednią przydawką (przymiotnikiem) określającą wyraźnie, do jakiego zakresu pojęcie wychowania zostało zacieśnione, a więc czy do wychowania moralnego, czy umysłowego, fizycznego lub estetycznego; termin „wychowanie” bez żadnej przydawki stosować tylko i wyłącznie do wychowania pojętego w zakresie szerszym.

Jakie argumenty przemawiają za takim właśnie rozumieniem pojęcia „wychowanie w węższym zakresie”?

Po pierwsze: każdy z wymienionych działów wychowania moralnego, fizycznego, umysłowego i estetycznego stanowi tylko część tych wszystkich oddziaływań wychowawczych, których całością obejmujemy pojęciem „wychowanie w szerszym zakresie”. Stąd też każdy z działów jest bez wątpienia wychowaniem w zakresie węższym.

³ K. Sośnicki: *Istota i cele wychowania*. Warszawa 1964. Nasza Księgarnia, s. 34. Atlas, s. 8.

Po drugie: każdy z wymienionych działów wychowania zdążył się już obecnie w wystarczającym stopniu wyodrębnić w ramach owego szerokiego zakresu, jakim jest wychowanie pojęte w szerszym znaczeniu. W ślad zaś za tym jego wyodrębnieniem poszło w konsekwencji jego usamodzielnienie się.

Po trzecie: każdy z tych wyodrębnionych działów wychowania (procesów wychowania w węższym zakresie) doczekał się już własnej teorii. Wskutek zaś rozwoju tych teorii i narastającej w związku z tym ilości odpowiedniej literatury naukowej doszło do takiej jej obfitości, iż żaden teoretyk wychowania nie jest już dziś w stanie systematycznie śledzić i studiować jej. W tej sytuacji nie można obecnie być znawcą, specjalistą teorii wychowania równocześnie wszystkich tych czterech wyróżnionych działów. Zachodzi wobec tego nieuchronnie konieczność ściślejszej specjalizacji teoretyków wychowania, chcąc nie chcąc muszą oni skoncentrować swoje badania bądź na wychowaniu moralnym, bądź na wychowaniu umysłowym, estetycznym lub fizycznym.

Jasne jest, iż ta koncentracja badań pedagogicznych powoduje z kolei ciągle postępujące wyodrębnianie się i usamodzielnianie poszczególnych działów wychowania — procesów wychowania pojętych w zakresie węższym.

O trwałości tego wyodrębnienia się i usamodzielnienia wymienionych działów wychowania zdaje się świadczyć także ten znamieny skądinąd fakt, iż pewne próby zmierzające do jakiegoś „nowocześniejszego” pojmowania czy choćby tylko określania tych działów kończą się zazwyczaj niepowodzeniem. Takim na przykład nie rokującym powodzenia pomysłem była między innymi koncepcja pojmowania wychowania estetycznego jako „wychowania przez sztukę”. Nie wniosła ona w zasadzie jakiegoś istotnego *novum*, natomiast groziła raczej zawężeniem pojęcia wychowania estetycznego do zakresu oddziaływania przez „dzieła sztuki” (*education through art*), a więc mogła spowodować niedocenianie takiego bardzo ważnego i nader obfitego działu środków oddziaływań wychowawczych, jakim jest *piękno natury*.

Wrażliwości na piękno dzieł sztuki nie można odrywać od wrażliwości na piękno natury i odwrotnie: nie można w procesie wychowania estetycznego ograniczać się tylko do wyrabiania w wychowankach wrażliwości na piękno natury, trzeba również koniecznie nauczyć ich umiejętności patrzenia na dzieła sztuki, obserwowania tych dzieł, rozumienia ich, dostrzegania w nich wartości estetycznych, przeżywania tych wartości, żeby w oparciu o te zabiegi kształtować w ludziach potrzebę jak najczęstszego obcowania z dziełami sztuki, kontemplowania ich oraz podejmowania własnej działalności twórczej. W rozwoju filogenetycznym i ontogenetycznym wrażliwość na piękno natury poprzedza wrażliwość na dzieła sztuki. Sztuka jest bowiem swoistym, zależnym od indywidualności i wrażliwości artysty — odzwierciedleniem dzieł natury. Dlatego też w zapre-

zentowanej przez nas koncepcji posługujemy się konsekwentnie określeniem „wychowanie estetyczne”, wychodząc z założenia, iż jest to pojęcie zakresowo szersze niż „wychowanie przez sztukę”.

Po czwarte: nie ma jakiegoś jednego procesu wychowania pojętego w węższym zakresie.

W przeciwieństwie do pojęcia „wychowanie w szerszym zakresie”, którym to pojęciem ograniczamy tylko jeden proces, pojęcie „wychowanie w węższym zakresie” odnosi się do kilku zasadniczo różniących się między sobą procesów wychowania. A ponieważ każdy z tych procesów stał się przedmiotem badań interesujących się nim specjalistów-teoretyków, przeto również nie ma i być nie może jednej teorii wychowania w węższym zakresie. W współczesnej literaturze pedagogicznej mamy w wyniku tego tyle tych teorii, ile procesów wychowania pojętych w węższym zakresie zdołało się już wyodrębnić i w miarę usamodzielnić.

Po piąte: to wyraźne wyodrębnianie się oraz postępujące usamodzielnianie poszczególnych działów wychowania (procesów wychowania w węższym zakresie) świadczy niewątpliwie o tym, że każdy z tych działów stanowi jednolitą, zwartą strukturę, a więc jest — podobnie jak i wychowanie w szerszym zakresie — pewną całością, układem zbudowanym z elementów składowych (wśród których szczególnie wyróżniają się: proces nauczania oraz proces kształcenia), zdolnym do samodzielnej egzystencji oraz nieustannego dalszego rozwoju, i to zarówno w teorii, jak i w praktyce pedagogicznej.

W konsekwencji każdy proces wychowania w węższym zakresie może być odrębnie, w sposób dla siebie swoisty i najbardziej odpowiedni, organizowany oraz badany z punktu widzenia jego uwarunkowań, prawidłowości rządzących jego przebiegiem, jak również osiąganym w nim wyników. W tym też sensie każdy proces wychowania w węższym zakresie — podobnie jak i proces wychowania w zakresie szerszym — jest, w myśl terminologii cybernetycznej, swoistym układem względnie odosobnionym. Nie jest natomiast w żadnym razie jakimś tworem szczątkowym, okaleczonym, niezdolnym do samodzielnej egzystencji oraz pozbawionym własnej teorii.

Po szóste: żaden z wyodrębnionych wyżej działów wychowania (procesów wychowania w węższym zakresie) nie jest jednak układem bezwzględnie odosobnionym, ponieważ między tymi wszystkimi działami wychowania występują ścisłe kontakty i zależności, wzajemne oddziaływania i uwarunkowania, a więc takie powiązania, które określamy mianem sprzężeń zwrotnych. Dzięki tym właśnie sprzężeniom zwrotnym tworzą wszystkie owe cztery działy wychowania (fizycznego, moralnego, umysłowego i estetycznego) strukturę wyższą, bardziej złożoną i skomplikowaną, a mianowicie — wychowanie w zakresie szerszym.

I wreszcie po siódme: każdy proces wychowania w węższym zakresie, jako względnie odosobniony, a więc w pewnych granicach samodzielny układ, oddziałuje — podobnie jak i proces wychowania w zakresie szerszym — na całą osobowość, a nie tylko na niektóre sfery życia psychicznego człowieka.

Ta właśnie możliwość oddziaływania na całą osobowość wychowanka wydaje się być nieodzownym warunkiem wyodrębniania się i usamodzielniania zakresowo jeszcze węższych procesów wychowania, jak na przykład: procesu wychowania patriotycznego, procesu wychowania seksualnego itp.

Dotychczas dokonana analiza relacji między procesami wychowania w węższym zakresie oraz procesem wychowania w zakresie szerszym dowodzi również, iż nie tylko można, ale dla dalszego rozwoju teorii wychowania nawet trzeba, odrębnie obserwować, badać i charakteryzować poszczególne procesy wychowania pojęte w węższym zakresie. Z jedności bowiem procesu wychowania pojętego w zakresie szerszym nie wynika w żadnym razie jedność i tożsamość wszystkich czterech wyodrębnionych w nim działów. Wszystkie owe cztery działy wychowania, pojętego w zakresie szerszym, mają — obok cech wspólnych — także i cechy swoiste, a więc sobie tylko właściwe, dzięki którym można je nie tylko wyróżniać, ale nawet oddzielnie organizować proces wychowania fizycznego, moralnego, umysłowego i estetycznego. Dlatego też jest nie tylko możliwe i usprawiedliwione, ale nawet wprost konieczne badanie oddzielne w ten sposób wyodrębnionych działów wychowania. Tylko wtedy stanie się możliwe wykrywanie istotnych cech każdego procesu wychowania pojętego w węższym zakresie, co w konsekwencji może doprowadzić do pełniejszego zrozumienia wszystkich ich stosunków wzajemnych, do wykrycia i odzwierciedlenia prawidłowości rządzących ich przebiegiem, a więc do zdobywania coraz jaśniejszego i bardziej adekwatnego poglądu na całość rzeczywistości pedagogicznej.

Badanie istotnych cech wyróżnionych procesów wychowania w węższym zakresie pozwolić może między innymi na przeprowadzenie dowodu wykazującego, iż nie tylko proces wychowania w szerszym zakresie, ale także każdy proces wychowania pojęty w węższym zakresie jest w rzeczywistości oddziaływaniem na całą osobowość wychowanka i przyczynia się dzięki temu w sposób swoisty, sobie tylko właściwy do wszechstronnego rozwoju człowieka. Stanie się dopiero wtedy jasne, iż w istocie jest dość powierzchowny, a nawet błędny i wobec tego nieuzasadniony pogląd sugerujący, że proces wychowania moralnego ogranicza się jedynie do oddziaływania na wolę i charakter wychowanka, proces wychowania umysłowego — do oddziaływania jedynie tylko na intelekt ucznia, proces wychowania estetycznego — do oddziaływania na sferę uczuć i wreszcie proces wychowania fizycznego — do oddziaływania wy-

łącznie tylko na tężyznę fizyczną człowieka, na jego kondycję fizyczną, na jego sprawność ruchowo-mięśniową.

Taki nieadekwatny podział oddziaływań procesów wychowania pojętych w węższym zakresie może do pewnego stopnia sugerować, między innymi, powszechnie przyjęta klasyfikacja procesów psychicznych człowieka na sferę poznawczą (intelektualną), uczuciową (emocjonalną) oraz motywacyjno-wolicjonalną.

W rzeczywistości jednak między wymienionymi sferami życia psychicznego człowieka nie ma żadnych przepaści, jakichkolwiek ostrych rozgraniczeń, wprost przeciwnie, wszystkie one przenikają się wzajemnie, tworząc jedną, co prawda niezwykle skomplikowaną, złożoną, całość: nadzwyczaj bogatą w swą różnorodność, ale mimo to jednolity nurt życia psychicznego. Oczywiście, taki stosunek między tymi trzema sferami życia psychicznego występuje tylko u ludzi psychicznie zdrowych i normalnie rozwijających się, ale też i nasze rozważania odnoszą się właśnie do takich wyłącznie wychowanków.

Dlatego też, oddziałując na sferę intelektualno-poznawczą uczniów przy pomocy, na przykład, takich utworów literackich, jak „Nasza szkapa” Marii Konopnickiej, „Janko muzykant” Henryka Sienkiewicza czy „Antek” Bolesława Prusa — budzi równocześnie nauczyciel w swoich wychowankach określone procesy emocjonalne, a więc wywołuje w nich różnego rodzaju uczucia, i to nie tylko ściśle poznawcze czy estetyczne, ale także i moralne.

I odwrotnie, budząc w uczniach uczucia patriotyczne, na przykład w oparciu o analizę i kontemplację obrazów Artura Grottgera, dotyczących powstania styczniowego, a więc z cyklu: „Polonia” i „Litwania”, wywołuje w nich równocześnie nauczyciel odpowiednie procesy poznawcze, a więc oddziałuje także na ich sferę intelektualną.

Można zatem przyjąć, iż między intelektualną sferą życia psychicznego człowieka oraz sferą emocjonalną występują wyraźnie sprzężenia zwrotne.

Podobnie można wykazać występowanie sprzężeń zwrotnych między sferą intelektualną i sferą motywacyjno-wolicjonalną.

Poznanie, wiedza jest warunkiem skutecznej działalności ludzi, wywołuje w nich określoną aktywność, a więc skłania do konkretnego działania. W związku z tym w psychologii sformułowano nawet teorię „dynamicznego działania pojęć”. Współzależność między poznaniem a działaniem trafnie odzwierciedla porzekadło: „Nie ma nic bardziej praktycznego nad dobrą teorię”. Na założeniu o istnieniu sprzężeń zwrotnych między sferą intelektualną i motywacyjno-wolicjonalną opiera się postulat pedagogiki socjalistycznej, wyrażony w tezie „jedności ideowości”, a więc wiedzy i działania, walorów intelektualnych i moralnych. Sfera intelektualna dostarcza sferze wolicjonalnej właściwej motywacji działania, umożliwia podejmowanie słusznych decyzji, trafnego wyboru podczas tak zwanej „walki motywów”.

Występuje również oddziaływanie sfery motywacyjno-wolicjonalnej na sferę intelektualną. Człowiek, jako istota obdarzona świadomością, korzysta z tej swojej wyjątkowej właściwości w procesie działania. Dlatego dla każdego rozsądnego człowieka jego aktywność jest jednocześnie źródłem refleksji, samooceny, samokrytyki — a więc ściśle określonych procesów intelektualnych. Dzięki tym procesom intelektualnym człowiek zasłużył sobie na miano „homo faber” — zaczął pracować przy pomocy narzędzi przez siebie wyprodukowanych. W procesie pracy wyłoniła się bowiem przed człowiekiem konieczność uzupełniania braków swojego wyposażenia anatomicznego przez tworzenie swoich rozumianych protez — takim właśnie terminem określa się w języku cybernetyki narzędzia pracy człowieka. Praca zmusiła zatem człowieka do logicznego i twórczego myślenia, dzięki czemu dokonał się właśnie ów przełomowy proces „uczłowieczenia małpy”.⁴

Z dotychczasowej analizy stosunków wzajemnych występujących między intelektualną oraz motywacyjno-wolicjonalną sferą życia psychicznego człowieka wynika, że między tymi sferami istnieją rzeczywiste sprzężenia zwrotne.

O tym, że uczucia skłaniają ludzi do działania, wie doskonale każdy myślący człowiek na podstawie przynajmniej swojego osobistego doświadczenia. Dla drogiej osoby czy ukochanej idei podejmują ludzie ochoczo nawet najbardziej niebezpieczne decyzje i działania. Wynika z tego oczywisty wniosek, że sfera emocjonalna (uczuciowa) oddziałuje bardzo silnie na motywacyjno-wolicjonalną sferę życia psychicznego ludzi.

Ale istnieją także oddziaływania odwrotne — sfery motywacyjno-wolicjonalnej na emocjonalną sferę życia psychicznego człowieka. W procesie działania, a więc podczas realizacji podjętych decyzji, na przykład w procesie pracy, rodzą się w człowieku ściśle określone uczucia, noszące miano uczuć praktycznych⁵ (od greckiego: praksis — czynność).

Każde działanie człowieka bowiem jest z reguły środkiem wzbudzającym w nim wiele różnych przeżyć emocjonalnych, na przykład: niepokoju o wynik danego działania, uczucia przygnębienia przy niepowodzeniach bądź uczucia zadowolenia i radości podczas pomyślnego przebiegu owej czynności itp.

Nie ulega zatem wątpliwości, że występują sprzężenia zwrotne również między emocjonalną (uczuciową) i motywacyjno-wolicjonalną sferą życia psychicznego ludzi.

W konkluzji można wyciągnąć w pełni uzasadniony wniosek, a mianowicie, że między wszystkimi trzema sferami życia psychicznego osobo-

⁴ F. Engels: Rola pracy w procesie ucłowieczenia małpy. W: K. Marks i F. Engels. Dzieła wybrane. Tom II. W-wa 1949, Książka i Wiedza, s. 69—80.

⁵ P. M. Jakobson: Psychologia uczuć. Moskwa 1961, s. 164.

wości (intelektualną, emocjonalną i motywacyjno-wolicjonalną) występują typowe sprzężenia zwrotne.

Skoro zaś istnieją tak liczne sprzężenia zwrotne między wszystkimi trzema, tradycyjnie wyróżnianymi, sferami życia psychicznego osobowości — to wydaje się niemal wprost niemożliwe zastosowanie w procesie wychowania tak wyjątkowo swoistych bodźców, które byłyby w stanie ograniczyć zasięg swojego działania wyłącznie tylko do jakiejś jednej sfery psychicznej, na przykład: bądź do sfery emocjonalnej (uczuciowej), czy sfery chcenia i działania, bądź też do obydwóch tych sfer łącznie.

Jest po pierwsze — co najmniej wątpliwe, czy takie zacieśnienie oddziaływań wychowawczych wyłącznie do tych dwóch sfer życia psychicznego osobowości jest w ogóle możliwe do zrealizowania w procesie wychowania; a ponadto — po drugie — nasuwa się nieodparcie pytanie: czy takie postępowanie wychowawcy miałyby jakkolwiek sens, a więc czy byłoby rzeczywiście potrzebne i pożyteczne?

Zdaje się nie ulegać wątpliwości, że takiej potrzeby w istocie nie ma. W procesie wychowania, nawet w węższym tego pojęcia znaczeniu, nie chodzi wychowawcy o jakieś jednostronne oddziaływania, które z kolei prowadzić by musiały nieuchronnie do jednostronnego, a więc ograniczonego rozwoju wychowanka. Celem wychowania pojętego zarówno w szerszym, jak i węższym zakresie, jest bowiem cały człowiek — osobowość wszechstronnie rozwijająca się i kreująca. Temu nadrzędnemu celowi muszą być podporządkowane wszystkie procesy wychowawcze.

Spróbujmy, tytułem przykładu, zanalizować bardziej wnikliwie proces wychowania moralnego. Od człowieka dojrzałego psychicznie oczekujemy świadomego, w pełni odpowiedzialnego postępowania moralnego. Żeby jednak człowiek mógł świadomie respektować obowiązujące w danym społeczeństwie normy moralne, musi koniecznie zgłębić uprzednio istotną treść każdej normy. Wynika z tego, iż wychowanie moralne nie może dokonać się bez zaangażowania sfery intelektualnej (poznawczej) wychowanków.

W skład procesu wychowania moralnego młodzieży szkolnej, a tym bardziej dorosłych obywateli musi koniecznie wchodzić: analiza treści poszczególnych norm moralnych, poznawanie i przyswajanie przynajmniej podstawowych pojęć moralnych, wyrabianie sądów (ocen) moralnych oraz kształtowanie poglądów moralnych.

Oddziałując na sferę poznawczą ludzi, kształtujemy ich postawę intelektualną wobec problemów moralnych, z jakimi najprawdopodobniej będą stykali się w przyszłości w swoim życiu codziennym. Postawa taka może mieć z kolei znaczny wpływ na dalszy przebieg oraz wyniki procesu wychowania moralnego.

Rolę intelektualnej postawy moralnej w rozwoju moralnym ludzi, oraz jej wpływ na ich postępowanie w życiu społecznym i osobistym dostrze-

zemy i docenimy w pełni, kiedy zastanowimy się nad tak zwanymi sytuacjami moralnie konfliktowymi.

We współczesnym niezwykle skomplikowanym środowisku społecznym sytuacje moralnie konfliktowe są dość częstym zjawiskiem. Powstają one wówczas, kiedy przed człowiekiem wyłania się konieczność dokonania wyboru między co najmniej dwiema normami tego samego kodeksu moralnego. Konflikt moralny takiej sytuacji tkwi w tym, że uczynienie zadość jednej normie powoduje jednocześnie nieuchronne złamanie owej drugiej normy, wchodzącej w skład danej sytuacji konfliktowej.

Jest oczywiste, iż odpowiednie rozwiązanie sytuacji moralnie konfliktowych jest możliwe tylko przez ludzi, którzy mają właściwie ukształtowaną świadomość moralną.

Świadomość moralna — system uznawanych przez człowieka, a więc przyswojonych oraz zaakceptowanych wartości moralnych (norm, ocen, wzorów postępowania) — stanowi tak zwany *kierunkowy*⁶ składnik charakteru moralnego i osobowości. Składnik ten jest niewątpliwie rezultatem skutecznego kształtowania intelektualnej sfery życia psychicznego osobowości. A zatem — odpowiednio ukształtowana intelektualna sfera psychiki wychowanków ułatwia wychowawcom kontynuowanie procesu wychowania moralnego oraz osiąganie w nim zamierzonych wyników.

Z rozważań tych można wyciągnąć dwa wnioski: po pierwsze, że w procesie wychowania moralnego istnieje nieuchronna konieczność oddziaływania na intelektualną sferę życia psychicznego osobowości, oraz po drugie, że między procesem wychowania moralnego a intelektualną sferą psychiki człowieka istnieją sprzężenia zwrotne.

Istnieją również sprzężenia zwrotne między procesem wychowania moralnego a emocjonalną sferą życia psychicznego osobowości.

Świadomość moralna, aczkolwiek jest niezbędnym warunkiem właściwego postępowania, nie gwarantuje jeszcze wypełniania przez ludzi ich powinności moralnych. Można przecież znać dobrze normy moralne, ale jednocześnie nie respektować ich. Sama tylko wiedza moralna, jak dobrze o tym wiemy, nie wystarcza człowiekowi do kierowania się w życiu codziennym poznanymi normami moralnymi. Nie podzielamy zatem stanowiska intelektualizmu etycznego, któremu hołdowali starożytni Grecy w epoce swego oświecenia (V—IV w. p.n.e.) i którego wybitnym reprezentantem był wówczas Sokrates.

Żeby wiedza moralna mogła wpływać korzystnie na kształtowanie się postawy moralnej ludzi, trzeba, by wzmocniona została przez silne, głębokie i trwałe przeżycie. Innymi słowy, istnieje w procesie wychowania moralnego konieczność kształtowania uczuć moral-

⁶ Pojęcie „kierunkowy składnik charakteru moralnego” wyjaśniłem w książce pt. „Zasady wychowania moralnego”. Warszawa 1960, PZWS, s. 35.

nych ludzi. Uczucia te, zabarwiając emocjonalnie pojęcia, sądy i poglądy moralne, tworzą swoiste struktury intelektualno-emocjonalne, które określamy mianem poczuć moralnych.⁷

Poczucie moralne jest stanem psychicznym ukształtowanym w wyniku zrozumienia przez człowieka istotnej treści określonej normy moralnej oraz wytworzeniu w stosunku do niej odpowiedniego zabarwienia emocjonalnego.

W skład poczucia moralnego wchodzi zatem — obok uczucia — określona wiedza moralna — znajomość odpowiednich norm moralnych, obowiązujących w danym społeczeństwie. Dzięki tej właściwości poczuć może człowiek dokonywać pełniejszej oceny własnego postępowania, ponieważ składa się na nią nie tylko ocena rozumowa, ale także i ocena uczuciowa. Ma to szczególne znaczenie w życiu prywatnym, ściśle osobistym człowieka, a więc w odniesieniu do uczynków dokonywanych skrycie, potajemnie, a nawet podstępnie, to znaczy takich, które wymykają się kontroli i ocenie społecznej. Sędzią tych zarówno szlachetnych, jak i niegodziwych uczynków staje się wówczas sam ich sprawca — ściślej jego sumienie.

Wrażliwość sumienia uwarunkowana jest przez określone elementy intelektualno-emocjonalne, których wykształcenie jest podstawowym zadaniem wychowawców w procesie właściwie zorganizowanego procesu wychowania moralnego. Sumienie bowiem nie jest ani darem, ani też naturalną właściwością gatunku homo sapiens, lecz rezultatem odpowiednio zorganizowanego kształcenia i wychowania moralnego. Dlatego też kształcenie wrażliwości sumienia wychowanków oraz zaprawianie ich do liczenia się z jego głosem — choćby kosztem przykrości i osobistych niebezpieczeństw — należy do niezmiernie ważnych i odpowiedzialnych obowiązków wychowawców w procesie wychowania moralnego.

Jak z tych rozważań wynika, poczucia moralne mogą bardzo silnie oddziaływać na kształtowanie się postawy moralnej ludzi i dzięki temu wpływać dodatnio zarówno na sam przebieg procesu wychowania moralnego, jak też na uzyskiwane w tym procesie wyniki. Można zatem uznać za w pełni uzasadnione twierdzenie, iż między procesem wychowania moralnego a sferą emocjonalną psychiki osobowości istnieją sprzężenia zwrotne.

Istnieją wreszcie sprzężenia zwrotne między procesem wychowania moralnego i motywacyjno-wolicjonalną sferą życia psychicznego osobowości.

Swoistość wychowania moralnego tkwi właśnie w konieczności specjalnego oddziaływania na wolę wychowanków. Nie można wszak oczekiwać,

⁷ Zob. M. Krawczyk: *Zasady wychowania moralnego*. Warszawa 1960, PZWS, s. 199—202.

żeby człowiek o słabo ukształtowanej woli mógł zdobyć się na postępowanie w pełni moralne, a więc zgodne z własnymi poglądami moralnymi oraz moralnymi poczuciami. O postawie moralnej człowieka nie decydują nawet najszlachetniejsze poglądy moralne czy najwznioślejsze poczucia moralne, lecz *czy* *ny*. Wola jest właśnie tym *instrumentalnym*⁸ składnikiem charakteru moralnego, dzięki któremu może człowiek zdobyć się na postępowanie w pełni świadome i konsekwentne. Przez wolę bowiem rozumiemy zdolność człowieka do podejmowania świadomych postanowień oraz ich konsekwentne, nieugięte realizowanie. Decyzję takiego działania podejmuje zazwyczaj człowiek w wyniku walki motywów oraz umiejętnego ich hierarchizowania.

Wykształcenie w procesie wychowania moralnego odpowiednich motywacji może w konsekwencji dopomóc wychowankom w dorabianiu się przekonania moralnych. W skład przekonania moralnych wchodzi obok elementów intelektualnych (pojęć, sądów i poglądów moralnych) oraz emocjonalnych (poczuć moralnych), również elementy wolicjonalne. Przekonania moralne są zatem skomplikowanie zbudowanymi strukturami intelektualno-emocjonalno-wolicjonalnymi.

Dzięki posiadaniu przekonania moralnych może człowiek zdobyć się na bardzo śmiałe i konsekwentne działania, na otwarte głoszenie swoich poglądów i wytrwałe postępowanie zgodnie z nimi, na odważne przeciwstawianie się wszelkiemu złu, wszelkiej niegodziwości, na świadome wyrabianie w sobie odporności na szkodliwe wpływy środowiska społecznego, a więc — w konsekwencji — na właściwą i efektywną autoreakcję swojej postawy ideowo-moralnej: samodzielnej i dynamicznej, pełnej poczucia godności, szlachetności i odpowiedzialności.

A zatem — proces wychowania moralnego, mimo że stanowi w swej istocie wychowanie pojęte w węższym zakresie, musi koniecznie oddziaływać na wszystkie trzy sfery życia psychicznego człowieka (to znaczy na sferę intelektualną, emocjonalną i motywacyjno-wolicjonalną), czyli na całą osobowość. Podobnie sprawa przedstawia się w odniesieniu do pozostałych trzech działów wychowania — procesów wychowania w węższym zakresie.⁹

Na przykładzie dokonanej analizy procesu wychowania moralnego można założyć, iż została udowodniona teza głosząca, że każdy z procesów wychowania w węższym zakresie (a więc proces wychowania moralnego, umysłowego, fizycznego i estetycznego) oddziałuje na wszystkie trzy sfery życia psychicznego człowieka — czyli na całą jego osobowość.

⁸ Zob. M. Krawczyk: *Zasady wychowania moralnego*. Cyt. wyd., s. 34—35.

⁹ Ograniczone ramy artykułu nie pozwalają na przeprowadzenie szczegółowego doświadczenia również w odniesieniu do wychowania umysłowego, fizycznego i estetycznego.

KSZTAŁTOWANIE NOWOCZESNEJ ŚWIADOMOŚCI WYCHOWAWCZEJ RODZICÓW

1. Wprowadzenie

Jednym z czynników charakteryzujących rodzinę jako środowisko wychowawcze jest poziom i jakość świadomości wychowawczej rodziców¹. Idzie tutaj o opinie, poglądy i przekonania rodziców, które dotyczą spraw wychowania własnych dzieci i ich praktycznego działania wychowawczego, kierowanego posiadaną wiedzą osobistą (przeważnie potoczną). Jest przecież tak, że oddziaływania wychowawcze rodziców, zarówno w mieście, jak i na wsi, najczęściej uważamy za „amatorskie”, tzn. przyjmujemy, iż nie są one oparte na wiedzy pedagogicznej, a tylko w pewnym stopniu na wiedzy ogólnej rodziców. Toteż oddziaływania wychowawcze rodziców, które mimo wszystko pozostają nadal ważnym zjawiskiem społecznym, mają w przeważającym stopniu charakter uboczny, dokonują się niejako na marginesie czynności opiekuńczych, gospodarczych i kulturalnych rodziny. Wychowanie w domu rodzinnym toczy się głównie w sposób bezrefleksyjny, naśladowczy lub, co najwyżej, poczynania wychowawcze rodziców stoją jedynie na „progu” świadomego i celowego oddziaływania. Podczas gdy w przeszłości charakter wychowania w rodzinie był determinowany przede wszystkim zwyczajami i tradycjami społecznymi ustalonymi w ciągu wieków, dziś, kiedy te zwyczaje i tradycje obumierają, współcześni rodzice nie mogą się dłużej na nich opierać, w związku z czym tracą wiarę w słuszność swoich dotychczasowych postaw i poglądów wychowawczych. Wypływa stąd konieczność zmiany dawnych poglądów i oparcia działalności wychowawczej rodziców na bardziej racjonalnych podstawach niż dotąd.

Wiadomo jednak, iż wiedza, jaką posiadają i otrzymują współcześni rodzice, jest nadal wiedzą tradycyjną, nabywaną przez nich w procesie spontanicznej socjalizacji, a nie planowo. Sądzi się natomiast coraz wyraźniej, iż brak odpowiedniej świadomości i umiejętności wychowawczych rodziców jest pierwszą — a czasami niezwykle trwałą — przeszkoc-

¹ Przyjmujemy za T. Tomaszewskim rozróżnienie świadomości aktualnej i potencjalnej, latentnej. „Świadomość latentną ma się na myśli, gdy mówi się o czyjejs wiedzy, o jego poglądach, opiniach o jego świadomości moralnej, obywatelskiej itp.” Zob. T. Tomaszewski: Czynności świadome. (W.) Psychologia jako nauka o człowieku, Warszawa 1966, s. 257.

dać we właściwej karierze życiowej ich dzieci, utrudniającą im start i awans społeczny w stosunku do innych dzieci.²

Trzeba bowiem pamiętać, że właśnie w rodzinie dokonuje się wprowadzenie dziecka do podstawowych wartości kultury, wartości moralnych, ideowych i światopoglądowych. Idzie zatem o to, aby przekazywanie dziedzictwa kulturalnego dokonywało się w sposób świadomy, i to przez wszystkie rodziny w kraju.³ Należy więc rodzinę uczynić z czasem nierozłącznym elementem całościowego systemu oświaty i wychowania naszego państwa. Gdyż, jak to określił J. Szczepański, każde państwo musi posiadać określoną politykę ludnościową, zabiegać o to, ażeby zjawiska demograficzne, zjawiska zachodzące w rodzinie, zawieranie małżeństw, płodzenie, rodzenie i wychowanie dzieci dokonywały się w sposób racjonalny, a nie tylko samorzutnie.

Ponieważ praktyka wychowawcza rodziców jest kierowana przede wszystkim określonym zasobem wiedzy ogólnej, przeto należy sądzić, iż istnieją współcześnie nadal różnice środowiskowe w tym zakresie. Różnice te dotyczą choćby stopnia refleksji wychowawczej rodziców, wynikającego z poziomu ich wykształcenia. W tym miejscu należy podkreślić istniejące różnice, a nawet dysproporcje pomiędzy poziomem wykształcenia dorosłej ludności wiejskiej i miejskiej⁴. Wskaźniki te świadczą mogą m. in. o mniejszym udziale wiedzy ogólnej (w tym również pedagogicznej) rodziców wiejskich w ich działalności wychowawczej.

2. Świadomość wychowawcza rodziców jako problem społeczny

Zagadnienie świadomości wychowawczej współczesnych rodziców, właściwa orientacja w aktualnym stanie poglądów i działalności wychowawczej rodziny oraz poznanie świadomości pedagogicznej rodziców w poszczególnych środowiskach społecznych i zawodowych jest i powinno być pilną potrzebą, m. in. w związku z prowadzonymi pracami nad ustawą o powszechnej edukacji naszego narodu. Dotyczą one m. in. stworzenia sprzyjających warunków w każdym środowisku (także w rodzinie) do wprowadzenia w naszym społeczeństwie 10-letniej szkoły powszechnej.

Nie tylko ważne jest bowiem ogólne kształcenie społeczeństwa, ale także specjalne, tj. także kształcenie pedagogiczne. A jak wiadomo, te ostatnie sprawy były w naszym kraju zaniedbane i są nadal rozwiązywane połowicznie (np. Uniwersytety dla Rodziców, audycje radiowe „Pięć

² J. Szczepański: Nad przyszłościowym modelem oświaty. *Głos Nauczycielski* 1971, nr 46, s. 4 (Dyskusja).

³ S. Kowalski: Rola rodziny w jednolitym systemie wychowania: *Studia Socjologiczne* 1972, nr 1 (44), s. 79–98.

⁴ Wg danych GUS *Rocznik Statystyczny Szkolnictwa* 1970/71 — tabela 9, s. 6 — w roku 1960 było na wsi 44 017 dzieci nie realizujących obowiązku szkolnego, a w mieście 10 018. Zaś w roku 1970 na wsi 23 045, w mieście 8394. Dane te dotyczą rodziców lub potencjalnych rodziców.

minut o wychowaniu”), pozostawione raczej naturalnemu biegowi lub rozwiązywane dorywczo dzięki prowadzeniu pedagogizacji rodziców tylko poprzez różnego rodzaju instytucje społeczne (Towarzystwo Krzewienia Kultury Świeckiej, TWP, Towarzystwo Planowania Rodziny itd.).

Jeśli ogół rodzin w kraju ma się stać środowiskiem rzeczywiście wychowawczym, to z pewnością należy jeszcze pomyśleć o dalszych sposobach niesienia pomocy rodzicom w wychowaniu ich dzieci. Wiele krajów europejskich sprawy te rozwiązuje znacznie lepiej niż nasze społeczeństwo.⁵ Np. we Francji i Belgii istnieją przy wyższych uczelniach specjalne szkoły dla rodziców oraz przyszłych rodziców. Zaś w wielu krajach prowadzi się specjalne audycje telewizyjne dla rodziców. U nas ten niekorzystny stan „osamotnienia” wychowawczego rodziny wypływa z kilku powodów. Brak jest przede wszystkim instytucji kształcenia ustawicznego, które powinny podejmować w sposób zorganizowany także problemy pedagogizacji rodziców w całym kraju. Nie ma także pozytywnych tradycji samokształceniowych u samych rodziców w tym zakresie. Również ogólne przemiany rodziny współczesnej, a szczególnie przemiany ról rodzicielskich, powodują to, iż rodzice nie są w stanie nawiązać właściwego stosunku wychowawczego z dziećmi. Sytuacja ta doprowadziła do tego, że z wszelkimi trudnościami wychowawczymi rodzice muszą borykać się sami. Ich wiedza i umiejętności wychowawcze nie odpowiadają z pewnością współczesnym potrzebom w tym zakresie.

Można by z pewnością zastanowić się nad tym, skąd rodzice, a często i nauczyciele, mają czerpać wiadomości o trudnych przecież problemach wychowawczych współczesnej rodziny, skoro dotąd programy kształcenia nauczycieli nie przewidywały tej problematyki, a i literatura pedagogiczna czy też psychologiczna jest także nieodpowiednia dla rodziców. Przemiany zachodzące współcześnie poza rodziną i w niej samej komplikują równocześnie funkcje wychowawcze rodziny, nakreślają nowe role i zadania rodzicom. Dziś nie może wystarczyć wiedza o wypróbowanych przez pokolenia metodach wychowawczych. Funkcja ojca i matki to przecież ważna sprawa społeczna, trudna i odpowiedzialna. Do wypełniania tych funkcji współczesny człowiek musi być także wyposażony w podstawy nowoczesnej wiedzy o wychowaniu swoich dzieci (przynajmniej wiedzy popularnonaukowej).

Kobiety polskie, które głównie nadal zajmują się wychowaniem dzieci w domu, legitymują się równocześnie niższym poziomem wykształcenia niż mężczyźni.⁶ Zaznacza się to szczególnie, gdy idzie o procent kobiet bez ukończonej szkoły podstawowej. Nie sprzyja to z pewnością także powstawaniu refleksyjnych postaw wychowawczych u tej części matek.

⁵ Zob. np. sprawozdanie z Międzynarodowego Seminarium w Sapon (1971) n. 1: „Telewizja w pedagogizacji rodziców” zorganizowane przez telewizję węgierską i Międzynarodową Federację Szkół dla Rodziców i Wychowawców, z udziałem UNESCO. *Zagadnienia Wychowawcze* 1972, nr 2, s. 91—103.

⁶ Zob. Raport o stanie oświaty w PRL, Warszawa 1973, tablica 3, 4, s. 94.

Wyniki badań budżetu czasu w rodzinach, przeprowadzone przez Główny Urząd Statystyczny, potwierdzają m.in. powszechną opinię o niedostatku kontaktów rodzicielskich z dziećmi⁷. Okazuje się bowiem, że na zajęcie się dziećmi kobieta pracująca poświęca dziennie średnio 82 minuty, a matka nie pracująca zawodowo 125 minut, a więc nieznacznie więcej. Jest to, jak wynika z tych samych badań, dwukrotnie mniej czasu, niż zajmują kobiecie zajęcia typowo gospodarskie — przyrządzanie posiłków, pranie, sprzątanie. Układ ten wynika przede wszystkim z konieczności wykonywania wielu obowiązków przez kobiety w domu, lecz należy również zastanowić się nad tym, czy stan ten nie wynika także z wyboru. Czy słaba kompetencja w sprawach wychowawczych ze strony matek nie jest powodem, dla którego ograniczają one czas poświęcony na wychowanie dzieci?

Większość rodziców nadal spełnia swoje funkcje wychowawcze w sposób bezrefleksyjny, gdyż nie kieruje się aktualną wiedzą pedagogiczną, której nie mogli właściwie zdobyć poprzez kształcenie ani przez samokształcenie. Ta druga forma podnoszenia świadomości wychowawczej jest u większości rodziców prawie nieznaczna. Brak jest w domu np. książek o tematyce wychowawczej, a nawet ogólnej, co świadczy o znikomym zainteresowaniu czytelnictwem rodziców.

Próbowząc wywiady w 633 rodzinach wiejskich i miejskich otrzymaliśmy w tym zakresie następujące dane: (zob. tabela 1, rok 1972). Idzie tu o książki, które nie są podręcznikami uczniowskimi (książki fachowe, beletrystyka, także książki o rozwoju i wychowaniu dzieci).

Tabela 1

BIBLIOTECZKA DOMOWA BADANYCH RODZIN

(w %)

Ilość posiadanych książek	Brak	Do 10 tomów	Od 11 do 50	Powyżej 50
Miasto	19,0	9,2	27,8	44,0
Małe miasto	17,9	11,3	47,2	23,6
Wieś bliższa	52,9	17,2	17,7	12,2
Wieś dalsza	64,5	22,4	9,2	3,9
Ogółem	35,3	13,7	25,4	25,6

Z zestawienia wynika, iż w co trzeciej rodzinie brak było jakichkolwiek książek (35,3%). Najlepiej sprawa biblioteczek domowej przedstawia się w rodzinach miejskich, gdzie tylko 19% badanych nie posiadało żadnej książki, a u 44,0% rodzin było ich ponad 50 egz.

⁷ Badania GUS, 1970, wg *Trybuny Ludu*, 9. I. 1973 r.

Najgorzej wygląda to w rodzinach wiejskich, gdzie ponad połowa nie posiada żadnej książki, oprócz książek dzieci.

Znamienna wydaje się w tym względzie wypowiedź prof. St. Jedlewskiego, który upatruje przyczynę niskiej świadomości wychowawczej rodziców w ich subiektywnej niechęci do czytelnictwa lektury pedagogicznej. „Żeby dobrze wychowywać, trzeba przede wszystkim wiedzieć, jak wychowywać — stwierdził w wywiadzie dla Agencji Robotniczej S. Jedlewski⁸. — Śmiem twierdzić, że u większości rodziców wiedza o prawach rozwoju psychicznego i fizycznego dziecka pozostawia wiele do życzenia. Mamy już dziś znakomitych fachowców w różnych dziedzinach, a mimo to nikogo nie dziwi potrzeba ciągłego poszerzania i unowocześniania posiadanej przez nich wiedzy. Odnośnie wychowania dzieci przywykło się natomiast uważać, że każdy jest wysokiej klasy specjalistą i na palcach można policzyć rodziców, którzy mają za sobą lekturę choćby jednej książki pedagogicznej.”

Można z pewnością część zaniedbań w tym względzie przypisywać samym rodzicom, ich niechęci do zgłębiania wiedzy pedagogicznej, ale przecież rodzice są wytworem określonego systemu społecznego, w którym — jak to już podkreśliliśmy — brak, jak dotychczas, miejsca dla pedagogicznego kształcenia rodziców.

W latach 1971—73 podjęto u nas szereg ważnych decyzji, które mają m. in. doprowadzić do udoskonalenia funkcji wychowawczych rodziny polskiej.

Wyrazem troski państwa i partii o sprawy rodziny jest kilka istotnych posunięć zmierzających do poprawy sytuacji materialnej, socjalnej i wychowawczej ogółu rodzin w Polsce. Zagadnienia te, nakreślone najpierw w Uchwale VI Zjazdu PZPR i tezach VII Plenum (zadania partii, państwa i narodu w wychowaniu młodzieży), znalazły również swój wyraz w Uchwale Sejmu PRL z dnia 12 kwietnia 1973 r. „Zadania narodu i państwa w wychowaniu młodzieży”. Sądzi się słusznie, iż lepsze warunki materialne rodziny i jej zdobycze socjalne (odpowiednie mieszkanie, ochrona zdrowia, bezpłatna opieka lekarska, przedłużenie urlopów macierzyńskich, poprawa sytuacji materialnej rodzin wielodzietnych itd.) sprzyjać będą wzmocnieniu opieki rodzicielskiej i właściwego klimatu wychowawczego w domu rodzinnym. Uchwała stwierdza m. in., iż „zadaniem państwa jest udzielenie wszechstronnej pomocy rodzinie i umacnianie autorytetu rodziców w procesie wychowania dzieci i młodzieży przy równoczesnym zwiększaniu wymagań wobec rodziców i ich odpowiedzialności za wypełnianie obowiązków rodzicielskich”. A dalej słusznie stwierdza: „Istnieje potrzeba lepszego przygotowania młodzieży do życia małżeńskiego, rodzinnego i obowiązków związanych z wychowaniem dzieci. Organizacje, prasa, radio i te-

⁸ Naukowcy o przyczynach demoralizacji młodzieży. Wywiad zamieszczony w *Gazecie Pomorskiej* 16—17. XII. 1972 r.

lewizja powinny podjąć ten problem przy pomocy wysoko kwalifikowanych wychowawców i pracowników nauki".⁹ Zagadnienia te są silniej zaakcentowane w Uchwale Sejmu PRL z dnia 13 października 1973 r. — podjętej w przeddzień 200 rocznicy powstania Komisji Edukacji Narodowej — w sprawie dalszego rozwoju systemu oświatowego w PRL oraz w Raporcie Komitetu Ekspertów o stanie oświaty i wychowania w PRL.

Wytyczne zawarte w tych doniosłych postanowieniach powinny stać się programem działania całego społeczeństwa także w zakresie pedagogicznego kształcenia rodziców, tj. działalności, dzięki której zaszczepić się im będzie nowoczesny model świadomości wychowawczej, dostosowany do wymagań współczesności.

Pewnym elementem takiego programu działania będzie z pewnością nowy przedmiot nauczania w szkołach ponadpodstawowych (głównie w Liceach Ogólnokształcących) „Przygotowanie do życia w rodzinie socjalistycznej”, zalecany do realizacji od roku szkolnego 1973/74. Należy zatem sądzić, iż przynajmniej część przyszłych rodziców otrzyma przygotowanie do pełnienia ról rodzicielskich.

3. Tradycyjna i nowoczesna świadomość wychowawcza rodziców

Współcześni rodzice posiadający dzieci w wieku szkoły podstawowej żyli i wychowywali się w różnych warunkach społecznych. Część z nich wychowywała się jeszcze przed II wojną światową. Ich dzieciństwo i młodość przypadły na okres tzw. społecznego „otwierania się” różnych środowisk, szczególnie środowisk wiejskich. Tym niemniej był to okres, w którym szczególnie na wsi funkcjonowały jeszcze w dużym stopniu tradycyjne stosunki społeczne. Wpływały one decydująco także na charakter poglądów wychowawczych rodziców.

Część rodziców, aczkolwiek urodziła się jeszcze przed II wojną światową lub podczas okupacji, wychowała się już w okresie powojennym, tj. w Polsce Ludowej. Rodzice ci zdobywali swoje doświadczenie życiowe w okresie dynamicznych przeobrażeń naszego kraju, które niosły ze sobą m. in. nowe wzory i wartości wychowawcze.

Chcąc stwierdzić, jaki poziom świadomości wychowawczej reprezentują konkretni rodzice, należy przedtem przyjąć określone punkty odniesienia dla dokonania odpowiednich analiz i ocen. Stan świadomości społecznej rodziców, ich zasób wiedzy ogólnej i wychowawczej podlega ciągłym przemianom. Przemiany te są najbardziej uchwytnie wówczas, gdy porównujemy aktualny i rzeczywisty stan świadomości rodziców z dawnym, tradycyjnym stanem świadomości wychowawczej ludności z jednej strony i z rodzącym się, nowoczesnym wzorem świadomości z drugiej strony.

⁹ Wg *Trybuny Ludu* z dnia 13. IV. 1973 r.

Czym charakteryzuje się nowoczesna świadomość pedagogiczna rodziców? Mamy tu na uwadze te wszystkie poglądy, metody i środki, modele i wzory wychowawcze uznawane przez rodziców oraz tendencje, które w świadomości rodziców i ich postępowaniu wychowawczym są zgodne z przyszłościowymi założeniami edukacji naszego narodu oraz życia rodzinnego¹⁰. W oparciu o literaturę socjologiczną ostatnich lat spróbujemy określić przyszłościowy model wychowawczy rodziny. Zajmiemy się tu oczywiście zagadnieniem świadomości wychowawczej rodziców. Tworzenie się nowoczesnych wzorców wychowawczych w świadomości rodziców nigdy nie będzie procesem zakończonym. Jest to bowiem zjawisko in statu nascendi. Nowoczesny model życia rodzinnego tworzy się dzięki przemianom wewnątrz samej rodziny wiejskiej i wreszcie dzięki podnoszeniu się ich kultury ogólnej i intelektualnej mieszkańców, głównie poprzez kształcenie. Tak więc nowoczesny model wychowawczy rodziny wiejskiej i miejskiej musi być z konieczności oparty na osiągnięciach współczesnych nauk społecznych¹¹. W świadomości wychowawczej współczesnych rodziców powinna się znaleźć przynajmniej wiedza popularnonaukowa z zakresu psychologii, higieny, pedagogiki, prawa, socjologii itd.

Czym charakteryzuje się, a raczej czym powinna charakteryzować się nowoczesna świadomość pedagogiczna rodziców, jakie są jej treści i dążenia? Wymieńmy najważniejsze — naszym zdaniem — cechy składowe.

Coraz więcej współczesnych rodziców mieszkających na wsi i w mieście uznaje wychowanie dzieci za istotną i ważną czynność swojego życia. Wychowywanie dzieci w rodzinie staje się czynnością autonomiczną, nie tylko włączoną w całokształt życia rodziny, a zwłaszcza w jej działalność ekonomiczną. Rodzice poświęcają również specjalnie czas na wychowywanie dzieci. Są zatem coraz bardziej świadomi swojej roli wychowawczej i przyjmują pełną odpowiedzialność za wychowanie dzieci, łącznie z innymi instytucjami wychowawczymi. Radykalnej zmianie ulega pogląd na dziecko, które staje się wartością samoistną, a nie — jak to miało miejsce np. w tradycyjnej rodzinie chłopskiej — przede wszystkim wartością ekonomiczną. Rodzice cenią zatem coraz bardziej wykształcenie dzieci i przygotowanie ich do zawodu. Wielu jest zdania, iż powinni dać dziecku dobry zawód, bo, jak wielu twierdzi: „prawdziwy majątek to jest to, co człowiek ma w głowie”. Rozszerzają się horyzonty wychowawcze rodziców. Dzieci mają być nie tyle im przydatne w domu, co przede wszystkim społeczeństwu. W stosunkach pomiędzy małżonkami, a także między rodzicami i dziećmi dominują stosunki demokratyczne i partnerskie. Silnie akcento-

¹⁰ Z. Tyszka: *Przeobrażenia rodziny robotniczej w warunkach uprzemysłowienia i urbanizacji*, Warszawa 1970, s. 30.

¹¹ Np. J. Turowski: *Przemiany rodziny wiejskiej w warunkach industrializacji i urbanizacji kraju*, *Roczniki Socjologii Wsi* 1965, t. II; tamże: D. Markowska, *Kierunki przeobrażeń współczesnej rodziny wiejskiej*. Ogół materiałów z obrad Międzynarodowego Sympozjum na temat: „Wychowawcze funkcje rodziny w świecie współczesnym”, Warszawa 1970, opublikowane w *Kwartalniku Pedagogicznym* 1971, nr 4.

wane są więzi emocjonalne między małżonkami i między rodzicami a dziećmi oraz stosunki przyjaźni i wzajemnego zrozumienia. Coraz częściej rodzice rozumieją i uznają w działaniu właściwości rozwojowe dzieci. Doceniają ważność okresu dzieciństwa i stąd pogląd: „niech będą dziećmi”. Zezwalają im na zabawy, uznają czas wolny dziecka i rozrywki. W swoich poczynaniach wychowawczych kierują się co najmniej uproszczoną wiedzą naukową, zupełnie zrywają z wiedzą magiczną i natywistycznymi poglądami na rozwój dziecka. Rodzice uznają prawa dziecka do zdobycia wykształcenia i awansu społecznego zgodnie z jego uzdolnieniami. Uznają także prawo dzieci i młodzieży do własnego stylu życia i swobodnego wyboru drogi życiowej, np. partnera do małżeństwa. Rezygnują ze stosowania drastycznych kar fizycznych i naturalnych na rzecz łagodniejszych środków wychowawczych. Świadomie dawkują dzieciom lżejsze prace w domu i poza domem, głównie z pobudek wychowawczych, a nie ekonomicznych.

Rodzice doceniają rolę kształcenia dzieci i stwarzają im w domu odpowiednie warunki do odbioru nauki szkolnej i współdziałania ze szkołą. Wobec zwiększających się wymagań szkoły uwalniają m.in. dzieci od niektórych długotrwałych zajęć w domu. Sami stawiają również coraz większe wymagania szkolne, aby ich dzieci mogły z powodzeniem uczyć się w szkołach wyższego szczebla.

Są to główne tendencje tworzenia się nowoczesnego wzoru wychowawczego rodziny i nowego kształtu świadomości wychowawczej rodziców. Współcześni rodzice reprezentują różne kombinacje tradycyjnej i nowoczesnej świadomości wychowawczej. Znajdujemy w niej — mniejszą lub większą — dawkę tradycji i nowoczesności. Jedno jest chyba pewne, że wśród współczesnych rodzin nie znajdujemy już czystego tradycyjnego typu świadomości wychowawczej rodziców ani z pewnością nie znajdziemy idealnego typu świadomości nowoczesnej (przynajmniej we wszystkich kwestiach wychowawczych).

4. Składniki świadomości wychowawczej rodziców i jej badanie

Jaki jest jednak aktualny stan świadomości wychowawczej współczesnych rodziców, jej treść, poziom, uwarunkowania i wreszcie skutki? Sprawy te były przedmiotem naszych badań empirycznych. Uwzględniając zasadnicze elementy świadomości człowieka i jej związek z działaniem, pragnęliśmy w naszych badaniach empirycznych ukazać zarówno praktyczny aspekt świadomości wychowawczej badanych rodziców, jak również — i to przede wszystkim — stwierdzić stan ich wiedzy w tym zakresie (wiadomości, poglądy, opinie), a także uchwycić uznawane przez rodziców oceny i wartości w sprawach wychowania dzieci.

Przyjęliśmy w naszych badaniach, iż w rodzinie, z uwagi na prawidłowo-

wości każdego procesu wychowawczego¹², jest co najmniej sześć zagadnień które składają się na świadomość wychowawczą rodziców: 1) Świadomość własnej roli wychowawczej i poczucie odpowiedzialności za los dziecka i jego prawidłowy rozwój; 2) Modele i wzory wychowawcze uznawane przez rodziców; 3) Znajomość praw i właściwości psychicznego i fizycznego rozwoju dzieci; 4) Poglądy rodziców na charakter stosunków wychowawczych w rodzinie (stosunki między rodzicami i pomiędzy rodzicami a dziećmi); 5) Ich poglądy na stosowanie środków wychowawczych; 6) Stosunek rodziców do nauki szkolnej dzieci i ich dalszego kształcenia się.

Badania empiryczne wykonaliśmy w roku 1972 na próbie obejmującej 633 rodziny z terenu jednego powiatu i miasta. Materiał badawczy zbierano przy pomocy kwestionariusza wywiadu.¹³

W tej części opracowania pragniemy przytoczyć główne wnioski z naszych badań bez ich szczegółowej dokumentacji.¹⁴

Zgodnie z przyjętymi założeniami badawczymi, szczegółowa analiza świadomości wychowawczej rodziców wykazała następujące prawidłowości i zależności:

1) W oparciu o jakościowe wskaźniki analizy poszczególnych składników świadomości wychowawczej rodziców stwierdziliśmy, iż w większości przypadków (i to zdecydowanie) treść poszczególnych poglądów i działań praktycznych rodziców wiejskich wykazuje bardziej zachowawcze i tradycyjne znamiona niż rodziców miejskich.

Dzieci wiejskie (przynajmniej w większym odsetku niż miejskie) mają nieco gorsze warunki wychowawcze w swoich rodzinach niż miejskie. Prawie we wszystkich analizowanych kwestiach przejawia się prawidłowość o bardziej nowoczesnych poglądach wychowawczych rodziców zamieszkujących środowiska o coraz to wyższym poziomie urbanizacji (wieś dalsza, wieś bliższa, małe miasto, miasto).

2) Dokonując pomiaru świadomości wychowawczej poprzez zastosowanie skali i typów świadomości wychowawczej rodziców (od typu najbardziej tradycyjnego, do typu nowoczesnego) stwierdziliśmy, iż odsetek rodziców przejawiających nowoczesną treść świadomości wychowawczej jest większy w mieście niż na wsi. Natomiast odwrotnie przedstawia się sprawa, gdy idzie o odsetek rodziców reprezentujących tradycyjną, zachowawczą treść świadomości.

3) Uwarunkowania poziomu i jakości tej świadomości wychowawczej rodziców tkwią m. in. w niektórych komponentach wewnątrzrodzinnych, jak: wykształcenie rodziców, wykonywany przez nich zawód, poziom by-

¹² Zob. K. Kołowski: Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Wrocław — Warszawa — Kraków 1964, s. 27.

¹³ O problemach badawczych i metodzie piszę bliżej w artykule pt. Społeczne uwarunkowania świadomości wychowawczej rodziców. *Studia Pedagogiczne* nr XXXII (red. S. Kowalski, w druku).

¹⁴ Pełna dokumentacja wniosków znajduje się w raporcie z badań złożonym w Instytucie Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN w Warszawie oraz w Katedrze Pedagogiki UMK.

towy rodziny, pochodzenie społeczne rodziców, struktura rodziny, płeć i wiek rodziców, praca zawodowa kobiet oraz uczestnictwo rodziców w zajęciach UdR.

Stosując w tym zakresie rachunek korelacyjny r — Pearsona i p — Spearmana oraz test istotności różnic t — Studenta stwierdziliśmy, iż poziom świadomości wychowawczej rodziców jest najsilniej uwarunkowany: pochodzeniem społecznym rodziców, poziomem ich wykształcenia, warunkami materialnymi rodziny i wykonywanym zawodem. Współzależność w średnim stopniu zaznacza się takimi czynnikami, jak: urbanizacja, płeć badanych, struktura rodziny i praca zarobkowa matek, a w stopniu słabym: wiekiem rodziców i uczestnictwem w zajęciach Uniwersytetu dla Rodziców (zob. tabela 2).

Tabela 2

SWIADOMOSC WYCHOWAWCZA RODZICOW I JEJ UWARUNKOWANIA

Czynnik	Współzależność			Współczynnik korelacji
	Silna	Średnia	Słaba	
Urbanizacja		+		$r = + 0,115$
Pochodzenie społeczne	+			
Wiek rodziców			+	
Płeć badanych		+		$r = + 0,473$
Struktura rodziny		+		
Wykształcenie	+			
Zawód	+			
Warunki materialne	+			$r = + 0,443$
				$p = + 0,624$
Praca zarobkowa matek		+		
Udział w UdR			+	

4) Analizując interesujący nas problem ze względu na oczekiwane skutki, w badaniach wykazaliśmy także, iż istnieje ścisły związek pomiędzy poziomem świadomości wychowawczej rodziców a wynikami ich dzieci w nauce oraz ich przyszłą sytuacją społeczną i zawodową.

Rodzice, których dzieci osiągają niskie wyniki w nauce, reprezentują zarazem najniższy poziom świadomości wychowawczej oraz niski poziom aspiracji społeczno-zawodowych. Także stwarzanie dzieciom warunków do odrabiania lekcji wiąże się z poziomem świadomości wychowawczej rodziców.

Korelacja w tych przypadkach okazała się istotna. Tak więc już na samym starcie życiowym dzieci są bądź pokrzywdzone, bądź „nagrodzone” przez swoje środowisko rodzinne. Zaznaczyć tu jeszcze należy, iż niski poziom wiedzy i świadomości pedagogicznej rodziców, warunkujący z kolei ich niskie aspiracje społeczno-zawodowe w stosunku do dzieci, jest tym

czynnikiem, który nie tylko utrudnia awans społeczny ich dzieciom, ale stać się może hamulcem awansu społecznego dla całego ciągu rodzinnego, a więc i dla przyszłych pokoleń.

Kariery szkolne uczniów prowadzące do określonego startu społecznego są dla jednych grup dzieci i młodzieży wspomagane i „uprzywilejowane” czynnikami rodzinnymi, a dla pewnych grup dzieci i młodzieży czynniki te są wyrazem społecznych „upośledzeń” rodziców.

5) Wreszcie biorąc pod uwagę syntetyczny wskaźnik pomiaru środowiska wychowawczego rodziny (poziom świadomości wychowawczej rodziców, poziom ich wykształcenia i warunki materialne rodziny), dokonaliśmy oceny warunków wychowawczych badanych rodzin. Wyróżniając przy zastosowaniu skali interwałowej pięć typów wychowawczego funkcjonowania rodzin stwierdziliśmy, iż:

a) bardziej korzystne wychowawczo środowiska rodzinne spotyka się w środowiskach o wyższym poziomie urbanizacji, a mniej korzystne częściej występują w środowiskach mniej zurbanizowanych;

b) ocena ogólna warunków wychowawczych rodzin zamieszkujących różne środowiska wykazała, że występują istotne różnice w tym zakresie na niekorzyść rodzin wiejskich;

c) najbardziej korzystne warunki wychowawcze reprezentują rodziny inteligentkie i pracowników umysłowych, a najmniej korzystne — rodziny robotników niewykwalifikowanych, robotników PGR i robotników rolniczych spółdzielni produkcyjnych.

Także warunki wychowawcze rodzin związanych z rolnictwem (chłopów, robotników PGR, robotników RSP i chłopów-robotników) są mniej korzystne dla prawidłowego rozwoju dzieci niż rodzin zatrudnionych poza rolnictwem. Dane te mogą potwierdzić m. in. tezę o dysproporcji kulturalnej i oświatowej pomiędzy środowiskiem miejskim i wiejskim.

6) Należy uwzględnić, jako jeden z ważnych czynników startu społecznego dzieci i młodzieży, jakość i poziom świadomości wychowawczej rodziców, która — jak wynika z naszych badań — w zasadniczy sposób rzuca na powodzenie dzieci w nauce szkolnej, ich kariery szkolnej i przyszłe losy.

Dodatkową ilustracją powyższego stwierdzenia może być zestawienie w tabeli 3, gdzie wśród wielu czynników warunkujących wyniki dzieci w nauce najsilniej zarysowuje się wpływ świadomości wychowawczej rodziców (najwyższy współczynnik korelacji, $r = +0,518$). Także wśród czynników współdecydujących o aspiracjach społeczno-zawodowych dzieci udział świadomości wychowawczej jest najwyższy ($r = +0,694$).

Badania nasze wykazały, iż wśród trzech czynników (świadomość wychowawcza, poziom bytowy rodziny, wykształcenie rodziców) najmniej znacząca w powodzeniu szkolnym dzieci i ich aspiracjach społeczno-zawodowych jest sytuacja materialna rodziny (choć korelacja występuje, $r = +0,385$ i $r = +0,339$).

Tabela 3

WSPÓLCZYNNIKI KORELACJI OBLICZONE NA PODSTAWIE BADAŃ 633 RODZIN

Lp.	Korelowane czynniki		Współczynnik korelacji r Pearsona	Współczynnik korelacji p Spearmana
	X	Y		
1	Świadomość wychowawcza rodziców	Wiek rodziców	+ 0,115	
2	— " —	Wykształcenie rodziców	+ 0,473	
3	— " —	Warunki materialne rodziny	+ 0,443	+ 0,624
4	Wyniki dzieci w nauce (wyniki testu)	Warunki wychowawcze rodziny (wskaźnik ogólny)	+ 0,415	
5	— " —	Świadomość wychowawcza rodziców	+ 0,518	
6	— " —	Wykształcenie rodziców	+ 0,462	
7	— " —	Warunki materialne rodziny	+ 0,385	
8	Aspiracje społeczno-zawodowe dzieci	Warunki wychowawcze rodziny (ogólnie)	+ 0,481	
9	— " —	Świadomość wychowawcza rodziców	+ 0,694	
10	— " —	Wykształcenie rodziców	+ 0,475	
11	— " —	Warunki materialne rodziny	+ 0,339	
12	Wykształcenie rodziców	— " —	+ 0,462	+ 0,513

Z zestawienia wynika i to, że najistotniejszym czynnikiem wpływającym na poziom świadomości wychowawczej rodziców i z kolei określającym nierówny start szkolny i społeczny młodzieży jest zróżnicowany poziom wykształcenia rodziców.

5. Przygotowanie rodziców do pełnienia roli wychowawczej

Czy współcześni rodzice reprezentują elementy nowoczesnej świadomości wychowawczej i w jakim stopniu? Postaramy się odpowiedzieć na to pytanie poprzez ukazanie ich niektórych poglądów i praktycznego postępowania wychowawczego wobec dzieci.

Tabela 5

RODZAJ MIEJSCA DZIECKA DO ODRABIANIA LEKCJI
A WYNIKI W TEŚCIE WIADOMOŚCI SZKOLNYCH
(w punktach poprawnych odpowiedzi)

Rodzaj miejsca w domu	Brak stałego miejsca	Przy wspólnym stole	Własny kąt w domu	Oddzielny pokój	Brak danych	Razem
Sredni wynik w teście	20,3	24,0	30,2	39,7	20,2	27,8
Ogółem	58	188	297	88	2	633
Odsetek	9,2	29,7	46,9	13,9	0,3	100

Interesowały nas także kontakty rodziców ze szkołą, ich częstotliwość w ciągu roku szkolnego. Tabela 6 obrazuje to zagadnienie. Rodzice odpowiadali na pytanie: „Ile razy w ciągu ostatniego roku szkolnego kontaktował się Pan(i) ze szkołą i w jakiej sprawie?”.

Tabela 6

CZĘSTOTLIWOŚĆ KONTAKTÓW RODZIELSKICH
ZE SZKOŁĄ
(dane w %)

Typ miejscowości	Wcale	1 raz	2-3 razy	Ponad 3 razy
Miasto	11,1	36,6	42,0	10,3
Małe miasto	12,4	38,6	41,8	7,2
Wieś ogółem	11,8	39,9	41,3	7,0
Razem	11,5	38,5	42,1	7,9

Z zestawienia wynika, iż w ogóle rodzice mało kontaktują się ze szkołami. Ich spotkania z nauczycielami ograniczają się raczej do okresowych wywiadówek. Natomiast nie zauważa się istotnych różnic w częstotliwości kontaktów rodzicielskich ze szkołą w poszczególnych środowiskach (nieco rzadsze są one na wsi).

Rodzice wypowiadali się również na temat czasu, w którym ich dzieci odrabiają lekcje (czy to jest stała pora, czy nie?). Ograniczymy się tylko do zestawienia odpowiedzi rodziców z różnych środowisk na to pytanie.

W większości badanych rodzin dzieci o różnej porze odrabiają lekcje (w 60,4%). Świadczy to m. in. o nieprzywiązywaniu przez rodziców należytą uwagę do tej kwestii. Wyraźnie mniejszy odsetek dzieci wiejskich

Tabela 7
 CZAS ODRABIANIA ZADAŃ DOMOWYCH
 PRZEZ DZIECI
 (dane w %)

Czy po- ra stała?	Miasto	Małe miasto	Wieś ogółem	Ogółem
Tak	51,3	45,6	19,8	39,6
Nie	48,7	54,4	80,2	60,4

odrabia lekcje o stałej porze niż dzieci miejskie (ponad dwa razy). Wypływa to m. in. z faktu zatrudniania dzieci wiejskich do różnorodnych prac fizycznych.

Pytaliśmy m. in. rodziców o to, czy nie potrzebują pomocy w wychowywaniu własnych dzieci? Większość badanych rodziców takiej pomocy nie oczekuje (54,6%), a reszta tak (45,4%).

Ci rodzice, którzy pragną takiej pomocy w wychowaniu dzieci, podają różne źródła, skąd chcą je otrzymać. Tabela 8 zawiera zestawienie ilościowe wyników w tym zakresie.

Tabela 8
 CZY RODZICE OCZEKUJĄ POMOCY W WYCHOWANIU DZIECI?
 (dane w %)

Typ miej- scowości	Nie	Tak			
		Szkoła nauczyciel	Czasopisma, książki	Audycje telewizyjne i radiowe	Ktoś mądry
Miasto	60,3	12,6	10,2	15,6	1,3
Małe mia- sto	53,8	20,3	10,4	11,5	4,0
Wieś ogó- łem	47,1	30,0	6,8	7,9	8,2
Ogółem	54,6	18,9	9,5	12,3	4,7
		45,4			

Rodzice wiejscy częściej niż rodzice z miasta i małego miasta wyrazili pogląd o potrzebie pomocy w sprawach wychowawczych. Pogląd ten wyraziła ponad połowa badanych rodziców (52,9%).

Wśród tych rodziców, którzy pragną pomocy w wychowaniu dzieci, najwięcej pragnie ją otrzymać ze strony szkoły (nauczyciela) 18,9%, następnie ze strony audycji telewizyjnych i radiowych (12,3% badanych), dzięki książkom i czasopismom 9,5% i od „jakiejsz” osoby kompetentnej 4,7% badanych. Nie wymieniono np. specjalnych poradni lub uniwersytetów dla rodziców. Widocznie instytucje te kojarzą się rodzicom raczej ze szkołą, która nadal uważana jest (szczególnie na wsi, 30% badanych) za zasad-

niczą instytucję porad dla rodziców. We wszystkich środowiskach stosunkowo mało uwagi przywiązują rodzice do roli książek i czasopism popularnonaukowych (9,5⁰/₀). Świadczy to o znikomych potrzebach czytelniczych wśród rodziców w ogóle, a także o niewielkich potrzebach czytelniczych z zakresu pedagogiki. W mieście stosunkowo duży odsetek rodziców (15,6) oczekuje pomocy dzięki audycjom radiowym i telewizyjnym. Na wsi odsetek ten jest dwa razy niższy.

Dane te powinny być brane pod uwagę przy planowaniu systemu kształcenia pedagogicznego rodziców w całym kraju i w poszczególnych środowiskach.

Okazuje się przy tym, że tylko niewielki odsetek wszystkich badanych rodziców uczestniczył w jednej właściwie formie zorganizowanej pedagogizacji, jaką są u nas Uniwersytety dla Rodziców. A jak wiadomo, byli to rodzice uczniów ostatnich klas szkoły podstawowej. Zob. tabela 9.

Tabela 9

UCZESTNICTWO RODZICÓW
POSZCZEGÓLNYCH ŚRODOWISK
W UNIWERSYTETACH DLA RODZICÓW
(dane w %)

Typ miejscowości	Uczestniczyli	Nie uczestniczyli	Brak danych
Miasto	13,8	73,6	12,6
Małe miasto	31,2	67,9	0,9
Wieś bliższa	10,3	55,3	34,4
Wieś dalsza	6,6	63,2	30,2
Ogółem	13,7	65,5	20,8

Tak więc zaledwie co szósty badany rodzic uczestniczył w zajęciach UdR, prowadzonych w szkole, do której uczęszczały jego dzieci. Stosunkowo najwięcej uczestniczyli w zajęciach UdR rodzice z małego miasta, a najmniej ze wsi.

W ogóle uczestnictwo rodziców w UdR wiąże się z faktem istnienia takiego uniwersytetu w środowisku i jego funkcjonowaniem. Sprawa ta wymaga na pewno dalszego zbadania, gdyż — jak wynika z innych fragmentarycznych badań — uczestnicy UdR są lepiej przygotowani do pełnienia funkcji wychowawczej niż przeciętna polska rodzina¹⁶.

Przytoczonych kilka przykładów z badań nad stanem aktualnej świadomości wychowawczej rodziców upoważnia nas do wysunięcia wniosku o braku przygotowania rodziców do pełnienia roli wychowawczej. Zbyt

¹⁶ Zob. M. Latoszek: Wychowanie w świetle postaw i opinii słuchaczy uniwersytetów dla rodziców. (W:) Uniwersytety dla Rodziców TSS w świetle badań. Red. J. Sztumski. Warszawa 1969, s. 103.

duży odsetek rodziców posiada niewłaściwą orientację w sprawach wychowania dzieci, szczególnie gdy idzie o zapewnienie dzieciom odpowiednich warunków do nauki w domu.

Spodziewać się można, że wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia rodziców sprawy te ulegną poprawie. Wykształcenie jest bowiem tym czynnikiem, od którego w dużym stopniu zależą poglądy wychowawcze rodziców i ich postępowanie wobec dzieci.

Różna jest zatem treść poglądów i postaw rodziców, różna orientacja w zakresie wychowania dzieci. Idzie nam oczywiście o właściwe, tj. korzystne dla przyszłego startu społecznego dzieci i młodzieży, rozumienie tych spraw przez rodziców.

6. Perspektywy pedagogizacji rodziców

Tworzenie się nowoczesnych wzorców wychowawczych w świadomości rodziców nigdy nie będzie procesem zakończonym. Jest to bowiem zjawisko in statu nascendi. Nowoczesny model życia rodzinnego tworzy się dzięki przemianom wewnątrz samej rodziny wiejskiej i miejskiej oraz wreszcie dzięki podnoszeniu się ich kultury ogólnej i intelektualnej mieszkańców, głównie poprzez kształcenie. W świadomości wychowawczej współczesnych rodziców powinna się znaleźć przynajmniej wiedza popularnonaukowa z zakresu psychologii, higieny, pedagogiki, prawa, socjologii itd.

Pemniejsza realizacja głównego celu pedagogizacji rodziców wymaga stałego usprawniania jej form organizacyjnych i metod. Jest to konieczne ze względu na dokonujący się współcześnie postęp naukowo-techniczny, co z kolei wymaga także przyspieszenia postępu w dziedzinie wychowania. Będzie on możliwy przy przestrzeganiu co najmniej dwu zasad: a) rozpowszechniania znajomości ideału wychowawczego socjalizmu wśród wszystkich ludzi mających do czynienia z wychowaniem dzieci (w tym także rodziców); b) dostarczaniu im treści i metod pozwalających na realizację tego ideału w życiu. Sprawy te wyraźnie narzucają konieczność i potrzebę bardziej świadomej i planowej pracy z rodzicami w naszym kraju niż dotychczas.

Idzie głównie o to, by poprzez planową działalność społeczno-pedagogiczną różnego typu wzbogacać posiadaną, potoczną wiedzę rodziców o wychowaniu, o elementy naukowej i popularnonaukowej wiedzy o wychowaniu dzieci i młodzieży. Zarzucić można np. obecnym formom pedagogizacji rodziców w naszym kraju to, że głównie obejmują rodziców, którzy już posiadają dzieci, a nie są do ich wychowania przygotowani.

Mając na uwadze to wszystko, co dotąd powiedzieliśmy i przyszłościowe potrzeby w tym zakresie oraz rolę, jaką ma spełniać rodzina w ogólnospołecznym systemie wychowania, należy już w niedalekiej przyszłości

(z chwilą powołania średniej szkoły powszechnej) przewidzieć w naszym kraju kilka form pedagogicznego kształcenia obywateli.

Powinno to naszym zdaniem być:

1. Kształcenie szkolne w ramach powszechnej średniej szkoły ogólnokształcącej, obejmujące wszystkich uczniów, późniejszych rodziców (potencjalnych rodziców). Idzie tu o rozszerzenie i objęcie nauczaniem wszystkich uczniów szkół średnich (także na wsi) poprzez przedmiot „Przygotowanie do życia w rodzinie socjalistycznej”.
2. Kształcenie równoległe w ramach powołanych w tym celu instytucji, szczególnie dla kandydatów do założenia rodziny i dla młodych małżonków w ich miejscu zamieszkania (organizowane raczej poza szkołą). Na wsi przy ośrodkach kultury lub przy szkołach gminnych. Powinna być to obowiązkowa forma kształcenia dla przyszłych rodziców.
3. Kształcenie permanentne obejmujące wszystkich rodziców, głównie poprzez środki masowego przekazu. Obejmować powinno także rodziców posiadających aktualnie dzieci w wieku szkolnym (dla nich organizowane w szkole, w zbiorczych szkołach gminnych „uniwersytety dla rodziców”).
4. Kształcenie i poradnictwo specjalne, jak: poradnictwo wychowawcze, zawodowe, a także działalność interwencyjna oraz poradnie rodzinne (w miastach powiatowych lub w gminnych ośrodkach kultury).
5. Dokształcanie rodziców poprzez istniejące już formy i kierowane przez instytucje społeczne (Uniwersytety dla Rodziców, doraźne odczyty i spotkania w miejscu zamieszkania, uniwersytety kultury świeckiej).

Realizacja tych zamierzeń wymagać będzie przede wszystkim przygotowanych specjalistów, fachowców w zakresie pedagogiki społecznej, organizatorów pozaszkolnych form kształcenia pedagogicznego rodziców oraz nauczających przedmiotu „Przysposobienie do życia w rodzinie socjalistycznej”. Uwzględnienie treści pedagogicznych w programie przyszłej szkoły średniej. Powołanie w miastach (dzielnicach miast), w gminach instytucji kształcenia równoległego, permanentnego, specjalnego (przynajmniej jednej z nich). Działalności tej nie może prowadzić tylko szkoła. Tym bardziej iż sami rodzice oczekują pomocy w wychowaniu dzieci nie tylko ze strony nauczyciela i szkoły (patrz! wyniki naszych badań). Niektóre aktualne zarządzenia i zalecenia Ministerstwa Oświaty i Wychowania pragną uczynić przede wszystkim szkołę odpowiedzialną za kształcenie pedagogiczne rodziców¹⁷. Wydaje się w świetle tego, co ukazaliśmy w tej wypowiedzi — że jest to zadanie przerastające aktualne możliwości szkoły i jest to raczej postulat zbyt wygórowany. Bo co to znaczy — szkoła jest odpowiedzialna (dyrektor, instytucja, inna specjalna osoba, nauczyciel)?

¹⁷ Zob. Program stopniowego upowszechniania wykształcenia średniego i reformy systemu edukacji narodowej. Ministerstwo Oświaty i Wychowania. *Głos Nauczycielski* 1973, nr 41, s. 8.

Naszym zdaniem, organizatorem pedagogizacji rodziców w rejonie szkoły (współ z wychowawcami), a także organizatorem współdziałania szkoły ze środowiskiem rodzinnym uczniów powinien być etatowy pracownik (nauczyciel przygotowany w zakresie psychopedagogiki i socjopedagogiki). Postulat ten odnosi się także do organizowania pedagogizacji w rejonie szkoły gminnej.

Realizacja wysuniętych tu zamierzeń wymagać będzie uwzględnienia w większym — niż dotąd — stopniu treści pedagogicznych w audycjach radiowych i telewizyjnych w specjalnych audycjach oraz uruchomienia popularnonaukowych wydawnictw dla rodziców i poważnych wydawnictw naukowych o współczesnej rodzinie, potrzebnych dla kształcenia nauczycieli w tym zakresie.

Oczywiście, upowszechnianie wśród rodziców elementów nowoczesnej świadomości wychowawczej nie może odbywać się tylko poprzez słowo i pouczania. Świadomość ta powinna kształtować się przede wszystkim w różnego rodzaju formach praktycznej aktywności rodziców.

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

ALEKSANDER MACIESZA

ZARZĄDZANIE OŚWIATĄ W KRAJACH ANGLOSASKICH

Kraje anglosaskie odgrywają poważną rolę we współczesnym świecie. USA są potęgą światową, Wielka Brytania mocarstwem europejskim, Kanada i Australia należą do grupy młodych krajów dynamicznie kształtujących swoją osobowość państwową. Dlatego wydaje się, że może być interesujące poznanie systemów zarządzania oświatą w tych krajach, zwłaszcza teraz, gdy rozważa się możliwość unowocześnienia systemu zarządzania oświatą w naszym kraju.

Zarządzanie oświatą w Wielkiej Brytanii

Formalnie w Wielkiej Brytanii istnieją trzy główne systemy zarządzania szkolnictwem: angielsko-walijski, północnoirlandzki i szkocki. W praktyce jednak funkcjonuje system angielsko-walijsko-północnoirlandzki oraz odrębny system szkocki. Ta swoistość przyjętych rozwiązań organizacyjnych wynika zarówno z poszanowania tradycji, jak i z odmiennych podstaw prawnych.

W Szkocji tradycja w tej dziedzinie sięga XVI wieku, gdyż zwycięstwo prezbiterianów kalwińskich wówczas przypieczętowało proces kształtowania się narodu szkockiego. Poglądy Kalwina w pedagogice zrealizował w Szkocji John Knox. Założenia te (bardzo postępowe jak na owe czasy) dadzą się sprowadzić do tego, że każde miasto powinno posiadać własną szkołę, a każda parafia swego nauczyciela. Każde dziecko, niezależnie od tego, czy posiada rodziców bogatych, czy biednych, powinno otrzymywać wykształcenie stosownie do swych zdolności. W 1696 roku Parlament Szkocki (wówczas jeszcze państwa niepodległego — unia z Anglią nastąpiła w roku 1707) uchwalił, że każda parafia powinna wyposażyć budynek mieszkalny na szkołę i płacić pensję jej nauczycielowi. Przyjęte wówczas założenia organizacyjne są podstawą systemu zarządzania szkolnictwem i obecnie; szkolnictwo jest administrowane lokalnie w hrabstwach przez rady. W dziedzinie oświaty Szkocja prześcignęła więc Anglię prawie o dwieście lat, bowiem dopiero w roku 1870 podobne założenia zostały

wprowadzone w życie w Anglii. Sekularyzacja szkolnictwa szkockiego nastąpiła w roku 1872 — wydziały szkolne zastąpiły dotychczasowe urzędy parafialne. Współczesny szkocki system zarządzania oświatą został określony przez ustawy z roku 1946 i 1962 (The Education Scotland Act 1946 i 1962).

W Anglii i Walii podstawą prawną współczesnego systemu szkolnego jest Akt Edukacyjny z 1944 roku (tzw. ustawa Butlera). Duże znaczenie ustawy dla uporządkowania organizacji oświaty polega między innymi na powołaniu urzędu ministra oświaty. Minister odpowiada za swą działalność przed parlamentem, posiada określone kompetencje i uprawnienia. Do pomocy ma dwa ciała doradcze: Centralne Rady Oświaty (Central Advisory Councils for Education) — jedną dla Anglii, drugą dla Walii. Członkowie rad oświatowych mianowani są przez ministra oświaty. Głównym zadaniem ministra ma być wyznaczanie kierunku polityki oświatowej państwa i kontrola lokalnych władz oświatowych oparta na „przyjacielskim partnerstwie”. Lokalne władze oświatowe (Local Educational Authorities) dzielą się na 62 Rady Hrabstw (County Councils); hrabstwo — odpowiednik naszego powiatu — i na 84 Rady Miast (County Borough Councils). Generalnym założeniem angielskiego systemu zarządzania szkolnictwem jest „przyjacielska współpraca” pomiędzy ministrem a lokalnymi władzami oświatowymi. Lokalna administracja szkolnictwa ma za zadanie równoważyć dominującą pozycję organu centralnego — ministra (w myśl angielskiej zasady „równowagi sił”). Minister ma za zadanie kierować całokształtem polityki oświatowej i koordynować ją, a władze lokalne — zapewniać efektywne jej wykonanie. W organach samorządu lokalnego jest dużo dyrektorów przedsiębiorstw, urzędników, prawników, lekarzy i kobiet „przy mężu” (housewives). Specjalistów niepokoi fakt, że w radach nie są należycie reprezentowani ludzie najbardziej kompetentni, tzn. nauczyciele. Specyficzną angielską formą organizacyjną są komitety, których funkcja ma polegać na „rządzeniu przez dyskusję”. Komitety są mianowane przez rady w hrabstwie, będąc ich środkiem ułatwiającym sprawne zarządzanie oświatą. Komitety sprawują władzę wykonawczą w każdym okręgu szkolnym. W skład komitetu wchodzi m. in. reprezentanci różnych kościołów, uniwersytetów oraz po 2—3 nauczycieli. Obowiązkiem Komitetu dla Spraw Oświatowych jest składanie raportów radzie przynajmniej raz na miesiąc. Komitet często działa poprzez podkomitety zajmujące się wyspecjalizowanymi dziedzinami administrowania oświatą, jak np. podkomitet do spraw szkolnictwa podstawowego, ponadpodstawowego, budynków szkolnych czy zatrudnienia młodocianych. Każda lokalna władza musi wyznaczyć swego przewodniczącego Urzędu Oświaty i Wychowania (The Chief Education Officer), ale wybór ten musi być zaakceptowany przez ministra. Za prawidłowe zjawisko uważa się powołanie na przewodniczącego osoby mającej kwalifikacje zawodowe administratora, natomiast ciała kolegialne najlepiej mają

pełnić swą rolę, gdy składają się z ludzi posiadających świeże spojrzenie laików. Wszelką stabilizację na stanowiskach kierowniczych i długą kadencję przewodniczącego Urzędu Oświaty i Wychowania uważa się za niebezpieczną dla sprawnego kierowania szkolnictwem. Prawidłowe zarządzanie szkolnictwem w terenie zależeć ma przede wszystkim od harmonijnej współpracy pomiędzy przewodniczącym Urzędu Oświaty a kierownikiem Komitetu. Reasumując, władza publiczna składa się z dwóch ośrodków decyzyjnych: ministerstwa oświaty oraz lokalnej administracji. Ważne i wskazane jest, by w lokalnych władzach oświatowych byli należycie reprezentowani nauczyciele; w rzeczywistości udział ich jest zbyt skromny.

Ustrój szkolnictwa w Anglii i Walii jest dwutorowy („dual system”). Obok szkół państwowych funkcjonują również niepaństwowe tzw. voluntary, przeważnie utrzymywane przez gminy religijne, jak: anglikańskie, metodystów, katolickie, czy fundacji świeckich. Szkoły prywatne (private) są w dosłownym znaczeniu przedsiębiorstwami dochodowymi. Nie otrzymują pomocy państwowej pod żadną postacią; ich pracownicy nie korzystają z rent. Ustawa Butlera sprecyzowała stosunek państwa do szkół niezależnych, a w szczególności do prywatnych. Przewidziano rejestrację i inspekcje, może jednak nastąpić odmowa rejestracji ze strony szkoły. W wypadku niepochlebnej opinii z inspekcji właściciel szkoły ma prawo odwołać się do Trybunału Szkół Niezależnych (Independent Schools Tribunal). Funkcjonowaniem szkół niepaństwowych zajmuje się specjalny urzędnik (Registrar of Independent Schools).

Ustawa Butlera nie upoważnia władz szkolnych do narzucenia swoich programów nauczania; stanowią one wewnętrzną sprawę poszczególnych szkół. Ministerstwo Oświaty zaś publikuje szczegółowe biuletyny o charakterze informacyjno-doradczym z uwzględnieniem specyfiki warunków lokalnych.

System zarządzania oświatą w Irlandii Północnej zbliżony jest do modelu angielsko-walijskiego. Na szczeblu centralnym szkolnictwem zajmuje się rząd (Northern Ireland Government), lokalną administracją kierują Rady (County Councils). Olbrzymia większość szkół protestanckich należy do szkolnictwa państwowego, prawie wszystkie szkoły katolickie pozostają poza systemem rządowym.

Zarządzanie oświatą w USA

System szkolny w Stanach Zjednoczonych jest zróżnicowany — zgodnie z konstytucją sprawy oświaty należą do poszczególnych stanów. W większości stanów stosowany jest wariant 6-letniej szkoły elementarnej i 6-letniej szkoły średniej złożonej z dwóch cykli: junior (3 lata) i senior (3 lata). Stosowane są też rozwiązania 6+2+4 i 6+4+4. Obowiązek

szkolny rozpoczyna się przeważnie w 6 roku życia, a gaśnie w 16, w niektórych stanach w 17 czy 18. Nauka odbywa się przez 5 dni w tygodniu.

Na szczeblu centralnym sprawami oświaty zajmuje się (Office of Education) Federalne Biuro Oświatowe, wchodzące w skład Ministerstwa Zdrowia, Oświaty i Opieki Społecznej (Department of Health, Education and Welfare). Udział rządu federalnego w rozwoju szkolnictwa opiera się na artykule 1 Konstytucji sekcji 8, który wśród uprawnień Kongresu wymienia również „dbałość o wspólną obronę kraju i zabieganie o ogólny dobrobyt Stanów Zjednoczonych”. Niechęć do ingerencji państwa wpływała również z tradycji — poszanowania idei lokalnej demokracji bezpośredniej oraz idei suwerenności stanu.

Pierwsze próby interwencji państwa w dziedzinie oświaty podjęto właściwie dopiero w okresie prezydentury Franklina Roosevelta i jego „New Deal” (tworzenie specjalnych korpusów dla młodzieży nie mającej pracy, tzw. Civilian Conservation Corps; praca nad ochroną przyrody, głównie dla potrzeb narodowych parków amerykańskich — rekrutację przeprowadzał departament pracy).

We wszystkich stanach istnieje obecnie urząd stanowego szefa szkolnictwa. Dawna nazwa „superintendent oświaty publicznej” (superintendent of public instruction) aktualnie została zastąpiona przez określenie: „główny stanowy inspektor szkolny” (chief stateschool officer). W większości stanów stanowisko to obsadzone było w drodze powszechnych wyborów (26 stanów), ewentualnie wskutek powołania przez wybieralne stanowe rady wychowania czy też mianowania przez gubernatora stanu (w 4 stanach). Można wyodrębnić następujące organy nadzoru nad szkolnictwem powstałe drogą ewolucji na gruncie lokalnego samorządu szkolnego: 1) stanowy superintendent szkolny, 2) stanowa rada szkolna i 3) stanowy departament szkolnictwa (state department of education). Rada i superintendent są odpowiedzialni przed ogółem rodziców. Zatrudnienie nauczyciela opiera się na kontrakcie zawartym pomiędzy nauczycielem a radą szkolną. Nauczyciel nie jest więc pracownikiem państwowym; jego pracodawcą jest lokalna rada szkolna. Władza zaś rady szkolnej w myśl teorii pochodna jest od władzy samego stanu.

Specyfiką amerykańskiego systemu zarządzania oświatą jest również to, że sądy odegrały poważną rolę w rozwoju amerykańskiego szkolnictwa publicznego. W podstawowych etapach formowania się tego modelu proces powstawania szkół następował drogą inicjatywy społecznej i prywatnej. Rola sądów polegała na sprawdzeniu, czy te inicjatywy nie są sprzeczne z przepisami Konstytucji. Precedensowe wyroki sądowe tworzyły w praktyce zasady amerykańskiego systemu zarządzania szkolnictwem. Na przykład decyzja Sądu Najwyższego stanu Georgia z 1897 roku stanowiła, że rodzice nie mają obowiązku wysyłania dziecka do szkoły. Ten precedensowy wyrok wyraża główną tendencję amerykańskiej tradycji społecznej, wskazując, że wychowanie dzieci i ich kształ-

cenie to sprawa rodziców, a nie państwa. Pogląd ten pozwala zrozumieć, dlaczego Konstytucja Stanów Zjednoczonych pomija sprawy oświaty jako nie należące do państwa. Tak zwana „Kalamazoo Case” z roku 1872 dotyczyła zasady utrzymywania na koszt publiczny szkół średnich. Część niezadowolonych obywateli wniosła skargę przeciw użyciu funduszy publicznych na szkołę średnią. Zarówno w sądzie miejscowym, jak i stanowym Sądzie Najwyższym skarga została odrzucona. Decyzja ta bardzo wzmocniła pozycję szkoły średniej w publicznym systemie szkolnym. Historyczne znaczenie wyroku w „Kalamazoo Case” polegało na stworzeniu samej zasady, że nie tylko szkoła elementarna, ale również i szkoła średnia stanowią część publicznego systemu szkolnego. Wyrok w tak zwanej „Oregon Case” z roku 1925 dotyczył kwestii przymusu szkolnego oraz praw obywatela do wolnego wyboru pomiędzy szkołą publiczną a prywatną. W stanie Oregon w roku 1925 uchwalono prawo o zamknięciu wszystkich szkół prywatnych i o przymusie uczęszczania wszystkich dzieci do szkół publicznych. Przeciw temu prawu odwołano się do Sądu Najwyższego Stanów Zjednoczonych. Wyrokiem Sądu Najwyższego uchwalone prawo zostało określone jako niezgodne z Konstytucją USA. Dnia 17 maja 1954 roku Sąd Najwyższy w Waszyngtonie wydał historyczne orzeczenie, mocą którego dyskryminacja rasowa Murzynów w szkołach została uznana za pogwałcenie Konstytucji (a w szczególności tak zwanego 14 uzupełnienia do Konstytucji, uchwalonego po wojnie domowej w 1868 roku i stanowiącego o równości wszystkich obywateli). Sąd Najwyższy USA uznał, że „Segregacja usankcjonowana przez prawo zmierza do opóźnienia oświatowego i psychicznego rozwoju dzieci murzyńskich”, i z tego wyprowadził wniosek, że obowiązująca do tego czasu w szkolnictwie amerykańskim doktryna „separate but equal” (oddzielne, lecz równe szkoły) „nie może mieć zastosowania; oddzielne możliwości oświatowe są z konieczności nierówne”.

Szczególną rolę w szkolnictwie amerykańskim odgrywają katolickie szkoły parafialne, które obecnie skupiają około 6 milionów uczniów (co w zestawieniu z liczbą 40 milionów uczniów w szkołach publicznych jest liczbą dość pokaźną). Problem szkół katolickich powraca za każdym razem, gdy na forum Kongresu znajdują się wnioski w sprawie kredytów państwowych. Odzywają się wówczas głosy protestu bądź z kół hierarchii kościoła katolickiego, bądź też z kół pilnujących zasady rozdziału kościoła od państwa. Jeżeli projekty ustawodawcze przewidywały pomoc państwa tylko dla szkół publicznych z wyłączeniem wspomnianych szkół parafialnych, protestowali katolicy, twierdząc, że byłoby to równoznaczne z dyskryminacją katolickiego szkolnictwa. Jeżeli natomiast projekty uwzględniały szkoły parafialne, protestowali ci wszyscy, którzy stoją na straży rozdziału kościoła od państwa. Prezydent Kennedy — sam katolik, ale uznający zasadę rozdziału — nie zdołał przełamać oporu Kongresu. Prócz demagogicznego częstokroć argumentu o dyskryminowaniu lub na

odwrót — faworyzowaniu szkół katolickich w Kongresie usłyszeć można było głosy sprzeciwiające się samej zasadzie pomocy państwa dla szkolnictwa. Powoływały się one na obowiązującą w Ameryce doktrynę inicjatywy prywatnej. W ostatnim okresie również i w USA zaczęła następować ingerencja państwa w sprawy oświaty. W roku 1958 uchwalono „The National Defense Education Act” (dosłownie: narodowoobronną ustawę oświatową). Akt ten został spowodowany głównie szokiem wywołanym przez wystrzelenie radzieckiego „sputnika” w 1957 roku. Ustawa ta przewidywała wyasygnowanie 1 mld dolarów w ciągu 4 lat na poprawę warunków nauczania przedmiotów przyrodniczo-matematycznych i języków obcych. Prezydent John Kennedy wytargował od Kongresu znaczne subsydia na rozwój nauki i oświaty (ustawa z 1962 roku o kształceniu sił ludzkich, z 1963 roku o kształceniu zawodowym, z 1965 roku o kształceniu elementarnym i średnim).

Wydatki publiczne na cele oświaty bardzo się różnią w poszczególnych stanach; interwencja rządu federalnego zmierzała do zniwelowania tych różnic. Siłą rzeczy brak jest też jednolitych wymagań z poszczególnych przedmiotów, co powoduje konieczność stosowania testów — tak popularnych w USA.

Zarządzanie oświatą w Australii

W Australii system zarządzania oświatą jest zdecentralizowany. Rząd centralny odgrywa rolę tylko pośredniczącą — prowadzi statystykę oświatową oraz pod jego kompetencją znajdują się szkoły dla ludności tubylczej (aborigines). Sposób, w jaki oświata jest administrowana w poszczególnych prowincjach, zależy od rządu stanowego. Australijski system oświatowy jest zróżnicowany i ukształtowany głównie według wzorów brytyjskich.

W 4 stanach obowiązek szkolny jest 8-letni, a w Tasmanii i w Nowej Południowej Walii 10-letni. W większości stanów szkoła elementarna jest 6-letnia. Obowiązek nauki obejmuje więc również pierwszy cykl kształcenia w szkole średniej. Jedynie w stanie Queensland szkoła podstawowa jest 8-letnia i w jej ramach realizowany jest obowiązek szkolny. Po 6-letnim kształceniu elementarnym w większości stanów okres kształcenia w szkolnictwie średnim jest 5-letni (zarówno w szkołach zawodowych, jak i ogólnokształcących) — 3+2. Dla kandydatów na studia wyższe jest dodatkowo klasa szósta, wobec czego szkolnictwo średnie zorganizowane jest według modelu 3+2+1. Dostępu do uczelni wyższych nie mają absolwenci tak zwanych nowoczesnych 3-letnich szkół (po 8-klasowej szkole podstawowej), czyli obejmujących tylko pierwszy stopień wykształcenia średniego. Absolwenci tych 3-letnich szkół średnich mogą się kształcić dalej w kolegiach zawodowych.

Zarządzanie oświatą w Kanadzie

W Kanadzie zarządzanie oświatą należy całkowicie do władz poszczególnych prowincji. Paradoksalne jest, że przy 10 prowincjach istnieje 14 odrębnych systemów zarządzania oświatą (2 systemy w prowincji Quebec i 4 w Nowej Fundlandii — kryteria podziału — głównie religijne). Szkolnictwo w niektórych prowincjach wzorowane jest częściowo na modelu organizacyjnym USA, a w innych na rozwiązaniach przyjętych we Francji. Rząd federalny oficjalnie posiada władzę nad szkołami położonymi na terytoriach, które jeszcze nie zostały zorganizowane w odrębne prowincje, czyli The North West Territories i The Yukon Territories. Do kompetencji rządu federalnego należy również organizowanie szkół dla Indian (20 000 osób) i Eskimosów; ponosi on również odpowiedzialność za przygotowanie młodzieży szkolnej dla narodowej obrony („training for national defense”) oraz prowadzi statystykę oświaty. W Kanadzie brak jest — jak w Australii czy w USA — oficjalnego rozdzielenia kościoła i państwa, ale też żaden z kościołów nie ma monopolu oświatowego. W prowincji Quebec istnieją równoległe dwa odrębne systemy oświatowe począwszy od przedszkola, a skończywszy na uniwersytecie, z których jeden obejmuje tylko katolików, a drugi protestantów. Podobnie w prowincji Nowa Fundlandia kryterium podziału systemów zarządzania oświatą jest wyznaczenie religijne (szkoły prowadzone są przez kościoły: rzymskokatolickie, anglikańskie, Zjednoczony Kościół Kanady i Armię Zbawienia).

* * *

Obecny stan systemów zarządzania oświatą w krajach anglosaskich w zasadzie odpowiada dawnej tendencji „Selfgovernment” (samorządu). Z drugiej jednak strony w ustroju kapitalistycznym państwo zmuszone jest zwiększać coraz bardziej zakres swego oddziaływania. Zwłaszcza Anglia przeszła ciekawą ewolucję w dziedzinie zarządzania oświatą — od całkowitej dekoncentracji i decentralizacji do częściowego interwencjonizmu państwowego i względnej koordynacji w kierowaniu szkolnictwem. Powołano Ministerstwo Oświaty, zapewniono bezpłatną naukę do stopnia ponadpodstawowego oraz poddano ograniczonej kontroli nawet szkoły prywatne. Model angielski zarządzania oświatą jest przykładem ciekawego kompromisu pomiędzy tradycją a obiektywnymi prawami rozwoju historycznego. Osłabienie publicznej władzy federalnej powoduje, że jej funkcje pełnią inne podmioty decyzyjne (rola sądów w USA czy kościołów w Kanadzie). Wydaje się, że państwa anglosaskie będą zmierzać w kierunku ewolucji wytyczanej przez model angielski; koordynacji i dominacji państwa w zarządzaniu oświatą.

Jest to jednak proces dialektyczny ciągłego przekształcania się modelu oświaty w różnych państwach.

DYSKUSJE I POLEMIKI

JANINA SZYMKAT

PEDAGOG W SZKOLE

Z zainteresowaniem przeczytałam w *Nowej Szkole* nr 7/8 z 1973 r. wypowiedzi dyskusyjne dotyczące treści opracowanego przez Komitet Ekspertów Raportu o stanie oświaty w Polsce. Zwróciłam szczególną uwagę na artykuły omawiające problem pracy psychologa w szkole i jego rolę w systemie oświaty. Nasunęły mi się pewne refleksje, odnoszące się do wzajemnej relacji psycholog i pedagog w układzie szkoły, a może bardziej odnoszące się do charakteru pracy specjalisty-pedagoga w oświacie.

Raport powstał w znacznym stopniu przy udziale specjalistów-pedagogów, a także sami pedagodzy licznie wypowiadali się w wielkiej dyskusji po jego ogłoszeniu. Wskazywali oni na szereg ważnych problemów procesu dydaktyczno-wychowawczego, podając możliwości ich rozwiązania. Wypowiedzi pedagogów uwzględniono w treści Uchwały Sejmowej z dnia 13.X.1973 i zapewne zostaną wzięte pod uwagę w dalszych pracach, prowadzonych przy opracowywaniu szczegółowej ustawy rządowej, wykonawczej dla zapowiadzianej reformy. W moim odczuciu zbyt mało mówiono o pracy pedagoga w oświacie i jego pozycji w szkole. Sądzę, że z wielu względów jest tu potrzebna wymiana poglądów, a nie jest jeszcze za późno, by zarysowana luka w dotychczasowej dyskusji została wypełniona.

Zajęcie stanowiska odnośnie pracy pedagoga jest nie tylko ważne dla nauk pedagogicznych, ale ma przede wszystkim konkretne znaczenie praktyczne. Warunkuje bowiem rozwiązanie wielu istotnych spraw, z których przynajmniej trzy uważam za podstawowe, wymagające rychłego i rozumnego rozstrzygnięcia. Istniejący stan nie zadowala ani władz oświatowych, ani zainteresowanych pedagogów. Myślę o konieczności określenia:

- 1) udziału specjalistów pedagogów w edukacji narodowej, w nowoczesnym kształceniu i wychowywaniu Polaków,
- 2) rodzaju zatrudnienia i pozycji zawodowej poważnej liczby nauczycieli posiadających wykształcenie w zakresie pedagogiki,
- 3) przyszłego modelu kształcenia pedagogów w wyższych uczelniach.

Wymienione zagadnienia mają charakter spójny, a ich rozwiązanie

musi być do końca konsekwentne, odpowiadające założeniom ideowym i strukturalnym tworzącego się systemu.

Studia pedagogiczne w Polsce mają długą tradycję i rozległy zakres kształcenia. Aktualnie są one prowadzone na poziomie wyższym w 8 uniwersytetach, w 3 wyższych szkołach pedagogicznych i na poziomie zawodowym w 5 wyższych szkołach nauczycielskich. Dodać należy, że nie jest to obraz zasięgu kształcenia ostatniego roku.¹ Ośrodki akademickie Warszawy, Krakowa, Łodzi, Poznania, Gdańska, Wrocławia, Katowic i Lublina prowadziły studia w zakresie pedagogiki niemal od pierwszych lat władzy ludowej i prawie w każdym roku przeprowadzały rekrutację. Stąd spośród nauczycieli znaczna ilość posiada ukończone studia pedagogiczne. Niezbyt dokładnie jednak wiadomo, ilu ich jest, w jaki sposób spożytkują posiadane wykształcenie i czym konkretnie zajmują się w szkolnictwie. Według badań T. Malinowskiego² pedagogów zatrudnionych w szkołach jest 1700, a psychologów 19. Podane przez T. Malinowskiego liczby określające ilość pedagogów faktycznie zatrudnionych w szkołach są zbyt niskie w stosunku do ilości absolwentów kierunku pedagogiki. Biorąc za podstawę choćby dla orientacji wielkości podane w publikacjach³, z szacunkowych obliczeń wynika, że liczba wykształconych w Polsce Ludowej magistrów pedagogiki powinna być rzędu 7—8 tysięcy. A skoro jest ich w szkołach tak niewiele, znaczy to, że w znakomitej większości znajdują pracę poza szkolnictwem, a jak wskazują badania⁴ nad losami absolwentów pedagogiki — poza resortem Ministerstwa Oświaty i Wychowania. Jednoznaczne ustalenie ilości pedagogów będzie możliwe po dokonaniu

¹ Porówn.: Informator dla kandydatów do szkół wyższych na rok 1973/74. Warszawa—Kraków 1973, PWN, s. 82; 100; 106.

² Liczby te podał doc. dr hab. T. Malinowski na sympozjum pedeutologicznym, zorganizowanym przez Instytut Kształcenia Nauczycieli w Sulejówku w marcu 1973 r. przy omawianiu własnych badań nad stanem wykształcenia (kwalifikacji) osób zatrudnionych w szkolnictwie.

³ Wroczyński R.: Dziesięciolecie Wydziału Pedagogicznego, *Kwartalnik Pedagogiczny* 1964, nr 2. Autor podaje (s. 12), iż w latach 1953/54 do 1962/63 Wydział Pedagogiczny UW wykształcił dokładnie 1045 magistrów pedagogiki. Dodając tych, których wcześniej wykształciła Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Warszawie, i tych wykształconych w drugim dziesięcioleciu Wydziału Pedagogicznego UW — będzie to liczba przewyższająca ilość aktualnie zatrudnionych w szkołach pedagogów wg badań Malinowskiego.

Baran J., Szymkat J.: Z dziejów pedagogicznych studiów dla pracujących w WSP w Krakowie. *Prace Dydaktyki Szkoły Wyższej*. Wyd. WSP — Kraków 1973. Autorki stwierdzają, że tylko na studiach dla pracujących w ciągu 14 lat, począwszy od 1959 do uczelnia wydała ponad 1000 dyplomów magistrów pedagogiki.

⁴ Mowa tu o badaniach prowadzonych nad problemami zatrudnienia pedagogów, opublikowanych przez następujących autorów: Helena Izdebska: Losy absolwentów sekcji pedagogicznej Wydziału Pedagogicznego UW, *Kwartalnik Pedagogiczny* 1965, nr 4, s. 87—109; Irena Lepalczyk, Aleksander Kamiński: Praca zawodowa absolwentów pedagogiki społecznej Uniwersytetu Łódzkiego z lat 1945—1952, *Kwartalnik Pedagogiczny* 1965, nr 3, s. 129—136; Irena Lepalczyk: Absolwenci pedagogiki Uniwersytetu Łódzkiego z lat 1963—1965. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1967, nr 2, s. 105—113; Barbara Smolińska, Stanisław Janiec: Zawód pedagoga, stan i perspektywy. *Głos Nauczycielski* 1972, nr 5; Szymkat J., Szwabowski St.: Losy absolwentów i studentów studium dla pracujących pedagogiki wieczorowej krakowskiej WSP. *Dydaktyka Szkoły Wyższej*, Warszawa 1973, nr 1, s. 139—177.

podjętego w kraju spisu kadrowego. Uzyskane wyniki staną się podstawą dla wyznaczenia zapotrzebowania na specjalistów pedagogów, a co ważniejsze — pozwolą na prawidłowe określenie modelu, planów i treści programów studiów na tym kierunku.

W swych początkach studia pedagogiczne zarówno w Europie, jak i w Polsce nie były tak rygorystycznie w planach i programach oddzielane od studiów psychologicznych. Pozytywne tego skutki widoczne są w pracy naukowej najwybitniejszych przedstawicieli nauk pedagogicznych, np. w twórczości Władysława Dawida, Stefana Szumana, J. Pietera, Ludwika Bandury i wielu innych. Dali oni nauce wartościowe opracowania zarówno dla pedagogiki, jak i psychologii. Trudno by było nawet przeprowadzić jasną linię podziału ich dorobku na prace pedagogiczne i psychologiczne. Weźmy np. ostatnią pracę L. Bandury: „O procesie uczenia się” (Warszawa 1972, PZWS), która jest typowym opracowaniem z pogranicza tych dwóch dyscyplin, dlatego może wszechstronniej traktuje proces uczenia się, jest przydatna zarówno dla pedagoga, jak i psychologa.

Tak samo jak dla postępu w teorii nauk pedagogicznych najbardziej wartościowe okazują się opracowania interdyscyplinarne, tak również w praktyce dydaktyczno-wychowawczej najbardziej przydatni są pracownicy, którzy posiadają wiedzę i uniejętności pedagoga i psychologa równocześnie. Dążenie takie daje się zauważyć w ostatniej reformie studiów dziennych na kierunkach pedagogicznych. Bowiem z rokiem akademickim 1973/74 studia pedagogiczne uległy całszemu sprofilowaniu, w wyniku którego na studiach dziennych 4-letnich magisterskich uruchomiono 5 specjalizacji, a to:

- psychopedagogikę,
- pedagogikę opiekuńczą,
- pedagogikę specjalną,
- pedagogikę pracy kulturalno-oświatowej,
- wychowanie obronne.

Nieco więcej specjalności pedagogicznych prowadzi się na poziomie studiów zawodowych (WSN), w których obok specjalności pedagogicznych występuje przygotowanie do jednego z przedmiotów nauczania. Także inny układ specjalności występuje na studiach zaocznych. Za podstawę wydzielenia wymienionych specjalności na studiach magisterskich przyjęto główne działy (placówki) zatrudnienia przyszłych absolwentów. Jest to słuszne stanowisko; zróżnicowanie specjalności daje możliwość bardziej prawidłowego i świadomego doboru młodzieży na te studia, a przede wszystkim stwarza uczelniom szerokie możliwości wiązania studiujących w całym okresie studiów z ich przyszłym miejscem pracy, przygotowania do wypełniania czekających zadań.

Spśród wymienionych kierunków nową specjalnością jest psychopedagogika, której nazwę zmieniono już po pierwszej rekrutacji na „pedagogikę szkolną”, akcentując niejako w nowej nazwie, że są to studia, któ-

re mają kształcić pedagogów dla potrzeb szkoły. Otwarcie studiów tej specjalności jest próbą integracji programowo-organizacyjnej dwóch podstawowych dyscyplin nauk pedagogicznych. Studia te mają wyposażyć absolwenta w wiedzę psychologiczną i pedagogiczną w takim stopniu, by mógł skutecznie pracować na użytek szkoły. Z satysfakcją należy przyjąć równorzędność występowania treści programowych z pedagogiki i psychologii, a co zatem idzie — kompetencji zawodowych absolwentów. Głównie dlatego, iż w niektórych środowiskach w mniejszym stopniu ceni się pedagogów niż psychologów. Nawet spotkałam się z poglądami niektórych inspektorów szkolnych, dyrektorów szkół, według których pedagogzy nie mogą prowadzić badań, a ich diagnoz pedagogicznych nie respektowano i domagano się potwierdzenia ich przez psychologa.

Korzystna zmiana stosunku do pedagogów może nastąpić jedynie przez jasne określenie ich kompetencji i uprawnień zawodowych oraz potwierdzenie przez samych pedagogów wysokiej przydatności w praktyce szkolnej. Studenci podejmujący studia na pierwszym roku kierunku pedagogiki szkolnej zbyt ogólnie są zorientowani o charakterze studiów, które rozpoczęli. W informatorze na stronie 82 mogli przeczytać: „psycho-pedagogika — kształci pedagogów szkolnych”. Człowiekowi, który nigdy nie miał przecież możliwości zetknięcia się z wymienionym zawodem, trzy wyrazy informatora niczego nie wyjaśniają. W samej uczelni także nie uzyskają wiele poza zwięzłymi informacjami z oficjalnych dokumentów. Stąd nastawienia, oczekiwania związane z przyszłą pracą oraz wyobrażenia o niej wiążą studenci raczej ze słowem „psycho”, a nie „pedagogika”, uporzyciwie używają pierwotnej nazwy swego kierunku. Także treści programowe studiów na I roku nie zmieniają błędnych nastawień studiujących, w programie wyraźnie odczuwa się brak przedmiotu: metodyka pracy pedagoga szkolnego wraz z praktyką. Wszelkie korekty planu studiów na tym kierunku są zależne od wcześniejszego określenia zadań pedagoga szkolnego. Powodowana tymi względami przedstawiam własny punkt widzenia na pracę pedagogów w szkole.

Pozycja i zadania pedagoga szkolnego

Stanowisko pedagoga szkolnego w nowym systemie szkolnym jest nowością. W roku szkolnym 1973/74 upoważniono kuratorów do wprowadzenia tytułem eksperymentu w kilku szkołach miejskich, liczących ponad 600 uczniów, etatu pedagoga. W pierwszej fazie eksperymentu zatrudnienia pedagogów w szkole władze oświatowe ograniczyły się jedynie do wytyczenia zasadniczego kierunku ich pracy. Nie sprecyzowano zakresu szczegółowych obowiązków i zadań. Chyba słusznie odsunięto tę sprawę do czasu zebrania pierwszych spostrzeżeń i doświadczeń oraz wymiany poglądów specjalistów z tej dziedziny.

Ramowo pozycję pedagoga szkolnego wyznaczają na razie dwa dokumenty,⁵ w których zgodnie mówi się, że ma on wypełniać następujące zadania:

1. Koordynować działalność szkoły w zakresie pomocy i różnych form opieki wychowawczej nad dzieckiem.
2. Pracować nad podnoszeniem poziomu kultury pedagogicznej rodziców.

Dotychczasowa dyskusja⁶ wiąże również pozycję pedagoga szkolnego tylko z zadaniami wychowawczymi, które powinien wypełniać w szkole. Prof. A. Kamiński wyraźnie łączy rolę pedagoga z funkcją opiekuńczo-wychowawczą szkoły i proponuje nawet dodać do nazwy pedagoga przymiotnik „socjalny”. Tak więc w świetle obowiązującego zarządzenia oraz uchwały ustawiono pedagoga w rzędzie szeregowych pracowników pedagogicznych szkoły, odsuwając go od bezpośredniego udziału i wpływu na proces dydaktyczny prowadzony przez szkołę. Czy słusznie? Rozumiem, że stanowisko to wynika z dobrej znajomości niedostatków współczesnej szkoły, w której pracy zarysowują się zaniedbania wychowawcze, i należy znaleźć skuteczne formy przeciwdziałania im. Mam jednak pewne wątpliwości, czy są to jedyne zaniedbania. Czy mniejsze występują w dydaktyce szkolnej? Czy można oczekiwać, że jakość wypełniania funkcji opiekuńczej i działalności wychowawczej szkoły poprawi jedna dodatkowo zatrudniona osoba? Czy istnieje możliwość korzystnej zmiany w zakresie opieki i wychowania bez doskonalenia pracy dydaktycznej? W moim pojęciu — nie! Dlatego powinno się rozważyć możliwości podniesienia pozycji pedagoga szkolnego, poszerzenia jego zadań i kompetencji.

Pedagog szkolny powinien być członkiem zespołu kierowniczego szkoły, jako jeden z zastępców dyrektora. Takie ustawienie pedagoga szkolnego zapewniłoby mu rzeczywistą możliwość działania w dwu kierunkach. Z jednej strony miałyby wpływ przez współuczestniczenie w zespole kierowniczym na wyznaczanie całokształtu procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły, z drugiej zaś strony posiadałby prawo do egzekwowania wykonywania stawianych wszystkim członkom rady pedagogicznej zadań. Nadto trzeba się liczyć z możliwością wytworzenia się niepożądanego sytuacji z chwilą zatrudnienia pedagoga szkolnego, polegającej na próbach przesuwania niektórych obowiązków nauczycieli-wychowawców klas na pedagoga. Wiem o tym z rozmów z pedagogami szkolnymi, którzy stwierdzali przejawy takich tendencji. Gdyby pozwolono na tak opaczne próby, nastąpiłby proces odrywania treści nauczania od spraw wychowawczych. Wydaje mi się, że właśnie pedagog powinien mieć taką po-

⁵ a) Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 1 lutego 1973 r. w sprawie organizacji kształcenia i wychowania w roku szkolnym 1973/74.

b) Program stopniowego upowszechniania wykształcenia średniego i reformy systemu edukacji narodowej. (Uchwała Sejmu). Wkładka do *Głosu Nauczycielskiego* z dnia 14.X.1973 r.

⁶ A. Kamiński: Funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły. *Nowa Szkoła* 1973, nr 7/3.

zycję, aby mógł zrobić wiele w kierunku uczynienia nauczania naprawdę wychowującym. Nadzieje, że pedagog zdoła przywrócić szkole, rodzinie i społeczeństwu uczniów „problemowych”, są złudne. Nie potrafi tego zdziałać w pojedynkę nikt z zewnątrz. Zawsze musi być to zespołowe działanie, sprzyjające uczniowi, wszystkich osób wychowujących i uczących go, działanie ukierunkowane i zintegrowane przez specjalistę pedagoga szkolnego.

Podobnie jest w zakresie pedagogizacji rodziców; pedagog szkolny nie powinien pełnić roli jedyne go lektora. Treść pedagogizacji określają potrzeby dydaktyczno-wychowawcze szkoły, rodziny i środowiska. To nauczyciele-wychowawcy muszą mówić społeczeństwu i rodzicom o kierunku podejmowanej pracy wychowawczej, napotykanym trudnościach, wspólnie z nimi ustalać metody i środki wychowawczego oddziaływania na młodzież. Z wieloletniej pracy z rodzicami wiem, że rodzice chętniej przyjmują wypowiedzi, rady i uwagi od nauczycieli własnych dzieci, a znacznie mniej respektują poglądy osoby, która bezpośrednio nie zajmuje się pracą z młodzieżą. Praca nad podnoszeniem poziomu kultury pedagogicznej rodziców należy bez wątpienia do zasadniczych czynników determinujących treść i metody wychowania w społeczeństwie. Z tego względu słusznie podkreślono znaczenie jej miejsca w obowiązkach pedagoga. Praca ta w praktyce szkolnej przede wszystkim będzie polegać na organizowaniu, koordynowaniu, niesieniu pomocy rzeczowej i metodycznej nauczycielom prowadzącym pedagogizację.

Zapewne wiele miejsca w pracy pedagoga zajmą tzw. rodziny „problemowe” i uczniowie „deficytowi”. Pedagog zajmie się rodzicami, którzy nie dostrzegają potrzeby, nie mogą, nie chcą czy nie umieją roztoczyć należytej opieki i kontroli wychowawczej nad swoimi dziećmi. Wspólnie z nauczycielami przekona rodziców o ich obowiązkach wobec własnych dzieci, nauczy i pomoże im je wypełniać. Natomiast w stosunku do uczniów „deficytowych” ustali rodzaj zabiegów kompensacyjnych dydaktyczno-wychowawczych, a co ważniejsze, pokieruje pracą nauczycieli nad ich realizacją. Zabiegi kompensacyjne ustalane przez poradnię nie przynosiły rezultatów głównie dlatego, że nauczyciel nie miał możliwości bądź nie potrafił ich przeprowadzić, a nie było na terenie szkoły osoby, która egzekwowałaby od niego ich realizację; najczęściej działo się tak, bo w swojej szkole nie znajdował fachowej pomocy specjalisty pedagoga.

Wszelkie formy udzielania pomocy uczniom, zwłaszcza tym, którzy już znaleźli się bądź mogą się znaleźć w trudnej sytuacji w szkole, muszą być prowadzone równoległe z pracą pedagoga nad poznawaniem i doskonaleniem procesu dydaktycznego. Tylko wówczas będzie on zorientowany w rzeczywistych potrzebach uczniów, będzie w stanie skutecznie sprzyjać w osiąganiu powodzenia w nauce oraz w ich wychowaniu społeczno-moralnym. Praca pedagoga szkolnego związana z procesem nauczania zawsze będzie zależna od konkretnych warunków w danej placówce, osią-

ganych wyników, aktualnych potrzeb dydaktycznych, niemniej w każdej szkole w jej zakres mogą wchodzić poniżej wymienione zadania:

1. Organizowanie badań dojrzałości szkolnej oraz badań etapowych grupy dzieci, u których stwierdzono braki w przygotowaniu do rozpoczęcia nauki.

2. Inicjowanie i kierowanie badaniami wyników nauczania na wybranych szczeblach, w wybranych przedmiotach czy klasach, dla wewnętrznych potrzeb szkoły, podejmowanymi w celu wczesnego wykrywania braków w nauce, poznania przyczyn występujących trudności, uchwycenia nieprawidłowości w pracy nauczycieli, ogólnej poprawy poziomu uzyskiwanych rezultatów nauki szkolnej. Pedagog przyjdzie nauczycielowi z pomocą w konstruowaniu sprawdzianów, testów wiadomości, w samym przeprowadzaniu badań, opracowywaniu wyników, a przede wszystkim w podjęciu działania profilaktycznego i ustaleniu sposobów pracy nad eliminowaniem braków w wiadomościach i umiejętnościach uczniów.

3. Kierowanie uczniów, którzy nie są w stanie podolać wymaganiom programowym, do zespołów i klas wyrównawczych względnie klas przysposobienia zawodowego, w których to przy odpowiednich metodach pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoła pomoże im uczyć się dalej i stosownie do możliwości umysłowych przygotowuje ich do samodzielnego życia w społeczeństwie.

4. Opieka nad uczniami o wysokim poziomie inteligencji i uzdolnień w kierunku intensywniejszego ich rozwoju, indywidualizowania wymagań wobec nich, mobilizowania ich do zwiększonego udziału w pracy szkolnej, organizowania dla nich odpowiednich zajęć pozalekcyjnych oraz skierowywania do placówek wychowania pozaszkolnego.

5. Modernizowanie wyposażenia szkoły w pomoce naukowe i techniczne środki nauczania.

6. Unowocześnianie metod nauczania przez zaznajamianie nauczycieli z wynikami wybranych badań pedagogicznych i osiągnięć postępowej praktyki ważnych dla danej szkoły.

7. Usprawnianie i obiektywizacja kryteriów ocen stosowanych przez nauczycieli w danej szkole.

8. Konsultacje pedagogiczne z nauczycielami w złożonych problemach procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły oraz jej funkcjonowania w środowisku.

Są to tylko przykładowo wymienione zadania pedagoga, dotyczące procesu nauczania; można by je rozwinąć i uszczegółowić. W każdym razie określenia pozycji i zadań pedagoga w szkole nie można wyprowadzać z pojedynczych celów, stawianych przed szkołą, a musi wynikać ono z całokształtu jej działalności i pozostawać w ścisłym związku z tym, co w działalności szkoły jest zasadnicze, a więc muszą to być zadania odnoszące się do jednolitego procesu wychowania i nauczania.

Pedagog szkolny to również nauczyciel, tak jak dyrektor i wizytator,

który bezpośrednio sam uczestniczy w praktycznej realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Jest wzorem nauczyciela i wyróżnia się spośród innych nauczycieli rozleglejszym przygotowaniem zawodowym, większą wiedzą pedagogiczną, a przede wszystkim umiejętnością operowania nią z korzyścią młodzieży. Jest specjalistą w szkole, który potrafi ocenić każdy element jej funkcjonowania, jako instytucji, naukowymi metodami poznać indywidualną sytuację każdego z uczniów, wybrać i podjąć stosowne formy i środki oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Działalność swoją pedagog wymierza przeciw przejawom konserwatyzmu, rutynie, nieuctwu, braku rzetelności w dydaktyce szkolnej oraz wszystkiemu, co w szkole antywychowawcze. We wszystkich poczynaniach będzie dążył, by szkoła z każdym dniem stawała się coraz lepiej zorganizowanym zakładem, w którym osiąga się coraz wyższe wyniki, by nauczycieli i uczniów łączyła zasada pełnej humanizacji współżycia.

Koncepcja studiów na kierunku pedagogiki szkolnej

Konfrontując ogólnie sformułowane zadania pedagogów szkolnych z obecnymi planami studiów na kierunku pedagogiki szkolnej, a co za tym idzie — możliwości zawodowych absolwentów tego kierunku, już dziś, na podstawie ich analizy oraz wstępnych badań nad poziomem i przygotowaniem do studiów młodzieży, można powiedzieć, że nawet najlepsi nie będą w stanie im sprostać. Głównie dlatego, że obowiązujący aktualnie plan studiów wraz z praktykami jest nieadekwatny do czekających ich zadań, w wypełnianiu których zabraknie im autorytetu budowanego na własnych osiągnięciach, sprawności w działaniu wychowawczym, a przede wszystkim doświadczenia wychowawcy. A także i z innych powodów. Koncepcja planów studiów na kierunku pedagogiki szkolnej w dużym stopniu przypomina układ przedmiotów, a nawet ich proporcje, występujące na studiach dawnej pedagogiki ogólnej. Dawniej miało to uzasadnienie w nastawieniu na przygotowanie przyszłych nauczycieli przedmiotów pedagogicznych do średnich zakładów kształcenia nauczycieli lub pracowników administracji szkolnej, którym rozległa wiedza, orientacja ogólna we wszystkich dyscyplinach pedagogiki była nieodzowna. Natomiast dzisiaj studenci pedagogiki szkolnej przede wszystkim powinni być kształceni z myślą o przygotowaniu ich do pracy na stanowisku pedagoga szkolnego. Prawidłowy układ przedmiotów w planie studiów jest możliwy jedynie po uprzednim określeniu modelu studenta kierunku pedagogiki szkolnej oraz zakresu jego przyszłych funkcji zawodowych. Na obecnym etapie eksperymentu jest to problem, który budzi najwięcej zastrzeżeń. Pomocne w tym względzie być może okażą się odmienne od realizowanych koncepcje organizacyjne studiów pedagogiki szkolnej, z których trzy wydają mi się godne rozważenia.

1. Myślę, że z wielu względów powinny być to pełne drugie studia rozszerzające i podwyższające kwalifikacje czynnych nauczycieli. A więc głównie studia zaoczne, na które przyjmowano by nauczycieli z tytułem magistra jakiejś przedmiotowej specjalności, podobnie jak dziś przyjmuje się chętnych na studia dziennikarskie czy filozoficzne, którzy posiadają wyższe wykształcenie oraz kilka lat (3—5) pracy zawodowej.

2. Innym rozwiązaniem może być forma dłuższych studiów podyplomowych (2—3-letnich), których ukończenie upoważniałoby do awansu na stanowisko pedagoga szkolnego, w programie których skoncentrowano by się na przygotowaniu do wypełniania obowiązków pedagoga szkolnego.

3. Mogłyby to być również studia dzienne, ale znacznie zmodyfikowane w stosunku do obecnych. Widziałabym je jako dłuższe studia niż na innych kierunkach, 5—6-letnie, na które dobór młodzieży musiałby być dokonany szczególnie uważnie. Kandydaci musieliby być dobierani z myślą o przyszłej roli absolwenta na stanowisku pedagoga szkolnego, a więc młodzież sprawna organizacyjnie, pełna inicjatywy, zainteresowana w działalności wychowawczej i społecznej, o predyspozycjach do pracy badawczej, chłonna intelektualnie. Musiałyby to być studia, w których przewidziano by odbywanie praktyki ciągłej w wymiarze 3—4 godzin tygodniowo, obejmującej wszystkie czynności wchodzące w zakres obowiązków pedagoga szkolnego. Natomiast dłuższe praktyki, 4—6-tygodniowe oraz kilkumiesięczny staż studiujący odbywaliby w szkole przy i pod kierunkiem dobrze pracującego pedagoga szkolnego.

Są to zaledwie zarysowane koncepcje, które wyrażają jedynie stanowisko odnośnie modelu kształcenia pedagogów szkolnych. Osobiście opowiadam się za dwoma pierwszymi rozwiązaniami organizacyjnymi studiów głównie dlatego, że trzecia forma nie daje kwalifikacji do nauczania, co, niestety, nie pozwala absolwentowi na ograniczenie pełni form oddziaływań wychowawczych na młodzież w szkole, automatycznie eliminuje jego możliwości wychowywania przez proces nauczania. Specjaliści przedmiotów zawsze będą bronić zasady studiów jednokierunkowych, w obawie przed ich splyceniem, ale można by znaleźć przedmioty szkolne, których studiowanie jest możliwe równocześnie z pedagogiką szkolną, względnie mogłyby to być przedmioty typowo pedagogiczne, np. przysposobienie do życia w rodzinie socjalistycznej czy propedeutyka nauki o społeczeństwie. Konkretyzacja przyszłego modelu kształcenia pedagogów szkolnych wymaga uważnego rejestrowania rezultatów podjętego eksperymentu oraz badań nad pracą pierwszych, zatrudnionych pedagogów szkolnych. Chciałabym, aby moja wypowiedź w sprawie kształcenia i pracy pedagogów szkolnych zapoczątkowała szerszą dyskusję specjalistów, od których decyzji zależą plany i programy studiów pedagogicznych, jak również dyskusję samej młodzieży studiującej na kierunku pedagogiki szkolnej oraz osób zainteresowanych tą specjalnością. Zdaję sobie sprawę, że częste zmiany w kształceniu nauczycieli nie zawsze służą wypra-

cowaniu najważniejszych programów i skutecznych metod prowadzenia procesu dydaktyczno-wychowawczego. Niemniej są one konieczne przy stopniowym upowszechnianiu szkoły średniej i reformie systemu edukacji narodowej, bowiem od profilu i poziomu kształcenia pedagogów zależeć będzie w praktyce właściwa realizacja ambitnych zamierzeń. Wiele racji przemawia za odmienną niż obecna organizacją studiów na kierunku pedagogiki szkolnej, wydaje się jednak bezwzględnie koniecznością utrzymanie dziennych studiów pedagogicznych obok innych form kształcenia, ale bardziej programowo zespolonych z zadaniami szkolnictwa. Za prowadzeniem studiów dziennych przemawia fakt, że tylko w takiej formie można zapewnić odpowiednio duży i stały dopływ wyspecjalizowanych nauczycieli z wykształceniem pedagogicznym do pracy w szkolnictwie. Tym bardziej że obecnie odczuwa się brak pedagogów, a zapotrzebowanie tylko w samym szkolnictwie oblicza się na około 600 osób rocznie. W oparciu o wyniki prowadzonych badań⁷ można stwierdzić, że nastawienie się na absolwentów studiów zaocznych w praktyce bywa zawodne. Większość zawodowo czynnych nauczycieli zachowuje związek wykonywanej pracy z pierwotnym przygotowaniem, zaś studia pedagogiczne podejmuje dla pogłębienia posiadanej wiedzy pedagogicznej, jej aktualizacji oraz zapoznania się z metodologią prowadzenia badań nad problemami dydaktyczno-wychowawczymi szkoły. Po ich ukończeniu tylko niewielka ich ilość zmienia rodzaj zatrudnienia na pracę typowo pedagogiczną, a nie nauczycielską. Dlatego można żywić obawy, czy studia pedagogiczne jako drugi fakultet w rezultacie, zamiast przysparzać nowych specjalistów, nie poszerzałyby tylko wiedzy pedagogicznej nauczycieli przedmiotowych, co stanowiłoby wielką wartość, ale nie prowadziłyby do zabezpieczenia kadry pedagogów szkolnych. Za studiami dziennymi przemawia konieczność przygotowania pedagogów dla potrzeb placówek naukowych oraz szkolnictwa wyższego. Bilans potrzeb w tym względzie przedstawia się wyjątkowo niekorzystnie⁸. Poprawę tego stanu można osiągnąć przez dalszy rozwój dziennych studiów pedagogicznych.

Wydaje się, że korzystnie byłoby przyjąć kilka różnych form organizacyjnych kształcenia pedagogów szkolnych. Dobrze byłoby, gdyby uczelnie wyższe mogły dokonywać wyboru różnych planów studiów i na tej drodze dojść do wypracowania optymalnego modelu studiów na kierunku pedagogiki szkolnej. Muszą to być studia, które zapewnią odpowiednią wiedzę z dyscyplin pedagogicznych, ale przede wszystkim przez cały czas trwania kształcić będą praktyczne umiejętności pedagogiczne niezbędne w pracy pedagoga szkolnego.

⁷ Por. op. cit. Szymkat J., Szwabowski S., s. 175.

⁸ Bandura L.: Uwagi o kształceniu pedagogów. *Ruch Pedagogiczny* 1973, nr 4. Autor omawia ujemne skutki wstrzymania w ostatnich latach rekrutacji na dzienne studia pedagogiczne. Przedstawia rozmiary wzrastającego zapotrzebowania na pedagogów, w związku z tym postuluje konieczność zwiększenia ilości studiujących na kierunkach pedagogicznych.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ADAM ZYCH
SZCZECIN

WARTOŚĆ DIAGNOSTYCZNA OCENY SZKOLNEJ *

Wprowadzenie

Proces kontrolowania, oceniania i opiniowania człowieka, a ucznia w szczególności oraz wynik tego procesu — ocena szkolna, związane są z wieloma subiektywnymi przesłankami i licznymi, indywidualnymi poglądami. Wyjście z nadmiernego subiektywizmu na drogę rzetelnych, sprawiedliwych i bardziej obiektywnych — w odczuciu nauczyciela i ucznia — ocen i opinii o uczniu jest ważnym i aktualnym zadaniem pedagogicznym i społecznym.

Ocena szkolna decyduje o promocji i dalszych losach życiowych ucznia, jest podstawą oceny pracy nauczyciela, kierownictwa i nadzoru pedagogicznego. Ponadto jest miernikiem wartości programów, podręczników, pomocy naukowych, a także sprawdzianem jakości stosowanych metod nauczania. Stąd też badania nad oceną szkolną nabierają wyjątkowego znaczenia.

Zdaję sobie sprawę z faktu, że ocena szkolna i proces oceniania oraz zagadnienia z nimi związane były szeroko i wszechstronnie badane i analizowane. Opisanie w tym artykule badania nie są novum na gruncie nauk pedagogiczno-psychologicznych; podobne eksperymenty prowadzono już w latach dwudziestych i trzydziestych naszego stulecia m. in. w Stanach Zjednoczonych, Niemczech i w Wielkiej Brytanii¹ oraz w okresie międzywojennym w Polsce². Także po II wojnie światowej wykonano kilka interesujących i wartościowych eksperymentów w tym zakresie³.

Doceniając naukową i społeczną wagę tych badań, stwierdzić jednak należy, że nie objęły one całokształtu zagadnienia, co jest zrozumiałe, oraz że pominięto zagadnienie wartości diagnostycznej oceny szkolnej, ograniczając się do badania zmienności i analiz procentowych uzyskanych wyników.

W tej sytuacji było właściwe i społecznie uzasadnione podjęcie eksperymentalnych badań nad procesem oceniania ucznia, a zwłaszcza nad wartością diagnostyczną oceny szkolnej.

* Badania przeprowadzone zostały pod kierunkiem prof. dra Wincentego Okonia.

¹ Zob. D. Starch: Can the variability of marks be reduced? *School and Society* 1915, nr 2, s. 242—243; B. D. Wood: Measurement of college work. *Educational Administration and Supervision* 1921, nr 7, s. 301—304; W. O. Döring: Schülerauslese und psychische Berufsberatung an Lübecker Schulen. Lübeck 1924; E. Hudelson: The effect of objective standards upon composition teachers judgment. *Journal of Educational Research* 1925, nr 12, s. 329—330; W. Lietzmann: Über die Beurteilung der Schulleistungen. Leipzig 1927.

² Zob. m. in. M. Kryński: Ocenianie piśmiennych prac szkolnych. Nasza Księgarnia, Warszawa 1936.

³ Zob. J. Konopnicki: Niepowodzenia w nauce szkolnej. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1957, nr 2; S. Racinowski: Problemy oceny szkolnej. PZWS, Warszawa 1966, s. 31 i nast.; J. Pieter: Egzamin obiektywny. Wyd. 2. Nasza Księgarnia, Warszawa 1973.

Problematyka badawcza

Przeprowadzone w latach 1971—1973 badania nad wartością diagnostyczną oceny szkolnej miały dwojakie cele: po pierwsze — cel diagnostyczny i eksploracyjny, a więc zebranie możliwie wyczerpujących i wielostronnych informacji o procesie oceniania, ocenie szkolnej oraz o jej wartości diagnostycznej; po drugie — cel teoretyczny — ustalenie wskaźników statystycznych charakteryzujących diagnostyczność oceny szkolnej oraz ukazanie schematu metodologicznego wykonanych eksperymentów i analiz statystycznych ze względu na potrzebę i możliwość ewentualnych dalszych badań.

Oba te wątki — deskryptywny, konsultacja faktów i teoretyczny — przeplatają się w moich badaniach.

Podstawowe pojęcia

Przystępując do szczegółowego określenia problematyki — zagadnień wiodących, założeń i hipotez roboczych — należy sprecyzować ważniejsze terminy związane z tematem, a mianowicie pojęcie oceny szkolnej i wartości diagnostycznej.

Ocena. Mimo że określenie ocena jest często używane, a nawet nadużywane w języku potocznym i naukowym, nie doczekało się ono, jak wiele innych pojęć z pogranicza filozofii i nauk humanistycznych — ogólnej przyjętej definicji. Panuje tutaj znaczna rozbieżność i niejednorodność stanowisk. Zwykle przez ocenę rozumie się bądź proces oceniania (1), bądź rezultat tego procesu (2). Termin ocena w drugim znaczeniu jest również dwuznaczny — w znaczeniu węższym oznacza bowiem notę, jeden ze stopni przewidzianych w skali ocen, w znaczeniu szerszym natomiast oznacza opinię nauczyciela o wynikach pracy ucznia, wyrażoną w formie stopnia lub w jakiegokolwiek innej formie niż stopień⁴. Podobnie ocenę definiuje Józef Pieter, według którego „oceny są to rezultaty czynności oceniania”⁵. Konwencjonalny charakter oceny szkolnej wyróżnia „Mały słownik języka polskiego”: „ocena w klasyfikacji szkolnej: umowny sposób zakwalifikowania pracy i postępów ucznia”⁶. Aspekt wartościowania w ocenie szkolnej wyróżniają Stephen Wiseman i Douglas Pidgeon, którzy stwierdzają, że „termin »ocena« (evaluation) wiąże się z pomiarem, ale także zawiera aspekt wartościowania — określenia, czy coś jest dobre, czy złe, pożądane lub niepożądane”⁷. Zdzisław Najder utożsamia nawet wartościowanie z ocenianiem, używając wyrażenia „wartość” z pojęciem „ocena”⁸.

Wartość diagnostyczna (diagnostic value, diagnostische Valenz) instrumentu pomiarowego jest wyznaczana przez rzetelność i trafność. Ponadto w badaniach testowych — przez normalizację i standaryzację⁹.

Rzetelność jest to dokładność albo konsekwencja, z jaką instrument pomiarowy ma wykonywać swoje funkcje pomiarowe¹⁰.

Trafność jest to dokładność, z jaką możemy wnioskować z wyników pomiaru¹¹. Narzędzie pomiarowe jest trafne, jeżeli mierzy właśnie to, co chcielibyśmy, by mierzyło, i to mierzy dobrze.

⁴ I. Altszuler: Badania nad funkcją oceny szkolnej. PZWS, Warszawa 1960, s. 10—11.

⁵ J. Pieter: Oceny i wartości. Śląsk, Katowice 1973, s. 11.

⁶ Mały słownik języka polskiego. Pod red. S. Skorupki, H. Auderskiej i Z. Lempickiej. PWN, Warszawa 1968, s. 477.

⁷ S. Wiseman, D. Pidgeon: Curriculum evaluation. NFER, Slough, Bucks 1970, s. 27.

⁸ Zob. Z. Najder: Wartości i oceny. PWN, Warszawa 1971, s. 5, 17 i nast.

⁹ R. Meili: Podrecznik diagnostyki psychologicznej, PWN, Warszawa 1967, s. 243, 248.

¹⁰ A. Anastasi: Psychological testing. Wyd. 4. Macmillan, New York 1970, s. 28 i nast.

¹¹ L. J. Cronbach: Essentials of psychological testing. Wyd. 3. Harper and Row, New York 1970, s. 121. Zob. także M. Chojnowski: Słownik terminów technicznych. Pracownia Psychometryczna PAN, Wrocław 1966, s. 181—182.

Schemat metodologiczny badań

W zakresie zagadnień, o których mowa wyżej, interesowało mnie:

- 1) jaka jest rzetelność (współczynnik równoważności) oceny szkolnej?
- 2) jaka jest trafność diagnostyczna oceny szkolnej?

Sumując, interesowała mnie wartość diagnostyczna oceny szkolnej.

Na podstawie dotychczasowych badań i literatury przedmiotu przyjąłem następującą hipotezę roboczą:

1) ocena szkolna dokonywana bez zastosowania narzędzi pomiaru ma niewielką wartość diagnostyczną, czyli jest nierzetelna i nietrafna,

2) dokładne określenie kryteriów oceny zwiększa wartość diagnostyczną oceny szkolnej,

3) diagnostyczność oceny związana jest z szerokością skali ocen szkolnych oraz

4) wartość diagnostyczna oceniania związana jest z warunkami środowiskowymi.

Przyjąłem następujące, niezbędne założenia, by wielozmianowa analiza statystyczna danych z badań nad oceną szkolną mogła być dokonana:

1) oceny szkolne oraz wielkości zmiennych, dla których nie potrafiłem dobrać wskaźników typu fizykalnego, w całej populacji ocen, mają rozkład normalny,

2) badania eksperymentalne nad oceną szkolną dotyczą tylko języka polskiego. Podejście takie uwarunkował fakt, iż badania nad oceną np. ze sprawowania, wychowania technicznego, muzycznego, plastycznego i podobnych przedmiotów mają zupełnie inny charakter, wymagają przez to zupełnie innych założeń metodologicznych. Poza tym rozszerzenie badań na większą liczbę przedmiotów uniemożliwiły względy ekonomiczne (wysoki koszt badań) oraz fakt prowadzenia badań indywidualnie, nie zespołowo.

Organizacja badań

Pierwszą część eksperymentu przeprowadziłem na 32 uczniach klasy V w jednej ze szkół warszawskich. Uczniowie napisali wypracowanie z języka polskiego na temat „Życie mojej rodziny a życie rodziny Mostowiaków”. Po powieleniu kserograficznym wypracowań komplety 32 wypracowań przekazywałem do dwukrotnego sprawdzenia i oceny, w odstępie kwartalnym 18 nauczycielom uczącym języka polskiego w klasach V wylosowanych szkół warszawskich. Za pierwszym razem nauczyciele oceniali wypracowania stosując czterostopniową skalę ocen; w drugim ocenianiu nauczyciele korzystali z tzw. *Systemu 5 skal oceny wypracowań szkolnych*, w którym podane zostało 5 następujących kryteriów: *Treść; Kompozycja i forma; Styl; Ortografia, interpunkcja, poprawność gramatyczna i rzeczowa oraz Technika zapisu, estetyka i układ pracy*. W każdej ze skal oceniano w skali dziesięciostopniowej. Łączna ocena wypracowania mieściła się w granicach od 0 do 40 punktów. Część I eksperymentu przeprowadziłem w okresie: listopad 1971 r. — marzec 1972 r. Badanie to miało na celu sprawdzenie procedur i technik badawczych oraz zebranie wstępnych informacji o zmienności oraz rzetelności i trafności oceny szkolnej¹².

Część II badań miała charakter ogólnopolski i uczestniczyło w niej 147 uczniów i 15 nauczycieli. Badanie zostało przeprowadzone na terenie czterech województw: warszawskiego, katowickiego, krakowskiego i łódzkiego. Podobnie jak w I części eksperymentu uczniowie napisali wypracowanie na temat „Przyjacieli (przyjaciółka) o jakim (o jakiej) marzę”. Z liczby 147 wypracowań wybrałem losowo próbkę 50 wypracowań, które zostały powielone kserograficznie. Następnie komplety 50 wy-

¹² Szersze omówienie zob. A. Zych: Z badań nad zmiennością ocen wypracowań uczniowskich. *Przegląd Pedagogiczny* 1972, nr 2, s. 104—107.

pracowań przekazywałem do dwukrotnego sprawdzenia i oceny, w odstępie trzymiesięcznym, 15 nauczycielom uczącym języka polskiego w klasach V wylosowanych szkół z terenu Warszawy, Krakowa, Częstochowy, Dąbrowy Tarnowskiej, Wielunia oraz z terenu wsi — Lisiej Góry i Izdebnia. Nauczyciele oceniali wypracowania stosując tradycyjną skalę 4-stopniową oraz eksperymentalnie wprowadzony system 5 skal oceny wypracowań. Część II eksperymentu przeprowadziłem w okresie: listopad 1972 r. — marzec 1973 r.

Otrzymane w całości eksperymentu wyniki opracowałem statystycznie, stosując następujące metody i kryteria statystyczne: wzór Kudara-Richardsona (K-R 20), współczynnik korelacji według momentu iloczynowego Pearsona oraz metody pomocnicze, jak: wzór Spearmana-Browna, miary stopnia zmienności — odchylenie standardowe i wariancję, miarę tendencji centralnej — średnią arytmetyczną oraz istotność współczynników korelacji.

Dyskusja wyników

Przedstawione na stronach 396 i 397 tabele 1 i 2 ilustrują charakterystyczne wskaźniki rzetelności i trafności, jakie osiągnęli poszczególni nauczyciele w badaniach. Z analizy tabel 1 i 2 wynika, że nauczyciele warszawscy oceniali wypracowania trafnie, lecz mniej rzetelnie (w sensie technicznym). Trafność diagnostyczna oceniania mieści się w granicach od +0,604 do +0,957 (ocena globalna — 4-stopniowa skala ocen) i od +0,691 do +0,901 (ocena analityczna — system 5 skal), rzetelność natomiast mieści się w granicach od +0,501 do +0,849.

Tabela 1

WARTOŚĆ DIAGNOSTYCZNA OCENY SZKOLNEJ
CZĘŚĆ I EKSPERYMENTU
— BADANIA WARSZAWSKIE

Lp. szk.	Trafność diagnostyczna		Rzetelność
	Ocena globalna	Ocena analityczna	
1	+0.857	+0.890	+0.715
2	+0.839	+0.860	+0.714
3	+0.748	+0.824	+0.501
4	+0.857	+0.872	+0.705
5	+0.835	+0.901	+0.843
6	+0.957	+0.821	+0.734
7	+0.877	+0.817	+0.530
8	+0.755	+0.748	+0.529
9	+0.604	+0.788	+0.676
10	+0.746	+0.839	+0.658
11	+0.897	+0.857	+0.771
12	+0.877	+0.876	+0.688
13	+0.776	+0.892	+0.817
14	+0.696	+0.851	+0.596
15	+0.800	+0.691	+0.521
16	+0.829	+0.790	+0.659
17	+0.789	+0.906	+0.849
18	+0.687	+0.911	+0.791

Wszystkie współczynniki korelacji są istotne na poziomie ufności 0.01 lub 1%, przy liczbie stopni swobody $df=30$. Zob. J. P. Guilford: Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice. Wyd. 2. PWN, Warszawa 1964, s. 544; G. A. Ferguson, Statistical analysis in psychology and education. Wyd. 3. McGraw-Hill, New York 1971, s. 457.

Tabela 2

WARTOŚĆ DIAGNOSTYCZNA OCENY SZKOLNEJ
CZĘŚĆ II EKSPERYMENTU — BADANIA OGÓLNOPOLSKIE

Lp. szk. Miejscowość	Trafność diagnostyczna		Rzetelność
	Ocena globalna	Ocena analityczna	
I—Warszawa	+ 0.763	+ 0.879	+ 0.795
II—Warszawa	+ 0.815	+ 0.856	+ 0.745
III—Warszawa	+ 0.813	+ 0.910	+ 0.816
IV—Kraków	+ 0.870	+ 0.807	+ 0.877
V—Kraków	+ 0.904	+ 0.912	+ 0.772
VI—Kraków	+ 0.903	+ 0.904	+ 0.836
VII—Częstochowa	+ 0.900	+ 0.874	+ 0.773
VIII—Częstochowa	+ 0.709	+ 0.793	+ 0.822
IX—Częstochowa	+ 0.848	+ 0.856	+ 0.775
X—Wieluń	+ 0.682	+ 0.882	+ 0.699
XI—Wieluń	+ 0.686	+ 0.857	+ 0.809
XII—Dąbrowa Tarn.	+ 0.845	+ 0.857	+ 0.908
XIII—Izdebno	+ 0.818	+ 0.897	+ 0.891
XIV—Izdebno	+ 0.680	+ 0.875	+ 0.746
XV—Lisia Góra	+ 0.857	+ 0.874	+ 0.823

Wszystkie współczynniki korelacji są istotne na poziomie ufności 0.01 lub 1%, przy liczbie stopni swobody $df=48$. Zob. J. P. Guilford: Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice. Wyd. 2. PWN, Warszawa 1964, s. 544; G. A. Ferguson: Statistical analysis in psychology and education. Wyd. 3. McGraw-Hill, New York 1971, s. 457.

Spostrzeżenia o wysokiej wartości diagnostycznej oceniania potwierdziła część II eksperymentu — badania ogólnopolskie. Trafność diagnostyczna oceny globalnej (4-stopniowa skala ocen) mieści się w granicach od +0,680 do +0,904; trafność oceny analitycznej (system 5 skal) mieści się w granicach od +0,793 do +0,912, rzetelność oceniania w granicach od +0,699 do +0,908.

Przyjmując kryteria interpretacji współczynnika korelacji, podane przez J. P. Guilforda¹³, uznać należy większość współczynników trafności i rzetelności otrzymanych w badaniach — za wysokie bądź bardzo wysokie. Wniosek ten obala hipotezę, mówiącą, że ocena szkolna dokonywana bez zastosowania narzędzi pomiaru ma niewielką wartość diagnostyczną.

Otrzymane wyniki badań potwierdzają hipotezę 2 — dokładne określenie kry-

¹³ J. P. Guilford: Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice. Wyd. 2. PWN, Warszawa 1964, s. 157.

teriów oceny zwiększa wartość diagnostyczną oceny szkolnej. W tym wypadku zastosowanie systemu 5 skal, będących zestawem kryteriów oceniania wypracowań, podniosło znacznie współczynniki trafności diagnostycznej.

Badania moje nie potwierdziły ani też w sposób istotny nie obaliły hipotez nr 3 i 4. Niemniej stwierdzić należy, że obecnie stosowana 4-stopniowa skala ocen jest skalą zbyt wąską, jednak wygodną w użyciu. Sądzę, że należałoby, za przykładem innych systemów oświatowych, wprowadzić skalę 5-stopniową. Skalę 5-stopniową stosuje się m. in. w Czechosłowacji, Austrii, w ZSRR i na Węgrzech. Skala ta charakteryzuje się dodatkową zaletą, że umożliwia przeliczanie wyników testowych na oceny szkolne.

Na zakończenie stwierdzić należy, że powyższe wstępne omówienie wyników moich badań ma charakter roboczy. Wnikliwsza analiza otrzymanych danych statystycznych, a zwłaszcza wykrycie niektórych uwarunkowań wartości diagnostycznej oceny szkolnej doprowadzić może do dalszych uściśleń i korektur.

I jeszcze jedna uwaga natury technicznej — przedstawione w tabelach 1 i 2 współczynniki otrzymywałem następująco: trafność oceny globalnej — skorelowałem (wyrażone w skali 4-stopniowej) oceny zestawu wypracowań ze średnimi zespołu nauczycieli; podobnie określiłem trafność oceny analitycznej; rzetelność — skorelowałem oceny wyrażone w skali 4-stopniowej z ocenami w skali rozszerzonej (od 0 do 40 pkt.) — do obliczeń zastosowałem współczynnik korelacji według momentu iloczynowego Pearsona.

JAN SZYMANKOWSKI
TRZCIANKA

NOWA OCENA ZE SPRAWOWANIA

Ocenianie po uowemu

W dotychczasowej pracy wychowawczej nie pomagała nauczycielowi ocena ze sprawowania, która miała charakter globalny. Była ona oceną za całość zachowania się. Nikt nie potrafił dokładnie i jednoznacznie określić, co miało być oceniane, co składało się na tę ocenę, jakie miała zawierać elementy i w jakiej proporcji. Ocenę wystawiano „na oko” według lokalnego uznania, bez wyraźnych kryteriów. Dlatego utarła się nie najlepsza i dość paradoksalna praktyka. Bez względu na wielkość uczniów otrzymywała oceny bardzo dobre, jeżeli nie było wyraźnych przeciwskazań, np. palenie papierosów, chodzenie bez tarczy. Ocenę bardzo dobrą otrzymywali uczniowie, którzy nie wykazywali większego społeczeństwa, dbali tylko o siebie i mieli dobre i bardzo dobre oceny z innych przedmiotów.

Tak więc ocena ta nie spełniała funkcji wychowawczej ani wobec uczniów, ani wobec rodziców, ponieważ obraz jej był tylko biało-czarny (uczeń jest w porządku albo ma obniżoną ocenę ze sprawowania). Pośrednich opinii zabrakło.

Wprowadzona od nowego roku szkolnego 1973/74 nowa pięciostopniowa ocena ze sprawowania jest ważnym elementem służącym integracji oddziaływań szkoły, mającym na celu tworzenie jednolitego systemu wychowawczego. Ma ona ukierunkować proces samowychowania uczniów i zachęcić do wzmożonej pracy nad sobą. Obecnie punktem wyjścia jest ocena dobra — oznacza stan zadowalający. Przyjmu-

je się dwie oceny wyższe (zachowanie wyróżniające i wzorowe) od stanu zadowalającego oraz dwie oceny niższe (zachowanie odpowiednie i nieodpowiednie) od tego stanu.

Istniejące w tej sprawie zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania zawarte w Dz. Urz. M.O. i W. Nr 8, poz. 51 z dnia 12 kwietnia 1973 roku w sposób wyraźny rozstrzyga powyższy problem podając kryteria i tryb ustalania oceny ze sprawowania.

Wprowadzając zróżnicowaną ocenę ze sprawowania, można dokładnie ustalić razem z młodzieżą, co oznaczają poszczególne wskaźniki, np. gospodarność czy koleżeńskość. Młodzież może aktywnie uczestniczyć w gromadzeniu materiału do wystawiania oceny (punktacja, wykresy, tygodniowe podsumowania). Przejście do zróżnicowanej oceny przyniesie sporo wychowawczych korzyści. Przede wszystkim uzyskamy bardziej konkretny i bardziej wszechstronny obraz zachowania się ucznia. Nowa ocena koncentruje uwagę uczniów na różnych obowiązkach w różnych dziedzinach pracy nad sobą. Ocena taka akcentuje potrzebę starań nie tylko o własny wygląd i o rezultaty osobistej pracy, lecz również o sprawy całego zespołu klasowego, a nawet sprawy szersze. W ten sposób problem uspołecznienia zajmuje w tej ocenie miejsce najbardziej wyeksponowane.

Należy również zdać sobie sprawę, że przed nauczycielem stoi ogromna praca, której musi się podjąć przed wystawieniem uczniowi takiej czy innej oceny. Nowy tryb ustalania oceny zobowiązuje wychowawcę do stosowania wszystkich ogniów, jakie służą procesowi oceniania, a więc: samoocena, ocena przez klasę, grupę w klasie, wychowawcę klasy, nauczycieli uczących w klasie, opinia aktywu organizacji młodzieżowych oraz inne informacje spoza szkoły o zachowaniu ucznia.

Samoocena stawia przed dziećmi możliwość stanowienia o sobie. Mają one prawo i obowiązek wypowiedzania się na temat własnego zachowania. Jednakże dzieci nie są do tego wdrożone, nie posiadają dostatecznej samowiedzy ani też umiejętności dokonywania samoanalizy. Trzeba je do tego przygotować.

Ocena dokonywana przez grupę (klasę) jest zagadnieniem jeszcze bardziej złożonym. Konfrontacja opinii ucznia o sobie z opinią kolegów stwarza niekiedy sytuacje trudne, ale wychowawczo korzystne. Spojrzenie na siebie oczyma rówieśników, wysłuchanie ich uwag i dezyderatów stanowi nie tylko źródło informacji, lecz także i regulacji zachowania. Trafnie powiedział kiedyś jeden z wybitnych pedagogów szwajcarskich, Ferriere, że o ile dydaktyka znajduje się w ręku nauczyciela, o tyle wychowanie powinno znajdować się w rękach uczniów.

Gdy rozpatrujemy problem oceny zachowania się uczniów, to kłóż może być bardziej kompetentny aniżeli sami uczniowie? Ocena zachowania uczniów jest w dużej mierze problemem wewnętrznym środowiska rówieśniczego — w samej szkole i poza szkołą. Uczniowie poznają siebie w najrozmaitszych sytuacjach oficjalnych i mniej urzędowych. O wiele gorsza jest pod tym względem sytuacja nauczyciela, a nawet wychowawcy klasy. Jego możliwości wszechstronnego poznania uczniów są bardzo ograniczone. Ogromna ilość ważnych spraw, faktów, reakcji znajduje się poza strefą widzenia i oddziaływania wychowawczego. I trudno temu się dziwić zwłaszcza przy obecnym deficycie czasu na pracę wychowawczą. W takich warunkach szczególnej wagi nabiera opinia samych uczniów o sobie i o swoich kolegach. Sięgniecie do tego źródła informacji, uruchomienie go i spożytkowanie wydaje się niezbędne w świetle postulatów nowoczesnej pedagogiki, tak dobitnie akcentującej współodpowiedzialność uczniów za szeroko pojęte sprawy szkolne.

Komplikuje się w tym systemie oceniania rola nauczyciela. Staje on niejednokrotnie w obliczu sprzecznych opinii i konfliktowych sytuacji w klasie. Ale nauczyciel również nie stoi tu na uboczu, lecz włącza się dyskretnie do tych rozważań i dyskusji.

Również częstotliwość spotkań uczniowskich, w czasie których dokonuje się proces

ustalania oceny, powinna być dość częsta. Dobrze by było, aby nauczyciel co tydzień znalazł dodatkowy czas po lekcjach na spotkanie z klasą bądź poszczególnymi grupami uczniów, pozwoliłoby to bezpośrednio reagować na różne przejawy zachowania ucznia. Wydarzenia szkolne tkwią jeszcze świeżo w pamięci młodzieży i nauczycieli. Łatwiej jest zatem wypowiedzieć się o nich. Zdajemy sobie sprawę, że w naszych warunkach jest to prawie niemożliwe, a w każdym razie bardzo uciążliwe. Ocenianie uczniów pod koniec okresu w znacznym stopniu ogranicza możliwość wykorzystania nowej koncepcji z wychowawczego punktu widzenia. Uczniowie oczekują z reguły oceny częstszej. I te oczekiwania należałoby w jakiś godziwy sposób zaspokoić, nie odkładając całej sprawy na długie tygodnie czy też miesiące. Należałoby przeprowadzać ocenę co najmniej dwa razy w okresie.

W takiej sytuacji nasuwają się pewne wnioski i zadania dla nauczyciela-wychowawcy:

1. Odbywanie częstych cotygodniowych porad klasowych, na których będzie się odbywał proces oceniania.
2. Prowadzenie dzienniczków ucznia przez uczniów starszych klas szkoły podstawowej i uczniów klas licealnych, w których będą uwagi pozytywne i negatywne, wykonywane prace społeczne świadczące o aktywności i zaangażowaniu ucznia. Powyższe uwagi mogą być notowane przez aktyw młodzieżowy klas i szkoły.
3. Systematyczne obserwowanie zachowania się ucznia w różnych miejscach i czasie.
4. Częste kontaktowanie się z nauczycielami uczącymi w jego klasie, liczenie się z ich opinią.
5. Systematyczne utrzymywanie kontaktów z rodzicami. Wychowawca musi wspólnie z nimi ustalać właściwe kierunki i sposoby oddziaływania wychowawczego.
6. W dzienniku lekcyjnym winno być specjalne miejsce, w którym wychowawca, a nawet i inni nauczyciele mogliby notować oceny za dobre i złe uczynki. Rejestrowanie faktów dotyczących postawy i postępowania ucznia powinno być proste, przejrzyste i łatwe do prowadzenia.

Aby nowa ocena ze sprawowania stała się oceną jak najbardziej obiektywną, nauczyciel zmuszony jest poszukiwać i opracowywać sobie metody, które ułatwiłyby mu wystawianie takiej właśnie oceny.

Proponuję nieco rozszerzyć przykładowe wskaźniki wymienione w trzech podstawowych kryteriach oceny, a następnie je wypunktować. Forma ocen byłaby następująca:

1. Jeżeli wg opinii oceniającego dany wskaźnik z pewnością występuje u ocenianego — wpisujemy 2 punkty.
2. Jeżeli wg opinii oceniającego dany wskaźnik częściowo występuje u ocenianego — wpisujemy 1 punkt.
3. Jeżeli wg opinii oceniającego dany wskaźnik nie występuje u ocenianego — wpisujemy 0 punktów.

Przykładowe bardziej rozszerzone składniki do oceniania ucznia.

I. Stosunek do obowiązków szkolnych

1. Systematyczne i punktualne uczęszczanie na lekcje.
2. Systematyczne i punktualne uczęszczanie na zajęcia pozalekcyjne.
3. Każdorazowe usprawiedliwienie nieobecności i spóźnień.
4. Stałe przygotowywanie się do zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych.
5. Systematyczne przynoszenie na lekcje przyborów szkolnych, np. na matematykę, zajęcia praktyczno-techniczne, wych. fiz.
6. Czynny udział w lekcjach i zajęciach — pilność w uczeniu, częste zgłaszanie się do odpowiedzi, chętnie wykonywanie różnych poleceń nauczyciela, aktywne współuczestniczenie w zespołach uczniowskich, czynny udział zawsze przez cały czas, cały okres.

7. Rozwijanie własnych zainteresowań — rozwijanie zainteresowań pozytywnych i różnorodnych, np. czytelnictwo, zainteresowania sportowe, turystyczne, artystyczne, techniczne, zainteresowania w różnych dziedzinach nauki.

II. Aktywność społeczna

8. Czynny udział w działalności organizacji ideowo-wychowawczych i uczniowskich — aktywne pełnienie funkcji w organizacjach, regularne uczestniczenie na zebraniach i inne zajęcia w organizacjach, inicjowanie prac społecznych.
9. Wywiązywanie się z podjętych zadań społecznych — terminowe i dokładne wykonywanie podjętych zadań.
10. Czynny udział w pracach społecznie użytecznych na rzecz: klasy, szkoły, rodziny, środowiska (wieś, miasto).
11. Wypełnianie obowiązków wynikających z organizacji życia szkolnego — pełnienie różnorodnych dyżurów, przebywanie w czasie przerw w ustalonym miejscu, przestrzeganie zasad organizacji życia szkolnego, np. czas i miejsce przebywania w szkole przed lekcjami, w czasie wolnych godzin i po zajęciach szkolnych.
12. Umiejętność współdziałania w pracach zespołowych — podporządkowanie się grupie, kierowanie pracą w grupie, umiejętność organizowania pracy zespołowej, umiejętność zespołowego i zbiorowego wykonywania zadań.
13. Szacunek dla pracy ludzkiej — rozumienie pracy jako obowiązku społecznego, jako sprawy honoru i pozycji w społeczeństwie, szacunek dla każdej pracy ludzkiej.
14. Poszanowanie mienia społecznego i osobistego — szanuje i dba o sprzęt i pomoce szkolne, szanuje mienie państwowe, szanuje i dba o własność osobistą.
15. Dbałość o estetykę otoczenia — dba o czysty wygląd klasy, szkoły i otoczenia, w którym przebywa, jest wrażliwy na bałagan i nieporządek.
16. Umiejętność łączenia pracy społecznej z innymi obowiązkami w szkole i poza szkołą — godzenie pracy społecznej z nauką, z zajęciami pozalekcyjnymi, z obowiązkami i pomocą w domu oraz z pozycją zajmowaną w grupie rówieśniczej.
17. Ciągłość aktywnego uczestnictwa w życiu zbiorowości szkolnej, brak różnych przerw i stanów zahamowań, brak kryzysów i stanów depresyjnych, nie ma skarżenia na trudności.

III. Kultura osobista

18. Uczciwość w kontaktach z dorosłymi i rówieśnikami — prawdomówność, życzliwość, szacunek dla człowieka.
19. Uczynność wobec osób dorosłych, rówieśników oraz młodszych i słabszych kolegów, rzeczywiście potrzebujących pomocy.
20. Kulturalny sposób bycia — grzeczność, uprzejmość w każdej sytuacji i miejscu. Kulturalny sposób bycia w klasie, szkole, środowisku rówieśniczym, w domu i w różnych kontaktach z dorosłymi.
21. Kultura słowa — używanie kulturalnego języka w mowie potocznej, mówienie wyraźne, tzn. nie tylko przekazywanie myśli, ale i uczuć, nie krzycząc, umiejętność prowadzenia rozmów na różne tematy, różniące się tematy, umiejętność słuchania kogoś innego.
22. Właściwy ubiór szkolny — noszenie wymaganego stroju ustalonego przez daną szkołę (strój codzienny, świąteczny galowy).
23. Wykonywanie zarządzeń porządkowych szkoły — przestrzeganie regulaminu szkolnego, wykonywanie i przestrzeganie zarządzeń, które obowiązują na terenie szkoły.
24. Przestrzeganie zasad higieny i nieuleganie złym wpływom otoczenia i nalogom — czystość osobista (czystość ciała i ubioru), czystość otoczenia, w którym uczeń

przebywa, nieuleganie złym wpływom kolegów i znajomych. Nieuleganie wpływom nałogu palenia papierosów, picia alkoholu i używania innych narkotyków.

25. Przestrzeganie przepisów bezpieczeństwa — przestrzeganie bezpieczeństwa własnego w domu, szkole, na ulicy, nienarażanie współrodzeńców i innych ludzi na urazy i zagrożenia ich zdrowiu, przestrzeganie przepisów przeciwpożarowych, przepisów ruchu drogowego i innych, które obowiązują wszystkich.

Posługując się powyższymi punktami, wychowawca przy współudziale całej klasy lub wybranego aktywu ocenia poszczególnych uczniów. Przy każdym punkcie stawia 2, 1 lub 0, tak więc maksymalnie możliwa ilość punktów wynosi 50, minimalna 0. Następnie przyjmujemy ustalenia; uczeń, który otrzyma:

50—42 punktów	ocena wzorowa
41—32	" " wyróżniająca
31—21	" " dobra
20—10	" " odpowiednia
poniżej 10	" " nieodpowiednia

Jedno chyba najważniejsze z kryteriów oceniania sprawowania to problem uspołecznienia ucznia. Ustalenie szczegółowych kryteriów oceny ze sprawowania uwzględniających elementy wychowania społeczno-moralnego jest konieczne dla intensyfikacji procesu wychowania. Jedna z pedagogów powiedziała¹ — „Ocenianie — czynność par excellence pedagogiczna”, a ocenianie sprawowania to przede wszystkim ocenianie skutków wychowania moralnego i społecznego. Wywołuje ono żywą reakcję społeczeństwa, socjologów badających, „jaka jest nasza młodzież” i propozycje działaczy na temat, „jaka ta młodzież być powinna”, jaki ideał wychowawczy nam przyswieca i jaki wzór osobowy powinien porywać młodzież. Biorąc to pod uwagę próbuję następnie podać kryteria i pewne możliwości mierzenia uspołecznienia ucznia.

Poziom uspołecznienia ucznia

Jednym z naczelnych zadań wychowawczych szkoły jest uspołecznienie dziecka. Jest to kształtowanie odpowiednich postaw społecznych, a więc kształtowanie odpowiedzialności wychowanka za własne czyny, za przeżycia ludzi z bliższego, a potem z dalszego otoczenia, właściwy stosunek do pracy, do własności społecznej, rozwijanie uczuć patriotyzmu i internacjonalizmu.

Wykształcić odpowiednie postawy wśród młodzieży nie jest sprawą łatwą, tym bardziej że brak poczucia odpowiedzialności społecznej w postawach ludzi jest — jak wskazują na to wypowiedzi różnych publicystów i naukowców — charakterystyczną, historycznie ukształtowaną wadą Polaków. Pisał na ten temat kilkakrotnie Jerzy Putrament², przypominając brak poczucia odpowiedzialności za losy Ojczyzny u zanarchizowanej szlachty. Stwierdzał, że analogiczne bywają też postawy współczesnych Polaków. Potoczne jest powiedzenie: „Co to pana obchodzi?” Pisze również na ten temat prof. Jan Szczepański³.

Braki nawarstwione w postawach ludzi są bowiem najtrudniejsze do zlikwidowania. Stąd olbrzymia rola wychowania. Aby tę realizację zabezpieczyć, szkoła powinna wyzwać różnorodne pozytywne przeżycia młodzieży, a więc konieczność organizowania odpowiednich do tego sytuacji.

Jakimi postawami społecznymi, normami postępowania powinien odznaczać się

¹ J. Maciaszkowa: *Problemy Opiekunczo-Wychowawcze* 1964, nr 5.

² Z. Krzysztozek: *Ideowo-wychowawcza praca szkoły*, KiW W-wa 1973.

³ J. Szczepański: *Rozważania o Rzeczypospolitej*, W-wa 1971, s. 25.

uczeń w dzisiejszej nowoczesnej szkole? Za podstawę kryterium uspołecznienia ucznia jako przyszłego obywatela państwa socjalistycznego mogą posłużyć następujące normy postępowania⁴.

I. Normy postępowania w zakresie stosunku do społeczeństwa

1. Społeczne zaangażowanie — aktywność, reagowanie na zjawiska życia społecznego.
2. Stosunek do Ojczyzny, patriotyzm — szacunek, miłość, przywiązanie do własnej Ojczyzny.
3. Społeczna użyteczność — udział w pracy społecznie użytecznej, oddanie swych uzdolnień i możliwości na rzecz dobra społecznego.
4. Społeczna gospodarność — poszanowanie wszelkich dóbr społecznych, czynne opiekowanie się dobrami społecznymi, oszczędne gospodarowanie nimi.
5. Społeczna dyscyplina — dokładne wypełnianie przydzielonych zadań, przyczynianie się do ładu i porządku w życiu zbiorowym.
6. Społeczna odpowiedzialność — odpowiedzialność za osobisty udział w realizacji wspólnych dążeń.
7. Społeczna rola członka zespołu — podporządkowanie się celom zespołu, praca na rzecz zespołu.
8. Społeczna otwartość — postawa życzliwości i zrozumienia w stosunku do innych ludzi.
9. Szacunek dla pracy jako wyrażenie czynnego stosunku do świata i do samego siebie.

II. Normy postępowania w zakresie stosunku do drugiego człowieka

1. Poszanowanie godności człowieka — życzliwe odnoszenie się do własnej osoby oraz do innych — uznania ich.
2. Poszanowanie życia i zdrowia — umiejętność dostrzegania problemu ludzkiego cierpienia i zdrowia, a nawet życia.
3. Zachowanie tolerancji — uznawanie prawa innych osób do posiadania odmiennych postaw, przekonań, upodobań, stylu życia.
4. Pomoc, opiekuńczość — pomoc słabszym (młodsze dzieci, starcy, chorzy).
5. Poszanowanie osobistej własności — uznanie i respektowanie własności materialnej i duchowej, jak np. imienia, opinii, tajemnic, pomysłów, czasu.
6. Rzetelność informacji — bądź prawdziwym i zaspokajaj ludzką potrzebę rzetelnej informacji.
7. Współodczuwanie przez inne osoby — współczucie, rozumienie drugich, odczuwanie ludzkich doznań i stanów psychicznych.
8. Poszanowanie autonomii jednostki — respektowanie prawa innego człowieka, nieingerowanie w swobodę.

Możliwości mierzenia postępu uspołecznienia dzieci są już w klasie I. W tym celu można np. wyodrębnić niektóre formy zachowania się dzieci, niektóre przejawy ich stosunku do nauczyciela, kolegów, szkoły. Jeżeli będziemy śledzić rozwój tych form, to po pewnym czasie zorientujemy się, w jakich dziedzinach widać postęp, a jakie dziedziny wymagają większego nakładu pracy wychowawczej.

Postęp uspołecznienia dzieci klasy I badała M. Pelcowa⁵, wyróżniając normy na początku kl. I:

⁴ Szeroko na temat postaw społecznych i norm postępowania pisze H. Muszyński: *Ideal i cele wychowania*. W-wa 1972, PZWS.

⁵ A. Lewin: *Metodyka wychowania w zarysie*. W-wa 1966, PZWS, s. 231.

- chęć wypełnienia poleceń nauczyciela
- uznanie jego autorytetu
- grzeczność wobec nauczyciela
- wrażliwość na jego ocenę

i normy, które rozwinęły się w ciągu roku pod wpływem grupy rówieśniczej i nauczyciela:

- umiejętność wykonywania poleceń prostych
- umiejętność wykonywania poleceń złożonych
- szacunek do rzeczy osobistych
- szacunek do wytworów cudzej pracy
- wrażliwość na ład i porządek w klasie
- umiejętność łatwego zżywania się z kolegami
- spokojny stosunek do kolegów.

Jeszcze inne postawy społeczne znalazły się w grupie dzieci kl. I, w której nauczyciele świadomie prowadzili wychowanie uspołeczniające:

- aktywność
- przestrzeganie reguł gry w zabawie
- umiejętność współpracy
- umiejętność oceny pracy społecznej i kolegów
- umiejętność niewysuwania własnych zasług we wspólnej pracy
- uczynność.

Ocenę poziomu uspołecznienia dzieci można sprawdzić do następujących zagadnień:

1. Praca społeczna ucznia
 - jakie pełni funkcje w organizacjach szkolnych
 - jakie wykonuje zadania i polecenia
 - czy bierze czynny udział w działalności organizacji szkolnych.
2. Czy wykonuje prace społecznie użyteczne na rzecz rodziny, szkoły, środowiska?
3. Wyrobienie społeczne
 - inicjowanie prac społecznych
 - umiejętność organizowania pracy zespołowej
 - poczucie odpowiedzialności
 - wywiązywanie się z podjętych zadań społecznych
 - wypełnianie obowiązków wynikających z organizacji życia społecznego.
4. Kontakty z kolegami
 - życzliwość w stosunku do kolegów
 - koleżeńskość i uczciwość w stosunku do rówieśników
 - uczynność wobec osób dorosłych i rówieśników
 - lubiany i ceniony przez innych.
5. Godzenie pracy społecznej z innymi obowiązkami w szkole i poza szkołą
 - godzenie pracy społecznej z nauką
 - godzenie pracy społecznej z zajęciami pozalekcyjnymi
 - godzenie pracy społecznej z obowiązkami w domu.
6. Ciągłość aktywności społecznej — o aktywności społecznej możemy mówić wówczas, kiedy jest zachowana ciągłość aktywnego uczestnictwa w życiu zbiorowości szkolnej, kiedy uczeń chętnie wykonuje różne prace nie skarżąc się na trudności.

Można również analizować poziom uspołecznienia uczniów, biorąc pod uwagę inne zagadnienia.

I. Funkcjonowanie instytucji uczniowskich

1. Zakres ich działania
2. Stopień umasowienia

3. Liczbę aktywistów, funkcyjnych
4. Efekty pracy
5. Działalność rad klasowych
6. Działalność drużyn harcerskich
7. Działalność różnych kół zainteresowań.

II. Układ sił społecznych w klasie

1. Uczniowie najbardziej uspołecznieni, o dużej aktywności społecznej.
2. Uczniowie najmniej uspołecznieni, którzy mało interesują się życiem klasy.
3. Są uczniowie uznawani przez grupę, lubiani, cieszący się sympatią, uczniowie popularni.
4. Są uczniowie mało popularni, nie lubiani, izolowani od grupy.
5. Istnieją grupy półformalne i ugrupowania, które nie wpływają dodatnio na tworzenie się dobrych stosunków koleżeńskich.
6. Brak grup antagonistycznych — wysoka integracja klasy.

Spróbujmy przyjrzeć się nieco bliżej drugiej grupie uczniów, tzn. jednostkom nie lubianym, izolowanym od grupy.

Przyczyn odrzucenia dzieci od grupy, jak podaje wielu autorów, może być dużo. Z. Zaborowski pisze: „Izolacja może być wynikiem małego zainteresowania sprawami i życiem grupy, nielubieniem i odrzuceniem przez kolegów, bądź może być spowodowana nieśmiałością członka grupy”⁶.

Czynniki powodujące niepopularność dzieci

1. Jednym z czynników powodujących niepopularność są takie cechy osobowości dziecka, jak: nieśmiałość, niepewność lub agresywność, upór i skarżenie.
2. Przyczyną może być słaby rozwój fizyczny, mniejsza sprawność fizyczna. Wygląd zewnętrzny u małych dzieci odgrywa mniejszą rolę niż w wieku dojrzewania.
3. Słabe postępy w nauce, prawie że wykluczają popularność w zespole.
4. Wpływ atmosfery rodzinnej, kłótnie w domu, niski poziom podkultury domu, dzieci jedynacy — są często przyczyną niskiej pozycji ucznia w grupie.
5. Także powodują niepopularność bezpośrednie złe opinie rodziców o kolegach lub rodzicach kolegi swego dziecka, zakaz bliższych kontaktów z kolegami, izolacja otoczenia społecznego.
6. Czynnikiem powodującym niepopularność dzieci jest brak aktywności i zainteresowania się sprawami grupy, nieprzestrzeganie reguł i norm grupowych, a także brak nawyków współzycia i współpracy.

Niżej podaję charakterystykę uczennicy klasy VI, która należała do grupy uczniów „odrzuczonych” w klasie.

„Czesława ma lat 14, mieszka na wsi. Rodzice jej posiadają 11-hektarowe gospodarstwo. Ma ona pięcioro rodzeństwa w wieku od 19 do 8 lat. Czesława jest wysoka, ale szczupła i blada. Nie skarży się jednak na żadne dolegliwości, nie przechodziła żadnych ciężkich chorób. Ubranie ma często brudne i pogniecione. Włosy w nieładzie zwisają kosmykami. Ogólnie sprawia wrażenie zaniedbanej. W domu panują niewystarczające warunki materialne i mieszkaniowe. Rodzice Czesławy zajmują dwa małe i wilgotne pokoje z kuchnią. Mieszkanie i otoczenie domu zaniedbane pod względem higienicznym. Atmosfera panująca w domu nie sprzyja zaspokojeniu potrzeb psychicznych dziecka. Rodzice mało interesują się córką, zaniedbują ją, oceniając ją na tyle, na ile zasługuje jej siła fizyczna. Wykorzystują oni Czesławę do

⁶ Z. Zaborowski: Psychologia społeczna a wychowanie. W-wa 1962, PZWS, s. 63.

pracy w gospodarstwie, które jest także zaniedbane i nie osiąga wysokiej wydajności. Rzadko przychodzi na zebrania do szkoły. Lekcje odrabia przy wspólnym stole dopiero wieczorem, a wtedy jest już zmęczona pracą całodzienną. Dziewczynka, starsza od innych w klasie o rok, powtarzała klasę II. Uczy się bardzo słabo, posiada jedynie zdolności do rysunków. Na wychowaniu fizycznym ćwiczy niechętnie, spóźnia się na lekcje. W klasie jest mało aktywna i nieobowiązkowa. Nie przejawia żadnych chęci do wykonywania różnych prac społecznych. Podczas przerw między lekcjami Czesława nie angażuje się do jakiegokolwiek zabawy z dziewczynkami. Przeważnie na każdej przerwie stoi przed szkołą wśród małej grupy dziewcząt. Są to dziewczynki przeważnie z innych klas. Czesława jest nieuczynna wobec koleżanek i kolegów. Ogólny jej rozwój umysłowy jest niższy w porównaniu z rozwojem innych uczniów klasy. Zauważa się u niej ubóstwo języka (mały zakres słów), małomówność, słabe czytanie, słabe wyniki w nauce, która sprawia jej wiele trudności. Na lekcjach i na przerwach przejawia się u niej nieśmiałość, brak energii i aktywności, powolność w działaniu⁷.

Wszystko to, a także zaniedbanie zewnętrzne, brak obowiązkowości i życzliwości w stosunku do kolegów wpłynęło na odrzucenie jej od grupy klasowej. Poza tym Czesława mało interesowała się życiem i sprawami klasy, żyła na uboczu klasy i klasa się nią nie interesowała.

W codziennej naszej pracy pedagogicznej dostrzegamy, iż nie tylko wpływamy na stosunki społeczne w klasie, ale i to, że od tych stosunków zależą efekty naszej działalności pedagogicznej. Stąd niemal stale oceniamy życie społeczne w grupach rówieśniczych. Podstawą tych orzeczeń jest doraźna i niesystematyczna obserwacja życia szkolnego uczniów. Zadania wychowawcze szkoły współczesnej narzucają wprost konieczność pogłębionego poznawania stosunków społecznych panujących w klasie szkolnej, w kółkach zainteresowań, słowem, w każdej jednostce organizacyjnej, w której ramach dokonuje się proces wychowawczy.

Aby dokładnie poznać i ocenić ucznia za jego uspołecznienie, musimy sięgać do różnych źródeł i metod socjologicznych i socjometrycznych. Za pomocą socjometrii można badać źródła i proces kształtowania się uznania społecznego wśród uczniów oraz przyczyny izolacji innych w różnych okresach rozwojowych i w różnych typach szkół, miejsce i rolę społeczności tzw. dobrych uczniów, uczniów posiadających dobre oceny z różnych przedmiotów nauczania, wpływ wycieczek, obozów wędrownych itp. na kształtowanie się więzi w klasie. Zachowanie się uczniów na tle tych stosunków stanie się dla nas bardziej zrozumiałe, a oddziaływanie, m. in. przez ocenę, bardziej skuteczne. O badaniach stosunków koleżeńskich w klasie szkolnej piszę w innym miejscu⁷.

Na możliwość mierzenia postępu uspołecznienia ucznia zwrócił też uwagę prof. Jan Konopnicki przytaczając interesującą kartę mierzenia postępu uspołecznienia ucznia⁸. Obejmuje ona 50 charakterystycznych cech dziecka, z czego 28 obejmuje reakcje z zachowania się dziecka w stosunku do drugiego dziecka i nauczyciela (cechy społeczne), 10 cech tzw. osobistych i 12 cech temperamentu. W stosunku zatem do każdego dziecka trzeba wyjaśnić aż 50 różnych kwestii. Podział ten jest dość względny, większość bowiem cech tzw. społecznych i osobistych z powodzeniem może być zaliczona do grupy ostatniej, tzn. do cech temperamentu i odwrotnie. Nauczyciel ocenia cechę dziecka, dając mu pewną ilość punktów (2, 1, 0). Aby ocena wypadła obiektywnie, każde dziecko powinno być oceniane przez kilku nauczycieli dobrze znających dziecko. Każdy nauczyciel ocenia wg swego mniemania, nie pro-

⁷ J. Szymankowski: Badanie stosunków koleżeńskich w klasie. *Ruch Pedagogiczny* 1968, nr 4, s. 424—429.

⁸ J. Konopnicki: Obiektywizacja oceny zachowania się dzieci w szkole. *Studia Pedagogiczne*, t. XX, Wrocław, Zakład im. Ossolińskich, s. 453—461.

zumiewa się z innymi i nie widzi ocen innych nauczycieli. Najlepiej przygotować osobny arkusz dla każdego nauczyciela. Forma ocen jest następująca:

- a) jeśli wg opinii oceniającego lewa strona cechy odpowiada postępowaniu danego dziecka, do kolumny oceny wpisuje się — 2 punkty
- b) jeśli prawa — 0 punktów
- c) jeśli obie zdają się mieć jednakowe znaczenie u danego dziecka, daje się 1 punkt
- d) jeśli dziecko nie odpowiada żadnej z tych cech, wpisujemy znak „—”. Taki sam znak wpisujemy, jeżeli oceniający nie jest pewien, która ze stron tej cechy więcej odpowiada postępowaniu danego dziecka.

Oceny wszystkich wychowawców obliczamy osobno, po czym po dodaniu ogólny wynik dzielimy np. przez 4 nauczycieli, uzyskując w ten sposób ocenę przeciętną. W ten sposób może również mierzyć postęp uspołecznienia się dziecka jeden nauczyciel, np. wychowawca klasy, ale wynik będzie już mniej rzetelny.

Karta mierzenia postępu uspołecznienia dziecka przeznaczona jest w zasadzie dla dzieci do lat 15, ale można użyć jej również dla młodzieży szkoły ponadpodstawowej.

KARTA MIERZENIA POSTĘPU USPOŁECZNIEŃ UCZNIĄ

Imię i nazwisko..... Data.....
Wiek ucznia..... Szkoła.....

L.p.	Cechy	Nauczyciele	Oceny			
			A	B	C	D
I. Cechy społeczne						
1.	Przejawia w zabawach czy innych wspólnych zajęciach skłonność do współdziałania czy do działania indywidualnego.		1	2	1	2
2.	Zostawia innych w spokoju podczas zabaw i wspólnych zajęć czy im przeszkadza, dokuca.		1	—	—	1
3.	Delikatny albo szorstki w postępowaniu z innymi.		2	1	2	1
4.	Opiekuje się słabszymi czy ich szykanuje.		1	2	2	—
5.	Przestrzega zasad zabawy, gry względnie nie przestrzega		2	1	1	1
6.	Uczynny dla innych lub nieuczynny.		2	2	2	2
7.	Posiada inicjatywę działania czy naśladuje innych.		1	2	1	—
8.	Broni w sposób godny (właściwy) albo niegodny (niewłaściwy) swoich spraw.		2	1	2	2
9.	Jest prawdomówny albo kłamie.		2	2	1	2
10.	Popularny lub niepopularny wśród kolegów (tylko w sensie pozytywnym).		0	1	0	0
11.	Ujawnia tendencje do przewodzenia lub nie ujawnia.		1	2	2	2
12.	Okazuje szacunek dla osób starszych lub nie okazuje.		1	1	1	1
13.	Łatwo żywa się z kolegami lub trudno.		2	1	2	1
14.	Chętny do współpracy lub niechętny.		1	0	0	1
15.	Podporządkowuje się względnie nie podporządkowuje się nauczycielowi.		0	1	0	0
16.	Nie rozmawia na lekcjach lub rozmawia.		1	1	1	1
17.	Otwarty lub skryty.		2	2	2	2
18.	Nienarzucający się albo usiłujący zwrócić na siebie uwagę.		2	2	1	1
19.	Żartuje, by zabawić, albo żartuje, by wprowadzić innych w zakłopotanie.		2	1	1	0

L.p.	Cechy	Nauczyciele	Oceny			
			A	B	C	D
20.	Uznaje autorytet albo buntuje się przeciw niemu.		1	1	1	1
21.	Wrażliwy albo niewrażliwy na krytykę.		2	1	2	2
22.	Zasługuje na zaufanie albo nie zasługuje podczas nieobecności dorosłych.		1	1	1	0
23.	Szanuje lub nie szanuje cudzej własności.		2	1	2	2
24.	Uprzejmy albo arogancki w rozmowie.		1	0	1	1
25.	Nie skarży lub skarży na kolegów.		2	1	2	1
26.	Konstruktywnie czy destruktywnie wpływa na zespół		1	2	1	1
27.	Reaguje wstydem na naganę lub nie.		2	1	2	2
28.	Nie jest mściwy lub mściwy.		1	2	1	0
II. Cechy osobiste						
29.	Punktualny lub niepunktualny.		1	—	1	—
30.	Wierzy we własne siły lub nie.		1	1	1	1
31.	Pracowity albo leniwy.		1	—	—	1
32.	Szybki albo powolny w działaniu.		2	1	2	2
33.	Wytrwały w pracy albo niewytrwały.		1	1	1	1
34.	Staranny w pracy albo niestaranny.		2	2	—	1
35.	Skupiony w pracy lub roztrągniony.		1	1	1	1
36.	Dbą albo nie dba o swój wygląd zewnętrzny.		—	—	1	1
37.	Postępuje zgodnie lub nie z wyznaczonym celem.		2	1	2	2
38.	Pomysłowy albo bezradny w trudnościach.		2	1	1	2
III. Cechy emocjonalne						
39.	Pogodny albo ponury.		2	2	1	2
40.	Ma usposobienie stałe lub zmienne.		1	2	1	1
41.	Lubi występować przed publicznością (widownią, audytorium) czy nie lubi.		1	2	1	1
42.	Ostrożny w działaniu lub ryzykant.		1	1	2	1
43.	Łatwowierny lub niełatwowierny.		2	0	1	2
44.	Umiarkowanie aktywny lub nadmiernie aktywny.		1	1	0	1
45.	Panuje nad afektami lub nie.		—	1	1	—
46.	Odważny lub trwożliwy.		1	—	1	2
47.	Działający z namysłem albo impulsywny.		2	1	2	1
48.	Opanowuje się lub okazuje złość.		1	2	1	1
49.	Narzeka, nie narzeka.		0	1	1	1
50.	Cierpliwy albo niecierpliwy.		1	2	1	—
Suma punktów			65	58	58	55

WZORY OBLICZENIA USPOŁECZNIENIA-DZIECKA

1. Procentowa ocena postępu (ocena jednego nauczyciela).

$$\text{Ocena} = \frac{\text{suma punktów} \times 100}{\text{liczba cech ocenionych} \times 2}$$

2. Procentowa ocena postępu (ocena czterech nauczycieli).

$$\text{Ocena} = \frac{W1 + W2 + W3 + W4}{4}$$

W powyższym wypadku wyniki są następujące:

$$W1 = \frac{65 \times 100}{45 \times 2} = \frac{6500}{90} = 72,2$$

$$W2 = \frac{58 \times 100}{42 \times 2} = \frac{5800}{84} = 69,0$$

$$W3 = \frac{58 \times 100}{42 \times 2} = \frac{5800}{84} = 69,0$$

$$W4 = \frac{55 \times 100}{40 \times 2} = \frac{5500}{80} = 68,7$$

Przeciętna procentowa ocena postępu.

$$\text{Ocena} = \frac{72,2 + 69,0 + 69,0 + 68,7}{4} = \frac{278,9}{4} = 69,7$$

Takie oceny i pomiary można przeprowadzać dwukrotnie w ciągu roku. Pierwsze pomiary powinny mieć miejsce nie wcześniej niż po dwóch miesiącach pobytu dziecka w szkole, aby nauczyciel dobrze je poznał i właściwie ocenił. Druga ocena może nastąpić po dalszych miesiącach (sześciu) pobytu dziecka w szkole. Miarą postępu uspołecznienia się dziecka będzie dla nas porównanie pierwszej oceny z drugą. Dziecko będzie bardziej uspołecznione, im wynik będzie się zbliżał do 100 i odwrotnie.

System ten ma wiele zalet, jest ciekawy, łatwy w użyciu i nieskomplikowany. Ujemną jego stroną jest to, że jest on pracochłonny i zastosowanie jego w badaniach masowych, a tym bardziej w codziennej pracy może nastroczać wiele trudności. Warto jednak pokusić się o takie badania, bo analizują one w różnych sytuacjach postawę społeczną dziecka i dokonujące się w nim zmiany.

Uwagi końcowe

Na szkole ciężą ostatnio poważne zadania wychowawcze. Niestety, stale jeszcze szkoła nie rozporządza sposobami czy technikami, które pozwalałyby mierzyć rezultaty pracy wychowawczej w sposób bardziej adekwatny, operatywny, dający się stosować na co dzień, bez większego nakładu sił i czasu.

W praktyce jednak, chcąc nie chcąc — ciągle dokonujemy jakiejś oceny rezultatów pracy wychowawczej. Posługujemy się przeważnie wskaźnikami opisowo-subiektywnymi, odczuciem, ogólnym wrażeniem i domysłem.

Biorąc to pod uwagę, starałem się zwrócić uwagę na niektóre problemy oceniania ucznia ze sprawowania, na niektóre próby mierzenia uspołecznienia ucznia.

Kończąc pragnę zwrócić uwagę na trzy kwestie.

1. Zróżnicowaną ocenę ze sprawowania można i należy traktować wyłącznie jako środek ułatwiający rozpoznanie sytuacji wychowawczej, nie zaś jako cel sam

w sobie. Dla podniesienia efektów pracy wychowawczej niezbędna jest diagnoza, rozeznanie, jak jest.

2. Zróżnicowana ocena z zachowania może być pomocna w pracy wychowawczej tylko wówczas, gdy po stwierdzeniu stanu nauczyciel podejmie szereg poczynań zmierzających do pracy.
3. Podstawowe trudności czy nawet niebezpieczeństwo związane ze stosowaniem zróżnicowanej oceny z zachowania tkwią w określeniu kryteriów oceny i współzależności między tymi kryteriami — przedmiotem kontroli i oceny a całokształtem wychowawczej pracy szkoły.

Z pewnością dyskusyjne jest, czy trzy podane kryteria (stosunek do obowiązków szkolnych, aktywność społeczna i kultura osobista) są najważniejsze w zachowaniu się wszystkich uczniów szkoły socjalistycznej (podstawowej, średniej ogólnokształcącej i zawodowej). Na pewno niezbędne jest zróżnicowanie tych kryteriów w zależności od rodzaju szkoły (np. w szkołach zawodowych kryterium stosunku do własności społecznej) czy poziomu uczniów (inne problemy wychowawcze wysuwają się na czoło w klasie V, a inne w kl. VIII). Istotna jest także jednoznaczność rozumienia wyszczególnionych pojęć przez ucznia, jego kolegów i nauczyciela.

Jeżeli kontrolujemy i oceniamy ucznia z zachowania, musimy mu uprzednio zabezpieczyć warunki sprostania kryterium kontroli. Potrzebne są najpierw sytuacje wychowawcze zobowiązujące ucznia do wykazania się np. uspołecznieniem, a potem ocena uspołecznienia.

Pragnę również wyrazić przekonanie, iż pożądane są dalsze próby i poszukiwania w dziedzinie kryteriów pomiaru zachowania się ucznia. W toku wprowadzania nowej oceny dokonują się w szkołach korzystne zmiany w sensie wychowawczym. Najważniejsze zaś jest to, że ocena zachowania, która była dotąd na ogół czczą formalnością, może stać się jednym z wartościowych elementów naszego systemu wychowania.

BIBLIOGRAFIA

1. KONOPNICKI J.: Obiektywizacja oceny zachowania się dzieci w szkole. *Studia Pedagogiczne* T. XX, Wrocław 1970, ZNiO.
2. KONOPNICKI J.: Problem opóźnienia w nauce szkolnej. Wrocław — Kraków 1961, ZNiO.
3. KRZYSZTOSZEK Z.: Ideowo-wychowawcza praca szkoły. W-wa 1973, KiW.
4. KULIGOWSKA K.: O doskonaleniu pracy szkoły podstawowej, W-wa 1972, PZWS.
5. LEWIN A.: Metodyka wychowania w zarysie. W-wa 1966, PZWS.
6. LEWIN A.: Ocena zachowania jako narzędzie oddziaływania wychowawczego. *Ruch Pedagogiczny* 1970, nr 5.
7. LEWIN A.: Ocena ze sprawowania — globalna czy zróżnicowana. *Nowa Szkoła* 1965, nr 4.
8. MACIASZKOWA J.: Ocenianie — czynność par excellence pedagogiczna. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 1964, nr 5.
9. MUSZYŃSKI H.: Ideał i cele wychowania, W-wa 1972, PZWS.
10. SZCZEPAŃSKI J.: Rozważania o Rzeczypospolitej, W-wa 1971.
11. SZYMAŁA L.: Ocena ze sprawowania środkiem rozwijania aktywności ucznia. *Wychowanie* 1972, nr 17.
12. RACINOWSKI S.: Problemy oceny szkolnej, W-wa 1966, PZWS.
13. SZYMANKOWSKI J.: Badanie stosunków koleżeńskich w klasie szkolnej. *Ruch Pedagogiczny* 1968, nr 4.
14. ZABOROWSKI Z.: Psychologia społeczna a wychowanie. W-wa 1962, PZWS.
15. ZACZYŃSKI W.: Praca badawcza nauczyciela. W-wa 1968, PZWS.

JÓZEF MIERZWIŃSKI
KUTNO

PRACA SZKOŁY W ŚRODOWISKU I WSPÓLPRACA ZE SPOŁECZNOŚCIĄ TERYTORIALNĄ

1

Spośród wielu zasad współczesnej szkoły naczelną jest jej funkcjonalne powiązanie z życiem. „Szkoła skoncentrowana na życiu społeczności lokalnej przygotowuje przyszłe pokolenia do czynnego ich uczestniczenia w życiu gospodarczym, społecznym i kulturalnym, do walki o poprawę warunków bytu i współżycia międzyludzkiego”¹. Do głównych jej partnerów w społeczności terytorialnej zalicza się rodzinę, partie polityczne, pozaszkolne instytucje kulturalno-oświatowe, organizacje społeczne, związki młodzieżowe i zakłady pracy. Jasne więc jest, że nie może szkoła zamknąć się w kręgu tych zabiegów, które dodatkowo wpływać będą jedynie na osiągnięcie lepszych wyników, na polepszenie efektów i zwiększenie efektywności całokształtu pracy dydaktyczno-wychowawczej wewnątrzszkolnej. „Naturalne środowisko”², w którym szkoła wyrosła i w które wrosła, jest przeto jakby jej stymulatorem permanentnie ożywiających więzi szkoła — rodzina, szkoła — wspólnota lokalna, sąsiedztwo czy szkoła — zespół rówieśników. Dokumenty partyjne i państwowe wyraziście określają rodzinę jako podstawową komórkę społeczną, na gruncie której kształtowana jest osobowość dziecka. Rzecz niebagatelna dla szkoły środowiskowej, wręcz pierwszoplanowa!³ Blisko stąd do aktywizacji życia młodzieży, które szkoła powinna organizować niejako „na bieżąco”, do priorytetowej funkcji wychowawczo-dydaktycznej żywych kontaktów i współdziałania szkoły z organizacjami społecznymi i zakładami pracy, co szczególnie mocno podkreśla się w naszym liceum. Zadaniem szkoły środowiskowej jest również nauczanie młodzieży wykorzystywania i organizacji czasu wolnego. Są to formy pracy szkoły środowiskowej, przywołane tu jedynie na prawach generalnych zasad. Wychodzimy bowiem z założenia, że „naturalne środowisko” w pojęciu F. Znanieckiego modyfikuje w konkretnej działalności rolę szkoły, wymaga od szkoły jednocześnie paraleli współpracy i elementu wiodącego. W każdym razie II Liceum Ogólnokształcące im. Jana Kasprowicza w Kutnie uważamy za szkołę środowiskową w tym sensie. że spełnia ona potrzeby młodzieży i dorosłych w zakresie organizowania wolnego czasu, udostępnia chętnym młodym sportowcom boiska, tereny gier i zabaw, salę gimnastyczną, biblioteki (główną i pracowniane), czytelnie i świetlice, klub, stwarza warunki korzystne w udzielaniu pomocy w nauce uczniom słabym, wspólnymi siłami nauczycieli i młodzieży zagospodarowuje i pielęgnuje tereny rekreacyjne przyszkolne, dzielnicowe, a nawet miejskie. Jest więc liceum placówką planowo i świadomie aktywizującą, inspirującą i integrującą możliwie maksymalnie środowisko⁴.

¹ M. Pacholarz: Funkcje społeczne szkoły w środowisku wiejskim. *Ruch Pedagogiczny* XV (XLVII) 1973, nr 6, s. 771.

² Por. F. Znaniecki: *Socjologia wychowania*, Warszawa 1973, passim.

³ Zagadnienia te omawiane są również w numerze 11 *Nowych Dróg* (1973), poświęconych I Krajowej Konferencji PZPR.

⁴ Por. ujednoczone w tym zakresie sformułowania Jerzego Mikulskiego w *rzeczy: Szkoła środowiskowa w wielkim mieście*. Warszawa 1972.

2

Jak przeto postulaty stawiane przed szkołą środowiskową realizuje nasze liceum? Wrócić by trzeba raz jeszcze do wspomnianej relacji, sprzężenia zwrotnego szkoła — rodzina, wydaje się, relewantnego czynnika w życiu szkoły środowiskowej.

Dostrzeżone przez władze partyjne i państwowe materialne potrzeby rodziny i skuteczne — nawet w trybie przyspieszonym — ich realizowanie dla pracy szkoły są bardzo korzystne i już odczuwalne. Znikają też powoli różnice treściowe między systemem wychowawczym szkoły i domu. Szkołą akceptuje się z jej treściami i metodami przez dom rodzicielski. Istnieje więc podstawa do coraz ściślejszej i skuteczniejszej współpracy szkoły z rodziną. Szkoła ma zatem wystarczające warunki prowadzenia dialogu z rodzicami, zakładającego przecież pozycję współpartnerstwa. Stawia to jednak również szkołę w pozycji zobligowanej do podnoszenia poziomu kultury pedagogicznej rodziców. Proces ten odbywa się przez kontakty plenarne wychowawców klasowych i nauczycieli z zespołami klasowymi rodziców, kontakty grupowe i indywidualne. Dyrekcja prowadzi więc systematyczne szkolenia pedagogiczne członków Komitetu Rodzicielskiego. Komitet Rodzicielski i zespoły rodziców, wchodząc w nurt codzienności i uroczystości szkolnych, uczestniczą w licznych imprezach organizowanych przez klasowe zespoły uczniów, współuczestniczą w imprezach ogólnoszkolnych.

Młodzież nasza odbywa wiele wycieczek do zakładów pracy i instytucji, i co ważne, większość inicjuje samorzutnie, korzystając i proponując zespołowi pedagogicznemu funkcje jedynie opiekuńcze. Szkoła zaprasza na zajęcia wychowania obywatelskiego przedstawicieli zakładów pracy i instytucji. Organizuje się także informacyjno-dyskusyjne spotkania z władzami partyjnymi powiatowej instancji, entuzjastycznie i autentycznie przyjmowane przez obie strony. Działalność taka wzbogaca doświadczenia osobiste uczniów, pozwala też dostrzegać treści życia i pracy pokolenia dorosłego.

Domeną naszego liceum jest to, że nie powinno być ono jedynie konsumentem, nie może być nastawione na wykorzystywanie wyłącznie środowiska pozaszkolnego — ilustruje przykładowy rejestr poczyną „szkoły środowiskowej”, jakim jest II Liceum Ogólnokształcące im. J. Kasprowicza w Kutnie. W miarę wzbogacania tej obustronnej działalności szkoły — jeśli jej wkład, udział w życiu środowiska jest dostrzegany przez nie, docenia je — wzbogaca się tym samym o nowe sytuacje i treści życia młodzieży.

3

Inicjatywy szkoły z reguły podejmowane są w kręgu następujących poczyną. Zastrzeżenie „z reguły” dotyczy tych spraw, które środowiskowe życie stwarza codziennie i które trzeba realizować niejako natychmiast. Zaliczane są więc w krąg organizowania dnia codziennego, do komplikacji nie zmieniających głównych nurtów poczyną szkoły. A oto one:

1. Planowanie i programowanie pracy opiekuńczo-wychowawczej w środowisku.
2. Formy pracy szkoły w zakresie wychowania pozalekcyjnego.
3. Współdziałanie szkoły ze środowiskiem wychowawczym i rozwijanie opieki nad dziećmi i młodzieżą.
4. Formy samorządności młodzieży w szkole środowiskowej.
5. Opis form pracy z rodzicami uczniów.
6. Wpływ szkoły na integrację społeczną środowiska i jego aktywizację wokół procesów wychowawczych.
7. Inne formy współpracy ze środowiskiem.

4

Ad. 1. Planowanie pracy opiekuńczo-wychowawczej odbywa się zawsze w zespołach. Ogólne wytyczne tej pracy ustala Rada Pedagogiczna i umieszcza je w planach pracy szkoły (rocznym i wieloletnim). Wytyczne te są przedmiotem rozważań o charakterze wykonawczym Zespołu Wychowawczego Szkoły⁵, Komitetu Rodzicielskiego i Opiekuńczego. Do głównych działań w tym zakresie należą:

- a) przyznawanie stypendiów z funduszy budżetowych szkoły,
- b) przyznawanie doraźnych zapomóg z funduszy Komitetu Rodzicielskiego,
- c) przygotowywanie obiadów w stołówce szkolnej dla wszystkich chętnych (80 obiadów dziennie),
- d) wydawanie dla chętnych kawy mlecznej,
- e) kontrola i stała opieka nad stancjami uczniowskimi (sprawują ją wychowawcy i członkowie Komitetu Rodzicielskiego),
- f) opieka lekarsko-stomatologiczna nad młodzieżą,
- g) rekreacyjne zajęcia wychowania fizycznego organizowane dla osób o wadliwych postawach,
- h) stałe utrzymywanie kontaktów z uczniami wymagającymi zabiegów resocjalizacyjnych.

Ad. 2. Zajęcia pozalekcyjne organizuje się w ramach:

- | | | | |
|-----------|---|----------|----|
| I. Kółka | a) kółka przedmiotowe | w ilości | 16 |
| | b) kółka artystyczne | „ | 2 |
| | c) kółka techniczne | „ | 2 |
| | d) kółka sportowe | „ | 4 |
| | e) kółka wyrównawcze dla uczniów klas I | „ | 3 |
| II. Inne: | a) różnorodnie zajęcia organizacji młodzieżowych, | | |
| | b) prace społecznie użyteczne, | | |
| | c) zajęcia o charakterze rozrywkowym w klubie szkolnym, | | |
| | d) zajęcia świetlicowe. | | |

Ad. 3. Krąg tych problemów podejmuje Zespół Wychowawczy wraz z gronem nauczycielskim i uczniowskim, realizując go wieloaspektowo, m. in. według następujących zagadnień:

- a) udział młodzieży w planowaniu i realizacji godzin wychowania obywatelskiego i częściowo zajęć z innych przedmiotów,
- b) planowanie zajęć w różnorodnych kółkach,
- c) planowanie i przygotowywanie wycieczek szkolnych o charakterze dydaktycznym i turystyczno-krajoznawczym,
- d) udział w planowaniu kontaktów ze środowiskiem.

Ad. 4. System samorządności uczniowskiej opiera się na wychowaniu uczestniczącym w życiu społecznym. Uczestniczenie nie w sensie poddania się konieczności wypływającej z zewnątrz ani nieprzystosowania się do warunków życia. Nie jest to również takie wychowanie uczestniczące, które ma na widoku tylko przygotowanie do przyszłej działalności i przyszłego dojrzałego życia. Aktywizacji młodzieży naszej szkoły przyświecają cele ogólnonarodowe. Cele te są tłumaczone na codzienny język potrzeb młodzieży oraz na powszedni sposób życia konkretnych ludzi. Postulatem naszym jest: aktywność samorządna młodzieży będzie tylko wtedy dobrą szkołą życia

⁵ Opisowo problemy te traktuje J. Mierzwiński: O systemie wychowania w Liceum Ogólnokształcącym im. J. Kasprówicza w Kutnie. *Biuletyn Informacyjny* 1973, nr 1 (powiel. II LO im. J. Kasprówicza w Kutnie).

i szkołą wychowania moralno-społecznego, jeżeli czynności i zamierzenia młodzieży będą wprawdzie określone potrzebami ogólnospołecznymi, ale konieczne nastawione na miarę jej potrzeb, pragnień i zainteresowań⁶. (Por. pkt. 3).

Samorząd uczniowski szkoły funkcjonuje poprzez sekcje:

- sekcja porządkowa
- sekcja gospodarcza
- sekcja kulturalno-rozrywkowa
- sekcja „naukowa”

Organizacja samorządności szkoły ma więc charakter dwustopniowy o różnym zasięgu: klasowy i szkolny.

Ad. 5. Praca z rodzicami jest organizowana następująco:

- a) dyrektor organizuje pracę Komitetu Rodzicielskiego,
- b) wychowawca organizuje pracę rady klasowej rodziców i wszystkich rodziców danej klasy,
- c) wychowawca odbywa z nimi zebrania plenarne i nawiązuje kontakty indywidualne,
- d) na wszystkich zebraniach omawiana jest tematyka psychologiczno-pedagogiczna,
- e) rozwija się czytelnictwo czasopisma *Rodzina i Szkoła*, popularyzowane są i prezentowane edycje o tematyce pedagogicznej i psychologicznej,
- f) szkoła z rodzicami pracuje w kierunku podnoszenia kultury pedagogicznej i w miarę potrzeby — działalności resocjalizacyjnej.

Ad. 6. Środowisko integruje się wokół szkoły pod warunkiem, że szkoła:

- a) tworzy właściwą atmosferę wychowawczą, czyli życzliwości, kultury bycia z uczniem i rodzicami, atmosferę wysokich wymagań i osiągniętych wyników warunkujących dalszy start życiowy młodzieży, uczy tworzenia systemu wartości oraz sensu i celu życia,
- b) prowadzi korzystnie dla ucznia i środowiska preorientację zawodową (chodzi o kontynuowanie nauki).

Jeśli zatem środowisko dostrzega korzystne działania szkoły w stosunku do młodzieży i jeżeli nauczyciele nie pozostają zamknięci w jej murach, ale prowadzą również działalność społeczno-polityczną w środowisku — wówczas szkoła nie napotyka trudności integracyjnych.

Oto przykłady działań obustronnych. Najbardziej wyrazistym przykładem działań obustronnych są prowadzone przez nauczycieli języków angielskiego i niemieckiego kursy dla kadry technicznej Kutnowskich Zakładów Farmaceutycznych „Polfa”. Zakłady ze swej strony przekazały na potrzeby szkoły sumę 50 tys. zł jako rodzaj życzliwej rekompensaty za udostępnienie laboratorium języków obcych. Na terenie Zakładów Podzespołów Radiowych „Miflex” L—15 przeprowadzane jest szkolenie socjologiczne aktywu POP. To samo w KZF „Polfa”, gdzie prelekcji słuchają robotnicy kwalifikowani. W Miejskim Ośrodku Sportów Wodnych młodzież i nauczyciele co roku przepracowują społecznie 2—3 tys. roboczogodzin. Stacja Hodowli Roślin w Strzelcach koło Kutna kilka akcji wykopków ziemniaków przeprowadziła z udziałem nauczycieli i młodzieży, wypłacając na ich rzecz np. w roku bieżącym 17 400 zł. Młodzież szkolna ułożyła chodniki wokół gmachu; uczniowie rozciągają opiekę nad rodzinami, starcami, sierotami. Nauczyciele prowadzą zajęcia pozalekcyjne z chemii, fizyki, sportowe dla dzieci szkół podstawowych. Tak prze-

⁶ Samorządność uczniowską w liceum tutejszym omawia J. Mierzwiński: Samorząd Uczniowski jako ogniwo systemu wychowawczego szkoły. *Biuletyn Informacyjny* 1973, nr 2 (powiel. II Liceum Ogólnokształcące im. J. Kasprówicza w Kutnie).

prowadzona społecznie akcja jest serdecznie akceptowana przez środowisko. To tylko przykłady najbliższe.

Ad. 7. Zabezpieczenie potrzeb szkoły przez zakłady pracy:

- a) środki lokomocji na wycieczki (minimalna odpłatność),
- b) udostępnienie zakładów dla wycieczek o charakterze dydaktycznym,
- c) korzystanie z przygotowania specjalistycznego fachowców z zakładów pracy i instytucji na zajęciach wychowania obywatelskiego,
- d) akceptacja szkoły, jej organizacji, treści i form działania (traktowany dwustronnie jako warunek podstawowy dla pogłębiania integracji).

5

Szkołę środowiskową, za którą uważa się II Liceum Ogólnokształcące im. Jana Kasprowicza w Kutnie, charakteryzuje przede wszystkim to, że jest ona szeroko otwarta i gotowa do współuczestniczenia w rozwiązywaniu każdego problemu nurtującego środowisko. Chce być i jest placówką aktywizującą, inspirującą i integrującą środowisko kutnowskie. Realizuje swe środowiskowe założenia według schematu, ożywianego wszakże doraźnie potrzebą dnia codziennego środowiska, czego z natury rzeczy zwerbalizować nie można:

1. spełnia potrzeby młodzieży (i dzieci) oraz dorosłych w zakresie organizowania wolnego czasu, udostępnia tereny rekreacyjne i naukowe, współuczestniczy i organizuje zagospodarowywanie terenu,
2. organizuje i udziela pomocy uczniom (materialnie i naukowo),
3. organizuje różnorodne imprezy kształtujące obywatelską postawę,
4. kultywuje działalność samorządową,
5. propaguje i upowszechnia wśród rodziców wiedzę pedagogiczno-psychologiczną,
6. wzmacnia więź przyjaźni i szacunku pomiędzy dziećmi, młodzieżą i dorosłymi,
7. zabiega o upowszechnienie osiągnięć nowoczesnej cywilizacji w swoim środowisku,
8. krzewi na swoim terenie współczesną myśl społeczno-polityczną.

HALINA SPIONEK: ZABURZENIA ROZWOJU UCZNIÓW A NIEPOWODZENIA SZKOLNE

Warszawa, 1973, PWN

Zniesienie drugoroczności w klasach początkowych szkoły podstawowej postawiło przed nauczycielstwem poważne zadanie, wymagające takiego pokierowania procesem dydaktyczno-wychowawczym, aby wszyscy uczniowie byli w stanie opanować podstawowe wiadomości i umiejętności przewidziane programem nauczania, bez konieczności powtarzania klas. Prawidłowa realizacja wspomnianej ustawy wymaga wprowadzenia do normalnego toku nauczania określonych zabiegów terapeutycznych w stosunku do tych uczniów, którzy napotykają trudności w nauce lub w dostosowaniu się do wymagań regulaminu szkolnego. Aby podołać tym zadaniom, nauczyciel musi znać nie tylko prawa rządzące normalnym rozwojem dziecka, lecz także orientować się w przyczynach i patomechanizmach najczęściej spotykanych zaburzeń rozwojowych. Musi wiedzieć, w jaki sposób wpływają one na naukę i zachowanie się uczniów w szkole i w domu oraz jak można tym wpływom przeciwdziałać.

Dużą pomoc w rozwiązywaniu zasygnalizowanych problemów stanowić może wydana ostatnio książka Haliny Spionek „Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne”. Zawiera ona omówienie wszystkich najistotniejszych z punktu widzenia pracy szkoły zaburzeń rozwoju dziecka. Ukazuje ich przyczyny i patomechanizmy, a także złożony spój zależności między zaburzeniami rozwojowymi a niepowodzeniami szkolnymi.

Monografia ta składa się z czterech części.

Część pierwsza, wprowadzająca w problematykę pracy, zawiera: wyjaśnienia terminologiczne, szczegółową analizę przyczyn zaburzeń rozwoju dziecka oraz jego trudności i niepowodzeń szkolnych, jak również charakterystykę prowadzonych badań empirycznych.

Wyniki analizy czynników warunkujących powstawanie zaburzeń rozwojowych, a także złożony spój zależności między zaburzeniami rozwojowymi a nieściwością psychiczną, których wpływ na postępy w nauce, w świetle współczesnych badań, jest wątpliwy, uwarunkowane są do pewnego stopnia tymi samymi czynnikami, które w sposób bezpośredni wpływają również na postępy w nauce. Różne rodzaje zaburzeń rozwoju pozostają jednakże w niejednakowym stosunku do niepowodzeń szkolnych. Mogą mieć one wspólne przyczyny z niepowodzeniami, bywają pierwotną przyczyną niepowodzeń bądź też stają się konsekwencją dłużej trwających niepowodzeń w nauce. Utrzymujące się przez dłuższy czas niepowodzenia, niezależnie od pierwotnej przyczyny, stają się przeważnie wtórnymi czynnikami patogennymi, wpływającymi zarówno na rozwój sfery poznawczej, jak i na osobowość ucznia. Powodują one powstawanie niekorzystnych zmian w jego środowisku domowym i szkolnym. Prowadzą do potęgowania się zaburzeń rozwoju, które stanowiły pierwotną przyczynę niepowodzeń w nauce, oraz do wystąpienia zaburzeń nowych, które nie istniały w czasie pojawiania się początkowych trudności.

Analizie tego złożonego sprzężenia zwrotnego między pierwotnymi a wtórnymi czynnikami patogennymi poświęcono dalsze części pracy. Zasadniczy akcent w opira-

cowaniu tych części położony został na prezentacji badań empirycznych, prowadzonych w ostatnim dziesięcioleciu pod kierunkiem autorki na dzieciach polskich.

Druga część pracy poświęcona została omówieniu pierwotnych przyczyn trudności i niepowodzeń w nauce, związanych z zaburzeniami tempa i rytmu psychoruchowego rozwoju uczniów. Autorka ukazała tu wpływ na niepowodzenia szkolne zaburzeń rozwojowych o wąskim, ściśle określonym zakresie, zwanych „fragmentarycznymi deficytami rozwojowymi” oraz „zaburzeń parcjalnych”, obejmujących poszczególne sfery rozwoju, np. rozwój mowy. Wyniki prezentowanych badań wskazują, że najczęstszymi przyczynami trudności i niepowodzeń w nauce są fragmentaryczne deficyty rozwoju percepcji wzrokowej i słuchowej oraz rozwoju ruchowego i lateralizacji. Powodują one szereg specyficznych trudności w nauce, które mogą być skutecznie przewyżczone przez stosowanie zabiegów odpowiednio dostosowanych do typu zaburzeń. Na przykład dzieci z fragmentarycznymi deficytami rozwoju w zakresie percepcji wzrokowej mają szczególne trudności w różnicowaniu kształtów, przejawiające się między innymi w myleniu liter o podobnych kształtach (e—c, a—o, I—t, m—n), myleniu liter o kształtach asymetrycznych w stosunku do osi pionowej i poziomej (b—d, p—g, d—g, m—w), myleniu wyrazów o podobnym obrazie graficznym (tara—taca, półka—piłka, krok—mrok) itp. Skuteczne przewyżczenie tych trudności musi być ukierunkowane na likwidowaniu ich przyczyn, czyli na doskonaleniu procesu analizy i syntezy wzrokowej przez odpowiednio dobrane ćwiczenia oraz przeniesienie punktu ciężkości w nauczaniu tych dzieci na analizator słuchowy (o ile nie jest on uszkodzony). Powszechnie stosowane w takich sytuacjach codzienne dodatkowe ćwiczenia w czytaniu lub pisaniu, stawiając dziecko ciągle w obliczu zbyt dużych trudności, nie tylko nie odnoszą pożądanego skutku, lecz powodują niejednokrotnie utrwalenie pewnych błędnych nawyków oraz zniechęcenie do nauki i szkoły.

Prócz wymienionych wyżej fragmentarycznych deficytów rozwoju percepcji wzrokowej i słuchowej oraz rozwoju ruchowego i lateralizacji, w omawianej części pracy przedstawione zostały parcjalne zaburzenia rozwoju intelektualnego oraz rozwoju mowy. Przedstawiono tu również analizę zjawiska tzw. „dysleksji i dysgrafii”.

Trzecia część pracy poświęcona została zagadnieniom zaburzeń zachowania uczniów na terenie szkoły i domu oraz współzależności tych zaburzeń z niepowodzeniami szkolnymi. Wyniki prezentowanych badań wskazują, że zaburzenia zachowania i trudności w nauce mogą być uwarunkowane tymi samymi przyczynami pierwotnymi w postaci patogennych czynników o charakterze biologicznym, powodującymi mikrouszkodzenia ośrodkowego układu nerwowego. Uszkodzenia te w większości przypadków wyrażają się z jednej strony deficytami funkcji percepcyjno-motorycznych (omawianymi w drugiej części pracy), z drugiej — zakłóceniami dynamiki procesów nerwowych. Powodują więc zarówno trudności i niepowodzenia szkolne, jak też zaburzenia w zachowaniu uczniów.

Zaburzenia w zachowaniu uczniów oraz ich trudności i niepowodzenia szkolne mogą być ponadto uwarunkowane tymi samymi przyczynami pierwotnymi w postaci patogennych czynników o charakterze społecznym. Najczęściej między grupami czynników o charakterze biologicznym i społecznym zachodzą wielokierunkowe i wielowarstwowe powiązania oraz liczne sprzężenia zwrotne.

Zaburzenia zachowania mogą wywierać bezpośredni niekorzystny wpływ na naukę ucznia. Mogą też być wywołane bądź nasilone na skutek traumatyzującej sytuacji, stanowiącej konsekwencję niepowodzeń w nauce. Dłużej trwające niepowodzenia prowadzą do wyraźnej patologizacji zachowania. Postępuje ona, w zależności od właściwości układu nerwowego dziecka oraz od rodzaju więzi uczuciowej między dzieckiem a rodzicami, w kierunku zaburzeń nerwicowych albo socjopatii.

Skuteczność oddziaływań wychowawczych w stosunku do uczniów ujawniających zaburzenia w zachowaniu uzależniona jest bezpośrednio od dostosowania zabiegów

nauczyciela do sytuacji dziecka, opartego na szczegółowej analizie przyczyn zaburzenia. Stosowana powszechnie walka z manifestacjami zaburzeń prowadzi najczęściej do ich nasilenia, a więc do skutków niepożądanych.

Ostatnia część omawianej pracy poświęcona została zaburzeniom rozwoju oraz trudnościom w nauce i zaburzeniom w zachowaniu, pojawiającym się w przebiegu wybranych schorzeń i patologicznych zespołów objawowych, mianowicie: choroby reumatycznej, epilepsji oraz stanów pourazowych czaszki i mózgu. Badania dotyczyły tych uczniów, którzy mimo choroby czy przebytego urazu nie wykazywali zaburzeń ciężkich, wymagających długotrwałego wyłączenia z życia szkolnego. Przedstawione wyniki ukazały, że u przeważającej większości badanych zaburzenia w zachowaniu oraz trudności w nauce stanowiły następstwo zaburzeń dynamiki procesów nerwowych oraz funkcji percepcyjno-motorycznych. Zaburzenia te, uwarunkowane mikrouszkodzeniami ośrodkowego układu nerwowego, były bardzo częstym negatywnym skutkiem urazów czaszki i mózgu. U dzieci reumatycznych i epileptyków występowały niejednokrotnie przed ujawnieniem się choroby, choć niewątpliwie ich przyczyny związane były z przyczynami ujawnianego nieraz znacznie później stanu chorobowego.

Omawiane zaburzenia są więc pierwotną przyczyną większości trudności i niepowodzeń w nauce oraz zaburzeń w zachowaniu, spotykanych u wszystkich typów dzieci odbiegających w niewielkim stopniu od normy rozwojowej. Dzieci te, traktowane niejednokrotnie jako leniwe lub opóźnione w rozwoju umysłowym, nie znajdują najczęściej właściwego zrozumienia dla swych trudności ani tym bardziej właściwej pomocy. Do czasu zorganizowania najbardziej odpowiednich form opieki nad nimi nauczyciele w swej codziennej pracy powinni starać się, by drogą odpowiednich zabiegów stworzyć im korzystniejsze warunki nauki w szkole oraz lepsze zrozumienie w domu. Książka Haliny Spionek, ze względu na bardzo jasne ujęcie całokształtu problemów, spotykanych w codziennej pracy szkół, powinna stać się ważną pozycją podręcznej biblioteczki każdego nauczyciela-wychowawcy, szczególnie klas początkowych.

*Alicja Maurer
Kraków*

RYSZARD WIĘCKOWSKI: INTENSYFIKACJA PRACY UCZNIÓW W NAUCZANIU POCZĄTKOWYM ZARYS SKUTECZNEJ ORGANIZACJI PRACY UCZNIÓW W NAUCZANIU POCZĄTKOWYM

Nauczycielom klas I—IV głęboko zainteresowanym książką Ryszarda Więckowskiego pt. „Intensyfikacja pracy uczniów w nauczaniu początkowym”, która ukazała się na półkach księgarskich na wiosnę 1973 roku, a całkowicie z nich zniknęła i może dlatego nie do wszystkich dotarła, autor dał następną pozycję „Zarys skutecznej organizacji pracy uczniów w nauczaniu początkowym”.

Pierwsza z wymienionych pozycji, jak twierdzi sam autor, jest na pewno jeszcze niepełną i niekonsekwentną do końca próbą realizacji istniejącej potrzeby społecznej w zakresie charakteru opracowań pedagogicznych dla szerszego użytku nauczycieli kl. I—IV szkół podstawowych. Autor pomija w niej w zasadzie analizę wyników badań przeprowadzonych w tym przedmiocie rozważań, a koncentruje raczej

swoją uwagę na przedstawieniu efektu ostatecznych ustaleń naukowych. I to właśnie, tak jak autor zaznacza, jest podstawowym zadaniem niniejszej publikacji.

Autor przedstawia najpierw najogólniejsze założenia proponowanej koncepcji intensyfikacji pracy uczniów w nauczaniu początkowym, a następnie w odpowiednich rozdziałach rozwija poszczególne elementy tejszej koncepcji, podając równocześnie dużo przykładów pracy dydaktyczno-wychowawczej określających kierunki realizacji w praktyce szkolnej postulatu intensyfikacji. Autor starał się przedstawić podstawowe założenia koncepcji intensyfikacji pracy uczniów na pierwszym szczeblu kształcenia.

Natomiast w drugiej publikacji autor podejmuje już próbę rozważenia efektywności niektórych form organizacyjnych pracy uczniów pobierających elementarną naukę szkolną. W toku kilkuletnich badań prowadzonych w wielu szkołach na terenie kraju przedstawione propozycje były poddane wielostronnej analizie i ocenie i okazały się skuteczne w podniesieniu wydajności pracy szkolnej uczniów, a tym samym udowodniły, że zmierzają do osiągnięcia sformułowanego zadania dążącego do opracowania i stosowania w zakresie nauczania i wychowania uczniów klas I—IV form i metod prowadzących do pełnej promocji uczniów.

W pozycji pierwszej rozważane przez autora trzy propozycje dydaktyczno-wychowawcze, zmierzające do zapewnienia uczniom powodzenia szkolnego, realizowały tylko częściowo postulat intensyfikacji w nauczaniu zgodnie z przyjętym znaczeniem tego pojęcia. Dla przypomnienia należy zaznaczyć, że powstały klasy wyrównawcze i system tych klas polegał na organizowaniu specjalnych ciągów klas przewidzianych z poziomu trzeciego realizujących zarówno postulat wyrównania u tych uczniów zarejestrowanych opóźnień w nauce szkolnej, jak i realizujących postulat bieżącego opracowywania treści nauczania przewidzianych w programie dla poszczególnych klas. Autor chciał stwierdzić, że uczniowie klas wyrównawczych mieli mniejszą liczbę „bodźców rozwojowych” ze względu na niższy poziom pracy w tych klasach aniżeli koledzy „klas macierzystych”. Dysproporcja między poziomem uzyskiwanej wiedzy w „klasach macierzystych” a „wyrównawczych” systematycznie zwiększała się i „ruchomość” tychże rodzajów klas stawała się fikcją, chociaż owa „ruchomość” była ich podstawowym założeniem organizacyjnym. Zatem intensyfikacja pracy uczniów za pomocą systemów klas wyrównawczych wydaje się być wątpliwym zabiegiem organizacyjnym w praktycznym urzeczywistnieniu postulatu o konieczności organizowania intensywnej nauki szkolnej wszystkim uczniom. Intensyfikacja pracy uczniów pobierających naukę w warunkach zróżnicowania klasy szkolnej może obejmować swoim zasięgiem zarówno wszystkie poziomy uczniów, jak i tylko niektóre poziomy spośród istniejących w klasie.

W dalszym etapie badań autor rozpatrywał wpływ różnego zestawu zmiennych na wyniki nauczania uczniów z trzech różnych poziomów (poziom pierwszy to uczniowie osiągający dobre i bardzo dobre wyniki w nauce, poziom drugi to uczniowie osiągający dostateczne wyniki w nauce, poziom trzeci to uczniowie opóźnieni w nauce).

Dzięki tym badaniom autor stwierdził, że:

- 1) nauczanie problemowe i praca grupowa wpływa przede wszystkim na wydajność pracy uczniów z poziomu pierwszego,
- 2) nauczanie wielopoziomowe i praca wyrównawcza stwarzają szczególnie korzystne warunki do pracy na lekcji dla uczniów opóźnionych w nauce i dzięki temu uczniowie ci uzyskali zadowalające rezultaty,
- 3) praca wyrównawcza wpływa tylko doraźnie na postępy szkolne uczniów opóźnionych w nauce,
- 4) w badaniach okazało się, że wszystkie poziomy uzyskały istotne statystycznie rezultaty tylko w klasach, w których realizowano założenia wszystkich przyjętych przez autora zmiennych niezależnych.

W badaniach, na których opierają się obie książki, autor skoncentrował swoją uwagę wokół problematyki rozwijania i kształcenia języka uczniów. Obie pozycje zawierają niektóre rezultaty dotychczas przeprowadzonych badań w zakresie organizacji pracy uczniów.

Według wszelkich teorii podawanych przez wielu uczonych stwierdza się, że język odgrywa dużą rolę w procesach poznawczych ucznia, w procesie myślenia jest wskaźnikiem myśli i uczuć patriotycznych.

Uwzględnienie więc w ogólnej koncepcji intensyfikacji pracy uczniów w nauczaniu początkowym zagadnienia kształcenia i rozwijania języka dziecka pobierającego naukę na pierwszym szczeblu kształcenia zapewni równocześnie warunki umożliwiające względnie wszechstronne przygotowanie uczniów do efektywnego zdobywania wiedzy w dalszych klasach szkoły podstawowej i nie tylko podstawowej. Autor stwierdza, że nie tylko teoria potrzebna jest nauczycielowi, lecz i dobra praktyka i dlatego książka ta oparta jest na przeprowadzonych dokładnie badaniach.

W „Zarysie skutecznej organizacji pracy uczniów w nauczaniu początkowym” autor podejmuje próbę rozważenia zagadnień ogólnej koncepcji nauczania początkowego i chce ukazać równocześnie miejsce analizowanego problemu wśród wielu innych zagadnień należących do zakresu pojęcia koncepcji. W swych rozważaniach zamierza określić również podstawy metodologiczne badań w zakresie organizacji pracy uczniów oraz założenia teoretyczne wraz z ich egzemplifikacją praktyczną dotyczącą organizacji pracy jednolitej, grupowej, a i również pracy zróżnicowanej uczniów.

W badaniach uwzględniono trzy ciągi klas realizujących różny układ zmiennych. Każdy ciąg obejmował łącznie osiem klas. Badaniami w ten sposób objęto łącznie 24 klasy. Ciąg klasy zwany umownie pierwszym realizował tylko koncepcje pracy jednolitej, grupowej i zróżnicowanej. Badaniami objęto cztery kompleksowo ujęte zagadnienia problemowe, a mianowicie: kształtowanie umiejętności czytania (kl. I), kształtowanie umiejętności konstruowania opowiadań (kl. II), opisu (kl. III), sprawozdań (kl. III), streszczeń (kl. IV). Celem przeprowadzonych badań była próba określenia, jaki układ form organizacyjnych pracy uczniów umożliwia osiągnięcie określonych wyników nauczania w podanych zakresach.

Uzyskanie możliwie adekwatnej odpowiedzi na sformułowane pytania wymagało określonego doboru klas do badań. Uczniowie poszczególnych klas, zgodnie z ogólnymi założeniami metodologicznymi, powinni być względnie „równoważni”, biorąc za podstawę ich aktualną dojrzałość umysłową. W celu ustalenia owej względnej „równoważności” przeprowadzono badania dojrzałości umysłowej uczniów wykorzystując test E. T. Sullivan, W. W. Clarka i E. W. Tigs'a w opracowaniu B. Markowskiej.

Podczas stosowania w nauczaniu pracy jednolitej uczniów wszystkie poziomy uzyskały prawie jednakowe różnice ilościowe, ujmując procentowo globalne liczby punktów pomiędzy badaniami wstępnymi a końcowymi. Zatem efektywność dydaktyczna pracy jednolitej była niewielka w stosunku do wszystkich badanych poziomów.

Praca jednolita i grupowa wpłynęły w sposób wyraźny na wyniki nauczania w podanych zakresach, obejmując swoim zasięgiem w zasadzie poziom I i II, natomiast poziom III był raczej „wylączony” spośród wpływu dydaktycznego tychże zmiennych niezależnych. Dopiero uwzględnienie nauczania zróżnicowanego oddziaływało korzystnie na wydajność nauki szkolnej uczniów z poziomu III.

Otóż autor wyjaśnia na końcu, że praca jednolita oraz praca grupowa stwarzały przede wszystkim warunki do efektywnej pracy dla uczniów z poziomu I oraz poziomu II. Nauczanie zróżnicowane zaś wykazało szczególnie korzystne dydaktycznie warunki przede wszystkim dla uczniów z poziomu III, nieco mniej z poziomu II. Poziom I uzyskiwał co prawda istotne statystycznie wyniki, ale stopień

tej istotności był niezbyt wysoki. Na ten rezultat wpływała przede wszystkim aktywna praca tego poziomu podczas pracy zbiorowej jednolitej przewidzianej na opracowywanie nowych zagadnień programowych. Jakiś wpływ tych dwóch zmieni-nych zapewne istniał, ale nie miał znaczenia decydującego w wynikach nauczania. Ten wpływ wyrażał się w tym, że wzrost efektywności pracy uczniów z poziomu III i II stwarzał odpowiednie warunki na lekcji do ogólnego wzrostu aktywności wszystkich uczniów do większego wysiłku intelektualnego.

Wzajemne uzupełnianie się jednak wszystkich wyodrębnionych zmiennych, które wpływały na różne poziomy, stworzyło dopiero warunki do efektywnej pracy dla wszystkich uczniów w klasie. Z tego też względu przyjęto te trzy zmienne, które miały mieć różne poziomy uczniów. To przekonanie zweryfikowały badania. Pokazały również, że wzajemne uzupełnianie się tych zmiennych daje dopiero korzystne dydaktyczne wyniki dla wszystkich uczniów w klasie.

Przedstawione badania miały charakter poszukująco-odkrywczy, a więc są sprawa-rodaniem z pierwszego etapu badań w tym zakresie.

Drugi etap badań wynikający konsekwentnie z poprzedniego etapu zmierzający do weryfikacji w masowej praktyce szkolnej przedstawionej koncepcji będzie podjęty w ramach prac naukowo-badawczych Zakładu Podstaw Nauczania i Wychowania Instytutu Programów Szkolnych.

Zgodnie z tą zapowiedzią autora będziemy z niecierpliwością oczekiwać nowej jego pozycji.

*Maria Chymuk
Kraków*

JAN POPLUCZ: KONFLIKTY W ZESPOŁACH NAUCZYCIELSKICH Warszawa 1973, PZWS

Prezentowana książka zawiera 9 zagadnień, które można by ująć w 3 zasadnicze problemy:

1. Rola konfliktów międzyludzkich w pracy zawodowej,
2. Przyczyny i rodzaje konfliktów,
3. Zapobieganie konfliktom i ich rozwiązywanie.

Stosunki międzyludzkie odgrywają ważną rolę w życiu ludzi. Mają znaczenie osobiste — polepszają samopoczucie jednostki oraz znaczenie społeczne — wpływają na powodzenie każdej działalności zbiorowej. Kultura osobista i kultura społeczna stanowią podstawę nowoczesnego rozwoju społecznego. „Stosunki międzyludzkie — pisze Autor — obejmują szeroką gamę zjawisk społecznych” (s. 6). Wymagają jednak wzajemnej tolerancji — kultury współżycia. Stosunki kształtują: młodzież, nauczyciele i dorośli. Od dobrych stosunków w zespole nauczycielskim zależy harmonijna atmosfera wychowawcza w szkole i środowisku. Nauczyciele pozostają bowiem w różnorodnych kontaktach z młodzieżą, rodzicami i środowiskiem.

Praca Autora stanowi refleksję nad stosunkami w zespołach nauczycielskich oraz proponuje pomoc w rozwiązywaniu spraw konfliktowych.

Autor podkreśla wielką rolę stosunków międzyludzkich zwłaszcza w pracy zawodowej. Liczne kontakty międzyludzkie stwarzają bogactwo form oddziaływania — od form przyjaźni do wrogości. Stosunki obejmują wymianę poglądów, informacji, wnikają głęboko w sferę uczuć oraz rodzą wspólne aspiracje i działanie. Stosunki międzyludzkie przyczyniają się do powstania mikrostruktur, grup koleżeńskich i organizacji. Podstawę dobrych stosunków międzyludzkich tworzy kul-

tura osobista. „Społeczeństwo, w którym brak jest tej kultury współzycia — pisze Jan Szczepański — jest jak maszyna, w której tryby ciągle śypie się piasek (s. 22). Stosunki międzyludzkie kształtują ogólną kulturę ludzi i oddziałują na efekty pracy. Czasami tworzą konflikty o bogatej gamie zjawisk. Konflikt według Autora to zderzenie sprzecznych tendencji wywołujące stany napięcia. Konflikty można sklasyfikować na:

- konflikty zewnętrzne — spłot różnorodnych sytuacji zewnętrznych,
- konflikty wewnętrzne — postawy jednostek wobec rzeczywistości,
- konflikty indywidualne — stosunki między jednostkami,
- konflikty zbiorowe — między poważnionymi zespołami,
- konflikty pozytywne — wpływające na postęp,
- konflikty negatywne — hamujące postęp.

Środowisko szkolne zawiera liczne formy kontaktów na wielu płaszczyznach:

- nauczyciele z nauczycielami,
- nauczyciele a dyrektor,
- nauczyciele a uczniowie,
- nauczyciele oraz rodzice,
- nauczyciele oraz środowisko.

Różnorodne kontakty mogą zrodzić różnorodne konflikty.

Autor omawia metody poznawania współzycia w zespołach nauczycielskich, do których zalicza:

- 1) metoda socjometryczna stosująca analizę postępowania zespołu,
- 2) metoda obserwacyjna,
- 3) metoda zagadnieniowa — wybrane zagadnienia,
- 4) metoda wywiadu,
- 5) metoda analizy dokumentacji (dowodów pracy nauczycieli),
- 6) metoda statystyczna (liczbowe ujęcie problemu).

Oprócz metod prezentuje skale:

- 1) skala pomiaru ostrości konfliktów — jego zasięg, siłę przebiegu, czas trwania i częstotliwości,
- 2) skala mierzenia konsekwencji konfliktów.

Autor informuje, że w jego badaniach uczestniczyło 1258 nauczycieli i kierowników z 277 szkół podstawowych oraz 3242 uczniów. W grupie badanych 79,4% stanowiły kobiety, a 20,6% mężczyźni.

Autor zanalizował rozmiary i przyczyny konfliktów.

Najwięcej występują u nauczycieli z SN	93,1%
ze stażem pracy powyżej 25 lat pracy	98,1%
w zespołach małych	92,5%
w szkołach wiejskich	91,5%
u mężczyzn jest większy niż u kobiet	o 3,4%

Do ogólnych przyczyn powstania konfliktów Autor zalicza — wyższe aspiracje osobiste i zawodowe oraz zmęczenie pracą szczególnie u ludzi starszych. Przyczyny konfliktów posiadają różną skalę — można usystematyzować je w następujące grupy:

- 1) kultura osobista,
- 2) sprzeczne interesy w pracy zawodowej,
- 3) niewłaściwy styl kierowania,
- 4) niesprawiedliwa ocena pracowników,
- 5) hamowanie inicjatyw,
- 6) dysharmonia między starszą i młodszą generacją,
- 7) różnica wykształcenia,
- 8) lekceważenie nauczycieli przedmiotów mniej ważnych,
- 9) różnice światopoglądowe.

Spoleczeństwo krytykuje u nauczycieli — egoizm, bierność, minimalizm i pogoń za dobrami materialnymi. Pragnie natomiast widzieć u nich wzór postępowania dla młodzieży i siebie.

Autor przedstawia zasięg i siłę konfliktów. Zasięg konfliktu może obejmować 2 osoby, część lub całe grono. Siła konfliktu może mieć przebieg łagodny, umiarkowany lub burzliwy, jeśli konflikt obejmuje cały zespół nauczycielski. Siła konfliktu może trwać krótko, niezbyt długo oraz czas nieograniczony. Częstotliwość konfliktu cechuje sporadyczność, powtarzanie w ciągu roku oraz stałe trwanie konfliktów. Dużo miejsca w pracy poświęca Autor konsekwencjom konfliktów. Wpływają na rozluźnienie więzi w radach pedagogicznych oraz obniżają efekty pracy i oddziaływania wychowawczego na młodzież.

Konflikty nauczycielskie przenikają często mury szkolne i rozprzestrzeniają się w środowisku, gdzie wywołują dalsze konsekwencje:

- 1) obniżają współpracę szkoły ze środowiskiem,
- 2) zakłócają i pogarszają stosunki osobiste,
- 3) oddziałują na nauczycieli i młodzież,
- 4) wpływają na pogorszenie wyników,
- 5) osłabiają lub zrywają współpracę domu ze szkołą.

Autor wyróżnia następujące typy konfliktów:

- 1) zadrażnienia chwilowe i jednorazowe nieporozumienie,
- 2) sprzeczności — nieznaczne rozbieżności stanowisk,
- 3) zatargi — konflikty o większej sile i przebiegu,
- 4) trwałe napięcia — obejmują bardzo długi czas trwania,
- 5) konflikty otwarte — skierowane przeciw jednostce lub całemu zespołowi.

Autor omówił sylwetki nauczycieli wywołujących konflikty. Podkreślił, że źródła konfliktów są zlokalizowane w osobowości — skłonnościach człowieka. Konflikty wywołują najczęściej nauczyciele:

mało obowiązkowi o negatywnym stosunku do obowiązków szkolnych,
rygorystyczni i zarozumiali,

skłonni do intryg i obmowy,

mało opanowani, wpadający łatwo w gniew,

nieprzystępni, zamknięci w sobie,

o niskim poziomie wiedzy, niezaradni, pozbawieni aspiracji i pobłażliwi dla uczniów,
zmienni do pracy, kolegów, młodzieży i środowiska.

Do źródeł konfliktów w radzie pedagogicznej należy również czasami osoba dyrektora — jego typ władczy, powierzchowny, mało samodzielny i niesprawiedliwy w ocenie pracy nauczycieli.

Autor podał również projekty zapobiegania i rozwiązywania konfliktów. Jako główny czynnik uważa usprawnienie organizacji — stworzenie z rady pedagogicznej silnego i zwartej kolektywu pracy. Powinien on odznaczać się dobrym stylem kierowania szkołą oraz racjonalnym podziałem funkcji i zadań. Ważną rolę przypisuje Autor dyrektorowi. Musi on stwarzać przyjazny klimat współzycia w gronie nauczycielskim, zdobyć rozeznanie w układach zespołu pedagogicznego, umieć regulować sprawy międzyludzkie w wypadku powstania konfliktów. Dyrektora powinien cechować autorytet, spokój, obiektywna ocena pracy nauczycieli, zrozumienie ich potrzeb, zaufanie, pogodny stosunek wobec podwładnych oraz rozwaga w podejmowaniu decyzji.

Autor podaje przykłady rozwiązywania konfliktów. Uważa, że wobec konfliktów nie można przyjmować postawy biernej, lecz aktywnej.

Badani nauczyciele wskazywali na następujące sposoby rozwiązywania konfliktów:

- | | |
|--|-------|
| 1) właściwe podejście dyrektora szkoły do sprawy spornej | 64,3% |
| 2) szybkie odkrycie i zlokalizowanie konfliktu | 59,9% |
| 3) rzeczową dyskusję | 57,3% |

4) stawianie na pierwszym miejscu dobra szkoły	52,7%
5) umiar i rozwagę	51,8%
6) wczuwanie się w sytuację osób objętych konfliktem	32,2%
7) stałą diagnozę	12,5%

Ogólną zasadą profilaktyczną jest eliminowanie wszystkiego, co przeszkadza nauczycielom w codziennej pracy i utrudnia zaspokojenie własnych ambicji, interesów i wyrozumiałość dla strony przeciwnej. Najważniejszą sprawą jest przyjazna postawa dyrektora szkoły i zrozumienie pragnień podwładnych. Dyrektor powinien być kierownikiem i jednocześnie przyjacielem swych nauczycieli. Ważną rolę w ułożeniu prawidłowych stosunków międzyludzkich powinna odgrywać podstawowa organizacja partyjna.

W zakończeniu Autor wyraża pogląd, że wielofunkcyjny charakter szkoły jest źródłem różnorodnych konfliktów. Oddziałują one na pracę szkolną. Powstałe konflikty są łagodne, umiarkowane i ostre. Główną konsekwencją konfliktów jest obniżenie wyników nauczania i wychowania oraz zachwianie prawidłowych kontaktów nauczycieli z młodzieżą i rodzicami.

Autor wyraża również pogląd, że stosunki międzyludzkie w radach pedagogicznych powinny stać się podstawą oceny szkoły. Ocena powinna obejmować dokształcanie, doskonalenie pracy dydaktycznej oraz poziom kultury ogólnej i moralnej. Ocena winna uwzględniać kwalifikacje dyrektorów szkół, umiejętność sterowania życiem szkoły oraz rozwiązywania spraw drażliwych. Uznanie społeczne szkoły powinno obejmować efekty dydaktyczne oraz klimat, w jakim pracują nauczyciele i młodzież.

Głównymi walorami książki są — jasne postawienie zagadnień, szczegółowa ich analiza oraz wskazanie środków zaradczych. Z tych względów praca stanowi bardzo pożyteczną i interesującą lekturę dla inspektorów, wizytatorów, dyrektorów oraz nauczycieli w poznaniu i rozwiązywaniu konfliktów w zespołach nauczycielskich.

Praca przedstawia prawdziwe życie nauczycielskie z jego blaskami i cieniami. Głównym jej celem jest również udoskonalenie życia szkoły, skierowanie energii konfliktów w nurt pracy dla dobra społeczeństwa.

Stefan Szajdak
Środa Wlkp.

BOLESŁAW PLEŚNIARSKI: WYCHOWANIE W GWARDII I ARMII LUDOWEJ

Treścią książki B. Pleśniarskiego są najnowsze dzieje wychowania wojskowego, funkcjonującego w partyzanckich oddziałach Gwardii i Armii Ludowej podczas II wojny światowej na terenie Polski. Praca ma zdecydowanie eksploracyjny charakter. Co przemawia za takim stwierdzeniem?

Inspiracja badawcza autora sięga — po pierwsze — terenu, który dotąd nie był przez historyków wychowania badany. Zagadnienie to było dotąd zaledwie zasygnalizowane w pracy zbiorowej pt. „Z dziejów wychowania wojskowego w Polsce w latach 1939—1945” (Warszawa 1969) i to zresztą niejako na tle ogólnych koncepcji polityczno-wojskowych różnych ugrupowań wojskowych II wojny światowej. Nie prowadzono u nas szczegółowych, analitycznych badań nad działalnością polityczną i wychowawczą poszczególnych organizacji wojskowych, nad ich

programem społeczno-politycznym i rzeczywistym funkcjonowaniem wychowawczym w tak trudnym dla naszego narodu okresie.

Badania B. Pleśniarskiego dotyczą — po drugie — pracy wychowawczej prowadzonej w oddziałach partyzanckich. Podczas gdy o wychowaniu wojskowym sił regularnych wiemy stosunkowo dużo (patrz! np. literatura załączona do omawianej książki), to niewiele wiemy o działalności wychowawczej oddziałów wojskowych walczących w konspiracji. Brak badań w tym zakresie wynika zdaniami autora niniejszej książki ze specyfiki partyzanckich działań wojskowych w ogóle i nowej roli partyzantki podczas II wojny światowej w Polsce i innych krajach europejskich. Wszak rola ta sprowadzała się nie tylko do działań militarnych, lecz także była działalnością społeczno-polityczną i polityczno-propagandową, mobilizującą całe społeczeństwo do walki z okupantem (str. 11).

Swoistość badań bojowych i społeczno-politycznych stała się potrzebą i koniecznością prowadzenia wzmoczonej pracy wychowawczej w szeregach partyzanckich.

Trzy główne problemy przejawiają się w pracy B. Pleśniarskiego.

Pierwsze zagadnienie zawrzeć można w pytaniu, jak na tle głównego zadania wojsk partyzanckich, tj. pełnej gotowości i sprawności żołnierskiej, przejawiała się praca wychowawcza w Gwardii i Armii Ludowej?

Dowiadujemy się z kart książki, iż z racji specyficznego toku szkolenia żołnierzy GL i AL towarzyszyła mu działalność wychowawcza ze strony dowódców i współtowarzyszy broni. Kształtowanie cech charakteru żołnierzy-partyzantów dokonywało się w trudnych bojach i żmudnych szkoleniach specjalistycznych. Stałe uświadamianie głównego celu walki było motywem, który skłaniał partyzantów GL i AL do samodzielnego myślenia i działania. Rozdział II jest poświęcony treści, organizacji i metodom szkolenia wojskowego w Gwardii i Armii Ludowej oraz towarzyszącej mu pracy wychowawczej.

Problem drugi, stanowiący zasadniczą treść książki, to pytanie, jak przejawiała się świadoma działalność wychowawcza w szeregach Armii i Gwardii Ludowej, inspirowana głównie poprzez program ideowo-polityczny Polskiej Partii Robotniczej?

Autor precyzuje przy tym, że idzie o wychowanie w węższym tego słowa znaczeniu, a więc o wyrabianie poglądów ideowo-politycznych gwardzistów i alowców, formowanie ich postawy społeczno-moralnej, obywatelsko-żołnierskiej, czyli o kształtowanie ich charakteru (str. 97).

Sprawom tym poświęcony jest III i IV rozdział pracy. Szczególnie interesujący w tym zakresie jest rozdział IV, który dotyczy kształtowania osobowości żołnierza-partyzanta. Wymieńmy chociaż niektóre najważniejsze cechy, jakie miały być wynikiem pracy wychowawczej i walki w GL i AL. Z badań autora wynika, iż pożądanymi cechami osobowości oficera, a także żołnierza-partyzanta powinny być: ideowość, patriotyzm, internacjonalizm, wierność przysiędze partyzanckiej, rzetelność w słowie i działaniu, odpowiedzialność za słowa i czyny, obowiązkowość i karność. Osiąganiu tych wartości służy zarówno program i sposoby szkolenia partyzanckiego, jak i działalność wychowawcza kadry oficerskiej.

W zakończeniu książki autor podkreśla wyraźnie, że koncepcja i program pracy wychowawczej Gwardii Ludowej wywodziły się z założeń programowych PPR, dla Armii Ludowej program ten wynikał także z deklaracji Krajowej Rady Narodowej. Zaś swoistą cechą wychowania Gwardii i Armii Ludowej była integracja różnych rodzajów oddziaływań wychowawczych: wychowania wojskowo-partyzanckiego, ideowo-politycznego, moralnego, obywatelskiego, umysłowego, fizycznego itp. (str. 232). Ta specyfika pracy wychowawczej doprowadziła w rezultacie do ukształtowania silnej, wielostronnej osobowości żołnierza-partyzanta, który był sprawny nie tylko w boju, lecz także „bogaty” psychicznie i społecznie oraz prowadził działalność polityczno-propagandową poza swoim oddziałem wśród ludności cywilnej.

Właśnie ta ostatnia sprawa jest również kolejnym problemem badawczym pracy B. Pleśniarskiego. Okazuje się, iż działalność polityczna gwardzistów i alowców wśród najszerszych mas społecznych była bardzo żywa i owocna. Poprzez własne przykładowe działanie, wyjaśnianie, poprzez wiece itd. żołnierze-partyzanci prowadzili akcje uświadamiające wśród ludności cywilnej, najczęściej zdezorientowanej politycznie lub bałamuconej poprzez rodzimą reakcję.

Jest i czwarty problem, który autor stawia w I rozdziale swej pracy. Jest to niejako wprowadzenie do głównej treści książki, a dotyczy początków i rozwoju piśmiennictwa poświęconego wychowaniu wojskowemu w Polsce. Autor udowadnia w oparciu o literaturę, iż sprawy wychowania wojskowego i walk narodowowyzwoleńczych mają u nas bogatą tradycję. Wychodząc ze słusznych założeń genetycznych, autor dochodzi do wniosku, iż działalność wychowawcza Gwardii i Armii Ludowej miała swoich poprzedników w dziejach naszego narodu. „Do postępowych myśli polskiego piśmiennictwa wojskowego, zwłaszcza idei wojny szarpanej Stefana Czarnieckiego, idei ciągłej ruchliwości bojowej Józefa Bema, wojny ludowej Henryka Kamieńskiego czy partyzantki powstania styczniowego, nawiąże Gwardia i Armia Ludowa” (str. 50). Jednak myśli i praktyka wojskowa, program i treść pracy polityczno-wychowawczej zostały wzbogacone w Gwardii i Armii Ludowej o doświadczenia naszego narodu, a przede wszystkim o program walki o wyzwolenie narodowe, internacjonalistyczne i społeczne, wytyczony w latach walki z okupantem hitlerowskim przez Polską Partię Robotniczą.

Podkreślić należy jeszcze, iż praca badawcza B. Pleśniarskiego — chociaż dotyczy spraw jeszcze bardzo żywych w naszej pamięci narodowej — jest napisana językiem rzeczowym, pozbawionym subiektywizmu, w małej tylko mierze „uczuciowym”. Podnosi to z pewnością jej walor poznawczy, szczególnie dla młodego czytelnika, pragnącego rzetelnej wiedzy o niedawnej przeszłości. Nie dają jej często osobiste, tj. z natury sugestywne, relacje ludzi żyjących i walczących w tamtych czasach. Badania B. Pleśniarskiego oparte były bowiem o różne źródła, jak: materiały archiwalne Centralnego Archiwum KC PZPR (zespoły akt PPR, GL i AL), peperowska prasa konspiracyjna (np. *Gwardzista*), wspomnienia i relacje peperowców (około 50 osób). Tak bogata podstawa źródłowa pozwoliła autorowi na rzetelną, naukową analizę zagadnienia, i to wielostronnie.

Omawianą książkę powinien szczegółowo przestudiować przede wszystkim każdy nauczyciel wychowania obywatelskiego i wykładowca historii najnowszej.

Stanisław Kawula
Toruń

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Punktem wyjścia przeglądu będzie jeden z najbardziej aktualnych problemów dnia dzisiejszego, i to nie tylko Polski, mianowicie sprawa kształcenia ustawicznego; wiąże się z tym artykuł prof. J. Szczepańskiego „Reforma oświaty sprawą całego narodu”; z reformą nietrudno powiązać sprawę doskonalenia procesu dydaktycznego. Omówienie tych problemów znajdziemy na łamach aktualnych numerów czasopism pedagogicznych.

Kształcenie ustawiczne

Pisze o nim w numerze 11/73 *Szkoły Zawodowej* mgr Adam Plużański. Ujmuje zagadnienie z punktu widzenia aktualnych kierunków rozwoju systemu kształcenia ustawicznego. Taki też jest tytuł artykułu. Myślą przewodnią są dwa zagadnienia: 1) nowoczesne rozwiązanie organizacyjno-programowe technikum dla przodujących robotników; 2) jak rozwiązać problemy kształcenia ustawicznego, by formy oświaty dorosłych lepiej dostosować do potrzeb i ambicji ludzi pracy.

Od dwóch lat istnieją technika dla przodujących robotników. Jest to nowy typ szkoły średniej zawodowej. Ich sieć liczy obecnie 30 szkół, a uczęszczają do nich w kwietniu 1973 roku 2 293 osoby. Abiturienti będą stanowić partyjno-robotniczą kadrę kierowniczą średniego szczebla.

Znaczenie tego typu szkoły autor widzi przede wszystkim w tym, że okres wartościowej i intensywnej nauki jest krótki, że przyjęto szeroki profil kształcenia i że naukę powiązano ściśle z zakładem pracy. Nauka jest tak intensywna, że po dwu latach uczniowie zdają maturę i uzyskują stopień technika.

Szeroki profil kształcenia polega na tym, że kształci się do zawodów „szerokoprofilowych” — jak określa się zawody technika w przemyśle maszynowym, w przemyśle górniczym, hutniczym, chemicznym, budowlanym, odzieżowym, włókienniczym itp. Przyjęcie zasady szerokiego profilu umożliwia dokonanie zmian w kształceniu, polegających na łączeniu przedmiotów bliskich sobie i na ich interpretacji. „W ten sposób — zauważa autor — po wyeliminowaniu powtarzających się informacji, ćwiczeń, zadań słuchacze uzyskują spore rezerwy czasowe, które mogą przeznaczyć na samokształcenie, utrwalenie wiadomości, rozwijanie swych zainteresowań”. Autor cytuje znamienne wytyczną, znajdującą się w wypowiedzi prof. J. Szczepańskiego: „Wydaje się rzeczą konieczną, aby zakłady pracy brały w organizacji kształcenia ustawicznego aktywny udział, aby ich kadra wysoko wykształcona brała udział w nauczaniu i aby egzaminy, tam gdzie będą one konieczne, były przeprowadzone na stanowisku pracy”. Nawiazując do tej myśli, autor snuje taką refleksję: „Egzamin na stanowisku pracy jest rzeczywiście najważniejszym egzaminem. Cóż bowiem z tego, że ktoś przeczytał taką czy inną książkę, jeśli nie potrafi efektywnie pracować, jeśli nie ma rezultatów w postaci jakości, nowoczesnej produkcji, jeśli swoją pracą nie przyczynia się do pomnażania dóbr materialnych i kulturalnych kraju”.

Autor omawia w dalszym ciągu problem ośrodków kształcenia ustawicznego, formy uniwersytetów powszechnych i formy inne. Kończy artykuł uwagą: „Bez dobrze

zorganizowanego zapleczka naukowego niemożliwa jest twórcza działalność w zakresie kształcenia ustawicznego". Jest to myśl słuszna, a jednocześnie wskazówka, by pochoptnym działaniem nie spłycić ważnej i potrzebnej formy kształcenia.

Inne artykuły w tym numerze *Szkoły Zawodowej*, które mogą zainteresować naszych czytelników: K. Jaracz — „Momenty humanistyczne w nauczaniu przedmiotów technicznych”, K. Krzyżanowski — „Ergonomiczne wartości nauczania zawodu”, R. Roszkowski — „Starzenie się podręczników do przedmiotów zawodowych a postęp nauk rolniczych”, J. Laiks — „Usprawnienie pracy rad pedagogicznych” i in.

System edukacji narodowej

Numer 11/73 *Nowej Szkoły* ma charakter wyjątkowy: otwiera go Uchwała Sejmu PRL z 13 X 1973 w sprawie systemu edukacji narodowej, a zamyka Program stopniowego upowszechniania wykształcenia średniego i reformy systemu edukacji narodowej. W ten sposób Czytelnik otrzymuje dwa podstawowe dokumenty, które są fundamentem polskiego szkolnictwa. Między te dwa teksty Redakcja umieściła wypowiedzi charakteryzujące reformę i omawiające jej znaczenie.

Prof. Jan Szczepański w swym przemówieniu sejmowym, składając hołd mądrości politycznej ówczesnego Sejmu, powiedział, że „decyzją powołania Komisji Edukacji Narodowej położył trwale podstawy dla utrzymania istotnych wartości narodu”. Wielka rola, jaką Komisja odegrała, polegała na tym, że opracowała nie tylko zasady urzędowania nowego ministerstwa, ale pobudziła wielu autorów do wypowiedzenia się w sprawach kształcenia. Autor wymienia tu Ignacego Połockiego, Franciszka Bielińskiego, Antoniego Popławskiego. Mimo iż powołana była do opracowania zasad kształcenia się młodzieży szlacheckiej, zajęła się także szkołami parafialnymi. Oceniając zasługi Komisji, prof. Szczepański wylicza: „Po dziesięciu latach swoich prac mogła wydać »Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane«. Ona to wprowadziła podział szkół na »główne«, czyli wyższe, średnie i parafialne, czyli podstawowe. Ona ustaliła zakres zadań każdej z nich i ten podział na trzy stopnie tak się utrwalił w świadomości społeczeństwa, że zaproponowanie odejścia od niego wywołuje dzisiaj takie same niezrozumienie i opory, jak wówczas jego wprowadzenie. Zwłaszcza oświata dla ludu była pociągnięciem rewolucyjnym i opracowany w Komisji »Przepis dla szkół elementarnych« w r. 1774 jest jej trwałym dorobkiem”.

Wysuwając z tradycji KEN wnioski na dzisiaj, Autor mówi o odwadze Kołłątaja, Piramowicza i Popławskiego, którzy mieli wizję przyszłości i odwagę tworzenia nowych form, „odwagę opartą na zaufaniu w twórczą siłę umysłu ludzkiego, który nie musi się trzymać niewolniczo kształtów przeszłości”.

Tekst przemówienia ministra Kuberskiego został podany pod tytułem „Założenia nowego modelu szkolnictwa”, a tekst piosła F. Szlachcica: „Nowoczesny system oświaty siłą dynamizującą rozwój socjalistycznej Polski”. Poglębiają idee reformy przemówienia posłów J. Szymanka, P. Stefańskiego i J. Maciszewskiego. Kończy serię wypowiedzi przemówienie Piotra Jaroszewicza, podane pod hasłem „Szkoła na miarę twórczych aspiracji naszego społeczeństwa”. Kończąc przemówienie, Piotr Jaroszewicz tak powiedział: „Nauczyciel jest postacią centralną w każdym systemie oświatowym. Jego praca decyduje o treściach nauczania i wychowania, o efektach pracy szkoły. Od jego wiedzy, umiejętności, talentu pedagogicznego i przymiotów moralnych zależy będzie w głównej mierze powodzenie zamierzonej reformy. W nowej szkole muszą zatem pracować nauczyciele o wysokich kwalifikacjach zawodowych, politycznych i etycznych”.

Zapiszmy te słowa w pamięci jako bodźce działania, bo są to słowa prawdy o zawodzie nauczycielskim.

Aktywność w procesie uczenia

W systemie edukacji narodowej wielką rolę odgrywać będzie aktywna praca ucznia, prace nad własnym wychowaniem i nad zdobywaniem wiedzy. O takiej aktywności pisze w numerze 2 *Zycia Szkoły* K. Kleczek. Myśl przewodnia rozważań koncentruje się dookoła tezy, że współczesny uczeń nie może być biernym konsumentem wiedzy, lecz „chce być aktywnym na każdym odcinku swej uczniowskiej działalności”.

Wśród środków uaktywniających ucznia wymienia: podział klasy na zespoły, pełne wykorzystywanie książek i czasopism, rozrywki umysłowe. Kładąc nacisk na pracę w zespołach uczniowskich, autorka zdaje sobie sprawę, że może to być środek ryzykowny — wtedy mianowicie, gdyby był okazją do uchylania się od pracy. Biorąc i to pod uwagę, autorka jest przekonana, iż zespół uaktywnia jednostki opóźnione, mobilizuje słabszych — i to przy pomocy współczłonków zespołu.

Nasze dzieci mają do dyspozycji wiele dobrych książek. Przymierze zawarte z książką w dzieciństwie pozostaje przymierzem na całe życie. A sposób wykorzystywania książek może być różnorodny. Może to być „czytanie” obrazków, wskazywanie przedmiotów i sytuacji, charakterystyka postaci itd. Im klasy wyższe, tym sposoby są bardziej wszechstronne i skuteczniej wspomagające pracę nauczyciela.

Wielkie jest znaczenie konkursów czytelniczych. Własne doświadczenie autorki wskazuje, iż dzięki konkursom można osiągnąć sukcesy w zakresie rozumienia tekstów, płynności czytania i w ogóle chęci korzystania z tekstów. Organizowane w szkole dni lektury są lubianą przez dzieci formą pracy z książką.

Kończąc artykuł, autorka zauważa: „Nowe nauczanie nigdy nie jest łatwiejsze. Mimo to nie możemy szczędzić go na żadnej lekcji, gdyż naszym najważniejszym zadaniem jest nauczyć uczniów zdobywać wiedzę samodzielnie, drogą własnych poszukiwań i dociekań, drogą własnej inicjatywy i samodzielności. Taka umiejętność będzie prawdziwym »wianem« danym uczniowi przez szkołę na drogę jego dorosłego życia, gdzie uczestniczyć trzeba będzie czynnie w procesie ustawicznego kształcenia się”.

W tym samym numerze są m. in. takie artykuły, jak B. Noweckiego „Kształtowanie pojęcia zbioru”; T. Straburzyńskiej „Problemy dzieci dyslektycznych w szkole”; B. Kaji „Reedukacja psychomotoryczna dzieci dyslektycznych” i kilka innych.

Światli i postępowi nauczyciele

Gdy o edukacji narodowej mowa, zwróćmy do numeru 11/12 1973 *Wychowania w Przedszkolu*. W artykule „KEN o kształceniu nauczycieli i ich społecznej roli” doc. dr Wanda Bobrowska-Nowak przypomina w pierwszym zaraz zdaniu, że wyniki reformy zależeć będą w dużej mierze od światłych i postępowych nauczycieli. Stąd w centrum uwagi została postawiona sprawa kształcenia kadry pedagogicznej. Przypominawszy zasługi w tym zakresie Stanisława Konarskiego, Franciszka Bielińskiego, Onufrego Kopczyńskiego, autorka obszerniej analizuje książkę Grzegorza Piramowicza „Powinności nauczyciela...”, która spełniała funkcję podręcznika pedagogiki i była doskonałym na owe czasy poradnikiem metodycznym. Cytuje z niej takie zdanie: „Jest zatem powinnością twoją sposobić się do tej usługi wielkiej wagi dla ludzi. Nie rozumiej, że kiedy umiesz czytać, pisać i liczyć, jużś zdatny dawać, jak należy, wychowanie dzieciom”.

Model nauczyciela ludowego, nakreślony przez Piramowicza, był z konieczności kompromisem między nowoczesnymi dążeniami a nowoczesnymi poglądami pedagogicznymi. Gdy Piramowicz ostrzegał nauczycieli, by tłumili u uczniów „zbytnią niepotrzebną rzecz ciekawość, zbytnią chęć do czytania, która by ich robotom, usu-

gom i pełnym obowiązkom przeszkodę czyniła", to nas to dzisiaj razi jako tendencja do ograniczenia samodzielności nauczyciela w pracy wychowawczej.

Inny działacz KEN, Hugo Kollątaj, głosił myśl, iż stan nauczycielski w tych samych warunkach powinien być kształcony. Ujął to w słowach: „... póki nie będzie stan nauczycielski stosowany do rozmiarów Komisji stanowiony, w tych samych warunkach doskonalony”. Kollątaj po raz pierwszy wysunął postulat wyższego wykształcenia pedagogów. W dniu 29 września 1780 roku ukazał się dekret Komisji o powołaniu Stanu Akademickiego. Bobrowska tak to komentuje: „Już sama nazwa sugerowała wspólnotę społeczną i zawodową oraz usprawnienia i obowiązki ludzi kierujących sprawami wychowania i nauczania. Członkom Stanu Akademickiego z pełnym zaufaniem powierzała Komisja troskę o przyszłość narodową w myśl zasady, że »takie Rzeczypospolite będą, jakie ich młodzieży chowanie«.

Tworząc po raz pierwszy oficjalnie uznaną i odrębną grupę zawodową nauczycieli, Komisja zapewniała ich członkom możliwości awansowania, regulowała ich pobory, zabezpieczała prawa i wyznaczała obowiązki. Członek Stanu Akademickiego zawierał umowę, w myśl której zobowiązywał się do 6-letniej pracy nauczycielskiej po skończeniu studiów wyższych. Ten staż stanowił formę spłacenia długu zaciągniętego przez studentów wobec władz państwowych, które zapewniały stypendia i ciągłość nauki uniwersyteckiej. Po tym okresie nauczyciel miał prawo zrezygnować z zawodu, a w wypadku jeśli pozostawał w nim na stałe, otrzymywał podwyżkę pensji i nabywał prawa emerytalne”.

Doc. Bobrowska kończy artykuł słowami Kollątaja: „Stan nauczycielski pierwszy jest, dla których myśleć potrzeba o wyższej doskonalenia się łatwości”.

Stanisław Nowaczyk
Toruń

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W literaturze pedagogicznej częściej spotykamy się z publikowaniem wyników badań w zakresie ilościowego przygotowania absolwentów szkół wyższych do pracy zawodowej, natomiast rzadziej w aspekcie jakościowego przygotowania przyszłych specjalistów do różnych dziedzin gospodarki narodowej.

Dlatego też celowym wydaje się zapoznanie Czytelników z artykułem I. S. Popowa zamieszczonym na łamach *Sowietskiej Pielagogiki*, który poświęcony jest właśnie problematyce jakościowego przygotowania absolwentów uczelni pedagogicznych do pracy w szkole¹.

We wstępie swego artykułu autor stwierdza, że poziom przygotowania absolwentów uczelni pedagogicznych do pracy w szkole określa się przeważnie na podstawie obserwacji przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego w uczelni, a w szczególności na podstawie wyników egzaminów. Jednak egzaminy, w tej liczbie również: egzaminy państwowe — zdaniem autora — pozwalają ocenić jedynie poziom wiedzy, natomiast wielu aspektów przygotowania absolwentów do pracy w szkole nie można w ten sposób określić.

I. S. Popow stwierdza na przykład, że poza ocenami zawartymi w dyplomie pozostają jeszcze osobowościowe właściwości przyszłych nauczycieli, ich potrzeby, za-

¹ Por. I. S. Popow: Ob urownie professionalno-pielagogiczeskoj podgotowki molodych specjalistow. *Sowietskaja Pielagogika* 1973, nr 12, s. 73—78.

interesowania, zdolności pedagogiczne, wiele pedagogicznych umiejętności i nawyków, które w bezpośredniej działalności posiadają — na równi z wiedzą teoretyczną — istotne znaczenie.

W dalszej części swego artykułu I. S. Popow dzieli się konkretnymi wynikami badania przeprowadzonego przez Instytut Pedagogiczny w Astrachaniu. Celem tego badania było określenie poziomu przygotowania absolwentów do rozwiązywania zadań, stojących przed szkołą ogólnokształcącą. Badaniami objęto 220 absolwentów wszystkich fakultetów, którzy ukończyli powyższy Instytut w latach 1967—1971 i pracują obecnie w szkołach w obwodzie astrachańskim.

Poziom przygotowania badano według następujących parametrów: przygotowanie ideowo-polityczne; teoretyczne — według specjalności; teoretyczne przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne; przygotowanie praktyczne w zakresie prowadzenia zajęć szkolnych, pracy wychowawczej, pracy naukowej; rozwój i doskonalenie zdolności pedagogicznych; horyzont i kultura ogólna. Oprócz tego — jak stwierdza autor — badano poziom kształtowania się cech osobowości niezbędnych nauczycielowi.

W badaniach zwracano głównie uwagę nie na osiągnięcia absolwentów w pracy zawodowej, lecz na niedociągnięcia w przygotowaniu nauczycieli, na charakter tych niedociągnięć i ich zależność od pracy kadry naukowo-dydaktycznej instytutów pedagogicznych.

Badania rozpoczęto od wyjaśnienia stopnia zadowolenia młodych nauczycieli ze swej pracy zawodowej. Znaczna część początkujących nauczycieli odczuwa głębokie zadowolenie z trudnej, lecz ważnej pracy pedagogicznej, z pozycji, jaką zajmuje w życiu społecznym. Największe zadowolenie ze swej pracy odnotowano wśród absolwentów wydziału przyrodniczo-geograficznego (60%), natomiast stosunkowo najmniej absolwentów dało temu wyraz z wydziału fizyczno-matematycznego (48%). Na 220 absolwentów 116 (56%) stwierdziło, że jest zadowolonych z zawodu nauczycielskiego.

104 młodych specjalistów, którzy nie są zadowoleni ze swej pracy, podało siedem głównych źródeł tego niezadowolenia: niedostateczne przygotowanie do działalności nauczycielskiej (25%); niepełne obciążenie etatowe lub etat składający się z różnych przedmiotów, w tym również niezgodnych ze specjalnością (23%); przeciążenie w związku z ogromną pracą pozalekcyjną względnie pracą na dwie — trzy zmiany (18%); brak odpowiedniego sukcesu w pracy (15%); uświadomienie pomyłki w wyborze zawodu (5%); inne przyczyny (2%). Uogólniając ten problem autor podkreśla, iż na przeciążenie w zasadzie narzekali nauczyciele matematyki, fizyki, języka rosyjskiego i literatury, natomiast nauczyciele języków obcych, geografii, biologii i chemii częściej niż inni narzekali na pracę niezgodną ze swą specjalnością.

Celem określenia poziomu przygotowania absolwentów autorzy badania przeprowadzili wśród młodych nauczycieli ankietę, a uzyskane drogą samooceny odpowiedzi podzielili na 4 kategorie (przygotowanie bardzo dobre, dobre, dostateczne i złe). Przedstawione zestawienie na str. 432 (tab. 1) szczegółowo ilustruje poziom przygotowania badanych absolwentów:

Z przedstawionego przez I. S. Popowa zestawienia wynika, że prawie połowa (42%) respondentów wskazywała na złe przygotowanie do pracy wychowawczej. Na czym konkretnie polegają — według młodych specjalistów — braki w ich przygotowaniu? W pierwszym rzędzie — jak pisze autor — wskazywali oni na niedostateczne przygotowanie teoretyczne i praktyczne w zakresie przewycięzania niezdiscyplinowania, niezorganizowania dzieci oraz pełną niewiedzę w pracy z dziećmi „trudnymi”, zaniedbanymi pod względem pedagogicznym. Wskazywali także na brak doświadczenia w kierowaniu organizacją pionierską i komsomolską. Poza tym wskazywali na trudności w prowadzeniu wieczorków, zebrań, dyskusji oraz na słabe przygotowanie muzyczne (nieumiejętność śpiewu, gry na instrumentach muzycznych), jak również na brak szerszego przygotowania w dziedzinie estetyki. Młodzi

Tabela 1

Wyszczególnienie	Poziom przygotowania			
	b.db.	db.	dost.	zły
	w procentach			
Przygotowanie ideowo-polityczne	12	55	25	8
Teoretyczne przygotowanie wg specjalności	43	36	17	4
Teoretyczne przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne	5	29	51	15
Przygotowanie praktyczne do prowadzenia zajęć szkolnych	11	53	27	9
Przygotowanie praktyczne w zakresie pracy wychowawczej	2	19	37	42
Przygotowanie praktyczne do prowadzenia zajęć pozalekcyjnych	1	19	51	29
Rozwój i doskonalenie zdolności pedagog.	0	34	56	10
Horyzont i kultura ogólna	9	42	43	6

nauczyciele zwracali też uwagę na niedostateczne zapoznanie ich ze współczesnymi technicznymi środkami nauczania itp.

Mówiąc o brakach w zakresie przygotowania psychologiczno-pedagogicznego, absolwenci wskazywali na to, że kurs pedagogiki nie zawiera niezbędnego dla pracy w szkole materiału z teorii i metodyki wychowania komunistycznego. W kursie pedagogiki zbyt mało uwagi poświęca się pracy wychowawcy klasowego, niewystarczająco opracowane są zagadnienia metodyki indywidualnej pracy z dziećmi „trudnymi”, zaniedbanymi pedagogicznie.

W organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego ogromne znaczenie posiadają — według Popowa — osobowościowe cechy przyszłego nauczyciela. Poniższe zestawienie autora wskazuje na stopień ukształtowania się u absolwentów cech osobowości niezbędnych dla osiągnięcia sukcesów w pracy.

Tabela 2

Wydziały	Liczba absolwentów (w %), u których ukształtowały się:		
	cechy charakteru, niezbędne nauczycielowi (dobroć, wytrwałość, cierpliwość itp.)	poczucie taktu pedagogicznego	samodzielność w pracy dydaktyczno-wychowawczej
Fizyczno-matematyczny	40	41	50
Języka rosyjskiego i literatury	35	55	70
Języków obcych	5	26	21
Przyrodniczo-geograficzny	39	62	68

I. S. Popow stwierdza, że u połowy absolwentów nie sformowały się cechy osobowości, które sprzyjają osiągnięciu sukcesu w pracy. Autor pisze dalej, iż według opinii dyrektorów szkół wielu absolwentom brak umiejętności obcowania, cierpliwości, wytrwałości i dobroci w pracy z dziećmi, odpowiedzialności, samokrytycyzmu, stanowczości i uporczywości w przezwyciężaniu trudności, brak twórczej aktywności i samodzielności. Wszystko to — pisze autor — w istotny sposób komplikuje pracę zarówno młodym nauczycielom, jak i całemu kolektywowi pedagogicznemu.

Egzaminy państwowe — jak stwierdza I. S. Popow — są jednym ze wskaźników przygotowania studentów do przyszłej ich pracy zawodowej. Wychodząc z tego założenia autor postanowił zbadać, czy wśród absolwentów potwierdziły się w praktyce oceny uzyskane przez nich w czasie egzaminów państwowych. Analizując otrzymane wyniki zwraca on szczególną uwagę na pedagogikę, która w porównaniu z innymi przedmiotami uzyskała najniższy procent pozytywnych odpowiedzi. Rezultat taki — zdaniem Popowa — nie świadczy bynajmniej o tym, że wymagania wykładowców danej dyscypliny były niewystarczające, lecz jest jaskrawym dowodem tego, iż życie wymagało od absolwentów nie tylko wiadomości książkowych, lecz również szerokiej wiedzy związanej z pracą w szkole, z działalnością nauczyciela, wymagało głębszych praktycznych umiejętności i nawyków, które nie ujawniły się w czasie egzaminów.

Na podstawie uzyskanych materiałów autor stwierdza, że kształcenie studentów uczelni pedagogicznej cechuje jeszcze szereg mankamentów różnego rodzaju i charakteru. Szukając źródeł takiego stanu rzeczy, I. S. Popow zwrócił się z tym problemem do samych absolwentów, najbardziej — jego zdaniem — kompetentnych w tej sprawie. Otrzymane odpowiedzi odnośnie przyczyn niedostatecznego przygotowania przyszłych specjalistów, autor przedstawił w niżej podanym zestawieniu:

Tabela 3

Przyczyny niewystarczającego przygotowania (w %)	W y d z i a ł y			
	Fizyczno-matematyczny	Języka rosyjskiego i literatury	Języków obcych	Przyrodniczo-geograficzny
Osobiste niedoceniecie własnego wysiłku w czasie studiów	31	19	25	19
Braki i niedoskonałość planów i programów studiów	42	65	45	50
Niewystarczająca efektywność zajęć dydaktycznych	17	16	23	17
Inne przyczyny	10	—	7	14

Z powyższego zestawienia wynika, że połowa respondentów za podstawową przyczynę niedostatecznego przygotowania uważa niedoskonałość planów i programów studiów i pośrednio wypowiada się za ich doskonaleniem. Dane powyższej tabeli wskazują również na rezerwy tkwiące w organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, których wykorzystanie uzależnione jest bezpośrednio od samych wykładowców.

W zakończeniu artykułu autor zastanawia się, jak ocenić przedstawiony przez siebie poziom przygotowania absolwentów w zakresie rozwiązywania zadań stoją-

cych przed współczesną szkołą. I. S. Popow zdaje sobie sprawę z tego, że nie można absolutyzować przedstawionych danych, bowiem opinie absolwentów, dyrektorów szkół, jak i samych kontrolujących są do pewnego stopnia subiektywnie. Na tym też polega — według niego — trudność i skomplikowanie w sprecyzowaniu jednoznacznej oceny rezultatów badania. Jednak i w tych subiektywnych opiniach w określonej mierze odzwierciedlają się obiektywne wymagania społeczeństwa radzieckiego w stosunku do szkoły, nauczyciela, poziomu i jakości jego kształcenia. Dlatego też autor uważa, iż poziom przygotowania zawodowo-pedagogicznego badanych absolwentów jest jeszcze daleki od optymalnego i przede wszystkim, odnosi się do kształtowania osobowości, cech charakteru, zawodowo niezbędnych współczesnemu nauczycielowi, dotyczy praktycznego przygotowania do prowadzenia różnorodnej pracy wychowawczej, teoretycznego przygotowania psychologiczno-pedagogicznego absolwentów. Niedostatecznie wysoki poziom zawodowo-pedagogicznego przygotowania nauczycieli związany jest — zdaniem I. S. Popowa — nie tylko z działalnością konkretnych katedr. Istnieją bowiem przyczyny obiektywne, wspólne dla wszystkich instytutów pedagogicznych. Autor zalicza do nich przede wszystkim niedostateczne rozpracowanie teorii wychowania komunistycznego, trudności związane z przygotowaniem do kierowania procesem wychowania, braki w planach i programach nauczania instytutów pedagogicznych, brak opracowania metodyki procesu dydaktyczno-wychowawczego w wyższej szkole pedagogicznej.

Przeprowadzone przez autora badania pozwoliły jemu na sprecyzowanie szeregu konkretnych wniosków.

1. Jest faktem bezspornym, iż istnieje niedoceniecie zawodowego wychowania studentów. Szkoła pedagogiczna to — według autora — szczególnego rodzaju uczelnia. Dlatego też — jego zdaniem — praca wychowawcza powinna posiadać tu swoją specyfikę. Przygotowanie zawodowo-pedagogiczne — to skomplikowany proces kształtowania takiej osobowości przyszłego nauczyciela, która posiada przekonania komunistyczne, wysokie cechy moralne i szczególne zdolności, która opanowała wielki zapas wiedzy, umiejętności i nawyków. Dlatego należy — jak pisze autor — zwrócić szczególną uwagę właśnie na te problemy, ponieważ wychowanie — to ta podstawa, na której opiera się cały proces przygotowania młodej kadry. Należy dążyć do tego, aby programy z poszczególnych dyscyplin ukierunkowywały konkretnie każdego wykładowcę na wychowanie i rozwój studentów. Organizacja wykładów, seminariów, zajęć laboratoryjno-praktycznych powinna być pod względem naukowym i metodycznym w pełni tego słowa znaczeniu wzorem dla studentów. W związku z tym ostro staje zagadnienie podnoszenia pedagogicznych kwalifikacji wykładowców uczelni wyższych.

2. W przygotowaniu zawodowo-pedagogicznym nauczyciela naruszone zostały w pewnym stopniu proporcje kształcenia teoretycznego i praktycznego. Dlatego, podnosząc poziom kształcenia naukowo-teoretycznego studentów, nie należy — zdaniem autora — zapominać o poziomie przygotowania praktycznego do różnorodnej pracy wychowawczej. I. S. Popow zdaje sobie w pełni sprawę z tego, iż w czasie studiów nie jest możliwe przygotowanie mistrza, lecz określone nawyki i umiejętności, niezbędne dla poważnej, twórczej pracy w szkole, uczelnia zobowiązana jest kształtować. W tym celu należy przewyżczać niedoceniecie przygotowania studentów do pracy wychowawczej w czasie praktyki pedagogicznej, skonkretyzować rejestr umiejętności i nawyków, które powinni wypracować w sobie studenci. Należy również opracować dokładne kryteria oceny rezultatów praktyki pedagogicznej, i to zarówno przez nauczycieli, jak i metodyków. Trzeba zwrócić większą uwagę na praktyczną stronę przedmiotów nauczania, a w szczególności z cyklu psychologiczno-pedagogicznego.

3. Obecnie — jak pisze Popow — przy atestacji zwraca się przeważnie uwagę na wiedzę studentów zdobywaną w sposób werbalny. Jednak przygotowanie z-

wodowo-pedagogiczne studentów to — według autora — zarówno wiedza, jak i kompleks cech osobowościowych oraz określony zapas umiejętności zawodowo-pedagogicznych. Dlatego też na równi z doskonaleniem systemu egzaminów państwowych z kursu teoretycznego, niezbędny jest sumaryczny sprawdzian i atestacja realnie ukształtowanych cech osobowości oraz określonych praktycznych umiejętności i nawyków absolwenta. Dlatego istotnym elementem państwowej atestacji absolwenta uczelni pedagogicznej powinna stać się praktyka pedagogiczna.

Dyrektwy XXIV zjazdu KPZR przewidują pełne przejście do powszechnego kształcenia na poziomie średnim. Jednak to skomplikowane i odpowiedzialne zadanie mogą realizować w skali całego kraju jedynie nauczyciele przygotowani na najwyższym poziomie. Dlatego doskonalenie procesu przygotowania zawodowo-pedagogicznego absolwentów jest — zdaniem autora — niezbędnym warunkiem efektywnego rozwiązania zadań postawionych przez zjazd Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego.

Józef Zalewski

O NAUCE SZYBKIEGO CZYTANIA*

(Z warsztatu pracy uczonych radzieckich nad metodyką nauki szybkiego czytania)

Rozwój umiejętności czytelniczych nie idzie w parze z przyrostem piśmiennictwa i postępem technicznym. Wystarczy porównać kilka danych: 20 milionów słów — to objętość wydrukowanej w ciągu jednego dnia informacji, tyleż milionów nowych i tylko nowych książek ma się ukazać w najbliższych 50—60 latach. Tymczasem możliwości czytelnicze człowieka wyrażają się w maksymalnych granicach liczbą 2—3 tysiące książek przy założeniu, że czytać będzie systematycznie 50 stron dziennie z szybkością 300 słów na minutę.

Postęp techniki sprawił, iż w ostatnich 20 latach 100-krotnie zwiększyła się szybkość operacji maszyn liczbowych, a pojemność urządzeń rejestracyjnych 1000-krotnie. W dobie tak znacznego postępu technicznego przeważająca część ludności czyta równie szybko, jak 50 czy 100 lat temu, tj. 150—200 słów na minutę. Jest to problem, wobec którego stajemy po likwidacji analfabetyzmu, w epoce dążenia do powszechnej alfabetyzacji oraz podniesienia ogólnego poziomu życia i kultury.

Sprawa doskonalenia procesu czytania stała się przedmiotem zainteresowań uczonych, na szerszą skalę, dopiero po drugiej wojnie światowej. Liczne eksperymenty podejmowane na terenie Stanów Zjednoczonych, Anglii, Francji, Szwecji i innych krajów dowiodły, że umiejętność szybkiego czytania może być udziałem nie tylko jednostek wybitnie utalentowanych. Badania osób, które do perfekcji doprowadziły sztukę czytania, ujawniły pewne, wspólne im wszystkim cechy. Okazało się, że osoby te czytają: a) przenosząc wzrok z góry na dół, a nie wodząc oczyma z lewej strony ku prawej, b) jednym spojrzeniem obejmują grupę słów, a nie jedno czy dwa, c) nie wracają, by ponownie przeczytać jakiś ustęp.

Te właściwości fenomenów szybkiego czytania stały się podstawą do opracowania metodyk szybkiego (bądź lepiej może sprawnego) czytania. Stosowane za granicą metody nauki szybkiego czytania (zwanego również czytaniem dynamicznym) można podzielić na trzy grupy:

* Opracowano na podstawie artykułu: Kuznecov O. A.: *Obučenie bystromu čteniju. Vestnik Vysšej Školy* 1973, nr 8, s. 80—85.

- 1 — metody posługujące się różnymi aparatami, przyrządami do treningu uczących się (frazoskopy, tachistoskopy, pejsery),
- 2 — opierające się na naturalnych procesach uczenia się bez używania przyrządów,
- 3 — metody kompleksowe, w których naturalne procesy wspierane są elementami fono-wizualnymi.

O ile w fazie początkowej dominowało wykorzystanie aparatów, to w następnym etapie zaniechano ich stosowania dochodząc do wniosku, że nauka z ich pomocą nie daje utrwalonych efektów.

Od roku 1970 grupa radzieckich uczonych w składzie: O. Kuznecov, autor referowanego artykułu, kandydat nauk technicznych i pracownik naukowej biblioteki technicznej, S. P. Curanova, psycholog aspirantka instytutu pedagogicznego w Mińsku, inż. L. N. Chromov, filolog, S. N. Kljueva we współpracy z prof. N. I. Zinkinem (psycholog APN) oraz lingwistą prof. A. A. Leontevem (Instytut Językoznawstwa Akademii Nauk ZSRR) prowadzi systematyczne badania mające na celu opracowanie odpowiedniej metodyki nauczania. Nauczaniem eksperymentalnym objęto w ciągu trzech lat 300 osób. Zweryfikowane po roku od zakończenia nauki wyniki pozwalają przypuszczać, iż uczący się nauczyli się w sposób trwały czytać trzykrotnie szybciej niż przed nauką. Podstawowe założenia uczonych radzieckich są następujące: czytanie jest rozumiane jako zjawisko ludzkiej działalności o charakterze fizjologicznym i psychologicznym zarazem. Osobliwością wyróżniającą czytanie od innych sposobów zachowania człowieka jest fakt, iż umiejętność czytania zostaje nabyta w procesie nauczania. Model cybernetyczny procesu czytania zawiera trzy zasadnicze bloki, które uczestniczą w przyjęciu i przyswojeniu informacji. Są to bloki trzech analizatorów, tj. zespołów elementów nerwowych, których zadaniem jest odbiór i analiza bodźców działających na organizm — wizualnego, językowego i słuchowego. W bloku pierwszym, analizatora wizualnego, percepcja tekstu dokonuje się za pośrednictwem ruchu oczu. Informacja ulega następnie swego rodzaju obróbce w bloku językowego, a wreszcie słuchowego analizatora. Przeswajanie przeczytanego tekstu idzie w parze z procesami mowy. Od tego, jak te procesy są organizowane, zależy szybkość czytania.

Jeżeli przy czytaniu występuje artykulacja — przepowiadanie tego, co czytamy, to w obróbce informacji uczestniczą wszystkie trzy bloki: wzrokowy, językowy i słuchowy. Taka wielostopniowa obróbka informacji nie jest konieczna i nie zapewnia lepszego przyswajania przeczytanego tekstu. Artykulacja hamuje czytanie, uwolnienie się od niej wyklucza z uczestnictwa w przyswajaniu informacji w czasie czytania blok słuchowy. Pozostają wówczas dwa bloki — wzrokowy i językowy. Przy takim czytaniu słowa zmieniają się w oczywiste obrazy, całe grupy słów, schematy zamieniają się na jedno krótkie słowo uogólniające sens całego nawet zdania¹. Nabywanie umiejętności takiego czytania dokonuje się w dwóch etapach. W pierwszym etapie uczący się odzwieczają się od przepowiadania, inaczej mówiąc musi się pozbyć wewnętrznego rezonansu czytanych słów. W eksperymentach radzieckich wyzyskano do tego celu metodę centralnych przeszkód językowych. Czytając tekst dla siebie uczący się wystukuje ołówkiem specjalny rytm. Jak się okazało, przy wystukiwaniu rytmu nie można przepowiadać czytanego tekstu, kiedy bowiem pojawia się artykulacja, gubi się rytm. I na odwrót, jeżeli zachowuje się prawdziwość rytmu, przepowiadanie tekstu jest niemożliwe. Po wielokrotnym powtórzeniu ćwiczenia z wystukiwaniem udaje się osiągnąć nawyk czytania bez artykulacji, który jest na tyle trwały, że funkcjonuje już bez „postukiwania”.

Drugi etap w nauce sprawnego czytania przynosi nawyki szczytywania większych informacyjnych partii tekstu. W tym celu ćwiczy się technikę przenoszenia wzroku.

¹ Dla przykładu: widząc zapis $2 \times 2 = 4$ rozumiemy jego treść od jednego rzutu oka, bez powtarzania całego zdania złożonego ze słów dwa razy dwa równa się cztery (przypis własny autoriki).

Spojrzenie nie przesuwają się po stronie tekstu z lewej strony ku prawej, a przenosi się pionowo po wyobrażonej pośrodku strony linii. Dla wyrobienia tego nawyku wyzyskano do treningu tablicę Szulca. Jest to podzielona na 25 klatek tablica, na której są rozrzucone w nieładzie cyfry od 1 do 25 i trzeba odszukać cyfry w kolejności w ciągu 25 sekund.

W celu zwiększenia efektywności przyswajania istotnych dla poznania tekstu informacji, został opracowany szereg algorytmów. Jeden z tych schematów, zwany integralnym, obejmuje cały tekst. Składa się z następujących elementów:

1. Tytuł książki, artykułu.
2. Źródło i podstawowe dane o nim (rok, nr, str.).
3. Autor.
4. Treść (zasadnicza).
5. Dane faktograficzne.
6. Osobliwości streszczonego materiału.
7. Nowość materiału i możliwości wyzyskania go w praktyce.

Czytanie z pomocą algorytmu zamienia się w zorganizowany proces, w trakcie którego czytana informacja układa się w odpowiednich polach algorytmu, ułatwia to koncentrację na zasadniczym, znaczeniowym ładunku czytanej treści. Jest to moment bardzo istotny, gdyż jak stwierdza współczesna lingwistyka, wszystkie naukowe teksty posiadają nadmiar informacji sięgający niekiedy 75% tekstu. Integralny algorytm pozwala skrócić czas opracowania prostych elementów tekstu i bardziej wydajnie przyswajać właściwą jego treść, jego część znaczeniową. Czytanie w przedziałach akapitu ułatwia inny już algorytm, zwany dyferencjalnym (różniczkowym). Nie wszystko, co czytamy, może ulec algorytmizacji. Czytanie jest bowiem procesem twórczym, za każdym razem zmierza do innych celów i przebiega według bardzo elastycznych programów.

Analizując elementy algorytmu integralnego łatwo zauważyć, że pierwsze 4 elementy są na ogół oczywiste i zawsze obowiązujące. Blok 5 algorytmu — dane faktograficzne, oznacza wyjątki z tekstu, przyswojenie różnych danych cyfrowych, imion, nazwisk, nazw specjalnych itp. Blok 6 i 7 (osobliwości streszczonego materiału, jego nowość i możliwość zastosowania w praktyce) zakładają ewidentną różnorodność osób czytających, ich zasobu wiedzy, doświadczenia, celów, dla których się czyta. To, co dla jednego będzie oczywiste i znane, dla drugiego może być nowe, a dla nastawionego krytycznie sporne. Oba bloki odwołują się do aktywności czytelnika w trakcie czytania, wymagają złożonych analityczno-syntetycznych operacji myślowych.

Lansując problem nauki szybkiego czytania trzeba zwrócić uwagę na nasuwające się pytanie, czy można i trzeba od dziecka uczyć szybkiego czytania, gdyż, jak łatwo zauważyć, nauka szybkiego czytania to w gruncie rzeczy oduczanie dawnych nawyków. Uczni dają odpowiedź negatywną, nie można bowiem uczyć szybko czytać równocześnie z nauką czytania i pisania. Ponadto, jak twierdzą psychologowie, bez przepowiadania nauczyć się czytać w ogóle nie można.

Problem nauki szybkiego (sprawnego, dynamicznego) czytania i opracowania odpowiednich do tej nauki metodyk jest problemem aktualnym i ważnym ze względu na szybki rozwój nauki i techniki, które to dziedziny zatrudniają liczne rzesze specjalistów, których zajęcie związane jest z koniecznością przyswajania znacznych ilości informacji. Można powiedzieć, iż jest to również problem dla pedagogów, którzy koncentrując się dotychczas na procesach i prawidłach nauczania, mniej zajmowali się procesami uczenia się, procesami samodzielnego przyswajania wiedzy.

JUBILEUSZ PROFESORA WINCENTEGO OKONIA

Profesor Wincenty Okoń urodził się 22 stycznia 1914 roku, w roku bieżącym przypada więc sześćdziesiąta rocznica Jego urodzin. Grono uczniów Profesora postanowiło uczcić tę rocznicę. Spośród uczniów, aktualnych pracowników Instytutu Badań Pedagogicznych oraz Uniwersytetu Warszawskiego, powstał Komitet Organizacyjny w następującym składzie: Irena Janiszowska, Czesław Kupisiewicz, Tadeusz Lewowicki, Barbara Mazur, Józef Półturzycki i Władysław Piotr Zaczyński.

Główną formą uczczenia Jubileuszu Profesora Okonia postanowiono uczynić przygotowanie zbiorowej publikacji. Komitet zwrócił się do tych spośród bardzo licznej rzeszy uczniów Jubilatą, którzy wykonali swoje prace doktorskie pod Jego kierunkiem. Nie wszyscy oni mogli wykonać pracę w zaproponowanym im dość krótkim, ze względu na terminy wydawnicze, czasie.

W okresie przygotowania publikacji liczba doktorów Profesora Okonia wynosiła 41, z czego 4 osoby już nie żyją, jedna przebywa stale poza granicami kraju, czyli potencjalnych autorów mogło być 36, studia przygotowało i nadesłało 31 osób.

Weszły one w skład książki „O nowoczesną dydaktykę”, której redaktorami byli Irena Janiszowska i Czesław Kupisiewicz. Publikacja ta ma dwie części:

- w pierwszej części zamieszczono prace i materiały związane z osobą Profesora Wincentego Okonia: życiorys naukowy Profesora, pełną bibliografię Jego prac, listę doktorów z ukazaniem ich dalszych stopni i tytułów naukowych;
- w części drugiej znalazły się prace uczniów, ułożone w odrębne teoretyczne rozdziały, dotyczące współczesnych problemów dydaktyki. Opracowania te zawierają zarówno analizy teoretyczne, jak i wyniki badań eksperymentalnych i porównawczych oraz prób wdrażania do praktyki nauczania i wychowania założeń teorii dydaktycznej.

Wydania publikacji podjął się PZWS. Trzeba podkreślić, iż mimo różnych trudności spowodowanych okresem reorganizacji nowo powstałe Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne podeszły do sprawy z życzliwością i zrozumieniem, doprowadzając do ukazania się części nakładu na dzień Jubileuszu.

Komitet Organizacyjny zorganizował w dniu 22 stycznia 1974 roku uroczyste spotkanie z Jubilatą, na które w imieniu uczniów Profesora zaprosił Jego najbliższych współpracowników obecnych i dawnych oraz władze resortu oświaty, przedstawicieli Komitetu Nauki i Oświaty KC i ZNP.

W gościnnych progach Domu Kultury Nauczyciela przy ul. Brzozowej zebrało się ponad 60 osób, by wspólnie pogratulować Jubilatowi oraz życzyć mu zdrowia i dalszych osiągnięć.

Z ramienia organizatorów przemawiali: doc. dr hab. Wł. Zaczyński — z-ca dyr. Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego, doc. dr hab. Irena Janiszowska — z-ca dyr. Instytutu Badań Pedagogicznych i doc. dr hab. Bohdan Komorowski z Lublina. Następnie Jubilatowi wręczono egzemplarz publikacji „O nowoczesną dydaktykę”, a dwojka najmłodszych doktorów Profesora: Barbara Mazurowa z Uniwersytetu Warszawskiego i Marek Rusinkiewicz z Instytutu Badań Pedagogicznych, złożyła Mu życzenia i kwiaty w imieniu wszystkich doktorów.

Z grona zaproszonych gości głos zabierali: Minister Oświaty i Wychowania Jerzy Kuberski, Prezes ZNP dr Bolesław Grześ, z-ca kierownika Komitetu Nauki

i Oświaty dr Czesław Banach, prodziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii UW prof. dr Mieczysław Pęcherski (w imieniu własnym i rektora UW).

Wszyscy mówcy podkreślali zasługi Jubilata w zakresie prowadzenia ważnych i przydatnych badań, przygotowania wielu publikacji znanych nie tylko w kraju, lecz tłumaczonych na wiele języków obcych. Na uwagę zasługuje również Jego dorobek w dziedzinie kształcenia kadr: prof. W. Okoń wykształcił ponad 200 magistrów pedagogiki oraz 47 doktorów, przy czym z tej liczby trzech zostało już profesorami, a 18 docentami.

Obok pracy naukowej Jubilat rozwijał szeroką działalność naukowo-badawczą i społeczną w kraju i za granicą (między innymi w UNESCO). Wyrazem wysokiej oceny tych wszystkich zasług jest przyznanie prof. Okoniowi wielu odznaczeń państwowych, a ostatnio powołanie Go na członka-korespondenta Polskiej Akademii Nauk. Na adres Jubilata bądź do Komitetu wpłynęły dziesiątki depeesz i listów gratulacyjnych z kraju i z zagranicy.

Prof. W. Okoń w swym wystąpieniu serdecznie podziękował organizatorom i uczestnikom zebrania, nakreślił swoją drogę naukową oraz główne idee i założenia, które mu w pracy przyświecały. Cała uroczystość przebiegała w bardzo przyjemnej, życzliwej atmosferze, zarówno mówcy, jak wszyscy zebrani przyjaciele i uczniowie manifestowali swoje uznanie dla Jubilata.

Irena Janiszowska

O DOROBKU NAUKOWYM PROFESORA LUDWIKA BANDURY

(w 70 rocznicę urodzin)¹

Pierwsze publikacje Ludwika Bandury, podejmujące aktualne wówczas zagadnienia nauczania i wychowania, ukazały się już w okresie międzywojennym na łamach *Ruchu Pedagogicznego* i *Kwartalnika Psychologicznego*. W Polsce Ludowej kolejno ukazywały się książki: „Poglądy pedagogiczne St. Staszica” PZWS 1956; „Zagadnienia błędów uczniowskich”. PZWS 1963; „Trudności w procesie uczenia się”. PZWS 1968 i II wydanie w 1971 oraz „Proces uczenia się”. PZWS 1973. Jednocześnie nazwisko Bandury można spotkać w wielu pracach zbiorowych i w dochodzących do setki artykułach, w czasopismach pedagogicznych polskich i zagranicznych. Niełatwo jest charakteryzować tak różnorodny dorobek, który wyraża się bardziej poprzez czynny udział w aktualnej problematyce, aniżeli w wielu „grubych” tomach druków zwartych. Znamionuje on wielu autorów, zwłaszcza działających poza stolicą, zaspokajających różnorodne potrzeby środowiska i uczelni, kształcących młodą kadrę naukową i liczne rzesze studentów, w tym wielu czynnych nauczycieli. Toteż rozpoczął swoje uwagi od charakterystyki warsztatu pracy L. Bandury, ażeby w dalszej części skupić się na głównych nurtach problematyki, poruszanej w pracach naukowych.

Zaczął on swoją pracę w uczelni wyższej od roku 1954 i na każdym stanowisku pracował bardzo intensywnie i wszechstronnie, pełniąc obok zajęć dydaktycznych różne funkcje kierownicze i wiele czasu poświęcając na działalność społeczną. Mógł swoim zadaniom podolać jedynie starając się je zintegrować w sposób możliwie najpełniejszy. Wiązał więc zajęcia dydaktyczne, pracę kierownika zakładu i rektora z własnymi badaniami i studiowaniem literatury. I tak np. udział w Komii-

¹ Uroczystość jubileuszowa, zorganizowana przez Instytut Pedagogiki i Psychologii Uniw. Gdańskiego, odbyła się w Gdańsku w dniu 3 kwietnia br.

sjach Rzecznawców wiązał się z ustalaniem koncepcji programów i siatek godzin na studiach pedagogicznych, a zarazem zmuszał do sprawdzania efektów studiów w czasie egzaminów rocznych i magisterskich w skali całej uczelni. Gromadzenie odpowiedniej dokumentacji i zainteresowanie sukcesami i niepowodzeniami studentów studium zaocznego stało się podstawą wielu późniejszych publikacji. Wykłady monograficzne, oparte na znajomości literatury światowej i własnej koncepcji tematu, traktowane były jako podbudowa seminariów magisterskich, na których studenci przygotowywali się do prowadzenia samodzielnych badań. Toteż rzadko kiedy odnajdujemy w książkach pisanych przez profesorów taką twórczą współpracę ze studentami, dzięki której ich dorobek nie traci indywidualnego charakteru, a główny autor dokonując syntezy wskazuje, jak głęboko należy interpretować wyniki eksperymentów prowadzonych w małych grupach. I tak np. problematykę wiązania teorii z praktyką, zgodnie z koncepcją K. Lecha, badała cała grupa magistrantów w zakresie różnych przedmiotów nauczania, których uczyli w szkołach, podobnie zorganizowane były badania nad wpływem lekcji telewizyjnych na wyniki nauczania czy też nad rejestracją i analizą błędów uczniowskich. Zwłaszcza na studiach dla pracujących tego rodzaju współpraca dawała doskonałe efekty. Powstawały prace magisterskie na wysokim poziomie, często drukowane w postaci rozpraw czy książek, jak np. w: „Pracach Komisji Filozofii i Pedagogiki” wydanych przez Bydgoskie Towarzystwo Naukowe pod redakcją L. Bandury, seria A nr 77. Opublikowane były tam rozprawy H. Kaji, M. Pączkowskiego, E. Trempały, J. Jakóbowskiego. Wybitniejsi magistranci w liczbie kilkunastu już zrobili doktoraty, część z nich pracuje nad habilitacją, a dwie osoby już uzyskały tytuł doktora habilitowanego i etaty docenta. Takie znakomite efekty pracy dydaktycznej wskazują, że wokół twórczego profesora skupia się duża grupa twórczych nauczycieli, wchodzących na drogę pracy naukowej. Kosztuje to jednak wiele pracy i osobistego zaangażowania, ale i może być efektem cenniejszym niż tylko pisanie własnych książek. Ten rodzaj kształcenia jest zresztą korzystny i dla profesora, gdyż umożliwia mu dobrą łączność z pracą szkoły i orientację w funkcjonowaniu całego systemu oświaty, a zwłaszcza zrozumienie pozycji nauczyciela. Dorobek naukowy Ludwika Bandury stanowi świadectwo tego, co można osiągnąć, integrując działalność naukową, dydaktyczną i społeczną, wykazuje, jak angażując się w rozległą dziedzinę kształcenia nauczycieli, można przyczynić się do rozwoju dydaktyki jako nauki.

Przechodząc do omówienia dorobku naukowego L. Bandury, chcę się zatrzymać na tematyce związanej z działalnością katedry, a później zakładu dydaktyki, której jest on długoletnim kierownikiem. Początkowo autor zajmował się i historią, i teorią wychowania, a także psychologią pedagogiczną,¹ stopniowo koncentrował się coraz wyraźniej wokół zagadnień dydaktycznych. Wśród jego zainteresowań dominują dwa kręgi tematyczne: pierwszy wiąże się z poszukiwaniem związków między nauczaniem i uczeniem się, przy tym zainteresowania autora przesuwały się coraz bardziej w kierunku badań nad procesem uczenia się, zgodnie z tendencjami współczesnych badań, drugi — dotyczy kształcenia dorosłych, a w szczególności kształcenia nauczycieli ze specjalnym uwzględnieniem kształcenia zaocznego. Kolejno omówię te dwie grupy tematów, poświęcając więcej uwagi publikacjom ostatnim.

Poszukiwanie związków między procesami nauczania i uczenia się rozpoczął autor początkowo od zagadnień ogólniejszych, takich jak „Przyczyny niepowodzeń szkolnych” — *Kwartalnik Pedagogiczny* 1958, nr 4, czy „Zbliżenie szkoły do życia” — *Ruch Pedagogiczny* 1961, ażeby później zainteresować się koncepcją wi-

¹ Badal wówczas kształtowanie się pojęć moralnych i historycznych — artykuły drukowane w języku francuskim w *Scientia Paedagogica Experimentalis. Revue Internationale* — ed. R. Verbist. Gent. 1965.

zania teorii i praktyki Lecha i rozszerzyć ją na wszystkie przedmioty nauczania w oparciu o doświadczenia nauczycieli, badających wyniki własnej pracy. Tak właśnie powstały dwie większe rozprawy w wydawnictwach zbiorowych, to jest artykuł „Aktywność ucznia w nauczaniu różnych przedmiotów przez łączenie teorii z praktyką” w tomie pt. „O intensyfikacji nauczania i wychowania”, PZWS 1966 oraz „Próby łączenia teorii z praktyką w nauczaniu różnych przedmiotów” w: *Lubelski Rocznik Pedagogiczny* 1966, t. II. Autor miał wykład na ten temat w Instytucie Pedagogicznym w Magdeburgu, natomiast gospodarze wydrukowali publikację pt. „Aktivierung der Schüler in der Unterricht durch Verbindung der Theorie und der Praxis” w *Wissenschaftliche Zeitschrift des Pädagogischen Instituts Magdeburg* 1967 nr 6.

Dalsze refleksje autora bieżą już nowym torem, zajmuje się on bowiem procesem dydaktycznym od strony trudności, przeszkód, które wyrastają na drodze do osiągania właściwych celów. Obie książki, i tę o błędach uczniowskich, i tę o trudnościach w procesie uczenia się, cechuje taki właśnie sposób ujęcia. Okazuje się on bardzo istotny dla zrozumienia właściwości procesu uczenia się i interesujący nauczyciela, szukającego dróg przezwyciężenia niepowodzeń, jakie napotyka w swej codziennej pracy. A więc temat płodny poznawczo i o dużych walorach praktycznych. Korygowanie błędów uczniowskich i rozwiązywanie różnych typów i stopni trudności, wynikających z materiału nauczania, stanowią składniki normalnych czynności dydaktycznych i zmuszają nauczyciela do obserwacji uczenia się ucznia. Uwzględniając bogatą literaturę naukową ustala L. Bandura pojęcie i przyczyny trudności uczenia się, w dalszych rozdziałach konstruuje własną klasyfikację trudności, opartą na leninowskiej teorii poznania i dorobku teorii uczenia się oraz wynikach praktyki. Rozpatruje kolejno trudności uczenia w zdobywaniu wiedzy, w opanowaniu umiejętności, w zapamiętywaniu i utrwalaniu wiadomości, w odczuwaniu wartości i stosowaniu wiedzy w praktyce.

Ostatni rozdział książki stawia pytanie: zapobiegać trudnościom czy uczyć je pokonywać, i daje reasumpcję całości rozważań, wykazując, że trzeba zapobiegać zbyt dużym trudnościom, jak i uczyć się pokonywania właściwego stopnia trudności. Taki wniosek niewątpliwie ma głębokie konsekwencje wychowawcze i zachęca nauczyciela do pogłębiania tak materiału nauczania, jak i poznawania możliwości ucznia. Oryginalność tej książki polega natomiast na wykorzystaniu eksperymentów odpowiednio przeszkolonych nauczycieli i dokonaniu syntezy uwzględniającej ogólny proces uczenia.

Książka ta rozeszła się tak szybko, że już w roku 1971 ukazało się jej drugie wydanie.

Rozprawa w tomie *Studiów Pedagogicznych* t. XXVIII r. 1973, dedykowanych prof. dr. K. Sośnickiemu w 90 rocznicę jego urodzin, pt. „Rola słowa w procesie nauczania i uczenia się” zawiera ciekawą krytykę tradycyjnie ujmowanej zasady pogłębłości. Uczenie się pogłębione — twierdzi autor — polega na wiązaniu postrzegania z myśleniem. Nauczyciel, formułując odpowiednie pytania, a więc poprzez bodźce słowne, zmienia strukturę postrzeżenia i kształtuje odpowiednie pojęcia. Należy unikać dwóch typowych błędów, które popełniają ciągle jeszcze nauczyciele — mnożą oni niepotrzebnie ilość pomocy naukowych i poprzestają na opisie, nie starając się doprowadzać ucznia do uogólnień.

Należy dodać, że L. Bandura był naukowym redaktorem tego tomu, który zatytułował „Nauczanie kształtujące”. W roku 1973 ukazała się następna, najbardziej dojrzała książka pt. „O procesie uczenia się” (PZWS), w której autor, wykorzystując swoje dawne prace, rozszerza je i pogłębia poprzez przedstawienie historycznego rozwoju różnych teorii uczenia się oraz ogólną charakterystykę nowoczesnych koncepcji, mając ciągle na uwadze potrzeby współczesnego nauczyciela, przygotowującego ucnia do uczenia się przez całe życie. W oddzielnych rozdziałach zostają

ujęte jako najważniejsze następujące rodzaje uczenia się: przyswajania treści i ich utrwalanie (i tu omówione są asocjonistyczne teorie uczenia się), wyuczenie się umiejętności ruchowych, uczenie się problemowe (tu poruszona jest teoria pola K. Lewina i teoria operacjonizmu Piageta), wreszcie stosowanie wiadomości w ćwiczeniach i praktyce oraz zagadnienie transferu.

W dalszych rozdziałach poruszone są takie problemy, jak potrzeby i motywy uczenia się, trudności i sposoby ułatwiające uczenie się, znaczenie zdrowia psychicznego i rola nauczyciela w procesie uczenia się.

Dobór tych treści, bardzo rzeczowo i z dużą erudycją przedstawionych, jest dobrze wyselekcjonowany pod kątem widzenia potrzeb szkoły i nauczyciela. Autor omawia wiele poglądów mało jeszcze u nas znanych i uwzględnia doświadczenia pedagogów radzieckich, francuskich, amerykańskich i niemieckich, nie pomija też dorobku polskiego. Warto zwrócić uwagę na rozdziały o trudnościach i ułatwieniach procesu uczenia się. Wykorzystana została tu klasyfikacja sytuacji trudnych T. Tomaszewskiego i powiązana z własnymi badaniami. Z kolei ustalenie typowych trudności ułatwiło charakterystykę sposobów ułatwiających uczenie się. W tym rozdziale zostało poruszone zagadnienie kierowania uczeniem się ucznia, o którym już wcześniej pisał autor w artykule „Przyswajanie techniki uczenia się w klasie”. *Studia Pedagogiczne* t. XXII 1971, wykazując na podstawie szczegółowych badań nauczycieli, że ucząc uczniów techniki uczenia się osiąga się, zwłaszcza w stosunku do uczniów słabszych, lepsze wyniki nauczania.

Wracając do książki „O procesie uczenia się” trzeba jeszcze pokreślić, że chyba po raz pierwszy w rozważaniach dydaktycznych uwzględniona została problematyka zdrowia psychicznego, a w rozdziale ostatnim wykorzystane zostały oryginalne materiały, oparte na opinii doświadczonych nauczycieli o tym, jakie osoby ich uczące wywarły na nich największy wpływ. Takich analiz jeszcze nie prowadzono, zajmując się najczęściej obrazem nauczyciela w oczach ucznia. Z prac poprzedzających omawianą książkę chciałabym jeszcze wyróżnić artykuł opublikowany w *Kwartalniku Pedagogicznym* 1966, nr 2 oraz w języku angielskim w „Paidei”, t. I, stanowiący tekst doniesienia wygłoszonego na Międzynarodowym Kongresie Pedagogicznym w 1969 w Warszawie pt. „Telewizja i jej wpływ na podniesienie wyników nauczania”. W oparciu o badania przeprowadzone w 26 klasach szkoły podstawowej w zakresie różnych przedmiotów nauczania, wykazuje Bandura, że klasy eksperymentalne osiągnęły lepsze wyniki aniżeli klasy kontrolne, niemniej wysuwa szereg zastrzeżeń dotyczących braków projekcji oraz podkreśla istotną rolę nauczyciela telewizyjnego i uczącego w klasie.

Drugi krąg zagadnień, którymi zajmuje się L. Bandura z całą pasją działacza oświatowego, dotyczy kształcenia nauczycieli. Przeszedłszy osobiście całą drogę podwyższania kwalifikacji od nauczyciela, dyrektora liceum pedagogicznego do profesora zwyczajnego i rektora uczelni wyższej, rozpatruje całość problemu nauczycielskiego z różnych stron. Bada więc nasze postępowe tradycje i drukuje w PZWS w 1956 r. „Poglądy pedagogiczne St. Staszica”, a w *Chowannie* 1958 artykuł „A. B. Dobrowolski, bojownik o nową szkołę polską”. Organizuje w 1973 w Uniwersytecie Gdańskim sesję naukową poświęconą Komisji Edukacji Narodowej, wygłaszając na niej referat.

Jednocześnie śledzi rozwijające się w Polsce Ludowej formy kształcenia nauczycieli, a w szczególności zajmuje się studiami dla pracujących. Artykuły na te tematy ukazały się w języku angielskim i francuskim w czasopiśmie *Polskie Perspektywy* przeznaczonym dla zagranicy. Referaty wygłoszone w NRD i NRF zostały opublikowane w: *Das Hochschulfernstudium in Polen* — Weinheim — J. Belz 1970 *Die Lehrerbildung in der Volksrepublik Polen* — Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock — 1966.

L. Bandura jest jednym z pierwszych autorów w Polsce, który rozpoczął

badania naukowe w zakresie zagadnień kształcenia na studiach zaocznych. Już w roku 1964 ukazało się pierwsze doniesienie z badań „Nauczyciele studiujący zaocznie”, charakteryzujące populację nauczycieli podejmujących ten rodzaj studiów. W *Kulturze i Społeczeństwie* 1964 nr 1 oraz w tym samym czasopiśmie w roku 1964 omawia już „Efektywność studiów zaocznych”. Obszerniejszą rozprawę na ten temat wydrukował w tomie II *Dydaktyki Szkoły Wyższej* pt. „Studiowanie zaoczne”. Rozpoczyna ją autor od zarysowania historii tych studiów, a więc od listów apostołskich i duszpasterskich, a w XVII wieku listów uczonych, a w Polsce od wskazówek Dawida, zamieszczanych w *Przeglądzie Pedagogicznym* i kończy zestawieniem różnych form kształcenia w Polsce i na świecie, przechodząc następnie do uściślenia pojęć i problemów organizacji seminariów magisterskich, przyczyn niepowodzeń i powodzeń studentów, zamykając rozważania rozdziałem o rekrutacji, podkreślając specyfikę tych studiów w krajach socjalistycznych, w których zawsze jest więcej kandydatów niż miejsc.

Autor jest gorącym zwolennikiem tej formy kształcenia, która może stać się formą edukacji permanentnej, dostrzega jednak wiele braków organizacyjnych, wielki trud nauczyciela studiującego i wysuwa różne propozycje doskonalenia tej formy, obniżania procentu odpadu i odsiewu. Książka na te tematy już jest przygotowana i oddana do druku w Międzyuczelnianym Zakładzie Badań nad Szkolnictwem Wyższym. O studiach zaocznych za granicą pisał L. Bandura wielokrotnie, zwłaszcza o kształceniu nauczycieli w NRD, np. dwa artykuły w *Kwartalniku Pedagogicznym* w roku 1964 i w 1968 raz w *Ruchu Pedagogicznym* w 1960. Kształcenie nauczycieli w Polsce na tle innych krajów zostało w artykule pod tym tytułem wydrukowane w *Nauczycielu i Wychowaniu* 1967, zajmuje się również projektami reformy kształcenia nauczycieli i analizuje jej związki z siecią szkolną w tekście, pisany wspólnie z K. Podoskim, a drukowanym w *Nauczycielu i Wychowaniu* 1969 nr 5 i w tymże roku w tym samym czasopiśmie opracował „Rozwój studiów dla pracujących w WSP” — w nr 2.

Oddzielny tom można by wydać, gdyby zebrać wszystkie artykuły i rozprawy dotyczące zawodu, pozycji i osobowości nauczyciela. Jest to zrozumiałe, że badając przez wiele lat kształcenie i doskonalenie nauczycieli, musiał autor głębiej prześledzić i problematykę pedeutologii. W dawniejszych pracach więcej miejsca poświęca historii, ażeby coraz bardziej krytycznie ustosunkować się do rozpraw, skupiających się na pytaniu, jakim powinien nauczyciel być, i śledzić badania zajmujące się pracą i wykształceniem nauczyciela, a także jego pozycją społeczną, obecnie i w przyszłości. W roku 1961 wydrukował Bandura artykuł historyczny w *Chowannie* 1961 nr 2 — „Rozwój badań nad nauczycielem” i w 1964 w *Ruchu Pedagogicznym* 1964 nr 4 — „Przegląd współczesnych zagadnień pedeutologicznych”. Nacisk na analizę pracy zawodowej nauczyciela położony jest już w artykule „Aktualne problemy zawodu nauczycielskiego” — *Nauczyciel i Wychowanie* 1967 nr 2 i zostaje rozszerzony o problem twórczości i efektów pracy w dalszych dwóch publikacjach: „Twórczość w zawodzie nauczyciela” — *Zycie Szkoły* 1968 oraz „Efektywność pracy nauczyciela” w *Ruchu Pedagogicznym* 1969. Wzrastająca złożoność obowiązków nauczycielskich skłania Bandurę do rozważań futurologicznych, przewidujących konieczność zróżnicowania zawodowego. Píše o tym w *Ruchu Pedagogicznym* 1972 nr 3. Stawiając wysokie wymagania nauczycielowi, autor od pierwszych swoich wystąpień był gorącym orędownikiem wyższego wykształcenia dla całego zawodu nauczycielskiego, teraz domaga się nowego podziału pracy, dostrzegając potrzebę specjalizacji, której wymaga nowoczesność. Walcząc o lepsze wykształcenie i warunki pracy nauczyciela na terenie ZNP położył Bandura i duże zasługi w rozwoju polskiej pedeutologii.

Jakby na marginesie tego kręgu zainteresowań pojawiają się jeszcze i publikacje z zakresu oświaty dorosłych, w której bierze udział jako czynny działacz Towar-

rzystwa Wiedzy Powszechnej. Drukuje więc w czasopiśmie *Oświata Dorosłych* artykuły o możliwości kształcenia dorosłych, o uniwersytetach powszechnych, porusza też w r. 1965 szeroki problem: Oświata dorosłych a problemy współczesności. Przegląd dorobku naukowego L. Bandury, który starałam się przedstawić, charakteryzując jego badania nad procesem nauczania i uczenia się, oraz badania nad kształceniem nauczycieli, nie jest wyczerpujący, ale jak sądzę, wyraźnie wskazuje na jego cenny wkład do rozwoju nauk pedagogicznych. Wszystko, co pisał, było związane z rozwijającym się systemem oświaty i wychowania, stanowiło odpowiedź na zapotrzebowanie szkoły i nauczyciela. Nie ma w jego dorobku tematów mało ważnych, koniunkturalnych, gdyż jest to autor oszczędny w słowach i bardzo rzeczowy. Pracuje nad intensyfikacją procesu nauczania i uczenia się w teorii i praktyce, zgłębia jego prawidłowości, a jednocześnie stara się pomóc nauczycielowi i szkole. Integracja całokształtu jego działalności ustrzegła go zarówno od ciasnego praktycyzmu, jak i od manowców teoretyzowania bez łączności z terenem, głębokie osobiste zaangażowanie we wszystkim, co robił i badał, dało w efekcie głębokie wartości naukowe, zawarte w jego książkach i rozprawach.

Romana Miller

SYMPOZJUM NAUKOWE W KATOWICACH POŚWIĘCONE PRACY Z UCZNIEM ZDOLNYM

W dniach 19—20 grudnia 1973 roku odbyło się w Instytucie Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Katowicach pierwsze naukowe sympozjum na temat pracy z uczniem uzdolnionym w zintegrowanym systemie wychowawczym. Organizatorami obok wspomnianego instytutu były: Wojewódzka Rada Postępu Pedagogicznego i Technicznego, Kuratorium Okręgu Szkolnego Katowickiego i Uniwersytet Śląski. Organizatorzy włączyli sympozjum do imprez związanych z obchodami Roku Nauki Polskiej w województwie katowickim. Jednocześnie pragnęli przeanalizować stopień realizacji Uchwał VI Zjazdu i VII Plenum KC PZPR w zakresie pogłębiania pracy wychowawczej z młodzieżą.

Zadaniem sympozjum było podsumowanie praktycznych i teoretycznych doświadczeń placówek oświatowo-wychowawczych województwa katowickiego w pracy z uczniem zdolnym. Kuratorium OS Katowickiego wysunęło w 1967 roku koncepcję pracy z uczniami uzdolnionymi, co pobudziło rady pedagogiczne szkół do nowatorskich poszukiwań rozwiązania tego problemu. Już wówczas przyjęto zasadę, że jednakowe kształcenie uczniów, bez względu na ich indywidualne cechy i właściwości psychiczne, jest w dobie współczesnej anachronizmem. Bódcem tych poszukiwań były osiągnięcia radzieckich pedagogów w tym zakresie. Podstawowym zadaniem naukowców i pedagogów było poszukiwanie metod stymulujących zdolności i zainteresowania naukowe uczniów.

Na obrady przybyli: sekretarz KW PZPR w Katowicach — mgr inż. Stanisław Cieślak, kierownik Wydziału Nauki i Oświaty tegoż Komitetu — mgr inż. Jerzy Wojciechowski, przedstawicielka Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR — mgr Ch. Franckowska, pracownicy naukowcy wyższych uczelni Śląska, Warszawy, Krakowa, Poznania, Lublina, Łodzi i innych ośrodków naukowych, instytutów kształcenia nauczycieli i badań oświatowych z całego kraju, a także pracownicy nadzoru pedagogicznego Śląska i innych okręgów szkolnych oraz nauczyciele pracujący bez-

pośrednio z uczniami uzdolnionymi. Ministerstwo Oświaty i Wychowania reprezentował doc. dr hab. Stanisław Mika — dyr. Instytutu Badań nad Młodzieżą. W obradach uczestniczyli też goście z Czechosłowacji, mianowicie: prof. Hana Matoušová z Instytutu Badawczego Szkolnictwa Zawodowego w Pradze, dr Milan Šimek z Instytutu Badań nad Kulturą w Pradze i dr František Horák z Uniwersytetu im. Pałackiego w Ołomuńcu. Łącznie w obradach wzięło udział ponad 200 osób z różnych ośrodków i instytucji oświatowych.

Symposium otworzył i obradom przewodniczył mgr Tadeusz Pałys — kurator OS Katowickiego. W imieniu kierownictwa KW PZPR przemówienie powitalne wygłosił sekretarz KW PZPR mgr inż. S. Cieślík. Podkreślił on, że szkolnictwo śląskie konsekwentnie realizuje Uchwały VI Zjazdu PZPR oraz VII Plenum KC PZPR w zakresie doskonalenia pracy dydaktyczno-wychowawczej i ma w tej dziedzinie szereg osiągnięć nowatorskich, do których należy zaliczyć pracę z uczniem uzdolnionym. Działalność w tym kierunku ma przysporzyć państwu i gospodarce narodowej wysoko kwalifikowanych kadr, ideowo zaangażowanych w budownictwo socjalistyczne. Tow. S. Cieślík życzył uczestnikom owocnych obrad, które przyczyniłyby się do dalszego pomyślnego rozwiązywania problemów oświaty i wychowania nie tylko na Śląsku, ale w całym kraju.

Kurator OS Katowickiego mgr Tadeusz Pałys w referacie inauguracyjnym symposium podkreślił, że jest ono odzewem na apel tow. Sekretarza KC PZPR Edwarda Gierka, wzywającego wszystkich do równania do najlepszych. Apel ten stał się wytyczną działania placówek oświatowo-wychowawczych Śląska, a symposium ma proces równania kroku przyspieszyć. W szkołach śląskich 20% młodzieży szkolnej uczestniczy w różnych rodzajach zajęć dydaktyczno-wychowawczych stymulujących rozwój uzdolnień dzieci i młodzieży, a 12% objętych jest systematyczną opieką nauczycieli w zakresie rozwijania i pogłębiania uzdolnień specjalistycznych. Zdaniem przewodniczącego, symposium ma odpowiedzieć na trzy pytania:

- 1) w jakim stadium znajdują się organizatorzy poczynają w zakresie pracy z uczniami uzdolnionymi?
- 2) jakie należy stosować w tej dziedzinie formy pracy?
- 3) jakie zasady i metody nauczania oraz wychowania będą sprzyjać ujawnianiu i rozwijaniu uzdolnień dzieci i młodzieży?

Dla pełniejszego zebrania doświadczeń i ich przedyskutowania organizatorzy zaplanowali obrady plenarne i w grupach problemowych.

Podstawą dyskusji plenarnej i w grupach były referaty i przyczynki z badań naukowych. Podstawowy referat na temat: „Problem pracy z uczniem uzdolnionym w zintegrowanym systemie wychowawczym” wygłosił doc. dr hab. Adolf Molak — dyrektor Instytutu Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego. Przedstawił on stan i wyniki badań nad problemem pracy z uczniem uzdolnionym w kraju i za granicą, przytoczył argumenty i kontrargumenty organizowania odrębnej opieki dydaktyczno-wychowawczej nad młodzieżą uzdolnioną. Racje psychologiczne, pedagogiczne i ekonomiczne przemawiają za zrationalizowanym działaniem w tym kierunku. Rośnie zapotrzebowanie na uzdolnionych pracowników, temu musi odpowiadać zwiększona podaż uzdolnień, których potencjał, zdaniem referenta, nie jest w pełni wykorzystywany. Konieczne jest rozwijanie strategii racjonalnego gospodarowania uzdolnieniami dzieci i młodzieży, trzeba je wcześniej wykrywać i stymulować ich rozwój. Potrzebna jest wszechstronna opieka nad młodzieżą uzdolnioną, której należy stawiać wyższe wymagania: rozszerzać program nauczania i szybciej przerabiać program kształcenia, organizować dla niej dodatkowe kursy i sesje letnie, wcześniej rozpoczynać naukę, tworzyć specjalne szkoły i klasy. Wymaga to równoczesnego kształcenia nauczycieli do szerokiej pracy z uczniami uzdolnionymi.

Referat obrazujący doświadczenia szkolnictwa województwa katowickiego w dziedzinie pracy z uczniami wybitnie uzdolnionymi przedstawił dr Zdzisław Rabicki —

wicekurator OS Katowickiego. Dokonał on analizy stanu szkolnictwa na tle środowiska przemysłowego i zapoznał z osiągnięciami okręgu katowickiego w pracy z uczniami uzdolnionymi. Do szeroko stosowanych form należą: oddziały sprofilowane, szkolne i międzyszkolne koła zainteresowań, konkursy i olimpiady przedmiotowe dla uczniów.

W związku z nowymi metodami i formami pracy zainicjowano prace badawcze, zaktywizowały się szerokie kręgi nauczycielstwa, rozwinął się ruch nowatorstwa pedagogicznego, wydano liczne publikacje na związane z tym tematy. Pomyślnym zjawiskiem jest integrowanie poczynąń szkół, wyższych uczelni i instytutów naukowo-badawczych w dziedzinie pracy z uczniem zdolnym. Wyższe uczelnie przyjmują odpowiedzialność za dalszy naukowy rozwój uzdolnionych absolwentów szkół średnich. Badania wykazały istnienie w systemie organizacyjnym szkoły hamulców w indywidualizacji nauczania. Wymaga to wytwarzania twórczej atmosfery w środowiskach nauczycielskich, naukowych, młodzieżowych. Szczególnej troski wymaga rozwijanie uzdolnień młodzieży robotniczej i chłopskiej, szkoła musi stworzyć tej młodzieży takie same warunki, jakie posiada w domu dziecko z rodzin inteligentnych. Konieczna jest też pomoc w tej dziedzinie ze strony zakładów pracy i innych jej sojuszników.

Trzeci referent doc. dr Kazimierz Czarnecki — kier. Zakładu Kształcenia Zawodowego IKNiBO w Katowicach, mówił o metodach poznawania uzdolnień i zainteresowań uczniów jako elementu ich osobowości, niezbędnych w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Do zadań tych trzeba przygotowywać nauczycieli w toku ich kształcenia. Uzdolnienia są składnikiem osobowości i w tym kontekście należy je rozpatrywać i tak organizować działalność dydaktyczno-wychowawczą, by rozwijała twórczą postawę ucznia.

Doc. dr Henryk Gąsior — dyrektor IKNiBO w Katowicach, przedstawił proces i formy rozwijania zdolności i zainteresowań uczniów wybitnie uzdolnionych. Wyniki ostatnich badań wskazują, że człowiek wyzyskuje średnio tylko 10% swych zdolności umiejscowionych w korze mózgowej. Proces rozwijania zdolności i zainteresowań uczniów winien przebiegać planowo, permanentnie i intensywnie oraz wyzwalać zdolności i zainteresowania w sposób swobodny, twórczy, zmierzając do opanowania określonych umiejętności praktycznych. Podstawowymi formami pracy w tej dziedzinie, zdaniem referenta, są w okresie przedszkolnym i wczesnym szkolnym — gry i zabawy, uczestnictwo w pracach usługowych, samorządowych, społecznie użytecznych i produkcyjnych w szkole i poza szkołą, a także udział w kołach zainteresowań. Należy też tworzyć oddziały z rozszerzonym programem nauczania, zajęcia fakultatywne, konkursy, olimpiady i koła naukowe powiązane z wyższymi uczelniami. Autor omówił metody ujawniania i kwalifikowania uzdolnień oraz etapy i treści pracy opiekuńczo-wychowawczej z uczniami zdolnymi. Zadaniem szkoły jest rozwijanie i ukierunkowywanie zainteresowań i uzdolnień uczniów, bliskich potrzebom społeczno-gospodarczym socjalistycznego państwa.

Część plenarną zakończyło wystąpienie doc. dra hab. S. Miki, dyr. Instytutu Badań nad Młodzieżą, który przekazał pozdrowienia i życzenia pomyślnych obrad od wicemin. J. Wołczyka, bowiem on sam nie mógł przybyć na obrady z powodu innych pilnych zajęć. Mówca stwierdził, że sympozjum jest pierwszym tego rodzaju spotkaniem naukowców i praktyków poświęconym tak ważnemu dziś problemowi. Szczególnie cenny jest interinstytucjonalny charakter sympozjum oraz uczestniczenie w nim pedagogów, psychologów i socjologów, pracowników naukowych i nauczycieli-praktyków. Wyraził przekonanie, że sympozjum wnieśli poważny wkład do dzieła przygotowywanej reformy systemu oświatowego w naszym kraju. Podzielił się uwagami psychologa społecznego na temat problematyki sympozjum. Sympozjum ma ogromne walory poznawcze i praktyczne, przyczyni się do lepszego poznania problemu i wytyczy kierunki działania w tym zakresie.

Prof. Hana Matoušova z Pragi podzieliła się wynikami badań na temat zainteresowań młodzieży czechosłowackiej i wyraziła zadowolenie z udziału w sympozjum, którego wynikami zainteresowane jest szkolnictwo Czechosłowacji.

W dyskusji plenarnej przemawiało ponad 10 osób, kilka osób złożyło treść swych nie wygłoszonych przyczynków i doniesień na piśmie do materiałów obrad. W drugim dniu odbywały się obrady i dyskusja w zespołach problemowych. Referaty wygłosili i pracom przewodniczyli:

1. Mgr Kazimierz Gorzelok — Zakład Badań nad Młodzieżą IKNiBO Katowice — Praca z uczniem uzdolnionym w środowisku domowym,
2. Mgr Teodor Paliczka, z-ca dyr. VIII Lic. Ogóln. w Katowicach — Praca dydaktyczno-wychowawcza szkoły z uczniami uzdolnionymi.
3. Dr Bogusław Chmielowski — dyr. Pałacu Młodzieży w Katowicach — Praca z uczniem uzdolnionym w środowisku pozaszkolnym.
4. Doc. dr hab. Włodzimierz Goriszowski — kier. Zakładu Pedagogiki pracy K-O Filii UŚl. w Cieszynie — Praca naukowo-pedagogiczna w zakresie doskonalenia systemu opieki nad uczniami uzdolnionymi.
5. Dr Erwin Gondzik — adiunkt Zakładu Kształcenia Zawodowego IKNiBO w Katowicach — Samodzielna praca ucznia uzdolnionego — kariery szkolne i pozaszkolne uczniów-olimpijczyków.
6. Mgr inż. Jan Batorski — st. asyst. Zakładu Kształcenia Zawodowego IKNiBO Katowice — Samodzielna praca zawodowa uzdolnionych absolwentów średnich szkół zawodowych.

W dyskusjach w zespołach głos zabrało ponad 60 osób, dzieląc się doświadczeniami i formułując wnioski do pracy z uczniami uzdolnionymi. Po przerwie przewodniczący zespołów na posiedzeniu plenarnym zapoznali uczestników sympozjum z przebiegiem obrad i przedstawili przyjęte wnioski.

Podsumowania obrad dokonał mgr T. Pałys — kurator OSK. Stwierdził on m. in., że obrady i dyskusja wniosły nowy i bogaty materiał do omawianego problemu. Pozwoli to na ustalenie prac w tej dziedzinie i podsumowanie dotychczasowego dorobku oraz wytyczenie dalszych zadań i sposobów wykrywania oraz rozwijania uzdolnień uczniów. Sympozjum istotnie wniosło poważny wkład w zakresie wykorzystywania uzdolnień i talentów młodzieży dla potrzeb budownictwa socjalistycznego w naszym kraju. Postawione przed sympozjum zadania zostały, zdaniem przewodniczącego obrad, wykonane. Materiały z sympozjum zostaną opracowane i opublikowane, a do końca marca 1974 r. otrzymują je wszyscy uczestnicy sympozjum i osoby zainteresowane tą problematyką. Podziękował referentom, dyskutantom, gościom z Czechosłowacji i wszystkim uczestnikom za udział w sympozjum i podzielenie się cennymi doświadczeniami, które zostaną pożytkowane dla dobra młodzieży i kraju.

Na zakończenie należy z zadowoleniem odnotować wysoki poziom organizacyjny sympozjum. Zamiejscowi goście zostali wygodnie zakwaterowani i troskliwie zaprowadzani. Otrzymali też tezy referatów i publikację E. Gondzika pt. „Metody i formy pracy z uczniem uzdolnionym”, zaopatrzoną w bogatą bibliografię problemu.

Jeżeli uczestnicy i zainteresowani tematyką nauczyciele i pracownicy nauki otrzymają zapowiedziane materiały z sympozjum, osiągnięcia woj. katowickiego zostaną pożytecznie wykorzystane w całym kraju.

PRZED NOWYM ROKIEM SZKOLNYM

W przygotowaniach nowego roku szkolnego 1974/75 Ministerstwo Oświaty i Wychowania utrzymuje w mocy postanowienia „Instrukcji w sprawie organizacji kształcenia i wychowania w roku szkolnym 1973/74”. Zatem rok szkolny 1974/75 stanowić będzie dalszy etap realizacji założeń Ministerstwa, jakie zostały zawarte w ubiegłorocznej instrukcji, a zmierzające do:

- dalszego postępu w dziedzinie doskonalenia funkcji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych szkoły,
- podnoszenia poziomu efektywności kształcenia i wychowania,
- rozwijania samorządnej aktywności uczniów,
- zacieśnienia współpracy ze społeczeństwem w socjalistycznym wychowaniu dzieci i młodzieży.

Utrzymując w mocy postanowienia ubiegłorocznej Instrukcji, Ministerstwo czyni ją podstawą przygotowania nowego roku szkolnego i pracy pedagogicznej zespołów nauczycielskich.

W nowym planie działania wszystkich ogniw administracji szkolnej oraz szkół i placówek oświatowo-wychowawczych uwzględnić należy te zadania, które wynikają z istotnych potrzeb terenowych, z postanowień władz partyjnych i rządowych oraz z programu działania Ministerstwa, a z tym wiążą się wydane przez resort zarządzenia dla szkolnictwa.

Wcześniejsze rozpoczynanie prac przygotowawczych przed nowym rokiem szkolnym ma na celu przestudiowanie instrukcji i dokumentów z tym związanych, dokonanie rozdziału zadań dla każdego ogniwa, by jego rola w realizacji instrukcji była uwidoczniiona.

Do wyeksponowanych zadań w nowym roku szkolnym należeć będzie:

- 1) dalsze prowadzenie prac nad kształtowaniem modelu szkoły wychowującej, rozwiązującej coraz lepiej problemy pracy ideowo-wychowawczej, włączając w szerszym zakresie sojuszników szkoły, a zwłaszcza komitety rodzicielskie, ZHP, TPD i zakłady pracy;
- 2) bardziej efektywne rozwiązanie upowszechnienia kultury technicznej wśród dzieci i młodzieży;
- 3) prawidłowe kształtowanie stosunków w układzie szkoła — nauczyciel — uczeń — rodzice;
- 4) dalszy rozwój działalności ZHP i innych organizacji uczniowskich, przy zapewnieniu im warunków i możliwości udziału w realizacji programu wychowawczego szkoły;
- 5) rozwój zajęć pozalekcyjnych, sportu, kultury fizycznej i turystyki;
- 6) racjonalne zaprogramowanie i organizowanie prac społecznie użytecznych. Dla umocnienia wychowawczej roli obowiązkowych prac społecznie użytecznych, ich wymiar w szkołach ogólnokształcących w miastach, poczynając od klasy piątej, podwaja się;
- 7) doskonalenie sieci szkolnictwa wiejskiego przez dalsze organizowanie zbiorczych szkół gminnych.

Oto podstawowe problemy, jakie przyjdzie konsekwentnie wdrażać w nowym roku szkolnym 1974/75, który rozpocznie się 2 września br.

Od prawidłowego podjęcia wielostronnych działań szkół, rad pedagogicznych i instytucji oświatowych zależeć będzie zakończenie prac przygotowawczych przed nowym rokiem szkolnym. Dzień 25 sierpnia ustala się dniem gotowości szkół i placówek oświatowo-wychowawczych do pracy dydaktyczno-wychowawczej w nowym roku szkolnym.

W KRĘGU PRZYJACIOŁ LITERATURY DLA DZIECI I MŁODZIEŻY

Tradycyjna literatura dziecięca o charakterze moralizatorsko-dydaktycznym nie była popularną dziedziną twórczości, rozwijała się na marginesie ogólnej działalności wydawniczej. W ostatnich dziesięcioleciach nastąpiły radykalne zmiany w tym zakresie. Stopniowo upowszechnia się przekonanie, że literatura winna mieć wysoką wartość artystyczną bez względu na to, czy adresatem jej są dzieci, młodzież czy dorośli.

Przejawem współpracy międzynarodowej nad podniesieniem poziomu literatury dziecięcej oraz wymiany doświadczeń kilku krajów była zorganizowana w okresie od 19. XI. do 5. XII. 1973 wystawa książki szwedzkiej w Bratysławie. Organizatorami imprezy był Szwedzki Instytut Książki Dziecięcej, reprezentowanej przez Mary Orvig, kierowniczkę biblioteki tegoż Instytutu, wydawnictwo czeskie Albatros oraz Słowackie Koło książki dziecięcej, związane z wydawnictwem Mladé letá. To środowisko twórcze skupia szeroki krąg pisarzy, wydawców, księgarzy, plastyków, ilustratorów, bibliotekarzy, teoretyków nauki o książce, a więc wszystkich przyjaciół literatury dla dzieci i młodzieży, organizuje wystawy, konferencje, współpracuje z przedstawicielami innymi krajów w realizacji wielkiej idei — tworzeniu i upowszechnianiu książek młodzieżowych na wysokim poziomie artystycznym i dydaktyczno-wychowawczym.

Wydawnictwo Mladé letá przejawia bardzo aktywną działalność, o czym świadczy fakt, że od roku 1950 wydano około 4000 tytułów książek.¹ Rocznie publikuje się około 200 tytułów książek dla dzieci i młodzieży. Pożyteczną działalność realizuje też utworzona w 1971 roku sekcja literatury popularnonaukowej, która wydała już 246 tytułów książek. Klub przyjaciół książki wraz z wydawnictwem nie ogranicza swojej działalności do publikowania i upowszechniania dzieł, lecz jednocześnie organizuje szkolenie autorów, ilustratorów oraz działalność teoretyczno-badawczą, by stworzyć żywy, twórczy ośrodek prawdziwych przyjaciół książki dziecięcej. Dziś wydawnictwa czeskosłowackie dobrze reprezentują literaturę dla dzieci i młodzieży w kraju i za granicą, a przede wszystkim zaspokajają potrzeby czytelników młodych odbiorców książki.

Analogiczne dzieje charakteryzują drugą instytucję organizującą wystawę — Szwedzki Instytut Książki Dziecięcej (Svenska barnboksinsitutet), który powstał w Sztokholmie w 1967 roku. Reprezentuje on obecnie dobrze zaopatrzone centrum dokumentacji i informacji dotyczącej literatury dla dzieci i młodzieży oraz przesyła zainteresowanym jednostkom i instytucjom potrzebne materiały. Posiada obecnie 20 000 tytułów książek dawnych i współczesnych, oryginalnych dzieł szwedzkich, przekładów z innych języków na język rodzimy, jak również przekłady dzieł własnych na inne języki. Instytut gromadzi również zbiór podręczników szkolnych (2700 tytułów) o charakterze międzynarodowym, nie tylko krajowych.

¹ Eva Schmidová-Hornišová: Bibliografia. Produkcie vydavateľstva Mladé letá za roky 1959—1969. Bratislava 1970, s. 525. (Obejmuje 2728 tytułów książek).

W organizowaniu pracy akcentuje się szczególnie działalność porównawczą, współpracę z innymi krajami, wymianę informacji i doświadczeń, by przełamać bariery językowe i inne, jak mówi Mary Orvig.

O szerokim kręgu przyjaciół książki dziecięcej w Sztokholmie świadczy fakt, że Instytut korzysta z pomocy czterech fundatorów, do których należy: Zarząd Bibliotek Miejskich, Uniwersytet, Związek Wydawców, Sekcja autorów literatury młodzieżowej (związku pisarzy szwedzkich). Prócz tego uzyskuje poparcie finansowe wielu instytucji i osób prywatnych w kraju i za granicą.

Zorganizowana w Czechosłowacji wystawa książki szwedzkiej miała pierwszą ekspozycję w Pradze we wrześniu 1973 — drugą obecnie w Bratysławie. Całość tworzyły ekspozyty w liczbie 208 bogato ilustrowanych, barwnych, o atrakcyjnej szacie graficznej książek, przeznaczonych dla czytelników różnych grup wieku i zainteresowań — od najmłodszych, którym sprawiają radość zbiory ilustracji bez tekstu, do poważnej literatury młodzieżowej — książki realne i z bogatego świata fantazji, książki dokumentalne z bogatym zbiorem fotografii ze świata przyrody, społeczeństwa czy techniki, powieści podróżnicze, detektywistyczne czy batalistyczne. Wszystkie jednak tworzone z myślą o ich wysokich walorach poznawczych i artystycznych. Integralną część wystawy stanowiły oryginały ilustracji szwedzkich książek dla dzieci oraz przekłady dzieł szwedzkich na język słowacki.

W przygotowaniu wystawy uderzał z pedagogicznego punktu widzenia brak jakiegokolwiek komentarza i określonego kryterium układu dzieł, jak również informacji o autorach, zwłaszcza że wystawa dotyczyła tak nie znanych widzowi terenów. Największą wartością wystawy była możliwość zapoznania się z bogatym doświadczeniem organizatorów czytelnictwa w innych krajach.

Nawiązaniu współpracy Instytutu Szwedzkiego z Bratysławą towarzyszyła sprzyjająca atmosfera szerokiego kręgu przyjaciół literatury dla dzieci i młodzieży w tym mieście. W kwietniu 1973 odbyła się tu również ekspozycja uprzednio w Pradze wystawa książki japońskiej (180 tytułów), gdzie prezentowano szczególnie książki popularnonaukowe dla dzieci i młodzieży, książki ułatwiające orientację w epoce „eksplozji informacji”.

W Bratysławie organizowane są też przy współpracy kilku instytucji o nastawieniu badawczym seminaria na tematy czytelnictwa i publikowane później w wydawnictwach książkowych (np. Čítanie dievčat, Bratislava 1972). Entuzjaści pracy z czytelnikiem publikują swoje doświadczenia na łamach czasopisma *Citateľ*. Ożywioną działalność instruktazowo-metodyczną i wydawniczą prowadzi Slovenska Pedagogická Knihnica. Głównym inspiratorem badań naukowych nad czytelnictwem dzieci jest Katedra Knihovedy a vedeckých informácií (dr Eugen Mešša) organizując prace dyplomowe z tego zakresu i przygotowując nowy zastęp pracowników książki. Interesującym przejawem tej działalności jest wydawany w małej poligrafii „Bulletin absolventov a posluchačov knihovedy o práci s deťmi a mládežou”. (Ukazuje się nieregularnie, dotychczas opublikowano już 29 numerów).

Z obserwacji różnych inicjatyw badawczych można wnioskować, że nie występuje tu konkurencja poszczególnych placówek czy osób, lecz raczej współdziałanie w realizacji wspólnej idei — przygotowanie młodego czytelnika, dostarczenie atrakcyjnej lektury oraz wyrobienie potrzeby czytania z myślą o wychowaniu perspektywnym tych ludzi, którzy w 2000 roku wezmą ster życia społecznego w swoje ręce, kształtując nową, nie znaną nam jeszcze rzeczywistość. Teraz przeżywają oni jeszcze swoje „mładé letá”.

BOHDAN NAWROCZYŃSKI NIE ŻYJE

W wieku 92 lat zmarł prof. Bohdan Nawroczyński, twórca pedagogiki polskiej jako dyscypliny naukowej, bojownik o szkołę polską, wychowawca kilku generacji wychowawców polskich. Droga na szczyły polskiej myśli pedagogicznej wiodła Zmarłego poprzez przywództwo w najpotężniejszej organizacji młodzieży polskiej końca ubiegłego i początku bieżącego stulecia zwanej „Zetem” (Związek Młodzieży Polskiej). Organizacja ta jako cele stawiała sobie walkę z biernością i uległością polityczną społeczeństwa po powstaniu styczniowym oraz przygotowanie obywateli przez wychowanie i kształcenie do czekających ich zadań budowania wolnej ojczyzny. Jako członek organizacji był Bohdan Nawroczyński w r. 1904—1905 Prezesem Bratniej Pomocy Studentów Uniwersytetu Warszawskiego i w tym charakterze jednym z głównych przywódców strajku na tym Uniwersytecie, a potem jego bojkotu przez studentów Polaków, gdy władze carskie nie zgodziły się na spolszczenie uczelni. Relegowany z Uniwersytetu, po uwolnieniu z więzienia — kontynuował wszechstronne studia na uniwersytetach zagranicznych, aby po ich ukończeniu objąć posadę nauczyciela polonisty w szkołach Konopczyńskiego i Chrzanowskiego w Warszawie. Wybór zawodu nauczycielskiego był niewątpliwie konsekwencją dogłębnego Jego przejęcia się wychowawczymi celami organizacji „Zet”. Po odzyskaniu niepodległości, po okresie pracy w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, w którym opracował podstawy pedagogiczne i dydaktyczne odrodzonej szkoły polskiej, wykładał przez rok pedagogikę na Uniwersytecie Poznańskim, a następnie powołany został na profesora tego przedmiotu w Uniwersytecie Warszawskim, gdzie zorganizował dotąd nie istniejące w tej uczelni studia pedagogiczne. „Studium”, mieszczące się w kilku pokojach przy placu Trzech Krzyży 8, stało się rychło głównym ośrodkiem myśli i działań pedagogicznych w kraju. Odbywało się w nim nie tylko kształcenie studentów pedagogiki, ale również licznych rzesz nauczycieli szkół średnich. Na seminariach prowadzonych przez Profesora nierzadko weryfikowali naukowo swoje koncepcje pedagogiczne kierownicy oświaty w Polsce. Profesor Nawroczyński należał do grona ówczesnych luminary Uniwersytetu Warszawskiego — na jego zawsze interesujące wykłady o wychowaniu wygłaszane piękną polszczyzną tłumnie uczęszczali nie tylko studenci różnych kierunków studiów, ale również nauczyciele, wychowawcy, oświatowcy, zgola wszyscy, dla których bliskie były sprawy pedagogiczne.

W swoich pracach teoretycznych położył Bohdan Nawroczyński trwałe fundament pod pedagogikę polską jako dyscyplinę naukową, która dzięki Niemu zajęła przodujące miejsce w światowej teorii wychowania i nauczania. Dbał przy tym o oryginalność polskiej myśli pedagogicznej, o jej samodzielność. W ostatniej swojej książce („O wychowaniu i wychowawcach” — 1968 r.) napominał: „Badanie ruchu pedagogicznego u obcych — pisał — powinno się łączyć z samorodną twórczością i wyprowadzić ją na poziom światowy. Tym szlakiem wspinali się na swoją wyżynę i Andrzej Frycz-Modrzewski w wieku złotym, i działacze Komisji Edukacyjnej, i największy z pozytywistycznych teoretyków wychowania Jan Władysław Dawid”.

W pracach teoretycznych, które stanowią wzór przejrzystości myśli i precyzji wyrażania się (nauczył go tego profesor Uniwersytetu Lwowskiego, nauczyciel wielu późniejszych filozofów polskich, Kazimierz Twardowski), sprecyzował naczelne pojęcia pedagogiczne, takie jak: wychowanie, nauczanie, kształcenie, wykształcenie, ustalił między nimi związek, rozwiązał liczne antynomie istniejące w tej dyscyplinie naukowej, jak np. przymusu i swobody w wychowaniu, jednostki i zespołu w procesie wychowania i nauczania — oddziaływania na osobowość (zw. wpływów zamierzonych i niezamierzonych, badał sprawę charakteru i jego kształcenia — dokonał analizy wychowania jako procesu wchodzenia ludzi w kulturę narodową i ogólnoludzką. W związku z tą ostatnią sprawą zaliczano niekiedy Profesora do reprezentantów kierunku tzw. pedagogiki kultury, co nie jest słuszne, pozostawał bowiem ponad wszelkimi kierunkami pedagogicznymi, stwarzając własny kształt pedagogiki polskiej. Pisał na ten temat: „Stojąc mocno przy tym, co jest zdrowym rdzeniem polszczyzny, trzeba jednocześnie poznawać świat szeroki, ale nie po to, aby bezmyślnie naśladować, co cudzoziemskie, lecz aby czynić rozumny wybór i przyswajać sobie to tylko, co tego warte. A i to jeszcze należy przerabiać po swojemu”.

Uporządkował także teorię nauczania w najbardziej powszechnie znanym dziele pt.: „Zasady nauczania” i niekiedy dlatego uznawany raczej za klasyka dydaktyki niż pedagogiki. W istocie zawsze podporządkowywał proces dydaktyczny procesowi wychowawczemu (stworzył pojęcia „wychowania nauczającego” i „nauczania wychowującego”). Pisał na ten temat: „Sądzę, iż gdy zaniedbuje się wychowanie charakteru i osobowości, to zawadzają najlepiej pomyślane metody nauczania”. Powtarzał też za Komenskim, że szkoła bez wychowania jest jak młyn bez wody, oraz często powoływał się na maksymę starożytnych, że nie szkoła, lecz życie uczy. Był gorącym przeciwnikiem technizacji w pedagogice. W jednej z ostatnich publikowanych swoich recenzji wytykał autorowi pewnej niedojrzałej naukowo pracy usiłowanie sprowadzenia wpływów wychowawczych do zależności cybernetycznych. Przypominał, że wychowanie jest oddziaływaniem bardzo złożonej psychiki jednego człowieka na psychikę drugiego, że wspierać się winno na wielostronnym, chociaż odpowiednio ukierunkowanym oddziaływaniu na osobowość wychowanków, ich wszechstronnym rozwijaniu.

Traktując pedagogikę jako naukę normatywną, nie stronił jednak od badań i dał doskonały wzór empirii pedagogicznej w pracy pt.: „Uczeń i klasa”. Po powrocie, po okresie tzw. błędów i wypaczeń, do uniwersyteckiego warsztatu naukowego skoncentrował się na zagadnieniach pedagogiki porównawczej, kładąc podwaliny metodologiczne pod tę nową dziedzinę naukową.

Profesor był nie tylko teoretykiem, ale jak się rzekło — działaczem oświatowym i kulturalnym.

W ostatnim okresie okupacji kierował pracami tajnego Uniwersytetu Warszawskiego w Częstochowie, a natychmiast po wyzwoleniu jako jego prorektor podjął trud odbudowy uczelni dosłownie z gruzów i jej znaczenia dla nauki i kultury polskiej. W ten sposób jakby złotą klamrą spiął swoją walkę o polskość tej uczelni w okresie młodości i jej znaczenie dla nauki i kultury polskiej — w okresie wchodzenia w starość.

W kontaktach osobistych był Profesorem społecliwym przyjacielem, wyciągającym pomocną dłoń do każdego, kto Jego pomocy potrzebował, był doskonałym, żywym wzorem człowieka mądrego i dobrego. Promieniował powszechnie uznawanym autorytetem moralnym i naukowym.

Zapisał swoim pięknym życiem i pracą naukową złotymi zgłoskami kartę w historii wychowania w Polsce oraz w dziejach polskiej myśli pedagogicznej.

СОДЕРЖАНИЕ

От Редакции	305
-----------------------	-----

СТАТЬИ

ЗБИГНЕВ ЗАБОРОВСКИ: Интегральная модель общественных отношений	307
МАРИАН СНЕЖИНСКИ: Организация воспитательно-опекуной деятельности в нововозникающих городских посёлках	328

В ПОМОЩЬ В УЧЕБЕ УЧИТЕЛЯМ

МИРОН КРАВЧИК: Реляция между процессами воспитания в более узких и широких пределах	343
СТАНИСЛАВ КАВУЛЯ: Формирование современного воспитательного сознания родителей	356

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

АЛЕКСАНДЕР МАЦИЕША: Управление просвещением в англосакских странах	376
--	-----

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

ЯНИНА ШЫМҚАТ: Педагог в школе	383
---	-----

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

АДАМ ЗЫХ: Диагностическое значение школьной оценки	393
ЯН ШЫМАНҚОВСКИ: Новая оценка поведения	398
ЮЗЕФ МЕЖВИНСКИ: Работа школы в среде и сотрудничество с территориальной общественностью	411

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

АЛИЦИЯ МАУРЕР: Галла Спюнек — Нарушение развития учащихся и школьные неудачи	416
МАРИЯ ХЫМУК: Рышард Венцковски — Интенсификация труда учащихся в начальном обучении. Очерк эффективной организации труда учащихся в начальном обучении	418
СТЕФАН ШАЙДАК: Ян Поплюч — Конфликты в учительских коллективах	421
СТАНИСЛАВ КАВУЛЯ: Болеслав Плесынарски — Воспитание в Народной Гвардии и Народной Армии	424

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати	427
ЮЗЕФ ЗАПЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати	430
АННА КРУЛЬ: Об науке скорого чтения (из опыта работы советских учёных по методике обучения скорому чтению)	435

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

ИРЕНА ЯНИШОВСКА: Юбилей Профессора Винцента Оконя	438
РОМАНА МИЛЛЕР: В 70 годовщину со дня рождения проф. др Людвика Бандуры	439
ЯН ЯНИЦКИ: Научный симпозиум в Катовицах посвященный работе со способным учеником	444
КАЗИМЕЖ ШУБА: Перед новым учебным годом	448

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

МАРИЯ ВАЛЕНТЫНОВИЧ: В кругу приятелей литературы для детей и молодежи (об шведской выставке детской книги в Братиславе)	449
---	-----

ВОСПОМИНАНИЯ

ЮЗЕФ СОСНОВСКИ: Кончина Богдана Наврочиньского	451
--	-----



696

CONTENTS

From the Editors	305
----------------------------	-----

ARTICLES

ZBIGNIEW ZABOROWSKI: Integral Model of Social Relation	307
MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: Organisation of an Upbringing Work in the Newformed Housing Estate	328

WITH A HELP STUDYING TEACHERS

MIRON KRAWCZYK: Relations between Educational Processes in the Narrower and Wider Range	343
STANISŁAW KAWULA: Formation of the Parents Modern Educational Consciousness	356

SCHOOL IN THE PRESENT WORLD

ALEKSANDER MACIESZA: Governing Education in the English States	376
--	-----

DISCUSSIONS AND POLEMICS

JANINA SZYMKAT: Educator in a School	383
--	-----

EXPERIENCES TRIALS AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

JAN SZYMANEK: New Mark in Behaving	393
ADAM ZYCH: School Mark's Diagnostical Value	398
JÓZEF MIERZWIŃSKI: School Work in Surroundings and Cooperation with a Territorial Society	411

REVIEWS AND REPORTS ON BOOKS

ALICJA MAURER: Halina Spionek — Disturbances in Pupils' Growth and a School Failure	416
MARIA CHYMUK: Ryszard Więckowski: Pupils' Work Intensification in the Initial Teaching. Outline of an Effective Work Organization in the Initial Teaching	418
STEFAN SZAJDAK: Jan Poplucz: Conflicts in Teachers' Collectives	421
STANISŁAW KAWULA: Bolesław Pleśniarski — Education in the People's Guard and in the People's Army	424

REPORTS ON PERIODICS

STANISŁAW NOWACZYK: Review of the Polish Pedagogical Periodics	427
JOZEF ZALEWSKI: Review of the Russian Pedagogical Periodics	430
ANNA KRÓL: About Fast Reading Learning (from Russian Scientists Work)	435

COUNTRY CHRONICLE

IRENA JANISZOWSKA: Jubilee of Professor Wincenty Okoń	438
ROMANA MILLER: In the Seventieth Anniversary of Professor Ludwik	439
JAN JANICKI: Scientific Symposium in Katowice on Work with Bright Pupils	444
KAZIMIERZ SZUBA: Before the New School Year	448

ABROAD CHRONICLE

MARIA WALENTYNOWICZ: In the Circle of Childrens' Literature Friends (about Swidish Childrens' Books Exhibition in Bratislava)	449
--	-----

MEMORIES

JÓZEF SOŚNOWSKI: Bohdan Nawroczyński Died	451
---	-----

KOMITET REDAKCYJNY

*Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Mieczysław Puto (sekr. red.),
Ignacy Szaniawski, Wacław Wojtyński (red. nac.)*

RADA REDAKCYJNA

Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chalasiński, Władysław Choma, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol Kotłowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski, Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Tadeusz Parnowski, Mieczysław Pęcherski, Bogdan Suchodolski

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny” można wpłacić w każdym urzędzie pocztowym, u listonosza, w oddziałach lub delegaturach „Ruch” bądź dokonać przedpłaty na prenumeratę bezpośrednio w Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch”, Olsztyn, ul. Partyzantów 71. Konto PKO — Oddział Olsztyn 13-6-13773.

Warunki prenumeraty

w kraju: półrocznie	zł 24
rocznie	zł 48
cena pojedynczego numeru	zł 8

Za granicą prenumerata kosztuje o 40% drożej. Zamówienia na wysyłkę za granicę przyjmuje Przedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch”, Warszawa, ul. Wronia 23. Konto PKO Warszawa 1-6-100024.

Reklamacje w sprawach prenumeraty należy zgłaszać w punktach w których zamówiono prenumeratę.

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1974 r.

Nakład 4884 egz. Ark. wyd. 12,3. Ark. druk. A1 — 12,64. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Oddano do składania w lutym 1974 r. Podpisano do druku w maju 1974 r. Druk ukończono w czerwcu 1974 r.

Indeks 37 526. Olsztyńskie Zakłady Graficzne im. S. Pieniężnego. Olsztyn, Towarowa 2. Zam. 472