

RUCH PEDAGOGICZNY

5

ROK XVI (XLVIII) WRZESIEŃ – PAŹDZIERNIK 1974

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

ARTYKUŁY

WACŁAW WOJTYŃSKI: Działalność pedagogiczna ZNP w XXX-leciu PRL.	605
MICHAŁ GODLEWSKI: Szkolnictwo zawodowe w perspektywie reformy szkolnej	628
STEFAN WOŁOSZYN: W sprawie recepcji pedagogiki K.D. Uszyńskiego w Polsce	639

Z POMOCĄ STUDIUJĄCYM NAUCZYCIEŁOM

ADAM ZYCH: Uwarunkowania wartości diagnostycznej oceny szkolnej	649
WACŁAW BIELECKI: Metoda Skinera a metoda pytająca	655

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

ZBIGNIEW ZABOROWSKI: Rumuńska reforma oświatowa	667
---	-----

DYSKUSJE I POLEMIKI

MIECZYŚLAW ADAMCZYK: Kształcenie ustawiczne nauczycieli a doskonalenie działalności naukowo-dydaktycznej IKNiBO	673
MARIA CHYMUK, BARBARA JANOWSKA: Egzamin i kolokwia w opinii studentów pracujących	682
HENRYKA PELCZAR: O nowy model nauczyciela	691
BOGDAN GĘBSKI: Jeszcze o jednej praktyce pedagogicznej	697

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

JADWIGA LECHOWSKA: Moja praca — pedagoga w Szkolnej Poradni Społeczno-Wychowawczej w Częstochowie	700
WIESŁAW OLECH: Problemy obciążenia pracą fizyczną w gospodarstwach rolnych rodzin chłopo-robotniczych	703

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

STEFAN WOŁOSZYN: Eugenia Dąbrowska — Szkolnictwo Socjalistycznej Federacyjnej Republiki Jugosławii na tle potrzeb rozwoju kraju	716
ZDZISŁAW BŁAŻEJEWSKI: Ryszard Wroczyński — Pedagogika społeczna	718
MIROŚLAW J. SZYMAŃSKI: Ryszard Więckowski — Problem indywidualizacji w nauczaniu	723
STEFAN SZAJDAK: Mieczysław Łobocki — Wychowanie w klasie szkolnej	725
FELICJA BORZYSZKOWSKA-SĘKOWSKA: Władysław Sawicki — Zastosowanie wywiadu środowiskowego w walce z alkoholizmem	728
JADWIGA BEDNAREK: Zygmunt Komorowski — Szkolnictwo w kulturach Afryki	731

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	734
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	737

KRONIKA BRAJOWA

KAZIMIERZ SZUBA: Problemy realizacji nowej idei szkolnej na wsi	744
---	-----

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

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

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

WACŁAW WOJTYŃSKI

DZIAŁALNOŚĆ PEDAGOGICZNA ZNP W XXX-LECIU PRL**1. Spadek ideowy okresu międzywojennego i lat okupacji**

Dla żadnej innej zapewne dziedziny aktywności ZNP w Polsce Ludowej jego wcześniejsze historycznie poczynania nie miały tak determinującego znaczenia, jak dla działalności pedagogicznej. Cokolwiek by o niej nie powiedziano i jakiegokolwiek by do niej nie przyłożono miary, była ona przecież w swych rozmiarach i znaczeniu czymś niezwykłym. Stanowiła ewenement szczególny, zjawisko na skalę bez mała światową. Trudno byłoby znaleźć coś analogicznego gdzie indziej — zarówno jeśli chodzi o wielostronność i rozmach pracy pedagogicznej ZNP w latach trzydziestych, jak też jeśli idzie o ogromny zasięg i ogromną wielkoduszność jej w czasie okupacji. Wspólne dla obu tych okresów jest niewątpliwie jedno — to głęboki patriotyzm polskiego nauczycielstwa, które, gdy wymagały tego ciężkie warunki życia społeczno-politycznego kraju, zdobyło się na znakomicie funkcjonujący system własnych środków pedagogicznej inspiracji ze świetnie działającym i wszechstronnym aparatem wydawniczym oraz z autonomicznymi poniekąd instytucjami kształcenia nauczycieli, gdy zaś naród cały zagrożony został w swej egzystencji, na zew Związku (Tajnej Organizacji Nauczycielskiej) pośpieszyło ono do zainicjowanego tajnego nauczania dzieci i młodzieży, aby ratować przed unicestwieniem podstawową część żywej substancji narodu.

Związek Nauczycielstwa Polskiego w drugiej połowie lat trzydziestych, po czasowych wahaniach i fałszywych niekiedy postawach, znalazł się na jednym szlaku z siłami postępowymi, z lewicą społeczną kraju.

Chwilami był chorążym na tym szlaku, a znak Związku stał się synonimem walki z konserwatyzmem i zacofaniem, znakiem solidarności z hasłami zdelegalizowanej KPP, lewicowych odłamów PPS i stronnictw ludowych, klasowych związków zawodowych, Centralnej Komisji Porozumiewawczej oraz innych zrzeszeń i organizacji o obliczu postępowym i radykalnym.

Godzi się przywołać na pamięć rok 1937, datę zawieszenia Zarządu Głównego ZNP i strajku nauczycielskiego, zarazem rok głębokiego fermentu ideowego w masach nauczycielskich.

Godzi się również wspomnieć o drugim znamionym fakcie, który może być uznany za ostatni przejaw pedagogicznej działalności ZNP przed wybuchem II wojny światowej i zejściem Związku w podziemie. Chodzi tu o IV Kongres Pedagogiczny ZNP w Warszawie. Dał on wyraz przekonaniu o potrzebie większego uspołecznienia systemu szkolnego w Polsce, czyli takiej jego organizacji, która uwzględniałaby interesy szerokich warstw społecznych. O jednolitości społecznej tego systemu decydować miała przede wszystkim: dostępność szkoły dla wszystkich poziomów zamożności; demokratyczna treść społeczno-kulturowa szkoły; oparcie wychowania na zasadzie wolności i godności człowieka. Ważną tezą Kongresu, przedstawioną w referacie Heleny Radlińskiej, było postulowane rozszerzenie pojęcia wychowania, które powinno być zwrócone nie tylko na zadania aktualne, lecz także na zadania przyszłe, na siły narastające oraz na możliwości utajone w każdej jednostce i w masach narodu. Tak pojęte wychowanie uczy współdziałania, stopniowo ogranicza rolę wychowawców na rzecz samowychowania, zwraca się ku siłom narastającym w człowieku i zwraca go ku zadaniom przebudowy. Kongres zaprezentował również tezę o nauczycielu jako współtwórcy systemu edukacyjnego (Z. Mysłakowski) i zażądał dla niego ustami Henryka Rowida możliwości kształcenia się na poziomie wyższym (dla nauczyciela szkoły powszechnej w 3-letnich akademiach pedagogicznych). Antoni Bolesław Dobrowolski mówił na Kongresie o zagrożeniu demokracji w Polsce i rozwoju Polski jako kraju, jeśli nie zapewni się wszystkim jej obywatelom odpowiednio wysokiego wykształcenia ogólnego, domagał się przeto 10-letniej szkoły obowiązkowej na poziomie gimnazjalnym. Twierdził, iż najlepszą zbroją narodu jest świadomy obywatel, jest spójność kulturalna społeczeństwa.

Obok wielce rozbudowanej i wielostronnej obsługi szkoły i nauczyciela przez związkowe czasopisma i dzieła pedagogiczne, gdyż w latach 1934—1939 Wydział Wydawniczy Związku skupił ponad 60% całej polskiej prasy pedagogicznej i około 70% prasy dziecięcej¹, zasługuje na

¹ Sprawie działalności wydawniczej ZNP w okresie międzywojennym poświęcona została staraniem Redakcji *Przeglądu Historyczno-Oświatowego* oraz Biura Historii ZNP specjalna sesja w dniu 31. V. 1973 r. Referat o działalności wydawniczej na tej sesji wygłosił Red. Stanisław Aleksandrzak. Por. *Przegląd Hist.—Ośw.* 1974, nr 1, ss. 13—40.

podkreślenie szczególne fakt powołania do życia przez ZNP w 1932 r. Instytutu Pedagogicznego jako czteroletniej uczelni wyższej, która obok prowadzonych przez okręgi ZNP wyższych kursów nauczycielskich stanowiła nader istotny element systemu kształcenia i doskonalenia ówczesnego nauczycielstwa szkół powszechnych. Instytut stanowił placówkę najwyższego szczebla i najwyższych ambicji. Kierował nią od początku prof. Stefan Baley, zastępcą dyrektora zaś był doc. Albin Jakiel, przewodniczący Wydziału Pedagogicznego w jednej osobie. O Instytucie Pedagogicznym Związku Nauczycielstwa Polskiego pisze Bogdan Suchodolski w następujących słowach: „Ogniskowały się w nim dążenia do społecznej i intelektualnej emancypacji z tych więzów, które — jeszcze wówczas — klasowa struktura społeczna nakładała na nauczycieli «szkół powszechnych», próbując ich życie i pracę zawodową zamknąć w nieprzekraczalnych granicach kulturalnego przedśionka. Równocześnie ogniskowały się w nim marzenia o potędze nauki pozwalającej na tworzenie nowych form społecznego bytu i nowych metod kształcenia, nowej atmosfery współżycia.

W ten sposób Instytut Pedagogiczny ZNP w Warszawie był dziełem nauczycieli, które urzeczywistniało ich dążenia samokształceniowe, powstające zarówno na tle potrzeby doskonalenia pracy zawodowej, jak i na tle potrzeb lepszego rozumienia świata i życia, głębszego rozumienia własnej osobowości i jej społecznych obowiązków. Związek Nauczycielstwa Polskiego, który w ciągu wielu trudnych lat Polski międzywojennej organizował społeczną i zawodową świadomość nauczycieli, wyrażał również i te potrzeby kształceniowe, a zwłaszcza aspiracje ku zdobywaniu wyższych szczebli wykształcenia. Gdy drogi wiedące do uniwersytetów były dla szerokich kręgów nauczycieli szkół powszechnych zamknięte, Instytut Pedagogiczny ZNP stawał się własną uczelnią wyższą, która wprawdzie nie zapewniała dyplomów równorzędnych dyplomom uniwersyteckim, ale dysponowała kadrami wykładowców uniwersyteckich lub tej samej rangi, co profesorowie uniwersytetu. Gdy wiele dróg oświatowych w publicznym systemie oświaty kończyło się ślepo, Instytut Pedagogiczny otwierał dostęp do wiedzy wszystkim najlepszym z tego zawodu, który miał służyć właśnie upowszechnianiu wiedzy².

Kończący wyższe kursy nauczycielskie (państwowe i związkowe) i instytuty (państwowy i związkowy) zasilali sobą kadrami kierowniczą w szkołach oraz kadry aktywu związkowego na wszystkich szczeblach organizacyjnych. Wielu z nich prowadziło popularyzacyjną działalność pedagogiczną wśród nauczycielstwa szkół powszechnych, aktywizując się głównie na terenie bardzo dobrze prosperujących konferencji rejonowych, w których organizowaniu Związek współdziałał z inspektorami szkolnymi bądź nawet ich wyřęcał, zastępował. Konferencje rejonowe w gmi-

² Por.: Instytuty Pedagogiczne Związku Nauczycielstwa Polskiego. Warszawa 1972, Nasza Księgarnia, s. 6—7.

nach wiejskich spełniały również docenianą przez nauczycielstwo rolę ważnego czynnika kulturotwórczego i towarzyskiego, zwłaszcza w odniesieniu do nauczycieli młodych i rozpoczynających pracę.

Tę owocną działalność Związku przerwała wojna. Instytut Pedagogiczny nie zdołał wypuścić nawet pierwszej edycji absolwentów. Wielu nauczycieli podjęło inne działania. Niemala część poszła do wojska, a z nim rozproszyła się po różnych frontach lub znalazła się w niemieckiej niewoli. Ogromna większość pozostała jednak w kraju, trzymając się szkół i wykonując, a nawet nasilając procesy nauczania i wychowania dzieci i młodzieży. Powstał cywilny front walki z okupantem, dążącym za wszelką cenę do zamknięcia młodzieży polskiej drogi do oświaty i kultury. Zamknięte zostały z rozkazu okupanta wszystkie szkoły wyższe i średnie, a w tzw. Generalnej Guberni pozostawiono tylko szkoły podstawowe i zawodowe, obniżając ich poziom oraz usuwając z programów wszystkie przedmioty, które mogły budzić świadomość narodową, więc historię, geografę, literaturę polską. Reakcją na to zarządzenie było samorzutne powstawanie szkół średnich tajnych oraz tajnych kompletów. Zrodziło się masowe zjawisko, któremu na imię — tajne nauczanie. Jakkolwiek podlegało ono formalnie Departamentowi Oświaty i Kultury, wchodzącemu w skład Delegatury Rządu Londyńskiego (departamentem kierował Czesław Wycech, znany już wówczas działacz ludowy i związkowy), to jednak faktyczne kierownictwo, był to wszak potężny ruch społeczny, spoczywało w rękach czołowej „piątki” TON (Zygmunt Nowicki, Kazimierz Maj, Wacław Tułodziecki, Teofil Wojęński, Czesław Wycech). Stwierdził to sam Wycech, podkreślwszy, iż „szerokie rozprzestrzenienie się tajnej oświaty było możliwe przede wszystkim dzięki szybkiej odbudowie aparatu Związku Nauczycielstwa Polskiego i aktywności całego nauczycielstwa”, że „czynnikami społecznymi, które zadecydowały o powodzeniu całej akcji, były: nauczycielstwo, młodzież i rodzice”³.

Z tego, co wyżej powiedzieliśmy, wynika, iż przed tajnym nauczaniem stanęły trzy główne zadania. Trzeba było, po pierwsze, rozwinąć wśród uczniów klas IV — VII nauczanie geografii, historii Polski i literatury. Dotarcie z tą akcją (tzw. „akcją gminną”) do wszystkich gmin na terenie tzw. GG umożliwiło objęcie nią ogromnej liczby uczniów, odbiła się ona także pewnym echem w postaci małych kompletów domowych na ziemiach włączonych do Rzeszy. Trzeba było, po drugie, możliwie jak najszerszej rozwinąć kształcenie na poziomie średnim, by móc po wojnie szybciej odbudować szeregi koniecznej krajowi inteligencji. Wreszcie trzecim zadaniem było organizowanie obrony dorobku kulturalnego narodu przed niszczycielską pasją okupanta. Czesław Wy-

³ Por.: Czesław Wycech: Praca oświatowa w kraju w czasie wojny. Kraków 1947, wyd. ZNP, s. 100 oraz Teofil Wojęński: Organizacja tajnego nauczania w czasie okupacji (w zbiorze: Niezwyciężona szkoła. Warszawa 1947, s. 9).

cech podaje, iż w końcowym etapie okupacji tajnym nauczaniem na poziomie wyższych klas szkoły powszechnej w zakresie przedmiotów ojczyustych objęto około miliona uczniów, w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym uczyło się ponad 100 tys. uczniów, a w szkolnictwie wyższym ponad 9 tys. studentów. Liczby te nie uwzględniają — dodaje Autor — terenów włączonych do Rzeszy, gdzie rodzice i działacze kulturalni również prowadzili jeszcze cięższą walkę w obronie kultury. Zasięg tajnego nauczania na tych ziemiach był niemały⁴. Straty, jakie nauczycielstwo polskie poniosło w swym składzie, równały się bez mała procentowo stratom ponoszonym na najcięższych frontach. W ciągu sześciu lat okupacji na 84 tys. nauczycieli szkół powszechnych zginęło około 13 tys., na 11 tys. nauczycieli szkół średnich poniosło śmierć 1700, na 8000 nauczycieli zakładów kształcenia nauczycieli zginęło 1200, na 7 tys. nauczycieli szkół zawodowych straciło życie ponad 1000. Zginęło w tym samym czasie 416 profesorów i docentów oraz innych pracowników nauki⁵.

Był to najszerszy i najgłębszy zarazem front pracy i walki nauczycielstwa w czasie ostatniej wojny. Nie był to jednakże front jedyny. Pewne grupy nauczycieli znalazły się za drutami obozów koncentracyjnych i jenieckich. Jak wskazuje bogata już dzisiaj literatura pamiętnikarska, nawet w obozach koncentracyjnych podejmowali niektórzy nauczyciele nauczanie innych, działając nie tylko z głębokiego poczucia patriotyzmu, ale, jak podkreśla trafnie M. Kozakiewicz, „z jakiegoś kategoriycznego poczucia obowiązku”, płynącego „z samego rdzenia nauczycielskiego powołania”.⁶

Im większe były siły, które groziły wypaczeniem ludzkiej osobowości, tym usilniejszy stawał się nakaz ratowania jej za wszelką cenę, bez względu na okoliczności. Nie mogło być w tych specyficznych warunkach mowy o instytucjonalnych formach oddziaływania na drugich, dominował w nich kontakt indywidualny, choć zdarzały się przypadki organizowania lekcji, wykładów i dyskusji.

O wiele szerszy i rozbudowany instytucjonalnie był nurt samokształcenia nauczycieli w obozach jenieckich. Miał on dużą siłę jednoczącą, gdyż mimo występujących nadal podziałów ideowych, funkcjonujących pomiędzy członkami Związku a członkami innych stowarzyszeń nauczycielskich (TNSW, Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowe Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i in.), przybierających niekiedy znacznie na ostrości, wspólny wysiłek poznawczy w ramach obozowych wyższych kursów nauczycielskich, instytutów pedagogicznych oraz innych form studiów, a także wiele wolnych dyskusji na tematy społeczne gruntowały

⁴ Czesław Wycech: *Z dziejów tajnej oświaty w latach okupacji 1939—1944*. Warszawa 1964, Nasza Księgarnia, s. 56.

⁵ Wacław Schayer: *Naród bronił swego istnienia*. *Głos Naucz.* 1957, nr 49.

⁶ Mikołaj Kozakiewicz, Stanisław Brzozowski (red.): *Szkoła w konspiracji*. Warszawa 1960, Nasza Księgarnia, s. 27—28.

z wolna podstawy dla zbliżenia orientacji i światopoglądów. Po licznych translokacjach i komasacjach ostateczna liczba oficerskich obozów polskich jeńców wojennych na terenie Niemiec i na obszarach okupowanych zmniejszyła się do pięciu, a w roku 1944 nawet do czterech (Woldenberg, Gross Born, Dössel, Murnau). W obozach tych przebywało około 2500 nauczycieli, a łącznie z obozami szeregowych liczba ich dochodziła przypuszczalnie do około 3500 osób. Grupy nauczycielskie w tych obozach rozpoczęły najwcześniej, bo już w pierwszych miesiącach pobytu za drutami, intensywne życie intelektualne wyrażające się w pędzie do samokształcenia. Tłumaczyć to można dwoma względami: był to, po pierwsze, najskuteczniejszy sposób ucieczki przed psychozą obozową nabrzmiałą oskarżeniami, mitologią, bezczynnością; po drugie, zainteresowanie dalszą nauką, podnoszenie własnych kwalifikacji zawodowych stanowiły naturalne przedłużenie tego, o czym myślało i do czego dążyło nauczycielstwo szkół powszechnych przed wojną. Była to dobra, aczkolwiek przykra okazja dla podniesienia poziomu wiedzy i osiągnięcia w przyszłości odpowiedniego awansu społecznego i kulturalnego. Uczono się języków obcych, studiowano wszystkie właściwie dyscypliny naukowe, pracowano w kołach psychologów, pedagogów, socjologów, spółdzielców, ekonomistów, kultury wsi, zagadnień wiejskich i in. We wszystkich obozach wydano zaświadczeń ukończenia WKN — 701, a uczelni o programie instytutowym około 150. Trzeba stwierdzić, iż szczególnie duże zasługi w dziele tym położył jego inicjator i gorący orędownik aż do momentu dokończenia tych studiów w kraju — Stanisław Kwiatkowski, przedwojenny przewodniczący Wydziału Wydawniczego Związku, a po wojnie jego wiceprezes i aktywny działacz na niwie szkolnictwa zawodowego.⁷

Dodajmy na zakończenie tego wprowadzenia, iż niemała także grupa nauczycieli i wychowawców znalazła się w czasie wojny na ziemi radzieckiej. Kraj Rad toczył śmiertelny bój z hitlerowskim najeźdźcą. Surowe życie wojenne nikogo tam nie głaskało. Polscy nauczyciele, wśród których znalazł się również późniejszy Kierownik Resortu Oświaty PKWN, Stanisław Skrzyszewski, oraz późniejszy sekretarz generalny i prezes ZNP, Eustachy Kuroczko, mieli w ZSRR możliwość, pracując na różnych stanowiskach oświatowych, zapoznać się z radziecką teorią pedagogiczną. „Szansa była tym szczęśliwsza — stwierdził S. Skrzyszewski — iż kontakt z radziecką praktyką oraz teorią wychowania i nauczania dokonywał się na terenie szkoły polskiej, pracującej dla Polski. Niejeden z nauczycieli polskich... wykorzystał zdobyte doświadczenie przy odbudowie i rozwoju oświaty w Polsce Ludowej”.⁸

⁷ Por.: Nauczyciele w hitlerowskich obozach jeńców podczas II wojny światowej. Warszawa 1967, Nasza Księgarnia, s. 34—64.

⁸ Roman Polny: Szkolnictwo polskie w ZSRR — 1943 — 1947. Pod red. S. Skrzyszewskiego. Warszawa 1961, PZWS, s. 10.

2. Trudne początki nowego życia

W „Wezwaniu do nauczycielstwa polskiego” z dnia 1 sierpnia 1944 r. wspomniany już Kierownik Resortu Oświaty PKWN pisał z Lublina:

„W okresie okupacji ponieśliśmy bardzo dotkliwe straty na odcinku oświecenia publicznego. Niemcy zlikwidowali nasze ośrodki kultury i sztuki, biblioteki publiczne, zbiory, teatry, znieśli wyższe i średnie zakłady naukowe, zniszczyli w dużym stopniu sprzęt szkolny, podręczniki, książki szkolne i pomoce naukowe”...

Równocześnie dokonał oceny dzieła tajnego nauczania oraz postawy nauczycielstwa w czasie okupacji, podkreślając:

„W czasie niemieckiej okupacji nauczycielstwo polskie w swojej olbrzymiej większości z poczuciem godności narodowej i poświęceniem wykorzystało legalne i nielegalne warunki do podtrzymania narodu na duchu i kształcenia dzieci i młodzieży. Nauczycielstwo polskie nie zaważało się ani na chwilę przed tajnym nauczaniem. W wielu miejscowościach możemy zanotować rozbudowaną sieć tajnych kompletów uczniowskich na poziomie szkoły średniej. W ciężkim okresie najazdu niemieckiego nauczycielstwo polskie zdało egzamin przed narodem”...

Wezwanie kończył Kierownik Resortu Oświaty PKWN słowami:

„Zwracam się do Was z wezwaniem do niezwłocznego rozpoczęcia pracy przy umiłowanych przez Was warsztacie szkolnym. Szkoła to skarb całego narodu. Szkoła to oręż naszego państwa w walce o demokrację, siłę i postęp”.⁹

Wcześniej jeszcze, bo 1 czerwca tego roku, Zarząd Główny ZNP zwrócił się do wszystkich członków organizacji z odezwą, w której informował o rozpoczęciu swej działalności, jak też apelował o czynny udział nauczycieli w odbudowie i demokratyzacji szkolnictwa, w pierwszym rzędzie w rozbudowie i postawieniu na odpowiednim poziomie szkolnictwa powszechnego; wzywał do współdziałania i kierowania społecznym wysiłkiem odbudowy szkół ze zniszczeń wojennych; wskazywał na konieczność odnowy ducha wewnętrznego szkoły, stworzenia nowych, postępowych form i wypełnienia ich demokratyczną, ludową treścią, oparcia programów nauczania i wychowania na nowoczesnym, naukowym poglądzie na świat.¹⁰

Wyjście z podziemia i ujawnienie się Związku nastąpiło 6 lutego 1945 r., a w dniach 16—18 kwietnia odbyło się pierwsze posiedzenie Prezydium, na którym dokonano oceny sytuacji i obsadzono najważniejsze agendy. Pierwszym przewodniczącym Wydziału Pedagogicznego został Teofil Wojeński. Zabrakło, niestety, wśród grona centralnych działaczy odradzającego się Związku Zygmunta Nowickiego, ostatniego prezesa organizacji sprzed wojny, obowiązki te powierzono więc Czesławowi

⁹ Szkoła w konspiracji..., s. 10—11.

¹⁰ Głos Nauczycielski 1945, nr 1.

Wycechowi. Nie przeżył też Powstania Warszawskiego przedwojenny przewodniczący Wydziału Pedagogicznego, Albin Jakiel. Nie stanęli również więcej do pracy społecznej, związkowej i naukowej wybitni uczeni i działacze, m.in. Jędrzej Cierniak, Ludwik Krzywicki, Irena Kosmowska, Janusz Korczak, Marian Odrzywolski, Aleksander Patkowski, Henryk Rowid, Helena Radwanowa, Stefan Rudniański, Ignacy Solarz, Stefania Sempołowska, Edward Szymański, Władysław Spasowski. Tym, którzy odeszli, Związek oddał hołd, uznając ich pracę i walkę za testament. Na imię mu — „budowa demokratycznej szkoły i demokratycznej Polski”.¹¹

Życie ma jednak swoje żelazne prawa, nie mogło ono i w tym wypadku mijać na rozpamiętywaniu samej przeszłości. Trzeba było z całą energią przystąpić do budowania nowej terażniejszości i przyszłości, tym bardziej iż zbliżał się początek pierwszego roku szkolnego dla całego wywołanego kraju.

Rozpoczęła się wielka kampania o reformę szkoły polskiej. Wprawdzie lata konspiracji przyniosły pewne przemyślenia i koncepcje w tej dziedzinie, to jednak trzeba było obecnie spojrzeć na rzeczywistość i jej potrzeby niejako na nowo, uwzględniając także jej wszystkie realia. Prace nad reformą podjęło przeniesione już do Warszawy, okrutnie zniszczonej stolicy kraju, Ministerstwo Oświaty. Godzono się na ogół ze stanowiskiem, iż ośmioletnia szkoła ogólnokształcąca stanowić powinna podstawę systemu edukacyjnego Polski. Postulowane przed wojną na terenie ZNP przez A. B. Dobrowolskiego 10-letnie gimnazjum powszechne w warunkach elementarnych braków powojennych nie było możliwe do realizacji. Sprawa wymagała więc szerszych debat i dyskusji. Terenem ich stała się Łódź, tu bowiem w dniach 18—22. VI. 1945 r., przy udziale kilkuset nauczycieli, pedagogów, pracowników Ministerstwa Oświaty, kuratorów oraz delegatów wszystkich okręgów ZNP, odbył się pierwszy zjazd oświatowy.

Zajął się reformą systemu kształcenia na poziomie przedszkola, szkoły powszechnej i średniej. Projekt ministerialny przewidywał powołanie do życia ośmioletniej szkoły „powszechno-gimnazjalnej” z podziałem wewnętrznym na pięcioletni szczebel początkowy i trzyletni propeutyczny. Na gruncie tej szkoły ustalał trzyletnią szkołę średnią. Koncepcja zamykała się więc w trzech szczeblach kształcenia (5+3+3) ogólnego, przy czym klasy — szósta, siódma i ósma na wsi miały być klasami szkół zbiorczych. Trzyletni okres kształcenia średniego uzasadniano interesem ekonomicznym mas, szerszymi możliwościami demokratyzacji szkoły średniej, wypuszczaniem absolwentów w momencie osiągnięcia przez nich duchowej dojrzałości, tj. w 18 roku życia.

Związek popierał reformę w jej głównym nurcie, uznawał za słuszne

¹¹ Por.: Tym, którzy odeszli. *Głos Nauczycielski* 1945, nr 1.

jej tendencje demokratyzacyjne, zgłosił jednak także zastrzeżenia do ogólnych zarysów ustroju szkolnego. Domagał się mianowicie szkoły podstawowej ośmioletniej jednolitej, jednakowej dla miasta i dla wsi, przewidując, iż pięcioletni szczebel początkowy stanowić może w warunkach wiejskich podstawową szkołę tego środowiska. Związek ustami swych przedstawicieli (Kazimierz Maj, Jerzy Kreczmar) akcentował potrzebę wydłużenia kształcenia licealnego do lat czterech, podkreślał potrzebę kształcenia średniego również w szkołach zawodowych i w szkołach dokształcających. Związek domagał się rekrutacji kandydatów do zawodu nauczycielskiego w trudnych warunkach kadrowych szkolnictwa powszechnego po ukończeniu co najmniej czterech klas gimnazjalnych lub szkół równorzędnych, przestrzegał przed zatrudnianiem osób tylko z ukończoną szkołą powszechną.

Atmosfera Zjazdu Łódzkiego była gorąca. Nie obeszło się bez zarzutów pod adresem Związku, iż rzekomo zwalcza reformę szkolną. Z głosami takimi nie mogli zgodzić się działacze związkowi, polemizowali z nimi, odpierali je.

Postanowienia Zjazdu Łódzkiego nie miały, jak życie niebawem udowodniło, szans trwałości. Wprawdzie średnia szkoła ogólnokształcąca przetrwała jako 11-letnia spory czas, to jednak jej podstawowe ogniwo obniżono szybko do lat siedmiu w imię szybszego i pełnego jego upowszechnienia w mieście i na wsi. Musiało upłynąć prawie lat 15, aby można było powrócić na nowo do idei szkoły ośmioklasowej.

W Związku tymczasem biegł proces konsolidacji organizacyjnej nauczycielstwa, które należało poprzednio do różnych stowarzyszeń i towarzystw. ZNP stawał się przeto wyrazicielem interesów wszystkich nauczycieli. Rozpoczynało się przygotowywanie I (XX) Zjazdu Delegatów. Sytuację utrudniał poważnie ciężki stan materialny nauczycielstwa, nierzadko nędza wkradająca się w jego szeregi. Domagało się ono od władz związkowych usilnych starań o poprawę sytuacji materialnej. Na łamach *Głosu Nauczycielskiego* pobrzmiwać zaczęły nuty bezradności, pojawiły się artykuły alarmistyczne.

3. Między Bytomiem i Poznaniem

Zjazd Delegatów postanowiono zorganizować na Ziemiach Odzyskanych w celu zmanifestowania jedności i zwartości opinii polskiego nauczycielstwa wobec powrotu tych ziem do Macierzy oraz dla zaakcentowania ważnej roli nauczyciela w ich integracji kulturalnej z resztą kraju. Odbył się on w Bytomiu w dniach 24—27 listopada 1945 r., a przeszedł do historii jako zjazd trudny, na którym dały znać o sobie nie najlepsze wówczas nastroje nauczycielstwa, a nawet niechęć części delegatów do tego, co niosła nowa rzeczywistość społeczna. Ukazał on za-

razem jak na dłoni nie cierpiącą zwłoki potrzebę rozpoczęcia wśród nauczycielstwa pracy polityczno-wychowawczej nad stopniową i systematyczną przebudową jego świadomości, nad usuwaniem pokładów nieufności u części członków, nie przekonanych w pełni do przemian, jakie się w kraju naszym wówczas dokonywały, a może i oczekujących na inne losy swego koleje. Co niecierpliwi, a było takich sporo nawet wśród najradykałniejszych działaczy związkowych, oskarżali organizację, krytykowali ostro jej niektóre postawy, jej ówczesne polityczne niezdecydowanie. Czas dopiero pokazał, iż na wewnętrzne przemiany ludzkie trzeba zapracować, zapracować całymi latami. Powiedział o tym w trzy lata po Bytomiu, na krótko przed Zjazdem Poznańskim (II/XXI), Wojciech Pokora: „Od początku wyłonił się problem naszej funkcji społecznej, naszego ustawienia się na szlaku historycznych dokonań. Powstała kwestia roli i miejsca naszego Związku w nurcie współczesnej rzeczywistości, pojętej w szerokim tego słowa znaczeniu. Kwestia włączenia się w ten nurt jako jednej z sił twórczych. Na przestrzeni ostatnich trzech lat jest to problem centralny naszego życia organizacyjnego — wspólny mianownik wielorakiej działalności”¹². Niecierpliwi zaś otrzymali jeszcze później, bo w roku 1950, podczas Plenum Zarządu Głównego ZNP, odpowiednie i miarodajne wyjaśnienie z ust Aleksandra Zawadzkiego. Brzmiało ono: „Mówimy tutaj o drodze, którą przeszedł ZNP, o wahaniami, jakie w nim były. Powiedziałbym: o walkach, jakie tam były i musiały być. Skąd się wzięły te wahania, te długie okresy walk? ZNP — to jedna z radykalnych organizacji przedwojennych — postępową organizacją. Walki były z tej prostej przyczyny, że przewrót, który nastąpił w r. 1944 na Lubelszczyźnie, a w r. 1945 w całej Polsce, poszedł o wiele dalej, niż szedł radykalizm nauczycielski ZNP przed wojną. Ogromna większość nauczycielstwa była zaskoczona, poczuła, że to, co zachodzi, nie pokrywa się z jej postępowością i radykalizmem, i zaczęła przeżywać głęboki duchowy kryzys. Jedni szli po omacku, inni wręcz przechylali się nie tam, gdzie trzeba. Niewątpliwie dziś ogromna większość tych, którzy się przechylali nie tam, gdzie był interes nauczycielstwa, rozumie, że to był błąd i niedobrze by było, gdyby wówczas zwyciężył p. Mikołajczyk”¹³.

W trudnym, pobytomskim okresie ciężar kierowania działalnością pedagogiczną Związku wzięła na siebie Maria Grzegorzewska wraz ze swymi zastępcami — Janem Barteckim i Romualdem Mańkowskim. Prace nie dawały na siebie czekać. Już 11 grudnia 1945 r. nastąpiło otwarcie wznowionego po wojennej przerwie Instytutu Pedagogicznego ZNP pod starą dyrekcją prof. Stefana Baleya. Wicedyrektorem został Stanisław Kwiatkowski, sekretarzem naukowym — Wacław Wojtyński.

¹² *Głos Nauczycielski* 1948, nr 1.

¹³ Aleksander Zawadzki: *Wychowywać masy związkowe w duchu ludowego patriotyzmu. Głos Nauczycielski* 1950, nr 4.

Była to już tym razem uczelnia dzienna, ale 3-letnia, kształcąca nauczycieli czynnych (po WKN), urlopowanych na studia. Niebawem ramy jej rozszerzyły się przez powołanie do życia także Studium Dokończeniowego dla nauczycieli, którzy rozpoczęli, ale nie zdołali zakończyć studiów instytutowych w oflagach oraz w kraju — przed wojną lub w czasie okupacji. Nieco później uruchomiono dwie dalsze formy, tj. Studium Południowe dla nauczycieli Warszawy i jej okolic oraz Studium Korespondencyjne dla nauczycieli z całego kraju. Były to formy czteroletnie lub nawet dłuższe w swej praktycznej realizacji. Studium Korespondencyjnym kierował do końca Jan Starościak. Uruchomiono także w ślad za Warszawą identycznego kształtu 3-letnie instytuty pedagogiczne ZNP w Katowicach (pod dyr. prof. Józefa Pietera) i we Wrocławiu (najpierw pod dyr. prof. Mieczysława Kreutza, następnie prof. Jana Konopnickiego).

Braki w wykwalifikowanej kadrze nauczycielskiej kazały Związkowi uruchomić także masowe kształcenie na poziomie WKN. Zorganizowano przeto Korespondencyjny WKN jako placówkę centralną (pod dyr. Mariana Krawczyka), z własną komisją egzaminacyjną, oraz udzielano pomocy zarządom okręgów w organizowaniu południowych WKN. Z uwagi na gwałtownie rosnący w tym czasie problem nauczycieli niekwalifikowanych poczęto organizować również liczne kursy prowadzące do złożenia egzaminu uproszczonego na nauczyciela szkoły średniej oraz kursy umożliwiające uzyskanie koniecznych kwalifikacji zawodowych w szkołach podstawowych. Sprawy bieżyły w ścisłym uzgodnieniu z władzami oświatowymi, a plon działania Związku na tym polu był naprawdę imponujący. W roku 1948 łączna liczba kształcących się nauczycieli w związkowych instytutach i WKN-ach wyniosła 2279, z czego na pierwsze przypało 429, a na WKN-y 1850.

Pod koniec 1945 r. Związek rozpoczął również prowadzenie nauczycielskich konferencji rejonowych na mocy zarządzenia Ministerstwa Oświaty z dnia 9. XI. 1945 r., które przekazało ich organizację ZNP. Do kierowania tym torem działania pedagogicznego powołano specjalny referat, wzmacniając go następnie dobrze funkcjonującą Poradnią Samokształceniową.

Odrębnym nurtem popłynęła rodząca się w tych latach działalność pedagogiczna sekcji zawodowych. Decyzja z dnia 2. VIII. 1946 r. o przyjęciu do Związku pracowników administracji szkolnej i szkół wyższych bez względu na rodzaj wykonywanej przez nich pracy uczyniła koniecznym powołanie w Zarządzie Głównym i w okręgach Sekcji Pracowników Administracji Szkolnej, a jej przewodnictwem powierzono Eustachemu Kuroczko. W tym samym mniej więcej czasie ruszyły inne sekcje: Sekcja Szkół Wyższych i Instytutów Naukowych pod przewodnictwem Tadeusza Kotarbińskiego i Tadeusza Manteuffla; Sekcja Szkolnictwa Zawodowego pod przewodnictwem Zofii Bartosik, następnie Stanisława Kwiatkowskiego; Sekcja Kształcenia Nauczycieli pod przewodnictwem Wacława Polkowskiego, następ-

nej strony doszło do likwidacji ognisk ZNP i powołania w ich miejsce zakładowych i międzyzakładowych organizacji związkowych (ZOZ i MOZ), z drugiej do uchwały Prezydium Zarz. Gł. ZNP z dnia 12. X., poprzedzonej uchwałami ponad 300 konferencji powiatowych we wrześniu tegoż roku, co stanowiło w istocie inaugurację pierwszego roku samokształcenia ideologicznego. Na ZOZ-y i MOZ-y nałożono bardzo poważne obowiązki. Jako oddolne ogniwa organizacji związkowej miały one wpływać na efektywność pracy szkół, na ich wyniki nauczania i wychowania. W tym celu organizowały narady wytwórcze, czyli zebrania nauczycieli (i uczniów niekiedy), poświęcone analizie i ocenie procesów nauczania i wychowania, aby dynamizować odpowiednio wysiłek szkół i uzyskiwać coraz lepsze efekty ich działania. W ZOZ i MOZ powstały zespoły samokształceniowe, a w instancjach powiatowych, okręgowych i w centrali Związku w miejscach funkcjonujących poprzednio referatów konferencji rejonowych powołano referaty samokształcenia ideologicznego.

Równocześnie niemal uruchomiono działalność ośrodków doskonalenia kadr oświatowych, bowiem powstałe na podstawie zarządzenia Ministra Oświaty z 9. IX. 1948 r. centralne ośrodki dydaktyczno-naukowe zostały nowym zarządzeniem z 7. VII. 1951 r. włączone do Centralnego Ośrodka Doskonalenia Kadr Oświatowych (CODKO), okręgowe do wojewódzkich (WODKO), zaś rejonowe zastąpiono powiatowymi (PODKO). Wszystkie one miały dążyć do podnoszenia poziomu ideowo-politycznego i dydaktyczno-wychowawczego nauczycieli oraz do okazywania pomocy szkołom i zespołom metodycznym w zakresie stosowania socjalistycznych metod wychowania.

Koncepcja programowa samokształcenia ideologicznego nie była w ciągu kilku lat swej realizacji koncepcją sztywną. Opierała się ona na dwóch pionach treściowych: pierwszy stanowiły zagadnienia wybrane z filozofii (materializm dialektyczny i historyczny), z ekonomii politycznej, z nauki o państwie, z nauki o partii, z historii rewolucyjnego ruchu robotniczego, przy czym w kolejnych latach na pewne z nich kładziono szczególniejszy nacisk; drugi polegał na studiowaniu wybranych zagadnień pedagogiki socjalistycznej (radzieckiej). Rzecz cała pojęta została jako obowiązek organizacyjny członków Związku, przy czym zobowiązano ich do odbywania kolejnych kolokwii sprawdzających i do złożenia egzaminu końcowego. Merytorycznymi opiekunami, czuwającymi nad właściwym przebiegiem tego skomplikowanego procesu w poszczególnych okręgach i oddziałach Związku, mieli być instruktorzy, których dobierano za radą instancji partyjnych, systematycznie szkolono na kursach wakacyjnych i śródrocznych.

Trzeba stwierdzić, iż podjęty i prowadzony przez Związek pod egidą partii wysiłek samokształceniowy, trwający do 1956 r., rozłożony na szereg szczegółowych faz i etapów, dał niemałe wyniki. Drogą systematycznej pracy doszło nauczycielstwo do poznania podstaw marksizmu-leninizmu,

przewodnych idei tej nauki, podstawowego zarysu wiedzy z materializmu dialektycznego i historycznego, z ekonomii politycznej kapitalizmu i imperializmu oraz z historii polskiego i międzynarodowego ruchu robotniczego, zważywszy, iż zarówno starsze, jak młode pokolenie było w sposób nikły w podstawach marksizmu zorientowane. Nauczyciele zetknęli się również po raz pierwszy wówczas z socjalistyczną nauką pedagogiczną studiując wydane w dużych nakładach radzieckie podręczniki pedagogiki i psychologii.¹⁷ Podsumowując 3-letni okres samokształcenia ideologicznego, którym objęto ponad 100 tys. nauczycieli, prezes ZNP — Eustachy Kuroczko pisał w roku 1952, iż „pomimo popełnionych błędów, pomimo licznych niedociągnięć tak w dziedzinie układu materiału, jak i metod — dało ono niewątpliwe osiągnięcia. Nauczycielstwo nasze, realizując nowy, socjalistyczny program nauczania, znalazło w samokształceniu poważne oparcie zarówno we właściwej interpretacji programu, w zrozumieniu marksistowskiej metodologii, jak również w szerszym niż dotychczas ujęciu istoty i perspektyw naszej rewolucji kulturalnej. Nauczycielstwo polskie w dużym stopniu zrozumiało to, co jest najważniejsze — istotę i sens naszego budownictwa socjalistycznego i jego zasadniczą rolę w przebudowie samego człowieka”.¹⁸

Mimo trafnych diagnoz sprawy nie szły jednak ku lepszemu. Ten sam działacz powie bowiem w rok później, iż „prowadzimy samokształcenie na ogół werbalnie, po szkolarsku. Cechuje je zbyt często dogmatyzm i wulgaryzacja... Zamiast metody seminaryjnej, pobudzającej do studiowania i dyskusowania materiałów źródłowych, pokutuje tam jeszcze pamięciowe przyswajanie pojęć, i to bez należytego rozumienia...”¹⁹ Wkrótce zaś jego następcą na stanowisku prezesa ZNP, Stanisław Mach, doniesie, iż „nowy program samokształcenia ideologicznego nie przewiduje studiowania pedagogiki”, a tylko historię KPZR, co miało, zdaniem piszącego, dać nauczycielom „liczne okazje do omówienia zagadnień oświatowych i pedagogicznych”...²⁰

Tak więc widać, iż Związek w tych latach schodził krok za krokiem ze swych tradycją ugruntowanych terenów pedagogicznego zainteresowania. Najpierw przestawały się ukazywać czasopisma pedagogiczne, nawet *Głos Nauczycielski* stał się wspólnym organem Ministerstwa Oświaty i ZNP. Powstanie i rozwój wyższych szkół pedagogicznych uczynił zbędnym dalsze funkcjonowanie instytutów pedagogicznych Związku. Zamarła działalność pedagogiczna sekcji zawodowych, względnie niektóre z nich żyły, ale wiodły egzystencję suchotniczą, nie ciesząc się poparciem władz

¹⁷ Mowa o podręcznikach: I. Kairowa (red): *Pedagogika*. t. I i II, Warszawa 1950; B. Jesipowa i N. Gonczarowa: *Pedagogika*. Warszawa 1950; B. Tępiłowa: *Psychologia*. Warszawa 1950; I. Ogorodnikowa, P. Szimbiriowa: *Pedagogika*. Warszawa 1953.

¹⁸ E. Kuroczko: *Perspektywy szkolenia ideologicznego nauczycieli*. *Głos Nauczycielski* 1952, nr 24.

¹⁹ *Głos Nauczycielski* 1953, nr 22.

²⁰ *Głos Nauczycielski* 1953, nr 43.

związkowych. Społeczny aktyw nauczycielski skupiał się zwykle najliczniej i najchętniej wokół pedagogicznych zagadnień jego pracy, a w Związku znajdował przychylną platformę dla swego działania. Specyficzne sprawy warsztatu zawodowego nauczyciela stanowiły nieprzerwanie główny przedmiot styku członka ze swą organizacją związkową. Lata ostatnie tę naturalną tradycję przecięły, zignorowały. Stąd dziwić się nie można krytycznym słowem, jakie padły w roku 1956 z ust Stanisława Kwiatkowskiego: „Wśród wielu błędów, które popełniliśmy w ostatnim okresie, niemałą rolę w zakresie wyjaławiania naszego życia związkowego odegrało prawie całkowite zlikwidowanie sekcji, których odbudowa jest teraz pilna”.²¹

5. Czas odnowy. ZNP — forum dyskusyjnym nad kształtem oświaty

Przyszedł czas odnowy. Nadszedł on nie jako coś samoistnego, lecz jako refleks ogólnych przemian październikowych w kraju, pamiętnego VIII Plenum KC PZPR. I na forum Związku upomniano się obecnie o naprawę zła, którego nagromadziło się przez minione lata niemało. Były tam sprawy czysto związkowe, jak też sprawy odnoszące się do całego szkolnictwa, sprawy organizacyjne i sprawy pedagogiczne. Rozszerzone Plenum Zarządu Głównego ZNP z 15 — 17. XI. 1956 r. podkreśliło w swej rezolucji m.in., iż władze związkowe w okresie minionym „nie wyrażały poglądów i woli szerokich mas nauczycielskich, że zmieniono strukturę organizacyjną Związku, podając go ogólnemu schematowi... Zlikwidowano sekcje... Zlikwidowano wydziały pedagogiczne i pracy społeczno-oświatowej, ośrodki inicjatywy pedagogicznej i oddziaływania kulturalno-społecznego ZNP na społeczeństwo. Zlikwidowano instytuty pedagogiczne... Zamknięto wszystkie związkowe czasopisma fachowo-teoretyczne... Mimo obciążeń kadr nauczycielskich znacznym odsetkiem pracowników niekwalifikowanych lub niedostatecznie przygotowanych zawodowo zaniechano zwoływania konferencji rejonowych. Jako organizacja nauczycieli i wychowawców ZNP uważa za swoje zadanie i obowiązek — podkreślono w rezolucji — rozwijanie socjalistycznej myśli pedagogicznej, kształtowanie na jej zasadzie systemu wychowania i ustroju szkolnego, upowszechnianie oświaty i stałą aktywizację kulturalną mas”.²² W rezolucji domagano się podjęcia prac przygotowawczych do przeprowadzenia reformy szkolnej, przeprowadzenia natychmiastowych zmian w programach i podręcznikach, usunięcia z nich treści niezgodnych z prawdą naukową i obrażających uczucia narodowe. W 10 dni później (28—29. XI), na ponownym Plenum Zarz. Gł. ZNP, dokonano wyboru nowego prezydium Związku, przy czym na prezesa powołano Teofila Wojeńskiego, wicepre-

²¹ Stanisław Kwiatkowski: *Rozwijajmy działalność pedagogiczną ZZNP. Głos Nauczycielski* 1956, nr 43.

²² Rezolucja Plenum Zarz. Gł. ZNP. *Głos Nauczycielski* 1956, nr 48.

zesami zaś zostali: Stanisław Kwiatkowski, Kazimierz Maj i Waław Tułodziecki. Pracami pedagogicznymi kierował przez czas pewien Józef Marecki.

Pilna stała się więc potrzeba opracowania programu doraźnej poprawy sytuacji w szkolnictwie oraz wytyczenie zasadniczych kierunków reformy ustroju szkolnego. Opracowanie programu oświatowego na tych dwóch płaszczyznach uczyniono z inicjatywy Związku, popartej czynnie przez Ministerstwo Oświaty i cały pion administracji szkolnej, przedmiotem Ogólnokrajowego Zjazdu Oświatowego, który odbył się w Warszawie w dniach 2—5. V. 1957 r. Poprzedziły go pięciomiesięczne przygotowania. Do opracowania kluczowych zagadnień powołano osiem komisji problemowych: ustroju i organizacji szkolnictwa; programów i metod nauczania; zagadnień wychowawczych i młodzieżowych; nauk pedagogicznych; kształcenia nauczycieli; administracji szkolnej; wychowania fizycznego i higieny; zagadnień ekonomicznych szkolnictwa. Niezależnie od wymienionych komisji postulaty na Zjazd przygotowały sekcje: szkolnictwa zawodowego, szkolnictwa specjalnego, wychowawczyń przedszkoli i pracy społeczno-oświatowej.

Zainteresowanie Zjazdem w środowisku nauczycielskim i pozanauczycielskim było duże. Do Zarządu Głównego Związku napływały poczęty liczne materiały od nauczycieli, rad pedagogicznych, wydziałów oświaty, ośrodków doskonalenia kadr. Niektóre okręgi Związku przygotowały pełne propozycje reformy ustroju szkolnego. Dzięki pracom zjazdowym Związek zdołał skupić wokół siebie szeroki aktyw społeczny. Zjazd mógł być przeto uznany także za znakomitą platformę startu do dalszej działalności pedagogicznej Związku.

Trudno w kilku zdaniach zobrazować jego efekty. Poświęcono tym sprawom (pracom Komisji) specjalne wydawnictwo i do niego pragnę odesłać bliżej zainteresowanych.²³ Można jednak stwierdzić, iż Zjazd wypowiedział się za przedłużeniem 7-klasowej szkoły podstawowej do lat ośmiu lub dziesięciu (nie było pod tym względem pełnej zgodności). W kwestii programów postulował przestrzeganie z największą uwagą wskazań psychologii rozwojowej wieku dziecięcego i młodzieżowego, wprowadzenie zagadnień fakultatywnych do wyboru oraz oparcie treści programowych na dwóch zasadniczych osiach ideologicznych, tj. na kulturze solidarności i dążeniu do powszechnej sprawiedliwości społecznej mas pracujących, które znajdują swój wyraz w założeniach ustroju socjalistycznego, oraz na narodowej kulturze polskiej. Postulował powrót do nazw kuratoriów i inspektoratów i opowiadał się za większą samodzielnością tych urzędów szkolnych. Domagał się wydania zarządzenia zabraniającego zatrudniania nauczycieli nie posiadających średniego wykształcenia oraz kształcenia nauczycieli szkół podstawowych w pomaturalnych

²³ Zjazd Oświatowy 2—5 maja 1957. Nakł. ZNP. Warszawa, ss. 608.

trzyletnich instytucjach, jak też odniósł się z aprobatą do faktu przedłużenia liceów pedagogicznych do lat pięciu. W podsumowującym przemówieniu Kazimierz Maj stwierdził jednak, iż „ideałem, do którego ZNP zmierza w dziedzinie kształcenia nauczycieli, jest osiągnięcie przez nauczycieli szkół podstawowych wykształcenia akademickiego”... Na dziś chcemy, aby jak najrychlej zostały zlikwidowane licea pedagogiczne, a na ich miejsce powstały studia nauczycielskie, czyli instytuty nauczycielskie, do których będziemy przede wszystkim kierować absolwentów liceów ogólnokształcących.”²⁴ Komisja Nauk Pedagogicznych postulowała, aby szkoła szła w kierunku zwiększania samodzielnej pracy uczniów, żeby lepiej rozbudzała ich zainteresowania, lepiej zaopatrywała się w pomoce i wydawnictwa naukowe. Akcentowała przy tym potrzebę tworzenia placówek i szkół eksperymentalnych. Postulowano nadto wprowadzenie egzaminu praktycznego dla początkujących nauczycieli, przyznanie większej samodzielności działania ośrodkom doskonalenia nauczycieli. Zgłoszono wiele wniosków w sprawach wychowawczych, higienicznych, ekonomicznych. W zamykającym wystąpieniu Teofil Wojeński wyraził przekonanie, iż Zjazd nie zakończył, lecz rozpoczął akcję w kierunku uzdrowienia naszego szkolnictwa.

To była prawda. Zaczęła się intensywne prace nad ulepszeniem wszystkich dziedzin naszej oświaty. Zrealizowano wnioski o przedłużeniu okresu nauczania w zasadniczych szkołach zawodowych do lat trzech i technikach do lat pięciu. Osiągnięto znaczne rezultaty w rozbudowie szkolnictwa zawodowego, utworzono bowiem szkoły przysposobienia rolniczego, technika dla absolwentów ZSZ, rozbudowano zaniedbane dotąd działy szkolnictwa budowlanego, odzieżowego, handlowego. Studia nauczycielskie po ich daleko idącej rozbudowie uznano za podstawowy typ zakładu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych. Znacznego ożywienia intelektualnego doznało życie nauczycieli. Na tysiącach reaktywowanych konferencji rejonowych nauczyciele i wychowawcy podejmowali corocznie w postaci referatowej i seminaryjno-dyskusyjnej różną, ale związaną z zainteresowaniami i potrzebami poszczególnych środowisk problematykę pedagogiczną. Ogólne kontury tematyczne szkicował Zarząd Główny, szczegółowe — zarządy okręgów i oddziałów, natomiast ich konkretyzacja ostateczna zależała od miejscowych rejonów i ognisk.

Rozwinęła się i trwała dalej dyskusja nad koncepcją organizacyjno-programową szkoły podstawowej, przy czym ścierali się głównie zwolennicy szkoły 10-letniej z rzeźnikami ośmiolatki. Została ona ostatecznie przecięta decyzjami partii i wyrosła z nich Ustawą z 15. VII. 61 r. o systemie oświaty i wychowania, stabilizującą w Polsce na najbliższe kilkanaście lat ośmioklasową szkołę podstawową oraz oparty na niej system szkolnictwa średniego i zawodowego szkolnictwa zasadniczego.

²⁴ Por.: Zjazd Oświatowy..., s. 130.

Dyskusje ogólne nad reformą systemu szkolnego stanowiły ważne tło dla rozwijanej w tym czasie działalności pedagogicznej Związku. Kontynuacją Zjazdu Oświatowego z r. 1957 był Zjazd Oświaty Zawodowej i Rolniczej, który odbył się w dniach 21—23. I. 1959 r., zaszczycony udziałem premiera P. Jaroszewicza jako referenta problemu — „Perspektywy rozwojowe gospodarki narodowej a problem kwalifikowanych kadr produkcyjnych”.²⁵ Główny wysiłek nad jego przygotowaniem spoczywał na barkach działaczy Sekcji szkolnictwa zawodowego Związku ze Stanisławem Kwiatkowskim na czele.

Wspomniana działalność pedagogiczna, której kierownictwo objął ponownie od września 1957 r. Wacław Wojtyński, wybrany niebawem na Zjeździe Delegatów sekretarzem Zarz. Gł. ZNP, biec poczęła znów kilku torami. Znaczną jej część stanowiły przygotowania do postulowanych zjazdów i kongresów, w czym uczestniczył liczny aktyw naukowy i nauczycielski. Szeroko zarysował się tor działania sekcji zawodowych, które wróciły do swej roli wyrazicielek i reprezentantów opinii znanych sobie najlepiej działów szkolnictwa. Związek podjął w tym czasie na nowo inicjatywę dopomagania władzom oświatowym w podnoszeniu kwalifikacji zawodowych nauczycieli, prowadząc kierunki studiów nauczycielskich, kursy przygotowawcze do egzaminu uproszczonego w zakresie SN, kursy przygotowawcze do egzaminów wstępnych na SN, kursy wakacyjne oraz punkty konsultacyjne dla nauczycieli studiujących zaocznie. Na mocy porozumień i ustaleń z władzami oświatowymi Związek zajął się organizowaniem procesów samokształceniowych nauczycielstwa (samokształcenia indywidualnego, zespołowego na konferencjach rejonowych i zbiorowego drogą kursów wakacyjnych).²⁶ Wreszcie podjął Związek bliższą współpracę z instytucjami wydawniczymi obsługującymi potrzeby nauczycieli, zwłaszcza z „Naszą Księgarnią”. Na torze tej aktywności doszło w latach 1958—59 do reaktywowania czasopism pedagogicznych, zaczęły zatem ponownie ukazywać się — *Ruch Pedagogiczny*, *Psychologia Wychowawcza*, *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, zaś dla działaczy oddziałów, rejonów i ognisk na odcinku rejonowych konferencji pedagogicznych powołano *Biuletyn Rejonowych Konferencji Pedagogicznych ZNP*, przekształcony później na periodyk *Nauczyciel i Wychowanie*.

6. Lata sześćdziesiąte

Pod koniec roku 1960 odbył się VII(XXV) Zjazd Delegatów ZNP, po którym doszło do pewnego przegrupowania kierowniczej ekipy Związku.

²⁵ Por.: O dalszy rozwój oświaty zawodowej i rolniczej. Warszawa 1960, Nasza Księgarnia, ss. 354

²⁶ Zob.: Ministerstwo Oświaty I — ZNP w sprawie doskonalenia nauczycieli. Wytyczne w sprawie zmian w organizacji doskonalenia nauczycieli..., obow. od 1. IV. 1960 r.

Prezesem został Józef Kwiatek, doświadczony działacz organizacyjny i pedagogiczny z terenu Poznania. Kierownictwo Wydziału Pedagogicznego przeszło w ręce Krystyny Kuligowskiej. Na Zjeździe padły znamienne liczby, obrazujące dotychczasowy rozwój konferencji rejonowych. Do 30. VI. 1960 r. odbyło się ich łącznie około 30 tys. przy przeciętnym udziale 92% uczestników. Około 63% referatów na ogólną liczbę sięgającą 40 tys. przygotowali i wygłosili sami nauczyciele, sami ich uczestnicy.

Okresy między VII, VIII, IX i X Zjazdem Delegatów ZNP wypełniły prawie dokładnie całe dziesięciolecie, lata sześćdziesiąte. W życiu społeczno-ekonomicznym kraju na lata te złożyły się dwa ważne plany pięcioletnie, przygotowujące nas do wejścia na etap przyspieszonego rozwoju, etap rewolucji naukowo-technicznej. W życiu oświatowym lata te oznaczają okres przygotowań i okres realizacji reformy szkolnej. Przejście na 8-letnie nauczanie nastąpiło od września 1966 r., przy czym jego realność uwarunkowana została zapewnieniem kwalifikowanych odpowiednio kadr pedagogicznych, bazy materialnej (budynków, pomocy naukowych, pracowników) oraz właściwym rozmieszczeniem punktów szkolnych w terenie, czyli tzw. siecią szkolną, zwłaszcza na wsi. Problemy te rzutować musiały również na pracę wydziałów pedagogicznych Związku, w szczególności na tematykę rozwijanego przez nie samokształcenia, na kierunki ich aktywności. Starano się działalność pedagogiczną sprowadzić na początku tych lat do dwu zasadniczych kierunków: pierwszy z nich polegał na ścisłym powiązaniu wszelkich poczynań z potrzebami szkoły i nauczyciela, a za potrzebę naczelną uznawano uświadomienie możliwie konkretne nauczycielowi jego obowiązków związanych z reformą szkolną w miejscu jego pracy oraz z poznaniem jej założeń organizacyjno-programowych; drugi sprowadzał się do realizacji zadań kształceniowych na kursach, związkowych studiach nauczycielskich, w punktach konsultacyjnych. Prezydium Zarządu Głównego powołało w roku 1961 Komisję Pedagogiczną dla Spraw Reformy Szkolnej, która podzielona została na szereg komisji problemowych (sieci szkół, szkolnictwa zawodowego, kształcenia i doskonalenia nauczycieli, eksperymentów pedagogicznych, wychowania w rodzinie i in.). Z komisją współdziałały sekcje zawodowe.

Konferencje rejonowe zaczynały przechodzić ewolucję organizacyjną i programową. Z przyznanych początkowo 5 dni w roku na pięć konferencji zeszedliśmy do dni 3 i trzech konferencji. Na konferencjach tych dawano pierwszeństwo zagadnieniom filozoficznym, politycznym i gospodarczo-społecznym. W roku 1962/63 popularną się stała tematyka religioznawcza, a to w związku z żywą w społeczeństwie problematyką Soboru Watykańskiego. Starano się problematykę ideowo-pedagogiczną ujmować w plany roczne, dwuletnie, trzyletnie. W roku 1963/64 Stanisław Krawcewicz, następny kierownik tego działu pracy w Zarządzie Głównym ZNP, zapowiedział „trzyletni program konferencji rejonowych”, przy czym nacisk w nim położono na podstawowe problemy ideowo-wychowawcze

reformowanej szkoły, w tym na osobowość nauczyciela; wszechstronny rozwój osobowości ucznia, kształtowanie zdolności i zainteresowań uczniów w systemie pracy szkoły.

Po dwóch latach realizacji tego programu rozpoczęto w roku 1964/65 pracę nad nowym. Osią jego uczyniono pracę wychowawczą szkoły i innych placówek oświaty i wychowania. Składał się z trzech zakresów zagadnieniowych: a) pierwszy obejmował sprawy wpływu przemian ekonomiczno-społecznych na wychowanie; b) drugi dotyczył wpływu różnorodnych czynników pozaszkolnych na młodzież; c) trzeci cykl tematyczny objął zagadnienia związane z wychowawczą funkcją szkoły. Charakteryzując treści programów samokształcenia ZNP w latach 1962/63 i następnych, Stanisław Krawcewicz pisał: „W doborze problematyki (program) samokształcenia koncentruje się przede wszystkim na zagadnieniach ideowego i politycznego wpływu szkoły na dorastające pokolenie. Jest to dziedzina pracy szkolnej szczególnie zaniedbana i nie znajdująca dostatecznego wyrazu w działalności innych instytucji i organizacji społecznych. Po drugie — występuje ściśle powiązanie problematyki programu z warsztatem pracy nauczyciela... Po trzecie — dobór problematyki programu, jego układ stwarzają szerokie możliwości dla uwzględnienia różnorodnych potrzeb terenu, środowiska i zainteresowań nauczycieli”.²⁷ Samokształcenie nie znika w tych latach spod pióra działaczy związkowych. Jest ono niewątpliwie głównym torem pedagogicznej działalności ZNP, także osobistych zainteresowań naukowych niektórych z nich. Podejmują oni pierwsze badania w tej dziedzinie, czynią je przedmiotem dyskusji szerszego aktywu związkowego, sondują sprawy czytelnictwa nauczycieli. Można obserwować wysiłek koncentrowany na jak najwłaściwszym doborze tematyki, na jej merytorycznych zakresach, na problemach węzłowych. Możliwości samokształcenia wzbogaca się inicjatywami wydawniczymi. Za taką uznać należy „Bibliotekę Samokształcenia”, koncentrującą się na wiedzy o społecznych i psychologicznych uwarunkowaniach procesów wychowawczych. Masowe nakłady tej „Biblioteki” uczyliły ją w środowisku nauczycielskim bardzo popularną i dostępną.

Można uznać za konkluzję tego stanu rzeczy ocenę, zawartą w uchwale IX Krajowego Zjazdu Delegatów ZNP. Stwierdza ona, „że nauczyciele coraz skuteczniej kształtują postawy i poglądy młodych pokoleń, wskazując im, jak należy żyć, co kochać, cenić i szanować, jak godzić osobiste zainteresowania i dążenia z interesami państwa i narodu”.²⁸ Z metodologicznego punktu widzenia uderzyć musi korzystnie następna z kolei próba, jeszcze elastyczniejsza, budowy programu samokształcenia i doskonalenia. Jest to koncepcja dziesięciu działów programowych z różnych

²⁷ Stanisław Krawcewicz: O niektórych problemach samokształcenia nauczycieli. *Kalendarz Nauczycielski* 1964/65. Nasza Księgarnia, s. 121

²⁸ Uchwała IX Krajowego Zjazdu Delegatów ZNP. *Kalendarz Nauczycielski* 1967/68. Warszawa 1967, Nasza Księgarnia, s. 76.

dziedzin nauk o wychowaniu i nauk społeczno-politycznych, z jaką wystąpił Zespół Pedagogiczny Zarządu Głównego ZNP w roku szk. 1971/72. W odróżnieniu od dotychczas opracowywanych programów ten dał możliwość wyboru tematów z różnych dziedzin wiedzy, bezpośrednio związanych z naukami pedagogicznymi, sprzyjających studiowaniu bardziej systematycznemu, jak też wykorzystaniu jednorazowemu. Trzeba zaznaczyć, iż w tym końcowym okresie Związek wystąpił z inicjatywą organizowania placówek systematycznego studiowania wybranych cykli programowych, czyli tzw. studiów wiedzy pedagogicznej. Inicjatywa ta spotkała się z pomyślnym odzewem terenu. Konferencje rejonowe uzyskały w ten sposób szersze możliwości wykorzystywania dla celów samokształceniowych prelegentów z kręgów nauczycielskich. X Zjazd Delegatów uznał studia wiedzy pedagogicznej za pożyteczną formę doskonalenia aktywu, w związku z czym chce je upowszechnić na terenie wszystkich województw, z tą myślą, że ich programy podlegać będą nieustannej weryfikacji i różnicowania w zależności od potrzeb lokalnych.²⁹

W latach sześćdziesiątych istniał szczególnie sprzyjający klimat dla aktywizacji pedagogicznej wielu działaczy sekcji zawodowych. Zarząd Główny i zarządy okręgów wzywały ich niejednokrotnie do wypowiadania opinii fachowych w stosunku do problemów, jakie rodziły się na kolejnych etapach reformy szkolnej. Wymowną tego ilustrację stanowią liczne w tym czasie posiedzenia Sekcji Kształcenia Nauczycieli poświęcone ustalaniu stanowiska Związku w stosunku do kolejnych projektów zmian w systemie kształcenia nauczycieli. Każda sekcja znajdowała na drodze reformy właściwe sobie, specyficzne punkty odniesienia.

7. Lata ostatnie. Po XI Zjeździe Delegatów ZNP

XI Krajowy Zjazd Delegatów ZNP odbył się w dniach 23—24.X.1972 roku. Na tym Zjeździe odzwierciedliły się z całą wyrazistością atmosfera i bardzo dobre nastawienia nauczycielstwa w stosunku do programu dalszego rozwoju oświaty i nauki, jaki nakreślił VI Zjazd PZPR. Szczególne znaczenie miały decyzje władz politycznych i państwowych, zawarte w przyjętej przez Sejm w dniu 27.IV.1972 r. Karcie Praw i Obowiązków Nauczyciela oraz rozporządzeniu Rady Ministrów w sprawie uposażenia nauczycieli. Zjazd Delegatów ZNP podkreślił doniosłość podjętych prac nad stanem i perspektywami oświaty w Polsce, aprobując koncepcję wprowadzenia powszechnego wykształcenia na poziomie szkoły średniej. Ze szczególniejszym naciskiem Zjazd podkreślił konieczność podjęcia przez zainteresowane resorty i Zarząd Główny ZNP odpowiednich starań dla zapewnienia nauczycielom pełnego akademickiego wy-

²⁹ Por. F. Filipowicz: O najbliższych zadaniach ZNP. *Kalendarz Nauczycielski* 1971—72. Warszawa 1971, Nasza Księgarnia, s. 38.

kształcenia. Za zadanie pilne uznał podnoszenie poziomu wykształcenia i kwalifikacji nauczycieli pracujących przez kierowanie ich na studia w wyższych uczelniach.

Miesiące następne przyniosły rozwiązanie tej, jak też innych spraw zasygnalizowanych w uchwale zjazdowej ZNP. Jesteśmy świadkami energicznej realizacji wielu uchwał XI Zjazdu ZNP. Nie jest to jednak już historia, a dzień bieżący, nasza teraźniejszość.

7. Uwagi końcowe

Szkic ten nie jest właściwie skończony, gdyż końca działalności, o której traktuje, nie widać. Zmieniały się jedynie i nadal zmieniają się jej treści i jej charakter.

30 lat to prawie całe jedno pokolenie. Tyle ma Polska Ludowa. Nauczyciele, którzy rozpoczynali pracę na jej progu, dzisiaj stoją w obliczu rychłej emerytury, przy tym emerytury dobrze zasłużonej. Są to już inni nauczyciele niż tamci, co zaczynali pracę na gruzach. Oni dali Polsce wiele, ale i Polska dała im wyższe kwalifikacje, powierzyła niejednokrotnie znacznie odpowiedzialniejsze stanowiska, dzięki niej zdobyli cenne doświadczenie. Związek odegrał w tych procesach też niemałą rolę.

Cóż będzie za dalszych kilkanaście lat, kiedy wchodzić będą do szkół rok za rokiem zastępy ludzi młodych z pełnym akademickim wykształceniem? Odpowiedź wydaje się być prosta. Związek będzie nadal rozwijał swą działalność pedagogiczną w imię słusznej idei ustawiczności kształcenia, choć treść i metody jego pracy będą inne. Sądzić można, iż formy instytucjonalne ustępować będą stopniowo miejsca formom bardziej zindywidualizowanym, gdyż siłą motoryczną nie będzie już niedostatek formalnych kwalifikacji, lecz szybki rytm pedagogicznego postępu. Zwiększać się tedy musi i rozszerzać pole wyboru. Systemy pracy samokształceniowej będą bardziej elastyczne, bardziej otwarte w sensie treści i w sensie metod.

SZKOLNICTWO ZAWODOWE W PERSPEKTYWIE REFORMY SZKOLNEJ

Podstawowe zadania szkolnictwa zawodowego polegają na kształceniu i wychowaniu kwalifikowanych robotników, rolników, rzemieślników, techników i kadr równorzędnych w zawodach i ilościach wynikających z rozwojowych potrzeb gospodarki oraz z przemian w społecznym podziale pracy. To podstawowe zadanie nie ogranicza się jednak jedynie do funkcji reprodukcji siły roboczej. Nauczanie w szkole zawodowej przygotowuje równocześnie do dalszej nauki na poziomie wyższym od osiągniętego, do nieustannej modernizacji i doskonalenia wiedzy i kwalifikacji zawodowych w ramach systemu kształcenia ustawicznego i samokształcenia. Wychowanie i treści kształcenia w szkołach zawodowych służą również kształtowaniu postaw moralnych i obywatelskich, systemu wartości i etyki zawodowej, podnoszeniu poziomu kultury, w szczególności kultury pracy i kultury technicznej. Po wprowadzeniu 10-letniej szkoły średniej ogólnokształcącej powstaną warunki dla znacznego zwiększenia efektywności społecznej kształcenia zawodowego opartego na pełnym średnim wykształceniu ogólnym.

1. Rola wykształcenia ogólnego w przygotowaniu kadr kwalifikowanych

W zreformowanym systemie szkolnym głównym ogniwem będzie powszechna średnia 10-letnia szkoła ogólnokształcąca. Efektywność kształcenia i wychowania na poziomie średnim będzie przesądzać o przygotowaniu do pracy i życia całego naszego społeczeństwa. Szkoła ta zadecyduje o miejscu i roli jednostki w życiu społecznym w najbliższych dziesięcioleciach i stopniu przygotowania przyszłych pokoleń do tworzenia warunków materialnego, społecznego i kulturalnego bytu obywateli.

Szkoła średnia zapewni młodzieży jednolite wykształcenie obejmujące wiedzę o przyrodzie i społeczeństwie, nauczy samodzielnie myśleć i tworzyć rozwiązywać problemy wynikające z dynamicznych zmian w warunkach pracy i życia, zapewni przygotowanie do podjęcia pracy i dalszej nauki, wyposaży w możliwości ciągłego doskonalenia wiedzy, umiejętności zawodowych i własnej osobowości.

Kształcenie i wychowanie na poziomie średnim zapewni uformowanie świadomości społecznej i moralnej jednostki, która tej jednostce pozwoli

żyć i pracować w socjalistycznych formach organizacji społeczeństwa oraz zmieniać to społeczeństwo zgodnie z jego celami i wartościami. Kształcenie na poziomie średnim przygotowuje dorastające pokolenie do twórczego rozwijania kultury.

W szkole zawodowej, organizowanej na wyższej niż szkoła podstawowa podbudowie wykształcenia ogólnego, kandydaci mają znacznie wyższe przygotowanie z podstaw nauk matematyczno-fizycznych i humanistycznych, dzięki czemu na kształcenie zawodowe można przeznaczyć znacznie więcej czasu. Przy czym nauczanie przedmiotów zawodowych od początku może być prowadzone przy szerszym zastosowaniu wiedzy matematyczno-przyrodniczej, w warunkach wyższej dojrzałości intelektualnej uczniów.

Ogólny poziom nauczania przedmiotów zawodowych, nawet przy tych samych kwalifikacjach nauczycieli, programach i wyposażeniu szkoły zawodowej będzie tym wyższy, im szersze wykształcenie ogólne, zwłaszcza w zakresie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i przygotowania politechnicznego posiadają uczniowie przyjmowani do szkoły. Przy koncepcji szerokiego profilu kształcenia znajomość nauk podstawowych leży u podstaw nauczania wszelkich specjalistycznych przedmiotów zawodowych, warunkuje poziom przygotowania robotnika i technika, jego możliwości adaptacji w konkretnych warunkach przedsiębiorstwa oraz umiejętności nądzania za szybkim postępem technicznym.

Podczas gdy czas trwania nauki w szkole ogólnokształcącej dla kandydatów do szkół zawodowych nieustannie wzrasta, liczba lat nauczania w szkole zawodowej nie powiększa się, a raczej ma tendencję spadkową. Kolejne reformy szkolne podejmowane w krajach socjalistycznych idą drogą przedłużania kształcenia ogólnego i politechnicznego, a nie przedłużania czasu kształcenia w szkołach zawodowych. Badania porównawcze ewolucji ustrojów szkolnych i struktury treści kształcenia w szkole zawodowej potwierdzają fakt udzielania w krajach socjalistycznych coraz więcej uwagi wstępnemu wykształceniu ogólnemu, które współdecyduje o wszechstronnym rozwoju umysłowym i staje się nieodłącznym ogniwem nowoczesnych treści kształcenia techników i robotników. Zakładany w przyszłej reformie wysoki poziom wykształcenia ogólnego kandydatów do szkół zawodowych pozwoli na skupienie uwagi przyszłej szkoły zawodowej głównie na teoretycznym i praktycznym nauczaniu zawodu szerokiego profilu.

Takie rozwiązanie ustrojowe umożliwi przygotowanie technika (a również i robotnika) o wyższym poziomie kwalifikacji zawodowej i kultury niż w szkołach po szkole podstawowej. Krótszy czas kształcenia (od 0,5 do

2,5 lat) ułatwia planowanie rekrutacji odpowiednio do potrzeb gospodarki, obniża wydatnie globalne koszty kształcenia, które w szkole ogólnokształcącej są niższe niż w szkole zawodowej, opóźnia o 2 lata wybór zawodu, skupia wysiłek szkoły zawodowej, głównie na problemach kształcenia zawodowego, zapewnia dopływ do szkoły zawodowej młodzieży o 2 lata starszej, bardziej dojrzałej umysłowo i fizycznie.

Dla podniesienia poziomu przygotowania zawodowego nie jest więc konieczne przedłużanie czasu kształcenia w szkole zawodowej. Praktyka krajów socjalistycznych wykazuje, że znacznie lepsze wyniki osiąga się dzięki przedłużeniu do pewnego optimum, na ogół 10-letniego, wstępnego wykształcenia ogólnego.

2. Scalanie struktury treści kształcenia zawodowego

Na osiąganie optymalnych wyników w kształceniu zawodowym duży wpływ wywiera właściwa struktura treści nauczania zawodowego, teoretycznego i praktycznego. Na ogół w planach nauczania szkół zawodowych występuje nadmierna liczba rozdrobionych przedmiotów zawodowych, wzorowanych na wąskiej specjalizacji przedmiotowej tak popularnej w szkolnictwie wyższym. W miarę postępu nauki i techniki liczba tych przedmiotów wzrasta. Prowadzi to do rozdrobnienia procesu nauczania między kilkunastu (często ponad 20) nauczycieli, z których każdy zajmuje się wąskim wycinkiem wiedzy technicznej lub ekonomicznej. Powoduje to wiele powtórzeń tego samego materiału nauczania w różnych ujęciach i przedwczesną specjalizację, która bardzo często okazuje się nieprzydatna w późniejszej pracy zawodowej. Mnoży się ogromnie liczba programów, podręczników, egzaminów, którym ma sprostać uczeń. Analogicznie do rozdrobnienia procesu pracy obserwuje się w świecie współczesnym przejawy nadmiernego rozdrobnienia procesu dydaktycznego, któremu w ostatnich latach wydano zdecydowaną walkę. W Polsce, NRD, na Węgrzech i w innych krajach socjalistycznych przejawiają się tendencje łączenia nazbyt wąskich przedmiotów nauczania w dyscypliny integrujące szersze dziedziny wiedzy technicznej. Proces ten dopiero się rozpoczyna, otwierając rozległe perspektywy dla badań, eksperymentów i projektów.

Wewnętrzna integracja struktury treści programowej przyszłej szkoły zawodowej będzie miała niewątpliwie na celu wydatne ograniczenie liczby przedmiotów nauczanych w szkole zawodowej, pełniejszą korelację treści pokrewnych, usunięcie z planów nauczania przedmiotów przestarzałych, wyłącznie instrumentalnych, np. rysunku zawodowego (technicznego i in.) i encyklopedycznych, takich jak materiałoznawstwo, części maszyn i metaloznawstwo. Na to miejsce pojawią się w szkole zawodowej dyscypliny zespolone, np. podstawy konstrukcji maszyn integrujące wytrzymałość

materiałów, elementy maszyn, rysunek techniczny i materiałoznawstwo w rękach jednego nauczyciela — konstruktora. Podobnie można przewidywać pojawienie się zespolonych dyscyplin technologicznych, np. technologii maszyn, w których znajdą swe właściwe miejsce elementy technologii, obróbki skrawaniem, obrabiarek, pomiarów warsztatowych i organizacji procesów produkcyjnych. Trzecim zespołem przedmiotów będzie niewątpliwie kompleksowa dyscyplina natury techniczno-ekonomicznej obejmująca gospodarkę przedsiębiorstw, ekonomikę przemysłu, gospodarkę materiałową, elementy kosztów produkcji, ekonomikę postępu technicznego i podstawy sterowania jakością. Wystąpić także powinien zespół problemów dotyczących pracy człowieka w przemyśle, na który złożą się elementy psychologii pracy, socjologii przemysłu i ergonomii.

Tak więc zamiast kilkunastu rozdrobnionych przedmiotów teoretycznego nauczania zawodowego powstanie w szkole zawodowej przyszłości 5—6 dyscyplin kompleksowych, wyposażonych w odpowiednią liczbę godzin nie tylko na wykłady, ale i na ćwiczenia oraz prace laboratoryjne. Dyscypliny te tworzyć będą trzon kształcenia teoretyczno-praktycznego pracowników o rozległym horyzoncie przygotowania ogólnozawodowego w danej branży, na podstawie którego nastąpi specjalizacja w toku praktyk, prac dyplomowych, stażów pracy i studiów podyplomowych.

Wydatne ograniczenie rozdrobnienia przedmiotów nauczania będzie oznaczało dla szkół zawodowych wszystkich szczebli prawdziwą rewolucję, równoległą do zachodzącej w przemyśle rewolucji naukowo-technicznej. Dopiero w ramach tych zasadniczych przemian w strukturze treści nauczania, właściwego sensu nabiera systematycznie dokonywana w szkolnictwie zawodowym aktualizacja programów nauczania i podręczników, modernizacja i podwyższanie kwalifikacji nauczycieli, wyposażenia pracowni i laboratoriów.

Tak więc przemiany w treści kształcenia w zreformowanych szkołach zawodowych będą polegały na dalszym podwyższaniu wstępnego kształcenia ogólnego kandydatów do tych szkół i na zasadniczej przebudowie struktury przedmiotów nauczania i modernizacji ich treści, co pozwoli zwiększać efektywność społeczno-ekonomiczną tego szkolnictwa, zwłaszcza osiąganie znacznie lepszych wyników nauczania i wychowania.

3. Przemiany w nomenklaturze zawodów szkoleniowych

Dla potrzeb planowania i organizacji szkolnictwa zawodowego opracowuje się w poszczególnych krajach tzw. nomenklaturę szkolnictwa zawodowego (kształcenia zawodowego), będącą usystematyzowanym wykazem zawodów-specjalności, w których kształcą szkoły zawodowe. W nomenklaturze takiej zawod i specjalność traktuje się na ogół równorzędnie, ro-

zumiejąc je jako „oparte na posiadanych kwalifikacjach wykonywanie zespołowych czynności społecznie użytecznych, wynikające z podziału pracy, w celu uzyskania środków utrzymania”.¹

Najnowszą wersję nomenklatury polskiego szkolnictwa opracował Instytut Kształcenia Zawodowego w 1973 r. Za podstawę przyjęto nomenklaturę gospodarczą będącą spisem i klasyfikacją zawodów występujących w różnych dziedzinach gospodarki narodowej, oświaty, kultury, służby zdrowia i in. Nie jest to spis wszystkich zawodów występujących w danym kraju, których liczba sięga dziesiątków tysięcy, lecz wyłącznie zawodów wymagających kształcenia w szkołach lub przyuczenia w zakładach pracy.

W pracach nad projektowaniem nomenklatury kierowano się następującymi podstawowymi założeniami, podanymi we wstępie do nomenklatury: — Reprezentując w pełni potrzeby współczesnego okresu, nomenklatura powinna wychodzić naprzeciw wymaganiom gospodarki lat 80 oraz uwzględniać przyszłą reformę szkolną; jednocześnie powinna mieć cechy pozwalające na sprawdzenie jej przydatności w warunkach dzisiejszego modelu szkolnego.

— Odnosząc się do szkolnych form kształcenia zawodowego, nomenklatura powinna być traktowana jako część przyszłych całościowych opracowań, obejmujących wszystkie formy przygotowania zawodowego, a więc także m. in. kursowe, samokształceniowe i doskonalące, składające się na system kształcenia ustawicznego.

— Uznając w interesie społeczeństwa i jednostki konieczność ciągłego podnoszenia poziomu kwalifikacji pracowników i ich doskonalenia, nomenklatura szkolna powinna formułować zawody w ten sposób, aby reprezentowały szeroki obszar przyszłego zatrudnienia, stwarzały podstawy dla kierunkowej specjalizacji w toku pracy zawodowej, ułatwiały przekwalifikowanie oraz zdobywanie zawodów dodatkowych.

— Uwzględniając strukturę gospodarczą kraju i opierając się na perspektywicznych kierunkach techniki, technologii i organizacji produkcji, nomenklatura zaspokajając powinna aktualne i przyszłościowe potrzeby wszystkich działów gospodarki narodowej i unowocześniania kwalifikacji.

W szczególności przy opracowaniu projektu nomenklatury szkolnej uwzględniono następujące zasady:

— Przede wszystkim dano wyraz zasadzie szerokiego profilu zawodów kształceniowych, polegających na odpowiednim doborze zawodów w obowiązującej dotychczas szkolnej nomenklaturze i ogólnej nomenklaturze gospodarczej oraz łączenia ich w szerszy zawód, zgodnie z dyrektywą uchwały Sejmu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z dnia 13 października 1973 r. w sprawie systemu edukacji narodowej. Dyrektywa ta stwierdza, że „szybkie przeobrażenia w technice, technologii i or-

¹ Komitet Pracy i Płac: Nomenklatura zawodów-specjalności. Warszawa 1965 r. Wyd. I. s. 5.

ganizacji produkcji stwarzają konieczność kształtowania szerokoprofilowych zawodów". Takie rozwiązanie pozwoliło na formułowanie zawodów, dla których można będzie zachować właściwą proporcję kształcenia ogólnego i zawodowego w modernizowanej szkole zawodowej dzisiejszego modelu oraz pomyślnie ukształtować zasięg teoretycznego i praktycznego przygotowania zawodowego w szkole nowej, zreformowanej, opartej o 10-letnią szkołę ogólnokształcącą.

— Zasady szerokiego profilowania zawodów godzono w miarę potrzeb z zasadą elastyczności, pozwalającą na zachowanie w nomenklaturze zawodów o wąskim profilu w tych przypadkach, gdy nie można było doprowadzić do powstania zawodu szerokoprofilowego, a jednocześnie cząstkowy zawód o wąskim profilu należało zachować z uwagi na potrzeby społeczno-gospodarcze.

— Struktura gospodarczo-techniczna, występowanie dużych, małych i rzemieślniczych zakładów pracy o różnym potencjale wytwórczym, stosujących różne co do poziomu techniki, różne co do efektywności technologie, a także różne co do organizacji metody wytwarzania i zarządzania, wysunęły konieczność przystosowania kształcenia zawodowego do potrzeb różnych środowisk technicznych i gospodarczych. Wprawdzie część tego rodzaju wymagań można zaspokoić w ramach odpowiednio programowo zaprofilowanych praktyk i powiązań z zakładami pracy, niemniej — kierując się zasadą maksymalnego przystosowania treści nauczania do potrzeb gospodarki — wprowadzono do projektowanej nomenklatury zawody, których absolwenci powinni być przyjmowani do pracy przede wszystkim w określonych środowiskach, np. w usługach, rzemiośle, w produkcji przemysłowej itp.

— W konstruowaniu nomenklatury kierowano się także zasadą nowoczesności, aby wyjść naprzeciw wymaganiom przyszłości. Zasada ta znalazła swój wyraz w szerokim uwzględnieniu potrzeb nowej techniki, w szczególności związanej z automatyzacją produkcji. Sprawy te będą rozwiązane w pełni w nowych programach, jednakże samo zaprofilowanie zawodów w nomenklaturze ułatwi opracowanie programów pod względem treści nowoczesnych.

— W toku opracowywania nomenklatury pamiętano także o problemie zawodowego kształcenia kobiet. Zasadniczo przyjęto, że wszystkie zawody są dostępne dla obu płci. Wychodząc z założenia, że wybór kierunku kształcenia zawodowego, odpowiedniego dla chłopców i dziewcząt zależy będzie od charakteru zawodu, potrzeb gospodarczych oraz od możliwości zatrudnienia w odpowiednich działach gospodarki narodowej, nie wyodrębniono zawodów dla chłopców i dziewcząt. Mimo to wprowadzono wiele zawodów o profilu dostosowanym szczególnie do potrzeb zawodowego kształcenia dziewcząt.

— Nie wszystkie zawody wymagające wysokich kwalifikacji mogły być wprowadzone do nomenklatury szkolnej. Na przeszkodzie temu stoją wa-

runki kształcenia młodzieży, jej wiek, niepełna dojrzałość fizyczna i umysłowa, brak właściwego doświadczenia i poczucia odpowiedzialności. Sprawa jest oczywista w stosunku do młodzieży dzisiaj przyjmowanej do szkoły zawodowej, młodzieży z reguły 15-letniej. Sytuacja ulegnie korzystnej zmianie w przyszłym modelu szkoły, kiedy do kształcenia zawodowego przyjmowana będzie młodzież 17-letnia. Jednakże i wówczas będzie wiele zawodów niedostępnych dla kształcenia tej starszej młodzieży (np. szyprow rybołówstwa morskiego). Przewiduje się, że przygotowanie do takich zawodów będzie przesunięte na absolwentów szkół zawodowych w drodze kursowego doksztalcenia i adaptacji doświadczonych osób dorosłych.

Przyjęto założenie, że zasada szerokiego profilowania zawodów nie powinna wykluczać programowego wstępnego specjalizowania jeszcze w toku nauki szkolnej, chociaż uznano, że pełna specjalizacja powinna dokonywać się w czasie wykonywania pracy zawodowej. Ten podstawowy stopień specjalizacji zamierza się uzyskiwać przez przewidzenie w planach nauczania szkół zawodowych w najwyższych programowo klasach, po 2 w zasadzie godz. tygodniowo, które będą przewidziane na zajęcia specjalizujące, prowadzone w oparciu o programy opracowane przez zainteresowane szkoły w kooperacji z odpowiednimi zakładami pracy oraz organami planowania gospodarczego, zatrudniania absolwentów i kierowania szkolnictwem.

W odniesieniu do kierunków robotniczych wstępną specjalizację w warunkach nauczania szkolnego zamierza się realizować przez zapewnienie w programach nauczania podstawowej technologii ok. 30 godz. na zajęcia specjalizujące na podobnych zasadach jak dla techników.

Biorąc pod uwagę przewidywaną także częściową wymiennosc treści zajęć praktyczno-warsztatowych w ramach tego samego zawodu stosownie do specjalizacji oraz odpowiednie uprofilowanie praktyk uczniowskich, można w sposób uzasadniony twierdzić, że przedstawione rozwiązanie zapewnić powinno dostateczne przygotowanie do pogłębienia specjalizacji w toku pracy.

Rozwiązanie to w szczególności:

- zachowuje szeroki profil zawodowy dla wszystkich uczniów,
- przesuwą specjalizację na ostatni okres nauczania w szkole i dostosowuje ją do rzeczywistych możliwości środowiska szkoły,
- pozwala uczynić ze specjalizacji narzędzie szybkiego i sprawnego reagowania na miejscowe potrzeby kadrowe.

4. Perspektywy modelowe kształcenia zawodowego

Przyszły system kształcenia i wychowania w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej oparty będzie na następujących założeniach kierunkowych, dotyczących kształcenia zawodowego.

Kształcenie zawodowe powinno służyć przygotowaniu do pracy kwalifikowanych robotników, techników i innych pracowników, modernizacji ich kwalifikacji i ustawicznemu doskonaleniu wiedzy, umiejętności i kultury pracujących.

Zgodnie z potrzebami gospodarki narodowej organizowane będą:

— szkoły zawodowe na podbudowie 10-letniej średniej szkoły ogólnokształcącej, przygotowujące wysoko kwalifikowanych robotników, rolników, rzemieślników i pracowników usług. W szkołach tych kształceni będą także technicy i inni wysoko kwalifikowani pracownicy różnych zawodów. Okres nauki w tych szkołach, w zależności od potrzeb specjalizacji zawodowej i stopnia koniecznych kwalifikacji, trwać będzie od pół roku do 2 lat, a w szczególnie uzasadnionych przypadkach dłużej. Np. kierowców samochodowych kształcić się będzie w szkołach półrocznych, kierowców-mechaników — w rocznych, a mechaników samochodowych i techników samochodowych — w cyklu 1,5 — 2 letnim. Treści kształcenia zawodowego i liczby kształconych odpowiadać będą wymaganiom gospodarki narodowej. Szybkie przeobrażenia w technice, technologii i organizacji produkcji stworzą konieczność kształcenia w zawodach głównie szerokoprofilowych; — zakładowe ośrodki kształcenia ustawicznego i doskonalenia zawodowego prowadzić będą kwalifikacyjne kursy zawodowe i szkoły w zawodach robotniczych i równorzędnych, trwające do 1 roku. Przygotują one absolwentów szkoły 10-letniej do pracy na stanowiskach wymagających wąskiego przyuczenia zawodowego. W ośrodkach tych prowadzone będą również kursy przysposobienia zawodowego, re kwalifikacyjne, modernizacji, doskonalenia i podnoszenia kwalifikacji dla osób zawodowo czynnych, w zawodach robotniczych, dla średniego i wyższego personelu.

— 2-letnie szkoły specjalizujące, których zadaniem będzie przygotowanie do studiów wyższych i do pracy w wielu nowoczesnych zawodach o przewadze czynności intelektualnych (dokumentalista, informatyk, programista itp.).

5. Kształcenie ustawiczne

Potrzeby w dziedzinie modernizacji kwalifikacji pracowników narastają nieustannie, z roku na rok, ponieważ w przedsiębiorstwach zachodzi systematyczna modernizacja asortymentu produkcji, procesów technologicznych, organizacji i wyposażenia. Odpowiednio do tego powstają potrzeby ciągłego doskonalenia nie tylko kierowników produkcji, lecz i wszystkich pracowników. Na skutek postępu techniki wiedza i umiejętności, wyniesione ze szkoły tak przez inżynierów, jak i przez robotników kwalifikowanych, szybko dezaktualizują się, a to stwarza konieczność systematycznego opanowywania nowych wiadomości i umiejętności.

Wykształcenie zawodowe uzyskane w młodości w szkole okazuje się po

kilku już latach niewystarczające dla dalszego wykonywania zawodu. Wywołuje to konieczność stworzenia pracownikom warunków umożliwiających systematyczną modernizację i doskonalenie kwalifikacji odpowiednie do wymogów nieustannie zmieniającego się środowiska wytwórczego. Niezbędne staje się także zapewnienie readaptacji zawodowej osobom, które tracą dotychczasowe zatrudnienie na skutek postępu technicznego.

W miarę postępu mechanizacji i automatyzacji wymagania rosną — ogólnie rzecz biorąc, w zakresie sprawności intelektualnych — zasobu wiedzy teoretycznej i umiejętności jej stosowania w praktyce, odpowiedzialności i doświadczenia produkcyjnego.

Badanie przemian zachodzących na skutek szybkiego postępu nauki i techniki w procesach pracy ludzkiej i treściach kształcenia zawodowego prowadzi do wniosku, że szkoła zawodowa nie jest już dziś w stanie wykształcić „gotowego” fachowca o przydatności aktualnej na okres całego zawodowo-czynnego życia pracownika. Upowszechnia się obecnie pogląd, że szkoła zawodowa przygotowująca do zawodu powinna być ukierunkowana tak, aby wychowanek przyswoił sobie podstawy wiedzy i umiejętności wystarczające do podjęcia pracy w określonym zawodzie. Mają one umożliwić dalsze nie ustające przez całe życie dokończanie, modernizację kwalifikacji i ich doskonalenie, nazywane obecnie kształceniem ustawicznym. Przy takim założeniu kształcenie w szkole zawodowej staje się jednym z kolejnych etapów kształcenia, kontynuowanego następnie przez cały okres pracy człowieka, przede wszystkim w drodze kursów, studiów podyplomowych i samokształcenia.

Kształcenie ustawiczne kadr kwalifikowanych obejmuje wszelkie procesy nauczania i uczenia się odbywające się po wyuczeniu zawodu w szkole i podjęciu pierwszego zatrudnienia. Składają się na nie różne formy dokończania (szkoły mistrzów i studia podyplomowe, kursy problemowe), aktualizacji wiedzy i umiejętności (czytelnictwo, samokształcenie, odczyty i kursy modernizacji kwalifikacji, postępu technicznego itp.) oraz doskonalenia zawodowego — staże i praktyki krajowe i zagraniczne, kursy mające na celu podwyższanie kategorii osobistego zaszeregowania, szkoły jakości, kursy kadr kierowniczych, kursy zainteresowań związane z zawodem np. języków obcych, i kursokonferencje, sympozja i konferencje problemowe.

Tak więc ze zbioru instytucji i form kształcenia istniejących dla dorosłych trzeba w czasach obecnych stworzyć ogólnokrajowy system ustawicznego kształcenia — jednolity, wzajemnie powiązany programowo i organizacyjnie, układ form nauczania i uczenia się, zapewniających człowiekowi pracy nadążenie za przemianami spowodowanymi szybkim postępem nauki, gospodarki i uwarunkowań społecznych. Powinien on szeroko otwierać drogi awansu społecznego uzasadnionego

wzrostem wykształcenia, kwalifikacji, aktywności obywatelskiej i kultury pracownika. Nad stworzeniem takich właśnie systemów pracuje się intensywnie w krajach socjalistycznych.

Przyszły globalny system kształcenia zawodowego w ścisłej współpracy z przedsiębiorstwami powinien poprzez szkoły i kursy zawodowe zapewniać przygotowanie i nieustanną modernizację kwalifikacji pracowników zatrudnionych na różnorodnych stanowiskach pracy społeczno-gospodarczych. Pomyślnie wykonanie tego zadania stanowić będzie jedno z podstawowych kryteriów oceny jego efektywności społecznej. W wychowaniu młodego pokolenia niezwykle ważne będzie, dzięki upowszechnianiu wykształcenia średniego, zbliżenie poziomu wykształcenia ogólnego i kultury młodych robotników, rolników i inteligencji, co ułatwi kształtowanie wzajemnego uznania i szacunku dla dobrej roboty we wszystkich dziedzinach, na wszystkich stanowiskach pracy.

6. Nowe treści — nowe metody nauczania

Procesy dydaktyczno-wychowawcze szkół zawodowych oraz kursów charakteryzują się wieloma specyficznymi właściwościami. Wskazują na nie pedagodzy zajmujący się problemami dydaktyki przedmiotów zawodowych. Dojrzałość i średnie wykształcenie ogólne absolwentów 10-latkę pozwoli szerzej stosować metody opierające się na samokształceniu kierowanym. Młodzież szkół zawodowych domaga się, aby treść kształcenia i podręczniki uwzględniały ich zainteresowania i potrzeby społeczno-zawodowe, oczekują na zajęciach na wyjaśnienia zjawisk obserwowanych w praktyce. Wymaga to stosowania w szkolnictwie zawodowym maszyn dydaktycznych, urządzeń treningowych, prac laboratoryjnych i projektowych. Dla tych celów niezbędne jest posiadanie wyodrębnionej i dostosowanej bazy dydaktycznej — laboratoriów, warsztatów szkoleniowych, ośrodków informacji naukowo-technicznej.

Na skutek postępu techniczno-ekonomicznego treści kształcenia zawodowego wymagają nieustannej aktualizacji. Zakres wiedzy i umiejętności, które trzeba włączać do programu nauczania, powiększa się z roku na rok. Dokonywane przy różnych okazjach selekcje treści programów i podręczników nie zapobiegają zwiększeniu materiału, ponieważ na miejsce wiedzy zbędnej, przestarzałej wprowadza się nowe wiadomości lub nowe ujęcia problemów dotychczasowych. Tak więc np. w elektrotechnice, mechanice, fizyce i chemii programy nauczania zawierają coraz obszerniejszy i coraz bardziej nowoczesny zasób informacji, m. in. znacznie trudniejsze definicje nowych jednostek miar układu SI, a zakres wiedzy o budowie materii, zjawiskach i prawach przyrody stosowanych w technice nieustannie się rozszerza.

Równocześnie, z narastaniem informacji ściśle zawodowych, ulega roz-

szerzeniu profil zawodowy współczesnego robotnika, rzemieślnika i technika. W szkolnictwie technicznym wskazuje się np. na konieczność nasilenia wykształcenia ekonomicznego, a w ekonomicznym — matematycznego i technicznego. Prawie w każdym zawodzie nieustannie narastają potrzeby przygotowania w zakresie praktycznych umiejętności stosowania i obróbki nowych materiałów i nowych procesów technologicznych.

W ramach poszczególnych zawodów następuje dalsza specjalizacja spowodowana zmianami w społecznym podziale pracy, specjalizacją fabryk, powstawaniem nowych dziedzin wytwórczości i usług.

A więc z różnych przyczyn treść nauczania we współczesnym kształceniu zawodowym ulega systematycznemu powiększaniu pomimo skreślenia problematyki przestarzałej, ponieważ przyrost nowych informacji następuje szybko i z wielu źródeł. W tych warunkach trzeba — z jednej strony — decydować się na wnikliwą selekcję programów nauczania, przechodzić na bardziej zwarte ujęcie treści kształcenia dorosłych, zapewniać pogłębione przygotowanie w zakresie nauk podstawowych, które warunkują samodzielną adaptację do przemian wynikających z postępu nauki i techniki oraz dają możliwości dalszego samodzielnego doksztalcania się. Z drugiej strony — samo działanie selekcyjne nie wystarcza. Nieustannie poszukuje się skuteczniejszych, aktywizujących metod nauczania i środków technicznych przyspieszających procesy uczenia się, przyswajania wiedzy i umiejętności. Te dwa kierunki działania charakteryzują procesy modernizacji kształcenia zawodowego dorosłych rozwijane intensywnie w krajach socjalistycznych.

Technika nauczania i uczenia się odgrywać będzie coraz większą rolę w osiągnięciu wysokiej efektywności kształcenia. Dlatego dąży się w szkolnictwie zawodowym do zasadniczej modernizacji metod i środków nauczania, rozbudowuje przemysł produkujący niezbędne urządzenia techniczne i pomoce naukowe, wykorzystuje najnowsze osiągnięcia psychologii, pedagogiki, techniki, cybernetyki, teorii informacji i innych nauk technicznych i społecznych.

W SPRAWIE RECEPCJI PEDAGOGIKI K. D. USZYŃSKIEGO W POLSCE

(„Odkrycie” K. Uszyńskiego w Polsce Ludowej)*

W okresie kiedy w Rosji działał Konstanty Uszyński (1824—1870) i inni świątli i postępowi pedagogowie i myśliciele społeczni, na ziemiach polskich, znajdujących się pod trzema zaborami: rosyjskim, pruskim i austriackim, polityka oświatowa rządów zaborczych nastawiona była na wynaradawianie ludności polskiej.

W obrębie Rosji carskiej znajdowało się Królestwo Polskie. Reakcyjna polityka szkolna cara Mikołaja I była — mimo pozorów dążenia do reform — szczególnie gorliwie realizowana w Królestwie przez carskiego kuratora Warszawskiego Okręgu Naukowego Pawła Muchanowa. Podstawowymi zasadami tej polityki były dążenia rusyfikatorskie, ogólny kierunek wychowywania młodzieży na obrońców tronu i ołtarza, obniżanie poziomu moralnego uczniów i nauczycieli, ostre przestrzeganie stanowego charakteru szkolnictwa. Jak katastrofalna była ta polityka, najlepiej ilustruje to ówczesny stan oświaty szkolnej na wsi polskiej. Dość powiedzieć — na przykład — że w 1850 roku na terenie całego Królestwa Polskiego wiejskich szkół elementarnych było 612, a na 3602 tys. ludności wiejskiej uczyło się 23 tys. dzieci. Jedna szkoła przypadała przeciętnie na 5876 mieszkańców wsi, a były powiaty, jak np. łukowski czy augustowski, liczące po 83—85 tys. ludności wiejskiej, które nie miały ani jednej szkoły¹. W następnych latach oświata na wsi jeszcze bardziej

* Niniejszy artykuł — opracowany na zamówienie redakcji czasopisma *Sowietskaja Pädagogika* — ukazał się w numerze drugim z 1974 roku tego miesięcznika we fragmentach pt.: „Izuczenije pädagogiczeskogo nasledija K. D. Uszynskogo w Polsce”.

Dnia 19 lutego (2 marca) 1974 roku minęło sto pięćdziesiąt lat od dnia urodzin Konstantyna Uszyńskiego.

Rocznice tę obchodzą Związek Radziecki bardzo uroczystie. M.in. w dniu 1 marca w Teatrze Wielkim w Moskwie odbyła się uroczysta sesja radzieckiej społeczności pedagogicznej, zorganizowana przez Ministerstwo Oświaty ZSRR i Akademię Nauk Pedagogicznych ZSRR. Sesję otworzył przemówieniem wstępnym Minister Oświaty M. A. Prokofiew, a podstawowy wykład na temat: „K. D. Uszyński i współczesność” wygłosił Prezydent Akademii Nauk Pedagogicznych W. N. Stoletow (zob. *Uczitielskaja Gazeta* 1974, nr 28).

Z okazji wspomnianej rocznicy ukazało się w radzieckich czasopismach pedagogicznych bardzo wiele rozpraw i artykułów, nie tylko okolicznościowych, lecz świadczących o nowych badaniach i nowym naświetlaniu spuścizny pedagogicznej K. Uszyńskiego. Na uwagę m.in. zasługuje zeszyt drugi (lutowy) *Sowietskiej Pädagogiki*, niemal w całości poświęcony K. Uszyńskiemu (tamże omówione jest piśmiennictwo i nowe publikacje o Uszyńskim) oraz rozprawa G. S. Kostiuka: „Psichologiczeskie osnovy pädagogiczeskoi antropologii K. D. Uszynskogo” w *Woprosach Psichologii* 1974, nr 2.

¹ R. Gerber: *Szkolnictwo Królestwa Polskiego w okresie międzypowstaniowym*. „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. III, Ossolineum, Wrocław 1960, ss. 54, 119 i in.

podupadała. Ukazem bowiem z dnia 8/15 marca 1851 roku car Mikołaj I zwolnił mieszkańców Królestwa od obowiązku płacenia składki szkolnej i posyłania dzieci na naukę do szkół. W następstwie tego w ciągu najbliższych sześciu lat uległo likwidacji 121 szkół, zaś w latach 1857—1861, kiedy Muchanow próbował wytworzyć wokół siebie i swej polityki oświatowej atmosferę rzekomej troski o szkolnictwo, upadło jeszcze ponad 70 szkół wiejskich elementarnych².

Niewątpliwie polscy działacze oświatowi z sympatią śledzili postępowy ruch inteligencji rosyjskiej i ostrą krytykę dotychczasowego rosyjskiego systemu oświaty i wychowania, jaką podejmowali tacy myśliciele i pedagodzy, jak Czernyszewski, Dobrolubow, Pisariew, Pirogow, Uszyński, Korf i inni. Wpływ wywierał również wydawany w Londynie przez Aleksandra Hercena *Kołokoł*, który celnie demaskował reakcyjną działalność władz oświatowych w Rosji. Carskie władze w Królestwie Polskim, a w szczególności kurator szkolny Muchanow, dokładały wielu starań, ażeby docierające z Petersburga czy z zagranicy liberalne tendencje i poglądy w miarę możliwości likwidować w zarodku.

Wprawdzie hrabiemu Aleksandrowi Wielopolskiemu, za cenę ugody z caratem, udało się doprowadzić w 1861 roku do wskrzeszenia Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, której został dyrektorem, oraz do wydania w 1862 roku ustawy szkolnej, opartej na zasadzie polskości szkolnictwa wszystkich szczebli. Lecz reforma szkolna A. Wielopolskiego, jak i inne jego reformy przeprowadzane w duchu ziemiańsko-liberalnym (m.in. ukaz carski o zastąpieniu pańszczyzny tzw. okupem pieniężnym), tylko częściowo weszły w życie. Wybuch i upadek polskiego powstania 1863 roku spowodowały daleko idące represje carskie i dalsze zniszczenie oświaty polskiej. W 1867 roku wprowadzono język rosyjski, zamiast polskiego, nawet do szkół elementarnych. Najgroźniejsze rozmiary przybrała rusyfikacja za czasów Aleksandra L. Apuchtina jako kuratora (1879—1897) Warszawskiego Okręgu Naukowego. Wszelkie ślady polskości bezwzględnie tępiąco; w szkołach ludowych zniesiono nawet naukę religii w języku polskim. Reakcją na tę politykę zaborcy była coraz szerzej rozwijająca się tajna oświata polska.

W tej tragicznej sytuacji narodu polskiego trudno było o warunki dla pełnego i bez uprzedzeń współdziałania polskiej i rosyjskiej myśli humanistycznej i pedagogicznej. Brak badań w polskiej historiografii pedagogicznej nad wpływami i recepcją rosyjskiej postępowej myśli społecznej i oświatowej przez polskich humanistów i pedagogów owych czasów. Jest to otwarty teren dla penetracji i eksploracji naukowej — nie są zbadane z tego punktu widzenia ani zasoby archiwalne, ani — co

² K. Poznański: *Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 roku*. Ossolineum, Wrocław 1968, s. 44. Por. także: E. Staszyński: *Polityka oświatowa caratu w Królestwie Polskim*. PZWS, Warszawa 1968.

może nawet ważniejsze — zasoby czasopiśmiennictwa naukowego i pedagogicznego oraz dysponendy instytucji kulturalno-naukowych. Zasoby te czekają na określoną kwerendę naukową.

Podobnie ma się sprawa ze światłą myślą pedagogiczną i reformatorską działalnością oświatową Konstantego Dymitrowicza Uszyńskiego.

Wiele elementów w jego poglądach musiało być szczególnie bliskich poglądom różnych polskich filozofów i myślicieli, i to działających w różnych zaborach. Kiedy K. D. Uszyński masom ludowym przypisuje przodującą rolę w życiu narodu, jakże bliski staje się polskiej filozofii romantycznej, zwłaszcza — na przykład — Karolowi Libeltowi (1807—1875) czy Bronisławowi Trentowskiemu (1808—1869). „Nie zapominajmy — pisze K. D. Uszyński w jednym z ostatnich swoich artykułów przed śmiercią³ — że lud ten stworzył bogaty język (...), że ten prosty lud stworzył poezję (...), że właśnie czerpiąc ze źródeł ludowych odnowiliśmy całą naszą literaturę i uczyniliśmy ją godną tej nazwy i wreszcie, że ten prosty lud stworzył to wielkie państwo, pod którego skrzydłami żyjemy”. „Uważałem zawsze — stwierdza Karol Libelt w 1869 roku⁴ — że lud jest podstawą i siłą społeczeństwa, że przywrócić mu należy prawa, przywłaszczone przez mniejszość”. Według K. Libelta pierwiastki narodowe w najczystszej postaci można znaleźć jedynie wśród ludu i dlatego zadaniem filozofii polskiej jest dźwigać lud do świadomości narodowej. A to jest jeszcze jednym uzasadnieniem konieczności powszechnej oświaty ludowej.

W systemie poglądów pedagogicznych K. Uszyńskiego podstawową i postępową rolę odegrała m.in. idea narodowości w wychowaniu⁵. Zajmując stanowisko pośrednie pomiędzy zwolennikami przejmowania kultury zachodniej i słowianofilami, Uszyński — nie przeciwstawiając się zdecydowanie recepcji postępowych doświadczeń pedagogiki zagranicznej — widział konieczność wypracowania samodzielnego narodowego systemu wychowawczego. Wychowanie narodowe — zdaniem Uszyńskiego — powinno rozwijać w dziecku miłość ojczyzny, poczucie godności narodowej, poczucie obowiązku wobec państwa w pełnieniu powinności obywatelskich, miłość bohaterskiej przeszłości i kultury narodowej, ale nie powinno budzić uczuć szowinizmu i nienawiści do innych narodów. Podobnie Karol Libelt uzasadnia, iż powszechne wykształcenie i wychowanie musi być przesiąknięte ideą narodowości i że wychowanie patriotyczne jest kamieniem węgielnym filozofii wychowania. Kapitalnym

³ W art.: Ogólny rzut oka na powstanie naszych szkół ludowych, opublikowanym w 1870 roku w czasopiśmie *Narodna Szkoła*. Zob.: K. Uszyński: *Pisma pedagogiczne*. II *Problemy nauczania*. Ossolineum, Wrocław 1959, s. 277.

⁴ W okolicznościowym przemówieniu we Lwowie; przekonaniu temu daje też wyraz we wszystkich swoich pismach filozoficznych i pedagogicznych. Działalnością swoją K. Libelt był związany głównie z Wielkim Księstwem Poznańskim.

⁵ Por. np. znakomitą rozprawę: *O pierwiastku narodowym w wychowaniu publicznym*. Zob.: K. Uszyński: *Pisma pedagogiczne*. I. *Problemy wychowania*. Ossolineum, Wrocław 1958, ss. 3—85.

wprowadzeniem w tę problematykę jest rozprawa K. Libelta z 1844 roku pt. „O miłości ojczyzny”. Rozumienie treści i zakresu pojęcia „miłość ojczyzny” jest bardzo zbliżone do siebie u K. Libelta i K. Uszyńskiego.

K. D. Uszyński walczył o pozycję pedagogiki jako nauki tworząc w tym względzie dzieło o szczególnej wartości „Człowiek jako przedmiot wychowania”. Spośród Polaków tamtych czasów zwłaszcza Bronisław Trentowski budował wielki „system pedagogiki narodowej” w dziele pt. „Chowanna” (Poznań 1842, dwa tomy). Próba zarysowania podstaw pedagogiki jest równie szeroka u Trentowskiego, jak i u Uszyńskiego, choć dzieła tych autorów z ducha swego są bardzo różne. Bardziej nowoczesna i bliższa praktyki pedagogicznej jest bez wątpienia „antropologia wychowawcza” K. Uszyńskiego.

K. D. Uszyński zdawał sobie bowiem sprawę bardzo wyraźnie z potrzeby i wartości badań i obserwacji nad dzieckiem oraz z doświadczeń pedagogicznych; w tym względzie był — bez przesady można rzec — prekursorem pedagogiki empirycznej końca XIX i początku XX wieku. Szczególnie wiele miejsca i uwagi poświęcał nauczaniu początkowemu i pedagogice wczesnoszkolnej, poznając dokładnie na tym polu wszelkie osiągnięcia europejskie. Najwybitniejszym polskim przedstawicielem pedagogiki empirycznej przełomu wieków jest Jan Władysław Dawid (1859 — 1914), a jego bardzo erudycyjne dzieło pt. „Nauka o rzeczach. Rys jej historycznego rozwoju, podstawy psychologiczne, metoda oraz wzory lekcji” (opublikowane w Warszawie w 1892 roku) jest w owym czasie najszerszym i najgłębszym w języku polskim ujęciem problematyki nauczania początkowego już w nowoczesnym rozumieniu. Cytując i powołując się w swym dziele na rozlicznych autorów dawniejszych i współczesnych mu, Dawid nie wspomina ani słowem o stanowisku, poglądach i dorobku na tym polu K. D. Uszyńskiego.

Jest to jeden z przykładów, lecz bardzo znamieny, ówczesnej wzajemnej izolacji od siebie — wskutek warunków bytu politycznego — polskiej i rosyjskiej myśli humanistycznej, w tym także pedagogicznej.

Wielka polska „Encyklopedia Wychowawcza”, która zaczęła wychodzić w Warszawie w 1881 roku, w tomie drugim (wydanym w 1882 roku) zamieszcza m.in. obszerną polską bibliografię pedagogiczną. Daremnie tam szukamy jakichś przekładów na język polski pism Konstantego Uszyńskiego. Podobnie — na przykład — w polskiej „Bibliografii pedagogicznej” za lata 1901—1910, opracowanej przez Antoniego Karbowiaka, a wydanej w 1920 roku, nie znajdujemy wymienionej ani jednej pozycji K. Uszyńskiego, która by była przyswojona językowi polskiemu. Nie znajdujemy też pozycji o K. Uszyńskim.

A przecież chociażby idea narodowości w wychowaniu i języka ojczystego w nauczaniu, głoszona i propagowana przez Uszyńskiego, musiała być bliska polskiemu nauczycielstwu i polskim działaczom oświatowym. I rzeczywiście pewne dowody możemy na to przytoczyć. Oto co pisze

na ten temat polski historyk oświaty Michał Szulkin: „Prace Uszyńskiego były znane nauczycielstwu polskiemu na terenie b. zaboru rosyjskiego mimo braku przekładów polskich. W okresie walk o szkołę polską nauczyciele polscy i postępowi nauczyciele rosyjscy występowali z uzasadnieniem konieczności nauczania w języku ojczystym dzieci polskich polewując się na wypowiedzi Uszyńskiego”⁶. I na poparcie tego stwierdzenia podaje, że na wiecu nauczycielskim w Warszawie w dniu 4 grudnia 1905 roku domagano się nauczania w języku ojczystym, zgodnie z poglądami pedagogicznymi, które m.in. reprezentował Uszyński. Zachowane w Archiwum Głównym Akt Dawnych w Warszawie (AGAD Kgg. N 103720 K.428) sprawozdanie policyjne z tego wiecu stwierdza, że „zabierający głos w dyskusji nauczyciel rosyjski Skritikow wypowiedział się w tym sensie, iż nauczanie osiąga swój cel jedynie wówczas, gdy jest prowadzone w języku ojczystym. Powołał się on przy tym na wypowiedzi uczonych, cytując również wypowiedzi Uszyńskiego”⁷.

Ten sam historyk przytacza jeszcze inne fakty oddziaływania idei Uszyńskiego na pedagogów w Królestwie Polskim. Oto na łamach czasopisma pedagogicznego *Nowe Tory* (1906, nr 3) Helena Willman-Grabowska pisała, że „społeczeństwo rosyjskie wydało w drugiej połowie XIX stulecia teoretyków pedagogiki, a między nimi tak wybitnego a samostnego pracownika, jakim był Uszyński. Jego czytanki obrazkowe sprawiły przewrót w nauczaniu elementarnym, a światłe i szerokie poglądy na zadanie wychowawcy do dziś nie straciły znaczenia”. Natomiast w 1922 roku w swojej pracy pt. „Wychowanie narodowe” Władysław Borowski „niejednokrotnie przytaczał wyjątki z dzieł Uszyńskiego”⁸.

Ilość tego rodzaju faktów można by pomnożyć. Oto jeszcze jeden przykład: Kiedy w 1918 roku na łamach gazety *Głos Nauczycielski* (nr 5, 6) znana polska postępową działaczka społeczna i oświatowa Stefania Sempołowska dopominała się w artykule pt. „Przepisy tymczasowe o szkołach elementarnych w Królestwie Polskim” o fachowy nadzór szkolny, posiadający poza tym zaufanie społeczne, powoływała się m.in. na żądanie „drugiego ujazdu Uszyńskiego” z 1913 roku, na którym nauczycielstwo rosyjskie także postulowało, „aby organizacje samorządne wybierały specjalistów po jednym na sto nauczycieli i powierzały im rolę doradców, nie zwierzchników, nazywając ich ekspertami”. Tymczasem na razie — dodaje S. Sempołowska — „inspekcja nie jest kontrolą fachową ani społeczną, jest ona kontrolą urzędniczą”, inspektor szkolny jest mianowany na zasadzie zaufania dyrektora departamentu, też mianowanego, nie jest zatem mężem zaufania ani nauczycielstwa, ani społeczeństwa⁹.

⁶ Zob. wstęp do: K. Uszyński: Pisma pedagogiczne. I. Problemy wychowania. Ossolineum, op. cit., s. XXI.

⁷ Tamże.

⁸ Tamże, s. XXII.

⁹ S. Sempołowska: Pisma pedagogiczne i oświatowe. PIW, Warszawa 1960, s. 269.

Wiadomo nam również, że w okresie II Rzeczypospolitej Polskiej między wojnami twórczość K. D. Uszyńskiego była przedmiotem prac studenckich w niektórych uniwersyteckich seminariach pedagogicznych; tak było — na przykład — w latach dwudziestych w seminarium pedagogicznym prowadzonym przez profesora dra Mariana Massoniusa w Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie. Niemniej — z drugiej strony — polskie podręczniki historii pedagogiki nie wspominały w ogóle o K. Uszyńskim, jak zresztą pomijały w zasadzie rozwój myśli pedagogicznej w Rosji, chociaż dość wiele miejsca poświęcały zachodniemu sąsiadowi Polski — pedagogice niemieckiej. Tak sprawa przedstawiała się w popularnym podręczniku „Historii pedagogiki” Franciszka Majchrowicza (wydanie piąte — Warszawa 1924), tak rzecz miała się w podręczniku „Historii wychowania” Franciszka Bizonia, połączonym z wy-pisami¹⁰; daremnie też szukamy wzmianki o K. Uszyńskim w wielkim dwutomowym podręczniku powszechnej „Historii wychowania” Stanisława Kota (Lwów 1934) i w skorelowanych z tym podręcznikiem — w dwóch tomach wydanych — „Źródłach do historii wychowania”.

Wszystko to razem, jak już stwierdziliśmy powyżej, ilustruje zaniedbania w zakresie badań nad wzajemnymi stosunkami i współdziałaniem na polu oświaty i pedagogiki polskich i rosyjskich pedagogów oraz polskiego i rosyjskiego nauczycielstwa. A dodajmy jeszcze, że przecież — w okresie poprzedzającym i podczas pierwszej wojny światowej — rozwijały się ośrodki polskiego szkolnictwa w rdzennej Rosji (w Moskwie i Petersburgu), na Ukrainie (w Kijowie), na Syberii i w innych krajach imperium rosyjskiego. Trochę opisów tego szkolnictwa z tamtych lat posiadamy w piśmiennictwie polskim. Czyż jednak nie było bliskiej współpracy na tym polu pomiędzy Polakami i pedagogami rosyjskimi? Rzecz otwarta i wdzięczna dla badań.

* * *

Natomiast śmiało możemy powiedzieć, że odkrycie przez polskich pedagogów pedagogiki Konstantego Uszyńskiego, jak w ogóle pedagogiki rosyjskiej i radzieckiej, następuje po drugiej wojnie światowej, w budowanej od podstaw Polsce Ludowej.

Pedagodowie zapoznają się z tą pedagogiką, odkrywają w niej bogactwo myśli i pomysłów, pedagogika ta zaczyna oddziaływać na polską myśl pedagogiczną, są tłumaczone na język polski dzieła wybitnych pedagogów rosyjskich i radzieckich, powstają liczne opracowania, monografie i studia odnoszące się do pedagogiki rosyjskiej i radzieckiej.

Spośród klasyków i postępowych przedstawicieli rosyjskiej myśli pedagogicznej są tłumaczeni na język polski A. Radiszczew, W. Bieliński,

¹⁰ Podręcznik F. Bizonia, wydany w 1920 roku, zamieszcza jednak fragment artykułu Lwa Tolstoja z 1862 roku pt.: O wychowaniu i wykształceniu, i przypomina, że w 1907 r. ukazało się w języku polskim dwutomowe wydanie Pism pedagogicznych Lwa Tolstoja (wydanie R. J. Loewenfelda).

A. Hercen, M. Czernyszewski, L. Tołstoj, K. Uszyński, P. Błoński, S. Szacki, N. Krupska, A. Makarenko (siedem tomów pism) i inni. Specjalne wydania w języku polskim mają pisma i wypowiedzi W. Lenina na tematy oświaty i młodzieży. Do nowych podręczników historii wychowania, używanych na uniwersytetach i w szkołach kształcących nauczycieli, wchodzi specjalne rozdziały poświęcone rosyjskiej i radzieckiej pedagogice i oświacie w ich historycznym rozwoju. Tak jest w podręczniku Stefana Wołoszyna „Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie” (1964). W trzytomowym wyborze „Źródeł do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej” (1965—1966) w opracowaniu tegoż autora są przytoczone liczne fragmenty z pism rosyjskich (w tym i K. Uszyńskiego) i radzieckich pedagogów oraz niektóre podstawowe dokumenty do dziejów rosyjskiej i radzieckiej oświaty. Natomiast dla dwutomowej wielkiej „Historii wychowania” pod redakcją Łukasza Kurdybachy (wydanej w latach 1965—1967) rozdziały poświęcone pedagogice i oświacie rosyjskiej opracowali specjalnie uczeni radzieccy (W. Z. Smirnow i N. K. Gonczarow).

Pierwszy „Wybór pism pedagogicznych” Konstantego Uszyńskiego w przekładzie polskim ukazał się w 1949 roku¹¹. Opracowała go Janina Dembowska, która w obszernej przedmowie, przedstawiającej główne rysy działalności i poglądów K. D. Uszyńskiego, m.in. stwierdzała, że wprawdzie „skromny wybór pism Uszyńskiego nie może dać ani pełnego obrazu działalności pedagogicznej znakomitego pedagoga, ani wszechstronnego pojęcia o dorobku jego myśli”, niemniej sądzi, iż wybór przedstawia „najbardziej zasadnicze zagadnienia poruszane przez autora”, zaś „obrazowy sposób pisania Uszyńskiego, częste dygresje malujące stosunki społeczne w dawnej Rosji powinny ukazać czytelnikowi sylwetkę wielkiego pedagoga na tle własnego kraju”, że „autor powinien zyskać sympatię czytelnika polskiego za niezależność wobec reakcyjnych władz carskich, za swoją głęboką miłość dla ludu i mowy ojczystej, wiarę w znaczenie wychowania i postępowe idee pedagogiczne, które głosił przez całe życie”¹².

Z kolei w latach 1958—1959 ukazały się w języku polskim w wydanej przez Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk tzw. Bibliotece Klasyków Pedagogiki „Pisma pedagogiczne” K. Uszyńskiego w dwóch obszernych tomach¹³. Jest to publikacja podstawowa i zasad-

¹¹ Konstanty Uszyński: Wybór pism pedagogicznych. Opracowała Janina Dembowska. PZWS, Warszawa 1949, ss. 136.

¹² Tamże, s. 20.

¹³ Konstanty Uszyński: Pisma Pedagogiczne. I. Problemy wychowania. Tekst z języka rosyjskiego przełożyła Lidia Geppertowa. Wstęp napisał Michał Szulkin. Komentarzem opatrzył Franciszek Urbańczyk, ss. XL+644. II. Problemy nauczania. Tekst z języka rosyjskiego przełożyli Lidia i Maksymilian Geppertowie. Wstęp napisał Ludwik Chmaj. Komentarzem opatrzył Franciszek Urbańczyk, ss. XL+804. Wrocław 1958—1959, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich. Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk. Biblioteka Klasyków Pedagogiki.

Prezesem został Józef Kwiatek, doświadczony działacz organizacyjny i pedagogiczny z terenu Poznania. Kierownictwo Wydziału Pedagogicznego przeszło w ręce Krystyny Kuligowskiej. Na Zjeździe padły znamienne liczby, obrazujące dotychczasowy rozwój konferencji rejonowych. Do 30. VI. 1960 r. odbyło się ich łącznie około 30 tys. przy przeciętnym udziale 92% uczestników. Około 63% referatów na ogólną liczbę sięgającą 40 tys. przygotowali i wygłosili sami nauczyciele, sami ich uczestnicy.

Okresy między VII, VIII, IX i X Zjazdem Delegatów ZNP wypełniły prawie dokładnie całe dziesięciolecie, lata sześćdziesiąte. W życiu społeczno-ekonomicznym kraju na lata te złożyły się dwa ważne plany pięcioletnie, przygotowujące nas do wejścia na etap przyspieszonego rozwoju, etap rewolucji naukowo-technicznej. W życiu oświatowym lata te oznaczają okres przygotowań i okres realizacji reformy szkolnej. Przejście na 8-letnie nauczanie nastąpiło od września 1966 r., przy czym jego realność uwarunkowana została zapewnieniem kwalifikowanych odpowiednio kadr pedagogicznych, bazy materialnej (budynków, pomocy naukowych, pracowni) oraz właściwym rozmieszczeniem punktów szkolnych w terenie, czyli tzw. siecią szkolną, zwłaszcza na wsi. Problemy te rzutować musiały również na pracę wydziałów pedagogicznych Związku, w szczególności na tematykę rozwijanego przez nie samokształcenia, na kierunki ich aktywności. Starano się działalność pedagogiczną sprowadzić na początek tych lat do dwu zasadniczych kierunków: pierwszy z nich polegał na ściślejszym powiązaniu wszelkich poczynań z potrzebami szkoły i nauczyciela, a za potrzebę naczelną uznawano uświadomienie możliwie konkretne nauczycielowi jego obowiązków związanych z reformą szkolną w miejscu jego pracy oraz z poznaniem jej założeń organizacyjno-programowych; drugi sprowadzał się do realizacji zadań kształceniowych na kursach, związkowych studiach nauczycielskich, w punktach konsultacyjnych. Prezydium Zarządu Głównego powołało w roku 1961 Komisję Pedagogiczną dla Spraw Reformy Szkolnej, która podzielona została na szereg komisji problemowych (sieci szkół, szkolnictwa zawodowego, kształcenia i doskonalenia nauczycieli, eksperymentów pedagogicznych, wychowania w rodzinie i in.). Z komisją współdziałały sekcje zawodowe.

Konferencje rejonowe zaczynały przechodzić ewolucję organizacyjną i programową. Z przyznanych początkowo 5 dni w roku na pięć konferencji zeszlśmy do dni 3 i trzech konferencji. Na konferencjach tych dawano pierwszeństwo zagadnieniom filozoficznym, politycznym i gospodarczo-społecznym. W roku 1962/63 popularną się stała tematyka religioznawcza, a to w związku z żywą w społeczeństwie problematyką Soboru Watykańskiego. Starano się problematykę ideowo-pedagogiczną ujmować w plany roczne, dwuletnie, trzyletnie. W roku 1963/64 Stanisław Krawcewicz, następny kierownik tego działu pracy w Zarządzie Głównym ZNP, zapowiedział „trzyletni program konferencji rejonowych”, przy czym nacisk w nim położono na podstawowe problemy ideowo-wychowawcze

reformowanej szkoły, w tym na osobowość nauczyciela, wszechstronny rozwój osobowości ucznia, kształtowanie zdolności i zainteresowań uczniów w systemie pracy szkoły.

Po dwóch latach realizacji tego programu rozpoczęto w roku 1964/65 pracę nad nowym. Osią jego uczyniono pracę wychowawczą szkoły i innych placówek oświaty i wychowania. Składał się z trzech zakresów zagadnieniowych: a) pierwszy obejmował sprawy wpływu przemian ekonomiczno-społecznych na wychowanie; b) drugi dotyczył wpływu różnorodnych czynników pozaszkolnych na młodzież; c) trzeci cykl tematyczny objął zagadnienia związane z wychowawczą funkcją szkoły. Charakteryzując treści programów samokształcenia ZNP w latach 1962/63 i następnych, Stanisław Krawcewicz pisał: „W doborze problematyki (program) samokształcenia koncentruje się przede wszystkim na zagadnieniach ideowego i politycznego wpływu szkoły na dorastające pokolenie. Jest to dziedzina pracy szkolnej szczególnie zaniedbana i nie znajdująca dostatecznego wyrazu w działalności innych instytucji i organizacji społecznych. Po drugie — występuje ściśle powiązanie problematyki programu z warsztatem pracy nauczyciela... Po trzecie — dobór problematyki programu, jego układ stwarzają szerokie możliwości dla uwzględnienia różnorodnych potrzeb terenu, środowiska i zainteresowań nauczycieli”.²⁷ Samokształcenie nie znika w tych latach spod pióra działaczy związkowych. Jest ono niewątpliwie głównym torem pedagogicznej działalności ZNP, także osobistych zainteresowań naukowych niektórych z nich. Podejmują oni pierwsze badania w tej dziedzinie, czynią je przedmiotem dyskusji szerszego aktywu związkowego, sondują sprawy czytelnictwa nauczycieli. Można obserwować wysiłek koncentrowany na jak najwłaściwszym doborze tematyki, na jej merytorycznych zakresach, na problemach węzłowych. Możliwości samokształcenia wzbogaca się inicjatywami wydawniczymi. Za taką uznać należy „Bibliotekę Samokształcenia”, koncentrującą się na wiedzy o społecznych i psychologicznych uwarunkowaniach procesów wychowawczych. Masowe nakłady tej „Biblioteki” uczyniły ją w środowisku nauczycielskim bardzo popularną i dostępną.

Można uznać za konkluzję tego stanu rzeczy ocenę, zawartą w uchwale IX Krajowego Zjazdu Delegatów ZNP. Stwierdza ona, „że nauczyciele coraz skuteczniej kształtują postawy i poglądy młodych pokoleń, wskazując im, jak należy żyć, co kochać, cenić i szanować, jak godzić osobiste zainteresowania i dążenia z interesami państwa i narodu”.²⁸ Z metodologicznego punktu widzenia uderzyć musi korzystnie następna z kolei próba, jeszcze elastyczniejsza, budowy programu samokształcenia i doskonalenia. Jest to koncepcja dziesięciu działów programowych z różnych

²⁷ Stanisław Krawcewicz: O niektórych problemach samokształcenia nauczycieli. *Kalendarz Nauczycielski* 1964/65. Nasza Księgarnia, s. 121

²⁸ Uchwała IX Krajowego Zjazdu Delegatów ZNP. *Kalendarz Nauczycielski* 1967/68. Warszawa 1967, Nasza Księgarnia, s. 76.

dziedzin nauk o wychowaniu i nauk społeczno-politycznych, z jaką wystąpił Zespół Pedagogiczny Zarządu Głównego ZNP w roku szk. 1971/72. W odróżnieniu od dotychczas opracowywanych programów ten dał możliwość wyboru tematów z różnych dziedzin wiedzy, bezpośrednio związanych z naukami pedagogicznymi, sprzyjających studiowaniu bardziej systematycznemu, jak też wykorzystaniu jednorazowemu. Trzeba zaznaczyć, iż w tym końcowym okresie Związek wystąpił z inicjatywą organizowania placówek systematycznego studiowania wybranych cykli programowych, czyli tzw. studiów wiedzy pedagogicznej. Inicjatywa ta spotkała się z pomyślnym odzewem terenu. Konferencje rejonowe uzyskały w ten sposób szersze możliwości wykorzystywania dla celów samokształceniowych prelegentów z kręgów nauczycielskich. X Zjazd Delegatów uznał studia wiedzy pedagogicznej za pożyteczną formę doskonalenia aktywu, w związku z czym chce je upowszechnić na terenie wszystkich województw, z tą myślą, że ich programy podlegać będą nieustannej weryfikacji i różnicowania w zależności od potrzeb lokalnych.²⁹

W latach sześćdziesiątych istniał szczególnie sprzyjający klimat dla aktywizacji pedagogicznej wielu działaczy sekcji zawodowych. Zarząd Główny i zarządy okręgów wzywały ich niejednokrotnie do wypowiadania opinii fachowych w stosunku do problemów, jakie rodziły się na kolejnych etapach reformy szkolnej. Wymowną tego ilustrację stanowią liczne w tym czasie posiedzenia Sekcji Kształcenia Nauczycieli poświęcone ustalaniu stanowiska Związku w stosunku do kolejnych projektów zmian w systemie kształcenia nauczycieli. Każda sekcja znajdowała na drodze reformy właściwe sobie, specyficzne punkty odniesienia.

7. Lata ostatnie. Po XI Zjeździe Delegatów ZNP

XI Krajowy Zjazd Delegatów ZNP odbył się w dniach 23—24.X.1972 roku. Na tym Zjeździe odzwierciedliły się z całą wyrazistością atmosfera i bardzo dobre nastawienia nauczycielstwa w stosunku do programu dalszego rozwoju oświaty i nauki, jaki nakreślił VI Zjazd PZPR. Szczególne znaczenie miały decyzje władz politycznych i państwowych, zawarte w przyjętej przez Sejm w dniu 27.IV.1972 r. Karcie Praw i Obowiązków Nauczyciela oraz rozporządzeniu Rady Ministrów w sprawie uposażenia nauczycieli. Zjazd Delegatów ZNP podkreślił doniosłość podjętych prac nad stanem i perspektywami oświaty w Polsce, aprobując koncepcję wprowadzenia powszechnego wykształcenia na poziomie szkoły średniej. Ze szczególniejszym naciskiem Zjazd podkreślił konieczność podjęcia przez zainteresowane resorty i Zarząd Główny ZNP odpowiednich starań dla zapewnienia nauczycielom pełnego akademickiego wy-

²⁹ Por. F. Filipowicz: O najbliższych zadaniach ZNP. *Kalendarz Nauczycielski* 1971—72. Warszawa 1971, Nasza Księgarnia, s. 38.

kształcenia. Za zadanie pilne uznał podnoszenie poziomu wykształcenia i kwalifikacji nauczycieli pracujących przez kierowanie ich na studia w wyższych uczelniach.

Miesiące następne przyniosły rozwiązanie tej, jak też innych spraw zasygnalizowanych w uchwale zjazdowej ZNP. Jesteśmy świadkami energicznej realizacji wielu uchwał XI Zjazdu ZNP. Nie jest to jednak już historia, a dzień bieżący, nasza teraźniejszość.

7. Uwagi końcowe

Szkic ten nie jest właściwie skończony, gdyż końca działalności, o której traktuje, nie widać. Zmieniały się jedynie i nadal zmieniają się jej treści i jej charakter.

30 lat to prawie całe jedno pokolenie. Tyle ma Polska Ludowa. Nauczyciele, którzy rozpoczęli pracę na jej progu, dzisiaj stoją w obliczu rychłej emerytury, przy tym emerytury dobrze zasłużonej. Są to już inni nauczyciele niż tamci, co zaczęli pracę na gruzach. Oni dali Polsce wiele, ale i Polska dała im wyższe kwalifikacje, powierzyła niejednokrotnie znacznie odpowiedzialniejsze stanowiska, dzięki niej zdobyli cenne doświadczenie. Związek odegrał w tych procesach też niemałą rolę.

Cóż będzie za dalszych kilkanaście lat, kiedy wchodzić będą do szkół rok za rokiem zastępy ludzi młodych z pełnym akademickim wykształceniem? Odpowiedź wydaje się być prosta. Związek będzie nadal rozwijał swą działalność pedagogiczną w imię słusznej idei ustawiczności kształcenia, choć treść i metody jego pracy będą inne. Sądzić można, iż formy instytucjonalne ustępować będą stopniowo miejsca formom bardziej zindywidualizowanym, gdyż siłą motoryczną nie będzie już niedostatek formalnych kwalifikacji, lecz szybki rytm pedagogicznego postępu. Zwiększać się tedy musi i rozszerzać pole wyboru. Systemy pracy samokształceniowej będą bardziej elastyczne, bardziej otwarte w sensie treści i w sensie metod.

SZKOLNICTWO ZAWODOWE W PERSPEKTYWIE REFORMY SZKOLNEJ

Podstawowe zadania szkolnictwa zawodowego polegają na kształceniu i wychowaniu kwalifikowanych robotników, rolników, rzemieślników, techników i kadr równorzędnych w zawodach i ilościach wynikających z rozwojowych potrzeb gospodarki oraz z przemian w społecznym podziale pracy. To podstawowe zadanie nie ogranicza się jednak jedynie do funkcji reprodukcji siły roboczej. Nauczanie w szkole zawodowej przygotowuje równocześnie do dalszej nauki na poziomie wyższym od osiągniętego, do nieustannej modernizacji i doskonalenia wiedzy i kwalifikacji zawodowych w ramach systemu kształcenia ustawicznego i samokształcenia. Wychowanie i treści kształcenia w szkołach zawodowych służą również kształtowaniu postaw moralnych i obywatelskich, systemu wartości i etyki zawodowej, podnoszeniu poziomu kultury, w szczególności kultury pracy i kultury technicznej. Po wprowadzeniu 10-letniej szkoły średniej ogólnokształcącej powstaną warunki dla znacznego zwiększenia efektywności społecznej kształcenia zawodowego opartego na pełnym średnim wykształceniu ogólnym.

1. Rola wykształcenia ogólnego w przygotowaniu kadr kwalifikowanych

W zreformowanym systemie szkolnym głównym ogniwem będzie powszechna średnia 10-letnia szkoła ogólnokształcąca. Efektywność kształcenia i wychowania na poziomie średnim będzie przesądzać o przygotowaniu do pracy i życia całego naszego społeczeństwa. Szkoła ta zadecyduje o miejscu i roli jednostki w życiu społecznym w najbliższych dziesięcioleciach i stopniu przygotowania przyszłych pokoleń do tworzenia warunków materialnego, społecznego i kulturalnego bytu obywateli.

Szkoła średnia zapewni młodzieży jednolite wykształcenie obejmujące wiedzę o przyrodzie i społeczeństwie, nauczy samodzielnie myśleć i twórczo rozwiązywać problemy wynikające z dynamicznych zmian w warunkach pracy i życia, zapewni przygotowanie do podjęcia pracy i dalszej nauki, wyposaży w możliwości ciągłego doskonalenia wiedzy, umiejętności zawodowych i własnej osobowości.

Kształcenie i wychowanie na poziomie średnim zapewni uformowanie świadomości społecznej i moralnej jednostki, która tej jednostce pozwoli

żyć i pracować w socjalistycznych formach organizacji społeczeństwa oraz zmieniać to społeczeństwo zgodnie z jego celami i wartościami. Kształcenie na poziomie średnim przygotowuje dorastające pokolenie do twórczego rozwijania kultury.

W szkole zawodowej, organizowanej na wyższej niż szkoła podstawowa podbudowie wykształcenia ogólnego, kandydaci mają znacznie wyższe przygotowanie z podstaw nauk matematyczno-fizycznych i humanistycznych, dzięki czemu na kształcenie zawodowe można przeznaczyć znacznie więcej czasu. Przy czym nauczanie przedmiotów zawodowych od początku może być prowadzone przy szerszym zastosowaniu wiedzy matematyczno-przyrodniczej, w warunkach wyższej dojrzałości intelektualnej uczniów.

Ogólny poziom nauczania przedmiotów zawodowych, nawet przy tych samych kwalifikacjach nauczycieli, programach i wyposażeniu szkoły zawodowej będzie tym wyższy, im szersze wykształcenie ogólne, zwłaszcza w zakresie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i przygotowania politechnicznego posiadają uczniowie przyjmowani do szkoły. Przy koncepcji szerokiego profilu kształcenia znajomość nauk podstawowych leży u podstaw nauczania wszelkich specjalistycznych przedmiotów zawodowych, warunkuje poziom przygotowania robotnika i technika, jego możliwości adaptacji w konkretnych warunkach przedsiębiorstwa oraz umiejętności nądzania za szybkim postępowem technicznym.

Podczas gdy czas trwania nauki w szkole ogólnokształcącej dla kandydatów do szkół zawodowych nieustannie wzrasta, liczba lat nauczania w szkole zawodowej nie powiększa się, a raczej ma tendencję spadkową. Kolejne reformy szkolne podejmowane w krajach socjalistycznych idą drogą przedłużania kształcenia ogólnego i politechnicznego, a nie przedłużania czasu kształcenia w szkołach zawodowych. Badania porównawcze ewolucji ustrojów szkolnych i struktury treści kształcenia w szkole zawodowej potwierdzają fakt udzielania w krajach socjalistycznych coraz więcej uwagi wstępnemu wykształceniu ogólnemu, które współdecyduje o wszechstronnym rozwoju umysłowym i staje się nieodłącznym ogniwem nowoczesnych treści kształcenia techników i robotników. Zakładany w przyszłej reformie wysoki poziom wykształcenia ogólnego kandydatów do szkół zawodowych pozwoli na skupienie uwagi przyszłej szkoły zawodowej głównie na teoretycznym i praktycznym nauczaniu zawodu szerokiego profilu.

Takie rozwiązanie ustrojowe umożliwi przygotowanie technika (a również i robotnika) o wyższym poziomie kwalifikacji zawodowej i kultury niż w szkołach po szkole podstawowej. Krótszy czas kształcenia (od 0,5 do

2,5 lat) ułatwia planowanie rekrutacji odpowiednio do potrzeb gospodarki, obniża wydatnie globalne koszty kształcenia, które w szkole ogólnokształcącej są niższe niż w szkole zawodowej, opóźnia o 2 lata wybór zawodu, skupia wysiłek szkoły zawodowej, głównie na problemach kształcenia zawodowego, zapewnia dopływ do szkoły zawodowej młodzieży o 2 lata starszej, bardziej dojrzałej umysłowo i fizycznie.

Dla podniesienia poziomu przygotowania zawodowego nie jest więc konieczne przedłużanie czasu kształcenia w szkole zawodowej. Praktyka krajów socjalistycznych wykazuje, że znacznie lepsze wyniki osiąga się dzięki przedłużeniu do pewnego optimum, na ogół 10-letniego, wstępnego wykształcenia ogólnego.

2. Scalanie struktury treści kształcenia zawodowego

Na osiąganie optymalnych wyników w kształceniu zawodowym duży wpływ wywiera właściwa struktura treści nauczania zawodowego, teoretycznego i praktycznego. Na ogół w planach nauczania szkół zawodowych występuje nadmierna liczba rozdrobnionych przedmiotów zawodowych, wzorowanych na wąskiej specjalizacji przedmiotowej tak popularnej w szkolnictwie wyższym. W miarę postępu nauki i techniki liczba tych przedmiotów wzrasta. Prowadzi to do rozdrobnienia procesu nauczania między kilkunastu (często ponad 20) nauczycieli, z których każdy zajmuje się wąskim wycinkiem wiedzy technicznej lub ekonomicznej. Powoduje to wiele powtórzeń tego samego materiału nauczania w różnych ujęciach i przedwczesną specjalizację, która bardzo często okazuje się nieprzydatna w późniejszej pracy zawodowej. Mnoży się ogromnie liczba programów, podręczników, egzaminów, którym ma sprostać uczeń. Analogicznie do rozdrobnienia procesu pracy obserwuje się w świecie współczesnym przejawy nadmiernego rozdrobnienia procesu dydaktycznego, któremu w ostatnich latach wydano zdecydowaną walkę. W Polsce, NRD, na Węgrzech i w innych krajach socjalistycznych przejawiają się tendencje łączenia nazbyt wąskich przedmiotów nauczania w dyscypliny integrujące szersze dziedziny wiedzy technicznej. Proces ten dopiero się rozpoczyna, otwierając rozległe perspektywy dla badań, eksperymentów i projektów.

Wewnętrzna integracja struktury treści programowej przyszłej szkoły zawodowej będzie miała niewątpliwie na celu wydatne ograniczenie liczby przedmiotów nauczanych w szkole zawodowej, pełniejszą korelację treści pokrewnych, usunięcie z planów nauczania przedmiotów przestarzałych, wyłącznie instrumentalnych, np. rysunku zawodowego (technicznego i in.) i encyklopedycznych, takich jak materiałoznawstwo, części maszyn i metaloznawstwo. Na to miejsce pojawiają się w szkole zawodowej dyscypliny zespolone, np. podstawy konstrukcji maszyn integrujące wytrzymałość

materiałów, elementy maszyn, rysunek techniczny i materiałoznawstwo w rękach jednego nauczyciela — konstruktora. Podobnie można przewidywać pojawienie się zespolonych dyscyplin technologicznych, np. technologii maszyn, w których znajdują swe właściwe miejsce elementy technologii, obróbki skrawaniem, obrabiarek, pomiarów warsztatowych i organizacji procesów produkcyjnych. Trzecim zespołem przedmiotów będzie niewątpliwie kompleksowa dyscyplina natury techniczno-ekonomicznej obejmująca gospodarkę przedsiębiorstw, ekonomikę przemysłu, gospodarkę materiałową, elementy kosztów produkcji, ekonomikę postępu technicznego i podstawy sterowania jakością. Wystąpić także powinien zespół problemów dotyczących pracy człowieka w przemyśle, na który złożą się elementy psychologii pracy, socjologii przemysłu i ergonomii.

Tak więc zamiast kilkunastu rozdrobnionych przedmiotów teoretycznego nauczania zawodowego powstanie w szkole zawodowej przyszłości 5—6 dyscyplin kompleksowych, wyposażonych w odpowiednią liczbę godzin nie tylko na wykłady, ale i na ćwiczenia oraz prace laboratoryjne. Dyscypliny te tworzyć będą trzon kształcenia teoretyczno-praktycznego pracowników o rozległym horyzoncie przygotowania ogólnozawodowego w danej branży, na podstawie którego nastąpi specjalizacja w toku praktyk, prac dyplomowych, stażów pracy i studiów podyplomowych.

Wydatne ograniczenie rozdrobnienia przedmiotów nauczania będzie oznaczało dla szkół zawodowych wszystkich szczebli prawdziwą rewolucję, równoległą do zachodzącej w przemyśle rewolucji naukowo-technicznej. Dopiero w ramach tych zasadniczych przemian w strukturze treści nauczania, właściwego sensu nabiera systematycznie dokonywana w szkolnictwie zawodowym aktualizacja programów nauczania i podręczników, modernizacja i podwyższanie kwalifikacji nauczycieli, wyposażenia pracowni i laboratoriów.

Tak więc przemiany w treści kształcenia w zreformowanych szkołach zawodowych będą polegały na dalszym podwyższaniu wstępnego kształcenia ogólnego kandydatów do tych szkół i na zasadniczej przebudowie struktury przedmiotów nauczania i modernizacji ich treści, co pozwoli zwiększać efektywność społeczno-ekonomiczną tego szkolnictwa, zwłaszcza osiąganie znacznie lepszych wyników nauczania i wychowania.

3. Przemiany w nomenklaturze zawodów szkoleniowych

Dla potrzeb planowania i organizacji szkolnictwa zawodowego opracowuje się w poszczególnych krajach tzw. nomenklaturę szkolnictwa zawodowego (kształcenia zawodowego), będącą usystematyzowanym wykazem zawodów-specjalności, w których kształcą szkoły zawodowe. W nomenklaturze takiej zawod i specjalność traktuje się na ogół równorzędnie, ro-

zumiejąc je jako „oparte na posiadanych kwalifikacjach wykonywanie zespołowych czynności społecznie użytecznych, wynikające z podziału pracy, w celu uzyskania środków utrzymania”.¹

Najnowszą wersję nomenklatury polskiego szkolnictwa opracował Instytut Kształcenia Zawodowego w 1973 r. Za podstawę przyjęto nomenklaturę gospodarczą będącą spisem i klasyfikacją zawodów występujących w różnych dziedzinach gospodarki narodowej, oświaty, kultury, służby zdrowia i in. Nie jest to spis wszystkich zawodów występujących w danym kraju, których liczba sięga dziesiątków tysięcy, lecz wyłącznie zawodów wymagających kształcenia w szkołach lub przyuczenia w zakładach pracy.

W pracach nad projektowaniem nomenklatury kierowano się następującymi podstawowymi założeniami, podanymi we wstępie do nomenklatury: — Reprezentując w pełni potrzeby współczesnego okresu, nomenklatura powinna wychodzić naprzeciw wymaganiom gospodarki lat 80 oraz uwzględniać przyszłą reformę szkolną; jednocześnie powinna mieć cechy pozwalające na sprawdzenie jej przydatności w warunkach dzisiejszego modelu szkolnego.

— Odnosząc się do szkolnych form kształcenia zawodowego, nomenklatura powinna być traktowana jako część przyszłych całościowych opracowań, obejmujących wszystkie formy przygotowania zawodowego, a więc także m. in. kursowe, samokształceniowe i doskonalące; składające się na system kształcenia ustawicznego.

— Uznając w interesie społeczeństwa i jednostki konieczność ciągłego podnoszenia poziomu kwalifikacji pracowników i ich doskonalenia, nomenklatura szkolna powinna formułować zawody w ten sposób, aby reprezentowały szeroki obszar przyszłego zatrudnienia, stwarzały podstawy dla kierunkowej specjalizacji w toku pracy zawodowej, ułatwiały przekwalifikowanie oraz zdobywanie zawodów dodatkowych.

— Uwzględniając strukturę gospodarczą kraju i opierając się na perspektywicznych kierunkach techniki, technologii i organizacji produkcji, nomenklatura zaspokajając powinna aktualne i przyszłościowe potrzeby wszystkich działów gospodarki narodowej i unowocześniania kwalifikacji.

W szczególności przy opracowaniu projektu nomenklatury szkolnej uwzględniono następujące zasady:

— Przede wszystkim dano wyraz zasadzie szerokiego profilu zawodów kształceniowych, polegających na odpowiednim doborze zawodów w obowiązującej dotychczas szkolnej nomenklaturze i ogólnej nomenklaturze gospodarczej oraz łączenia ich w szerszy zawód, zgodnie z dyrektywą uchwały Sejmu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z dnia 13 października 1973 r. w sprawie systemu edukacji narodowej. Dyrektywa ta stwierdza, że „szybkie przeobrażenia w technice, technologii i or-

¹ Komitet Pracy i Płac: Nomenklatura zawodów-specjalności. Warszawa 1965 r. Wyd. I. s. 5.

ganizacji produkcji stwarzają konieczność kształtowania szerokoprofilowych zawodów". Takie rozwiązanie pozwoliło na formułowanie zawodów, dla których można będzie zachować właściwą proporcję kształcenia ogólnego i zawodowego w modernizowanej szkole zawodowej dzisiejszego modelu oraz pomyślnie ukształtować zasięg teoretycznego i praktycznego przygotowania zawodowego w szkole nowej, zreformowanej, opartej o 10-letnią szkołę ogólnokształcącą.

— Zasady szerokiego profilowania zawodów godzono w miarę potrzeb z zasadą elastyczności, pozwalającą na zachowanie w nomenklaturze zawodów o wąskim profilu w tych przypadkach, gdy nie można było doprowadzić do powstania zawodu szerokoprofilowego, a jednocześnie cząstkowy zawód o wąskim profilu należało zachować z uwagi na potrzeby społeczno-gospodarcze.

— Struktura gospodarczo-techniczna, występowanie dużych, małych i rzemieślniczych zakładów pracy o różnym potencjale wytwórczym, stosujących różne co do poziomu techniki, różne co do efektywności technologie, a także różne co do organizacji metody wytwarzania i zarządzania, wysunęły konieczność przystosowania kształcenia zawodowego do potrzeb różnych środowisk technicznych i gospodarczych. Wprawdzie część tego rodzaju wymagań można zaspokoić w ramach odpowiednio programowo zaprofilowanych praktyk i powiązań z zakładami pracy, niemniej — kierując się zasadą maksymalnego przystosowania treści nauczania do potrzeb gospodarki — wprowadzono do projektowanej nomenklatury zawody, których absolwenci powinni być przyjmowani do pracy przede wszystkim w określonych środowiskach, np. w usługach, rzemiośle, w produkcji przemysłowej itp.

— W konstruowaniu nomenklatury kierowano się także zasadą nowoczesności, aby wyjść naprzeciw wymaganiom przyszłości. Zasada ta znalazła swój wyraz w szerokim uwzględnieniu potrzeb nowej techniki, w szczególności związanej z automatyzacją produkcji. Sprawy te będą rozwiązane w pełni w nowych programach, jednakże samo zaprofilowanie zawodów w nomenklaturze ułatwi opracowanie programów pod względem treści nowoczesnych.

— W toku opracowywania nomenklatury pamiętano także o problemie zawodowego kształcenia kobiet. Zasadniczo przyjęto, że wszystkie zawody są dostępne dla obu płci. Wychodząc z założenia, że wybór kierunku kształcenia zawodowego, odpowiedniego dla chłopców i dziewcząt zależy będzie od charakteru zawodu, potrzeb gospodarczych oraz od możliwości zatrudnienia w odpowiednich działach gospodarki narodowej, nie wyodrębniono zawodów dla chłopców i dziewcząt. Mimo to wprowadzono wiele zawodów o profilu dostosowanym szczególnie do potrzeb zawodowego kształcenia dziewcząt.

— Nie wszystkie zawody wymagające wysokich kwalifikacji mogły być wprowadzone do nomenklatury szkolnej. Na przeszkodzie temu stoją wa-

runki kształcenia młodzieży, jej wiek, niepełna dojrzałość fizyczna i umysłowa, brak właściwego doświadczenia i poczucia odpowiedzialności. Sprawa jest oczywista w stosunku do młodzieży dzisiaj przyjmowanej do szkoły zawodowej, młodzieży z reguły 15-letniej. Sytuacja ulegnie korzystnej zmianie w przyszłym modelu szkoły, kiedy do kształcenia zawodowego przyjmowana będzie młodzież 17-letnia. Jednakże i wówczas będzie wiele zawodów niedostępnych dla kształcenia tej starszej młodzieży (np. szyprów rybołówstwa morskiego). Przewiduje się, że przygotowanie do takich zawodów będzie przesunięte na absolwentów szkół zawodowych w drodze kursowego doksztalcania i adaptacji doświadczonych osób dorosłych.

Przyjęto założenie, że zasada szerokiego profilowania zawodów nie powinna wykluczać programowego wstępnego specjalizowania jeszcze w toku nauki szkolnej, chociaż uznano, że pełna specjalizacja powinna dokonywać się w czasie wykonywania pracy zawodowej. Ten podstawowy stopień specjalizacji zamierza się uzyskiwać przez przewidzenie w planach nauczania szkół zawodowych w najwyższych programowo klasach, po 2 w zasadzie godz. tygodniowo, które będą przewidziane na zajęcia specjalizujące, prowadzone w oparciu o programy opracowane przez zainteresowane szkoły w kooperacji z odpowiednimi zakładami pracy oraz organami planowania gospodarczego, zatrudniania absolwentów i kierowania szkolnictwem.

W odniesieniu do kierunków robotniczych wstępną specjalizację w warunkach nauczania szkolnego zamierza się realizować przez zapewnienie w programach nauczania podstawowej technologii ok. 30 godz. na zajęcia specjalizujące na podobnych zasadach jak dla techników.

Biorąc pod uwagę przewidywaną także częściową wymiennność treści zajęć praktyczno-warsztatowych w ramach tego samego zawodu stosownie do specjalizacji oraz odpowiednie uprofilowanie praktyk uczniowskich, można w sposób uzasadniony twierdzić, że przedstawione rozwiązanie zapewnić powinno dostateczne przygotowanie do pogłębienia specjalizacji w toku pracy.

Rozwiązanie to w szczególności:

- zachowuje szeroki profil zawodowy dla wszystkich uczniów,
- przesuwa specjalizację na ostatni okres nauczania w szkole i dostosowuje ją do rzeczywistych możliwości środowiska szkoły,
- pozwala uczynić ze specjalizacji narzędzie szybkiego i sprawnego reagowania na miejscowe potrzeby kadrowe.

4. Perspektywy modelowe kształcenia zawodowego

Przyszły system kształcenia i wychowania w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej oparty będzie na następujących założeniach kierunkowych, dotyczących kształcenia zawodowego.

Kształcenie zawodowe powinno służyć przygotowaniu do pracy kwalifikowanych robotników, techników i innych pracowników, modernizacji ich kwalifikacji i ustawicznemu doskonaleniu wiedzy, umiejętności i kultury pracujących.

Zgodnie z potrzebami gospodarki narodowej organizowane będą:

- szkoły zawodowe na podbudowie 10-letniej średniej szkoły ogólnokształcącej, przygotowujące wysoko kwalifikowanych robotników, rolników, rzemieślników i pracowników usług. W szkołach tych kształceni będą także technicy i inni wysoko kwalifikowani pracownicy różnych zawodów. Okres nauki w tych szkołach, w zależności od potrzeb specjalizacji zawodowej i stopnia koniecznych kwalifikacji, trwać będzie od pół roku do 2 lat, a w szczególności uzasadnionych przypadkach dłużej. Np. kierowców samochodowych kształcić się będzie w szkołach półrocznych, kierowców-mechaników — w rocznych, a mechaników samochodowych i techników samochodowych — w cyklu 1,5 — 2 letnim. Treści kształcenia zawodowego i liczby kształconych odpowiadać będą wymaganiom gospodarki narodowej. Szybkie przeobrażenia w technice, technologii i organizacji produkcji stworzą konieczność kształcenia w zawodach głównie szerokoprofilowych;
- zakładowe ośrodki kształcenia ustawicznego i doskonalenia zawodowego prowadzić będą kwalifikacyjne kursy zawodowe i szkoły w zawodach robotniczych i równorzędnych, trwające do 1 roku. Przygotują one absolwentów szkoły 10-letniej do pracy na stanowiskach wymagających wąskiego przyuczenia zawodowego. W ośrodkach tych prowadzone będą również kursy przysposobienia zawodowego, rekwifikacyjne, modernizacji, doskonalenia i podnoszenia kwalifikacji dla osób zawodowo czynnych, w zawodach robotniczych, dla średniego i wyższego personelu.
- 2-letnie szkoły specjalizujące, których zadaniem będzie przygotowanie do studiów wyższych i do pracy w wielu nowoczesnych zawodach o przewadze czynności intelektualnych (dokumentalista, informatyk, programista itp.).

5. Kształcenie ustawiczne

Potrzeby w dziedzinie modernizacji kwalifikacji pracowników narastają nieustannie, z roku na rok, ponieważ w przedsiębiorstwach zachodzi systematyczna modernizacja asortymentu produkcji, procesów technologicznych, organizacji i wyposażenia. Odpowiednio do tego powstają potrzeby ciągłego doskonalenia nie tylko kierowników produkcji, lecz i wszystkich pracowników. Na skutek postępu techniki wiedza i umiejętności, wyniesione ze szkoły tak przez inżynierów, jak i przez robotników kwalifikowanych, szybko dezaktualizują się, a to stwarza konieczność systematycznego opanowywania nowych wiadomości i umiejętności.

Wykształcenie zawodowe uzyskane w młodości w szkole okazuje się po

kilku już latach niewystarczające dla dalszego wykonywania zawodu. Wywołuje to konieczność stworzenia pracownikom warunków umożliwiających systematyczną modernizację i doskonalenie kwalifikacji odpowiednio do wymogów nieustannie zmieniającego się środowiska wytwórczego. Niezbędne staje się także zapewnienie readaptacji zawodowej osobom, które tracą dotychczasowe zatrudnienie na skutek postępu technicznego.

W miarę postępu mechanizacji i automatyzacji wymagania rosną — ogólnie rzecz biorąc, w zakresie sprawności intelektualnych — zasobu wiedzy teoretycznej i umiejętności jej stosowania w praktyce, odpowiedzialności i doświadczenia produkcyjnego.

Badanie przemian zachodzących na skutek szybkiego postępu nauki i techniki w procesach pracy ludzkiej i treściach kształcenia zawodowego prowadzi do wniosku, że szkoła zawodowa nie jest już dziś w stanie wykształcić „gotowego” fachowca o przydatności aktualnej na okres całego zawodowo-czynnego życia pracownika. Upowszechnia się obecnie pogląd, że szkoła zawodowa przygotowująca do zawodu powinna być ukierunkowana tak, aby wychowanek przyswoił sobie podstawy wiedzy i umiejętności wystarczające do podjęcia pracy w określonym zawodzie. Mają one umożliwić dalsze nie ustające przez całe życie dokończanie, modernizację kwalifikacji i ich doskonalenie, nazywane obecnie kształceniem ustawicznym. Przy takim założeniu kształcenie w szkole zawodowej staje się jednym z kolejnych etapów kształcenia, kontynuowanego następnie przez cały okres pracy człowieka, przede wszystkim w drodze kursów, studiów podyplomowych i samokształcenia.

Kształcenie ustawiczne kadr kwalifikowanych obejmuje wszelkie procesy nauczania i uczenia się odbywające się po wyuczeniu zawodu w szkole i podjęciu pierwszego zatrudnienia. Składają się na nie różne formy dokończania (szkoły mistrzów i studia podyplomowe, kursy problemowe), aktualizacji wiedzy i umiejętności (czytelnictwo, samokształcenie, odczyty i kursy modernizacji kwalifikacji, postępu technicznego itp.) oraz doskonalenia zawodowego — staże i praktyki krajowe i zagraniczne, kursy mające na celu podwyższanie kategorii osobistego zaszerogowania, szkoły jakości, kursy kadr kierowniczych, kursy zainteresowań związane z zawodem np. języków obcych, i kursokonferencje, sympozja i konferencje problemowe.

Tak więc ze zbioru instytucji i form kształcenia istniejących dla dorosłych trzeba w czasach obecnych stworzyć ogólnokrajowy system ustawicznego kształcenia — jednolity, wzajemnie powiązany programowo i organizacyjnie, układ form nauczania i uczenia się, zapewniających człowiekowi pracy nadążenie za przemianami spowodowanymi szybkim postępow nauki, gospodarki i uwarunkowań społecznych. Powinien on szeroko otwierać drogi awansu społecznego uzasadnionego

wzrostem wykształcenia, kwalifikacji, aktywności obywatelskiej i kultury pracownika. Nad stworzeniem takich właśnie systemów pracuje się intensywnie w krajach socjalistycznych.

Przyszły globalny system kształcenia zawodowego w ścisłej współpracy z przedsiębiorstwami powinien poprzez szkoły i kursy zawodowe zapewniać przygotowanie i nieustanną modernizację kwalifikacji pracowników zatrudnionych na różnorodnych stanowiskach pracy społeczno-gospodarczych. Pomyślne wykonanie tego zadania stanowić będzie jedno z podstawowych kryteriów oceny jego efektywności społecznej. W wychowaniu młodego pokolenia niezwykle ważne będzie, dzięki upowszechnianiu wykształcenia średniego, zbliżenie poziomu wykształcenia ogólnego i kultury młodych robotników, rolników i inteligencji, co ułatwi kształtowanie wzajemnego uznania i szacunku dla dobrej roboty we wszystkich dziedzinach, na wszystkich stanowiskach pracy.

6. Nowe treści — nowe metody nauczania

Procesy dydaktyczno-wychowawcze szkół zawodowych oraz kursów charakteryzują się wieloma specyficznymi właściwościami. Wskazują na nie pedagodzy zajmujący się problemami dydaktyki przedmiotów zawodowych. Dojrzałość i średnie wykształcenie ogólne absolwentów 10-letki pozwoli szerzej stosować metody opierające się na samokształceniu kierowanym. Młodzież szkół zawodowych domaga się, aby treść kształcenia i podręczniki uwzględniały ich zainteresowania i potrzeby społeczno-zawodowe, oczekują na zajęciach na wyjaśnienia zjawisk obserwowanych w praktyce. Wymaga to stosowania w szkolnictwie zawodowym maszyn dydaktycznych, urządzeń treningowych, prac laboratoryjnych i projektowych. Dla tych celów niezbędne jest posiadanie wyodrębnionej i dostosowanej bazy dydaktycznej — laboratoriów, warsztatów szkoleniowych, ośrodków informacji naukowo-technicznej.

Na skutek postępu techniczno-ekonomicznego treści kształcenia zawodowego wymagają nieustannej aktualizacji. Zakres wiedzy i umiejętności, które trzeba włączać do programu nauczania, powiększa się z roku na rok. Dokonywane przy różnych okazjach selekcje treści programów i podręczników nie zapobiegają zwiększeniu materiału, ponieważ na miejsce wiedzy zbędnej, przestarzałej wprowadza się nowe wiadomości lub nowe ujęcia problemów dotychczasowych. Tak więc np. w elektrotechnice, mechanice, fizyce i chemii programy nauczania zawierają coraz obszerniejszy i coraz bardziej nowoczesny zasób informacji, m. in. znacznie trudniejsze definicje nowych jednostek miar układu SI, a zakres wiedzy o budowie materii, zjawiskach i prawach przyrody stosowanych w technice nieustannie się rozszerza.

Równocześnie, z narastaniem informacji ściśle zawodowych, ulega roz-

szerzeniu profil zawodowy współczesnego robotnika, rzemieślnika i technika. W szkolnictwie technicznym wskazuje się np. na konieczność nasilenia wykształcenia ekonomicznego, a w ekonomicznym — matematycznego i technicznego. Prawie w każdym zawodzie nieustannie narastają potrzeby przygotowania w zakresie praktycznych umiejętności stosowania i obróbki nowych materiałów i nowych procesów technologicznych.

W ramach poszczególnych zawodów następuje dalsza specjalizacja spowodowana zmianami w społecznym podziale pracy, specjalizacją fabryk, powstawaniem nowych dziedzin wytwórczości i usług.

A więc z różnych przyczyn treść nauczania we współczesnym kształceniu zawodowym ulega systematycznemu powiększaniu pomimo skreślenia problematyki przestarzałej, ponieważ przyrost nowych informacji następuje szybko i z wielu źródeł. W tych warunkach trzeba — z jednej strony — decydować się na wnikliwą selekcję programów nauczania, przechodzić na bardziej zwięzłe ujęcie treści kształcenia dorosłych, zapewniać pogłębione przygotowanie w zakresie nauk podstawowych, które warunkują samodzielną adaptację do przemian wynikających z postępu nauki i techniki oraz dają możliwości dalszego samodzielnego doksztalcania się. Z drugiej strony — samo działanie selekcyjne nie wystarcza. Nieustannie poszukuje się skuteczniejszych, aktywizujących metod nauczania i środków technicznych przyspieszających procesy uczenia się, przyswajania wiedzy i umiejętności. Te dwa kierunki działania charakteryzują procesy modernizacji kształcenia zawodowego dorosłych rozwijane intensywnie w krajach socjalistycznych.

Technika nauczania i uczenia się odgrywać będzie coraz większą rolę w osiągnięciu wysokiej efektywności kształcenia. Dlatego dąży się w szkolnictwie zawodowym do zasadniczej modernizacji metod i środków nauczania, rozbudowuje przemysł produkujący niezbędne urządzenia techniczne i pomoce naukowe, wykorzystuje najnowsze osiągnięcia psychologii, pedagogiki, techniki, cybernetyki, teorii informacji i innych nauk technicznych i społecznych.

W SPRAWIE RECEPCJI PEDAGOGIKI K. D. USZYŃSKIEGO W POLSCE

(„Odkrycie” K. Uszyńskiego w Polsce Ludowej)*

W okresie kiedy w Rosji działał Konstanty Uszyński (1824—1870) i inni światli i postępowi pedagogowie i myśliciele społeczni, na ziemiach polskich, znajdujących się pod trzema zaborami: rosyjskim, pruskim i austriackim, polityka oświatowa rządów zaborczych nastawiona była na wynaradawianie ludności polskiej.

W obrębie Rosji carskiej znajdowało się Królestwo Polskie. Reakcyjna polityka szkolna cara Mikołaja I była — mimo pozorów dążenia do reform — szczególnie gorliwie realizowana w Królestwie przez carskiego kuratora Warszawskiego Okręgu Naukowego Pawła Muchanowa. Podstawowymi zasadami tej polityki były dążenia rusyfikatorskie, ogólny kierunek wychowywania młodzieży na obrońców tronu i ołtarza, obniżanie poziomu moralnego uczniów i nauczycieli, ostre przestrzeganie stanowego charakteru szkolnictwa. Jak katastrofalna była ta polityka, najlepiej ilustruje to ówczesny stan oświaty szkolnej na wsi polskiej. Dość powiedzieć — na przykład — że w 1850 roku na terenie całego Królestwa Polskiego wiejskich szkół elementarnych było 612, a na 3602 tys. ludności wiejskiej uczyło się 23 tys. dzieci. Jedna szkoła przypadała przeciętnie na 5876 mieszkańców wsi, a były powiaty, jak np. łukowski czy augustowski, liczące po 83—85 tys. ludności wiejskiej, które nie miały ani jednej szkoły¹. W następnych latach oświata na wsi jeszcze bardziej

* Niniejszy artykuł — opracowany na zamówienie redakcji czasopisma *Sowietskaja Piedadogika* — ukazał się w numerze drugim z 1974 roku tego miesięcznika we fragmentach pt.: „Izuczenie piedadogiczeskogo nasledija K. D. Uszynskogo w Polsce”.

Dnia 19 lutego (2 marca) 1974 roku minęło sto pięćdziesiąt lat od dnia urodzin Konstantyna Uszyńskiego.

Rocznicę tę obchodzą Związek Radziecki bardzo uroczyście. M.in. w dniu 1 marca w Teatrze Wielkim w Moskwie odbyła się uroczysta sesja radzieckiej społeczności pedagogicznej, zorganizowana przez Ministerstwo Oświaty ZSRR i Akademię Nauk Pedagogicznych ZSRR. Sesję otworzył przemówieniem wstępnym Minister Oświaty M. A. Prokofiew, a podstawowy wykład na temat: „K. D. Uszyński i współczesność,” wygłosił Prezydent Akademii Nauk Pedagogicznych W. N. Stoletow (zob. *Uczitielskaja Gazieta* 1974, nr 28).

Z okazji wspomnianej rocznicy ukazało się w radzieckich czasopismach pedagogicznych bardzo wiele rozpraw i artykułów, nie tylko okolicznościowych, lecz świadczących o nowych badaniach i nowym naświetlaniu spuścizny pedagogicznej K. Uszyńskiego. Na uwagę m.in. zasługuje zeszyt drugi (lutowy) *Sowietskaj Piedadogiki*, niemal w całości poświęcony K. Uszyńskiemu (tamże omówione jest piśmiennictwo i nowe publikacje o Uszyńskim) oraz rozprawa G. S. Kostiuka: „Psihologiczeskije osnovy piedadogiczeskaj antropologii K. D. Uszynskogo” w *Woprosach Psihologii* 1974, nr 2.

¹ R. Gerber: *Szkolnictwo Królestwa Polskiego w okresie międzypowstaniowym*. „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. III, Ossolineum, Wrocław 1960, ss. 54, 119 i in.

podupadała. Ukazem bowiem z dnia 8/15 marca 1851 roku car Mikołaj I zwolnił mieszkańców Królestwa od obowiązku płacenia składki szkolnej i posyłania dzieci na naukę do szkół. W następstwie tego w ciągu najbliższych sześciu lat uległo likwidacji 121 szkół, zaś w latach 1857—1861, kiedy Muchanow próbował wytworzyć wokół siebie i swej polityki oświatowej atmosferę rzekomej troski o szkolnictwo, upadło jeszcze ponad 70 szkół wiejskich elementarnych².

Niewątpliwie polscy działacze oświatowi z sympatią śledzili postępowy ruch inteligencji rosyjskiej i ostrą krytykę dotychczasowego rosyjskiego systemu oświaty i wychowania, jaką podejmowali tacy myśliciele i pedagogowie, jak Czernyszewski, Dobrolubow, Pisariew, Pirogow, Uszyński, Korf i inni. Wpływ wywierał również wydawany w Londynie przez Aleksandra Hercena *Kołokoł*, który celnie demaskował reakcyjną działalność władz oświatowych w Rosji. Carskie władze w Królestwie Polskim, a w szczególności kurator szkolny Muchanow, dokładały wielu starań, ażeby docierające z Petersburga czy z zagranicy liberalne tendencje i poglądy w miarę możliwości likwidować w zarodku.

Wprawdzie hrabiemu Aleksandrowi Wielopolskiemu, za cenę ugodowości z caratem, udało się doprowadzić w 1861 roku do wskrzeszenia Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, której został dyrektorem, oraz do wydania w 1862 roku ustawy szkolnej, opartej na zasadzie polskości szkolnictwa wszystkich szczebli. Lecz reforma szkolna A. Wielopolskiego, jak i inne jego reformy przeprowadzane w duchu ziemiańsko-liberalnym (m.in. ukaz carski o zastąpieniu pańszczyzny tzw. okupem pieniężnym), tylko częściowo weszły w życie. Wybuch i upadek polskiego powstania 1863 roku spowodowały daleko idące represje carskie i dalsze zniszczenie oświaty polskiej. W 1867 roku wprowadzono język rosyjski, zamiast polskiego, nawet do szkół elementarnych. Najgroźniejsze rozmiary przybrała rusyfikacja za czasów Aleksandra L. Apuchtina jako kuratora (1879—1897) Warszawskiego Okręgu Naukowego. Wszelkie ślady polskości bezwzględnie tępieno; w szkołach ludowych zniesiono nawet naukę religii w języku polskim. Reakcją na tę politykę zaborcy była coraz szerzej rozwijająca się tajna oświata polska.

W tej tragicznej sytuacji narodu polskiego trudno było o warunki dla pełnego i bez uprzedzeń współdziałania polskiej i rosyjskiej myśli humanistycznej i pedagogicznej. Brak badań w polskiej historiografii pedagogicznej nad wpływami i recepcją rosyjskiej postępowej myśli społecznej i oświatowej przez polskich humanistów i pedagogów owych czasów. Jest to otwarty teren dla penetracji i eksploracji naukowej — nie są zbadane z tego punktu widzenia ani zasoby archiwalne, ani — co

² K. Poznański: *Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 roku*. Ossolineum, Wrocław 1968, s. 44. Por. także: E. Staszyński: *Polityka oświatowa caratu w Królestwie Polskim*. PZWS, Warszawa 1968.

może nawet ważniejsze — zasoby czasopiśmiennictwa naukowego i pedagogicznego oraz dysponendy instytucji kulturalno-naukowych. Zasoby te czekają na określoną kwerendę naukową.

Podobnie ma się sprawa ze światłą myślą pedagogiczną i reformatorską działalnością oświatową Konstantego Dymitrowicza Uszyńskiego.

Wiele elementów w jego poglądach musiało być szczególnie bliskich poglądom różnych polskich filozofów i myślicieli, i to działających w różnych zaborach. Kiedy K. D. Uszyński masom ludowym przypisuje przodującą rolę w życiu narodu, jakże bliski staje się polskiej filozofii romantycznej, zwłaszcza — na przykład — Karolowi Libeltowi (1807—1875) czy Bronisławowi Trentowskiemu (1808—1869). „Nie zapominajmy — pisze K. D. Uszyński w jednym z ostatnich swoich artykułów przed śmiercią³ — że lud ten stworzył bogaty język (...), że ten prosty lud stworzył poezję (...), że właśnie czerpiąc ze źródeł ludowych odnowiliśmy całą naszą literaturę i uczyniliśmy ją godną tej nazwy i wreszcie, że ten prosty lud stworzył to wielkie państwo, pod którego skrzydłami żyjemy”. „Uważałem zawsze — stwierdza Karol Libelt w 1869 roku⁴ — że lud jest podstawą i siłą społeczeństwa, że przywrócić mu należy prawa, przywłaszczone przez mniejszość”. Według K. Libelta pierwiastki narodowe w najczystszej postaci można znaleźć jedynie wśród ludu i dlatego zadaniem filozofii polskiej jest dźwigać lud do świadomości narodowej. A to jest jeszcze jednym uzasadnieniem konieczności powszechnej oświaty ludowej.

W systemie poglądów pedagogicznych K. Uszyńskiego podstawową i postępową rolę odegrała m.in. idea narodowości w wychowaniu⁵. Zajmując stanowisko pośrednie pomiędzy zwolennikami przejmowania kultury zachodniej i słowianofilami, Uszyński — nie przeciwstawiając się zdecydowanie recepcji postępowych doświadczeń pedagogiki zagranicznej — widział konieczność wypracowania samodzielnego narodowego systemu wychowawczego. Wychowanie narodowe — zdaniem Uszyńskiego — powinno rozwijać w dziecku miłość ojczyzny, poczucie godności narodowej, poczucie obowiązku wobec państwa w pełnieniu powinności obywatelskich, miłość bohaterskiej przeszłości i kultury narodowej, ale nie powinno budzić uczuć szowinizmu i nienawiści do innych narodów. Podobnie Karol Libelt uzasadnia, iż powszechne wykształcenie i wychowanie musi być przesiąknięte ideą narodowości i że wychowanie patriotyczne jest kamieniem węgielnym filozofii wychowania. Kapitałnym

³ W art.: Ogólny rzut oka na powstanie naszych szkół ludowych, opublikowanym w 1870 roku w czasopiśmie *Narodnaja Szkoła*. Zob.: K. Uszyński: *Pisma pedagogiczne. II Problemy nauczania*. Ossolineum, Wrocław 1959, s. 277.

⁴ W okolicznościowym przemówieniu we Lwowie; przekonaniu temu daje też wyraz we wszystkich swoich pismach filozoficznych i pedagogicznych. Działalnością swoją K. Libelt był związany głównie z Wielkim Księstwem Poznańskim.

⁵ Por. np. znakomitą rozprawę: O pierwiastku narodowym w wychowaniu publicznym. Zob.: K. Uszyński: *Pisma pedagogiczne. I. Problemy wychowania*. Ossolineum, Wrocław 1958, ss. 3—85.

wprowadzeniem w tę problematykę jest rozprawa K. Libelta z 1844 roku pt. „O miłości ojczyzny”. Rozumienie treści i zakresu pojęcia „miłość ojczyzny” jest bardzo zbliżone do siebie u K. Libelta i K. Uszyńskiego.

K. D. Uszyński walczył o pozycję pedagogiki jako nauki tworząc w tym względzie dzieło o szczególnej wartości „Człowiek jako przedmiot wychowania”. Spośród Polaków tamtych czasów zwłaszcza Bronisław Trentowski budował wielki „system pedagogiki narodowej” w dziele pt. „Chowanna” (Poznań 1842, dwa tomy). Próba zarysowania podstaw pedagogiki jest równie szeroka u Trentowskiego, jak i u Uszyńskiego, choć dzieła tych autorów z ducha swego są bardzo różne. Bardziej nowoczesna i bliższa praktyki pedagogicznej jest bez wątpienia „antropologia wychowawcza” K. Uszyńskiego.

K. D. Uszyński zdawał sobie bowiem sprawę bardzo wyraźnie z potrzeby i wartości badań i obserwacji nad dzieckiem oraz z doświadczeń pedagogicznych; w tym względzie był — bez przesady można rzec — prekursorem pedagogiki empirycznej końca XIX i początku XX wieku. Szczególnie wiele miejsca i uwagi poświęcał nauczaniu początkowemu i pedagogice wczesnoszkolnej, poznając dokładnie na tym polu wszelkie osiągnięcia europejskie. Najwybitniejszym polskim przedstawicielem pedagogiki empirycznej przełomu wieków jest Jan Władysław Dawid (1859 — 1914), a jego bardzo erudycyjne dzieło pt. „Nauka o rzeczach. Rys jej historycznego rozwoju, podstawy psychologiczne, metoda oraz wzory lekcji” (opublikowane w Warszawie w 1892 roku) jest w owym czasie najszerszym i najgłębszym w języku polskim ujęciem problematyki nauczania początkowego już w nowoczesnym rozumieniu. Cytując i powołując się w swym dziele na rozlicznych autorów dawniejszych i współczesnych mu, Dawid nie wspomina ani słowem o stanowisku, poglądach i dorobku na tym polu K. D. Uszyńskiego.

Jest to jeden z przykładów, lecz bardzo znamieny, ówczesnej wzajemnej izolacji od siebie — wskutek warunków bytu politycznego — polskiej i rosyjskiej myśli humanistycznej, w tym także pedagogicznej.

Wielka polska „Encyklopedia Wychowawcza”, która zaczęła wychodzić w Warszawie w 1881 roku, w tomie drugim (wydanym w 1882 roku) zamieszcza m.in. obszerną polską bibliografię pedagogiczną. Daremnie tam szukamy jakichś przekładów na język polski pism Konstantego Uszyńskiego. Podobnie — na przykład — w polskiej „Bibliografii pedagogicznej” za lata 1901—1910, opracowanej przez Antoniego Karbowiaka, a wydanej w 1920 roku, nie znajdujemy wymienionej ani jednej pozycji K. Uszyńskiego, która by była przyswojona językowi polskiemu. Nie znajdujemy też pozycji o K. Uszyńskim.

A przecież chociażby idea narodowości w wychowaniu i języka ojczystego w nauczaniu, głoszona i propagowana przez Uszyńskiego, musiała być bliska polskiemu nauczycielstwu i polskim działaczom oświatowym. I rzeczywiście pewne dowody możemy na to przytoczyć. Oto co pisze

na ten temat polski historyk oświaty Michał Szulkin: „Prace Uszyńskiego były znane nauczycielstwu polskiemu na terenie b. zaboru rosyjskiego mimo braku przekładów polskich. W okresie walk o szkołę polską nauczyciele polscy i postępowi nauczyciele rosyjscy występowali z uzasadnieniem konieczności nauczania w języku ojczystym dzieci polskich powołując się na wypowiedzi Uszyńskiego”⁶. I na poparcie tego stwierdzenia podaje, że na wiecu nauczycielskim w Warszawie w dniu 4 grudnia 1905 roku domagano się nauczania w języku ojczystym, zgodnie z poglądami pedagogicznymi, które m.in. reprezentował Uszyński. Zachowane w Archiwum Głównym Akt Dawnych w Warszawie (AGAD Kgg. N 103720 K.428) sprawozdanie policyjne z tego wiecu stwierdza, że „zabierający głos w dyskusji nauczyciel rosyjski Skritikow wypowiedział się w tym sensie, iż nauczanie osiąga swój cel jedynie wówczas, gdy jest prowadzone w języku ojczystym. Powołał się on przy tym na wypowiedzi uczonych, cytując również wypowiedzi Uszyńskiego”⁷.

Ten sam historyk przytacza jeszcze inne fakty oddziaływania idei Uszyńskiego na pedagogów w Królestwie Polskim. Oto na łamach czasopisma pedagogicznego *Nowe Tory* (1906, nr 3) Helena Willman-Grabowska pisała, że „społeczeństwo rosyjskie wydało w drugiej połowie XIX stulecia teoretyków pedagogiki, a między nimi tak wybitnego a samoistnego pracownika, jakim był Uszyński. Jego czytanki obrazkowe sprawiły przewrót w nauczaniu elementarnym, a światłe i szerokie poglądy na zadanie wychowawcy do dziś nie straciły znaczenia”. Natomiast w 1922 roku w swojej pracy pt. „Wychowanie narodowe” Władysław Borowski „niejednokrotnie przytaczał wyjątki z dzieł Uszyńskiego”⁸.

Ilość tego rodzaju faktów można by pomnożyć. Oto jeszcze jeden przykład: Kiedy w 1918 roku na łamach gazety *Głos Nauczycielski* (nr 5, 6) znana polska postępową działaczka społeczna i oświatowa Stefania Sempółowska dopominała się w artykule pt. „Przepisy tymczasowe o szkołach elementarnych w Królestwie Polskim” o fachowy nadzór szkolny, posiadający poza tym zaufanie społeczne, powoływała się m.in. na żądanie „drugiego ujazdu Uszyńskiego” z 1913 roku, na którym nauczycielstwo rosyjskie także postulowało, „aby organizacje samorządne wybierały specjalistów po jednym na sto nauczycieli i powierzały im rolę doradców, nie zwierzchników, nazywając ich ekspertami”. Tymczasem na razie — dodaje S. Sempółowska — „inspekcja nie jest kontrolą fachową ani społeczną, jest ona kontrolą urzędniczą”, inspektor szkolny jest mianowany na zasadzie zaufania dyrektora departamentu, też mianowanego, nie jest zatem mężem zaufania ani nauczycielstwa, ani społeczeństwa⁹.

⁶ Zob. wstęp do: K. Uszyński: Pisma pedagogiczne. I. Problemy wychowania. Ossolineum, op. cit., s. XXI.

⁷ Tamże.

⁸ Tamże, s. XXII.

⁹ S. Sempółowska: Pisma pedagogiczne i oświatowe. PIW, Warszawa 1960, s. 269.

Wiadomo nam również, że w okresie II Rzeczypospolitej Polskiej między wojnami twórczość K. D. Uszyńskiego była przedmiotem prac studenckich w niektórych uniwersyteckich seminariach pedagogicznych; tak było — na przykład — w latach dwudziestych w seminarium pedagogicznym prowadzonym przez profesora dra Mariana Massoniusa w Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie. Niemniej — z drugiej strony — polskie podręczniki historii pedagogiki nie wspominały w ogóle o K. Uszyńskim, jak zresztą pomijały w zasadzie rozwój myśli pedagogicznej w Rosji, chociaż dość wiele miejsca poświęcały zachodniemu sąsiadowi Polski — pedagogice niemieckiej. Tak sprawa przedstawiała się w popularnym podręczniku „Historii pedagogiki” Franciszka Majchrowicza (wydanie piąte — Warszawa 1924), tak rzecz miała się w podręczniku „Historii wychowania” Franciszka Bizonia, połączonym z wypisami¹⁰; daremnie też szukamy wzmianki o K. Uszyńskim w wielkim dwutomowym podręczniku powszechnej „Historii wychowania” Stanisława Kota (Lwów 1934) i w skorelowanych z tym podręcznikiem — w dwóch tomach wydanych — „Źródłach do historii wychowania”.

Wszystko to razem, jak już stwierdziliśmy powyżej, ilustruje zaniedbania w zakresie badań nad wzajemnymi stosunkami i współdziałaniem na polu oświaty i pedagogiki polskich i rosyjskich pedagogów oraz polskiego i rosyjskiego nauczycielstwa. A dodajmy jeszcze, że przecież — w okresie poprzedzającym i podczas pierwszej wojny światowej — rozwijały się ośrodki polskiego szkolnictwa w rdzennej Rosji (w Moskwie i Petersburgu), na Ukrainie (w Kijowie), na Syberii i w innych krajach imperium rosyjskiego. Trochę opisów tego szkolnictwa z tamtych lat posiadamy w piśmiennictwie polskim. Czyż jednak nie było bliskiej współpracy na tym polu pomiędzy Polakami i pedagogami rosyjskimi? Rzecz otwarta i wdzięczna dla badań.

* * *

Natomiast śmiało możemy powiedzieć, że odkrycie przez polskich pedagogów pedagogiki Konstantego Uszyńskiego, jak w ogóle pedagogiki rosyjskiej i radzieckiej, następuje po drugiej wojnie światowej, w budowanej od podstaw Polsce Ludowej.

Pedagodowie zapoznają się z tą pedagogiką, odkrywają w niej bogactwo myśli i pomysłów, pedagogika ta zaczyna oddziaływać na polską myśl pedagogiczną, są tłumaczone na język polski dzieła wybitnych pedagogów rosyjskich i radzieckich, powstają liczne opracowania, monografie i studia odnoszące się do pedagogiki rosyjskiej i radzieckiej.

Spśród klasyków i postępowych przedstawicieli rosyjskiej myśli pedagogicznej są tłumaczeni na język polski A. Radiszczew, W. Bieliński,

¹⁰ Podręcznik F. Bizonia, wydany w 1920 roku, zamieszcza jednak fragment artykułu Lwa Tołstoja z 1862 roku pt.: O wychowaniu i wykształceniu, i przypomina, że w 1907 r. ukazało się w języku polskim dwutomowe wydanie Pism pedagogicznych Lwa Tołstoja (wydanie R. J. Loewenfelda).

A. Hercen, M. Czernyszewski, L. Tołstoj, K. Uszyński, P. Błoński, S. Szacki, N. Krupska, A. Makarenko (siedem tomów pism) i inni. Specjalne wydania w języku polskim mają pisma i wypowiedzi W. Lenina na tematy oświaty i młodzieży. Do nowych podręczników historii wychowania, używanych na uniwersytetach i w szkołach kształcących nauczycieli, wchodzi specjalne rozdziały poświęcone rosyjskiej i radzieckiej pedagogice i oświacie w ich historycznym rozwoju. Tak jest w podręczniku Stefana Wołoszyna „Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie” (1964). W trzytomowym wyborze „Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej” (1965—1966) w opracowaniu tegoż autora są przytoczone liczne fragmenty z pism rosyjskich (w tym i K. Uszyńskiego) i radzieckich pedagogów oraz niektóre podstawowe dokumenty do dziejów rosyjskiej i radzieckiej oświaty. Natomiast dla dwutomowej wielkiej „Historii wychowania” pod redakcją Łukasza Kurdybachy (wydanej w latach 1965—1967) rozdziały poświęcone pedagogice i oświacie rosyjskiej opracowali specjalnie uczeni radzieccy (W. Z. Smirnow i N. K. Gonczarow).

Pierwszy „Wybór pism pedagogicznych” Konstantego Uszyńskiego w przekładzie polskim ukazał się w 1949 roku¹¹. Opracowała go Janina Dembowska, która w obszernej przedmowie, przedstawiającej główne rysy działalności i poglądów K. D. Uszyńskiego, m.in. stwierdzała, że wprawdzie „skromny wybór pism Uszyńskiego nie może dać ani pełnego obrazu działalności pedagogicznej znakomitego pedagoga, ani wszechstronnego pojęcia o dorobku jego myśli”, niemniej sądzi, iż wybór przedstawia „najbardziej zasadnicze zagadnienia poruszane przez autora”, zaś „obrazowy sposób pisania Uszyńskiego, częste dygresje malujące stosunki społeczne w dawnej Rosji powinny ukazać czytelnikowi sylwetkę wielkiego pedagoga na tle własnego kraju”, że „autor powinien zyskać sympatię czytelnika polskiego za niezależność wobec reakcyjnych władz carskich, za swoją głęboką miłość dla ludu i mowy ojczystej, wiarę w znaczenie wychowania i postępowe idee pedagogiczne, które głosił przez całe życie”¹².

Z kolei w latach 1958—1959 ukazały się w języku polskim w wydanej przez Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk tzw. Bibliotece Klasyków Pedagogiki „Pisma pedagogiczne” K. Uszyńskiego w dwóch obszernych tomach¹³. Jest to publikacja podstawowa i zasad-

¹¹ Konstanty Uszyński: Wybór pism pedagogicznych. Opracowała Janina Dembowska. PZWS, Warszawa 1949, ss. 136.

¹² Tamże, s. 20.

¹³ Konstanty Uszyński: Pisma Pedagogiczne. I. Problemy wychowania. Tekst z języka rosyjskiego przełożyła Lidia Geppertowa. Wstęp napisał Michał Szulkin. Komentarzem opatrzył Franciszek Urbańczyk, ss. XL+644. II. Problemy nauczania. Tekst z języka rosyjskiego przełożyli Lidia i Maksymilian Geppertowie. Wstęp napisał Ludwik Chmaj. Komentarzem opatrzył Franciszek Urbańczyk, ss. XL+804. Wrocław 1958—1959, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich. Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk. Biblioteka Klasyków Pedagogiki.

nicza podstawa poznawania pedagogiki Uszyńskiego przez liczne rzesze studentów i nauczycieli oraz szersze kręgi społeczeństwa polskiego. Podstawą tego wydania stały się „Izbrannyje piedadagogiczeskije soczinienija” K. D. Uszyńskiego w opracowaniu profesora W. J. Strumińskiego, opublikowane w Moskwie w dwóch tomach w latach 1953—1954. To daje orientację w zawartości wydania polskiego. Na język polski tłumaczenia dzieł Uszyńskiego dokonali Lidia i Maksymilian Geppertowie. Wydanie polskie poza tym zostało opatrzone dwiema rozprawami autorów polskich: w tomie pierwszym ogólną rozprawą o życiu i działalności K. Uszyńskiego pióra docenta Michała Szulkina, m.in. autora licznych studiów z historii rosyjskiej i radzieckiej myśli pedagogicznej, w tym rozprawy i wyboru pism N. Krupskiej, w tomie drugim rozprawą o dydaktyce Uszyńskiego pióra nieżyjącego już profesora Ludwika Chmaja, historyka myśli filozoficznej i pedagogicznej, m.in. autora monografii o Antonim Makarence (1959). Pisma Uszyńskiego w obydwu tomach obszernymi komentarzami naukowymi opatrzył Franciszek Urbańczyk, profesor Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Równocześnie polscy pedagodzy coraz częściej studiowali spuściznę wielkiego rosyjskiego pedagoga według radzieckiego wydania akademickiego: K. D. Uszynskij: „Sobranije soczinienij”, Izd. Akad. Piedad. Nauk RSFSR, Moskwa 1948—1952, tomów jedenastce.

W ciągu ostatniego ćwierćwiecza wiele powstało prac seminaryjnych i dyplomowych w polskich uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych na temat rosyjskiej postępowej myśli pedagogicznej, w tym na temat pedagogiki Konstantego Uszyńskiego. Powstały na te tematy także dysertacje doktorskie. Oto — przykładowo — w 1971 roku w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu została obroniona doktorska praca dr Scholastyki Borejsza na temat „Reformatorska działalność pedagogiczna Konstantego Uszyńskiego”. Autorka miała okazję i możliwości wykorzystania pewnych materiałów źródłowych oraz bogatej literatury rosyjskiej i radzieckiej na miejscu w ZSRR. Promotorem rozprawy była profesor Maria Walentynowicz. Jednocześnie w polskim czasopiśmiennictwie fachowym ukazywały się coraz liczniejsze rozprawy, studia i artykuły na temat różnych aspektów pedagogiki Konstantego Uszyńskiego, przedstawiające podejmowane zagadnienia nie tylko w perspektywie historycznej, lecz ukazujące również żywotność i aktualność myśli pedagogicznej autora dzieła „Człowiek jako przedmiot wychowania” i takich podręczników niezmiernie popularnych jak „Dietskij mir” i „Rodnoje słowo”. Brak jest opracowania bibliografii polskich przekładów i polskich prac i artykułów z zakresu rosyjskiej i radzieckiej pedagogiki. Niemniej pozycji takich naliczylibyśmy z pewnością kilkaset, w tym co najmniej kilkadziesiąt odnosi się do twórczości K. D. Uszyńskiego. Autorzy polscy zajmowali się i analizowali m.in. ogólne znaczenie działalności i twórczości K. Uszyńskiego (S. Borejsza, K. Kotłowski, E. Staszyń-

ski, M. Szulkin), poglądy Uszyńskiego na wychowanie przedszkolne i na dojrzałość szkolną dziecka (S. Borejsza), stanowisko tego pedagoga wobec nauczania elementarnego i zadań szkoły początkowej (M. Szulkin i in.), problemy szkoły w twórczości Uszyńskiego (M. Czarniewicz i in.), problematykę wychowawczą w jego dziełach (M. Czarniewicz i in.), problematykę wychowania fizycznego (S. Borejsza), wkład K. Uszyńskiego do rozwoju pedagogiki porównawczej (M. Walentynowicz, T. J. Wiloch), problemy dydaktyczne (L. Chmaj, W. Okoń i in.) itd.

Oddziaływanie poglądów i idei pedagogicznych Konstantego Uszyńskiego na twórczość naukową polskich pedagogów przybierało nawet w pewnych przypadkach charakter głębszy. Może najlepiej dałoby się to prześledzić — co wymaga jednak bardziej wnikliwych badań — na gruncie polskiej dydaktyki. Sądzimy, że nie będziemy dalecy od prawdy w tym względzie, gdy jako przykład podamy twórczość naukową czołowego przedstawiciela polskiej współczesnej dydaktyki — twórczość profesora Wincentego Okonia. Sądzimy, że w jego dziełach dydaktycznych spotykamy się ze szczególnie oryginalnym i twórczym sposobem nawiązywania i korzystania z dotychczasowego dorobku dydaktyki światowej, w tym i dydaktyki K. Uszyńskiego. Zilustrować to można już choćby dziełem W. Okonia „Proces nauczania” (pierwsze wydanie 1954; później kilka wydań poprawionych i poszerzonych; tłumaczenia na języki obce). W dziele tym, które doczekało się uznania i poza granicami Polski, autor — tworząc zręby swojej własnej teorii dydaktycznej i nowoczesnego systemu dydaktycznego, co rozwinął z kolei w dalszych swoich dziełach — umiejętnie sięga do rodowodu nowoczesności w dydaktyce, widząc w tym miejsce m.in. i dla Konstantego Uszyńskiego.

Działalność K. Uszyńskiego znamionowały nieustanne dążenia reformatorskie: zabiegał o poprawę stanu oświecenia powszechnego w Rosji i walczył o postęp pedagogiczny na każdym polu edukacji narodowej. Jako myśliciel i badacz należy bez wątpienia do klasyków pedagogiki. Jego twórcze dzieła pedagogiczne zajmują trwałe miejsce nie tylko w dziejach rosyjskiej, lecz i powszechnej myśli pedagogicznej.

„Klasycyzm” spuścizny wielkich twórców tym się charakteryzuje, iż dzieła ich pozostają „wiecznie żywe” i ciągle nas inspirują i przemawiają do nas, jeśli tylko chcemy i „zmusimy” je do tego, aby przemawiały. Nie ma kultury intelektualnej, w tym i kultury pedagogicznej, bez kultury historycznej. Lecz kultury historycznej nie należy rozumieć tak, iż daje ona tylko perspektywę wstecz. Kult tradycji i przeszłości (choćby najlepszych w niej rzeczy) nie może oznaczać — co niejednemu raz stwierdzano — epigonizmu. Nowość lepsza jest bowiem od epigonizmu. Zmysł historyczny wymaga rozumienia przeszłości istniejącej nie tylko w przeszłości, lecz i w teraźniejszości, i w przyszłości. Teraźniejszość nie jest, nie może i nie powinna być podobna do przeszłości, tak jak przyszłość nie będzie podobna do teraźniejszości. Lecz historia i wykształcenie hi-

storyczne, uświadamiając nam nasz historyczny rodowód, pogłębiają naszą znajomość samych siebie i naszych zadań na dziś i na jutro. Uświadamiamy sobie, czym różnimy się od ojców i czym różnią się już nasze dzieci od nas. Poznajemy, na ile wychowanie ojców różniło się od wychowania, jakie dajemy dzieciom. Wiele stron i szczegółów tego wychowania budzi w nas pożyteczne zdziwienie, a równocześnie ukazuje nam te linie, idee i tradycje, zwłaszcza postępu społecznego i oświatowego, które chcemy kultywować i być ich godni w swoich dzisiejszych dziełach. Naszym obowiązkiem wynikającym z „historycznego trwania”, które jest nieodzowną cechą wszelkich spraw ludzkich, jest — jak się wyraził wybitny postępowy historyk francuski Ferdynand Braudel — „zmusić historię do wykazania swych cnót i swych zalet w obliczu teraźniejszości”, a — dodajmy — i przyszłości. Na tym polega sens i wartość dialogu współczesności z dziedzictwem przeszłości.

Działalność i twórczość takich ludzi jak Konstanty Uszyński pomaga historii do wykazania swych „cnót” w obliczu teraźniejszości, pomaga jednocześnie i nam w lepszym określeniu własnej drogi i widzeniu własnych zadań. „Pośmiertne życie” idei K. Uszyńskiego, nie tylko w Związku Radzieckim, lecz i w wielu innych krajach, potwierdza tę tezę. Ilustracją tej tezy, jak sądzimy, jest także historia recepcji pedagogiki Konstantego Uszyńskiego w Polsce, zwłaszcza odkrycie inspirującej siły jego twórczości przez pedagogikę Polski Ludowej.

Z POMOCĄ STUDIUJĄCYM NAUCZYCIELOM

ADAM ZYCH
SZCZECIN

UWARUNKOWANIA WARTOŚCI DIAGNOSTYCZNEJ OCENY SZKOLNEJ

Kontrola i ocena postępów ucznia jest istotnym elementem procesu nauczania — stała, systematyczna kontrola i ocena działalności ucznia informuje nauczyciela, rodziców, a przede wszystkim samego ucznia o jego postępach, mobilizując go do zdobywania nowej wiedzy i kształtowania nowych umiejętności i nawyków. Bez kontroli i oceny osiągnięć uczniów nie można określić — i co ważniejsze — nie można osiągnąć przewidywanych wyników i zrealizować założonych celów nauczania.

Ocena działalności człowieka, a ucznia w szczególności, powinna być społecznie słuszna, sprawiedliwa i obiektywna, w odczuciu zarówno nauczyciela, jak i ucznia. W sensie technicznym postulat ten można wyrazić w zdaniu: procesy kontrolowania i oceniania powinny być rzetelne, (ściśle, stałe), trafne (adekwatne) i obiektywne (bezzstronne), czyli ocenianie i kontrolowanie osiągnięć ucznia powinny charakteryzować się wysoką wartością diagnostyczną.

Jak można zorientować się z bieżących publikacji pedagogicznych dotyczących oceniania, egzaminowania czy kontrolowania osiągnięć szkolnych, postulat ten niezbyt często jest spełniany. Warto więc przeanalizować ważniejsze błędy, jakie występują w tych procesach, i odpowiedzieć na następujące pytania:

- jakie czynniki wpływają na obniżenie wartości diagnostycznej procesów oceniania i kontrolowania?
- czym uwarunkowana jest subiektywność, zmienność oraz niska trafność tych procesów?
- jakie błędy, czasem nawet w sposób nieuświadomiony, popełnia nauczyciel oceniający osiągnięcia uczniów?
- w jaki sposób możemy dążyć do zobiektywizowania procesów kontrolowania i oceniania?

Na pytania powyższe spróbuję odpowiedzieć w niniejszym szkicu opracowanym na podstawie literatury docymologicznej¹.

¹ Termin docymologia (z greckiego *dokimé* — egzamin, doświadczenie, próba) zaproponował Henri Piéron: *Vocabulaire de la psychologie*. Presses Universitaires de France, Paris 1968, s. 124, na oznaczenie „systematycznego studium egzaminów”. Docymologia jest to gałąź pedagogiki, która zajmuje się w sposób naukowy i systematyczny badaniami nad procesami oceniania i egzaminowania. Zob. także: Gaston Mialaret: *Pomiary w psychologii pedagogicznej* (w:) *Psychologia dziecka*. Od urodzenia do wieku młodzieńczego. Pod red. M. Debessa'a. PZWS, Warszawa 1963, s. 289.

Jednym z czynników powodujących subiektywną i zmienną ocenę osiągnięć szkolnych jest fakt, że nauczyciel nie jest przygotowany do pełnienia roli egzaminatora (oceniającego i orzekającego). „Nauczyciel uczy się uczyć, a nie oceniać”, jak pisze Anna Bonboir². Przykładem niech będzie relacja wyników badań przeprowadzonych przez H. Piérona³. Przekazał on zestaw 37 wypracowań, powielonych kserograficznie, do dwukrotnej oceny trzem nauczycielom, z których pierwszy oceniał te same prace z przerwą dziesięciomiesięczną, drugi — roczną i trzeci — z przerwą, która wynosiła trzy i pół roku. Współczynniki korelacji, wyrażające stałość (rzetelność) ocen, wynosiły odpowiednio dla poszczególnych nauczycieli 0,59, 0,56 i 0,58. Następnie ten sam zestaw wypracowań przekazano do oceny inteligentnej maturzystce (absolwentce gimnazjum). Wystawione przez nią oceny korelowały z ocenami nauczycieli od 0,35 do 0,64, przy średnim współczynniku korelacji 0,51.

Kolejnym uwarunkowaniem subiektywizmu oceniania jest zjawisko generalizacji uczuciowej (tzw. halo efekt, zjawisko aureoli) opisane, od strony psychologicznej, po raz pierwszy przez Edwarda Lee Thorndike'a (1920), a sygnalizowane, w klasycznych już badaniach, Daniela Starcha i Edwarda C. Elliotta⁴. Generalizacja uczuciowa polega na rozszerzaniu pozytywnego lub negatywnego stosunku uczuciowego czy oceny z jednej właściwości człowieka na inne. Na przykład z faktu niedbałego prowadzenia zeszytu nauczyciel wysuwa wniosek, że jest to uczeń nieporządny i niestaranny, a więc także mierny jest poziom jego wiedzy. Bronisław Biegeleisen⁵ wskazywał na czynniki nie związane z postępami ucznia, jak: sympatyczny wygląd, zdolność przypodobania się nauczycielom, spokojne zachowanie, które określić możemy jako zmienne zjawiska generalizacji uczuciowej. Wpływ generalizacji jest większy, gdy chodzi o oceny przeciętne, a mniejszy przy ocenach krańcowych.

Zbliżonym błędem jest ocena zjawisk zewnętrznych, mających wprawdzie związek z osiągnięciami szkolnymi, lecz nie tożsamy z wynikami nauczania, jak warunki mieszkaniowe i materialne uczniów, stanowisko społeczne rodziców, ich poziom intelektualny. Na błąd ten zwróciła uwagę Ida Altszuler,⁶ upatrując jego genezę w rozbieżnościach w poglądach nauczycieli na przedmiot oceny szkolnej.

Niezgodność co do przedmiotu oceny może pojawiać się w formie błędu określanego jako niezgodność czytającego i oceniającego (*reader disagree-*

² A. Bonboir: *La docimologie*. Presses Universitaires de France, Paris 1972, s. 119.

³ H. Piéron: *Examens et docimologie*. Presses Universitaires de France, Paris 1963, s. 8.

⁴ D. Starch, E. C. Elliott: *Reliability of grading work in mathematics*. *School Review* 1913, nr 21, s. 254—259.

⁵ B. Biegeleisen: *Metody statystyczne w psychologii*. Podręcznik dla psychologów, psychotechników i pedagogów. Książnica-Atlas, Warszawa-Lwów 1935, Wydawnictwo Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego, s. 134.

⁶ I. Altszuler: *Na temat oceny szkolnej*. *Nowa Szkoła* 1959, nr 1, s. 29.

ement). Jest to zagadnienie rozbieżności dotyczącej pracy najlepszej lub najgorszej, opisane po raz pierwszy przez J. W. Frencha⁷.

Tenże autor wymienia jeszcze trzy rodzaje błędów w ocenie osiągnięć szkolnych: 1) błąd ucznia (*student error*), który polega na tym, że uczeń może czasem trafnie, a czasem niewłaściwie odgadnąć, jakiego stylu i jakiego rodzaju treści wymaga od niego nauczyciel; 2) błąd testu (*test error*) — temat zadania nie zawsze może odpowiadać uczniowi. Dla jednych uczniów będzie to temat łatwy i interesujący, podczas gdy inni uważać go będą za trudny i mało inspirujący; 3) błąd skali (*scale error*) polega na tym, że mimo obowiązującej skali ocen nauczyciel może oceniać osiągnięcia ucznia w sposób indywidualny — surowo bądź łagodnie. Na błąd ten już w 1933 roku zwrócił uwagę Stefan Szuman⁸ wyróżniając typ oceny krańcowej, przeciętnej i normalnej.

Na rzetelność (stałość) oceniania wpływać może efekt kontrastu (*effet de contraste*), który polega na tym, że wypracowanie przeciętne ocenione zostaje jako dobre „na tle” prac słabych — i odwrotnie. Wpływ ten zauważyć można przy przenoszeniu uczniów z jednej klasy czy szkoły do drugiej. Niespodziewanie uczniowie dobrzy pozornie uczą się gorzej i osiągają słabsze wyniki. Zjawisko kontrastu zbadał Gjorgjevski⁹, który przeprowadził następujące doświadczenie: ze stu wypracowań wybrał 12 z oceną bardzo dobrą (nota 5) i 12 z oceną niedostateczną (nota 1). Następnie do tych zestawów prac dołączył 3 zadania z oceną przeciętnie dobrą („bien”, nota 3) i zestaw 15 prac przekazał nauczycielom do oceny. Wśród wypracowań najlepszych te trzy zadania otrzymały średnią ocenę 2, 4, natomiast „na tle” prac słabych przeciętna ocena tych prac wynosiła 3,87.

Charakter pisma, estetyka i wygląd pracy, uwaga skierowana na egzaminowanego oraz czas trwania egzaminu mogą także wpływać na ocenę osiągnięć ucznia. J. Shostak¹⁰ stwierdza: „Czytający będzie łagodniej ocenił pracę, która jest łatwa do odczytania, niż tę, która wymaga od niego dużej straty czasu”. Do podobnego wniosku dochodzi także C. I. Chace¹¹.

Podczas egzaminu indywidualnego (w sytuacji egzaminator — egzaminowany) ucznia mogą tremować i wprawiać w zakłopotanie pewne czynniki, jak: postawa nauczyciela wobec ucznia, rytm stawianych pytań, stopień trudności pierwszego pytania czy zadania itp.

Badania nad wpływem czasu trwania egzaminu ustnego na ocenę prze-

⁷ J. W. French: Schools of thought in judging excellence of English themes (w): Testing problems in perspective. Pod red. A. Anastasi. American Council on Education, Washington D. C. 1966, s. 588.

⁸ S. Szuman: Badania nad wzruszeniem egzaminowym i jego wpływem na sprawność umysłową w czasie egzaminu. *Polskie Archiwum Psychologii* 1933, nr 4.

⁹ Patrz: J. Weissgerber: Le classement scolaire, Louvain 1970, s. 38.

¹⁰ J. Shostak: How to prepare for College Board Achievement Tests. English Compositions, The Writing Sample. Barron's Educational Series, Woodbury N. Y. 1964, s. 739.

¹¹ C. I. Chace: The impact of some obvious variables on essay test scores. *Journal of Educational Measurement* 1968, nr 5, s. 315—18.

proceedził w 1961 roku Z. Bujas ze współpracownikami¹². W eksperymencie tym podzielono 360 uczniów na pięć grup, po 72 uczniów w każdej. Następnie przeprowadzono egzamin ustny z fizyki, który trwał odpowiednio, dla każdej z grup, 3, 6, 10, 15 i 25 minut. W kolejnej fazie doświadczenia przeprowadzono dla wszystkich uczniów objętych eksperymentem egzamin testowy z tegoż przedmiotu, o takim samym zakresie treściowym, po czym wyniki (oceny) skorelowano i określono także procenty zgodności. Otrzymane w eksperymencie współczynniki przedstawione są w tabeli 1.

Tabela 1

RELACJA MIĘDZY WYNIKAMI EGZAMINU USTNEGO
A WYNIKAMI TESTU Z FIZYKI W ZALEŻNOŚCI OD CZASU
TRWANIA EGZAMINU

Czas egzaminu	3'	6'	10'	15'	25'
Współczynnik korelacji	0,369	0,668	0,541	0,518	0,456
Procent zgodności	15,68	44,62	29,27	26,83	20,79

Uzyskane przez Bujasa i współpracowników wyniki badań pozwoliły na stwierdzenie, że czas egzaminu ustnego 6 minut jest czasem optymalnym i koreluje on najsilniej z wynikami egzaminu testowego — zgodność ta wyniosła w omawianym eksperymencie 44,62%, przy współczynniku zgodności 0,668. Jeżeli egzamin jest krótszy, nie można obiektywnie ocenić ucznia ze względu na zbyt małą liczbę informacji, także egzamin dłuższy (powyżej 6 minut) nie pozwala na wydanie precyzyjnego sądu o osiągnięciach ucznia ze względu na nadmiar informacji („szum informacyjny”) i ogólne wrażenie.

Źródła subiektywności, zmienności i niskiej diagnostyczności procesów oceniania i kontrolowania doszukiwać się jeszcze można w szeregu innych czynników i błędów, jakie może popełnić nauczyciel. Są to następujące uwarunkowania: częściowa jawność oceny; ocena „hurtem”, stosowana szczególnie często pod koniec okresu czy roku szkolnego; brak planowości i systematyczności oceniania i kontrolowania; a nawet stan psychiczny oceniającego — zmęczenie, zdenerwowanie, złe samopoczucie, stan zdrowia, nastawienia nauczyciela, niewłaściwa motywacja, którą wyraża się w zaspokajaniu potrzeb dominowania i panowania i inne.

Na koniec spróbujmy podać niektóre środki zaradcze, zmierzające do

¹² Cyt. za J. Weissgerberem: 1970, s. 40; patrz także: A. Bonboir: dz. cyt. 1972, s. 123—125.

zobiektywizowania procesów kontrolowania i oceniania osiągnięć szkolnych:

1) standaryzacja (ujednoczenie) czynności, warunków egzaminowania, kontrolowania i oceniania oraz ujednoczenie kryteriów i norm wymagań może podnieść stałość (rzetelność) tych procesów. Idealnym rozwiązaniem byłoby, wzorem innych krajów (dla przykładu normy czechosłowackie), opracowanie norm ogólnokrajowych;

2) właściwe przygotowanie nauczycieli do pełnienia roli egzaminatora przez wprowadzenie do programu nauczania, w wyższych szkołach pedagogicznych, problematyki docymologicznej oraz tematyki związanej z ocenianiem i egzaminowaniem, jak: konstrukcja testu osiągnięć szkolnych, metody obliczeń i przekształceń wyników testowych, pomiar pedagogiczny i psychologiczny, podstawy statystyki i innych;

3) zmiana obowiązującej skali ocen szkolnych. Już w 1935 roku Bronisław Biegeleisen¹³ zwracał uwagę, że „system polski 4-stopniowy nie odpowiada potrzebie subtelniejszych rozróżnień...” w ocenie osiągnięć szkolnych. Spostrzeżenie to potwierdzają badania eksperymentalne¹⁴. Poszerzenie skali ocen pozwoliłoby nauczycielowi na bardziej wnikliwą ocenę osiągnięć szkolnych, jednocześnie zmiana skali ocen mogłaby zmniejszyć zmienność oceniania. Najwygodniejsza byłaby, jak sądzę, skala pięciostopniowa, przyjęta m. in. w Związku Radzieckim, Austrii, Czechosłowacji, Jugosławii i na Węgrzech, która to skala spełnia warunek nieparzystej liczby ocen oraz charakteryzuje się dodatkową zaletą, że umożliwia przeliczanie wyników testowych na oceny szkolne;

4) przestrzeganie przez nauczyciela zasad nauczania, a w szczególności zasad systematyczności i stopniowania trudności w procesach kontrolowania i oceniania osiągnięć ucznia;

5) wprowadzenie, na szerszą niż dotychczas skalę, testów osiągnięć szkolnych, które mają szereg istotnych zalet, jak: szybkość egzaminowania, obiektywność i jednoznaczność wyniku (gdy test jest poprawnie zbudowany), niezależność rezultatu od przeprowadzającego badanie testowe oraz możliwość dokonywania opracowań statystycznych rezultatów, co umożliwia porównywanie wyników. Dodać jednak należy jedno zastrzeżenie — testy osiągnięć szkolnych nie mogą być traktowane jako główna metoda pomiaru pedagogicznego. Jak pisze Oskár Blaškovič,¹⁵ „testy dydaktyczne nie są jedynym środkiem oceniania osiągnięć szkolnych uczniów. Nie mogą one zastąpić całkowicie tradycyjnych form sprawdzania wiadomości uczniów. Są i pozostaną zaledwie jednym ze środków,

¹³ B. Biegeleisen: dz. cyt. 1935, s. 133.

¹⁴ Zob. m. in.: B. Biegeleisen: dz. cyt. 1935, s. 132 i nast.; J. Pieter: Nowe sposoby egzaminowania. Testy wiadomości, ich założenia, konstrukcja i stosowanie. Wyd. 2. Wiedza-Zawód-Kultura, Kraków 1948, s. 92—94; patrz także: A. Zych: Z badań nad zmiennością wypracowań uczniowskich. *Przegląd Pedagogiczny* 1972, nr 2, s. 104 oraz A. Zych: Wartość diagnostyczna oceny szkolnej. *Ruch Pedagogiczny* 1974, nr 3.

¹⁵ O. Blaškovič: Działalność wydawnicza i prace teoretyczne w dziedzinie pomiaru osiągnięć szkolnych uczniów w Słowacji. *Przegląd Pedagogiczny* 1972, nr 2, s. 70.

który może w praktyce pełnić funkcję dopełniającą w stosunku do innych metod oceniania ucznia”.

6) z pomocniczych środków wymienić możemy takie, jak: ocena w zespole uczniowskim (dodatkową zaletą tej metody jest kształcenie umiejętności analizy, samokontroli i samooceny), anonimowość prac pisemnych (zaszyfrowanie nazwisk uczniów), ocena zespołowa (średnia ocena wydana przez kilku nauczycieli), ocenianie w naturalnych sytuacjach (np. w czasie dyskusji), jawność oceniania i inne.

W miniejszym artykule zasygnalizowałem niektóre tylko przyczyny subiektywności i zmienności procesu oceniania, wskazując możliwe drogi obiektywizacji, co nie jest zagadnieniem łatwym do praktycznego rozwiązania w codziennej pracy nauczyciela.

Być może przypomniałem tylko parę spraw ogólnie znanych i oczywistych, lecz będę szczerze zadowolony, jeżeli artykuł ten umożliwi Czytelnikowi szersze spojrzenie na problem obiektywizacji oceny szkolnej.

METODA SKINNERA A METODA PYTAJĄCA ¹

(Analiza porównawcza)

Zadaniem niniejszego artykułu jest przedstawienie zasadniczych podobieństw i różnic między dwiema metodami nauczania — metodą pytającą i metodą Skinnera. Pierwsza należy do grupy metod tradycyjnych, druga — do metod najnowszych, do tzw. metod nauczania programowanego ².

Na podobieństwa między tymi metodami wskazują niektórzy teoretycy nauczania programowanego ³. Są to jednak wyjaśnienia ogólnikowe i niezbyt dokładne. Ograniczają się one bowiem do porównania nauczania programowanego do bliżej nieokreślonych metod tradycyjnych ⁴. Aby uniknąć niedokładności, jakie stwarzają ogólne porównania, spróbuję zawęzić ich zakres do dwóch ściśle określonych metod. Metodę Skinnera i metodę pytającą porównam w zakresie: pytań, odpowiedzi, indywidualizacji nauki, aktywności ucznia, podziału materiału na małe porcje treściowe i ich układ, utrwalania i kontrolowania wiadomości, możliwości oddziaływania wychowawczego oraz kierowania procesem myślenia. Najpierw podam jednak, co rozumiem przez metodę pytającą i metodę Skinnera.

POJĘCIE METODY PYTAJĄCEJ I METODY SKINNERA

1. Metoda pytająca

Polska powojenna literatura pedagogiczna nie podaje wyczerpujących opisów metody pytającej, dlatego w artykule posłużę się dawniejszym opisem tej metody dokonany na początku XX w. przez Krukowskiego i S. K. Wesolowskiego ⁵. Z nowszych pozycji wykorzystam opracowanie K. Sośnickiego ⁶.

¹ Artykuł jest fragmentem pracy magisterskiej pt.: Krytyka metody nauczania F. B. Skinnera, napisanej pod kierunkiem prof. dra Kazimierza Sośnickiego. Maszynopis w Bibliotece Instytutu Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Gdańskiego.

² Podstawowe wiadomości o nauczaniu programowanym zawierają podręczniki: — Cz. Kupisiewicz: Nauczanie programowane. Warszawa 1970, PZWS; T. Nowacki, T. Karwat, W. Kazimierski, A. Suchanek: Podstawy nauczania programowanego, Warszawa 1967, PWSZ.

³ Cz. Kupisiewicz (red.): Metody i przykłady programowania dydaktycznego, Warszawa 1970, PWN, s. 15—16; E. Fleming: Programowanie w procesie nauczania. Warszawa 1967, NK, s. 11.

⁴ Por. T. Tomaszewski: Psychologiczne aspekty nauczania programowanego. *Dydaktyka Szkoły Wyższej* 1970, z. 3, s. 28.

⁵ Encyklopedia wychowawcza. Pod red. R. Plenkiewicza, Warszawa 1904, t. VI, s. 149—156.

⁶ *Dydaktyka ogólna*. Wrocław 1959, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 318—329.

Metoda pytająca nazywa się inaczej: formą pytającą, metodą erotematyczną, metodą sokratyczną lub metodą majeutyczną, tj. akuszeryjną. Polega ona na tym, że nauczyciel przy pomocy różnego rodzaju pytań doprowadza ucznia do rozwiązania zagadnienia i zdobycia nowej wiedzy. Dlatego zalicza się ją do metod heurystycznych. Twórcą metody pytającej jest Sokrates⁷.

Podobna do niej jest metoda katechetyczna, która jednak różni się zasadniczo od metody pytającej tym, że uczeń musi znać wcześniej odpowiedź — bądź od nauczyciela, bądź też z podręcznika. Metoda katechetyczna jest więc w istocie metodą egzaminacyjną.

Jednym z podręczników, który opiera się na tej metodzie, jest „Katechizm moralny” Adama Czartoryskiego, wydany w 1774 r. W książce tej autor w 26 pytaniach i odpowiedziach wykazuje, jakimi „cnotami moralnymi” powinien odznaczać się kadet — uczeń Szkoły Rycerskiej⁸. Przykładem zastosowania właściwej metody pytającej w nauczaniu geografii, który za pomocą pytań pragnie prowadzić ucznia do poznania nowych treści nauki, jest podręcznik Eugeniusza Romera. Podręcznik ten obowiązywał w szkołach galicyjskich na początku XX wieku⁹.

2. Metoda Skinnera

Metoda Skinnera jest jedną z odmian nauczania programowanego. W publikacjach o nauczaniu programowanym określenie „metoda Skinnera” nie jest przyjęte. Mówi się tam raczej o metodzie nauczania programowanego jako całości i wyróżnia się jej odmiany, nazywając je programami, np. program liniowy Skinnera, program sheffieldzki, program blokowy. Wydaje się, że takie określenia są nietrafne. Skoro bowiem uważa się nauczanie programowane za metodę nauczania, to i jego odmiany powinno się też określać mianem metod. Nazywając je „programami” zwraca się tylko uwagę na zbiór uporządkowanych treści, na programowany tekst, który uczeń ma przyswoić. Uczeń korzysta z programu, uczy się z niego, ale sam program nie jest metodą nauczania, nie mówi nic o czynnościach nauczyciela i uczniów, które to czynności mają na celu doprowadzenie ucznia do zrozumienia i opanowania treści lekcji i do uzyskania podstawowych umiejętności związanych z tymi treściami¹⁰. Dlatego też będziemy używać terminu poprawniejszego, naszym zdaniem, „metoda nauczania F. B. Skinnera”, krócej — „metoda Skinnera”.

Uczenie się metodą Skinnera polega na tym, że uczeń samodzielnie zdobywa wiedzę z odpowiednio skonstruowanego tekstu programowanego

⁷ Ibid., s. 318.

⁸ A. Czartoryski: *Katechizm moralny dla uczniów Korpusu Kadetów*, W: S. Wołoszyn: *Zróżdła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. Warszawa 1965, t. I, s. 615—619.

⁹ E. Romer: *Geografia dla klasy pierwszej szkół średnich z atlasem geograficznym*. Lwów 1908.

¹⁰ Por. K. Sońnicki: *Poradnik dydaktyczny*. Warszawa 1968, PZWS, s. 48.

(programu) zawartego w podręczniku lub maszynie dydaktycznej. Ów programowany tekst, zwany programem liniowym, jest najistotniejszym elementem metody Skinnera¹¹.

Metoda Skinnera jest jedną z pierwszych metod nauczania programowanego. Jest ona zaliczana do nowoczesnych metod nauczania i chociaż jej stosowanie nie wyszło poza fazę eksperymentów, które zaczęto przeprowadzać u nas na początku lat sześćdziesiątych XX w., to można znaleźć dość liczne opracowania na jej temat¹². Wydaje się, że uzasadnione jest więc podjęcie rozważań mających na celu teoretyczne porównanie tej nowej metody ze „starą” metodą pytającą.

ZASADNICZE PODOBIENSTWA I RÓŻNICE MIĘDZY METODĄ SKINNERA A METODĄ PYTAJĄCĄ

1. Pytania

Podstawowe podobieństwo między metodą pytającą a metodą Skinnera polega na tym, że obie metody posługują się pytaniami. Jednak sposób formułowania pytań jest w nich różny. W metodzie pytającej pytanie zawiera partykułę pytającą oraz treść daną w pytaniu. Głównymi pytaniami są pytania wymagające dopełnienia brakujących w pytaniu treści, ale dopuszcza się również możliwość użycia pytań wymagających rozstrzygnięcia. Pytania zadaje nauczyciel.

W metodzie Skinnera pytania są formułowane w inny sposób. Są one zastępowane luką zawartą w ramce programu. Luka w zdaniu jest swobodnego rodzaju pytaniem. Swobodność ta polega na tym, że uczeń natrafiając na lukę musi domyślić się pytania i następnie je sformułować. Ucząc się np. z cytowanego przez Cz. Kupisiewicza programu „Odruchy proste”¹³ uczeń napotyka lukę w pierwszej ramce:

„Lekarz uderza cię gumowym młotkiem w kolano, aby zbadać twój

Po przeczytaniu treści ramki uczeń winien postawić sobie pytanie: Co bada lekarz uderzając mnie gumowym młotkiem w kolano? To, czy uczeń stawia sobie takie pytania w pełny sposób, nie jest pewne.

W metodzie pytającej stosuje się cztery rodzaje pytań. Są to:

- 1) pytania przygotowawcze, mające na celu przypomnienie i zestawienie wiadomości, które stanowiąc będą podstawę nowej wiedzy,
- 2) pytania naprowadzające o charakterze negatywnym, które mają wykazać błędy w myśleniu ucznia,

¹¹ Cz. Kupisiewicz: Nauczanie programowane. Op. cit., s. 33—34.

¹² Podstawowe wiadomości na temat metody Skinnera są zawarte w podręcznikach: Cz. Kupisiewicz: Nauczanie programowane. Op. cit.; D. Cram: Maszyny i programowanie dydaktyczne. Warszawa 1969, PWN; E. Fleming. Op.cit.; Cz. Kupisiewicz (red.): Metody i przykłady... Op. cit.; T. Nowacki, T. Karwat, W. Kazimierski, A. Suchanek. Op. cit.

¹³ Nauczanie programowane. Op. cit., s. 35—43.

- 3) pytania naprowadzające o charakterze pozytywnym, które mają doprowadzić ucznia do wykrycia nowej wiedzy,
- 4) pytania zbierające, które mają uświadomić uczniowi rezultaty, do których doszedł, drogi, którą doszedł do tych rezultatów, oraz doprowadzić do ostatecznego sformułowania wiedzy¹⁴.

Są to zasadnicze rodzaje pytań stosowane w metodzie pytającej. U Skinnera tym rodzajom pytań odpowiadają zapewne rodzaje ramek. Niestety, nie ma w literaturze dotyczącej metody Skinnera dokładnej charakterystyki poszczególnych rodzajów ramek¹⁵. Tak więc można się jedynie domyślać, że pytaniom przygotowawczym odpowiadają ramki wprowadzające, a pytaniom zbierającym — ramki syntetyzujące, scalające i uogólniające. Pytaniom naprowadzającym o charakterze pozytywnym odpowiadają wskazówki naprowadzające ucznia na dobrą odpowiedź. Przy tym, jeżeli w metodzie pytającej pytania naprowadzające występują przez cały czas uczenia się, tzn. nie są ograniczane postępowaniem procesu uczenia się, to w metodzie Skinnera obowiązuje zasada stopniowego zmniejszania wskazówek naprowadzających w miarę opanowania treści nowego przedmiotu. Celem tej zasady jest stopniowe zwiększanie samodzielności ucznia w udzielaniu odpowiedzi¹⁶. W metodzie Skinnera do wskazówek naprowadzających należy np. podawanie pierwszych lub ostatnich liter słowa będącego prawidłową odpowiedzią. Tego typu naprowadzanie ucznia na dobrą odpowiedź jest niedopuszczalne w metodzie pytającej, jako że nie pobudza myślenia ucznia: „Nie dopomagać przez wymawianie początkowych sylab, gdyż toruje się tym sposobem do gnuśności umysłowej”¹⁷. Pytania naprowadzające o charakterze negatywnym nie mają odpowiedników w metodzie Skinnera. Obowiązuje tu bowiem zasada unikania błędów, bezbłędnego marszu przez tekst.

W metodzie pytającej stawia się pytaniom określone wymagania. Dotyczą one strony językowej, logicznej, dydaktycznej i rzeczowej. Pytanie winno:

- składać się z wyrazów dzieciom znanych, użytych zgodnie z duchem języka i prawidłami gramatycznymi,
- uwzględniać wiedzę uczniów, ich biegłość w mówieniu i myśleniu,
- zawierać pojęcia, które winny być jasne pod względem treści,
- zawierać wszystkie pojęcia potrzebne do udzielenia odpowiedzi,
- być tak sformułowane, aby mogła po nim nastąpić tylko jedna dobra odpowiedź,
- zajmować określone miejsce w logicznym porządku pytań¹⁸.

Wszystkie te wymagania są przyjęte w metodzie Skinnera, gdzie stawia się je ramkom programu podczas weryfikacji.

¹⁴ K. Sośnicki: *Dydaktyka ogólna*. Op. cit., s. 322—323.

¹⁵ Cz. Kupisiewicz (red.): *Metody i przykłady...* Op. cit., s. 48.

¹⁶ *Ibid.*, s. 45—46.

¹⁷ Krukowski, S. K. Wesołowski: *Encyklopedia wychowawcza*. Op. cit., s. 153.

¹⁸ *Ibid.*, s. 152.

2. Odpowiedzi

Zarówno w metodzie pytającej, jak i w metodzie Skinnera ważną rolę pełnią odpowiedzi ucznia. W obu metodach: „Odpowiedź jest najlepszym dowodem, o ile cel nauki został osiągnięty, a zarazem wskazuje, co pozostaje do uczynienia w tym kierunku”¹⁹.

W metodzie Skinnera uczeń udziela odpowiedzi przez wypełnienie luk pozostawionych w zdaniach. Luki te mogą być mniejsze i większe i obejmować od jednej litery lub cyfry przez kilka słów do całych zdań. A. Suchanek twierdzi, że „Uwolnienie ucznia od wypisywania odpowiedzi pełnymi zdaniami ma na celu przyspieszenie procedury odpowiadania oraz ułatwienie sprawdzania i oceniania odpowiedzi, co przy dużej ilości pytań jest bardzo ważne... Ograniczenie odpowiedzi do wypisania tylko istotnych słów lub sformułowań jest usprawiedliwione tym, że pełna odpowiedź zawiera większość słów nie podlegających kontroli i ocenie”²⁰.

Argumenty Suchanka są nieprzekonywające. W uczeniu się nie idzie li tylko o szybkie udzielenie odpowiedzi i jej wynik końcowy, ale i o to, w jaki sposób uczeń dał odpowiedź, jaką pracę myślową wykonał. Odpowiedź jest znakiem zrozumienia pytania. Tymczasem przy odpowiadaniu jednym wyrazem może zachodzić prawdopodobieństwo zgadnięcia odpowiedzi. Dlatego też nie można się zadowolić odpowiedzią jednym słowem. Słowo dopiero ma pełniejsze znaczenie, jeżeli stanowi część zdania.

Stopień trudności w udzielaniu odpowiedzi w metodzie Skinnera jest bardzo mały. Udzielenie odpowiedzi nie wymaga większej pracy umysłowej, jest bardzo łatwe, nie dające głębszego zadowolenia z pokonywania trudności i chyba jest przeważnie nużące.

W metodzie pytającej wymaga się odpowiedzi pełnymi, całymi zdaniami. Odpowiedź taka wymaga większej pracy umysłowej, daje mniej szans uczniowi, który chciałby odpowiedź zgadnąć, ćwiczy język ucznia. Odpowiedź całymi zdaniami łączy nowe treści w kompleksy myślowe.

Jednym z wymagań stawianych odpowiedziom w metodzie Skinnera jest to, aby były one dostępne dla obserwacji z zewnątrz. Celem tej zasady jest możliwość kontrolowania odpowiedzi ucznia oraz ewentualnego jej poprawienia. Warunek dostępności odpowiedzi dla obserwacji z zewnątrz jest również spełniony w metodzie pytającej. Różnica tkwi w sposobie kontroli i poprawiania odpowiedzi. W metodzie pytającej dokonuje tego nauczyciel, w metodzie Skinnera — sam uczeń.

W metodzie Skinnera wymaga się jednej, poprawnej odpowiedzi. Znaczy to, że odpowiedź może być wyrażona tylko w jeden sposób. Od-

¹⁹ Ibid., s. 152—153.

²⁰ A. Suchanek: Ocena sposobów formułowania pytań i odpowiedzi w nauczaniu programowanym, *Dydaktyka Szkoły Wyższej* 1968, z. 2, s. 15—33.

powiedz niepełna lub częściowo prawdziwa uznawana jest za błędną. Wyznaje się tu zasadę „wszystko albo nic”²¹. Inaczej jest w metodzie pytającej: „Kiedy odpowiedź zawiera w sobie tylko część prawdy, nie należy jej bezwzględnie odrzucać, lecz uzupełnić, czego w niej brak, wykazując niedorzeczność”²². Ten drugi sposób wydaje się słuszniejszy, albowiem powoduje ruchliwość myślenia. Błędne lub niepełne odpowiedzi są wykorzystywane do poprawy myślenia uczniów. Takie potraktowanie błędów nie zgadza się jednak z zasadą unikania błędów obowiązującą w metodzie Skinnera.

3. Indywidualizacja nauki

W metodzie Skinnera indywidualizacja nauki polega na tym, że uczeń sam kieruje procesem uczenia się: sam musi na podstawie treści ramki sformułować pytania, sam na nie odpowiada i sam kontroluje, czy odpowiedział poprawnie. Metoda ta jest więc podobna do metod samokształcenia i do metody uczenia się z książki.

Wydaje się jednak, że to co Skinner uznaje za indywidualizację, jest tylko postulatem samodzielności. Indywidualizacja wymaga bowiem oryginalności, a więc różnorodności odpowiedzi. U Skinnera nie ma miejsca na tę różnorodność, bo odpowiedź ma być u każdego ucznia ta sama. Nie ma więc tu indywidualizacji i nie ma zarazem kształcenia jakościowej różnorodności myślenia, lecz jest to rozwój jednakiego jego sposobu. Indywidualizacja w metodzie Skinnera dotyczy tylko tempa uczenia się. Nie ma w niej indywidualizacji treści nauczania, ponieważ uczniowie niezależnie od swych zdolności muszą przejść przez wszystkie ramki programu w jednakowy sposób. Jest to więc indywidualizacja ograniczona i daleka od wymagania nowoczesnej dydaktyki.

Ograniczenie indywidualizacji nauczania występuje również w metodzie pytającej. Procesem nauczania kieruje tu nauczyciel i on właściwie tylko wie, jaki jest cel uczenia się. Indywidualizacja w metodzie pytającej jest jednak inna niż w metodzie Skinnera. Wykażę to porównując ze sobą obie metody:

1) W metodzie pytającej nauczyciel w czasie lekcji zwraca uwagę na wiek, zdolności i dotychczasowy rozwój umysłowy ucznia, który udziela odpowiedzi. Natomiast w metodzie Skinnera program jest jednakowo dostosowany do pewnej grupy uczniów na podstawie weryfikacji i nie może być mowy o jego indywidualizacji w stosunku do właściwości poszczególnego ucznia.

2) Nauczyciel pyta raz tego, raz innego ucznia i może pytania o tej samej treści różnie formułować w zależności od ucznia. Natomiast uczeń słuchając odpowiedzi kolegów może równocześnie porównywać swój spo-

²¹ T. Tomaszewski. Op. cit., s. 28—29.

²² Krukowski, S. K. Wesołowski. Op. cit., s. 153.

sób myślenia z innymi i korzystając z tego, zmieniać sposoby ćwiczenia własnego myślenia, nierzadko na nowe, dotąd mu obce.

3) Nauczyciel w razie braku odpowiedzi zmienia pytanie lub inaczej je formułuje. Ten postulat jest całkowicie pominięty w metodzie Skinnera, gdzie program raz opracowany nie może być zmieniony w trakcie uczenia się.

4) Nauczyciel zadaje inne pytanie, jeśli ma wątpliwość, czy uczeń odpowiedział samodzielnie, lub gdy przypuszcza, że zgadł on odpowiedź. Tej zasady indywidualizacji nie spełnia metoda Skinnera, bo maszyna czy podręcznik, który zastępuje nauczyciela, nie postrzega, nie wątpi, nie myśli.

5) Nauczyciel może stwierdzić, że przyczyną braku odpowiedzi jest nieśmiałość, roztargnienie, krnąbrność ucznia itp. Wtedy powziąć może odpowiednie środki zaradcze. Natomiast maszyna nie uznaje tych wszystkich przyczyn. Bezwzględnie wymaga odpowiedzi.

6) Indywidualizacja tempa pracy uczniów w metodzie pytającej nie jest całkowita, bowiem pytania są skierowane do wszystkich uczniów. Wymaga się, co prawda, aby nie naglić z odpowiedziami, dać czas do namysłu, ale jednak tempo pracy uczniów nie jest zindywidualizowane. Znaczy to, że słabsi uczniowie mogą nie nadążyć za odpowiedzią, zdolniejsi zaś nudzą się i tracą czas czekając na następne pytanie²³.

W metodzie Skinnera występuje pełna indywidualizacja tempa pracy uczniów, ale gdyby tę metodę zastosować do nauczania w systemie klasowo-lekcyjnym, to okaże się, że powoduje ona jego likwidację, bowiem uczniowie kończyliby swoją pracę w bardzo różnym czasie²⁴.

4. Aktywność ucznia

Aktywność ucznia według Skinnera polega na tym, że:

— uczeń sam udziela odpowiedzi na pytania, bez pomocy nauczyciela i kolegów,

— uczeń musi bardzo często udzielać odpowiedzi, ponieważ w każdej ramce programu znajduje się luka, którą trzeba wypełnić,

— uczeń sam ocenia swoje odpowiedzi przez porównywanie ich z odpowiedziami uznanymi za poprawne.

W związku z powyższym, metodę Skinnera uważa się za metodę aktywizującą ucznia do pracy. T. Tomaszewski twierdzi jednak, że aktywność w nauczaniu programowanym ma charakter wymuszony, narzucony z zewnątrz. Polega ona na dawaniu odpowiedzi na kolejne pytania. Jest to więc aktywność rozbita na wiele mikroaktywności. Uczeń w tej me-

²³ Cz. Kupisiewicz: Nauczanie programowane. Op. cit., s. 49; Krukowski, S. K. Wesołowski. Op. cit.

²⁴ Por., Cz. Dejnarcowicz, T. Karwat: Modele programowania w dydaktyce. Warszawa 1972, PWSZ, s. 46–47.

todzie jest „całkowicie prowadzony za rękę od pytania do pytania, nie mając żadnych możliwości przewidywania, co będzie dalej, nawet jakie będzie pytanie najbliższe”²⁵.

Podobnie jest w metodzie pytającej. Cz. Dejnarrowicz i T. Karwat powołując się na B. Nawroczyńskiego zarzucają metodzie pytającej, iż: „Stawiając uczniom jedno pytanie po drugim, aż do wyczerpania tematu, cóż czyni nauczyciel? Wlecze za sobą uczniów przemocą. O samodzielności ich posuwania się do celu nie ma co mówić”²⁶.

Z porównania tych metod wynika, że obie znacznie ograniczają aktywność i samodzielność ucznia.

5. Podział materiału na małe porcje treściowe i ich układ

W obu metodach obowiązuje zasada podziału materiału na małe porcje treściowe. Zasada ta w metodzie Skinnera jest przestrzegana w sposób rygorystyczny. Wynika ona z przyjęcia innej, ogólniejszej zasady — unikania błędów w procesie uczenia się. Uważa się, że małe porcje treściowe są łatwiejsze do opanowania niż duże, a łatwość w rozwiązywaniu zadań (wypełnianiu luk) ma zachęcać ucznia do pracy.

Zasada unikania błędów jest sprzeczna z zasadami dydaktyki pragmatycznej, z której wywodzi się nauczanie programowane. Mówi się tam przecież o uczeniu się na błędach²⁷. Poza tym nie ma ona żadnego uzasadnienia teoretycznego jak i praktycznego, dlatego odrzuca się ją w innej odmianie nauczania programowanego, w tzw. programach rozgałęzionych, jak również — w metodzie pytającej.

Dużą wagę w obu metodach przywiązuje się do prawidłowego układu treści nauczania. W nauczaniu programowanym doprowadziło to do opracowania specjalnych technik konstruowania i analizy programów — analizy treści przy pomocy grafów i macierzy. Idzie w nich o to, aby eliminować z programu wiadomości zbędne i nieistotne, układać je w całości powiązane logicznie i merytorycznie, ustalać właściwą kolejność ich występowania, wskazywać na treści podstawowe i drugorzędne²⁸. Trzeba stwierdzić, że i w metodzie pytającej zwraca się na te problemy dużą uwagę. Krukowski i Wesołowski piszą, że trzeba zachować logiczny porządek pytań, tzn. że pytania muszą być ułożone według określonego planu i zasady. Zasady tej należy przestrzegać dlatego, gdyż przeskakiwanie od treści do treści powoduje powstawanie luk utrudniających myślenie²⁹. W metodzie pytającej istnieje jednak niebezpieczeństwo odejścia od głównego tematu, gdy takie niebezpie-

²⁵ T. Tomaszewski. Op. cit., s. 29.

²⁶ Cz. Dejnarrowicz, T. Karwat. Op. cit., s. 241—242.

²⁷ W. Bagley: Postępowanie człowieka. Warszawa 1927.

²⁸ A. Siemak-Tylkowska: O niektórych metodach badania treści nauczania. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1970, nr 1, s. 123—130.

²⁹ Krukowski, S. K. Wesołowski. Op. cit., s. 152.

czeństwo nie istnieje w metodzie Skinnera. Odejście od głównego tematu może wystąpić wtedy, gdy nauczyciel zamiast podać jakąś drugorzędą treść w gotowej formie próbuje ją szczegółowo wyjaśnić. Wadą natomiast programu jest jego niepodatność na zmiany: „nawet podręcznik jest mniej konserwatywny od programu, ponieważ do podręcznika znacznie łatwiej jest wprowadzić uzupełnienia niż do programu, który w razie potrzeby uzupełnień powinien być przebudowany przynajmniej od miejsca, w którym wprowadzono jakąś nową informację”³⁰.

6. Utrwalanie wiadomości

W metodzie pytającej i w metodzie Skinnera ważną funkcję spełnia utrwalanie wiadomości. Dla utrwalania stosuje się powtarzanie. Autorzy programu dążą do tego, aby powtarzanie nie było mechaniczne, ale kontrolowane przez samego ucznia³¹. Wydaje się jednak, że nie jest to możliwe, bo o tym, ile razy uczeń ma powtórzyć daną wiadomość, decyduje program. Zauważył to P. J. Galpierin, który twierdzi, że: „Gdy człowiek wykonuje nawet wielokrotnie właściwą czynność na podstawie zachowanego w pamięci wyjaśnienia, jakie przed chwilą otrzymał (a tym bardziej, gdy ma przed sobą odpowiedni tekst lub schemat graficzny), nie można mieć pewności, że uzyskano przyswojenie. Może, ale nie musi ono nastąpić i może ono być różne pod względem formy i zasięgu. A nauczanie programowane o tym nie stanowi... Takie powtarzanie nie daje trwałych rezultatów — przyswojenie nie jest wkuwaniem”³².

Krytycy i zwolennicy metody Skinnera podkreślają, że metoda ta daje lepsze rezultaty, jeśli idzie o prędkość, dokładność i być może trwałość zapamiętania niezbyt obszernego materiału³³. Nie podają oni jednak wyników badań porównujących efektywność nauczania metodą Skinnera z metodą pytającą.

Powtarzanie w metodzie pytającej nie jest mechaniczne dlatego, gdyż nauczyciel ma większą możliwość kierowania nim. Może on przez zadawanie pytań ukazywać różne strony wiadomości, różne jej połączenia i związki z innymi wiadomościami.

7. Kontrolowanie wiadomości

W metodzie Skinnera proces kontrolowania wiadomości jest potraktowany w sposób bardzo rygorystyczny i systematyczny. Każda odpowiedź ucznia jest natychmiast kontrolowana i oceniana³⁴. Wypada jed-

³⁰ T. Tomaszewski. Op. cit., s. 29.

³¹ Cz. Kupisiewicz (red.): Metody i przykłady... Op. cit., s. 17.

³² P. J. Galpierin: O podstawach psychologicznych nauczania programowanego. *Psychologia Wychowawcza* 1965, nr 5.

³³ T. Tomaszewski. Op. cit., s. 30.

³⁴ Cz. Kupisiewicz: Nauczanie programowane. Op. cit., s. 33—34.

nak zauważyć, że kontroli i oceny dokonuje sam uczeń. Powstaje więc pytanie: czy rzeczywiście może on kontrolować wiadomości w taki „rygorystyczny” i „systematyczny” sposób. Poza tym nie można mieć pewności, czy uczeń potrafi poprawnie ocenić swoją odpowiedź, czy potrafi odróżnić niepełną lub częściowo prawdziwą odpowiedź od wymaganej przez program.

Tych niedomagań kontrolowania i oceny wiadomości unika metoda pytająca, gdyż czynności te wykonuje nauczyciel.

W metodzie Skinnera uczeń natychmiast dowiaduje się, czy odpowiedział poprawnie. Mówi się w związku z tym, że program zapewnia tzw. sprzężenie zwrotne. Ta sama zasada obowiązuje w metodzie pytającej. Nie przywiązuje się do niej wagi, bowiem jest ona związana z zasadą unikania błędów: „Dobrą odpowiedź można miernie pochwalić”³⁵.

8. Możliwości oddziaływania wychowawczego

Stosowanie metody Skinnera pociąga za sobą utratę niektórych możliwości oddziaływania wychowawczego, jakie daje proces nauczania. Jedną z nich jest to, że uczeń nie ma możliwości uczenia się od kolegów, np. od ich zarówno błędnych odpowiedzi, które się poprawia, jak i właściwych, które mogą służyć do poznawania swoich błędów i sformułowania właściwej odpowiedzi.

Poza tym brak jest tu możliwości działania osoby nauczyciela na ucznia, bowiem nauczyciel jest zastępowany przez podręcznik programowany lub maszynę dydaktyczną. Brak też w metodzie Skinnera kształcenia umiejętności życia w grupie społecznej, gdyż proces nauczania odbywa się indywidualnie.

9. Kierowanie procesem myślenia

W metodzie pytającej procesem myślenia kieruje nauczyciel. Kierowanie procesem myślenia odbywa się przez zadawanie pytań. Nauczyciel wskazuje uczniom błędy w ich myśleniu, naprowadza ich do uzyskania nowej, właściwej wiedzy, okazuje drogę, jaką uczeń doszedł do wiedzy, pomaga uczniowi zebrać i usystematyzować wiadomości.

Kierowanie procesem myślenia jest jednym z głównych zadań nauczania. W realizacji tego zadania metoda pytająca ma wyraźną przewagę nad metodą Skinnera. Maszyna czy podręcznik nie może kierować procesem myślenia, choć zwolennicy tej metody twierdzą odwrotnie. Możliwości maszyny dydaktycznej w tym względzie są bardzo ograniczone. Wykonuje ona tylko takie zadania, jakie przewidział dla niej konstruktor, i nie ma możliwości zmiany swoich funkcji. Słusznie twierdzą więc

³⁵ Krukowski, S. K. Wesołowski, Op. cit., s. 153.

krytycy nauczania programowanego, że oducza ono wielostronności myślenia. Nie ma w metodzie Skinnera kształcenia wielostronności myśli w ich treściach, funkcjach i przeżyciach uczuć i wartości. Jest natomiast kształcenie pamięciowe polegające na opanowaniu osobnych wiadomości, bez ukazania ich związków z całością wiedzy, z życiem moralnym, politycznym, gospodarczym. Uczenie się metodą Skinnera przypomina przygotowanie do „wyrwykowego” egzaminu lub do umiejętności rozwiązywania krzyżówek.

**Przykład podobieństwa tekstu programowanego
do tekstów stosowanych w metodzie pytającej**

W celu wyraźniejszego zaznaczenia podobieństw między metodą Skinnera a metodą pytającą oraz w celu częściowego potwierdzenia naszych dotychczasowych rozważań posłużymy się omówieniem jednego z tekstów programowanych. Jest to program „Pompy próżniowe” opracowany przez J. Jaweckiego.³⁶ Składa się on z 67 ramek ujętych w dwie części: „I. Pompy objętościowe” i „II. Pompy molekularne i wodne”. Do programu dołączonych jest 9 rysunków schematycznych różnego rodzaju pomp z dokładnymi objaśnieniami poszczególnych części. Program ten był wykorzystany do nauczania w klasie IV technikum elektronicznego.

Oto początkowe ramki tego programu w nieco zmienionym układzie (w cytowanym programie odpowiedzi są umieszczone nie na stronie, gdzie znajduje się pytanie, lecz na stronie następnej):

Ramka 1 Na pierwszych lekcjach przypomniałeś sobie znane z fizyki prawo Boyle’a-Mariotte’a. Powtórz go jeszcze własnymi słowami.

Odpowiedź: Odpowiedź w następnej klatce.

Ramka 2 Prawo Boyle’a-Mariotte’a brzmi: przy stałej temperaturze i stałej objętości gazu iloczyn ciśnienia przez objętość tego gazu jest wielkością stałą.
Zapisz to prawo w formie matematycznej.

Odpowiedź: $p \cdot V = \text{const.}$
przy $T = \text{const.}$ i $Q = \text{const.}$

Ramka 3 W odpowiedzi p oznaczało ciśnienie gazu w paskalach, V oznaczało objętość gazu w m^3 . Natomiast T oznaczało temperaturę w $^\circ \text{K}$, a Q oznaczało ilość gazu. W jakich jednostkach tę ilość gazu należy podać w danym przypadku?

Odpowiedź: $[Q] = \text{Pa} \cdot \text{m}^3$

³⁶ W pracy zbiorowej: Przykłady tekstów programowanych, Warszawa 1971, PWSZ, s. 41–68.

Ramka 4 Na tej zasadzie zbudowane są pompy próżniowe zwane „objętościowymi”. W jaki sposób wyobrażasz sobie najprostszą konstrukcję takiej pompy? Narysuj swoją propozycję w zeszycie.

Odpowiedź: Odpowiedź w klatce następnej.

Ramka 5 A teraz przerysuj schemat pompy tłokowej z planszy 6 do zeszytu i określ wszystkie jej części według oznaczeń.

Odpowiedź: Określenie oznaczeń w klatce następnej (do rys. 6).

Cytowany program jest tylko z układu graficznego podobny do tekstu programowanego, gdy tymczasem T. Nowacki zalicza go do programów liniowych.³⁷ Jest on podzielony na ramki, ale w ramkach nie ma luk. Są natomiast pełne pytania, sformułowane w taki sposób, jak w metodzie pytającej, oraz pełne, nie zawierające luk odpowiedzi. Gdyby tylko nieco zmieniono układ graficzny tego programu, tak jak to uczyniono w tej pracy, to mielibyśmy do czynienia z klasycznym przykładem tekstu stosowanego w metodzie katechetycznej.

Ten osobliwy przykład „programu”, umieszczony w pracy pt. „Przykłady tekstów programowanych”³⁸, wyraźnie uwidoczni podobieństwo między tekstami stosowanymi w nauczaniu programowanym (trudno bowiem jest uznać tekst J. Jaweckiego za program liniowy Skinnera) z tekstami stosowanymi w metodzie pytającej, w tym przypadku z jej odmianą — metodą katechetyczną.

WNIOSKI

Z rozważań przeprowadzonych w tym artykule wynika, że metoda Skinnera jest uproszczoną metodą pytającą. Można też wątpić, czy uproszczenie to jest korzystne dla rezultatów kształcenia, bowiem metoda Skinnera ma poważną wadę: nie kształci należyście myślenia — nie nadaje się więc do wprowadzenia ucznia w rozwój umysłowy, który jest wymagany od człowieka wszechstronnie wykształconego.

Zaskakującym faktem jest również to, że chociaż powszechnie dostrzega się podobieństwo między metodą Skinnera a metodą pytającą, to jednak nie ma ani teoretycznych, ani eksperymentalnych badań mających na celu dokładne porównanie tych metod nauczania. Konieczne byłoby podjęcie takich badań porównawczych.

³⁷ Ibid., s. 24.

³⁸ Ibid.

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

ZBIGNIEW ZABOROWSKI

RUMUŃSKA REFORMA OŚWIATOWA

Uwagi wstępne

Rumuński system szkolny po II wojnie światowej ulegał stałym przemianom i przebudowie, w rezultacie czego kolejne przybliżenia do potrzeb życia społecznego i gospodarczego stawały się coraz bardziej efektywne. Przemiany te zapoczątkował w roku 1948 dekret o reformie szkolnej, w której system szkolny oparto na zasadzie jednolitości, świeckości, równości płci i pochodzenia¹.

Szkolnictwo rumuńskie w latach 1950—1960 koncentrowało się na upowszechnieniu szkoły początkowej (w roku 1954 — 7-letnią szkołę kończyło zaledwie 50% populacji uczniów). W 1961 roku Rada Państwa Rumuńskiej Republiki Socjalistycznej podjęła uchwałę o 8-letnim obowiązkowym, a r. 1965 8-letnia szkoła ogólnokształcąca została w pełni zrealizowana, stanowiąc fundament szkolnictwa średniego. 13.X.1968 r. Sejm rumuński uchwalił nową ustawę, która dała początek reformie szkolnej realizowanej obecnie w Rumuńskiej Republice Ludowej.

Założenia i treść reformy

Przypatrzmy się obecnie bardziej szczegółowo istotnym treściom rumuńskiej reformy. Relacja nasza będzie oparta na oficjalnym dokumencie wydanym przez Wydawnictwo Polityczne w 1968 r. pt. „Lege privind invatamantul in Republica Socialista Romana”.

Paragraf 1 dokumentu informuje, że „W Socjalistycznej Republice Rumuńskiej oświata, podstawowe źródło kultury i istotny czynnik cywilizacji, przyczynia się do rozwoju i rozkwitu ustroju i narodu socjalistycznego, do wszechstronnego rozwoju osobowości ludzkiej. Celem oświaty jest upowszechnienie wśród obywateli ogólnej kultury i wiedzy niezbędnej do wykonywania użytecznej dla społeczeństwa pracy zawodowej, wychowania intelektualnego, moralnego, estetycznego i fizycznego, kultywowanie przywiązywania do kraju i narodu, wobec ideałów postępu społecznego i pokoju”.

¹ Por. T. Wiloch: Ustrój szkolny. Warszawa 1973, PWN.

Ustawa przewiduje rozdział szkoły od kościoła, zagwarantowana jest swoboda wierzeń i szkolnictwo w obrębie społeczności religijnych.

W Rumuńskiej Republice Socjalistycznej funkcjonują według ustawy następujące typy nauczania: przedszkolne, nauczanie obowiązkowe ogólnokształcące, nauka licealna, nauczanie zawodowe i techniczne, szkolnictwo wyższe, szkolnictwo na szczeblu pouniwersyteckim.

Paragraf 6 ustawy przedstawia istotny element reformy. Stwierdza on: „Wykształcenie ogólnokształcące zabezpieczone jest wszystkim obywatelom w toku obowiązkowej nauki, która trwa 10 lat”.

Paragraf 25 ustawy precyzuje ściślej zadania wykształcenia: chodzi tu o „przekazanie podstaw ogólnej wiedzy przyczyniającej się do rozwoju intelektualnego i fizycznego, do formowania cech moralnych i obywatelskich, szacunku dla pracy, umiejętności praktycznych, zdobycia orientacji w zakresie uzdolnień w celu kontynuowania studiów wyższych lub w celu realizacji działań użytecznych w różnych dziedzinach zawodowych”.

Według ustawy uczniowie, którzy ukończyli klasę VIII, a wykazują odpowiednie uzdolnienia i zainteresowania, mogą kontynuować naukę w 4-letnich liceach ogólnokształcących lub 4—5-letnich liceach zawodowych.

Paragraf 33 ustawy stwierdza: „Licea ogólnokształcące zorganizowane są w sekcjach przyrodniczych lub humanistycznych”. Ministerstwo Szkolnictwa w oparciu o ustawę wprowadziło 4 sekcje: fizyko-techniczną, chemiczno-biologiczną, humanistyczną i klasyczną. Program nauczania w sekcjach jest zróżnicowany poczynając od kl. II. Wspólne programy mają sekcje w zakresie ekonomii politycznej, filozofii, psychologii, rysunku, muzyki i wychowania technicznego.

Obok liceów ogólnokształcących w rumuńskim systemie oświatowym funkcjonują licea specjalistyczne organizowane przez różne ministerstwa, np. licea artystyczne, ekonomiczne, rolnicze, przemysłowe.

Przyjęcie do liceów ogólnokształcących i liceów specjalistycznych odbywa się na podstawie egzaminu wstępnego. Warunkiem przystąpienia do egzaminów jest ukończenie kl. VIII szkoły podstawowej i nieprzekroczenie 17 roku życia.

Inny tok kształcenia bazujący na 10-letniej szkole ogólnokształcącej obejmuje szkoły przyzakładowe i szkoły zawodowe. Odrębną formę stanowią tu różnego rodzaju kursy kwalifikacyjne i kursy doskonalenia dla robotników i personelu o średnim stopniu kwalifikacji (paragraf 71).

Szkoły zawodowe przygotowują robotników kwalifikowanych dla gospodarki i kultury. Okres nauki waha się od 1 do 2 lat. Przyjęcie do szkół zawodowych odbywa się na podstawie egzaminu; wymaga się od kandydatów nieprzekroczenia 18 lat.

Ustawa o oświacie w Rumuńskiej Socjalistycznej Republice przewiduje istnienie szkół pomaturalnych 1—2-letnich. Rada Ministrów może przedłużyć w tych szkołach naukę do trzech lat.

Zgodnie z paragrafem 119 ustawy instytucjami nauczania na poziomie wyższym są uniwersytety, instytuty, akademie i konserwatoria. Studia wyższe trwają od 3 do 6 lat.

Ustawa o szkolnictwie w Rumuńskiej Socjalistycznej Republice wchodzi w życie według paragrafu 236 z dniem 1 sierpnia 1968 r.

Z dyskusji o reformie

Reforma szkolna w Rumunii wywołała duże ożywienie w kręgach nauczycieli, wychowawców i pracowników naukowych. W czasopismach pedagogicznych zamieszczono szereg wypowiedzi i dyskusji na temat założeń i warunków realizacji reformy. Czołowe czasopisma pedagogiczne *Przegląd Pedagogiczny* zamieściło w nrze 6 z 1970 r. następujące wprowadzenie do dyskusji:

„Rok szkolny 1969/70 stanowi dzięki realizacji postanowień 10 Kongresu Rumuńskiej Partii Komunistycznej doniosłe wydarzenie w historii oświaty naszego kraju — chodzi tu o przedłużenie wykształcenia ogólnego do 10 lat. 10-letnia szkoła ogólnokształcąca dostarczy naszemu krajowi kadr młodzieżowych lepiej przygotowanych pod względem intelektualnym i zawodowym”.

W nrze 6 zamieszczone są cztery wypowiedzi dyskusyjne trzech inspektorów szkolnych i dyrektorki szkoły w Bukareszcie. Inspektor z powiatu Arges F. Dotuleasa stwierdził, że planował w swym powiecie zorganizowanie 25 klas IX z 625 uczniami, podczas gdy faktycznie 15 sierpnia 1969 r. istnieje 40 klas z 1243 uczniami. A więc start do szkoły 10-letniej odbył się pomyślnie. Istnieje potrzeba lepszego przygotowania programów nauczania m.in. przez zróżnicowanie ich ze względu na odmienne potrzeby miasta i wsi. Inspektor powiatu Brasov E. Gregorescu poruszyła m.in. sprawę praktyk uczniowskich odbywających się w szkolnych warsztatach: winny one być prowadzone przez kwalifikowanych majstrów o solidnym przygotowaniu zawodowym i pedagogicznym. Inspektor szkolny z Constanty. I. Ciobanu podkreślił rolę pracy m.in. produkcyjnej, społecznej, pracy na roli w procesie wychowawczym w szkole 10-letniej. Wreszcie dyrektor szkoły w Bukareszcie O. Pop zaszygnowała problem dostosowania programów szkoły 10-letniej do możliwości uczniów; programy te są zbyt rozbudowane i trudne do realizacji w szkole typu ogólnokształcącego — chodzi tutaj głównie o programy języka rumuńskiego, matematyki, fizyki, chemii.

Realizacja reformy

Problemom realizacji reformy oświatowej poświęcono specjalne plenum Komitetu Centralnego Komunistycznej Partii Rumuńskiej w dniach

18—19.VI.1973 r. Dyskusję podsumował tow. Nicolae Ceausescu. Podkreślił on, że w szkolnictwie rumuńskim wystąpiły pozytywne zmiany w organizacji procesu dydaktycznego. Równocześnie stwierdza się braki w planowaniu kadry specjalistów, w niektórych dziedzinach występują niedobory specjalistów, w innych — nadmiary. Ministerstwo Wychowania i Szkolnictwa — zdaniem N. Ceausescu — musi poświęcić więcej uwagi wprowadzeniu zasady jednolitego systemu kształcenia w ramach 10-letniej szkoły ogólnej. Szkoła ta powinna przygotowywać do pracy produkcyjnej i do życia społecznego. Sekretarz KC RPK stwierdził wyraźnie, że „Trzeba przejść na jeden system dziesięcioletni, aby potem nastąpił podział na tych, którzy idą do liceum, i tych, co idą do szkolnictwa zawodowego”.

W rumuńskich szkołach stwierdza się przeciążenie nauką, intensyfikacja procesu nauczania, eliminacja niepotrzebnych ogniów w procesie — może zmniejszyć efektywny czas uczenia się do 6 godzin dziennie. N. Ceausescu zwrócił uwagę na potrzebę koncentracji w programach szkolnych na podstawach teoretycznych wiedzy; jest to szczególnie ważne w szkolnictwie zawodowym, w którym rozbudowa różnych specjalizacji obniża poziom przygotowania zawodowego.

Węzłową rolę w doskonaleniu systemu oświatowego odgrywa nauczyciel. N. Ceausescu wyraził opinię, że nie jest wskazane tworzyć nową kadrę psychopedagogów np. dla celów poradnictwa zawodowego: „Doskonaląc szkolnictwo musimy dążyć do podniesienia poziomu wiedzy nauczyciela i wychowawcy, do kształtowania poczucia odpowiedzialności... Musimy wzmacnić znaczenie kadry pedagogicznej w procesie wychowawczym — zgodnie z uchwałami partii”.

Przemówienie N. Ceausescu obrazuje problemy, a zarazem trudności, na jakie natrafia realizacja reformy oświatowej w Rumunii. Słuszkowo najwięcej kłopotów sprawia rumuńskim oświatowcom zapewnienie należytego poziomu nauczania w 10-letniej szkole ogólnokształcącej². Szkoły te z różnych względów nie mogą równać się pod względem poziomu dydaktyczno-wychowawczego z liceami. Dysponują na ogół słabiej przygotowaną kadrą pedagogiczną, nie rozporządzają wyposażeniem naukowym i technicznym w takim zakresie jak licea, mieszczą się nierzadko w nieodpowiednich budynkach. Jak podkreśla T. Wiloch, „aktualna reforma szkolna w Rumunii jest wielkim przedsięwzięciem polityki oświatowej”³. Czy szkolnictwo rumuńskie pod względem kadrowym, programowym, naukowym było dostatecznie przygotowane do tego przełomowego aktu — trudno to rozstrzygać w oparciu o dotychczasowe efekty reformy i analizę trudności, na jakie natrafia. Jest jednak rzeczą nie budzącą wątpliwości, że zbyt długie przygotowywanie reformy, od-

² Por. T. Wiloch: Ustrój szkolny, Warszawa 1974, PWN, s. 143.

³ J. w., s. 144.

wlekanie upowszechnienia szkoły ogólnokształcącej również kojarzyłoby się z poważnymi kosztami ekonomicznymi i społecznymi. Odwaga oświatowców rumuńskich zasługuje niewątpliwie na uznanie; strategia ich polityki oświatowej charakteryzuje się godną naśladowania wrażliwością na trudności w realizacji oświatowego przełomu i wnikliwym regulowaniem warunków zabezpieczających powodzenie reformy.

Zaplecze naukowe reformy

Przebudowa ustroju szkolnego nie jest tylko produktem decyzji administracyjnych, lecz jest efektem wieloletnich studiów, analiz i dyskusji w kręgach naukowych. W reformie rumuńskiej poważny udział mają pracownicy naukowcy Instytutu Nauk Pedagogicznych, w szczególności tacy wybitni pedagodzy, jak prof. George Vaideanu — dyrektor Instytutu prof. Jon Stancu, dr Costin Stefanescu, dr Luminița Ghiviriga i inni. Instytut Nauk Pedagogicznych patronuje interesującym eksperymentom, np. w powiecie Arges. Eksperyment ten dotyczy m.in. doskonalenia metod nauczania. Instytut wydał w r. 1972 pożyteczną publikację pt. „Doskonalenie metod nauczania i uczenia. Materiały naukowe dla eksperymentu w powiecie Arges”, w której zamieszczone są przedruki z ciekawszych artykułów ze światowej literatury obrazujące współczesne tendencje w dydaktyce i teorii wychowania.

W toku kontaktów z pracownikami naukowymi Instytutu przekonałem się, że szczególnie dużo uwagi poświęca się badaniu problemów stosunków między nauczycielami a uczniami. Zakłada się, że optymalizacja tych stosunków jest istotnym warunkiem doskonalenia procesu dydaktycznego i wychowawczego. Interesujące w tym zakresie są szczególnie badania i analizy dra L. Ghiviriga⁴. Czasopismo *Przegląd Pedagogiczny* poświęciło problemom stosunków między nauczycielami a uczniami specjalny numer (nr 11, 1972). Można w tym miejscu odnotować propozycję przetłumaczenia na język polski i opublikowania niektórych artykułów z tego numeru.

Reforma szkolna wymaga aktywizacji szerokich rzesz nauczycielskich i włączenia ich do nowatorskich doświadczeń, a również i prac badawczych. Wyrazem tego stanowiska jest artykuł inspektora szkolnego E. Georgescu pt. „Rozwijanie zainteresowań badawczych u nauczycieli” zamieszczony w nrach 9—10 *Przeglądu Pedagogicznego*. Autorka stwierdza m.in.: „We współczesnym okresie badanie pedagogiczne i nauczanie stanowią nierozdzielne ogniwa dialektycznego procesu, żadne z tych ogniw nie może funkcjonować oddzielnie... Dla upowszechniania osiągniętych

⁴ Por. jej artykuł: Relacja nauczyciel — uczeń w *Przeglądzie Pedagogicznym* nr 3 z 1971.

wyników, uogólniania doświadczeń periodycznie organizowaliśmy sesje i sympozja. Sesje te i serie badań pedagogicznych organizowaliśmy wspólnie z Instytutem Badań Pedagogicznych”.

Uwagi końcowe

Reforma szkolna w Rumunii wywołała dużą aktywizację nauczycieli przejawiającą się m.in. w dyskusjach na temat lepszego doboru treści nauczania, wprowadzenia nowych form i metod dydaktycznych i wychowawczych. Przedstawiciele nauk pedagogicznych równie aktywnie uczestniczą w doskonaleniu oświaty rumuńskiej. Fakty te świadczą, że reforma jest nie tylko administracyjnym zarządzeniem, lecz dynamicznym procesem sterowanym i modyfikowanym przez zaangażowane rzesze nauczycieli i pracowników naukowych.

Rumuńska Republika Socjalistyczna jest jednym z pierwszych krajów na świecie, które wprowadziły powszechną szkołę średnią. W obecnym roku szkoła ta stała się obowiązkowa.

W obliczu zmian zachodzących w naszym ustroju i systemie szkolnym, w związku z upowszechnieniem szkoły średniej powinniśmy bliżej zapoznać się z doświadczeniami i osiągnięciami naszych rumuńskich przyjaciół. W systemie oświatowo-wychowawczym Rumunii jest szereg interesujących form nadających się bądź do adaptacji w naszych warunkach, bądź mogących inspirować nasze poszukiwania.

W pierwszym rzędzie chodzi tu o podstawowe rumuńskie osiągnięcie: model 10-letniej szkoły ogólnokształcącej.

Z innych elementów szkoły rumuńskiej na uwagę zasługuje funkcja pedagoga szkolnego⁵, 10-stopniowa skala ocen, 3-stopniowy system premiowania nauki i aktywności społecznej, szerokie sprofilowanie pracy wychowawcy klasowego.

⁵ Por. Z. Zaborowski. W rumuńskich szkołach. *Nowa Szkoła* 1972, nr 12.

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

MIECZYŚLAW ADAMCZYK

KSZTAŁCENIE USTAWICZNE NAUCZYCIELI A DOSKONALENIE DZIAŁALNOŚCI NAUKOWO-DYDAKTYCZNEJ IKNiBO

Kształceniem ustawicznym nauczycieli parają się u nas obecnie przede wszystkim IKN, wyższe uczelnie, wizytatorzy metodycy przedmiotowi i dyrektorzy placówek oświatowych. Wiodącą rolę odgrywa tu jednak Instytut Kształcenia Nauczycieli i jego oddziały terenowe IKNiBO.

Zadania, jakie postawiły przed nimi w tym zakresie władze naszego kraju, są bardzo ambitne i napięte czasowo. Już dotychczasowy, krótki okres działalności IKNiBO wykazuje wszelako, że przerastają one często ich aktualne możliwości kadrowe, bazowe i organizacyjne, a nic nie wskazuje na to, aby miały się one w najbliższych latach zmniejszać. W jakim kierunku powinna zatem iść obecna działalność naukowo-dydaktyczna IKNiBO, aby mogła być bardziej skuteczna w realizacji wytkniętych celów?

Gdy potrzeby są duże, a możliwości ich zaspokajania ograniczone, musi się z konieczności dokonywać określonych wyborów. Podstawowa trudność polega jednak na tym, że brak jest bardziej wyrazistego sprecyzowania charakteru oddziałów terenowych i zakresu ich czynności w krzyżujących się wzajemnie relacjach: IKN — oddział terenowy, oddział terenowy IKNiBO, inne instytuty resortowe MOiW, oddział IKNiBO — KOS. Każdą z tych instytucji realizuje inny rodzaj zadań, toteż i różne są ich oczekiwania w stosunku do IKNiBO. Te zaś w istniejącej sytuacji próbują kumulować (przeważnie w sposób bierny) wszystkie te tendencje, co w konsekwencji utrudnia im poważnie wypracowywanie bardziej spójnego i efektywnego stylu własnych działań.

Wystarczy popatrzeć, jak różnie organizują swoją działalność naukowo-dydaktyczną poszczególne oddziały IKN, aby uprzytomnić sobie, ile kryje się tu nieporozumień wynikających głównie z braku jasnego wyobrażenia o tym, jak działalność taka powinna wyglądać w warunkach IKNiBO.

Niektóre instytuty resortowe najchętniej zawęziłyby ich działalność naukową jedynie do roli dostarczcycieli przysłowiowej śmietany, z której masło będzie się robić w Warszawie. Dla odmiany niektóre kuratoria stoją z kolei na stanowisku, że działalność tę należy scedować wyższym uczelniom i centralnym instytutom resortowym MOiW, gdyż ciśnienie aktualnych potrzeb społecznych skłania IKNiBO do zajmowania się przede

wszystkim dydaktyką (kształceniem i doksztalcaniem nauczycieli) oraz doraźną pomocą w usprawnianiu administracyjnej działalności KOS i podległych im placówek terenowych.

Jest to wyraźna tendencja do reaktywowania tylnymi drzwiami dawnych ośrodków metodycznych i niektóre oddziały dają jej, niestety, posłuch. Tymczasem statut organizacyjny i inne dokumenty normujące działalność IKNiBO mówią wyraźnie o jej naukowym charakterze.

Jak zatem powinna ona wyglądać faktycznie. Nie zamierzamy tu bynajmniej omawiać całościowo tej dość złożonej kwestii, a jedynie zasygnalizować kilka problemów, które, naszym zdaniem, winny leć u podstaw prawidłowej i skutecznej realizacji zadań, jakie zostały postawione tym placówkom.

Przede wszystkim należałoby bardziej uelastyczyć obecną formę rekrutacji na studia. Bywa ona bowiem dotychczas często zbyt formalistyczna. Wszystkie racje przemawiają za tym, aby w pierwszych latach kierować na studia nauczycieli najzdolniejszych i najambitniejszych. Tymczasem w ubiegłorocznym naborze znalazło się wiele osób (zwłaszcza wśród kadry kierowniczej), które dość szybko zakończyły swoją karierę studencką, łudząc się cichą nadzieją, że i bez dyplomu magisterskiego potrafią nadal jeszcze kimś być.

Był to niewątpliwie błąd. Trzeba sobie bowiem powiedzieć otwarcie, że człowiek, który mieszka w mieście, gdzie są wyższe uczelnie, lub ma z nimi dogodne połączenia komunikacyjne i przez szereg lat nie kiwnął nawet palcem, aby podnieść swoje kwalifikacje, jest pracownikiem o małych ambicjach zawodowych. Lepiej więc zrezygnować z pełnienia przezeń funkcji kierowniczej (nawet jeśli ma sporą praktykę szkolną) niż kierować go w pierwszej kolejności na studia, kosztem innych nauczycieli, z terenu, po to tylko, aby odpadł z nich już po I semestrze.

Na studia przychodzi też szereg osób kierowanych z urzędu na te specjalności, których podejmować nie chcą, gdyż nie mają w tym kierunku niezbędnych uzdolnień i zainteresowań. Najszybciej też z nich odpadają, bo nawet to, że ktoś ukończył SN z matematyki, nie przesądza jeszcze wcale o jego uzdolnieniach w tym kierunku.

Aby zapewnić zreformowanej szkole kwalifikowaną obsadę kadrową na kierunkach deficytowych (mat-fiz-chem., języki obce i niektóre przedmioty zawodowe), należałoby, w wyniku rozwiniętych badań nad uzdolnieniami kierunkowymi nauczycieli, opracować cały system bodźców i preferencji, które przyciągałyby w sposób naturalny na te kierunki osoby z odpowiednimi predyspozycjami umysłowymi. Wielkie pole do popisu mają tu IKNiBO.

Nieco łatwiej będzie rozwiązywać tę kwestię przy naborze nowych kandydatów do zawodu nauczycielskiego, gdzie sporo pożytecznej roboty robi się już w tym względzie w klasach sprofilowanych szkoły średniej, trudniej natomiast w przypadku nauczycieli już pracujących.

Jeśli chodzi o doraźne przedsięwzięcia, to władze powinny m.in. wyrazić zgodę, jeśli nauczyciel z SN reprezentujący przedmiot niedeficytowy zadeklaruje chęć rozpoczęcia studiów wyższych na którymś z kierunków deficytowych.

Podstawowym warunkiem usprawnienia obecnego stylu pracy IKNiBO jest konsekwentne profilowanie jego działalności. Winno ono iść generalnie po linii koncentrowania się na tych zasadniczych problemach, które znajdują najkorzystniejsze warunki dla realizacji, w konkretnej sytuacji każdego oddziału terenowego. Wyborowi takiemu musi towarzyszyć równoczesna eliminacja drugorzędnych w skali potrzeb czynności i zadań. Przy bliższym wejrzeniu w istotę sprawy okazuje się, że jest to możliwe. Jeśli np. przyjmie się (a innego wyboru obecnie być nie może), że decydujące znaczenie w dydaktyce IKNiBO winno mieć aktualnie przede wszystkim przygotowanie nauczycieli do studiów, to siłą rzeczy musi zejść na plan drugi rozdmuchiwana w niektórych oddziałach akcja organizowania różnego rodzaju kursów i kursików dla nauczycieli, którzy nie podejmą w najbliższym czasie studiów.

Wysokie ciśnienie potrzeb skłania również ku temu, aby IKNiBO i wyższe uczelnie koncentrowały się w swej pracy przede wszystkim na merytorycznym przygotowaniu nauczycieli do zawodu. Wskazują na to m.in. doświadczenia SN i WSN, gdzie starano się dać słuchaczom występnego po trochu, a skutek był nie najlepszy.

Starszy nauczyciel przechodził już zwykle (często nawet parokrotnie) przez różne metodyczne kursy ośrodkowe. Doksztalcanie metodyczne młodego pedagoga można by natomiast przenieść na okres jego adaptacji zawodowej, gdzie pod okiem przydzielonego mu opiekuna oraz rady pedagogicznej i wizytatora metodyka przedmiotowego zdobywałby niezbędne umiejętności w tym zakresie.

W dokonywanej selekcji czynności i zadań IKNiBO winno się uwzględnić fakt, że nie każdy przedmiot wymaga jednakowego nakładu wysiłków ze strony jego opiekunów w Instytucie, dla osiągnięcia pożądaných efektów, w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Są przedmioty i kierunki (jak np. j. polski, historia, nauczanie początkowe, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza itp.), gdzie przygotowanie wytypowanych nauczycieli do rozpoczęcia I lub II roku studiów (po SN) można organizować daleko mniejszym nakładem czasu i kosztów, niż to ma miejsce obecnie. Ludziom tym wystarczyłoby zlecać do przepracowania określone pozycje naukowe i ćwiczenia praktyczne oraz co pewien czas sprawdzać drogą indywidualnych konsultacji stopień oraz jakość ich wykonania. Zdobyta tym sposobem wiedza, pogłębiona w razie potrzeby na konsultacjach zbiorowych, miałaby nawet w pewnym sensie przewagę nad tą zdobywaną na kursach. Wdrażałaby bowiem mocniej kandydata do samodzielnej pracy umysłowej, tak istotnej w toku studiów zaocznych

i eksternistycznych, nie mówiąc już o jej przydatności w codziennej pracy zawodowej.

Uzbrojony w owe nawyki i niezbędne pomoce naukowe (jak skrypty, podręczniki itp.) nauczyciel tej grupy przedmiotów potrafi już zwykle przejść przez studia bez wydatniejszej pomocy ze strony IKNiBO. Część zadań związanych z kształceniem i doksztalcaniem nauczycieli powinno się tu zlecać odpłatnie wyższym uczelniom (zajęcia przygotowujące do rozpoczęcia studiów i wyrównawcze w trakcie ich trwania). Na kierunkach tych posiadają one bowiem zwykle dość rozbudowaną obsadę personalną, toteż i chętniej podejmują się tego typu zadań.

Inaczej rzecz ma się natomiast z mat-fiz-chemią i językami obcymi. Tu solidny kurs przygotowawczy stanowi często jedyną lub główną formę przygotowania do studiów, gdyż kandydaci nie zawsze mają odpowiednie warunki do samodzielnego przeprowadzania w swej szkole zleconych im prac i ćwiczeń praktycznych (laboratoria fizyko-chemiczne i językowe). Bez kursu przygotowawczego jest tu trudno wielu osobom myśleć w ogóle o rozpoczynaniu studiów, a w toku ich trwania nauczyciel musi mieć nadal zapewnioną poważną pomoc ze strony IKNiBO, głównie w postaci organizowania kursów wyrównujących poziom jego wiedzy merytorycznej. W przeciwnym razie odpad ze studiów będzie w tej grupie przedmiotów duży. A swoją drogą należałoby chyba powołać do życia w każdym powiecie takie wzorcowe laboratoria i pracownie, gdzie studiujący nauczyciele mieliby możliwość przeprowadzania zadawanych im na uczelniach prac i ćwiczeń i gdzie w razie potrzeby organizowano by dla nich także konsultacje oraz lektoraty językowe. Pracownikami tymi opiekowałiby się miejscowi wizytatorzy metodycy przedmiotowi, a patronat nad nimi sprawowałyby IKNiBO. Istniejące obecnie punkty konsultacyjne nie są przeważnie w stanie spełniać skutecznie tej roli. Ich sieć jest bowiem za rzadka, a one same zbyt obciążone obowiązkowymi zajęciami dydaktycznymi. Proponowane przez nas pracownie miałyby charakter punktów doraźnej pomocy nauczycielom.

Niejednakowy jest również i sam proces renowacji wiedzy w zakresie poszczególnych przedmiotów. Dla przykładu, łatwiejszy jest on na pewno pod wieloma względami u historyka niż u nauczycieli języków obcych. Nie sposób jest nie uwzględnić tu także i kryterium deficytowości poszczególnych przedmiotów.

Praktyka dowodzi, że im bardziej deficytowa jest dana specjalność, tym większa łączy się z nią skala zadań związanych z kształceniem i doksztalcaniem jej kadry nauczycielskiej. Wskazuje to jednoznacznie na kierunek sensownego profilowania działalności dydaktycznej IKNiBO. Powinno ono zmierzać ku temu, aby rozwijać obsadę personalną tych specjalności w IKNiBO, gdzie występujący niedobór nauczycieli w szkołach jest największy. Do przedmiotów takich należą w pierwszej kolej-

ności matematyka, języki obce i wspomniane już niektóre przedmioty zawodowe.

Średnią obsadę personalną i drugą kolejność szans rozwojowych należałoby przyznać przedmiotom mającym wprawdzie mniejsze niedobory kadrowe, lecz posiadającym duży ciężar gatunkowy w strukturze nauczania przedmiotowego, takim jak: j. polski, fizyka, chemia, wychowanie obywatelskie, nauczanie początkowe oraz główne przedmioty zawodowe w technikach i ZSZ. Zdecydowanie rozrzedzona (i często kumulująca pokrewne specjalności) powinna być natomiast obsada personalna pozostałych przedmiotów.

Przy ustalaniu profilu IKNiBO należy też uwzględnić zróżnicowane zadania i potrzeby w zakresie przygotowania poszczególnych grup nauczycieli do pracy w zreformowanej szkole. Nieco inaczej będą się one przedstawiały np. w odniesieniu do nauczycieli przedszkoli, których znaczny procent nie zdoła jeszcze przed 1982 rokiem ukończyć studiów wyższych, niż w przypadku pedagogów zatrudnionych w dwuletnich szkołach specjalistycznych, gdzie nauczyciel winien już w swej masie mieć ukończone studia podyplomowe i doktoranckie.

I wreszcie kryterium o zasadniczym znaczeniu, a mianowicie, jakie możliwości rozwoju stwarza danej specjalności przedmiotowej miejscowy ośrodek naukowy.

Sensownemu profilowaniu działalności dydaktycznej poszczególnych oddziałów terenowych winno towarzyszyć klarowniejsze w skali całego kraju rozdzielenie zadań między IKNiBO i ich partnerami, w procesie ustawicznego kształcenia nauczycieli.

Proponuje się, aby merytoryczną stroną kształcenia zajęły się przede wszystkim wyższe uczelnie, a merytorycznego dokształcania — IKNiBO. NURT-owi przypadłaby wiodąca rola w zakresie tematyki związanej z kształtowaniem osobowości nauczyciela (strona ideowo-moralna i motywacja celowości uczenia się), centrum szkolenia — doskonalenie kadr kierowniczych, a wizytatorom metodykom przedmiotowym — doskonalenie metodyczne nauczycieli.

Spowodowałoby to wydatne ograniczenie ilości kursów (ważne zwłaszcza do 1982 roku) organizowanych przez IKNiBO często po to tylko, aby stworzyć jego pracownikom możliwość wyrabiania obowiązkowego pensum dydaktycznego i odciążyłyby ich programy od nadmiernej różnorodności uwzględnianych w nich zagadnień.

Zwiększenie w oddziałach obsady personalnej, reprezentującej przede wszystkim wybrane specjalności, ułatwiłoby też prowadzenie zajęć dydaktycznych, zapewniając im wyższy poziom, m.in. również i dlatego, że specjalności te znajdują mocniejsze oparcie w miejscowym ośrodku naukowym.

IKNiBO organizują zazwyczaj trojakiemu rodzajowi kursy przygotowujące nauczycieli do podjęcia studiów, a mianowicie: na I i II rok (po SN)

oraz wyrównujące ich wiedzę merytoryczną już w trakcie trwania studiów. Czy nie lepiej byłoby zamiast trzech organizować dla nich tylko jeden kurs roczny? Program jego zajęć sporządzałoby na I semestr IKNiBO, a na II semestr — zainteresowana wyższa uczelnia, kładąc główny nacisk na przewyżnianie tych trudności, z którymi nauczyciele borykają się najczęściej w I fazie studiów. Wydaje się, że forma ta byłaby pod wieloma względami korzystniejsza od dotychczas stosowanych.

Inna rzecz to sprawa wspomnianego już wyżej pensum. Wyrabianie go w wymiarze rocznym 300 godzin jest dla pracownika dość trudne. Nie może bowiem wliczać do niego zajęć typu naukowego, jak czynne uczestnictwo w seminariach roboczych, doktoranckich oraz w konferencjach i badaniach naukowych. Nie wolno dotąd wliczać do nich także zajęć na uczelni ani w szkole. Pozostaje mu więc do wyrobienia jedynie pewna ilość godzin na zajęciach przygotowujących nauczycieli do podjęcia studiów (przeważnie sobotnio-niedzielnym i feryjnym) i owa „radosna twórczość” na żywiołowo rozwijających się różnego rodzaju innych kursach.

Ta kursotwórcza, żywcem zapożyczona z form ośrodkowych, lecz naukowo dość jałowa działalność pochłania obecnie gros czasu pracownikom oddziałów, uniemożliwiając im wydatniejszą pracę nad własnym rozwojem. Taki sposób widzenia działalności dydaktycznej oddziałów jest tradycyjny i z gruntu przestarzały. Zakłada bowiem, że wiedza przedmiotowa nauczyciela stanowi określoną stałą, natomiast czynnikiem zmiennym jest metodyka, zrelatywizowana nie tylko przez strategie pedagogiczne (jak wiadomo bardzo zmienne), ale i przez równie często zmieniające się programy. Innymi słowy, rozumuje się, że zakres wiedzy z danego przedmiotu jest metodologicznie wystarczający, a zmieniają się tylko sposoby jej przedstawiania. Stąd zajęcia dla nauczycieli, obsługiwane często przez ludzi prezentujących niewiele wyższy poziom merytoryczny od swych słuchaczy, ale za to zorientowanych w metodycznych i programowych nowinkach. W czasach ośrodkowych wytworzył się już w związku z tym nawet pewien krąg ludzi, złożony z żelaznych kursantów, wciąż pouczanych, z ich wykładowców, ciągle pouczających.

Obecne kształcenie ustawiczne nauczycieli tym różni się od poprzedniego, że pojmuje się je przede wszystkim jako proces podnoszenia kwalifikacji zawodowych poprzez studia magisterskie, podyplomowe i doktoranckie. Słuchaczem pracownika ośrodka metodycznego był w masie nauczyciel ze średnim i niepełnym wyższym wykształceniem. W tej sytuacji ośrodkowiec mógł działać w oparciu o biernie przyswojoną wiedzę podręcznikową (przeczyta sam i przekazuje innym) z zakresu pedagogiki czy przedmiotów specjalistycznych. Słuchaczem pracownika IKNiBO będzie natomiast wizytator lub nauczyciel wykształcony, coraz częściej ze stopniem doktora. Taka sytuacja wymaga zupełnie innego rozumienia roli oddziału terenowego i uprawianej przez niego dydaktyki. Stąd postuluje

się preferencję jego profilu naukowego i konieczność podkreślania owej preferencji.

Konieczność taka ujawnia się jeszcze ostrzej, z chwilą gdy uświadomimy sobie faktyczną rolę, którą instytucje odgrywają w reformie systemu oświaty. Unaukowanie działalności dydaktycznej IKNiBO winno dokonywać się kosztem rezygnacji ze sporej części postulowanej obecnie działalności kursotwórczej i niektórych usług na rzecz KOS, nie leżących w zakresie zadań oddziałów.

IKNiBO musi twórczo towarzyszyć nauczycielowi podczas jego studiów. Winno się to wyrażać nie tylko w świadczeniu mu różnych form pomocy, ułatwiających samą naukę, ale także i w podejmowaniu prac dyplomowych, zgodnie z najpilniejszymi potrzebami terenu i praktyką pedagogiczną zaocznika. Zadania takie mogą, rzecz jasna, podejmować tylko oddziały skupiające kadrę o ambicjach naukowych.

Wśród kadry naukowo-dydaktycznej IKNiBO znajdują się ludzie młodzi, którzy przeszli tam wprost z uczelni po ukończeniu studiów. Są to przeważnie osoby polecane przez profesorów, a więc zdolne i ambitne. Nie znają jednak prawie wcale praktyki szkolnej, przez co niełatwo jest im znaleźć wspólny język z nauczycielem-praktykiem i wypowiedać się dogłębniej o różnych problemach związanych z praktyką szkolną. Czy nie należałoby zatem stworzyć im możliwości wyrabiania niewielkiej części ich pensum w szkołach?

W swym niedawnym wystąpieniu (*Nowa Szkoła* 1974, nr 1) dyrektor IKN, doc. S. Krawcewicz, podkreślił słusznie, że IKNiBO winny efektami swej pracy oddziaływać przede wszystkim na nadzór szkolny. Proponuje się jednak rozciągnięcie tego ich bezpośredniego oddziaływania również na nauczycieli czynnych naukowo (aktyw skupiony wokół poszczególnych sekcji i zespołów badawczych) oraz pracujących nowatorsko. Organizowane przez oddziały konferencje winny przekazywać tym ludziom najnowsze osiągnięcia nauki, przełożone na język skutecznych działań praktycznych.

Z dydaktyczną winna być ściśle związana także i działalność naukowo-badawcza IKNiBO. Należy to rozumieć w ten sposób, że jeśli dany oddział specjalizuje swą działalność powiedzmy na pracy z nauczycielami przedmiotów ścisłych, to i jego tematyka badawcza winna konsekwentnie zmierzać w tym samym kierunku.

Przy każdym oddziale powinien istnieć Zakład Badań Oświatowych, zdolny do operatywnego rozpoznawania potrzeb własnego terenu (zwłaszcza tych najpilniejszych) i przedkładania, w oparciu o najnowsze osiągnięcia nauki, konkretnych wniosków i rozwiązań, zmierzających do stałego doskonalenia stylu pracy placówek oświatowych oraz bieżącego korygowania przedsięwzięć administracji szkolnej. Jego rozeznanie powinny też korygować działalność dydaktyczną IKNiBO, stanowiąc impuls dla podejmowania określonych prac wdrożeniowych, zgodnie z ustalonym za-

potrzebowaniem środowiska nauczycielskiego. Zadania wdrożeniowe winni podejmować pracownicy zakładów dydaktycznych.

Jeśli pracownicy Zakładów BO mają sprostać stawianym im wymogom, muszą uprawiać autentyczną naukę. Stąd częstsze angażowanie ich do prac wdrożeniowych (a te naukowymi nie są) prowadziłyby jedynie do rozpraszania ich czasu i energii, a kto nie śledzi dziś na bieżąco postępów szybko rozwijającej się nauki, ten równie szybko traci z nią kontakt i jest już praktycznie niezdolny do prowadzenia rzetelnych badań.

Nie wszędzie jednak istnieją niezbędne warunki dla istnienia tak po-myślanych Zakładów BO. Stąd wydaje się, że celowe byłoby uruchomienie ich przy niektórych tylko oddziałach. Najbardziej predestynowane do tego są IKNiBO znajdujące się w miastach stanowiących duże ośrodki naukowe, jak Warszawa, Kraków, Wrocław, Poznań czy Lublin. W ośrodkach tych łatwiej jest bowiem pozyskać wartościową kadrę (a w tym również i z cenzusem naukowym), prowadzić badania związane z wyższymi uczelniami i instytutami, pozyskiwać do współpracy wartościowych konsultantów naukowych i wreszcie w oparciu o sprzyjające warunki miejscowe prowadzić intensywne unaukowanie kadry, z czym w oddziałach terenowych nie jest jeszcze dotychczas najlepiej. Zakładów takich byłoby wprawdzie mniej niż obecnie, ale za to posiadałyby większą obsadę kadrową i prawdziwie naukowy charakter. Jako takie, byłyby też w stanie w wyspecjalizowanych dziedzinach obsługiwać nie tylko własny okręg, ale także inne okręgi szkolne.

Jeśli chodzi o dobór tematyki badawczej, to przy uwzględnieniu kryterium pilności potrzeb na plan pierwszy wysuwają się aktualnie przede wszystkim zagadnienia związane z kształceniem ustawicznym (a zwłaszcza ze studiami nauczycielskimi) i z uterenowieniem realizacji zadań reformy szkolnej. One też powinny w najbliższych latach nadawać ton badaniom naukowym, prowadzonym przez oddziały terenowe IKN.

Placówki oświatowe zalewa ostatnio istna lawina ankiet i wywiadów, które dezorganizują ich prawidłową działalność dydaktyczno-wychowawczą. Sprawy te winny być regulowane i koordynowane przez poszczególne IKNiBO, za pośrednictwem wytypowanych i przeszkolonych ankietierów, zatrudnionych odpłatnie przy większych szkołach i Wydziałach Oświaty.

IKNiBO nie były dotąd placówkami o charakterze naukowym, lecz dopiero stają się nimi. Stąd zacieśnienie ich kontaktów z placówkami, posiadającymi już określone tradycje działalności naukowo-badawczej, ma dla nich zasadnicze znaczenie. Poczynaniom tym powinno towarzyszyć m.in.: 1) podejmowanie badań związanych z pracownikami wyższych uczelni i innych miejscowych placówek naukowych; 2) wspólne organizowanie imprez naukowych; 3) wspólne opracowywanie materiałów pomocniczych dla nauczycieli studiujących, na które zapotrzebowanie jest szczególnie duże.

IKNiBO mają szansę stać się koordynatorem poczynień naukowych dzia-

lających dotąd w rozproszeniu, uczelnianych zakładów metodyki, które są często zagubione w partykularyzmie celów swoich uczelni.

Z tego, co powiedzieliśmy dotychczas, wynikają wymagania stawiane kadrze IKNiBO. Do pracy w oddziałach terenowych powinno się przyjmować przede wszystkim ludzi młodych, posiadających zmysł organizacyjny i ambicje naukowe. Od osób w wieku średnim musi się już wymagać określonego dorobku (doktorat i pewna ilość publikacji naukowych). Pracownicy dydaktyczni powinni reprezentować przede wszystkim te kierunki studiów, w których specjalizuje się dane IKNiBO. Najlepszymi kandydatami do Zakładów Badań Oświatowych są natomiast osoby z ukończoną pedagogiką, psychologią i socjologią.

Wszyscy pracownicy działalności podstawowej, z wykładowcami włącznie, powinni być zobowiązani do podnoszenia swoich kwalifikacji poprzez uzyskiwanie stopni naukowych. Niewielki margines tolerancji powinien być tu stosowany jedynie w odniesieniu do wykładowców, którzy przekroczyli już 45 lat życia, a o których wiadomo, że mogą być jeszcze w najbliższym czasie wykorzystani z pożytkiem dla Instytutu. Pracownicy IKNiBO nie powinni w zasadzie podejmować prac naukowych nie związanych z problematyką pedagogiczną, gdyż wypaczałoby to profil badawczy Instytutu.

Dyskusyjna jest na pewno sprawa, czy pracownik naukowo-dydaktyczny IKNiBO winien być przede wszystkim organizatorem, czy też specjalistą przedmiotowym (rzecz istotna m.in. ze względu na kryteria stosowane przy zatrudnianiu pracowników). Za pierwszym z nich przemawia głównie ta okoliczność, że nie będzie się absolutnie obsadzać personalnie wszystkich specjalności i kierunków przedmiotowych (sprofilowane oddziały nie powinny zatrudniać więcej jak 30—35 pracowników), za drugim natomiast — fakt, że wyższe uczelnie, przy obecnych obciążeniach dydaktycznych, nie są w stanie zapewnić oddziałom swej kadry dla szeregu organizowanych przez nie zajęć dla nauczycieli. Zmusza to IKNiBO do utrzymywania dostatecznej ilości własnych wykładowców z poszczególnych specjalności. Więcej danych przemawia jednak za koncepcją menagera, ale jeśli ma on działać skutecznie, musi skupić wokół siebie aktyw tych sekcji przedmiotowych, które pozostają pod jego opieką. Winni do niego należeć dobrani starannie, w porozumieniu z uczelniami, najzdolniejsi absolwenci studiów podyplomowych i doktoranckich, których będzie się zatrudniać jako wykładowców na zajęciach prowadzonych przez IKNiBO. Takie rozwiązanie sprawy okaże się bez wątpienia korzystne dla obydwu zainteresowanych stron.

Niezbędne jest także wydatne poszerzenie form współpracy IKNiBO z wyższymi uczelniami, w zakresie wspólnego udzielania bardziej skutecznej pomocy nauczycielom studiującym. Na konieczność taką wskazuje chociażby znaczny odpad osób, które zostały skierowane na studia magisterskie przez poszczególne oddziały.

Przeżywane obecnie przeciążenia organizacyjne i dydaktyczne sprawiają, że pracownicy wyższych uczelni nie bardzo orientują się w charakterze potrzeb słuchaczy kursów nauczycielskich. Oderwani od szkoły, nie zawsze są też w stanie umieścić na właściwy poziom przekazywanej im wiedzy oraz język owego przekazu. A tymczasem większość tych kursów wymaga wykładców o poziomie nauczyciela akademickiego. IKNiBO powinny więc energiczniej niż dotychczas angażować się w te trudne kwestie, polegające na koordynacji wymogów szkół różnych typów i poziomów oraz praktycznego warsztatu pracy nauczyciela, z tą koncepcją nauki, którą prezentują wyższe uczelnie. Za niezbędne uznać należy również:

1) zatrudnianie na ryczałcie przy uczelniach osób (spośród kadry ich pracowników), które z ramienia IKNiBO sprawowałyby opiekę nad studiującymi tam nauczycielami, inspirując i koordynując różne formy świadczonyj im pomocy (podobną rolę powinni spełniać na swych uczelniach także i konsultanci naukowci oddziałów),

2) podejmowanie na szerszą niż dotąd skalę wspólnych badań, poświęconych zwłaszcza takim zagadnieniom, jak: a) przyczyny niepowodzeń i odpadu nauczycieli ze studiów, b) oczekiwania nauczycieli studiujących a jakość ich zaspakajania przez uczelnie, IKNiBO i organy administracji szkolnej, c) uzdolnienia kierunkowe nauczycieli (zwłaszcza w grupie przedmiotów ścisłych) i ich determinanty;

3) zaprzestanie wzajemnych oskarżeń publicznych ze strony IKNiBO, że stosunek do nauczycieli jest na uczelniach niewłaściwy, a uczelnie, że IKNiBO źle kwalifikują kandydatów na studia i nie zapewniają im należytej pomocy. Obydwie strony mają tu niewątpliwie sporo racji, ale niepotrzebne jest zadrażnianie tych spraw, zamiast wspólnego poszukiwania dróg, na których trudności te mogą być przezwyciężone.

Zastosowanie w praktyce przedstawionych tu przez nas propozycji powinno, jak sądzimy, usprawnić wydatnie pracę terenowych oddziałów IKN i uczynić ją bardziej skuteczną.

MARIA CHYMUK, BARBARA JANOWSKA
KRAKÓW

EGZAMINY I KOŁOKWIA W OPINII STUDENTÓW PRACUJĄCYCH

Wśród ogólnych zagadnień dydaktyki dorosłych jednym z najważniejszych teoretycznie jest problem możliwości uczenia się człowieka dorosłego. Kryją się w nim dwa pytania:

1. Czy człowiek dorosły może uczyć się równie skutecznie jak dzieci

i młodzież, czy też możliwości jego w tym kierunku są ograniczone?
2. Jak te możliwości zmieniają się wraz z przyrostem wieku człowieka?

Problem to niełatwy, gdyż jego rozwiązanie może być zależne od rodzaju uczenia się, od poziomu inteligencji i wielu innych czynników, których wpływ jest bardzo trudny do wyeliminowania. Tym zagadnieniem zajmował się, badając dużą ilość osób, E. L. Thorndike. Badania jego wykazały, że spadek zdolności uczenia, który ujawniał się w tej grupie w ciągu dwudziestu lat, pomiędzy 21 a 41 rokiem życia, a który wynika tylko z różnicy lat, wynosi zaledwie pół procent na rok. Jest to różnica tak mała, że w praktyce szkolnej jest niemal niedostrzegalna.

Przyjmowano kiedyś powszechnie pogląd, że człowiek kształci się zasadniczo w dzieciństwie i we wczesnej młodości, a po ukończeniu szkoły średniej lub wyższej nie ma on już potrzeby kształcić się dalej. Jeśli człowiek kształcił się dopiero jako dorosły, było to faktem wyjątkowym, wynikającym z niekorzystnych warunków jego życia. Jednak już mniej więcej od pierwszej wojny światowej zdobywa sobie w całym świecie prawo obywatelstwa hasło kształcenia się przez całe życie.

I teraz znowu stawiamy sobie pytanie: dlaczego na człowieku dorosłym ciąży obecnie konieczność uczenia się przez całe życie?

Przyczyn jest kilka.

Pierwsza z nich jest natury psychologicznej. Umysł dziecka i młodzieńca nie jest dostatecznie dojrzały, aby mógł należycie zrozumieć pewne dziedziny wiedzy czy pewne kategorie zagadnień. Często są one dostępne jedynie psychicznie dojrzałym.

Druga przyczyna stwarzająca konieczność uczenia się przez całe życie — to rozmiary współczesnej wiedzy. Kto chce być prawdziwym fachowcem w swej specjalności, musi dalej się kształcić po ukończeniu formalnych studiów szkolnych.

Trzecia przyczyna to niezmiernie szybki w naszych czasach postęp nauki i techniki — do tego stopnia, że niektóre partie materiału niemal bezpośrednio po wprowadzeniu ich w życie tracą swą aktualność. Wobec tego istnieje konieczność stałego uzupełniania i aktualizowania posiadanej wiedzy.

Ustawiczne kształcenie ma istotne znaczenie w każdej grupie zawodowej, jednak szczególnie ważne jest w odniesieniu do kadr nauczycielskich. W momencie wprowadzenia ośmioklasowej szkoły podstawowej bardzo szeroko rozbudowano studia zaoczne, wieczorowe i eksternistyczne na poziomie studium nauczycielskiego, mniej natomiast na poziomie wyższym. Posiadanie wykształcenia wyższego dla nauczycieli szkół podstawowych nie było obowiązkowe. Po uchwaleniu przez Sejm PRL Karaty Praw i Obowiązków Nauczyciela w dniu 27 kwietnia 1972 r. sytuacja radykalnie się zmieniła. Artykuł 10 ust. 1 głosi, iż na stanowisko nauczyciela lub wychowawcy może być powołana osoba, która:
— ukończyła studia wyższe w szkole wyższej kształcącej nauczycieli

— ukończyła studia wyższe w innej szkole i posiada przygotowanie pedagogiczne uzyskane podczas studiów lub na kursie.

Zaś art. 14 ust. 1 stwierdza, że nauczyciele zobowiązani są do stałego pogłębiania i aktualizowania wiedzy tak naukowej, jak i dydaktycznej oraz stałego doskonalenia swych umiejętności dydaktycznych i wychowawczych. W tej sytuacji uczelnie wyższe — tak szkoły pedagogiczne jak i uniwersytety — muszą dokształcić na poziomie wyższym ok. 150 tys. nauczycieli, dokładając wszelkich starań, aby słuchacze w maksymalnym stopniu osiągalnym powodzenie w nauce, tzn. kończyli studia w czasie na to przeznaczonym. Zależy to m.in. od efektywności procesu dydaktycznego w wyższej uczelni.

Jednym z istotnych momentów niezbędnych do zapewnienia efektywności studiów jest uzyskiwanie danych o stopniu opanowania i przyswojenia przez studenta materiału objętego programem nauczania. Sprawdzianami tego są: pisemne prace, kolokwia i egzaminy. Najważniejszy spośród nich jest egzamin. Ma on udowodnić, że wiedza studenta i wyrobienie w myśleniu naukowym w zakresie oznaczonego przedmiotu czyni zadość wymaganiom programu nauczania.

Zagadnienia związane z egzaminami były tematem badań przeprowadzonych przez autorki artykułu w latach 1971—73 na kierunku pedagogika ogólna w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie. Badaniami objęto 135 studentów lat trzecich i czwartych studiów wieczorowych. Posłużono się anonimową ankietą w celu uzyskania bardziej szczerych wypowiedzi.

Ankieta obejmowała trzy grupy pytań:

- a) pytania dotyczące przygotowywania się do egzaminów,
- b) pytania odnoszące się do atmosfery podczas egzaminu,
- c) pytania skłaniające do analizy przyczyn powodzenia lub niepowodzenia na egzaminie.

Były to pytania otwarte dające możliwość pogłębionej wypowiedzi na omawiane tematy. Uzyskany materiał posłużył do poniższego opracowania.

Przygotowanie się do egzaminów

Studiowaniu w wyższej uczelni służą wykłady, ćwiczenia, seminaria, konsultacje. Równoległe z udziałem w tych zajęciach student prowadzi naukę własną, tj. tę formę studiowania, którą sobie sam organizuje. Wykłady i ćwiczenia coraz częściej stanowią punkt wyjścia do uczenia się polegającego na opanowywaniu — od podręczników począwszy — literatury danego przedmiotu.

Uwieńczenie tej pracy stanowi w uczelni wyższej egzamin, którego celem jest obiektywne rozpoznanie stanu wiedzy u osób egzaminowanych.

Tabela 1

JAK PRZEBIEGAŁ PROCES PRZYGOTOWYWANIA SIĘ BADANYCH DO EGZAMINÓW,
OBRAZUJE PONIŻSZA TABELA

przygotowanie	nauka w ostatnich tygodniach	systematyczna praca	razem	podstawa przygotowania się			razem
				notatki z wykł.	podręczniki	notatki i podręcz.	
liczba	82	53	135	21	11	103	135
%	60,7	39,3	100	15,5	8,2	76,3	100

Liczby nie są optymistyczne — 60,7% studentów pracujących przystępuje do przygotowywania się do egzaminów w ostatnich tygodniach. (Jest to szczególnie niebezpieczne w warunkach studentów pracujących, ponieważ obowiązki zawodowe, rodzinne i społeczne nie pozwalają im nawet w tych ostatnich tygodniach skupić się wyłącznie na opanowaniu materiału do egzaminu). Takie pośpieszne opracowanie rozległego materiału w ciągu kilku dni i nocy, choć nieraz umożliwia złożenie egzaminu z wynikiem pomyślnym, nie ma dużej wartości, nie daje bowiem trwałego opanowania wiadomości, a poza tym nie rozwija, nie kształci, jedynie obciąża pamięć¹. Im materiał rozleglejszy i trudniejszy, tym bardziej wymaga wcześniejszego poznania, aby można było znaleźć czas na jego utrwalenie. Nie zostaną również w takiej sytuacji właściwie wykorzystane — choćby najlepiej sporządzone — notatki z wykładów i ćwiczeń oraz najdoskonalsze nawet podręczniki. Nieracjonalne uczenie się odbija się nie tylko na efektywności pracy, lecz prowadzić może do negatywnych stanów fizycznych i psychicznych.

Zostało to potwierdzone w odpowiedziach studentów dotyczących przyczyn najsłabiej zdanego egzaminu.

29,6% ankietowanych studentów upatruje przyczyn słabo zdanego egzaminu w niedostatecznym opanowaniu materiału, 12,6% — kładzie to na karb tremy i zdenerwowania, 8,9% — narzeka na złą formę fizyczną, 8,9% — na przeciążenie pracą. Czyli ujmując globalnie, 60% ankietowanych wiąże niepowodzenia egzaminacyjne z przyczynami, które zdają się mieć istotny związek ze zbyt późnym podejmowaniem nauki do egzaminu. 34,7% badanych uważa, że na negatywny wynik egzaminu miała

¹ J. Kulpa: Umiejętność studiowania. s. 10.

wpływ postawa egzaminatora i wyróżnia niektóre cechy tej postawy warunkujące atmosferę podczas egzaminu.

Tabela 2
PRZYCZYNY NAJSŁABIEJ ZDANEGO EGZAMINU

Przyczyny najslabiej zdanego egzaminu	liczba	%
postawa egzaminatora	47	34,7
slabe opanowanie materialu	40	29,6
trema i zdenerwowanie	17	12,6
zla forma fizyczna	12	8,9
przeciazzenie pracą	12	8,9
brak zainteresowania przedmiotem	7	5,3
Razem	135	100

Tabela 3

Cechy postawy egzaminatora oceniane negatywnie	liczba	%
zdenerwowanie, zniecierpliwienie	40	29,6
brak obiektywizmu	46	34,2
„kamienna twarz”	17	12,6
zachowanie lekceważące	11	8,1
„czepianie się drobiazgów”	11	8,1
przerywanie wypowiedzi	10	7,4
Razem	135	100

BADANI WYMIENIAJĄ RÓWNOCZESNIE CECHY SZCZEGÓLNIE POŻĄDANE U EGZAMINATORA.

Tabela 4

Cechy szczególnie pożądane u egzaminatora	liczba	%
obiektywizm	34	25,2
opanowanie i cierpliwość	29	21,4
takt i wysoka kultura	27	20,0
aby stawiał pytania przekrojowe	17	12,6
stworzenie życzliwej atmosfery	14	10,4
możliwości dyskusji	14	10,4
Razem	135	100

Problem stosunku egzaminatora do egzaminowanego jest zagadnieniem trudnym i złożonym. Jest to stosunek górowania i zależności. W silniejszej pozycji jest egzaminator, wobec czego jego postawa wobec egzaminowanego może wywierać² i — jak wskazują powyższe wypowiedzi — wywiera faktycznie wpływ na egzaminowanego: na jego nastrój i stan lęku, pośrednio również na jego zdolności do mobilizacji wiedzy i do udzielenia odpowiedzi na pytania.

Egzaminatorzy potrafią „zablokować” myślowe zdolności egzaminowanego, a nawet jego mowę, przeciwnie, potrafią także — będąc w dobrym nastroju — zmobilizować do maksymalnej sprawności umysłowej. Mogą wchodzić tu w rachubę okoliczności niezależne od świadomej postawy wobec egzaminowanego. Chodzi o stany fizycznego samopoczucia, w szczególności zmęczenia, znużenia, irytacji pod wpływem spraw obcych egzaminowi, stany zdrowia albo choroby.

Należy również brać pod uwagę odczucia intuicyjne wyznaczone nie tylko „pierwszym otwarciem ust”, lecz wieloma innymi wrażeniami dotyczącymi egzaminowanego, a więc np. wymową, akcentem, mimiką, strojem, aparycją, wzrostem, nawet zapachem i wieloma innymi czynnikami. Wszystkie te okoliczności w pewnej mierze wywierają wpływ zarówno na przebieg egzaminu, jak też na ocenę, sumując się bezwiednie i mając słuszną rolę sądu egzaminatora w chwili, gdy dochodzi do przekonania o tym, co i czy egzaminowany umie lub czego nie umie. Na częstość występowania takich sytuacji wskazują wypowiedzi badanych (zdenerwowanie, zniecierpliwienie — 29,7%, zachowanie lekceważące — 8,1%, „kamienna twarz” — 12,6%).

Niektórzy badani wskazują również na chaotyczny z metodycznego punktu widzenia sposób przeprowadzania egzaminów, na przypadkowość doboru i zestawu pytań („czepianie się drobiazgow” — 8,1%) i powierzchowność egzaminu (przerywanie wypowiedzi 7,4%). Przyczyna przypadkowości może tkwić w jednopłaszczyznowym traktowaniu przez egzaminatorów wszystkich składników danej wiedzy lub przekonaniu, że student powinien wiedzieć wszystko w danym zakresie i że wobec tego egzaminatorowi przysługuje w pełni prawo swobodnego wyboru pytań.

Powierzchność egzaminu pozwalająca jedynie na odkrycie niejako tylko „powierzchni” stanu przygotowania studenta nie daje solidnej diagnozy wiedzy egzaminowanego. Taki stan rzeczy należy jednak wiązać z masowością egzaminów w uczelniach wyższych w okresach sesji egzaminacyjnych, kiedy nie ma możliwości poświęcenia każdemu studentowi odpowiedniej ilości czasu.

Ważkim zarzutem stawianym egzaminatorom jest brak obiektywizmu (34,1% badanych). Równocześnie obiektywizm jest najbardziej pożądaną cechą u przeprowadzających egzaminy (25,2% badanych). Pragnienie

obiektywnej oceny wysuwa się na czoło wypowiedzi studentów mówiących o warunkach, w których egzamin przynosi satysfakcję (48,1% badanych).

Tabela 5

Egzaminy przynoszą satysfakcję, jeżeli:	liczba	%
ocena jest adekwatna do wiadomości	65	48,1
przeprowadzane są w życzliwej atmosferze	30	22,2
student ma okazję wykazać się swą wiedzą	23	17,0
zdający zadowolony jest ze swych wypowiedzi	9	6,7
zdający otrzymuje pozytywną ocenę	4	3,0
przyswojona wiedza przydaje się w życiu	4	3,0
Razem	135	100

Z wyżej przedstawionej tabeli, jak i z poprzednich wypowiedzi wynika potrzeba życzliwej atmosfery i możliwości wykazania się swą wiedzą.

Wnioski, jakie nasuwają się w wyniku analizy otrzymanych materiałów badawczych, można ująć w dwie grupy:

- a) wnioski dotyczące sposobów przyswajania wiedzy przez studentów
- b) wnioski dotyczące przebiegu i atmosfery egzaminu.

ad a) Badania wykazały u znacznej liczby studentów (60,7%) brak znajomości techniki pracy umysłowej, brak umiejętności studiowania.

W dobie masowego doksztalcenia nauczycieli bez odrywania ich od pracy zawodowej znajomość założeń prakseologii³ i ściśle zespolonej z nią technologii pracy umysłowej (nauki o sposobach uczenia się) ma kapitalne znaczenie i powinna wejść do programów pierwszych lat studiów.

Oto niektóre problemy z dziedziny technologii pracy umysłowej, których znajomość jest dla studenta niezbędna:

- a) Planowanie i rytmiczność wysiłków realizacyjnych

Przy studiach o charakterze samokształcenia jest rzeczą niezbędną ułożenie sobie planu dostosowanego do swoich warunków pracy, a także planu spędzania wolnego czasu, bo człowiek ma prawo do wypoczynku, ma nawet obowiązek wypoczywać.

Wyznaczenie terminu wykonania pracy — przestudjowania dzieła, przygotowaniu ćwiczenia — ustalenie kolejności czynności, zarezerwowanie czasu na utrwalenie wiadomości jest konieczne we współ-

³ „Prakseologia to nauka o technice dobrej roboty, dająca wskazania i przestrogi ważne dla wszelkiego działania pragnącego być jak najbardziej skutecznym” (T. Kotarbiński: Traktat o dobrej robocie. S. 7)

czesnym życiu. Terminowość wykonania zapewnia nie tylko przestrzeganie terminarza, lecz także intensywność pracy. Niezbędna jest dokładność wykonania pracy, wyczerpanie wyznaczonego jej odcinka, porządne opanowanie, powiązanie z wcześniej poznanymi wiadomościami.

b) Korzystanie z wykładów

Korzystanie z wykładów zależy od wielu czynników — od samego wykładu, od zasobu wiadomości i doświadczeń słuchaczy na temat objęty wykładem i wreszcie od procesu recepcji.

c) Studiowanie książek

Drugim obok wykładów niezwykle ważnym na studiach wyższych źródłem wiedzy jest czytanie książek.

Przy zapoznawaniu się z treścią rozpraw naukowych pożądane jest dwu- lub trzykrotne czytanie tekstu:

czytanie pierwsze — pobieżne przerzucenie książki,

czytanie drugie — systematyczne i uważne (z ołówkiem w rękę i zeszytem do notowania)

czytanie trzecie — niezbędne dla utrwalenia wiadomości.

d) Prowadzenie notatek

Zarówno z wykładów, jak też z poznawanych książek większość studiujących prowadzi notatki. Przyjmuje się, że należy notować najważniejsze, najistotniejsze wiadomości. „Wyluskanie” tych najważniejszych wiadomości nie przychodzi łatwo, trzeba się dorobić tej umiejętności w długim procesie kształcenia.

e) Praca nad własnymi wypowiedziami

System studiów zaocznych dla pracujących przewiduje przedstawienie w toku studiów szeregu pisemnych prac kontrolnych. W związku z tym wymaga się od studiującego poprawności wypowiedziania się — tak pod względem rzeczowym, jak i formalnym.

Pracę nad wypowiedzią należy zaczynać od dobrego zrozumienia tematu. Dalej trzeba uświadomić sobie formę, w którą wypowiedź należy zamknąć.

Kolejnym etapem jest ułożenie planu, uporządkowanie toku myśli, które się będzie uwzględniać w rozwinięciu.

Do rozwinięcia tematu potrzebne jest zgromadzenie różnorodnych materiałów, które pozwolą najbardziej trafnie go oświetlić.

f) Warsztat pracy studiującego

Warsztat ten stanowią wybrane materiały specjalistyczne, podręczniki, opracowania pomocnicze: encyklopedie, słowniki, poradniki, czasopisma związane ze specjalnością, opracowania własne.

Organizacja własnego warsztatu pracy, planowanie studiowania, umiejętność korzystania z wykładów i rozpraw naukowych, dorabianie się właściwych form wypowiedziania się — to czynności najbardziej istotne,

wiodące do prawdziwego wykształcenia, umożliwiające jego ciągłe pogłębianie i rozwijanie.

Zasygnalizowane wyżej problemy zostały wyczerpująco omówione w niezwykle pożytecznej pracy prof. dra J. Kulpy „Umiejętność studiowania”, a także w poradniku M. Świąćckiego „Jak studiować? Jak pisać pracę magisterską” oraz w książce S. Rudniańskiego „Technologia pracy umysłowej”.

ad b) Egzaminatory to nabrzmiały problem pedagogiczny, wokół którego nagromadziło się wiele sprzecznych opinii. Przeciwnicy tej formy sprawdzania wiedzy twierdzą, że wynik egzaminu jest nierzadko przypadkowy. Więc jest sprzeczny z istotnym celem egzaminu, którym jest obiektywne rozpoznanie stanu wiedzy bądź umiejętności praktycznych u osób egzaminowanych.

Z drugiej strony praca dydaktyczna na wyższej uczelni, zwłaszcza na studiach dla pracujących, nie daje dość możliwości do wystarczająco pewnego poznawania stanu opanowania danej wiedzy przez studentów, a istnieją ważne względy społeczne (kształcenie specjalistów o należytych kwalifikacjach) zmuszające do poznawania tegoż stanu, zatem egzaminatory jako swoiste działanie dydaktyczne stanowią taką metodę, której nie sposób unikać.

Ujmując ogólnie — nasze badania wskazują na niedostatek obiektywizmu egzaminu (składa się na to subiektywizm egzaminatorów i pewna przypadkowość i powierzchowność pytań).

Wnioski nasze odnosić się będą zatem do podniesienia poziomu wartości diagnostycznej egzaminów.

Egzamin składa się z dwu części (etapów), którymi są: poznawanie faktycznego stanu wiedzy oraz jego ocenianie. W związku z tym trzeba zastanowić się, jaka jest użyteczność różnych form egzaminowania dla stwierdzenia stanu przygotowania studenta oraz jakie są słuszne sposoby ustalania ocen.

J. Pieter w swej pracy „Egzamin obiektywny” uważa, że pierwszym i najważniejszym czynnikiem zobiektywizowania egzaminów powinna być wyczerpująca analiza danego przedmiotu jako materiału egzaminacyjnego według kryteriów wartości istotnych dla sensu społecznego wiedzy. Na takiej analizie winien być oparty sposób egzaminowania, tj. pytania.

Żaden egzamin nie dostarczy diagnozy stanu posiadania całości materiału z danego przedmiotu. Stąd pytanie — jaka ilość zadań prowadzi do rozpoznania i oceny wystarczająco obiektywnej. Prof. Pieter uważa, że powinno ich być kilkadziesiąt, gdyż nie sposób przygotować egzaminu naprawdę obiektywnego na podstawie kilku tylko zadań próbkowych.

Z tych względów drugim z kolei (po analizie materiału) warunkiem obiektywizacji egzaminów jest wielość zadań. W związku z tym podstawowym sposobem egzaminowania powinien być egzamin pisemny, jed-

nakowy dla wszystkich studentów danego rocznika i kierunku studiów, zawierający kilkadziesiąt tematów obejmujących całość materiału po uprzedniej jego analizie według istotnych kryteriów ważności.

Ze względu na konieczność podsumowania wyników w miejsce zadań pytajnych należy wprowadzić zadania, których rozwiązania mogą być albo fałszywe, albo prawdziwe i oceniać je za pomocą punktów. Sumę ocen odnosi się do obowiązującej skali czterostopniowej, przetłumaczając na tę skalę wyniki uzyskane w postaci punktów. W interesie społecznym egzaminy są niezbędne i powinny towarzyszyć całemu procesowi nauczania.

Istotne jest natomiast to, aby ulepszyć praktykę egzaminacyjną, aby umożliwiała ona obiektywne rozpoznanie stanu wiedzy egzaminowanego.

HENRYKA PELCZAR
RZESZÓW

O NOWY MODEL NAUCZYCIELA

Problem nowej roli nauczyciela i jego właściwe przygotowanie do pełnienia zadań, które ma on wypełniać w szkole i w środowisku — jest obecnie w centrum zainteresowania władz resortu oświaty i uczelni przygotowujących kandydatów do zawodu nauczyciela. Coraz częściej zagadnienie to jest tematem wypowiedzi w prasie i czasopismach pedagogicznych.

Nawiązując do dyskusji toczącej się na łamach *Ruchu Pedagogicznego* na temat przygotowania kandydatów do zawodu nauczycielskiego pragnę podzielić się również swoimi uwagami.

W pełni podzielam pogląd prof. J. Kozłowskiego¹ na profil nauczyciela akademickiego w uczelni pedagogicznej, zapewne powinien to być człowiek, który zna szkołę, który odbył kilkuletnią praktykę pedagogiczną w szkolnictwie podstawowym i średnim. Natomiast młodzi pracownicy naukowi powinni równocześnie z pracą w uczelni obowiązkowo pełnić rolę nauczyciela w szkole podstawowej.

Prof. J. Kozłowski zadaje sobie pytanie: „Jakie jeszcze inne walory są wymagane dla pełnienia roli nauczyciela nauczycieli?” Słuszne jest, że sama znajomość szkoły i określona wiedza nie wystarczą dla pełnienia roli nauczyciela tych, którzy sami będą uczyć i wychowywać. Kształtowanie bowiem drugiego człowieka wymaga wielu różnorodnych cech osobo-

¹ J. Kozłowski: O doskonalszy system wdrażania studentów WSN do pracy nauczycielskiej. *Ruch Pedagogiczny* nr 3, 1973, s. 341.

wości nauczyciela i omawianie ich tu byłoby zbędne. Nie należy jednak o nich zapominać.

Czy uczelnia pedagogiczna ma przygotować nauczyciela do pracy w szkole i w środowisku?

Wraz z wprowadzeniem nowego podziału administracyjnego kraju — gmina ma stanowić samowystarczalny mikroregion zarówno w zakresie ekonomiczno-gospodarczym, jak też oświatowym i kulturalnym. Ministerstwo Oświaty i Wychowania zgodnie z programem na lata 1972—75 rekonstruuje sieć istniejących szkół podstawowych na wsi w kierunku tworzenia zbiorczych szkół ogólnokształcących w gminie. „Rekonstrukcja ta ma na celu zapewnienie wszystkim dzieciom wysoko zorganizowanej szkoły, rozwiązującej skutecznie problemy dydaktyczno-wychowawcze w stosunku do uczniów o różnym stopniu rozwoju psychicznego, zainteresowań i uzdolnień. Powinna ona sprzyjać wyrównaniu poziomu nauczania i wychowania w szkołach do poziomu założonego programem szkolnym, rozwijaniu aspiracji uczniów w przyswajaniu gruntownej wiedzy. Podniesienie poziomu nauczania i wychowania zapewni młodzieży większej równy start społeczny oraz stworzy jej realne szanse dalszego kształcenia”².

Perspektywy rozwoju oświaty do roku 1990 nakreślają również Tezy Komitetu Centralnego PZPR na XXX-lecie PRL, w których czytamy: „Do roku 1990 niemal całkowicie powinniśmy upowszechnić wykształcenie średnie, wyposażając młodzież w wiedzę o przyrodzie, społeczeństwie i kulturze, kształtując nawyki oraz umiejętności samodzielnego myślenia i twórczego rozwiązywania problemów — i w ten sposób przygotować ją do podjęcia pracy i dalszej nauki, ciągłego uzupełniania wiedzy, doskonalenia kwalifikacji zawodowych i własnej osobowości”³.

Stąd też problem nauczyciela i jego modelu w perspektywie edukacji permanentnej nabiera szczególnego znaczenia, ponieważ szkoła środowiskowa będzie integralnie włączona w proces kształcenia ustawicznego. Doc. dr Jerzy Wołczyk wymienia następujące cechy szkoły środowiskowej: a) organizacyjno-przetwarzająca — przetwarza (organizuje) środowisko zamieszkania z punktu widzenia własnego celu (dydaktyczno-wychowawczego) i celów społeczności lokalnej (zaspokojenie potrzeb rekreacyjno-kreatywnych),

b) integracyjność — obejmuje jednolitym planem wszystkie odcinki życia ucznia, na których zachodzą procesy kształtowania się jego osobowości,

c) przewodniczość — w sprawach opiekuńczo-wychowawczych w środowisku lokalnym — szkoła środowiskowa jest placówką wiodącą,

² Zbiorcza szkoła gminna (założenia organizacyjne). MOiW, W-wa marzec 1973, s. 1.

³ XXX-lecie PRL. Tezy Komitetu Centralnego PZPR. KiW, W-wa 1974, s. 28.

d) zwrotność sprzężenia — w oddziaływaniach wychowawczych szkoły środowiskowej występuje zjawisko wzajemnie zwrotnego sprzężenia w relacji: nauczyciel — młodzież — środowisko.

W tej sytuacji przed nauczycielem i szkołą stoją nowe zadania. „Dalszy postęp w dziedzinie doskonalenia funkcji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych szkoły, podnoszenia poziomu i efektywności kształcenia i wychowania, rozwijania samorządnej aktywności uczniów na terenie szkół i organizacji ideowo-wychowawczych, rozszerzenia i zacieśnienia współpracy szkół ze społeczeństwem w socjalistycznym wychowaniu dzieci i młodzieży”⁴ — oto tylko niektóre z nich. Współdziałanie ze społeczeństwem w środowisku, należyte wypełnianie ról społecznych wymaga jednak odpowiedniego przygotowania nauczyciela. Literatura pedeutologiczna wiele miejsca poświęca osobowości nauczyciela, jednakże obecnie wylania się problem: czy dotychczasowy model nauczyciela będzie adekwatny do epoki kształcenia ustawicznego?

Co na ten temat mówią sami nauczyciele? Odpowiedź częściową na to pytanie dają badania sondażowe przeprowadzone wśród 450 nauczycieli szkół podstawowych w mieście i na wsi. Spośród ogółu badanych 86% nauczycieli stwierdziło, że model nauczyciela uniwersalnego obecnie jest już nie do przyjęcia. Pod względem środowiska pracy nauczyciela procent wypowiedzi przedstawia się następująco:

Środowisko pracy:	Czy model nauczyciela uniwersalnego jest nadal aktualny?		
	tak	nie	nie mam własnego zdania
	w o d s e t k a c h		
Nauczyciele szkół miejskich	—	100,0	—
Nauczyciele szkół gminnych	2,5	90,5	7,0
Nauczyciele szkół zbiorczych	3,2	90,7	6,1
Nauczyciele punktów filialnych	18,3	78,3	3,4

Analiza powyższych danych wykazuje, że nauczyciele szkół miejskich w 100% odrzucili model nauczyciela uniwersalnego. Podobnie kształtują się wypowiedzi nauczycieli szkół gminnych, gdyż zaledwie 2,5% tychże opowiedziało się za nauczycielem uniwersalnym. Podobne stanowisko

⁴ Instrukcja o organizacji nowego roku szkolnego.

w tej sprawie reprezentują nauczyciele szkół zbiorczych. W uzasadnieniu swoich wypowiedzi duże grupy nauczycieli podkreślały brak przygotowania do pełnienia roli nauczyciela uniwersalnego. Np. cytują: „Wraz ze wzrostem ilości inteligencji na wsi nauczycielowi nie wystarczą już tylko chęci, musi mieć rzetelną wiedzę w dziedzinie, z którą zaczyna wkraczać w środowisko”, „lepiej robić mniej, a porządnie”, „w większych aglomeracjach miejskich nauczyciel nie jest w stanie prowadzić wszechstronnej działalności na rzecz społeczeństwa, gdyż nie jest do tego przygotowany”, „w programach studiów należałoby uwzględnić szeroki zakres problemów pracy kulturalno-oświatowej z dorosłymi”, „nie mam odwagi podjąć jakiegokolwiek działalności szerszej, bo się obawiam, że poniosę klęskę”. Inni zwracają uwagę na ogromne obciążenie nauczycieli pracą społeczną w szkole, zwłaszcza jeśli się bierze pod uwagę realizację idei szkoły środowiskowej.

Jeżeli gminy mają stać się rzeczywistym centrum oświaty i kultury, jeżeli ma nastąpić ożywienie społeczne małych środowisk, słuszny wydaje się wniosek prof. J. Kozłowskiego⁵, zmierzający do zorganizowania w wyższych uczelniach pedagogicznych Studium Kultury Współczesnej.

W dobie obecnej do podjęcia jakiegokolwiek działalności na rzecz społeczeństwa ludzie muszą być właściwie przygotowani, muszą mieć wysokie kwalifikacje, w przeciwnym razie nie chcą angażować się do działalności społecznej motywując, że nie podołają nałożonym obowiązkom. Jasne jest, że nie do każdej pracy powinien się włączać nauczyciel; w środowiskach wiejskich inteligencji jest obecnie coraz więcej i ta również powinna się włączać aktywnie w nurt życia społecznego. Jednakże działalność oświatowa i kulturalna na rzecz środowiska nie może być obojętna dla szkoły i nauczyciela i szkoła ma tu spełniać funkcję wiodącą. Dobrze się stało, że podjęto decyzje w sprawie uzupełnienia wyższych studiów przez nauczycieli już pracujących. Wyższe kwalifikacje zawodowe rozszerzą wachlarz możliwości działania nauczyciela. Warto zauważyć, że najliczniejszą grupę (18,3⁰/o) opowiadającą się jeszcze za nauczycielem uniwersalnym stanowią nauczyciele punktów filialnych. Są to na ogół małe środowiska, w których odczuwa się jeszcze brak wielu specjalistów, ponadto dla załatwienia różnorodnych spraw trzeba jechać do odległego powiatu, dlatego rolę doradcy, mediatora itp. spełnia często nauczyciel. Ale i w tych miejscowościach odchodzi się od tego, bowiem już dziś wraz z ogólnym rozwojem i postępem wypełnienie funkcji nauczyciela uniwersalnego jest niemożliwe.

W trakcie badań interesowano się zagadnieniem, ilu nauczycieli pracujących pełni aktualnie w swoim środowisku funkcje społeczne. Nie brano pod uwagę funkcji społecznych pełnionych w szkole. Wyniki badań zamieszczono w poniższym zestawieniu.

⁵ J. Kozłowski: O doskonalszy system wdrażania studentów WSN do pracy nauczycielskiej. *Ruch Pedagogiczny* nr 3, 1973. s. 342.

Środowisko pracy:	Czy pełnisz funkcję społeczną w środowisku?		Czy jesteś z pełnionej funkcji zadowolony?	
	w o d s e t k a c h			
	tak	nie	tak	nie
Nauczyciele szkół miejskich	14	86,0	10,0	4,0
Nauczyciele szkół gminnych	79,3	20,7	61,4	17,9
Nauczyciele szkół zbiorczych	72,4	27,6	58,6	13,8
Nauczyciele punktów filialnych	84,6	15,4	80,8	3,8

Z powyższego zestawienia wynika, że najmniej funkcji na rzecz środowiska pełnią nauczyciele szkół miejskich. Najwięcej — nauczyciele punktów filialnych, zbiorczych i gminnych. Pełnione funkcje na ogół dają nauczycielom zadowolenie. Wśród nauczycieli punktów filialnych 84,6% badanych pełni funkcje społeczne, a tylko 3,8% nie jest z nich zadowolona. Ta nieliczna grupka osób w motywacji podkreśla przede wszystkim, że do prawidłowego wypełniania ról społecznych potrzebne jest dobre przygotowanie. Kolejnym problemem badania było: Czy nauczyciel może wyłączyć się z pracy społecznej na rzecz środowiska? Odpowiedzi zestawiono w poniższej tabelce.

Środowisko pracy	Czy nauczyciel może wyłączyć się z działalności na rzecz środowiska?		
	tak	nie	nie mam poglądu w tej sprawie
	w o d s e t k a c h		
Nauczyciele szkół miejskich	60,3	19,1	20,6
Nauczyciele szkół gminnych	19,3	72,3	8,4
Nauczyciele szkół zbiorczych	15,9	74,1	10,0
Nauczyciele punktów filialnych	8,1	83,8	8,1

Analizując powyższe dane stwierdzamy, że zaledwie 19,1⁰/₀ nauczycieli szkół miejskich opowiedziało się za angażowaniem w pracy na rzecz środowiska. Krańcowo różnie przedstawia się to w zestawieniu z nauczycielami szkół wiejskich, którzy widzą ogromną potrzebę angażowania się w pracy społecznej na rzecz środowiska.

Motywuując swoje wypowiedzi nauczyciele szkół miejskich podkreślają ogrom pracy społecznej na rzecz szkoły, różnorodność oddziaływań kulturalnych, brak czasu, obowiązki rodzinne i inne. Nauczyciele szkół wiejskich natomiast podkreślają dość powszechnie, że pełnione funkcje pozwalają im lepiej poznać środowisko, rodziców, ich potrzeby i przyzwyczajenia, a tym samym ukierunkować odpowiednio pracę wychowawczą w szkole, pozyskując ich równocześnie do realizowania równym frontem zadań dydaktycznych i wychowawczych. A oto niektóre wypowiedzi: „Nie wyobrażam sobie pracy w szkole, gdybym nie pełnił funkcji członka prezydium GRN, tam mogę wiele zdziałać na rzecz szkoły, kolegów nauczycieli, młodzieży i społeczeństwa wsi”, „Pełniona funkcja sekretarza Koła Gospodyń Wiejskich daje mi możliwość poznać matki dzieci szkolnych, stawiam przed nimi zagadnienia racjonalnego żywienia dzieci, z dużym powodzeniem realizowana jest u nas w szkole akcja »szklanki mleka«, analizujemy trudności wychowawcze”, „Tylko dzięki zaangażowaniu w pracy środowiskowej mogę prawidłowo realizować zadania wychowawcze, obecnie całe społeczeństwo wiejskie włączone jest do akcji »Uwaga! Dziecko na drodze!«”. Podobne wypowiedzi uzyskano od 346 respondentów, co stanowi 76,9⁰/₀.

Konieczność działalności nauczycieli na rzecz środowiska bardzo wyraźnie występuje w małych ośrodkach wiejskich i gminach. Nowe kierunki pracy całego systemu oświaty zawarte w uchwale VI Zjazdu, VII Plenum KC PZPR oraz w Programie Działania Ministerstwa Oświaty i Wychowania na lata 1972—1975 pozwalają już dziś na odpowiedź, że środowiskowy charakter szkoły przyszłości wymaga praktycznego przygotowania ogółu nauczycieli do organizowania bezpośredniej pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą w ich czasie wolnym od zajęć szkolnych. Nauczyciel w tej sytuacji nie może się wyalienować ze środowiska, a musi być aktywnie włączony w nurt życia społeczno-politycznego. Z tego wypływają odpowiednie wnioski dla doboru i kształcenia przyszłych nauczycieli.

JESZCZE O JEDNEJ PRAKTYCE PEDAGOGICZNEJ

Opinie w czasopiśmiennictwie pedagogicznym wyrażane na temat zdobywania praktycznej umiejętności pracy z dziećmi studentów wyższych szkół nauczycielskich mają charakter poszukiwawczy nowych rozwiązań koncepcyjnych. Wyobrażenia o zawodzie nauczycielskim kształtowane najczęściej w trakcie studiów często pasywnie nastawiają studentów do niego. Podejmowane próby mające na celu ukształtowanie profilu praktyk pedagogicznych (B. Wytrząsek, J. Kozłowski) dotyczą ich podstaw i zakresu.

W rzeczywistości zakłady praktyk pedagogicznych opracowują raczej „zakres czynności” studenta-praktykanta. Wydawałoby się, że 6 tygodni praktycznego poznawania (praktyki dwu- i czterotygodniowe) istoty zawodu nauczycielskiego oraz kursy metodyk nauczania kierunkowych przedmiotów winny dać dostateczne wyobrażenie o tym zawodzie. Na ogół studenci widzą się w nim. Ale celowe zamierzenia i zabiegi dydaktyczno-wychowawcze uczelni w zestawieniu z opiniami studentów przyjeżdżających z praktyk słabo są skorelowane. Liczne są przyczyny takiego stanu, m.in. motywy wstąpienia do uczelni — ucieczka przed wojskiem u mężczyzn, łatwość dostania się na niektóre kierunki, chęć studiowania obojętnie czego i wiele innych. Nie utrzymuje, że wszyscy studenci tworzą podobny obraz, ale znaczna ich część wywiera poważny nacisk na postawy innych. Obecnie mamy zaniedbany poważny odcinek rzeczywistości uczelnianej — chodzi o uświadamianie istoty zawodu nauczycielskiego; z obserwacji i badań ankietowych wynika, że większość studentów nie wie, czym jest zawód nauczycielski.

Struktura zajęć dydaktycznych pozwala na wtajemniczanie zawodowe na II roku, gdy są realizowane metodyki przedmiotowe, a na trzecim roku stwarza warunki na identyfikację z zawodem za pośrednictwem praktyk pedagogicznych.

Nie jest moim celem analiza praktyk pedagogicznych, chcę tylko porużyć kwestię studenckiego hufca pracy. Jeszcze jest czas, by można było rozważyć proponowane stanowisko. Nie neguję społecznej wartości SHP, ale w przypadku studentów wstępujących do wyższych szkół nauczycielskich (pedagogicznych) jego charakter powinien się zmienić.

Wydaje się, że studenci WSN (WSP) powinni częściej kontaktować się z dziećmi. Charakter studiów i obecny rozkład praktyk przebiega w WSN następująco: trzytygodniowa na koloniach po pierwszym roku studiów, na drugim — konsultacje i lekcje próbne w szkole podstawowej, następ-

nie — dwu- i czterotygodniowa na trzecim roku. Jak wynika, pierwszy rok studiów nie obejmuje styczności z praktycznymi problemami zawodu.

Proponowałbym zmienić charakter studenckich hufców pracy opierając się na poniższych sugestjach.

Zadaniem SHP jest wykonywanie pracy fizycznej; celem — szacunek dla ludzi pracy. Sądzę, że nie „ucierpi” istota SHP, gdy przeniesie się jego działalność na grunt szkoły (szczególnie podstawowej). Racją jest, że każdego roku publikatory ubolewają nad stanem lub zaawansowaniem prac remontowych w szkołach. Skierowanie tam studentów na pewno w znacznym stopniu przyczyni się do intensywności realizacji prac kosmetycznych budynków szkolnych. Taka możliwość powinna zainteresować wydziały oświaty. Należałoby studenckie hufce pracy organizować w lipcu i w sierpniu. W porozumieniu z władzami szkolnymi przeznaczać część pomieszczeń szkoły na bazę SHP. Ilość osób na SHP uzależniona byłaby od aktualnych potrzeb. Wydaje się przekonujący fakt odnoszenia moralnej korzyści rodzajowo i jakościowo innej przy pracy w szkołach i na ich zapleczu na rzecz kształtowania pozytywnej postawy do pracy fizycznej i przyszłej (pośrednio) pracy zawodowej.

Praca organizowana szczególnie w gospodarstwach rolnych (PGR) niekiedy mija się z jakimkolwiek celem. To zagadnienie nadaje się do oddzielnego ujęcia.

Kandydat na nauczyciela zatrudniony w szkole, podczas wakacji, do prac kosmetycznych lub reorganizacyjnych ma okazję poznać: funkcjonalność budynków, trudności organizacyjne, rolę dyrektora, nauczycieli, bieżące potrzeby szkoły oraz wiele innych czynników wchodzących w skład działalności szkoły. Byłoby to pierwsze zetknięcie potencjalnego nauczyciela z realiami szkoły, a nie jak jest do tej pory — tylko podczas praktyk pedagogicznych, będąc już studentem. Praktyki te dają dość jednostronny obraz szkoły — bo najczęściej od strony procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Proponowane zbliżenie jeszcze nie studenta do problematyki szkolnej będzie miało dodatnie strony. Między innymi szybciej nastąpi proces uświadomienia: „czy dobrze zrobiłem, wybierając tę uczelnię i ten zawód?” W poważnym stopniu taki charakter praktyki SHP umożliwi samookreślenie siebie w wybranym zawodzie. Decyzja wyboru uczelni znajdzie na proponowanej praktyce swoje uzasadnienie. Studencki hufiec pracy tak pomyślany da wyraźne efekty celowej działalności w konkretnych placówkach szkolnych, a potencjalni nauczyciele będą mieli pełną satysfakcję z wykonywanej pracy.

Inny aspekt propozycji: w środowisku wiejskim można grupę praktykantów zatrudnić do opiekowania się dziećmi podczas nasilonych prac polowych. Przez swoją obecność w małych środowiskach praktykanci mogą wносить nowe wartości w życie społeczne danego środowiska wiej-

skiego, mogą popularyzować inne gatunkowo wartości kulturalne w miejscowych klubach „Ruch” itp.

Istnieje duże prawdopodobieństwo, że SHP o profilu działania zbliżonym do kierunku studiów będzie korzystniejszy dla studentów. Będzie to pierwsza możliwość poznania swojego „warsztatu” pracy. Wieloaspektowe, choć pobieżne, poznanie specyfiki wybranego zawodu dodatnio wpłynie na postawę do nauki w uczelni i niekłamaną chęć pracy w zawodzie.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

JADWIGA LECHOWSKA
CZĘSTOCHOWA

MOJA PRACA — PEDAGOGA W SZKOLNEJ PORADNI SPOŁECZNO-WYCHOWAWCZEJ W CZĘSTOCHOWIE

Kiedy w 1970/71 r. zorganizowałam z własnej inicjatywy na terenie szkoły nr 41 w Częstochowie poradnię, w której zaczęłam pełnić społecznie funkcję pedagoga (a stało się to dlatego, że odczuwałam potrzebę spożytkowania własnej wiedzy, potrzebę przyjscia z pomocą dzieciom, które tego wymagały), nie przypuszczałam, że rok szkolny 1973/74 przyniesie tak duże zmiany w procesie unowocześniania naszego systemu oświatowo-wychowawczego. Tym bardziej nie przypuszczałam, że moje marzenie, aby w każdej szkole w przyszłości był pedagog, nabierze realnych kształtów. Instrukcja organizacji kształcenia i wychowania socjalistycznego w roku 1973/74 wskazuje na możliwość wprowadzenia tytułem eksperymentu w 5—6 szkołach miejskich etatu pedagoga mającego za zadanie organizowanie i koordynowanie działalności szkoły celem rozwinięcia opieki wychowawczej nad dzieckiem oraz podnoszenia poziomu kultury pedagogicznej rodziców.

Czas mojej pracy w poradni był ograniczony, uczyłam bowiem w szkole w pełnym wymiarze godzin dydaktycznych. W uruchomionej poradni miałam stałe dwugodzinne dyżury dwa razy w tygodniu dla rodziców i nauczycieli. Natomiast dla uczniów czas przeznaczałam na przerwach międzylekcyjnych. (Działalności mojej nie mogłam tak rozwinąć, jak widziałabym ją teraz przy tych możliwościach, gdzie cały czas pracy można poświęcić na pracę pedagoga szkolnego).

Prowadziłam poradnictwo wychowawcze dotyczące uczniów, nauczycieli, rodziców oraz częściowo poradnictwo zawodowe. Działalność poradni nastawiona była na zapobieganie niepowodzeniom szkolnym uczniów oraz na pomoc uczniom niedostosowanym społecznie.

W pierwszym roku systematyczną opieką objętych zostało 13 uczniów (mimo większych potrzeb). W następnym roku ilość uczniów zwiększyła się do 20. Wynikało to z istniejących potrzeb, jak i z zainteresowania się rodziców tą formą pomocy i współpracy ze strony szkoły.

U każdego ucznia, nad którym sprawowałam systematyczną opiekę, przeprowadzałam wywiad kliniczno-środowiskowy, który pozwolił mi poznać warunki domowe i zdrowotne dziecka. W wypadku gdy nie były spełniane wymogi higieny umysłowej ucznia, higieny życia, zwracałam uwagę rodziców na te sprawy. W dalszych kontaktach z rodzicami poznawałam ich stosunek do dziecka, do jego potrzeb.

Pomoc udzielana rodzicom — to odpowiednia interwencja, pedagogizacja. Pomoc udzielana dziecku — to stwarzanie mu przyjaznej atmosfery i nawiązywanie z nim bliższego kontaktu, otaczanie go stałą opieką pedagogiczną. W wielu przypadkach — skierowanie na badanie psychologiczne, leczenie neurologiczne, skierowanie na ćwiczenia ortofoniczne, umieszczenie w Domu Dziecka, w Zakładzie Wychowawczym.

W przypadkach rażących zaburzeń w zachowaniu uczniowie kierowani byli do Poradni Wychowawczo-Zawodowej z pełną dokumentacją, która zawierała:

- 1) dane osobowe o dziecku — imię i nazwisko dziecka, data urodzenia, klasa, adres, nazwisko wychowawcy, godziny nauki;
- 2) charakterystykę dziecka: a) postępy dziecka w nauce; b) informacje o jego środowisku rodzinnym; c) pozytywne cechy osobowości i środowiska dziecka; d) wytwory podopiecznego (rysunki, zeszyty, prace manualne);
- 3) przypuszczalne przyczyny trudności;
- 4) środki pomocy stosowane dotychczas przez szkołę;
- 5) opinię lekarza szkolnego o ogólnym stanie zdrowia dziecka, ewentualne wyniki badań: słuchu, wzroku.

Po dokładnym wywiadzie kliniczno-środowiskowym, chcąc poznać zaburzenia życia uczuciowego, konflikty, potrzeby psychiczne ucznia, stosowałam test zdań niedokończonych (w liczbie 76). O wyborze tej metody zadecydowały przypuszczenia, że niepowodzenia w nauce, agresywne zachowanie mogą występować między innymi na skutek powstałych zaburzeń u ucznia, w różnych sferach życia. Jest to metoda o charakterze projekcyjnym, opierająca się na zasadzie swobodnych skojarzeń, dająca wgląd w doznane przeżycia, konflikty często wyparte ze świadomości itd. Test ten badał następujące strony życia i uczuć dziecka: stosunek do matki, ojca, rodzeństwa, samego siebie, kolegów, stosunek do przyszłości, do przeszłości.

Poza tym stosowałam wypracowania o charakterze projekcyjnym, ankiety. Równocześnie prowadziłam obserwację ucznia na terenie grupy klasowej. Obserwacje sytuacyjne ujmujące reakcje ucznia na oceny pozytywne, negatywne, na otrzymane nagany, pochwały itp.

Wszystkie te zabiegi miały na celu uchwycenie przyczyn trudności tkwiących w uczniu, w szkole, w rodzinie lub w środowisku.

Tak przygotowany materiał, po przeanalizowaniu, przedstawiałam wychowawcy, nauczycielom uczącym danego ucznia, z którymi wspólnie ustalałam dalsze linie postępowania.

Moja działalność obejmowała częściowo również poradnictwo zawodowe. Uczniowie informowani byli o warunkach psychofizycznych, jakie winni spełniać wybierając daną szkołę, o aktualnych zapotrzebowaniach w kraju, o decyzjach administracyjnych ze strony władz szkolnych.

Przeprowadziłam również w kl. V badania 30 uczniów z niepowodzeniami szkolnymi, większymi lub mniejszymi, szukając przyczyn ich powstania oraz skutków. Zastosowałam tu następujące metody badań: analizę dokumentacji ucznia (arkusze ocen), ankietę, wywiad z uczniem, rodzicami, nauczycielami, test zdań niedokończonych, obserwację, sprawdzenie techniki cichego czytania.

Ze względu na zbliżoną swoją działalność do działalności Komisji d/s dzieci i młodzieży na terenie szkoły — przejęłam organizację pracy Komisji, którejostałam przewodniczącą. Rozpatrywane przypadki wykroczeń u uczniów na Komisji często znajdowały zakończenie w Szkolnej Poradni. Ze względu na pełne rozeznanie w sytuacjach rodzinnych uczniów miałam wpływ na typowanie uczniów do zapomocy szkolnej, na kolonie letnie oraz wczasy w ciągu roku.

Rozwijając wyżej wspomnianą działalność starałam się służyć radą nauczycielom, z którymi pracowałam. W tym celu redagowałam gazetkę *Co nowego*. Nauczyciele mogli w niej znaleźć ciekawe artykuły pedagogiczne, korzystać z ogłaszanych wzorów kwestionariuszy do badań socjometrycznych, otrzymywali również gotowe zestawy bibliografii dotyczącej wyboru zawodu, godzin wychowawczych, metod poznania ucznia, zespołu klasowego, środowiska oraz opracowaną wzorowo dokumentację wychowawcy klasowego.

W poradni swej prowadziłam odpowiednią dokumentację swoich podopiecznych.

Podstawą jej była karta pobytu ucznia, wyniki rozmów z matką czy ojcem, ustalone zabiegi terapeutyczne, wytwory dziecka, wyniki badań ankietowych i testowych, notatki składające się na charakterystykę osobowości ucznia.

Biblioteczkę poradni miałam wyposażoną w literaturę pedagogiczną dla rodziców. W poradni poza pedagogizacją indywidualną rodziców prowadziłam także pedagogizację zbiorową. Przeprowadziłam prelekcje na następujące tematy: „Warsztat pracy ucznia”, „Dysleksja — choroba nieporadnego czytania”, „Postawy rodziców a zachowanie się dziecka”.

Podsumowując swoją działalność mogę stwierdzić, że dała mi ona wiele zadowolenia. W kilku przypadkach zapobiegnięto drugoroczności, kilkoro uczniów zostało zatrzymanych na drodze do wykolejenia, w kilku przypadkach konflikt szkoły a dziecko został całkowicie usunięty. W dwóch przypadkach uczniowie, po ukończeniu szkoły, wraz z rodzicami dalej zgłaszali się po porady. W kontaktach tych widoczna była przyjaźń i zaufanie, jakie okazywali. W jednym przypadku uczeń (którego nie udało się uchronić od przestępstwa — silny konflikt w domu, prymitywizm rodziców, błędy wychowawcze) został skierowany drogą sądową do domu poprawczego. Przez cały okres pobytu pisze listy, w których opisuje życie w zakładzie oraz pracę nad sobą. Dalsze postępowanie terapeutyczne wobec tego ucznia — to odpisywanie na jego listy, zaprosiny na niedzielę itp. Chłopiec uwierzył w siebie i własną przyszłość.

Tak zakrojona działalność wymaga dużo czasu oraz skoncentrowania się na sprawach opiekuńczo-wychowawczych. Moje trudności, jakie miałam w tej pracy, to: przede wszystkim brak czasu, potęgowany tym, że wypełniałam inne obowiązki w szkole tak jak każdy nauczyciel, bierność niektórych wychowawców wobec moich pocynań, brak odpowiedniej atmosfery, zainteresowania i zaangażowania ze strony nauczycieli.

W tej sytuacji istnienie poradni miało charakter działalności indywidualnej związanej z działalnością szkoły tylko w przypadku poszczególnych uczniów, ale nie zintegrowanej z całym systemem wychowawczo-dydaktycznym szkoły. Należy też stwierdzić brak gotowych narzędzi w tej pracy, zdobywanie ich poprzez własne samokształcenie.

Można byłoby zadać pytanie, czy taka poradnia jest potrzebna w każdej szkole? Moja odpowiedź może być tylko twierdząca.

Minione lata pracy w poradni szkolnej ukazały, jak wielu problemów my nauczyciele na terenie szkoły nie dostrzegamy. Nauczyciele nie mają czasu na bliższe poznanie dziecka. W praktyce nauczyciel stwierdza fakt, że dany uczeń zaczyna się zaniedbywać, brak mu jednak czasu i przygotowania, ażeby mógł rozszyfrować, dlaczego tak się dzieje. Szkoła potrzebuje w tym zakresie stałej opieki psychopedagogicznej, czynnika fachowego, który współpracowałby z nauczycielem i uzupełniałby jego wiedzę o uczniu. Trzeba tu także zauważyć, że nie tylko tempo pracy i brak czasu nie pozwala nauczycielowi na bliższe poznanie dziecka, ale zdarza się, że obojętna postawa nauczyciela, brak zaangażowania ze strony wychowawcy jest przyczyną jego niewiedzy o uczniu. „W listach do młodego nauczyciela”¹ M. Grzegorzewskiej słusznie stwierdza się, że „wychowawcę powinno cechować umiłowanie dziecka, chęć oddziaływania na nie, szukanie u każdego wychowanka jego cech najlepszych i opierania się na nich”. Jeżeli dziecko naszej szkoły nie znalazło tego u swego nauczyciela wychowawcy, to na pewno znalazło zrozumienie i pomoc w poradni szkolnej, gdyż dla mnie drogowskazem są następujące słowa Marii Grzegorzewskiej: „Dziecko nie dlatego jest złe, że chce być takie, ale dlatego, że nie umie być dobre. Wspierajmy je więc w dążeniu do poprawy, wyciągnijmy pomocną dłoń”.

¹ Maria Grzegorzewska: Listy do młodego nauczyciela. Warszawa 1959

PROBLEM OBCIĄŻENIA PRACĄ FIZYCZNĄ W GOSPODARSTWACH ROLNYCH UCZNIÓW KL. V — VIII RODZIN CHŁOPO-ROBOTNICZYCH

Już od kilku lat interesuje mnie bliżej całokształt życia dziecka wiejskiego, pochodzącego z rodziny chłopo-robotniczej, tej warstwy społecznej, która dopiero w Polsce Ludowej zdobyła sobie prawo obywatelstwa społecznego. Warstwa ta stanowi najmłodszą społeczność współczesnej wsi. I dlatego też jest to społeczność najmniej znana spośród innych społeczności naszego kraju. Chociaż ostatnio na łamach prasy, zwłaszcza specjalistycznej, pojawia się coraz to więcej publikacji o charakterze badawczym informujących o genezie, trudnościach i formach życia oraz strukturze społeczno-zawodowej tej społeczności, to jednak na ogół mało się pisze o jej treściach, celach i metodach wychowawczych.

Świadczy to o tym, iż przynajmniej dotąd nie podejmuje się na szerszą skalę badań obejmujących proces wychowawczy tej ważnej dziedziny życia społeczności. Stąd nic dziwnego, że proces realizacji zadań wychowawczych w rodzinach chłopo-robotniczych jest mało znany. Już ten fakt skłania do zainteresowania się tą właśnie dziedziną życia, do poznania zakresu jej treści, metod organizacyjnych oraz rodzaju środków działań wychowawczych podejmowanych przez te rodziny.

Struktura wychowania rodzinnego niezależnie od badanej społeczności obejmuje wiele płaszczyzn i kierunków działania, a każda z tych płaszczyzn ma określony rodzaj zadań, dążeń i celów. Proces każdego z tych kierunków działań przebiega na określonej płaszczyźnie życia rodzinnego, co wymaga oddzielnego spojrzenia na każdy, na jego specyfikę i rezultat wychowawczy, do jakiego prowadzi.

Mając to na uwadze zainteresowałem się szczególnie jedną z wielu płaszczyzn wychowawczych życia rodzinnego, a mianowicie tą płaszczyzną, na której kształtuje się proces programujący i realizujący zagadnienia budżetu czasu dziecka wieku szkoły podstawowej w obrębie klas V — VIII rodziny chłopo-robotniczej.

Celem moich dociekań badawczych stał się właśnie ten proces, a głównie jego mechanizm. W związku z tym trzeba było przeprowadzić szczegółowe i wielostronne badania tej płaszczyzny życia rodzinnego, na której kształtuje się budżet czasu ucznia. Poznanie tej płaszczyzny byłoby niemożliwe bez bezpośredniego dotarcia do wsi, do konkretnych rodzin, instytucji, które określają całokształt budżetu czasu swoich dzieci, planują i wypełniają go treściami, nadają mu kształt czasowy.

Zjawisko to badałem przy pomocy wywiadu środowiskowego, przeprowadzonego wśród rodziców, którzy wywierali decydujący wpływ na określenie budżetu czasu dla swoich dzieci. W tym środowisku obok rodziców na kształtowanie budżetu czasu wywiera również wpływ szkoła zwłaszcza na te dzieci, które uczęszczają do niej. Dlatego też badając to zjawisko z konieczności poszerzyłem wywiad, objąłem nim także szkołę, jej nauczycieli, którzy posiadali bardzo cenne na ten temat informacje.

Szkoła bowiem z racji pełnienia funkcji dydaktyczno-wychowawczych w tym środowisku bierze udział obok domu rodzinnego ucznia w tworzeniu budżetu czasu dla dzieci w wieku szkolnym. Przy czym podkreślić należy, iż tendencje pedagogiczne współczesnej szkoły w środowisku wiejskim, a zwłaszcza zbiorczej szkoły gminnej — idą w kierunku uwolnienia rodziny od bardzo często nieporadnej realizacji przez nią źle pojętych zadań opiekuńczo-wychowawczych i objęcia dzieci w wieku szkolnym tych rodzin zorganizowanym i planowanym oddziaływaniem opiekuńczo-wychowawczym, a zatem musi przejąć na siebie całkowicie funkcję w zakresie działania kształtującego budżet czasu ucznia.

Zebrany w czasie badań materiał stanowi co prawda poważne źródło informacji na określone zagadnienie, to jednak nie może w całości zadowolić, jak się okazało w czasie jego analizy, wobec niektórych sytuacji był kontrowersyjny. Zawierał bowiem różne zdania, jakie zaszyły między informacjami rodziców z jednej a nauczycielami z drugiej strony w zakresie niektórych określeń sytuacyjnych badanego zjawiska.

Wobec sprzecznych stwierdzeń należało zająć ostatecznie określone obiektywnie stanowisko. W związku z tym zaszła konieczność poszerzenia badań, objęcie nimi także uczniów badanych rodzin, ażeby znaleźć się w posiadaniu dodatkowego materiału uzyskanego z wypowiedzi uczniów klas V — VIII, jako źródła wiedzy o budżecie czasu ucznia wypełnionego różnorodnymi zajęciami.

W tym celu przeprowadziłem badania ankietowe wśród uczącej się młodzieży szkolnej. Ankietą ta obejmowała następujące zestawy pytań: pierwszy jej zestaw obejmował pytania dotyczące w ogóle określenia rodzaju i czasu zajęć związanych z nauką szkolną, a drugi — zawierał pytania, których odpowiedzi dawały informacje o czasie zajęć związanych z zaspokojeniem elementarnych potrzeb ucznia, natomiast trzeci — dotyczył rodzaju prac w gospodarstwie swoich rodziców i wreszcie czwarty zestaw informował o czasie wolnym uczniów.

Z tak opracowaną ankietą w ciągu jednego roku, gdyż chodziło mi zasadniczo o budżet czasu ucznia na przestrzeni jednego roku, dotarłem do 37 szkół podstawowych, pracujących w środowisku wiejskim w rejonie dwóch dużych uprzemysłowionych miast Kielecczyny: Ostrowca i Starachowic. Społeczność środowiskowa tego regionu to typowe środowisko chłopo-robotnicze.

Ponad połowa jego mieszkańców pracuje w zakładach przemysłowych tych dwóch dużych miast i innych mniejszych znajdujących się w badanym regionie, a jednocześnie prowadzi niewielkie gospodarstwa rolne, jako drugi obok pracy zarobkowej w przemyśle warsztat pracy traktowany przez nich niejednokrotnie jak dodatkowe źródło dochodu rodziny.

Wielkość obszarowa gospodarstw badanych rodzin mierzona w hektarach ogranicza się na ogół od 1 — 5 ha. Strukturę agrarną 597 badanych rodzin pokazuje tabela 1:

Tabela 1

Struktura agrarna badanych rodzin		
Wielkość gospodarstw w ha	Liczba gospodarstw w jednostkach	Liczba gospodarstw w %/0/0
0—1	38	6,4 %
1—2	170	28,5 %
2—3	198	33,0 %
3—4	93	15,8 %
4—5	70	11,7 %
5—6	13	2,1 %
ponad 6 i więcej	15	2,5 %
	597	100,0 %

Pracę badawczą przy pomocy ankiety prowadziłem wyłącznie na lekcjach wychowawczych przeznaczonych do dyspozycji poszczególnych wychowawców klas V — VIII. Aby praca była udana i przyniosła oczekiwane rezultaty, młodzież szkolną ankietę wypełniała anonimowo i tylko w obecności badającego, który kierował procesem ich pracy. Ta sytuacja stworzyła stosunkowo dobry klimat dla wypełnia-

jących ankietę, w rezultacie którego uzyskano szersze wypowiedzi na zamieszczone w niej pytania.

Zebrany materiał przy pomocy ankiet jako wynik pracy badawczej w środowisku chłopo-robotniczym stanowił podstawę do opracowania tego artykułu o budźcie czasu uczniów klas szkół podstawowych i ich przeciążeniu fizycznym.

A oto jak prezentują się liczbowo ogólne dane z przeprowadzonych badań ankietowych, ilustruje poniżej podana tabela 2.

Tabela 2

Ogólne dane o ankietowanych uczniach								
Lp.	Liczba szkół objętych badaniem	Ogółem wypełniających ankietę	Pięć badanych		Klasy			
			dziewczęta	chłopcy	V	VI	VII	VIII
1.	37	621	324	297	113	152	170	186

Z danych liczbowych zamieszczonych w tabeli 2 wynika, iż badaniami ankietowymi objęto 621 uczniów, w tym 324 dziewczęta i 297 chłopców klas V — VIII w 37 szkołach podstawowych tego regionu.

Badaniami ankietowymi celowo nie objąłem najmłodszej grupy uczniów klas I — IV szkół podstawowych, jak też młodzieży kształcącej się w szkołach ponadpodstawowych oraz młodzieży po szkole podstawowej, która z takich czy innych powodów nie podjęła dalszej nauki w szkołach średnich. Uprzednio przeprowadzony bowiem sondaż środowiskowy wśród nauczycieli jak i rodziców wykazał, iż dzieci klas najmłodszych szkół podstawowych z uwagi na ich młody wiek mają względnie korzystny budżet czasu, są dziećmi najmniej obciążonymi przez rodziców pracą fizyczną w gospodarstwach rolnych, a młodzież uczęszczająca do szkół ponadpodstawowych stanowiła w badanej społeczności środowiskowej z jednej strony nieliczną grupę (57 uczniów), z drugiej zaś była to młodzież, która do pobliskich miast dojeżdża do szkół średnich pociągami, środkami komunikacji podmiejskiej bądź państwowej, a nawet rowerami. Stąd też młodzież ta mniej pomaga rodzicom w ich gospodarstwach rolnych, więcej czasu zużywa na naukę szkolną i dojazdy do i ze szkoły, a uczestniczenie jej w pracy fizycznej kształcąc nawet wpływa na jej charakter.

Dzieci klas I — IV z badanych rodzin były w znacznie korzystniejszej sytuacji życiowej niż ich starsze rodzeństwo bądź starsze koleżanki czy starsi koledzy klas V — VIII, gdyż budżet czasu tych dzieci z racji młodego wieku spontanicznie ukształtował się pomyślnie zarówno dla ich rozwoju fizycznego, jak umysłowego. Badania środowiskowe wykazały, iż dzieci te na ogół dłużej śpią (średnio 11 godzin), a ich zajęcia związane z nauką szkolną (nauka w domu i w szkole) wynoszą średnio od 3 do 5 godzin dziennie. Do tego czasu doliczyć należy czas zużyty na drogę do i ze szkoły, który wynosi od 0,5 do 1,2 godziny, oraz czas potrzebny na zajęcia sanitarno-higieniczne i posiłki, a także na realizację drobnych czynności usługowo-porządkowych w domu, w obejściu oraz w gospodarstwie, niekiedy na polu — zleconych przez rodziców wynosi łącznie od 3 — 4 godzin. Reszta natomiast czasu dobowego dnia powszedniego młodziej grupy uczniów w granicy 6 — 7 godzin sta-

nowi czas wolny, wykorzystywany przez tę grupę dzieci wyłącznie na zabawy wyuczone w szkole bądź to organizowane według własnych pomysłów wyobraźni.

Typowymi zabawami tego wieku dzieci bez względu na płeć są w okresie letnim: gra w piłkę (w dwa ognie, w „nogę”), różnego rodzaju biegi organizowane na jezdniach, łąkach i ogrodach, jazda na rowerze, „zabawy wojenne”, a w okresie jesiennym do tych form zabawowych dochodzi palenie ognisk, przesiadywanie nad rzekami, wycieczki do lasu i inne.

Natomiast w okresie zimowym zmienia się rodzaj zabaw, chociaż i o tej porze roku występują „zabawy wojenne”, różnorakie biegi i wyścigi, to jednak przeważają zabawy związane z jazdą na sankach, lyżwach i nartach, sprzęcie w wielu przypadkach wykonanym przez samych rodziców bądź starsze rodzeństwo, a w nielicznych tylko przypadkach zakupionym przez rodziców. Z innych należy wliczyć: zabawy ze śniegiem, jazda na butach po lodzie, zjazdy itp.

Ta grupa uczniów niemało czasu przeznaczają również na czynności związane z zaspokojeniem jej potrzeb psychicznych, a wypływających z jej zainteresowań i zamiłowań. Do czynności, którymi wypełnia ona sporo czasu wolnego, zaliczyć należy: przeróżne majsterkowania, czytanie książek, oglądanie niektórych audycji programu telewizyjnego, hodowla królików, gołębi. Natomiast słuchanie audycji radiowych w tym wieku u tej grupy uczniów należy raczej do czynności bardzo rzadkich.

W niedziele i święta czas wolny dzieciom tej grupy wiekowej zwykle wydłuża się, odpada wówczas nauka w szkole oraz droga do i ze szkoły. Czas wolny zatem w te dni wynosi około 8—9 godzin. Zwykle wypełniony jest on różnymi rodzajami gier i zabaw, a także czynnościami wynikającymi z zainteresowań dzieci, takimi jak: majsterkowanie, czytanie, oglądanie audycji telewizyjnych, rzadziej słuchanie audycji radiowych. Formy gier, zabaw i innych czynności młodzież tej grupy wiekowej organizuje sama we własnym zakresie, nikt jej z dorosłych jeśli nie przeszkodzi to na pewno nie pomoże. Dlatego też organizowane przez nią formy zabawowe niejednokrotnie mają charakter jednorodny, często jakiś określony rodzaj zabaw z braku znajomości innych powtarza się, co zaważa na wartości zabawy. Staje się ona nieciekawa, doprowadza do przemęczenia jej uczestników, w efekcie którego dochodzi między nimi do konfliktów, kłótni, a nawet bójek, kończących się niekiedy dramatycznie.

Są to sytuacje wysoce niekorzystne dla tych dzieci z punktu widzenia wychowawczego. Sytuacjom tym sprzyjają, jak wykazały badania, dni wolne od zajęć szkolnych, nauki domowej, od pracy fizycznej w gospodarstwie i innych czynności użyteczno-praktycznych realizowanych przez dzieci w zakresie własnych potrzeb, a tymi dniami są najczęściej niedziele i święta zwłaszcza w okresie lata. W dni te młodzież klas I — IV pozostaje najczęściej bez opieki ze strony dorosłych, a zatem we własnym zakresie organizuje zajęcia i wypełnia nimi czas wolny, bez niczyjej pomocy: rodzina nie ma czasu, a i nie zna się na tym, szkoła wiejska w dni te pozostaje zamknięta.

W tej sytuacji młodzież ta zwykle zdana jest na siebie i dlatego też nie zawsze potrafi organizować i prowadzić zabawy, gry według obowiązujących przepisów regulaminowych, nie zawsze również potrafi podporządkować się obowiązującym normom i regułom społecznym. Stąd nietrudno jest o konflikt, u podłoża którego powstają wydarzenia ujemnie oddziałujące na kształtowanie osobowości ucznia.

Zupełnie inaczej kształtuje się budżet czasu uczniów starszej grupy młodzieży klas V — VIII badanej społeczności wiejskiej. Badania wykazały, iż w określeniu budżetu czasu tej grupy uczniów biorą udział w zasadzie dwie instytucje: rodzina i szkoła.

Udział szkoły w procesie określenia budżetu ogranicza się z reguły do wyznaczenia czasu lekcyjnego w szkole i do zadawania prac domowych, odrabianie których zajmuje młodzieży szkolnej wiele czasu.

Natomiast udział rodziny w tym zakresie jest dominujący. Po zajęciach szkolnych kontrolę nad młodzieżą badanej grupy przejmuje rodzina, kształtuje stąd jej budżet w zależności od okoliczności i rodzaju potrzeb, dysponując jej czasem wykorzystując ją do realizacji określonych zadań w gospodarstwie rolnym.

Przeprowadzony wywiad wśród 259 czynnie pracujących nauczycieli w 37 szkołach w środowisku wiejskim, jak też zebrany materiał sondażowy w 597 rodzinach chłopo-robotniczych, tudzież informacje zamieszczone w wypełnionych przez młodzież 621 ankietach — wskazały jednoznacznie na złożoność strukturalną budżetu czasu ucznia w grupie starszej szkół podstawowych. Wszystkie badane grupy społeczności wiejskiej były identycznie zgodne co do tego, że elementami składowymi budżetu czasu ucznia są: nauka szkolna, zajęcia w gospodarstwie rolnym i czas wolny.

Każdy z tych elementów wymaga zatem oddzielnego omówienia i analizy. W związku z tym przystąpiłem do analizy tej części zebranego materiału, który bezpośrednio określał zakres czasu oraz miejsce nauki szkolnej i domowej badanej młodzieży w ogólnym budżecie jej czasu.

Uczenie się jest obok innych podstawowym obowiązkiem młodzieży w wieku szkolnym — jak stwierdziła Anna Łukawska w książce pt. „Dydaktyczne przyczyny trudności w nauce domowej”¹. Skoro tak, to ciekawe zatem jest, ile czasu dzieciom klas V — VIII badanej społeczności zajmuje nauka szkolna na przestrzeni całego roku szkolnego. Odpowiedź na to pytanie znalazłem w zebranym materiale badawczym, którego analiza wykazała pewne zróżnicowanie czasowe, zwłaszcza jeśli chodzi o naukę domową uczniów badanej grupy w ich budżecie czasu. Nauka szkolna oraz droga do i ze szkoły dla każdej klasy z osobna w badanej grupie uczniów zajmują w zasadzie stałą i niezmienną pozycję czasową w ogólnym budżecie ich czasu. Tę stałą pozycję, jaką jest nauka szkolna w budżecie czasu młodzieży, wyznacza obowiązujący w danej klasie program nauczania i wychowania szkoły podstawowej, a drugą stałą pozycją, jaką jest droga do i ze szkoły, wyznacza jej długość mierzona w kilometrach, która jest niezmienna, a na pokonanie której młodzież musi zużyć określoną ilość czasu.

Jedyną niestałą pozycję w budżecie czasu badanej młodzieży stanowi — jak wcześniej podkreślałem — ich nauka domowa. Czas przeznaczony na naukę domową determinują czynniki, jak: właściwości psychofizyczne uczniów, pora roku, środowisko rodzinne, a także sama szkoła.

Ile czasu dziennie zajmuje uczniom klas V — VIII badanego środowiska działalność podstawowa, jaką jest praca szkolna łącznie z nauką domową oraz z pokonaniem przez nią drogi do i ze szkoły w okresie wzmózonych prac polowych (wiosna, lato, jesień) — ilustruje tabela 3.

Tabela 3

Lp.	Rodzaj zajęć związanych z pracą szkolną	Zużywany czas w godz. zegarowych przez młodzież kl.			
		V	VI	VII	VIII
1.	Praca szkolna	4,5	5,0	5,5—6,0	5,5—6,0 ²
2.	Odrabianie lekcji	0,4—0,2	0,5—0,3	0,9—0,2	1,0—0,4
3.	Droga do i ze szkoły	0,1—0,5	0,2—0,5	0,1—0,4	0,1—0,3
	Łączny czas	5,0—5,2	5,7—5,8	6,5—6,6	6,6—6,7

¹ Łukawska: Dydaktyczne przyczyny trudności w nauce domowej. Warszawa 1973, PZWS, s. 69.

Ile czasu dziennie zajmują tej młodzieży te same rodzaje czynności w okresie zimy, pokazuje tabela 4:

Tabela 4

Lp.	Rodzaj zajęć związanych z pracą szkolną	Zużywany czas w godz zegarowych przez młodzież kl.			
		V	VI	VII	VIII
1.	Praca szkolna	4,5	5,0	5,5—6,0	5,5—6,0
2.	Odrabianie lekcji	0,4 · 2,0	1,8—2,5	1,4—1,6	2,4—1,8
3.	Droga do i ze szkoły	0,1—0,5	0,2—0,5	0,1—0,4	0,1—0,3
	Łączny czas	5,0—7,0	7,0—8,0	7,0—8,0	8,0—8,1

Analiza porównawcza przeprowadzona między obydwoema tabelami 3 i 4 wykazała, że ich wielkości liczbowe z wyjątkiem jednej pozycji określającej czas uczniów zużytkowany na pracę domową — są identyczne. Okazuje się, że zarówno nauka szkolna tej młodzieży, jak też droga do i ze szkoły na ogół w ciągu jednego roku szkolnego zajmuje młodzieży szkolnej klas V — VIII tę samą ilość czasu. A zatem dwa rodzaje zajęć stanowią — niezależnie od pory roku — stałe pozycje czasowe młodzieży w jej ogólnym budżecie czasu.

Jedynie zmienną pozycją czasową okazała się czynność młodzieży związana z odrabianiem lekcji domowych. Dane liczbowe zamieszczone w tabelach 3 i 4 w części dotyczącej czasu potrzebnego na odrabianie pracy domowej wykazują, że młodzież szkolna, zarówno dziewczęta, jak i chłopcy, w takich porach roku, jak wiosna, lato i jesień mniej zużywają czasu na odrabianie pracy domowej, niż to czynią w okresie zimy. Różnice w tym zakresie są znaczne. I tak uczniowie klas V badanej społeczności w okresie sezonowych prac polowych uczą się w domu średnio o 2 godziny krócej, niż to zazwyczaj czynią zimą, a uczniowie klas VI krócej o 2,2 godziny, natomiast klas VII około 1,5 godziny krócej i wreszcie klas VIII o blisko 2,0 godziny. Wykazane różnice w tabelach 3 i 4 w zakresie zmienności wielkości liczbowych określających potrzebny młodzieży czas na uczenie się w domu w dwóch zasadniczych okresach w roku leżą u podstaw specyfiki strukturalnej badanej społeczności wiejskiej. Bezpośrednia przyczyna wykazanych różnic czasowych niewątpliwie tkwi w środowisku społeczno-rodzinnym badanego regionu. Jest to typowe środowisko — jak wspominałem — chłopo-robotnicze, którego cechą charakterystyczną jest praca obojga rodziców.

Jedno z rodziców (ojciec) pracuje w zakładzie przemysłowym w mieście, dokąd dojeżdża do pracy, drugie zaś (matka) prowadzi z dziećmi gospodarstwo rolne. Co prawda są to gospodarstwa w większości niewielkie, których powierzchnia przeciętnie kształtuje się w granicach od 1,0 do 3,0 ha, to jednak gospodarstwa te z uwagi na bardzo niski stopień zmechanizowania wymagają od niemal wszystkich członków rodziny dużego wysiłku fizycznego i wkładu olbrzymiej pracy na ich prowadzenie.

Nic stąd dziwnego, że dzieci w wieku szkoły podstawowej, zwłaszcza klas V — VIII, tych rodzin z reguły zmuszone są do ciężkiej pracy fizycznej w gospodarstwach rolnych swoich rodziców.

Badania wykazały, że na ogólną liczbę 621 ankietowanych uczniów aż 67% z tej liczby stanowią dzieci obciążone pracą w gospodarstwach rodziców ponad swoje możliwości fizyczne. Obciążenie to szczególnie zanotowano w okresie sezonowych prac polowych, a okres ten zaczyna się wczesną wiosną i ciągnie się niemal do

późnej jesieni. Badania ujawniły ścisłą współzależność, jaka występuje w tej społeczności między stopniem obciążenia fizycznego pracą badanych dzieci a wielkością gospodarstw ich rodziców. Wykazane obciążenie (87%) występuje zazwyczaj w tych rodzinach, których wielkość gospodarstw rolnych przekracza ponad 2 ha, a rodziny te stanowią większość badanej społeczności, bo na 597 wszystkich badanych rodzin aż 65% z nich posiada gospodarstwa rolne od 2,0 do 6,0 i nawet więcej ha.

Na obciążenie pracą fizyczną dzieci ma wpływ nie tylko wielkość gospodarstw mierzona w hektarach użytków rolnych, ale także cała ich złożoność strukturalna z kompleksem różnorodnych czynników, jak np. wartość glebowa występująca w badanym regionie, towarowość oraz produktywność gospodarstwa. Niemale znaczenie odgrywa w tym układzie czynnik osobowościowy rodziny, jej liczebność.

Na ogół bowiem wiadomo, że od jakości gleby zależy między innymi potencjał ekonomiczny gospodarstw. Jakość bowiem gleb decyduje o towarowości i wydajności produkcyjnej gospodarstw badanych rodzin.

Jak przedstawia się ocena rolnicza gleb badanego regionu, prezentuje tabela 5.

Tabela 5

Ocena rolnicza gleb regionu		
Lp.	klasy gleb	Powierzchnia gleb w %
1	I	15 %
2	II	33 %
3	III	28 %
4	IV	17 %
5	V	5 %
6	VI	2 %

Ogólnie rzecz biorąc (co wynika z tabeli 5) badany region ma warunki glebowe dość dobrej jakości. Gleby I, II, III, a nawet IV klasy stwarzają doskonałą podstawę dla rozwoju produkcji rolnej, w szczególności roślin przemysłowych (buraki cukrowe, rzepak), cenniejszych odmian zbóż (pszenica, jęczmień), warzywnictwa (kapusta, cebula, pomidory, marchew, pietruszka), sadownictwa i intensyfikacji produkcji rolnej oraz hodowli bydła, trzody chlewnej, owiec i drobiu domowego.

Zrozumiałe jest stąd, że z każdym rokiem wzrasta w badanej społeczności wiejskiej świadomość angażowania się w proces intensyfikacji, prowadzący do podniesienia dochodów w produkcji rolnej i hodowlanej. Przy czym wzrost dochodów uzyskuje się tu głównie przy pomocy takiego środka, jakim jest siła mięśni członków rodziny, zwłaszcza kobiet oraz dzieci w wieku szkoły podstawowej, których nie oszczędza się tu, lecz zmusza do ciężkiej pracy fizycznej na rzecz wydajności gospodarstw.

Do rzadkości w tej społeczności — jak wykazały badania — należy zwyczaj wykorzystywania w gospodarstwach nowoczesnego sprzętu mechanicznego, będącego w wyposażeniu baz międzykółkowych. Rodziny te obywają się na ogół bez pomocy kółek rolniczych w zakresie świadczeń usługowych. Dla zorientowania przytaczam cztery, spośród wielu, charakterystyczne wypowiedzi rodziców, w których to niejako usprawiedliwiają fakt niekorzystania przez nich z pomocy kółek rolniczych.

Oto zmienna wypowiedź jednego z badanych właścicieli gospodarstwa rolnego o obszarze 3,5 ha — zapytany, czy korzysta z usług kółek rolniczych, odpowiedział:

„Nie, posiadam niewielkie gospodarstwo rolne, dlatego też nie oplaça się ściągać nowoczesnego sprzętu”. Albo jeszcze inna odpowiedź na to samo pytanie. Właściciel gospodarstwa o obszarze 2,8 ha: „Nie korzystam, bo nie jestem w stanie zapłacić za usługi”. Natomiast żona jednego z pracowników huty, którego powierzchnia gospodarstwa wynosi 2,5 ha, tak odpowiedziała: „Nie korzystam nigdy, prowadzimy gospodarstwo wraz z dziećmi i dajemy sobie radę”. I wreszcie ostatnia z przytoczonych wypowiedzi jednej z właścicielek 3,8-hektarowego gospodarstwa: „Korzystamy ze sprzętu zmechanizowanego zamożnego sąsiada, za usługi te odrabiamy robocizną, a nie placimy pieniędzmi”.

Zarówno z tych wypowiedzi, jak i innych nie przytoczonych w niniejszej pracy wynika, iż niemal wszyscy członkowie tych rodzin są czynnie zaangażowani w proces produkcji rolnej. Utrzymanie gospodarstw rolnych przez badaną społeczność odbywa się kosztem jej siły roboczej. Praca w tych gospodarstwach ma charakter prymitywny, dlatego powoduje wydłużenie czasu pracy, a zatem zwiększa wysiłek fizyczny wszystkich członków rodziny z wyjątkiem małych dzieci do lat 10, starców i chorych.

Nietrudno wyobrazić sobie obciążenia pracą fizyczną w sezonie prac polowych poszczególnych członków rodziny, w tym również dzieci i młodzieży klas starszych szkół podstawowych i ponadpodstawowych w tym specyficznym strukturalnie środowisku chłopo-robotniczym, gdzie ojcowie rodzin zatrudnieni są na stałe w zakładach uspołecznionych.

Ojcowie rodzin zaabsorbowani pracą zawodową poza domem — jak słusznie uważa Karol Kotłowski² — cały ciężar prowadzenia produkcji rolnej w gospodarstwach przerzucają na barki żon i dzieci. Młodzież szkolna klas V—VIII bez względu na płeć po powrocie z zajęć szkolnych i spożyciu posiłków wykonuje szereg prac w gospodarstwie często przekraczających jej fizyczne możliwości.

Rejestr tych prac tylko w okresie prac wiosennych obejmuje najróżniejsze czynności usługowo-rolnicze, w tym również czynności codzienne określone uprzednio przez rodziców (ojców) przed ich odjazdem do pracy.

Do obowiązków chłopców należą:

- przygotowanie pokarmu dla bydła i koni, ich pielęgnacja (rżnięcie siewki, czyszczenie, karmienie i pojenie),
- przygotowanie gleby pod siew i sadzenie ziemniaków (orka, kultywowanie, wywóz obornika itp.),
- wspólnie z rodzicami (z ojcem bądź matką): siew zbóż, sadzenie ziemniaków, nawożenie chemiczne,
- odstawa mleka do mleczarni, rąbanie drewna.

Dziewczęta w tym okresie uczestniczą również w pracach polowych: sadzą ziemniaki, pomagają przy wywozie obornika, rozrzucają obornik w polu, pomagają przy siewie. W rodzinach o sferminizowanym rodzeństwie dziewczęta uczestniczą w pracach cięższych (męskich), jak:

- kultywowanie gleby, pielęgnacja bydła i koni, przygotowywanie karmy dla trzody chlewnej, koni i bydła, owiec i kur,
- odstawa mleka do zlewni.

Do innych czynności (dość częstych) wykonywanych przez dziewczęta należą:

- dopilnowanie w domu młodszego rodzeństwa (ubieranie, przygotowywanie dla nich posiłków, karmienie, opieka),
- obrządki gospodarcze i domowe (mycie naczyń, podłóg, rąbanie drewna, rżnięcie siewki, ścielenie, dojenie, pojenie bydła, karmienie zwierząt gospodarczych),
- przygotowywanie posiłków dla całej rodziny (kolacje).

² Karol Kotłowski: O pedagogicznym kształceniu rodziców. Warszawa 1968, PZWS, s. 48.

Natomiast w okresie letnim obciążenie pracą fizyczną zarówno dziewcząt, jak i chłopców wzrasta. O tej porze roku nie tylko że czynności przybywa, ale zmienia się ich rodzaj. Są to prace fizyczne cięższe gatunkowo i dłużej trwające. W tym czasie dzieci rodzin chłopo-robotniczych, jak żadne dzieci z innych warstw społeczności wiejskiej, zatrudnia się w pracach związanych z pielęgnowaniem roślin okopowych i warzyw. Niemal w ciągu jednego miesiąca dzieci te uczestniczą w plewieniu buraków cukrowych i odchwaszczaniu ziemniaków, biorą udział także w pracach związanych z ochroną tych roślin. W nieco późniejszym czasie (koniec czerwca) biorą udział w pracach związanych ze zbiorami pasz (siano, koniczyna). Niektórzy rodzice zmuszają nawet chłopców do ręcznego (kosami) koszenia tych roślin, co miało miejsce w 31 badanych przypadkach.

Badania wykazały, że okresem najbardziej obciążającym fizycznie młodzież szkolną tej społeczności wiejskiej jest okres żniw. Dziecko wówczas od świtu do zmierzchu, a czasem późno w noc bierze czynny udział w pracach żniwnych związanych z koszeniem, zbieraniem i zwózką zboża. Na wolny czas dla dzieci w okresie żniw nie ma miejsca, niekiedy nie mają go dzieci również i w niedzielę. Jeśli bowiem pracujący zawodowo ojciec na czas żniw nie otrzymał urlopu wypoczynkowego, wtedy z braku czasu w dni powszednie całe niedziele wykorzystuje na pracę żniwną i jemu to rzecz zrozumiała pomaga cała rodzina.

I wreszcie jesień, która także jest okresem bardzo uciążliwym dla dzieci. Dzieci tych rodzin muszą pogodzić naukę szkolną z nadmiarem obowiązków domowo-gospodarczych i również w okresie jesiennym oprócz niedziel i świąt (nie doznają odpoczynku) nie mają czasu wolnego. Muszą one włączyć się do prac typowo charakterystycznych dla tej pory roku.

Uczestniczą w związku z tym w szeregu pracach polowych i gospodarczych:

- w pracach przygotowawczych pod zasiew zbóż ozimych,
- w wykopkach buraków i ziemniaków,
- siew jesienny, orka zimowa,
- młocka, zwózka ściółki, prace ogrodniczo-warzywnicze,
- inne czynności obrzędowo-gospodarcze (przygotowywanie opału, utrzymanie inwentarza żywego itp.).

Na 597 badanych rodzin w 27 zanotowano największy stopień obciążenia dziecka pracami fizycznymi w gospodarstwach rolnych. Są to rodziny, w których niemal cały ciężar prowadzenia gospodarstwa rolnego przypadł w udziale ich dzieciom. Złożyła się na to osobliwa sytuacja zdeterminowana zasadniczo dwoma czynnikami: chorobą matki i nałogowym alkoholizmem ojca. Spośród tych 27 rodzin w 19 występuje ciężka choroba matki (reumatyzm, serce, wątroba, choroba psychiczna), a w 8 — alkoholizm ojców.

Jak wynika z badań oraz z relacji nauczycielskich — dzieci tych rodzin są wyraźnie przemęczone fizycznie, zaniedbane wychowawczo i dydaktycznie. Często opuszczają, zwłaszcza w okresie prac polowych, zajęcia szkolne, zwykle w tym czasie nie mają warunków do nauki domowej, brak tym dzieciom czasu na realizację osobistych potrzeb wynikających z ich pozaszkolnych zainteresowań. Przykute są do pracy w gospodarstwach jak żadne inne dzieci badanej społeczności. Żadne z rodziców tych rodzin, a tym bardziej z rodzin alkoholików — nie przejawia troski o stworzenie swoim dzieciom najniezbędniejszych warunków w zakresie zaspokojenia ich potrzeb psychicznych, aby prawidłowo rozwijała się ich osobowość. Trudno tego wymagać od ojca alkoholika czy ciężko chorej matki. Ojcowie alkoholicy — jak słusznie zauważył H. Smarzyński: w artykule „Środowisko społeczne nieletnich przestępców”³ nie interesują się zwykle swoimi rodzina-

³ J. H. Smarzyński: Środowisko społeczne nieletnich przestępców. *Ruch Pedagogiczny* nr 2, 1972, s. 163

mi, określonymi potrzebami swoich dzieci, a tym bardziej gospodarstwem rolnym. W tej sytuacji rodzinnej prowadzenie gospodarstwa spada całkowicie na barki ich żon i dzieci.

Ojcowie alkoholicy z pracy powracają bardzo często poważnie zamroczeni alkoholem, w domu wywołują więc atmosferę niepokoju, napięć i bójek, co niekorzystnie wpływa na proces wychowawczy ich dzieci.

Nie jest także — jak wykazało badanie — szczęśliwe dzieciństwo dzieci w rodzinach chorych matek. Ojcowie tych rodzin, pracując zawodowo, przebywają poza domem łącznie z dojazdami do pracy od 9,5 do 12,0 godzin dziennie. W związku z tym cały ciężar pracy związanej prawidłowym funkcjonowaniem gospodarstwa rolnego spada rżecz zrozumiała na dzieci.

Dwa źródła dochodów uzyskiwanych przez badaną społeczność z jednej strony — w rezultacie poprawiają warunki materialne tych rodzin, z drugiej zaś — pogarszają ich sytuację, obciążając wszystkich ciężką pracą fizyczną niejednokrotnie ponad ich siły.

Obciążenia te najdotkliwiej odczuwają dzieci klas V—VIII, co niekorzystnie odbija się na wynikach pracy szkolnej. Obarczone pracą fizyczną dzieci nie mają wiele czasu na naukę domową, na jej dokładne i bezbłędne wykonanie. Czas na niezbędną naukę domową w okresie sezonowych prac polowych w zależności też od danej klasy skracają się średnio o 2,5 godziny w stosunku do zużywanego czasu na ten cel w okresie zimy, co ilustruje tabela 3 i 4.

621 ankietowanych uczniów wykazało, że czas zajęty przez nich na odrabianie prac domowych w okresie zimy (dane liczbowe ilustruje tabela 4) — jest zupełnie wystarczający, są więc w stanie odrobić poprawnie wszystkie zadane prace i zadania domowe. Natomiast czas zużywany na ten sam cel w okresie prac polowych (dane liczbowe w tabeli 3) jest niewystarczający. Lekcje odrabiają — jak sami stwierdzili — w pośpiechu i niedokładnie, a często tylko częściowo.

Na 621 ankietowanych uczniów 591 po powrocie ze szkoły zjada obiad i udaje się do pracy, a dopiero późnym wieczorem po kolacji, zazwyczaj po godzinie dwudziestej pierwszej, a nawet później — zależy to od stopnia nasilenia prac — odrabia lekcje domowe i przygotowuje się do następnych lekcji, będąc oczywiście w stanie kompletnego fizycznego wyczerpania. W takiej sytuacji najczęściej zasypia nad książką i zeszytami, nie jest więc zdolne do pracy umysłowej. Dzień pracy kończy się zwykle między 22.00 a 23.00 godziną i w tym to czasie udaje się na odpoczynek nocny, który wynosi, jak wykazały badania, 5,5 — 7,0 godzin.

27 uczniów spośród wszystkich ankietowanych nie ma nawet czasu na odrobienie wieczorem prac domowych i na przygotowanie się do nowych lekcji. Pracę tę zwykle odkłada na rano na krótko przed udaniem się do szkoły, co nie zawsze udaje się jej wykonać, bowiem z rana przed pójściem do szkoły musi ona wykonać wiele obowiązków w gospodarstwie, polu i zagrodzie.

Tylko 9 z ankietowanych uczniów odrabia lekcje we właściwej porze, a więc w godzinach 16,00 — 17,00. Okazało się, iż dzieci te pochodzą z rodzin trzypokoleniowych, w których to rodzinach rodzice tych dzieci mieszkają razem ze swoimi rodzicami, będącymi jeszcze w młodym wieku (52—61 lat). A zatem gros obowiązków związanych z prawidłowym funkcjonowaniem gospodarstwa rolnego przejmują na siebie dziadkowie oraz matki tych dzieci. Stąd też dzieci te są w o wiele szczęśliwszej sytuacji życiowej niż ich rówieśnicy czy też starsze koleżanki i koledzy z badanej społeczności, są więc mniej obciążone pracą fizyczną w gospodarstwach rodziców, a zatem dysponują niezbędnym czasem na naukę domową, na zabawę i rozrywkę oraz na realizację własnych potrzeb fizycznych i psychicznych.

Jak wynika z analizy zebranego w czasie badań materiału, na ogół dzieciom klas V—VIII, ze środowiska chłopo-robotniczego, niewiele pozostaje czasu na zabawę, rozrywkę i na rozwój własnych zainteresowań, a więc czasu wolnego tak niezbędnego dla

tego wieku na — jak twierdzi Z. Dąbrowski⁴ — regeneracje sił fizycznych i psychicznych organizmu. Czas wolny dzieci w tym środowisku jest ograniczony ich obowiązkiem pracy w gospodarstwach swoich rodziców. Wynika to z prostego faktu, że rodzice — jak sami stwierdzili — pracę fizyczną swoich dzieci świadczą na rzecz gospodarstw rolnych uważają za jedyny i podstawowy środek wychowawczy, środek, który został praktycznie wielokrotnie sprawdzony i potwierdzony przez życie.

Wiadomo bowiem, iż czas wolny dziecka racjonalnie do maksimum przez niego wykorzystany spełnia ogromną wartość w zakresie jego ogólnego rozwoju fizycznego, jak i umysłowego. Warto zatem zwrócić uwagę na jego ukształtowanie strukturalne w ogólnym budżecie czasu ucznia badanej społeczności w odrębnie pór roku o wzmożonej pracy polowej i zimą.

Ukształtowanie czasu wolnego badanych dzieci najlepiej zaprezentuje się na tle wszystkich zasadniczych i wykonywanych przez nich czynności na przykładzie jednego z wielu wybranych dni powszednich z okresu intensywnej pracy polowych.

Zilustruje to tabela 6.

Tabela 6

Lp.	Podstawowa czynność ucznia	Zużywany czas w godzinach przez młodzież w obr. klas			
		V	VI	VII	VIII
1	Zajęcia związane w ogóle z nauką szkolną	5,0—5,2	5,7—5,8	6,5—6,6	6,6—6,7
2	Sen nocny	7,0—7,3	6,4—6,6	5,5—5,7	5,9—6,0
3	Samoobsługa	2,0	1,4	1	1
4	Praca fizyczna ucznia w gosp. rolnym	9,1—9,2	9,8—10,0	10,5—10,6	10,0—10,2
5	Czas wolny	0,9—0,3	0,7—0,2	0,5—0,1	0,5—0,1

A ile czasu na ten sam rodzaj dobowych czynności zużywają ci sami uczniowie w okresie zimy, ilustruje tabela 7.

Tabela 7

Lp.	Podstawowe czynności ucznia	Zużywany czas w godzinach przez młodzież w obrębie klas			
		V	VI	VII	VIII
1	Zajęcia związane z nauką szkolną	5,0—7,0	7,0—8,0	7,0—8,0	8,0—8,1
2	Sen nocny	9,0—10,0	7,5—9,0	7,5—8,0	7,5—8,0
3	Samoobsługa	2,0	1,5	1,5	1,5
4	Praca fizyczna uczniów w gosp. rolnym i domu	3,0	3,5—4,0	4,5—5,0	4,1—4,7
5	Czas wolny	5,0—2,0	4,5—1,5	3,5—1,5	2,9—1,7

⁴ Zygmunt Dąbrowski: Czas wolny dzieci i młodzieży. Warszawa 1960, PZWS, s. 35.

Wielkości liczbowe przytoczone w tabelach 6 i 7 wskazują wyraźnie na różnice w ukształtowaniu się budżetu czasu badanych dzieci, jakie zachodzą między okresem intensywnych prac polowych na wsi a zimą. Zasadniczym czynnikiem wpływającym na ukształtowanie budżetu czasu ucznia w odrębnie jego czynności jest praca w gospodarstwie rolnym swoich rodziców.

Z analizy porównawczej danych liczbowych zamieszczonych w tabelach 6 i 7 wynika, że najkorzystniejszym okresem dla dzieci badanej społeczności wiejskiej dla ich pełnego i wszechstronnego rozwoju umysłowego, a także fizycznego — jest zima. W tym okresie dzieci te mają więcej czasu na naukę w domu, uczą się więc o bez mała 2 godziny dłużej niż w okresie lata, systematycznie i na ogół poprawnie odrabiają lekcje domowe, solidniej przygotowują się do nowych lekcji, nie opuszczają zajęć, są bardziej obowiązkowe, uczęszczają na organizowane przez szkołę zajęcia pozalekcyjne. W tym też czasie w porównaniu z okresem prac polowych o 2 godziny dłużej śpią i wreszcie są mniej fizycznie obciążone, prawie 5,5 godziny krócej pracują fizycznie w porównaniu z okresem letnim, a wykonywane przez nich prace w gospodarstwie rodziców w okresie zimy są bez porównania lżejsze, mniej pracochłonne, a zatem mniej męczące.

Bardzo korzystnym zjawiskiem w okresie zimowym dla rozwoju zainteresowań dzieci tej społeczności dla ich regeneracji sił fizycznych i umysłowych — jest znacznie dłuższy w porównaniu z okresem letnim czas wolny. W okresie pełnej intensyfikacji prac polowych czas wolny w dzień powszedni — jak wynika z tabeli 6 — praktycznie prawie nie istnieje. Dzieci są wówczas zajęte pracą. Przeprowadzone badania wykazały, że w okresie wiosny, lata i jesieni uczniowie klas V — VIII dysponują wolnym czasem w ilości 9-10 godzin tylko w niedzielę i święta. Wykorzystywane są one przez nich na realizację zajęć koniecznych, takich jak: sen, nauka domowa, samoobsługa, drobne czynności pomocnicze w gospodarstwie, oraz na realizację tzw. zajęć własnych, jak: zabawa, rozrywka i sport, tudzież na realizację osobistych zainteresowań czytelniczych, technicznych, kulturalnych, gospodarczych i innych.

Zimą natomiast dzieci badanych rodzin dysponują wolnym czasem nie tylko w niedzielę i święta — jak to bywa w okresie lata — lecz także niemal w każdy powszedni dzień. Ich czas wolny wynosi wówczas średnio 2,0 — 5,0 godzin dziennie. Czas wolny w okresie zimy, jak też i latem w wolne dni od pracy młodzież klas V — VIII wypełnia różnorodnymi zajęciami.

Wszystkie one leżą u podłoża jej zainteresowań. Przez czynne uczestniczenie w wybranych przez siebie rodzaju zajęć młodzież ta we własnym zakresie, bez niczyjej pomocy zaspokaja osobiste potrzeby tak psychiczne, jak i fizyczne. W procesie realizacji tych potrzeb jest zdana — jak wykazały badania — na własne siły i możliwości, talent i wiedzę. Nie może więc liczyć na pomoc szkoły, a tym bardziej na pomoc rodziców, którzy zgoła nie uznają wolnego czasu tak niezbędnego dla rozwoju społecznego swoich dzieci. Na zajęcia realizowane przez dzieci w wolnym czasie spoglądają niechętnie, o czym mówią dane liczbowe: na 597 badanych rodzin 511 wypowiedziało się dezaprobująco wobec wolnego czasu, który — jak stwierdzili — sprzyja wyrykom chuligańskim. Tak reprezentowane stanowisko przez nich w tej kwestii było niemal jednoznaczne. Spośród wielu zajęć organizowanych przez ich dzieci w wolnym czasie aprobowali oni tylko niektóre z nich, a mianowicie: oglądanie telewizyjnych programów dla młodzieży, słuchanie audycji radiowych, czytanie książek i prasy. Uznawali również prace użyteczne — dzwiedzają: szydełkowanie, cerowanie, wyszywanie, szycie na maszynie; u chłopców: majsterkowanie i naprawy o charakterze elektrotechnicznym i mechanicznym. Bardzo niechętnie natomiast wypowiadali się wobec wszystkich niemal czynności wykonywanych przez ich dzieci w wolnym czasie poza domem rodzinnym. Nie uznawali zatem walorów wychowawczych tkwiących w niektórych zabawach i grach sportowych, a zwłaszcza w turystyce, w wyciecz-

kach, w zajęciach organizowanych przez niektóre kluby „Rolnika” i „Ruch” dla dzieci i młodzieży szkolnej.

Jasną jest rzeczą, iż rodzice w tym wypadku poważnie się mylą, chociaż czas wolny w tej społeczności wiejskiej planuje i organizuje sama młodzież, bez niczyjej pomocy i zazwyczaj przez nikogo nie kontrolowana — to jednak forma i treść wypełniających ten czas zajęć posiada niewątpliwie duże wartości społeczno-wychowawcze. Dlatego istnieje pilna potrzeba na organizowanie pedagogicznej działalności w celu odciążenia uczniów klas V — VIII badanej społeczności od nadmiaru ciężkich obowiązków fizycznych w gospodarstwach rolnych rodziców i zapewnienie im niezależnie od pory roku trwałego miejsca dla wolnego czasu w ogólnym ich budżecie czasu.

Reasumując rozważania nad przyczynami i skutkami nadmiernego obciążenia pracą fizyczną dzieci rodzin chłopo-robotniczych, dochodzi się do ostatecznej konkluzji — że budżet czasu uczniów badanej społeczności nie jest ukształtowany sprzyjająco dla rozwijania zasadniczych cech osobowości młodzieży.

Wobec takiej sytuacji wszystkie instytucje środowiskowe: szkoły, organizacje społeczne i młodzieżowe, placówki kulturalno-oświatowe, administracje urzędów gminnych, rodziny — powinny pomagać młodzieży w tworzeniu niezbędnych warunków społecznych, kulturalnych, ekonomicznych i pedagogicznych dla ich wszechstronnego rozwoju.

Pracę pedagogiczną zacząć trzeba z rodzicami, których należy przekonać, że aby prawidłowo i normalnie rozwijała się osobowość ich dzieci, potrzebna jest również z ich strony intensywne prace, polegająca na stwarzaniu dzieciom odpowiednich warunków wpływających na rozwój ich zdrowia fizycznego i psychicznego.

Niewątpliwie wiodąca rola w tym względzie przypada każdej szkole środowiskowej, jako instytucji zawodowo-przygotowawczej, do prowadzenia intensywnej pedagogizacji rodziców w zakresie wybranej problematyki związanej z potrzebą gruntownej przebudowy poglądów rodziców badanej społeczności wiejskiej na strukturę w organizacji budżetu czasu uczniów, na problem obciążenia pracą fizyczną ich dzieci, jak też na potrzebę takiego ukształtowania budżetu czasu uczniów, aby był korzystny dla rozwoju intelektualnego ich dzieci.

Równocześnie z pracą pedagogiczną z rodzicami widzi się potrzebę prowadzenia przez szkoły podstawowe w tym środowisku, wspólnie z organizacjami i instytucjami środowiskowymi — atrakcyjnych form działalności pozalekcyjnej i pozaszkolnej z młodzieżą szkolną przez cały rok. W tym celu każda szkoła winna stać dla młodzieży po zajęciach dydaktycznych otworem, być miejscem jej spotkań, tu młodzież powinna znaleźć niezbędne warunki i możliwości organizacyjne dla siebie, dla swoich potrzeb duchowych i materialnych. Tu też musi mieć opiekuna, doradcę, pod okiem i przy boku którego mogłaby bezpiecznie i z pożytkiem grać, bawić się, uprawiać sporty i realizować swoje cele i zadania wynikające z jej zainteresowań i uzdolnień. Szkoły też muszą również zorganizować dla dzieci warunki opiekuńcze w formie utworzonych świetlic i półinternatów, gdzie będą one mogły zjeść posiłek, odrobić lekcje i spędzić racjonalnie czas wolny. Tylko takie szkoły będą mogły rozwiązać problem nadmiernego obciążenia fizycznego dzieci i młodzieży, korzystnie i wychowawczo ukształtować budżet czasu tej młodzieży, racjonalnie organizować czas wolny i wypoczynek dzieci i młodzieży tej społeczności.

Przeprowadzone badania wykazały, że niemal wszystkie szkoły w badanym środowisku działalność pedagogiczną ukierunkowały prawie jednostronnie: doskonale zatem rozbudowały i rozwinęły proces dydaktyczny wraz z jego warsztatami, środkami naukowymi i sprzętem, nie doceniając przy tym działalności wychowawczej pozalekcyjnej i pozaszkolnej. Ta działalność szkół jest niestety mimo ostatnio pewnej poprawy jeszcze poważnie zaniedbana. Nic stąd dziwnego, że odciążenie dzieci pracą fizyczną w środowisku chłopo-robotniczym urosło do problemu.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

EUGENIA DĄBROWSKA: SZKOLNICTWO SOCJALISTYCZNEJ FEDERACYJNEJ REPUBLIKI JUGOSŁAWII NA TLE POTRZEB ROZWOJOWYCH KRAJU

Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk. Polska Akademia Nauk, Komitet Nauk Pedagogicznych, Monografie Pedagogiczne. Tom XXXIX, ss. 244

Otrzymałmśmy interesującą i cenną pozycję z zakresu komparatystryki pedagogicznej.

Autorka już w 1957 roku — wraz z Eustachym Kuroczką — przyswoiła językowi polskiemu teksty, tłumaczone z wydawnictwa UNESCO, pozwalające poznać w zarysie systemu szkolne w niektórych krajach kapitalistycznych. Publikacja ta pt. „Szkolnictwo w krajach kapitalistycznych” (PWN 1957) była pierwszą u nas na szerszą skalę pomyślaną próbą orientacji w rozwoju i strukturze systemów szkolnych w świecie.

Dziesięć lat temu Autorka opublikowała źródłową monografię o „Szkolnictwie w Czechosłowacji” (Ossolineum 1963), do dziś pozycję wartościową, dobrze przyjętą przez krytykę fachową tak w Czechosłowacji, jak w ZSRR i na Zachodzie.

W innych — drobniejszych — rozprawach Autorka dawała także wyraz swoim trwałym zainteresowaniom badawczym. A mianowicie interesują ją głównie reformy (przemiany) szkolne i funkcjonowanie systemów szkolnych we współczesnych społeczeństwach. Taki metodologiczny punkt widzenia reprezentuje w pedagogice porównawczej i to znajduje odbicie w jej studiach i monografiach.

Nowa monografia Eugenii Dąbrowskiej „Szkolnictwo Socjalistycznej Federacyjnej Republiki Jugosławii na tle potrzeb rozwojowych kraju” jest unikalną pozycją na temat funkcjonowania jugosłowiańskiego systemu oświatowego. Takiego opracowania bowiem nie miała dotychczas nie tylko nasza komparatystryka pedagogiczna (nasze wiadomości o oświacie w Jugosławii są w ogóle bardzo skąpe i fragmentaryczne), lecz nie miała i nie ma również sama Jugosławia, i nie znajdziemy w pedagogice porównawczej zachodnich krajów, gdzie przecież w ostatnich latach, zwłaszcza pod wpływem działalności organizacyjno-naukowej i opieki UNESCO, ta dyscyplina pedagogiczna szczególnie bujnie i intensywnie rozwija się i gdzie ukazują się liczne monografie na temat systemów szkolnych i reform oświatowych w różnych krajach.

Oryginalność ujęcia problematyki w recenzowanej książce polega na tym, że Autorka nie przedstawia ustroju szkolnego w Jugosławii jako wyizolowanej struktury oświatowej i społecznej, lecz pokazuje funkcje szkoły wśród narodów sfederowanych w Republice Jugosławii, jej rolę integrycyjną, jej rolę wyrównywania dysproporcji kulturalnych między narodami jugosłowiańskimi, jej rolę w ekonomicznym rozwoju kraju, jeśli idzie o przemiany w strukturze kwalifikacji kadr, jej rolę społeczno-polityczną w samorządowym życiu komun itd. Na tym tle, biorąc pod uwagę przemiany ustrojowe, czynniki demograficzne, swoiste cechy struktury gospodarczej Jugosławii, z czym wiąże się problem finansowania szkoły

i oświaty, tendencje decentralizacyjne powiązane z autonomią republik, ukazuje Autorka węzłowe problemy planowania i polityki oświatowej w Jugosławii, reformy szkolne i perspektywy dalszego rozwoju szkolnictwa jako całości i poszczególnych jej stopni i struktur.

Praca oparta jest na obfitych źródłach jugosłowiańskich „z pierwszej ręki” (dokumentach, aktach ustawodawczych, materiałach statystycznych, materiałach dotyczących dyskusji nad kolejnymi reformami oświatowymi, opracowaniach jugosłowiańskich placówek badawczych itp.) oraz na piśmiennictwie pomocniczym, głównie zachodnim, dotyczącym współczesnego planowania oświatowego i komparatystycznych badań w dziedzinie funkcjonowania systemów szkolnych.

Jeżeli zgodzimy się, że zniemienną (i dominującą) cechą współczesnej pedagogiki porównawczej jest badanie w określonych krajach (lub regionach) polityki oświatowej i funkcjonowania systemów szkolnych z punktu widzenia świadomego planowania oświatowego i jego efektów, to recenzowane dzieło E. Dąbrowskiej należy do takich właśnie współczesnych badań. Takie stanowisko metodologiczne wiąże się z uzasadnionym przekonaniem, że oświata stanowi doniosły — jeżeli nie podstawowy — czynnik rozwoju gospodarczego, społecznego i kulturalnego ludności poszczególnych regionów, że — z drugiej strony — rozwój ten warunkuje z kolei ekspansję i skuteczność działania różnych form oświaty i wychowania szkolnego, że wobec tego rozwój ekonomiczno-społeczny i planowanie w tym zakresie oraz rozwój szkolnictwa i różnych form oświaty w najszerszym znaczeniu wzajemnie na siebie oddziałują. A jeżeli tak, to dążność do systematycznego regulowania, koordynowania i przewidywania tych obustronnych oddziaływań powinna znajdować swoje odbicie we współczesnym planowaniu i polityce oświatowej określonego kraju jako podstawa racjonalnego działania na tym polu, zadaniem zaś pedagogiki porównawczej (i jej badań) jest wykrywanie i ukazywanie, czy istotnie tak jest, czy i o ile mamy do czynienia w badanym kraju ze świadomą polityką i planowaniem w dziedzinie oświaty i szkolnictwa. Tylko z tego punktu widzenia — jak się sądzi — można pokazać rzeczywistą funkcję społeczną w jak najszerszym tego słowa znaczeniu — szkolnictwa w określonym kraju.

Udało się to na ogół zrobić E. Dąbrowskiej w odniesieniu do szkolnictwa Jugosławii i na tym — jak sądzę — polega zasadnicza wartość jej książki i z tego powodu książkę czyta się z dużym zainteresowaniem.

Struktura dzieła jest przejrzysta. Pierwsze cztery rozdziały zajmują się bliżej czynnikami (ustrojowymi, społeczno-politycznymi, demograficznymi, kulturalnymi, ekonomicznymi) i problemami polityki i planowania oświatowego, a następne (od rozdziału piątego do dziesiątego) pokazują te problemy i czynniki na gruncie funkcjonowania i zasięgu poszczególnych szczebli i ogniw szkolnictwa i oświaty w Jugosławii (przedszkole jako szczebel wstępny systemu szkolnego, szkoła podstawowa jako minimum wykształcenia społeczeństwa, szkolnictwo średnie i zawodowe wobec przemian w rozwoju społeczno-ekonomicznym narodów Jugosławii, ekspansja i zasięg szkolnictwa wyższego, problemy kształcenia kadr nauczycielskich, rola oświaty dorosłych w podnoszeniu poziomu wykształcenia społeczeństwa i struktury jego kwalifikacji). Rozdział ostatni „Problemy szkolnictwa w latach 1966—1972” uzupełnia całość pracy o możliwe najświeższe materiały źródłowe i dane do końca 1972 roku. W aneksie znajdujemy tłumaczenie „Ogólnej ustawy o szkolnictwie” z 1964 roku oraz zestaw źródeł i piśmiennictwa.

Podjęte i przedstawiane przez Autorkę problemy są wystarczająco rozwinięte i zawsze dobrze udokumentowane i wyargumentowane. W dokumentacji zwracają zwłaszcza uwagę — po pierwsze — materiały z różnorodnych oficjalnych postanowień, rezolucji, badań zleczanych przez władze federalne czy republikańskie różnym placówkom itd., z reguły trafnie dobierane, oraz — po drugie — opracowania statystyczne, często samodzielne opracowania Autorki (w metodzie wzorowane nie-

kiedy na najlepszych wzorach Mariana Falskiego co do sposobu statystycznego przedstawiania zagadnień szkolnych i oświatowych, np. procent skolaryzacji dzieci i młodzieży poszczególnych roczników). Sądze, że lekturze pracy pomagałyby odpowiednio indeksy rzeczowe i terminologiczne, oświata i szkolnictwo jugosłowiańskie, bowiem mają swoiste cechy, struktury i odniesienia do szerszych struktur społecznych, politycznych i kulturalnych.

Czy i jakie nasuwają się sprawy dyskusyjne? Tak jak w monografii o szkolnictwie w Czechosłowacji, powyżej wspomnianej, mieliśmy rozbudowane dość znacznie partie historyczne, tak w recenzowanej obecnie książce uwagi i dane historyczne na temat przeszłości oświatowej narodów Jugosławii są raczej skąpe. Zdajemy sobie sprawę z trudności zadania i odrębności problematyki; niemniej wydaje się, że w różnych (tak różnych) autonomicznych republikach Jugosławii przeszłość i tradycja jeszcze dziś znaczą się wyraźnym piętnem na rzeczywistości obyczajowej, kulturowej i oświatowej. W paragrafie o „rozwoju ekonomicznym” jako czynnika determinującym politykę oświatową (14) przedstawienie form społecznego zarządzania oświatą i szkolnictwem może zyskałoby na klarowności, gdyby było odpowiednio zezemplifikowane; potrzeba taka nasuwa się tym bardziej, że formy społecznego zarządzania szkolnictwem w Jugosławii są szczególnie specyficzne w tym kraju. Można by także oczekiwać większego wyekspozowania szkolnictwa zawodowego i jego problematyki ze względu na to, że — jak sama Autorka kilka razy podkreśla — szkolnictwo zawodowe to jeden z najbardziej „newralgicznych punktów” systemu szkolnego w Jugosławii. W ankiecie — obok ustawy o szkolnictwie z 1964 roku — dobrze by było, jak sądzę, pomieścić jeszcze niektóre inne — o szczególnej doniosłości dla przemian w szkolnictwie jugosłowiańskim — dokumenty, o których jest mowa w tekście pracy.

Niezależnie jednak od tych uwag przyznać należy, że recenzowana książka jest cennym i oryginalnym dziełem rzetelnego wieloletniego wysiłku badawczego. Dostarcza multum informacji w naszym piśmiennictwie często zupełnie nowych oraz prezentuje wiele wnikliwych analiz w zakresie systematycznej i porównawczej wiedzy o funkcjonowaniu systemu oświatowego w Jugosławii. Można przypuszczać, że książka wywoła szersze zainteresowanie i u nas w kraju, i za granicą. Potrzeba bowiem informacji o rozwoju oświaty w innych krajach jest dziś żywa nie tylko wśród kręgów specjalistów, lecz i wśród szerszych kół społecznych, zwłaszcza wśród nauczycielstwa oraz działaczy oświatowych i społecznych (nie mówiąc o administracji szkolnej). Dodatkowym argumentem tego zainteresowania może być fakt, że książka dotyczy właśnie szkolnictwa jugosłowiańskiego — kraju socjalistycznego, ale dość zasadniczo różniącego się od innych krajów socjalistycznych w swoich strukturach życia społecznego, politycznego i ekonomicznego. To samo dotyczy i oświaty. Wszelkie doświadczenia jugosłowiańskie budzą z tego względu zrozumiałe zaciekawienie. Książka Eugenii Dąbrowskiej dobrze wprowadza i dobrze orientuje w tych doświadczeniach.

Stefan Wołoszyn

RYSZARD WROCZYŃSKI: PEDAGOGIKA SPOŁECZNA Warszawa, 1974 r. PWN

Wydana na początku 1974 r. książka Ryszarda Wroczyńskiego — „Pedagogika społeczna” należy do tych pozycji naukowych, o których mówimy, że ukazują się „na czasie”. Niezwykle bowiem cenny jest fakt, że ukazała się ona w przededniu realizacji reformy systemu oświatowego w Polsce. Każdy, komu bliska jest sprawa

dobra polskiej oświaty, po przeczytaniu tej książki przyzna, że prawdziwie nowoczesna reforma może dokonać się tylko wówczas, jeżeli właśnie uwzględniona zostanie problematyka zawarta w rozdziałach omawianej publikacji.

Problemy prezentowane w „Pedagogice społecznej” były sygnalizowane w wydanym w 1966 r. „Wprowadzeniu do pedagogiki społecznej”, jednakże nowa książka nie jest zwykłym rozszerzeniem tematyki poprzedniej. Właśnie porównanie tych dwóch pozycji jest dobrą ilustracją też zawartych w ostatnim rozdziale nowej książki o szybkim rozwoju nauki w dobie współczesnej, a co z tym się wiąże — o konieczności permanentnego kształcenia człowieka.

Centralnym zagadnieniem, wokół którego skupia się szereg szczegółowych, jest proces i zadania wychowania we współczesnym świecie. Autor wychodzi poza tradycyjne ujęcie tego problemu i nie ogranicza się do stosunków wychowawczych w relacji nauczyciel — uczeń, wychowawca — wychowanek. Wychowanie, jako specyficzna dziedzina świadomej działalności ludzkiej, ukazane zostało jako funkcja szerokiego kręgu środowiskowych bodźców rozwojowych, jakim podlega jednostka ludzka w procesie rozwoju. Autor nie schodzi na tory pesymizmu pedagogicznego, nie wątpi w skuteczność świadomych zabiegów wychowawczych kształtujących osobowość ludzką. Ukazuje tylko społeczne uwarunkowania procesu wychowawczego i ich wielką złożoność we współczesnym świecie, której istotną cechą jest szybki postęp, a z nim związana zmienność elementów ludzkiego życia. Autor nie neguje centralnej roli szkoły w procesie wychowania, ale wyraźnie ukazuje, że tradycyjne rozumienie funkcji szkoły realizowanej tylko w jej murach musi należeć do przeszłości. W „Pedagogice społecznej” nakreślono złożoność zadań współczesnej szkoły w odniesieniu do konkretnych polskich warunków. Uwzględniając dynamikę szybkiego rozwoju społeczno-gospodarczego Polski podkreślono, że tylko wówczas funkcje te spełnione być mogą, jeżeli w pełni uwzględni się jednocześnie potrzeby i możliwości danego środowiska, w którym szkoła funkcjonuje.

Zadania wychowawcze autor rozumie szerzej, niż to jest ujmowane w większości traktatów pedagogicznych. Mianowicie, rozszerza je na ludzi dorosłych, którzy z jednej strony stanowią najważniejszy element środowiska wychowawczego dzieci i młodzieży, a z kolei sami ulegają procesowi wychowania przez całe życie. Stanowisko to jest niezwykle cenne, ponieważ trudno dziś mówić o nowoczesnym systemie oświatowym bez włączenia do niego problemu oświaty dorosłych, permanentnej edukacji ludzi w wieku poprodukcyjnym. Książka składa się z siedmiu rozdziałów.

W pierwszym, pod tytułem „Przedmiot i zadania pedagogiki społecznej”, autor dokonał krótkiej analizy procesu wychowania jako zjawiska społecznego. Rysując rozwój koncepcji wychowania w aspekcie historycznym ukazuje w sposób przejrzysty, że wychowanie zawsze było funkcją stosunków społecznych, a jego złożoność i zadania wynikały i ściśle związane były z rozwojem nauki. Na tym tle autor ukazuje narodziny pedagogiki społecznej jako nowej, oddzielnej gałęzi pedagogiki. Wyrosła na gruncie krytyki naturalistycznych i socjologicznych koncepcji wychowania stała się teorią planowej działalności wychowawczej w środowisku. Kreśląc zakres i zadania pedagogiki społecznej autor w sposób dokładny i wyraźny rysuje je na tle zadań współczesnego życia. Ukazując rys historyczny rozwoju pedagogiki społecznej od połowy XIX wieku do czasów współczesnych autor wyczerpująco zapoznaje czytelnika z istotą problemu.

Rozdział drugi poświęcony jest głównie problemom typologicznym odnoszącym się do środowiska i jego roli w życiu człowieka. Autor na wstępie dokonuje zestawienia dwóch pojęć: otoczenia i środowiska. Z uzasadnionych wywodów wynika, że używanie tych pojęć zamiennie nie jest słuszne, że właściwe rozumienie pojęcia „środowisko” ułatwia realizację celowych działań wychowawczych. Dokonując typologii środowisk autor podkreśla, że za podstawę tej typologii możemy przyjąć albo

rodzaj bodźców środowiskowych i wówczas wyróżniamy takie rodzaje środowisk, jak naturalne, społeczne i kulturowe, albo też podstawą typologiczną mogą być cechy terytorialne środowiska. Autor zwraca uwagę, że przyjmując za kryterium podziału cechy terytorialne celowe jest przyjąć jednocześnie wyróżniane przez Pietera pojęcie „kręgów środowiskowych” — środowisko okoliczne, lokalne i osobiste warunki środowiskowe. Przyjęcie bowiem za podstawę klasyfikacji cech terytorialnych środowiska w rozumieniu tradycyjnym (środowisko miejskie — wiejskie) jest dziś niewskazane ze względu na szybki, dynamiczny rozwój społeczny i zacieśnianie się istotnych niegdyś różnic między tymi środowiskami.

W omówieniu rozwoju nauki o środowisku człowieka od czasów najdawniejszych do dziś przedstawione zostały różne poglądy na rolę tego środowiska w życiu ludzkim, ze szczególnym uwzględnieniem roli tej nauki dla współczesnej teorii i praktyki wychowania.

Rozdział trzeci pod tytułem „Poznawanie i badanie środowiska wychowawczego” poświęcony jest głównie problemom metodologicznym. Wstępem tego rozdziału jest rys historyczny badań środowiskowych począwszy od XVIII wieku. Następnie autor omawia specyfikę środowiskowych badań pedagogicznych zwracając uwagę na fakt, że badania te dotyczą zamierzonych i niezamierzonych sytuacji wychowawczych wpływających ze środowiska, a dotyczących przede wszystkim dzieci i młodzieży. Ustosunkowując się do pojęcia metody badań, autor podaje z kolei syntetyczny opis szczegółowych technik badawczych stosowanych w środowiskowych badaniach pedagogicznych. Oddzielnym, bardzo istotnym zagadnieniem opracowanym w rozdziale trzecim jest pomiar środowiska. Autor zwraca uwagę, że zjawiska społeczne trudniej mierzyć niż wielkości materialne, niemniej koniecznością jest ustalenie wystandaryzowanych wskaźników i mierników w procesie wychowania, ponieważ w przeciwnym razie trudno jest stwierdzać efektywność pracy wychowawczej i ustalać wielkość tych efektów. Dokładnie omówiony został jakościowy i ilościowy pomiar środowiska społecznego z jednoczesną ilustracją tych zagadnień konkretnymi przykładami z badań autorów polskich i zagranicznych. Cenne jest nawiązanie do badań prekursora pedagogiki społecznej na gruncie polskim, Heleny Radlińskiej. Rozdział ten jest typowym przykładem umiejętności łączenia zagadnień teoretycznych i praktycznych, wprowadzania czytelnika ze sfery rozważań ogólnych do szczegółowych i empirycznych.

„Środowiska wychowawcze pozaszkolne” — to tytuł rozdziału czwartego. W rozdziale tym zawarta jest szczegółowa typologia pozaszkolnego środowiska wychowawczego. Będąc konsekwentnym w ukazywaniu rozwoju wszelkich procesów w aspekcie historycznym, autor omawia rozwój poglądów na typologię wychowawczych środowisk pozaszkolnych w różnych krajach, a następnie dokonuje klasyfikacji tych środowisk na użytek współczesnej teorii i praktyki wychowawczej w odniesieniu do aktualnych warunków polskich. Klasyfikując ogólnie środowisko pozaszkolne, autor dzieli je na:

- 1) środowisko wychowawcze naturalne (rodzina, otoczenie społeczne, grupa rówieśnicza),
- 2) środowisko wychowawcze intencjonalne, które z kolei podzielone zostało na 3 grupy, obejmujące:
 - a) placówki opiekuńcze
 - b) placówki wspomagające rozwój dzieci i młodzieży
 - c) placówki wychowania pozaszkolnego (oświaty dorosłych).

Na uwagę zasługuje fakt włączenia placówek oświaty dorosłych do środowiska wychowawczego, co wynika ze słusznego stanowiska szerokiego rozumienia tego środowiska. W ramach każdej z trzech wymienionych grup intencjonalnego środowiska wychowawczego dokonany został jeszcze szczegółowy podział klasyfikacyjny.

W dalszej części rozdziału omówiono szczegółowo elementy naturalnego środowiska wychowawczego z uwzględnieniem stanowisk różnych autorów co do roli poszczególnych elementów tego środowiska w procesie wychowania.

Rozdział piąty nosi tytuł — „Wychowanie równoległe”. Zawarte zostały tu myśli dotyczące funkcji wychowawczych całości wpływów oddziałujących na młodą generację, a wynikających z całokształtu życia społecznego i kulturalnego z uwzględnieniem zwłaszcza środków masowej komunikacji, którym to mianem autor określa prasę, radio, film i telewizję.

Ten szeroki wachlarz bodźców rozwojowych działających na dzieci i młodzież autor nazywa wychowaniem równoległym lub wychowaniem paralelnym. Ukazane zostało, jak w oparciu o osiągnięcia poznawcze biologicznych i społecznych dyscyplin naukowych rodziły się tendencje do uwzględniania pozaszkolnych, środowiskowych bodźców rozwojowych. Szczególnie uwzględnione zostały empiryczne doświadczenia w tym zakresie na gruncie polskim. Autor omówił postępowe poglądy Dawida i Karpowicza, a następnie pionierską działalność Henryka Jordana. W rozdziale piątym autor zastanawia się nad pojęciem i funkcją wychowawczą czasu wolnego. Problem ten analizuje w odniesieniu do obecnych warunków w dobie burzliwego rozwoju środków masowej komunikacji. Szczególnie potraktowany został problem wpływu telewizji na dzieci i młodzież. W oparciu o wyniki badań różnych autorów ukazana została złożona funkcja telewizji. Ogólnie, można by funkcję tę rozpatrywać w odniesieniu do psychicznego i fizycznego rozwoju młodej generacji. Telewizja akceleruje rozwój intelektualny, ale ze względów wychowawczych programy telewizyjne winny być selekcjonowane. Poważne obawy budzi zbyt duża ilość czasu wolnego poświęcanego przez dzieci i młodzież na oglądanie telewizji, co ma ujemny wpływ na zdrowie. Duża część rozdziału poświęcona jest organizacji czasu wolnego dzieci i młodzieży w Polsce i wybranych krajach.

„Pedagogika opiekuńcza” — to tytuł rozdziału szóstego. Na wstępie autor wyjaśnia pojęcie i zakres pedagogiki opiekuńczej jako jednej z najmłodszych gałęzi pedagogiki, po czym przechodzi do omówienia metod, jakimi posługuje się pedagogika opiekuńcza. Podstawowymi metodami są: metoda indywidualnych przypadków, metoda grupowa i metoda środowiskowa. Zdaniem autora, w obliczu współczesnych zadań opiekuńczych nie należy traktować metod tych jako samych w sobie, a stosować je łącznie w celu wzajemnego ich uzupełniania się. Czytelnik ma możliwość zapoznania się z ciekawymi formami działania w zakresie realizacji zadań opiekuńczych słynnego duńskiego Ośrodka Kofoea z Kopenhagi, po czym zarysowano rozwój pedagogiki opiekuńczej w Polsce. Ukazano silny wpływ poglądów zwłaszcza Pestalozziego na działalność opiekuńczą niektórych polskich praktyków. Wyraźnie zaakcentowane zostały zadania, jakich obecnie oczekuje się od pedagogiki opiekuńczej, oraz odmienność tych zadań w porównaniu z okresem wcześniejszym. Działalność opiekuńcza bowiem zatraciła swój pierwotny, filantropijny charakter i nie ogranicza się do ratownictwa społecznego w stosunku do losowych tylko przypadków. W warunkach ustroju socjalistycznego, gdzie podstawy bytu materialnego zabezpieczyły świadczenie społeczne, funkcje pedagogiki opiekuńczej nie tylko nie maleją, ale rosną, chodzi bowiem o stworzenie optymalnych warunków rozwoju nie tylko jednostkom, lecz zapewnienie pełni rozwoju wszystkim dzieciom. W związku z tym rośnie rola profilaktyki i kompensacji w stosunku do wszystkich elementów środowiska wychowawczego dzieci i młodzieży. W świetle tych zadań rośnie rola szkoły, która winna stać się koordynatorem wszelkich działań wychowawczych i stymulatorem bodźców rozwojowych w szeroko rozumianym środowisku wychowawczym. Autor nie ogranicza jednak zadań pedagogiki opiekuńczej do problematyki dotyczącej tylko młodej generacji. Podnosi problem szeroko rozumianej opieki nad ludźmi w wieku poprodukcyjnym. Problem ten jest tym bardziej ważny, że coraz więcej

ludzi w pełni sił będzie odchodziło na emeryturę — będzie to możliwe dzięki postępowi technicznemu i nowoczesnej produkcji środków materialnych. Zadaniem pedagogiki opiekuńczej będzie umożliwienie tym ludziom zachowania aktywności życiowej, pełnej sprawności intelektualnej i fizycznej, utrzymanie ich na poziomie pełnowartościowych członków społeczeństwa. W związku z tymi zadaniami koniecznym stanie się szybki rozwój różnego rodzaju placówek dla dzieci i ludzi dorosłych.

W ostatnim siódmym rozdziale zawarte są myśli, które można by określić śmiałym i realistycznym spojrzeniem na przyszłość. Autor wysuwa konkretne postulaty pod adresem nowoczesnego systemu oświatowego, który musi przygotować młode pokolenie do zadań już wieku XXI, który będzie charakteryzował się jeszcze większą dynamiką i skalą zmian rozwojowych niż doba obecna. Nowoczesny system oświatowy musi zapewnić ciągłość, drożność kształcenia, zniwelować segmentowość szkoły wyrażającą się w postaci różnych progów i sił selekcyjnych, objąć edukacją nie tylko młode pokolenie, ale również ludzi dorosłych. W dobie rewolucji naukowo-technicznej nie można mówić o jakimś stałym poziomie wykształcenia, nie można go traktować statycznie. Stąd hasło kształcenia permanentnego przez całe życie. Autor kreśli zadania stojące przed szkołą polską w nowoczesnym systemie, włączając do tych zadań również szkoły wyższe. Właśnie szkoła będzie miała jako jedno z zadań naczelnych przygotować ludzi do tego, żeby zdolni byli do kształcenia permanentnego, żeby chcieli i mogli dążyć do maksymalnego rozwoju własnej osobowości. Zadania te szkoła będzie mogła spełnić, jeżeli uwzględni możliwości zawarte we wszystkich elementach środowiska naturalnego i intencjonalnego, jeżeli potrafi skorygować i przekształcić w bodźce dodatnie całość wpływów działających na wychowanka. Takiej szkoły oczekuje społeczeństwo polskie będące świadkiem szybkiego jak nigdy do tej pory rozwoju społeczno-ekonomicznego kraju. Oto główne myśli zawarte w książce Ryszarda Wroczyńskiego.

Na końcu książki autor podaje szeroki zestaw bibliografii ściśle związanej z omawianą problematyką, indeks nazwisk oraz bardzo bogaty indeks rzeczowy.

Na zakończenie jeszcze słów kilka na temat języka pisarskiego i stylu autora. Otóż, reprezentując wysoki poziom naukowy przy analizie omawianych problemów, autor potrafił sprostać postulatowi przedstawienia czytelnikowi tych problemów w sposób jasny, wyrazisty, przystępny. Logiczność w rozumowaniu, dokładność w omawianiu poszczególnych zagadnień oraz trafnie dobrane przykłady składają się na to, że czytelnika nie zraża trudna problematyka, że chętnie odwraca on kolejno karty książki.

W przedmowie autor zaznacza, że książka adresowana jest przede wszystkim do studentów uczelni pedagogicznych. Z tym jednym można by się z autorem nie zgodzić. Adresowana jest ona do wszystkich nauczycieli — praktyków, do pracowników wszystkich placówek oświatowych, wychowawczych i opiekuńczych i dlatego można spodziewać się, że nakład 15 000 egz. jest niewystarczający, że w krótkim czasie można spodziewać się drugiego wydania „Pedagogiki społecznej”.

*Zdzisław Błazejewski
Szczecin*

RYSZARD WIĘCKOWSKI: PROBLEM INDYWIDUALIZACJI W NAUCZANIU

Warszawa 1973, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, ss. 235

Upowszechnianie kształcenia młodzieży na coraz to wyższych szczeblach szkolnictwa powoduje systematyczny wzrost zasięgu szkół i liczebności uczących się. W tych warunkach istnieje niebezpieczeństwo zbytniego ujednoczenia organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej, wbrew jednemu z głównych celów kształcenia, którym jest optymalny rozwój każdego ucznia, zgodnie z jego zdolnościami i zainteresowaniami.

W jaki sposób można zapewnić optymalne warunki rozwoju każdego ucznia w zróżnicowanej i często nadmiernie przepełnionej klasie szkolnej? Problem ten był przedmiotem wieloletnich badań Ryszarda Więckowskiego w czasie jego pracy naukowej najpierw w Instytucie Pedagogiki, a obecnie w Instytucie Programów Szkolnych. W wyniku tych badań powstała recenzowana książka.

W naszej literaturze pedagogicznej niejednokrotnie zajmowano się problemem indywidualizacji w nauczaniu. Szczególną rolę w urzeczywistnianiu aktywizacji wszystkich uczniów przypisuje się nauczaniu problemowo-grupowemu. Wykazano także konieczność stosowania pracy wyrównawczej z uczniami nie osiągniętymi powodzenia w opanowaniu pewnych wymagań programowych. Z wstępnych rozważań i badań R. Więckowskiego wynika jednak, iż nauczanie problemowe, prowadzenie pracy w grupach uczniów zapewniają podniesienie efektywności kształcenia uczniów mających najlepsze — i w pewnym tylko zakresie — przeciętne wyniki w nauce. Uczniowie słabi na ogół niewiele korzystają z wprowadzenia tych form i metod nauczania. Potrzebna jest im pomoc zmierzająca do wyrównania poziomu wiadomości i umiejętności. Praca wyrównawcza zapewnia jednak tylko efekt doraźny i nie wpływa na poprawę wyników nauczania po zakończeniu jej prowadzenia. Wynika stąd wniosek, iż indywidualizacja nauczania i wychowania wymaga stosowania kompleksowych założeń organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Analizując organizację pracy uczniów na lekcji, R. Więckowski wyróżnia dwie podstawowe formy, z których jedna polega na pracy indywidualnej, druga zaś jest pracą zbiorową. Obie formy organizacyjne mogą realizować zadania jednolite dla wszystkich uczniów bądź też zadania zróżnicowane. Organizacja pracy ucznia na lekcji może więc przybierać 4 podstawowe formy, które stanowią: 1) indywidualna praca jednolita, 2) indywidualna praca zróżnicowana, 3) praca zbiorowa jednolita i 4) praca zbiorowa zróżnicowana. Praca zbiorowa jednolita może być organizowana jako praca grupowa lub praca z całą klasą. R. Więckowski sądzi, że stosowanie w praktyce szkolnej wszystkich wymienionych form organizacyjnych pracy uczniów na lekcji umożliwia pełną indywidualizację w nauczaniu.

Zdaniem autora książki realizacja indywidualizacji nauczania jest możliwa wówczas, kiedy w procesie dydaktyczno-wychowawczym zostaną uwzględnione następujące elementy: nauczanie problemowe, praca grupowa, nauczanie zróżnicowane i praca wyrównawcza. Wymienione formy i metody pracy dydaktyczno-wychowawczej wzajemnie się dopełniają. Uwzględnienie wszystkich z nich powoduje wystąpienie wysokiego stopnia indywidualizacji, którą autor nazywa indywidualizacją zupełną. Przy stosowaniu niepełnej liczby wymienionych zabiegów dydaktycznych mamy do czynienia z indywidualizacją „średnią” lub małą. Następuje wówczas poprawa warunków pracy na lekcji jedynie tej części uczniów, których zdolności i wyniki w nauce umożliwiają aktywne korzystanie z możliwości stwarzanych przez wprowadzane formy i metody pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Stwierdzenia te zostały poddane weryfikacji w toku badań eksperymentalnych, przeprowadzonych w III i IV klasach sześciu szkół podstawowych. Liczba uczniów w poszczególnych klasach eksperymentalnych wynosiła od 25 do 42 uczniów. Dzięki uruchomieniu czterech ciągów klas eksperymentalnych (zmiana zakresu eksperymentu w klasie co pół roku) autor wypróbował zarówno całościowy program pracy dydaktyczno-wychowawczej, mający na celu indywidualizację kształcenia w toku lekcji (nauczanie problemowe, praca wyrównawcza), jak i programy niepełne, uwzględniające jedynie niektóre zabiegi dydaktyczne, występujące w różnych zestawieniach (np. nauczanie problemowe i praca w grupach, zajęcia wyrównawcze i nauczanie zróżnicowane itp.). Skuteczność wprowadzanych form organizacyjnych i metod nauczania autor analizował w odniesieniu do trzech grup uczniów: bardzo dobrych i dobrych (poziom I), uczniów o przeciętnych wynikach w nauce (poziom II) i opóźnionych w nauce (poziom III).

Wyniki badań potwierdziły przypuszczenia autora o dużych walorach każdej z wyróżnionych form pracy dydaktyczno-wychowawczej dla indywidualizacji nauczania, a równocześnie potrzebę ich kompleksowego stosowania. Nauczanie problemowe i praca grupowa zapewniły podniesienie wyników nauczania uczniów z poziomu I i częściowo II, zajęcia wyrównawcze sprzyjają podniesieniu efektywności kształcenia uczniów z poziomu III. Elementem stwarzającym równocześnie możliwość nauczania na wszystkich poziomach i niejako rozwijającym indywidualizację kształcenia zapoczątkowaną w innych formach okazało się nauczanie zróżnicowane, polegające na przemiennej pracy nauczyciela z grupami uczniów reprezentujących różne „poziomy” z wykorzystaniem wszystkich możliwych form organizacyjnych pracy ucznia na lekcji (praca zbiorowa i indywidualna, jednolita i zróżnicowana).

Okazało się, iż nauczanie zróżnicowane — podobnie jak praca wyrównawcza — jest szczególnie korzystne dla uczniów poziomu III, bowiem im nauczyciel musiał poświęcać najwięcej uwagi.

Autor książki nie poprzestął na wykazaniu korzystnych rezultatów indywidualizacji nauczania przez kompleksowe stosowanie nauczania problemowego, pracy grupowej, nauczania zróżnicowanego i pracy wyrównawczej. Przeprowadził też badania laboratoryjne, mające na celu wyjaśnienie, dlaczego te korzystne rezultaty występują. Badania te zmierzały do ustalenia, jaki wpływ miały poszczególne formy organizacyjne nauczania na strukturę czynności rozumowania uczniów. Na uwagę zasługują też wyniki badań nad wychowawczymi walorami różnych form i metod dydaktycznych, mających na celu indywidualizację w nauczaniu. Okazało się, że tylko kompleksowy program oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych w pełni wpływa korzystnie na kształtowanie się struktury społecznej klasy szkolnej.

Praca Więckowskiego w sposób przekonujący wykazuje, w jaki sposób organizować pracę dydaktyczno-wychowawczą, aby praktycznie realizować postulat indywidualizacji w nauczaniu. Autor dba o jasność i logiczną konsekwencję przeprowadzonego rozumowania, a także o uzyskanie odpowiedniego poziomu metodologicznego realizowanych badań. Wprawdzie z uwagi na dość wąski zakres badania te wymagają dalszej weryfikacji i pogłębienia, ale może się to dokonać zarówno w toku dalszych studiów i badań naukowych, jak i w pracy tych nauczycieli, którzy zechcą stosować przedstawioną w książce koncepcję indywidualizacji nauczania w swej codziennej praktyce dydaktycznej.

Mirosław J. Szymański

MIECZYŚLAW ŁOBOCKI: WYCHOWANIE W KLASIE SZKOLNEJ

Warszawa 1974. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, ss. 334, egz. 10 250.

Cena zł 47

Klasa szkoły podstawowej, średniej i sala wykładowa uniwersytetu stanowiły od stuleci miejsce zdobywania wiedzy i zasad moralnych. Wychowaniu w klasie szkolnej poświęcił Autor prezentowaną książkę. Zawiera ona następujące części:

Wstęp

I. Charakterystyka dynamiki grupowej klasy szkolnej

II. Wykorzystanie wpływów dynamiki grupowej klasy szkolnej dla celów wychowawczych

III. Metody poznawania dynamiki grupowej klasy szkolnej

Zakończenie.

Klasa szkolna — jak wiemy z własnego życia — stanowi jeden z zasadniczych terenów pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli. Często jednak traktują oni klasę jako sumę poszczególnych uczniów, nie zaś jako zintegrowaną grupę społeczną. Brak zrozumienia dynamiki klasy jest przyczyną uzyskania niższych efektów w nauczaniu i wychowaniu. Każdy uczeń i każda klasa posiadają inną dynamikę rozwoju, inne realia życia społecznego, w której odbywają się nieustannie oddziaływania uczniów na uczniów oraz grupy na grupę. Rozszyfrowanie dynamiki klasy i sterowanie jej z uczeniem decyduje o optymalnych efektach nauczania i wychowania.

Każda klasa szkolna posiada inną skomplikowaną mikrostrukturę społeczną. Problematyką klasy jako grupy społecznej interesowali się socjologowie: Florian Znaniecki, Józef Chałasiński i Jan Szczepański. Interesowanie się dynamiką grup klasowych nie przeszkadza nauczycielom w zajmowaniu się indywidualnymi uczniami.

Część I charakteryzuje dynamikę grupy klasy szkolnej, która spaja podobny poziom umysłowy i fizyczny. W grupach pulsuje ciągle życie społeczne — sympatie, przyjaźń i konflikty. Życie klasy nie powinno znajdować się w izolacji, lecz wiązać się ze szkołą i środowiskiem. To zadanie integracji musi realizować: dyrektor szkoły, organizacja partyjna, komitet rodzicielski i opiekuńczy. W każdej klasie istnieje kilka struktur, w których nieustannie pulsuje życie, odbywa się wzajemne oddziaływanie jednostek na jednostki oraz grup na grupy. Struktury grup zmieniają się na lekcjach, w pracy pozalekcyjnej oraz na wycieczkach. W grupach mimo demokratyzmu wylaniają się przywódcy. W klasie szkolnej funkcję tę pełni nauczyciel, twórca atmosfery autokratycznej, nie uznający często żadnego sprzeciwu ze strony uczniów. Pozwala ona nauczycielowi na realizację nakreślonych celów dydaktycznych i wychowawczych. Może posiadać dwie zasadnicze formy — bezwzględnie autokratyczna i umiarkowanie autokratyczna.

Jej przeciwieństwem jest atmosfera demokratyczna, będąca wyrazem wiedzy, rozważli i doświadczenia nauczyciela. Cechuje ją:

- 1) przyjazna postawa członków zespołu-ucniów,
- 2) określanie przez członków grup celów, jakie zamierzają osiągnąć,
- 3) podział pracy zależny wyłącznie do uczniów,
- 4) obiektywizm kierownika grupy pragnącego być równorzędnym partnerem.

Postawa demokratyczna nauczyciela rodzi zaufanie uczniów do nauczyciela, uczniów do siebie oraz spoiwość klasy szkolnej. Spoiwość klasy wzmacnia przyjaźń, entuzjazm do podejmowanych zadań oraz czasami demonstracja wrogości wobec nauczyciela. Spoiwość klasy rozluźniają różnice zdań, przekonań, niezdrowe współzawodnictwo, tłumienie inicjatywy uczniów oraz brak kontaktów towarzyskich.

W rozdziale II Autor omawia zagadnienie wykorzystania wpływów dynamiki grupowej klasy szkolnej dla celów wychowawczych. W klasie pulsuje działalność jednostkowa i zbiorowa. Początki autonomicznego życia zespołowego występują w klasie VI. Grupy kształtują się od 7 roku życia. Mechanizm życia zespołowego zaczyna działać w klasach V — VIII. Grupa aktywizuje jednostkę, a gasi impulsy egocentryczne. Praca grupowa przewyższa pracę indywidualną, aktywizuje procesy psychiczne, mobilizuje do pracy szkolnej i społecznej. Nauczyciel jako inspirator i mobilizator pracy grupowej powinien posiadać głęboką wiedzę, zainteresowania społeczne, obiektywizm i znajomość psychiki młodzieży.

Ważną cechą pracy grupowej uczniów jest dyskusja posiadająca formę zespołową i zbiorową. Może ona wpływać na zmianę przekonań-postaw uczniów. Dyskusja może obejmować:

- 1) omawianie spraw organizacyjnych klasy szkolnej,
- 2) zachowanie się uczniów (trudności wychowawcze),
- 3) problematykę środowiska i ogólnospołeczną.

Każdą dyskusję winny cechować:

- 1) przygotowanie problemów dyskusji,
- 2) sformułowanie problemu zasadniczego,
- 3) przekazanie informacji i propozycji,
- 4) podsumowanie dyskusji.

Nauczyciel jako inspirator i organizator dyskusji powinien:

- 1) dbać o to, aby temat dyskusji był zrozumiały,
- 2) pozwolić wypowiadać się wszystkim uczniom, a nie tworzyć monopolu dyskusji dla jednostek względnie zespołów,
- 3) wytworzyć swobodną atmosferę dyskusji,
- 4) kierować dyskusją w sposób dyskretny,
- 5) nadać dyskusji właściwy kierunek,
- 6) wdrażać uczniów do krytycznego myślenia,
- 7) wykorzystywać w dyskusji dostępne pomoce naukowe, np. tablice,
- 8) zrealizować podjęte postanowienia.

Dyskusja posiada wiele walorów:

może rozwiązać trudne problemy klasowe,
zmienić przekonania uczniów,
wzmocnić więzy między nauczycielem a uczniami,
zaktywizować jednostki oraz klasę,
zwiększyć spójność klasy.

Autor stwierdza również ujemne strony dyskusji:
brak u uczniów wiary we własne siły,
obawa przed publicznym zabránieniem głosu,
krytyka ze strony kolegów,
autokratyczna postawa nauczyciela.

Autor akcentuje znaczenie technik wychowawczych w klasie szkolnej dotyczących organizacji klasy szkolnej i zachowania się uczniów. Obejmują one narady wychowawcze, techniki socjodramatyczne (inscenizacje problemów) i techniki decyzji grupowej (omawianie określonych problemów).

Autor silnie podkreśla znaczenie spójności klasy. Zależy ona od wielu czynników — od zgodności lub niezgodności uczniów w sprawach politycznych, społecznych. Techniki wychowawcze (narady ideowo-społeczne) odgrywają ważną rolę w życiu klasy, decydują o efektach w nauczaniu i wychowaniu — kształtują obywatelską postawę uczniów.

Nauczyciel przygotowujący naradę powinien zawsze pamiętać, aby:

- 1) określić jasno temat i cel każdej narady,
- 2) widzieć różne wersje problemu,
- 3) przemyśleć i ustalić różne formy i możliwości rozwiązania problemu.

Część III prezentuje metody poznawania dynamiki grupowej klasy szkolnej. Do zasadniczych metod empirycznych należą:

- 1) Obserwacja — najprymitywniejsza metoda badawcza obejmująca technikę obserwacji dorywczej, technikę „dzienników obserwacyjnych”, technikę obserwacji kategoryzowanej (różnych kategorii zachowania się).
2. Skala ocen.
3. Techniki socjometryczne, np. J. L. Moreno (specjalnie i starannie przygotowanych pytań dotyczących różnego rodzaju stosunków społecznych).
4. Ankiety. Należą one jednak do mniej wartościowych metod badawczych. Pytania ankietowe mogą być: a) otwarte (wolne), b) zamknięte (skategoryzowane). Pytania otwarte dają osobom badanym większą swobodę, natomiast pytania zamknięte sugerują odpowiedzi. Badania ankietowe powinny być: a) celowe, b) posiadać odpowiednią formę opracowania, c) ustalać prawidłową kolejność, d) właściwie przeprowadzone, e) krytycznie ocenione.
5. Wypracowania stanowią najprostszą formę badań w starszych klasach szkoły podstawowej.
6. Eksperyment należy do wartościowych metod empirycznych dynamiki klasy. Polega na celowym wywoływaniu i precyzyjnym badaniu zjawisk. Obejmuje badania klas eksperymentalnych i kontrolnych.

Techniki eksperymentalne posiadają szereg błędów, a mianowicie:

- a) niedostateczna kontrola zmiennych zależnych i niezależnych,
- b) brak właściwych „układów odniesienia” (klas kontrolnych),
- c) niewłaściwy dobór klas eksperymentalnych i kontrolnych oraz zaangażowanych nauczycieli,
- d) niedostosowany czas trwania eksperymentu,
- e) przesadny rozgłos eksperymentu zakłócający badania naukowe.

Autor wyjaśnia w zakończeniu książki, że nie przedstawił w niej wszystkich zagadnień nurtujących na terenie klasy szkolnej. Akcentuje również, że nauczyciele często traktują uczniów jako jednostki wyizolowane z klasy. A tymczasem dynamika grup klasowych jest problemem niezmiernie skomplikowanym, który nawet doświadczeni nauczyciele znają jeszcze niedokładnie. Dynamika klasy jest zależna od dynamiki poszczególnych grup oraz indywidualnych uczniów. Mała klasa posiada tak wiele jeszcze nie odkrytych problemów.

Pracę uzupełnia obszerna bibliografia w językach: polskim, rosyjskim, niemieckim, francuskim i angielskim. W zakończeniu znajdują się również summary w językach angielskim i rosyjskim.

Książka jest pracą oryginalną o licznych walorach. Młodzi i doświadczeni pedagodzy mogą z niej zaczerpnąć wiele oryginalnych myśli i praktycznych wskazań do własnej pracy.

Praca zachęca nauczycieli do głębszego poznania wszystkich problemów klasy, których nie znają jeszcze dokładnie, chociaż obserwują je codziennie.

Odkrywanie i poznawanie problemów pozwoli racjonalniej sterować skomplikowanym życiem klasy i uzyskać optymalne efekty nauczania i wychowania.

WŁADYSŁAW SAWICKI: ZASTOSOWANIE WYWIADU ŚRODOWISKOWEGO W WALCE Z ALKOHOLIZMEM

Warszawa 1974, Społeczny Komitet Przeciwalkoholowy, ss. 170

Problem alkoholizmu stanowi bardzo złożony i wielokierunkowy proces. Z licznych doniesień i badań środowiskowych wynika, że na jego powstawanie i rozwój mają wpływ różne czynniki, m. in. zmiana trybu życia, rozpad tradycyjnych więzi społecznych związanych z przemieszczaniem się ludności w kraju, porzucaniem starych wzorców obyczajowych, a nieprzyswojeniem sobie nowych itd. Dokładna znajomość wszystkich tych czynników, a w szczególności poznanie w danym przypadku indywidualnych przyczyn alkoholizmu może w konsekwencji bardzo ułatwić walkę z tym nałogiem. Jest to o tyle istotne, że jego negatywny wpływ na środowisko rodzinne — szczególnie zaś na dzieci i młodzież — jest oczywisty, powodując w konsekwencji trudności zarówno o charakterze dydaktycznym, jak i wychowawczym.

Słusznie więc zaznacza autor recenzowanej pracy, że do szeregów terenowych działaczy przeciwalkoholowych (nauczyciele, wychowawcy, opiekunowie społeczni, pielęgniarki środowiskowe, działacze społeczni i inni) napływa i będzie napływać coraz więcej ludzi o wyższych kwalifikacjach i przygotowaniu, w szczególności z różnych dziedzin wiedzy i życia. Ludziom tym jednakże brak jest przygotowania metodologicznego w zakresie rozpoznawania środowisk społecznych.

Jest to tym ważniejsze, że w poznawaniu faktycznego funkcjonowania środowiska — zarówno w sensie negatywnym, jak i pozytywnym — niezbędna jest praktyczna znajomość oddziaływania na środowisko, koncentrująca się nie tylko na stwierdzeniu zagrożenia, lecz także na analizie działalności różnego typu placówek w danym środowisku.

Dlatego też podejmowana praca wychowawcza, zwłaszcza w zakresie kształtowania nowej obyczajowości w dziedzinie spożywania napojów alkoholowych, wymaga także stworzenia nowych norm postępowania. Normy te można stworzyć tylko na podstawie analizy faktów w oparciu o rozpoznanie różnorodnych procesów środowiskowych, zarówno tych, które mogą zapobiegać szerszeniu się spożywania alkoholu, jak też tych, które mogą zapobiegać kształtowaniu się negatywnych wzorców obyczajowo-moralnych w środowisku.

Szczegółowe poznanie wszystkich tych czynników możliwe staje się przy użyciu techniki wywiadu środowiskowego, gdyż pozwala ona na ujmowanie i ujawnianie przyczyn, jak i różnorodnych czynników mających wpływ na kształtowanie się określonego typu obyczajowości.

W tej sytuacji dobrze się stało, że Społeczny Komitet Przeciwalkoholowy wydał interesującą pozycję z tego zakresu, która niewątpliwie będzie stanowiła cenny poradnik praktyczny zarówno dla działaczy zajmujących się problematyką przeciwalkoholową, jak też dla nauczycieli i wychowawców, którzy w podejmowanej pracy środowiskowej napotykają często trudności związane z przygotowaniem odpowiednich sposobów na wnikienie w mechanizm działania różnorodnych bodźców i oddziaływań na ucznia lub wychowanka.

Należy tu postawić zasadnicze pytanie: czy autor wymienionej w tytule książki wywiązał się z podjętego zadania? Odpowiedź na to pytanie, jak wynika z zawartości opracowania, wypada pozytywnie. Zainteresowani tą problematyką czytelnicy otrzymali pracę prawidłowo ujętą pod względem naukowym, sformułowaną w sposób komunikatywny i praktyczny, dającą konkretne wskazówki do stosowania techniki wywiadu środowiskowego dla specyficznych celów, związanych głównie z rozpoznawaniem środowisk zdemoralizowanych, stanowiących zagrożenie wychowawcze dla dziecka, a szczególnie zaś do walki z alkoholizmem.

Prezentowane opracowanie składa się ze wstępu, pięciu rozdziałów, zakończenia i obszernego zestawienia podstawowego wykazu bibliograficznego.

Rozdział I — „Środowisko człowieka i jego oddziaływanie na jednostkę” — poświęcony został omówieniu podstawowych typów środowisk, tj. naturalnych (rodzina, grupa rówieśnicza) i intencjonalnych (środowisko lokalne i środowisko zakładu pracy). Są to środowiska mające decydujący wpływ na obyczajowość członków określonego społeczeństwa, w tym na obyczajowość w zakresie spożywania alkoholu. Tak więc autor przyjął tu słuszne założenie, że zjawiska alkoholizowania się pewnych grup czy jednostek nie można rozpatrywać w oderwaniu od środowiska, w jakim te grupy lub jednostki żyją.

Interesując się w swych rozważaniach szczególnie alkoholizowaniem się i alkoholizmem wśród młodzieży, autor jak najbardziej słusznie dużo miejsca poświęcił problematyce rodziny. Omawiając zaś grupy rówieśnicze, które obok rodziny stanowią drugi równie ważny, a może ważniejszy czynnik wpływający na alkoholizowanie się młodzieży, autor zbyt mało miejsca poświęcił mechanizmowi powstawania tych grup, zwłaszcza grup nieformalnych, tworzących się samorzutnie bez ingerencji osób z zewnątrz.

Jeśli idzie o środowisko lokalne, to autor omawia je raczej skrótowo, co jest uzasadnione ze względu na małą rolę tego układu odniesienia i jednocześnie jego częściową „redukowalnością” do grup rówieśniczych. Ostatnim omawianym typem środowiska społecznego jest zakład pracy. W tym miejscu nasuwa się jednak pytanie, dlaczego pominięta została całkowicie tak ważna instytucja środowiskowa, jaką jest szkoła. Wydaje się, że działacz przeciwalkoholowy musi i powinien docierać również i tam. Czy fakt, że jest to środowisko intencjonalne (czego można się domyślić), jest wystarczającym powodem tego milczenia?

Wszystkie poruszone w tym rozdziale zagadnienia zostały przedstawione w świetle współczesnych poglądów naukowych, a co może najważniejsze — autorowi udało się przy tym uniknąć przeładowania rozdziału wywodami nadmiernie erudycyjnymi, abstrakcyjnymi dociekaniami i rozproszeniem problematyki, co mogłoby umniejszyć jej walory praktyczne. Ponadto poszczególne środowiska scharakteryzowano w aspekcie dotyczącym konkretnych zadań oraz ich wpływów na kształtowanie się określonych postaw, zwłaszcza w odniesieniu do dzieci i młodzieży.

W rozdziale II — „Wywiad środowiskowy jako technika poznawania środowiska” — omówiono i scharakteryzowano wywiad jako technikę poznawania środowisk społecznych w powiązaniu z problematyką walki z alkoholizmem. Wśród zamieszczonych przykładów zastosowania wywiadu w pedagogicznych badaniach środowiskowych wyróżniono: A. Majewskiej — z terenu Izby Wyrzeźwień w Łodzi, J. Konopnickiego — z terenu świetlicy dla dzieci, H. Izdebskiej — z terenu Pogotowia Opiekuńczego na Sadybie, a które ściśle wiążą się z charakterem działalności pedagogiczno-wychowawczej, a tym także działalności przeciwalkoholowej.

Rozdział III — „Klasyfikacja wywiadów” — gromadzi materiał dotyczący wybranych definicji i pojęć podstawowych z zakresu omawianej problematyki, podstawowych typów wywiadów, informacji dotyczących praktycznego wykorzystania poszczególnych rodzajów wywiadów w poznaniu środowisk i działających tam czynników. Podkreślić tu należy, że rozważania autora są prawidłowe pod względem naukowym, a selekcja tematyki i sposób prezentacji materiału dobrze dostosowane do celów książki.

Natomiast rozdział IV — „Budowa kwestionariusza wywiadu” — zawiera materiał dotyczący przygotowania kwestionariusza lub dyspozycji pytań, budowy zasadniczych typów pytań, które to umiejętności powinna opanować osoba posługująca się tą techniką w badaniach środowiskowych. Dobrze, że nie potraktowano tego fragmentu pracy jako rozważań o kwestionariuszach wywiadu w ogóle, lecz jako o kwestionariuszach wywiadów ukierunkowanych dla pewnych określonych celów. Ponadto wywody

te zostały ukonkretnione przykładami 7 kwestionariuszy wywiadów, stosowanych przez Ośrodek Badań Naukowych przy Zarządzie Głównym Społecznego Komitetu Przeciwalkoholowego, a które mogą być wykorzystane — po wprowadzeniu niezbędnych modyfikacji — w praktycznej działalności poznawczej. Problematyka wymienionych kwestionariuszy została zawarta w ich tytułach, są to: „Moje dziecko”, „Rodzina jako środowisko wychowawcze”, „Opiekun społeczny i jego praca”, „Rodzina alkoholika w oczach opiekuna społecznego”, „Opieka organizowana przez szkołę” i „Rodzina przed 10 laty i obecnie”.

Wreszcie ostatni rozdział V — „Technika przeprowadzania wywiadu” — zawiera materiał dotyczący pewnych zależności związanych ze sposobami prowadzenia wywiadu od jego typu, najważniejszych błędów mogących powstać w toku przeprowadzania wywiadów, opracowywania uzyskanych materiałów, wniosków praktycznych i uogólnień teoretycznych oraz innych technik poznawczych związanych z prowadzeniem działalności poznawczej w środowisku. Autor bardzo dokładnie przedstawia te ogólne obowiązujące w tej dziedzinie w socjologii i pedagogice społecznej warunki, stanowiące pewne abecadło ankietera. Zagadnienia te omówiono w sposób praktyczny tak, że fragment ten może służyć dużą pomocą osobom posługującym się tą techniką badania środowiska społecznego.

W końcowej części recenzji pragnę podnieść jeszcze jeden moment, a mianowicie ten, że choć praca dotyczy tylko jednej z technik poznawania środowiska, to jednak przy jej ewentualnych wznowieniach koniecznością staje się — przez co niewątpliwie zyskałaby jeszcze bardziej na wartości, w szczególności w praktycznym jej wykorzystaniu, gdyby znacznie poszerzono tę część, która traktuje o innych technikach pomocniczych. Wyodrębnienie innych technik, np. obserwacji, badania dokumentów itp., w samodzielne rozdziały pozwoliłoby stworzyć z książki pełne kompendium wiedzy metodologicznej niezbędnej w poznawaniu środowiska społecznego przez działaczy oświatowych, działaczy społecznych, pielęgniarki środowiskowe — oraz tych wszystkich, którzy zajmują się prowadzeniem walki z alkoholizmem, a szczególnie zaś organizowaniem działalności profilaktycznej w środowiskach młodzieżowych.

Należy także dodać, że recenzowana książka nie tylko prezentuje znaczny zakres wiedzy teoretycznej, ale zawiera szereg cennych wskazówek praktycznych przydatnych w posługiwaniu się wywiadem środowiskowym w poznaniu środowisk społecznych, szczególnie zaś przez działaczy społecznych, nauczycieli, opiekunów społecznych, którzy w swojej codziennej pracy zajmują się zwalczaniem alkoholizmu i profilaktyką przeciwalkoholową.

Podsumowując powyższe rozwiązania należy podkreślić, że niewątpliwie zasługą autora jest fakt takiego ujęcia tematu, iż odpowiada on w pełni przyjętemu założeniu oraz prawidłowościom pod względem naukowym. Równocześnie posiada dużą wartość praktyczną; odznacza się dobrym, jasnym i przejrzystym językiem. Świadczy o tym i logika wywodu, którą autor prezentuje, i dobry warsztat językowy, znajomość literatury, z której korzystał przy przygotowywaniu opracowania, a przede wszystkim dużą znajomość problematyki podjętej w wymienionym opracowaniu.

Na zakończenie należy dodać, że wymienioną publikację można otrzymać bezpłatnie we wszystkich oddziałach powiatowych i wojewódzkich społecznych komitetów przeciwalkoholowych.

Felicja Borzyszkowska-Sękowska

**ZYGMUNT KOMOROWSKI: SZKOLNICTWO
W KULTURACH AFRYKI.
TRADYCJE WYCHOWAWCZE ORAZ WSPÓŁCZESNE
SZKOLNICTWO AFRYKI ZACHODNIEJ I MAGHREBU.**

PWN, Warszawa 1973, ss. 209. Cena zł 24.—

Od pewnego czasu obserwujemy żywe zainteresowanie oświatą i szkolnictwem krajów afrykańskich, „na które wpływają niewątpliwie takie komponenty, jak rozwój współpracy z tymi krajami oraz specyficzne problemy oświatowe Czarnego Łądu. Te ostatnie kwestie podejmuje w swojej książce Z. Komorowski rozpatrując szkolnictwo krajów Afryki w aspekcie tradycji wychowawczych oraz przeobrażeń kulturowych dwóch regionów Czarnego Łądu: Afryki Zachodniej i Maghrebu. Recenzowana praca składa się z siedmiu rozdziałów, bibliografii, indeksu nazwisk oraz indeksu rzeczowego, które niewątpliwie podnoszą wartość naukową książki.

W publikacji znajdujemy rozważania dotyczące:

- istoty kultury, jej charakteru i funkcji w przemianach społecznych Afryki,
- tradycji wychowawczych oraz rozwoju nowoczesnego szkolnictwa afrykańskiego,
- węzłowych problemów oświatowych wspólnych dla całego kontynentu,
- francuskiego modelu szkolnictwa,
- pomocy Francji oraz innych krajów w bitwie o oświatę,
- roli szkolnictwa w przemianach kulturowych Afryki Zachodniej i krajów Maghrebu.

Niepodobna przedstawić w niniejszym przeglądzie wielu interesujących rozważań Autora. Zwróćmy więc uwagę na niektóre wątki rozdziałów, by zorientować czytelników w treści książki.

Rozdział I ma charakter par excellence metodologiczny. Jego treść stanowi określenie tematu pracy, przedstawienie problematyki badawczej oraz hipotezy roboczej. Praca jest próbą odpowiedzi na pytanie: „W jakim kierunku idzie ewolucja oraz jak współczesny rozwój wychowania szkolnego oddziałuje na całokształt kultury miejscowych społeczeństw? W szczególności — jak wpływa on na »otwartość« lub »zamkniętość« krystalizujących się tam aktualnie kultur narodowych” (s. 6).

W rozprawie wykorzystane zostały materiały z obserwacji własnych i wywiadów Autora przeprowadzonych w Senegalu i Algierii oraz rozmów ze studentami, doktorantami i gośćmi z krajów afrykańskich, przebywającymi na studiach w Polsce. W opracowaniu wykorzystano książki i czasopisma o charakterze socjologicznym, etnograficznym, pedagogicznym, prace z ekonomii, geografii i historii badanych regionów Afryki, wybrane dzieła z literatury pięknej i publicystyki, źródła znajdujące się w bibliotekach Warszawy, Dakaru i Algierii.

W rozdziale II, zatytułowanym „Główne czynniki przemian w szkolnictwie afrykańskim”, Komorowski rozpatruje warunki, w których rozwijają się zróżnicowane systemy szkolne, tak plemienne, jak i narodowe, wskazuje na podstawowe założenia polityki oświatowej krajów rozwijających się, określa czynniki społeczne, etniczne oraz przyrodnicze, w kształtowaniu się odrębnych systemów wychowawczych oraz rolę zagranicy w rozwoju szkolnictwa niektórych krajów afrykańskich.

Rozdział III wprowadza nas w tradycje wychowawcze wybranych krajów Afryki. Spotyka się tam dwa główne nurty wychowania tradycyjnego: 1) wychowanie plemienne, związane z klasową strukturą ludności oraz inicjacją w kulcie przod-

ków, typowe dla obu stref (sawannowej i leśnej) na południe od Sahary; 2) wychowanie koraniczne, które związane jest z pismem arabskim oraz religią mahometańską, typowe dla krajów rejonu Maghrebu, ale rozpowszechnione w pewnych odmianach w strefie sawanna (s. 33).

Interesujące są rozważania nad systemami wychowania krajów Afryki Zachodniej oraz Maghrebu, elementami pedagogiki funkcjonującymi w systemie wychowania rodzinnego i plemiennego u Sonhajów nad Nigrem, u ludów Mande, u Wolofów w Senegalu i innych. Autor przedstawia również tradycje kształcenia koranicznego, etapy jego modernizacji oraz wskazuje na skuteczność wychowania tradycyjnego (funkcje rzeczywiste instytucji kształcących pokrywają się z ich funkcjami założonymi, co wyraża się w takim przygotowaniu wychowanków, jakich pragnie mieć dana społeczność). Coraz większym powodzeniem cieszą się publiczne szkoły powszechne typu nowoczesnego (o ich miejscu w systemie szkolnym świadczą liczby uczniów, np. w 1960 r. w Senegalu szkoły te skupiały 140 tys. uczniów, podczas gdy do szkół koranicznych uczęszczało 71 tys. uczniów, w tym 16 tys. dziewcząt).

Następne dwa rozdziały przedstawiają tworzenie się nowoczesnego systemu szkolnego w wybranych państwach afrykańskich, ukazują funkcjonowanie szkół państwowych i prywatnych w byłych koloniach, a dziś niepodległych państewkach. Szkoły Czarnego Łądu zachowały model szkolnictwa obcego, szczególnie francuskiego, korzystają z zagranicznej kadry pedagogicznej oraz wielostronnej pomocy zagranicy (np. znaczna pomoc Francji nad szkolnictwem krajów francuskojęzycznych oraz krajów zachowujących częściowo język francuski jako wykładowy).

W obu regionach Afryki, zarówno w Afryce Zachodniej, jak i w Maghrebie, szkolnictwo spełnia ważne funkcje społeczne: szkoły są „najbardziej wieloczynnymi instytucjami użyteczności społecznej” (s. 140), „instytucjami budzenia świadomości narodowej i ogniskami narodowej kultury, z drugiej strony są instytucjami przekazywania wiedzy uniwersalistycznej o międzynarodowym jej charakterze” (s. 141—142). Zadania kształcenia podejmują nie tylko szkoły państwowe, ale również prywatne (w Afryce nie ma pełnej nacjonalizacji szkół, ale już w Maghrebie szkół prywatnych jest coraz mniej). Mimo trudności finansowych, ale przy poparciu i pomocy międzynarodowej kraje afrykańskie podejmują ważne zadania oświatowe. Są to przede wszystkim:

- walka z analfabetyzmem (mówi się o roku 2000 jako terminie likwidacji analfabetyzmu w Afryce),
- dalszy rozwój skolaryzacji (w przodujących pod tym względem krajach ponad 50% młodzieży w roku szkolnym uczęszcza do szkoły),
- koordynacja planów szkolnictwa z planami gospodarczymi, popieranie rozwoju szkolnictwa zawodowego, szczególnie rolniczego,
- podniesienie jakości kształcenia na wszystkich szczeblach,
- zapewnienie uczniom nauki języków obcych,
- podjęcie racjonalnego kształcenia nauczycieli.

Do równie ważnych zadań należą kwestie związane z doksztalcaniem dorosłych, problemy unarodowienia szkolnictwa, arabizacji i afrykanizacji oświaty.

Coraz większą rolę zaczyna pełnić planowanie rozwoju oświaty oraz ekonomika kształcenia — kształcenie ma służyć rozwojowi gospodarczemu krajów. Postulat ten nie wpłynął jednak na zasadniczą zmianę w orientacji szkolnej oraz w wyborze kierunków studiów wyższych. Na kontynencie afrykańskim dużym powodzeniem cieszą się dalej nauki humanistyczne.

W następnej części pracy Komorowski omawia historię, strukturę i funkcjonowanie uniwersytetów, wskazując na związek szkolnictwa wyższego w dwóch sąsiadujących ze sobą rejonach Afryki Północnej oraz Afryki Zachodniej, które wchodziły przed odzyskaniem niepodległości w skład tego samego imperium kolonialnego.

Ukształtowany w Afryce prestiż szkoły wyższej wynika z jej wielorakich funkcji; uniwersytety pełnią funkcję nie tylko kształcącą, ale również wychowawczą: stwarzają bowiem warunki do tworzenia nowych wartości i postaw, włączając do wymiany myśli intelektualnej. Uczelnie wyższe spełniają w omawianym regionie również inne role: są ośrodkami badań naukowych, popularyzatorami kultury oraz opiekunami szkolnictwa niższych szczebli. Naczelne funkcje uczelni wyższych określają dekrety z 31.III.1960 r. oraz 1.III.1961 r. — „kształcenie, prowadzenie badań oraz przyczynianie się do postępów kultury narodowej i arabizacji” (s. 159). Obecnie istnieją uniwersytety w Algierii, Maroku, Senegal, Wybrzeżu Kości Słoniowej, Dakarze, Abidżanie, Mauretanii. Większość z nich oparta jest na francuskich zasadach organizacyjnych i realizuje koncepcje kształcenia wielodyscyplinowego. Dokonuje się jednak systematyczna afrykanizacja ich programów oraz języka wykładowego, którym, jak dotychczas, jest najczęściej język francuski.

Ważnym postulatem polityki oświatowej jest przepojenie wiedzy, nauki „własną kulturą, dążenie do arabizacji, afrykanizacji oświaty i szkolnictwa”.

Zwrócić trzeba uwagę na dostępność kształcenia wyższego, wstęp na uczelnie jest bowiem wolny, studia są bezpłatne (z wyjątkiem Tunezji), a stypendia ułatwiają drogę do studiów młodzieży z warstw niższych. Większość studentów zapisuje się na prawo lub wydziały humanistyczne (w 1962 r. — 69%). Jednak potrzeby gospodarcze krajów, które wstąpiły na drogę uprzemysłowienia oraz intensyfikacji rolnictwa, wpłynęły na otoczenie większą opieką studiów politechnicznych.

Kadra pedagogiczna szkolnictwa afrykańskiego, a w tym kadra naukowa uczelni wyższych jest w większości pochodzenia obcego, ale i ona włączona jest w tradycje kultury afrykańskiej i zaangażowana w rozwój afrykańskiego charakteru szkolnictwa.

Środowiska uniwersyteckie są różne, niektóre mają charakter „proletariacki” (Algieria) bądź prezentują „wielkie rodziny” (Maroko) lub drobną burżuazję (Tunezja). Młodzież studencka, kształcona w kraju i za granicą, stwarza korzystne warunki do „otwierania” się kultur afrykańskich, przyjmowania elementów kultury europejskiej oraz tworzenia frontu reform społecznych, przyjmowania różnych myśli filozoficznych (wśród nich również marksizmu).

Trzeba tutaj wspomnieć o wynikach studiów, których sprawność nie jest wysoka, o czym świadczą wskaźniki. Dla przykładu autor przytacza dane dotyczące uzyskania dyplomów: przed odzyskaniem niepodległości w Senegal uzyskało dyplomy 4,8% studiujących, Algierii — 4,7%, Ugandzie — 17,9%, w Liberii — 23,8%. Jako przyczyny niskiej sprawności uczelni autor podaje między innymi: słabe przygotowanie kandydatów na studia przez szkoły średnie, stosunkowo krótki okres procesu kształcenia (5—7 miesięcy w r. akad.), na który wpływają tradycje, święta i posty przestrzegane przez młodzież muzułmańską, brak przygotowania do twórczego poszukiwania, „gadulstwo, lenistwo” itp.

Ostatni rozdział książki pełni rolę syntezy. Komorowski daje tutaj ogólną charakterystykę kultury afrykańskiej wskazując na jej tendencje do przelamywania izolacji, „otwieranie” się, przyjmowania dorobku innych kultur. Czynnikiem spajającym kultury krajów Afryki jest jednolitość i równość kształcenia szkolnego, toczenie „bitwy o oświatę” ściśle związanej z arabizacją wychowania.

Całościowe spojrzenie na recenzowaną pracę pozwala stwierdzić, że wielostronna analiza problemów szkolnictwa rozpatrywna w aspekcie kultur wybranych krajów Czarnej Afryki zainteresuje niewątpliwie pracowników nauki, studentów oraz czytelników, którym nieobce są sprawy współczesnej oświaty.

Jadwiga Bednarek
Łódź

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Do przeglądu wybieram trzy następujące czasopisma: *Wychowanie Obywatelskie*, *Nową Szkołę i Oświatę i Wychowanie*. Myślą przewodnią jest problem uaktywniania procesu wychowawczego i dydaktycznego, bez którego nie ma i być nie może skutecznej pracy szkolnej. Każdy autor inaczej rzecz ukazuje, wszyscy jednak zmierzają do jednego: aby osiągnąć jak najlepsze wyniki.

Aktywizacja młodzieży

Pełny tytuł artykułu w numerze 4 *Wychowania Obywatelskiego* brzmi: „Aktywizacja młodzieży w procesie dydaktyczno-wychowawczym”, autorzy: E. Szufflak, K. Wrembel, T. Kaczmarek. Artykuł zwięzły, krótki, tym się jednak charakteryzuje, iż powiedziano w nim, co trzeba, co istotne. Pierwsza sprawa: ilu u nas, w naszej szkole (Technikum Ekonomiczno-Spożywcze w Międzychodzie), jest uczniów obywatelskiego. Obliczenie wykazało, że jest wielu nieaktywnych. W jednej z klas na 40 aż 16 nie potrafiło wykazać się ani jedną pracą o charakterze pracy społecznej. Analiza pokazała, piszą autorzy, że jeżeli powierza się pracę społeczną większym grupom, wówczas każdy zapisuje ją na swoje konto. Tak na przykład 23 osoby przyznają się do przygotowania jednych 45-minutowych zajęć z wychowania obywatelskiego. Ażeby zaradzić temu niezdrowemu zjawisku, dokonano reformy przydziału prac społecznych. Ustalono, że każdy uczeń powinien być przygotowany do zorganizowania i wykonania takich prac, jak np.: przygotowanie spotkania z ciekawymi ludźmi i przeprowadzenie wywiadu; przygotowanie, przeprowadzenie i protokołowanie zebrań; przygotowanie i prowadzenie konkursów; projektowanie i wykonanie gazetek.

Takie i inne prace powinny wyrobić w uczniach poczucie dbałości o mienie społeczne, odpowiedzialność za powierzoną im pracę i inne cechy niezbędne przyszłemu pracownikowi i obywatelowi.

Autorzy zastrzegają, iż przydzielanie prac nie oznacza narzucania tematów; w ramach grup tematów wybierają najbardziej im odpowiadające, najbardziej interesujące.

Tytułem próby wprowadzono w kl. I kartę aktywności społecznej ucznia. „Karta ta, wyjaśniają, określa główne kierunki działalności, a mianowicie: 1) wyniki nauczania, 2) przynależność do organizacji młodzieżowych i pełnione funkcje, 3) udział w pracach kół zainteresowań, 4) przygotowanie zajęć z wychowania obywatelskiego, 5) udział w pracach społecznych dla szkoły i środowiska, 6) udział w imprezach i konkursach, 7) dyscyplinę i frekwencję na zajęciach, 8) pomoc w nauce innym uczniom, 9) inne czynności, 10) zalecenia wychowawcze, 11) praktykę produkcyjną”.

Wymieniony w artykule indeks osiągnięć jest zachęcający: produkcja pomocy naukowych, kontrola stacji uczniowskich, wyświetlanie filmów w klasach młodszych, nagrania, wywiady, konkursy, zorganizowanie klubu filmowego i wiele innych prac. Autorzy zaznaczają na zakończenie: „Są to tylko fragmentaryczne prace podejmowane przez zespoły klasowe oraz przez mniejsze grupy uczniów. Dokonując analizy porównawczej w stosunku do roku szkolnego 1971/72 stwierdzic należy, że aktywność całego środowiska uczniowskiego bardzo wyraźnie wzrosła”.

Podkreślamy: aktywność wzrosła dzięki organizacji konkretnych czynności, dzięki działaniu.

Srodowisko życia jednostki

W numerze 4 *Nowej Szkoły* o sposobach zapobiegania palenia papierosów przez młodzież pisze prof. dr Aleksander Kamiński. Autor wyjaśnia na wstępie, że będzie to punkt widzenia tej pedagogiki, która przywiązuje szczególne znaczenie do wpływów środowiska na jednostkę i pragnie organizować korzystne oddziaływanie za pomocą ulepszenia środowiska życia jednostki. Badania wykazały, iż jeśli idzie o palenie przez młodzież tytoniu czy też niepalenie, to decydujący wpływ mają dwie grupy: rodzina i grupa koleżeńska. Autor daje przykłady z rodzin francuskich i amerykańskich, podobnie zresztą w badaniach polskich: w rodzinach, w których nie ma nałogowych palaczy, nie pali większość dzieci. Autor wyjaśnia ten mechanizm tym, że działa tu popęd naśladownictwa, działający w obu kierunkach: w rodzinach, w których rodzice i starsze rodzeństwo pali — jest zachętą, w których się nie pali — działa jako zachęta do niepalenia. Wniosek, który autor formułuje w sposób zdecydowany: „Jednym z głównych frontów walki o zapobieganie paleniu u dzieci i młodzieży jest rodzina”.

Jeśli idzie o grupy koleżeńskie, to popęd naśladownictwa jest wzmacniany przez aprobatę grupy rówieśniczej, na której jednostce zależy. Prowadzi to do palenia lub niepalenia, gdy w koleżeńskiej grupie rówieśniczej wytworza się postawa antynikotynowa. Autor formułuje tu apel: „Należy zachęcać władze ZHP, aby na nowo przeanalizowały aktualne przeszkody osłabiające skuteczność antynikotynowych sukcesów harcerstwa oraz poczyniły zmiany wzmacniające efektywność harcerskiej walki z paleniem”. Autor przytacza tu dane z badań O. Zawrockiego wśród studentów szkół wyższych Gdańsk: niepalących było 50,5%, a prawie wszyscy badani uważają palenie za nałóg szkodliwy.

Autor zwraca również uwagę na wpływ osób znaczących i sądzi, że pozyskanie ich dla idei niepalenia mogłoby mieć wielkie znaczenie pozytywne.

W kolejnych rozdziałach są omówione motywacje palenia i niepalenia. Gromadząc w 6 punktach motywacy palenia, autor zdaje sobie sprawę, że „przewycięzanie motywacji palenia polega nie tyle na gromadzeniu argumentów podważających daną motywację (choć i to jest pożądane), ile na uświadomianiu palaczom oraz młodzieży niepalącej motywacji tych osób, które nie palą lub zerwały z paleniem”.

Rozdział ostatni jest poświęcony metodyce oddziaływań zapobiegawczych. Oto kilka wskazań: oddziaływanie na intelekt jako przekonywanie o szkodliwości palenia, oddziaływanie na sferę emocjonalną i wolicjonalną z ćwiczeniami antynikotynowymi z kształtowaniem postawy antynikotynowej. Ale „wYROBNIENIE I UTWARNIENIE postawy wymaga ciągłego, wieloletniego odnawiania bodźców antynikotynowych”, a także „wytwarzania sytuacji sprzyjających umacnianiu postaw antynikotynowych w społeczeństwie”.

Łatwo zauważyć, że problem omówiony przez prof. Kamińskiego jest ważny, a jednocześnie skomplikowany. Realizacja antynikotynowej postawy i niepalenia wymaga z jednej strony „apostolów”, a jednocześnie ludzi silnej woli i konsekwentnego działania. Nie pomogą zrywy, nic nie działają namowy i przekonywanie, gdy już ukształtował się nałóg. Istotne jest, co autor powiedział na wstępie: rodzina i grupa rówieśnicza.

Szkoły poszukujące

Pod tytułem „Szkoły poszukujące” zamieszcza *Oświata i Wychowanie* (nr 9) dwie wypowiedzi związane z przeobrażeniami w naszym szkolnictwie. W pierwszej Józef Zandberg pisze o tzw. eksperymencie krakowskim. Jest on związany z organizowaniem w liceach ogólnokształcących kół pedagogicznych z fakultatywnymi

zajęciami pedagogicznymi i z klasami o profilu pedagogicznym. Chodzi o to, aby w szkołach średnich zainteresować młodzież zdolniejszą sprawami pedagogiki. Przekonanie o skuteczności eksperymentu autor ilustruje przykładem liceum w Starym Sączu. Jako Liceum Pedagogiczne szkoła ta wykształciła w latach 1945—1970 około pięciu tysięcy nauczycieli, pracujących dzisiaj w Krakowie, na Wybrzeżu, na Mazurach, w Bieszczadach. Nauczyciele ci „szanują wiedzę zdobytą później w wyższych szkołach pedagogicznych, uniwersytetach...”, ale przyczynę swoich sukcesów pedagogicznych wiąże zazwyczaj z tym, co wynieśli ze Starego Sącza: humanistyczne wartości wiedzy pedagogicznej, pogłębiane praktycznym działaniem”. „Chłopcy i dziewczęta — czytamy — wiązali się trwale z zawodem pedagoga ambicją, uczuciem, intelektem”, „zdobywali też umiejętności, które usprawniają pracę nauczyciela, a które niełatwo osiągnąć w wieku dojrzałym: majsterkowanie, plastyka, rysunek, muzyka, śpiew”.

Gdy Liceum Pedagogiczne zamknięto, młodzież szła wprawdzie do szkół kształcących nauczycieli, jednak „bez tamtej pedagogicznej gotowości, bez wiedzy o dziecku, bez umiejętności rozspiewania klasy”. Aby tę obojętność zwalczyć, powołano w klasach III koło pedagogiczne. Zgłosiło się 70 chętnych; do końca pozostały dwie grupy, łącznie blisko 50 osób, w tym 12 chłopców. Zajęcia koła koncentrowały się głównie na dyskusjach, wyprawach w teren, analizie artykułów z czasopism, czytaniu książek, oglądaniu filmów.

Kontynuacją pracy koła pedagogicznego jest w klasie IV „fakultet pedagogiczny”; 4 godziny tygodniowo poświęca się na pogłębienie wiedzy i technikę pracy samodzielnej. „Za najciekawsze — stwierdza autor — młodzież uznała zajęcia poświęcone współczesnym teoriom rozwoju osobowości człowieka, czynnikiem determinującym rozwój osobowości oraz portretem psychologicznym dorastających dziewcząt i chłopców”.

Informując o tym wszystkim i wielu innych innowacjach, autor zastanawia się pod koniec, co by można jeszcze innego wprowadzić. Wśród propozycji wydaje mu się jedna bodaj najważniejsza: czy od opiekunów eksperymentu naukowego nie wymagać nieco więcej? „Zrobili bardzo dużo — to prawda: opracowali program pracy, propozycje tematyczne zajęć, wskazówki metodyczne, organizują wymianę doświadczeń na spotkaniach nauczycieli w Krakowie. To wszystko są rzeczy ważne i potrzebne. Ale czy nie organizować — przynajmniej od czasu do czasu — spotkań licealistów — pedagogów z pracownikami naukowymi, z asystentami i studentami? Czy nie zapraszać licealistów choćby dwa razy do roku do siedziby WSP?... Czy nie zapraszać krakowskich wykładowców i studentów do Starego Sącza?”

Pytaniami tymi kończy się artykuł. Autor zdaje sobie sprawę, że to tylko część pytań. „Cóż — kończy — tak bywa, kiedy szkoła jest szkołą poszukującą”.

Dodajmy do tego: gdy jest poszukująca, z odwagą rozbija zaskorupiałe formy i szuka kształtów nowych, nie bacząc na trudności i pokonując przeszkody.

W wypowiedzi drugiej na temat szkoły poszukującej Adolf Belniak pisze o szkołach na wsi lubelskiej, o powodzeniach i trudnościach; stwierdza z zadowoleniem: „Pragnę podkreślić, że młodzież wiejska garnie się do zawodu nauczycielskiego” i że „przed reformą systemu oświatowego i funkcjonowaniem szkół gminnych rysują się na Lubelszczyźnie dobre horoskopy”.

* * *

Żeby reformy mogły się realizować, trzeba wielu czynników: dużo wiary i przekonania w słuszność, dużo zachęty, dużo sukcesów i bardzo dużo rozsądku.

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Niniejszy przegląd czasopism pedagogicznych związany z problematyką kształcenia pedagogicznego rozpoczniemy artykułem M. N. Aleksiejewa poświęconym zagadnieniom ogólnym, tj. metodologii pedagogiki¹.

W ostatnim okresie znacznie wzrosło w Związku Radzieckim zainteresowanie metodologicznymi problemami pedagogiki. Zainteresowanie to — zdaniem autora — wywołane zostało z jednej strony usilną potrzebą istotnego podniesienia teoretycznego poziomu badań pedagogicznych, z drugiej zaś — koniecznością walki przeciwko wpływowi ideologii burżuazyjnej.

Pojęcie metodologii, jako pojęcie najogólniejsze, leży w gestii nie pedagogiki, lecz filozofii. Pedagogika — według M. N. Aleksiejewa — nie jest w stanie swoimi środkami wypracować metodologii, zapożycza ją od filozofii. Niestety — jak pisze autor — i wśród filozofów brak jednolitego stanowiska odnośnie tego, co to takiego metodologia. Niektórzy autorzy przy określaniu pojęcia metodologii wychodzą od samej etymologii słowa („methodos” — metoda, „logos” — nauka). Metodologia z tego punktu widzenia oznacza naukę o metodzie, podobnie jak np. biologia jest nauką o życiu, a psychologia — nauką o psychice. Wiadomo jednak, że etymologia słowa jest bardzo chwiejną podstawą przy określaniu pojęć. Znaczenie słowa może ulec tak radykalnej zmianie, że z jego etymologii we współczesnym znaczeniu nic nie pozostanie (przykładem może być chociażby pierwotne znaczenie słowa „metafizyka” — to, co znajduje się poza fizyką).

W rzeczywistości — jak stwierdza autor — metodologia to coś więcej aniżeli zwykła nauka o metodzie. Metodologia — to stosowanie metody, przy czym nie każdej, a najbardziej ogólnej.

W dalszej części artykułu M. N. Aleksiejew pisze, iż w naukach istnieje wiele różnorodnych metod badawczych. Są metody statystyczne, matematyczne, „prób i błędów”, porównawczo-historyczne, indukcyjne, ekstrapolacji i in. Każda nauka dysponuje swoim arsenałem metod, przy pomocy których odkrywa ona prawdy. Jedne z tych metod — to metody szczegółowe, inne — ogólne. Pierwsze z nich stosowane są w jednej nauce, drugie — w szeregu nauk. Jednak wśród bogatej różnorodności metod istnieje — jak pisze autor — taka metoda, która jest nie tylko ogólna dla szeregu nauk, lecz występuje jako metoda uniwersalna. Jest nią metoda dialektyki materialistycznej. Posługujemy się nią zarówno w fizyce, jak i pedagogice, w historii i biologii, w działalności teoretycznej, jak i praktycznej. Metoda dialektyki materialistycznej (materializmu dialektycznego) tworzy metodologię w naukowym znaczeniu tego słowa, w tej liczbie również metodologię pedagogiki. W burżuazyjnej pedagogice metodologią jest coś innego — różne formy idealizmu, metafizyki, agnostycyzm.

Autorzy niektórych prac pedagogicznych — jak stwierdza M. N. Aleksiejew — do metodologii zaliczają nie tylko filozofię, marksizm-leninizm w całości, lecz również obiektywną rzeczywistość, społeczno-ekonomiczne warunki życia społeczeństwa. Zdaniem autora stanowisko takie jest bezwarunkowo błędne, bowiem w skład metodologii nie mogą wchodzić społeczno-ekonomiczne, tj. w istocie obiektywne warunki życia społeczeństwa. Warunki społeczno-ekonomiczne stanowią materialną podstawę samej metodologii, która odnosi się do sfery duchowej działalności człowieka.

Z tego, iż rzeczywiście nauką metodologią jest materializm dialektyczny — jak pisze autor — wcale nie wynika, jakoby między filozofią a metodologią nie

¹ Por. M. N. Aleksiejew: K woprosu o metodologii pedagogiki. *Sowietskaja Pedagogika* 1974, nr 4, s. 56—64.

było w ogóle żadnej różnicy. Metodologia, wyrażając się ściślej, to nie po prostu filozofia, lecz szczególna jej funkcja, jeden z jej aspektów.

Filozofia będąc systemem ogólnych poglądów — kontynuuje autor — występuje również jako ogólny środek poznania działalności ludzkiej. Przy jej pomocy człowiek osiąga nowe prawdy, nieznanne wcześniej rezultaty.

Z racji ogólnego charakteru prawd filozoficznych, rozprzestrzeniających się zarówno w sferze bytu, jak i sferze świadomości, występują one jako narzędzie poznania nie tylko w filozofii, ale i we wszystkich innych dziedzinach. Prawdy filozofii posiadają znaczenie zarówno dla fizyki, jak i chemii, dla astronomii i historii — dla wszystkich bez wyjątku nauk, o ile ostatnie stykają się ze stosunkiem świadomości i bytu. Zatem — jak pisze autor — metodologią, tj. powszechną metodą, jest jedynie dialektyka materialistyczna. Inne nauki takiej roli nie spełniają i dlatego nie można ich nazywać w ścisłym znaczeniu metodologiami. Słusznie mówi się o metodach matematycznych, statystycznych i innych, lecz niesłusznie używa się określeń „metodologia matematyczna”, „metodologia statystyczna”. Podobnie jak światopoglądem w ścisłym tego słowa znaczeniu może być jedynie filozofia, a nie jakakolwiek pojedyncza, konkretna nauka, tak i rolę metodologiczną, mówiąc ściśle, jest w stanie spełniać tylko filozofia, lecz w żadnym przypadku poszczególne nauki (fizyka, chemia, historia itp.).

Kiedy mówimy o rozpracowywaniu metodologicznych problemów nauki, w tym również pedagogiki, to — jak stwierdza autor — należy mieć na uwadze w pierwszym rzędzie zastosowanie dialektyki materialistycznej.

Jest faktem oczywistym, że i w pedagogice, ukształtowanej na długo przed pojawieniem się marksizmu, należy stosować dialektykę materialistyczną. Pedagogikę należy rozpracowywać również z tych pozycji. To trudne zadanie — jak stwierdza Aleksiejew — nie zostało do tej pory w pełni rozwiązane.

Funkcję metodologiczną filozofia marksistowska spełnia zarówno w całości, jak i w każdej poszczególniej swojej części. Wszystkie rozdziały filozofii, wszystkie jej pojęcia, prawa i kategorie posiadają znaczenie metodologiczne. Dlatego też — jak pisze autor — niesłuszne jest stanowisko, jakoby w roli metodologicznej może występować jedynie ta jej część, w której mowa o metodzie dialektycznej, a inne jej części spełniają funkcje „ontologiczne”, „gnoseologiczne”, „światopoglądowe” i inne.

Niektórzy badacze-pedagodzy uważają za metodologię marksistowską jedynie teorię poznania materializmu dialektycznego, a przy tym rozumieją ją w dość ograniczony sposób. Taka lokalizacja metodologii ramami gnoseologii prowadzi — według autora — do tego, że w niektórych podręcznikach pedagogiki wspomina się o metodologii głównie podczas rozpatrywania istoty nauczania. Szczególnie słabo przedstawia się sprawa z zastosowaniem w badaniach pedagogicznych takiej ważniejszej części metodologii marksistowskiej, jaką jest materializm historyczny. Mając ogromne znaczenie w rozwiązywaniu wszystkich problemów pedagogicznych, ta część metodologii jest szczególnie ważna przy badaniu procesów wychowania.

Niesłuszne jest również takie stanowisko, które funkcję filozofii marksistowskiej dzieli w ten sposób, że jedną jej część (materializm dialektyczny) uznaje jako metodologię nauk przyrodniczych, a drugą (materializm historyczny) jako metodologię nauk społecznych. Jeżeli będziemy w świetle przedstawionego podziału rozpatrywać dydaktykę, to — zdaniem autora — zastosowanie w niej metodologii trzeba będzie sprowadzić do wykorzystania jedynie materializmu dialektycznego (a ściślej mówiąc teorii poznania). Stanowisko takie — jak pisze Aleksiejew — jest niesłuszne, bowiem nie można rozwiązywać podstawowych zagadnień dydaktyki, jak np. problemów treści i celów nauczania, materiału nauczania, charakteru i metod nauczania, nie uciekając się do materializmu historycznego. Przecież treści

i cele nauczania wpływają z zadań rozwoju społeczeństwa. Z kolei, treści i cele określają strukturę i zakres przedmiotu nauczania, a także metody, które nie mogą być neutralnymi w stosunku do celów nauczania. Zatem i tu w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych nie można obejść się bez materializmu historycznego. Tak więc — konkluduje autor — materializm dialektyczny stanowi metodologię i dla nauk społecznych, a materializm historyczny posiada znaczenie metodologiczne również dla nauk o przyrodzie.

W niektórych pracach pedagogicznych — stwierdza Aleksiejew — pojęcie metodologii używane jest w tak szerokim znaczeniu, że włącza się do niej i metodykę, i ogólnoteoretyczne problemy pedagogiki. Przez metodologię rozumie się niekiedy naukę o ogólnych i szczegółowych metodach badań naukowych, o zasadach podejścia do różnych obiektów rzeczywistości i do różnych klas zadań naukowych. M. N. Aleksiejew pisze w swym artykule, że metodologia zawsze związana jest z ogólną metodą, szczegółowe zaś metody odnoszą się nie do metodologii, lecz do metodyki badań. Zamiana metodologii przez metodykę w praktyce badań pedagogicznych występuje — jego zdaniem — dość często.

Można spotkać również przypadki zamiany ściśle metodologicznych badań pedagogiki przez takie ogólnoteoretyczne problemy, jak podstawy i metodyka fundamentalnych badań pedagogicznych, opracowywanie perspektyw rozwoju szkoły radzieckiej, wdrażanie osiągnięć nauki do praktyki szkolnej i in. Takie stanowisko — zdaniem autora — jest niesłuszne. Problemy metodologiczne pedagogiki — to zagadnienie tego, w jaki sposób stosować marksistowską metodologię w pedagogice. Natomiast zagadnienia ogólnoteoretyczne — to ogólne (w odróżnieniu od szczegółowych) zagadnienia pedagogiki, jak np. przedmiot pedagogiki, związek pedagogiki z innymi naukami, istota nauczania i wychowania jako zjawiska specyficzne i in.

Poza wyżej przedstawionymi uwagami M. N. Aleksiejew rozpatruje jeszcze inne błędy, jakie można spotkać w praktyce stosowania filozofii marksistowskiej w pedagogice. Dlatego też osobom zainteresowanym tym problemem polecam — artykuł w całości.

W zakończeniu autor pisze, że nie wystarczy uznawać dialektyki materialistycznej jako metodologii pedagogiki. Ważne jest, aby posługiwać się nią, bowiem tylko w działaniu, w zastosowaniu staje się ona rzeczywistą metodologią.

Metodologiczne stosowanie filozofii marksistowskiej — jak stwierdza Aleksiejew — jest procesem bardzo złożonym i twórczym, który wyklucza jakiegokolwiek schematy szablonowe i wzory. Stosowanie filozofii w konkretnych naukach oznacza — według autora — rozwiązywanie konkretnych problemów tych nauk w sposób dialektyczny i materialistyczny. Nic poza tym stosowanie filozofii marksistowskiej jako metodologii nie oznacza. Jeżeli dojdziemy do tego, że każdy przedstawiciel konkretnej nauki w rzeczywistości będzie w swoich badaniach dialektykiem — materialistą — to zadanie metodologicznego stosowania filozofii zostanie osiągnięte i nie trzeba będzie wówczas szukać jakichś szczególnych „nauk metodologicznych”. Zatem chodzi o to — jak pisze Aleksiejew — aby nasi fizycy i chemicy, matematycy i biologowie, pedagodzy i historycy, prawnicy i ekonomiści byli materialistami dialektycznymi. To właśnie miał na myśli W. I. Lenin, gdy mówił o ścisłym związku przyrodników i filozofów, o tym, ażeby przyrodnicy stali się materialistami dialektycznymi. To samo — zdaniem autora — odnosi się również do pedagogów.

M. N. Aleksiejew stwierdza, że metodologiczne stosowanie filozofii w pedagogice jest sprawą w pierwszym rzędzie samych przedstawicieli tej nauki, a nie filozofów. Ażeby stosować metodologiczne podejście przy rozwiązywaniu problemów pedagogicznych, należy — według autora — nie tylko znać wspaniale pedagogikę, lecz trzeba znać i stawiać nie rozwiązane przez nią problemy, w ujawnieniu których powinna pomóc właśnie metodologia marksistowska.

Autor kończy artykuł stwierdzeniem, że nie zachodzi konieczność tworzenia specjalnej metodologii pedagogiki, natomiast chodzi o prawdziwe stosowanie w pedagogice metodologii marksistowskiej, i to w sposób prawidłowy i twórczy.

Innym artykułem, z treścią którego pragniemy zapoznać czytelników, jest artykuł W. K. Rozowa z Ministerstwa Oświaty ZSRR na temat doskonalenia kontaktów i współpracy uczelni pedagogicznych ze szkołami ogólnokształcącymi².

We współczesnych warunkach — pisze autor — wzrasta znacznie nie tylko rola wyższych szkół pedagogicznych, lecz zmieniają się również ich funkcje: uczelnie wyższe zajmują się obecnie nie tylko podstawowym kształceniem nauczycieli i innych pracowników oświaty, lecz stanowią swego rodzaju centrum naukowe w zakresie doskonalenia i dokształcania czynnych zawodowo nauczycieli. W wyższych szkołach pedagogicznych coraz szerzej rozwija się praca naukowo-badawcza nad problemami psychologiczno-pedagogicznymi i metodycznymi. Znacznie wzrosła rola instytutów pedagogicznych w rozwiązywaniu wielu innych problemów powstałych w warunkach rewolucji naukowo-technicznej.

W tym kontekście — jak stwierdza W. K. Rozow — szczególnego znaczenia nabiera ścisła współpraca instytutów pedagogicznych ze szkołami ogólnokształcącymi i organami oświaty ludowej. Współpraca ta jest niezwykle ważna dla obu stron. Z jednej strony uczelnie pedagogiczne powołane są do okazywania szkołom stałej pomocy naukowej i metodycznej w zakresie całego kompleksu ich działalności, a z drugiej strony uogólnianie i wykorzystywanie najlepszych doświadczeń nauczycieli w pracy ze studentami stanowi niezbędny warunek kształcenia wysoko kwalifikowanych nauczycieli.

Staly kontakt i współpraca instytutów pedagogicznych ze szkołami stanowi — zdaniem autora — powszechną normę ich codziennej pracy. Związek ten realizowany jest różnymi metodami i formami, z których można wyodrębnić następujące podstawowe kierunki: wspólna praca w zakresie doskonalenia treści kształcenia w szkołach ogólnokształcących; udział uczelni pedagogicznych w podnoszeniu kwalifikacji i doskonaleniu czynnych zawodowo nauczycieli; praca w zakresie podnoszenia jakości kształcenia przyszłych nauczycieli; pomoc szkołom i organom oświaty w doskonaleniu pracy wychowawczej z uczniami; kontakty instytutów pedagogicznych ze szkołami wiejskimi itp.

W dalszej części swego artykułu W. K. Rozow przedstawia szczegółowo osiągnięcia Związku Radzieckiego w zakresie współpracy uczelni pedagogicznych ze szkołami ogólnokształcącymi. Wśród różnorodnych form i metod tej działalności wyodrębnia on w pierwszym rzędzie pracę nad doskonaleniem treści kształcenia w szkole ogólnokształcącym. Pracownicy naukowcy instytutów pedagogicznych wspólnie z nauczycielami w ciągu kilku lat prowadzili eksperymentalny sprawdzian nowych programów i podręczników. Rezultaty tego eksperymentu dostarczyły bogatego materiału, który został szeroko wykorzystany dla przebudowy systemu nauczania początkowego w szkołach Związku Radzieckiego.

Ważne miejsce w systemie współpracy zajmuje — według autora — problem podnoszenia efektywności pracy szkół ogólnokształcących. W ciągu wielu lat uczeni instytutów pedagogicznych prowadzą badania w zakresie zapobiegania niepowodzeniom szkolnym i przewyżczenia drugoroczności. Rezultaty takich wspólnych badań, będących osiągnięciem wielu szkół i nauczycieli, sprzyjają bezpośrednio wzrostowi poziomu pracy dydaktycznej szkół.

W ogóle — jak pisze Rozow — cała praca naukowo-badawcza instytutów pedagogicznych stanowi czynnik podnoszenia efektywności kształcenia, ponieważ jest

² Por. W. K. Rozow: Problemy sowierszenstwowania swiaziej piedadogiczeskich wuzow i obszczeobrazowatielnych szkół. *Sowietskaja Piedadogika* 1974, nr 4, s. 65—73.

ona ukierunkowana właśnie na doskonalenie procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkołach.

W kontekście powyższego autor dokonał ciekawej analizy ogólnego planu badań w dziedzinie nauk pedagogicznych na lata 1971—1975, koordynowanych przez Akademię Nauk Pedagogicznych ZSRR. Przede wszystkim zwraca na siebie uwagę ogólny udział instytutów pedagogicznych w przeprowadzanych badaniach: z 6265 zarejestrowanych badań naukowych 4295 (68,5%) przypada na uczelnie pedagogiczne, w tej liczbie na ważniejsze badania — 1211 (ogółem w ZSRR takich badań jest 1838). Największy procent przypada na tematy bezpośrednio związane z procesem dydaktyczno-wychowawczym w szkole: problemy dydaktyki — 442, wychowanie komunistyczne uczniów — 186, kształcenie politechniczne i wychowanie przez pracę — 50.

Ważnym aspektem współpracy uczelni i szkół jest ich wspólna praca w zakresie podnoszenia jakości kształcenia zawodowo-pedagogicznego przyszłych nauczycieli. Kształtowanie u studentów gotowości zawodowej do pracy w szkole obejmuje — według autora — nie tylko opanowanie wiedzy podstaw nauk psychologiczno-pedagogicznych, lecz także wypracowanie takich umiejętności i nawyków, bez których niemożliwa jest pomyślna działalność pedagogiczna.

Ogromną, jeżeli nie decydującą rolę w kształtowaniu umiejętności i nawyków zawodowych odgrywają — jak pisze Rozow — różnego rodzaju praktyki pedagogiczne, które zgodnie z aktualnym planem studiów przeprowadzane są w uczelniach pedagogicznych od I do IV—V roku studiów. Autor szczegółowo omawia znaczenie i zadania praktyk pedagogicznych podkreślając m.in., że celem ich jest nauczenie studentów stosowania w przyszłej ich działalności wiedzy teoretycznej, wypracowanie umiejętności i nawyków, niezbędnych dla prowadzenia zajęć dydaktyczno-wychowawczych z dziećmi.

W innym miejscu swego artykułu autor pisze, iż zgodnie z uchwałą KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR „O sposobach dalszego doskonalenia szkolnictwa wyższego w kraju” wprowadzono nowe zasady wykorzystywania młodych specjalistów. Absolwenci szkół wyższych celem wypracowania nawyków pracy praktycznej będą odbywać, zgodnie z przydziałem, w szkołach i innych instytucjach oświatowych jednoroczny staż pracy. Przedsięwzięcie to przyczyni się znacznie do podniesienia roli szkoły w zakresie przygotowania nauczycieli o wysokich kwalifikacjach. Autor stwierdza, iż nowy sposób wykorzystania absolwentów przyczyni się niewątpliwie do dalszego rozwoju współpracy uczelni wyższych i szkół ogólnokształcących.

W ostatnim okresie poważnie umocnił się i rozszerzył kontakt uczelni pedagogicznych ze szkołami wiejskimi. W znacznym stopniu — zdaniem W. K. Rozowa — sprzyja temu pozakonkursowy dobór do uczelni pedagogicznych młodzieży zamieszkałej w oddalonych rejonach wiejskich, która po ukończeniu studiów będzie mogła wrócić do pracy w swoich rejonach. W tym roku akademickim przyjęto do uczelni pedagogicznych bez egzaminów ponad 9 tysięcy młodzieży ze wsi. Jednak — jak pisze autor — ażeby zapewnić świadomy wybór zawodu nauczycielskiego przez młodzież wiejską, należy prowadzić w szkołach wiejskich działalność w zakresie orientacji zawodowo-pedagogicznej. Szereg instytutów pedagogicznych — zdaniem Rozowa — posiada już bogate doświadczenie w tego rodzaju działalności.

Na równi z nauczycielami aktywną pracę na wsi prowadzi studenci — przyszli nauczyciele. Autor pisze, iż szereg instytutów, aby przybliżyć przygotowanie studentów do warunków ich przyszłej pracy, kierowało ich na IV—V roku studiów do szkół wiejskich celem odbycia końcowej praktyki dydaktyczno-wychowawczej. Jednak do niedawna tego rodzaju przedsięwzięcie nie stanowiło systemu dla wszystkich uczelni. Nowa instrukcja w zakresie praktyk pedagogicznych odkrywa — zdaniem Rozowa — szerokie możliwości dla pracy na wsi. Zgodnie z tą instrukcją wszystkie instytuty pedagogiczne mają prawo przeprowadzania praktyk pedago-

gicznych w szkołach wiejskich. Znaczenie tego przedsięwzięcia jest ogromne, ponieważ zapewnia systematyczną i planową pracę w szkołach wiejskich.

W zakończeniu artykułu autor pisze, iż uczelnie pedagogiczne w ZSRR nagromadziły bogate doświadczenie na odcinku wspólnej pracy ze szkołami, wypracowały określone formy tej współpracy. Jednak i w tym zakresie jest — jego zdaniem — jeszcze niemało niedociągnięć i nie rozwiązanych spraw. Problematyce poszukiwania i określenia najefektywniejszych dróg współpracy uczelni pedagogicznych ze szkołami ogólnokształcącymi była poświęcona konferencja rektorów wyższych szkół pedagogicznych krajów socjalistycznych, która odbyła się w Kijowie we wrześniu 1973 r. Jej uczestnicy — stwierdza W. K. Rozow — wnieśli szereg cennych wniosków odnośnie dalszego rozwoju współpracy uczelni pedagogicznych ze szkołami.

Trzecim artykułem z cyklu kształcenia pedagogicznego jest artykuł E. L. Szuwałowa na temat podstawowych kierunków pracy katedr instytutów pedagogicznych w zakresie przygotowania zawodowego studentów³.

Problematykę powyższą autor prezentuje na przykładzie pracy i doświadczeń w tej dziedzinie Państwowego Instytutu Pedagogicznego w Swierdłowsku.

Oto niektóre myśli autora na temat przygotowania zawodowego studentów uczelni pedagogicznych.

W kształtowaniu przyszłego nauczyciela szkoły radzieckiej jako specjalisty, a także w znacznym stopniu jako osobowości, ważną rolę odgrywają katedry specjalistyczne. W nowych planach studiów na naukę przedmiotów specjalistycznych przeznaczona jest od 63% (język rosyjski i literatura) do 75% (fizyka) ogólnego wymiaru godzin. Wykładowcy katedr specjalistycznych posiadają — zdaniem autora — lepsze warunki dla poznania studentów aniżeli wykładowcy katedr ogólnoinstytutowych. Dlatego dysponują oni poważnymi możliwościami oddziaływania na studentów w pożądanym kierunku.

Ażeby organicznie związać swój przedmiot z kursem szkolnym, każdy nauczyciel — według E. L. Szuwałowa — powinien doskonale znać nie tylko treść, lecz również strukturę programów szkolnych i podręczników. Przejście szkoły średniej na pracę z nowymi planami i programami nauczania, w istotny sposób różniącymi się od dotychczas obowiązujących, wymagało szczególnej pracy katedr specjalistycznych w zakresie zapoznania każdego wykładowcy z odpowiednimi i zbieżnymi kursami szkolnymi.

W dalszej części swego artykułu autor pisze, iż między odpowiednimi programami szkolnymi a uczelnianymi istnieją istotne różnice nie tylko w treści, strukturze, zakresie przedstawianego materiału, lecz również w jego grupowaniu. Jednym z ważniejszych środków sprzyjających ustaleniu związku kursów uczelnianych z programami szkolnymi jest udział wszystkich wykładowców katedr specjalistycznych w kierowaniu praktyką pedagogiczną studentów. W czasie praktyki nie każdy wykładowca może pracować w charakterze metodyka grupowego. Jednak uczestniczyć w jej organizacji zobowiązany jest — zdaniem autora — każdy wykładowca katedry specjalistycznej. W tym celu do zakresu obowiązków naukowych wykładowców, nie występujących w roli metodyków grupowych, włączono godziny na hospitację lekcji prowadzonych przez praktykantów i przeprowadzanie z nimi pracy konsultacyjnej.

Programy metodyk szczegółowych przewidują znajomość przez studentów programów szkolnych i podręczników. Jednak wykładowcy uczelni wyższych dobrze wiedzą, że wielu studentów zna ten materiał słabo. Dlatego autor uważa, że student powinien w ciągu całego okresu studiów w uczelni pracować z podręcznikami

³ Por. E. L. Szuwałow: Osnownyje naprawlenija raboty kafiedr pedagogičesko-go instituta po professionalnoj podgotowke studentow. *Sowietskaja Pedagogika* 1974, nr 4, s. 74—80.

i programami szkoły średniej. Można to uczynić jedynie w procesie wykładania przedmiotów specjalistycznych. Przyszły nauczyciel powinien nie tylko dobrze znać podręcznik szkolny, lecz również rozumieć podstawy naukowe jego konstrukcji, swobodnie orientować się w jego systemie, pojęciach, strukturze i typach ćwiczeń, posługiwać się szczegółowymi metodami studiowania poszczególnych tematów itd. Wiedzę taką można — zdaniem Szuwałowa — zaszczyć jedynie w tym przypadku, jeżeli praca z podręcznikiem będzie odbywać się systematycznie, a nie żywiołowo i epizodycznie.

Jedną z ważnych dróg zapewnienia zawodowego ukierunkowania wykładanych dyscyplin, a posiadających poważną dozę wiedzy praktycznej, jest częściowe podporządkowanie metodyki ich przeprowadzania zadaniom kształtowania u studentów nawyków ogólnopedagogicznych i metodycznych.

Zadaniom podniesienia zawodowego przygotowania przyszłych nauczycieli podporządkowane są w określonym stopniu również egzaminy. Stawianie na egzaminach pytań odnoszących się do oświetlenia tego lub innego rozdziału kursu w programach szkolnych, wykorzystanie materiału podręczników szkolnych i pomocy naukowych dla analizy tych lub innych prawidłowości sprzyja głębszemu przyswojeniu rozdziałów programów szkolnych i podręczników.

W działalności katedr specjalistycznych w zakresie kształcenia zawodowo-pedagogicznego studentów ważne miejsce powinna zajmować — według autora — wspólna praca wykładowców dyscyplin specjalistycznych z katedrami cyklu psychologiczno-pedagogicznego.

Poświęcając wiele uwagi zagadnieniom powiązania studiów z programami szkolnymi autor stwierdza, że klucza do polepszenia zawodowo-pedagogicznego przygotowania przyszłych nauczycieli należy szukać przede wszystkim w dalszym wzroście teoretycznego poziomu nauczania dyscyplin specjalistycznych, a w szczególności psychologiczno-pedagogicznych. Doświadczenie radzieckiej szkoły wyższej wskazuje, że nie ma drugiej bardziej skutecznej drogi podniesienia autorytetu tej lub innej nauki w oczach studentów niż wysoki poziom jej nauczania i ścisły związek studiowanego materiału z praktyką budownictwa socjalistycznego. Dlatego w pracy w zakresie polepszania zawodowego przygotowania studentów katedry i fakultety instytutu udzielają — jak stwierdza autor — wiele uwagi zagadnieniom podnoszenia teoretycznego poziomu nauczania.

Spośród środków zmierzających do podniesienia teoretycznego poziomu nauczania wiele uwagi w instytucie udziela się również — zdaniem Szuwałowa — ustaleniu powiązań między pokrewnymi dyscyplinami, wyeliminowaniu dublowania, określeniu miejsca każdego przedmiotu w naświetlaniu tychże samych tematów.

W zakończeniu artykułu autor stwierdza, że problem przygotowania zawodowo-pedagogicznego studentów jest problemem kompleksowym. Doświadczenie pracy uczelni wyższych dowodzi, że pomyślnie jego rozwiązanie możliwe jest jedynie w warunkach wspólnej pracy wszystkich katedr i organizacji społecznych instytutu przy jednoczesnym wykorzystaniu wszystkich kanałów kształcenia i wychowania przyszłych nauczycieli.

Józef Zalewski

PROBLEMY REALIZACJI NOWEJ SIECI SZKOLNEJ NA WSI

Projektowana reforma szkolna, sposób przekształcania obowiązkowej 8-letniej szkoły podstawowej w 10-letnią obowiązkową powszechną szkołę średnią skłania nas do refleksji na temat przyszłej sieci szkolnej.

Sprawą najtrudniejszą będzie realizacja reformy szkolnej na wsi, stąd warto zastanowić się nad zagadnieniami ustalenia sieci szkół w środowisku wiejskim.

Dobrze więc będzie wskazać na te wybrane cechy środowiska wiejskiego, które mogą mieć wpływ na jej tworzenie zgodnie z potrzebami społecznymi.

Punktem wyjściowym, a zarazem syntezą każdej koncepcji długofalowej strategii przestrzennego rozmieszczenia punktów szkolnych jest ocena struktury systemu osadniczego. Nie starając się wyliczyć wszystkich elementów ani określić stopnia ważności, wskażmy na niektóre z nich.

Przez system osadniczy rozumie się zbiór ogniw osadniczych o zróżnicowanych cechach zewnętrznych — wielkość, znaczenie polityczne, administracyjne, gospodarcze — i wewnętrznych — szeroko rozumiana struktura fizjonomiczna, jak również relacje wzajemnego oddziaływania tych ogniw i zależności pomiędzy charakteryzującymi te ognia cechami.

Ogółem jest w Polsce 45 246 miejscowości wiejskich¹. Najliczniejszą grupę (65,5%) stanowią miejscowości o liczbie mieszkańców od 100—500. Dość liczna jest grupa miejscowości mających do 100 mieszkańców (16,5%). Miejscowości duże, rzędu 1000—2000 mieszkańców, stanowią 4,1%, zaś powyżej 2000—1,1%. W tej ostatniej grupie jest 6 miejscowości powyżej 5000².

Pod względem rodzaju zabudowy wyróżniono 3 rodzaje:

- zwartą, do której zaliczono te wsie, gdzie 2/3 ogólnej liczby zabudowań znajduje się w bezpośrednim sąsiedztwie, tzn. w odległości 30—50 m od siebie.
- skupioną: wsie, w których 2/3 ogólnej liczby zabudowań występuje w skupieniu, lecz o luźnej zabudowie, średnie odległości wynoszą od 50—70 m, maksymalne zaś nie mogą przekraczać 100 m,
- rozproszoną, do której zaliczono wsie, gdzie średnie odległości pomiędzy zabudowaniami kształtują się w granicach 100—180 m.

Z tablicy 6 opracowania wynika, że w Polsce dominują wsie o zabudowie skupionej (45,4%). Jedynie w województwach: opolskim (52,1%), zielonogórskim (43,6%) i białostockim (40,6%) dominuje zabudowa zwarta, w bydgoskim zaś (49,7%) i kra-kowskim (42,4%) większość wsi ma zabudowę rozproszoną.

W rozważaniach nad dalszą realizacją organizacji sieci zbiorczych szkół gminnych, a więc w drugim etapie tworzenia tych szkół, należy wziąć pod uwagę te cechy osadnictwa wiejskiego — z wymienionych wyżej, które mogą mieć wpływ na uzasadnione lokalizowanie tych szkół w miejscach najbardziej dostępnych dla uczniów z określonego rejonu. Cechami tymi są:

- sposób ukształtowania przestrzennego osiedli wiejskich — zwarty, skupiony, rozproszony, gdyż cechy te będą określały odległość zamieszkania ucznia od szkoły,
- różnorodność położenia osiedli w osadniczym systemie wiejskiego rejonu, np.

¹ Statystyczna charakterystyka miejscowości. GUS 1971 r. *Miejscowości* zeszyt nr 1.

² Tablica 1 opracowania.

wsie podmiejskie, wsie w bezpośredniej bliskości siedziby gminy lub powiatu, wsie położone w pobliżu wielkiego zakładu pracy, ewentualnie wsie leżące w dalszej odległości od większych skupisk ludzkich,

- rozmaitość funkcji tych wsi, np. wieś o charakterze miejsca wypoczynkowego, leczniczego, turystycznego, wieś typowo rolnicza, wieś spółdzielcza, wieś związana z PGR-em, wieś pełniąca różne funkcje usługowe — trudniąca się sztuką ludową, garbarstwem, meblarstwem oraz wsie mające specjalne, a więc odmienne zainteresowania niż pozostałe.

Klasyfikacja wiejskich jednostek osadniczych, w których zlokalizowano gminy, wskazuje na ich dużą różnorodność.

Wielkość gminy nie tylko terytorialna, ale także pod względem liczby jej ludności określać będzie kształt przyszłej sieci szkolnej.

Charakteryzując nowy podział na gminy w skali kraju³ można wyróżnić następujące klasy wielkości gmin według wielkości zaludnienia:

- gminy małe i bardzo małe — do 5 000 mieszkańców — 620 gmin (26,2%), w tym:
 - do 3000 mieszkańców — 85 gmin (3,6%)
 - od 3 001 do 4 000 mieszkańców — 202 gminy (8,6%)
 - od 4 001 do 5 000 mieszkańców — 333 gminy (14,0%)
- gminy średniej wielkości — od 5 001 do 10 000 mieszkańców — 1 435 gmin (60,7%) w tym:
 - od 5 001 do 7 000 mieszkańców — 763 gminy (32,3%)
 - od 7 001 do 10 000 mieszkańców — 672 gminy (28,4%)
- gminy duże i bardzo duże — od 10 001 do 20 000 mieszkańców — 310 gmin (13,1%) w tym:
 - od 10 001 do 15 000 mieszkańców — 285 gmin (12,0%)
 - od 15 001 do 20 000 mieszkańców — 25 gmin (1,1%)

GMINY WEDŁUG LICZBY MIEJSCOWOŚCI W 1973 r.⁴

	Ogółem	Gminy o liczbie miejscowości										
		1	2-5	6-10	11-20	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70	71-80	81-90
Polska	2365	3	127	358	847	566	269	121	54	11	5	4
%	100,0	0,1	5,5	15,2	35,8	23,9	11,4	5,1	2,3	0,5	0,2	0,1

Cechy te dlatego są ważne, gdyż według nich tworzą się warunki komunikacyjne i różnorodne powiązania poszczególnych miejscowości w gminach, a gmin w powiecie, co stwarza korzystne lub niekorzystne warunki dojścia dzieci do szkół ewentualnie zorganizowanego ich dowożenia. Mają też one duży wpływ na ambicje kulturalne i społeczne mieszkańców poszczególnych wsi. Ambicje te wyrażają się w chęci rodziców do lepszego usytuowania dzieci w pobliskich zakładach pracy, co stwarza różne potrzeby kształcenia lub brak takich ambicji, jeżeli wieś jest oddalona i nie ma bodźców do kształcenia potomstwa.

Przy rozważaniach nad kształtem przyszłej sieci szkolnej należy uwzględnić też dostęp wsi do komunikacji autobusowej PKS.

³ M. Chilczuk: Zmiany administracyjno-terytorialne na mapie Polski. *Miasto* nr 2/1973.

⁴ M. Chilczuk: Klasyfikacja gmin według wybranych cech. *Wiś Współczesna* nr 3/1974, tablica 9.

Komunikacja autobusowa PKS dociera do 70% wsi. Linie PKS pokrywają już 92% dróg państwowych i 55% lokalnych.⁵

Każda wieś — nawet najmniejsza — przez którą lub w pobliżu której przebiega szlak autobusowy, może mieć własny przystanek. Choć mieszkańcy wsi stanowią w Polsce tylko 47% ogółu ludności, to wśród pasażerów PKS jest ich około 70%. Stąd m.in. wynika wielkie zainteresowanie PKS dalszą rozbudową linii docierających do wsi. Nic też dziwnego, że pod tym kątem prowadzi się obecnie doskonalenie układu przestrzennego linii autobusowych oraz rozkładu jazdy.

Najważniejszym w tej chwili zadaniem dla PKS-u jest sprawne wykonywanie przewozu młodzieży szkolnej. Stąd też zmiany w projektowanej sieci szkolnictwa wiejskiego muszą być uwzględniane w układzie linii i kursów autobusowych. Trzeba będzie uczynić komunikację autobusową możliwie najdogodniejszą dla młodzieży szkolnej.

W bieżącym roku szkolnym PKS uruchomił dodatkowo dla młodzieży szkolnej 962 linie z 3760 kursami, wykorzystując do tego celu 702 autobusy. W niektórych powiatach problem przewozu młodzieży został w pełni rozwiązany.

Przyjmując, że w każdym kursie PKS przewozi średnio 40 uczniów, to okaże się, że liczba uczniów, którym ułatwiona została dostępność do szkoły wyżej zorganizowanej, będzie stanowić około 150 tysięcy.

Kazimierz Szuba

⁵L. Tarajkowicz: Dostęp wsi do komunikacji autobusowej PKS. *Wiść Współczesna* nr 3/1974.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ВАЦЛАВ ВОЙТЫНСКИ: Педагогическая деятельность СПУ в XXX-летие ПНР	605
МИХАЛ ГОДЛЕВСКИ: Профессиональные школы в перспективе школьной реформы	628
СТЕФАН ВОЛОШИН: По делу рецепции педагогики К.Д. Ушинского в Польше	638

В ПОМОЩЬ В УЧЕБЕ УЧИТЕЛЯМ

АДАМ ЗЫХ: Обусловленность диагностической стоимости школьной оценки	649
ВАЦЛАМ БЕЛЕЦКИ: Метод Скиннера а вопросный метод	655

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ЗБИГНЕВ ЗАБОРОВСКИ: Румынская просветительная реформа	667
---	-----

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

МЕЧИСЛАВ АДАМЧИК: Непрерывное образование учителей а совершенство научно-дидактической деятельности ИОУиПИ	673
МАРИЯ ХЫМУК, БАРБАРА ЯНОВСКА: Мнение трудящихся студентов об экзаменах и зачетах	682
ГЕНРИКА ПЕЛЬЧАР: За новую модель учителя	691
БОГДАН ГЕМБСКИ: Еще об одной педагогической практике	697

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ЯДВИГА ЛЕХОВСКА: Моя работа в качестве педагога в Школьной Общественно-Воспитательной Консультации в Ченстохове	700
ВЕСЛАВ ОЛЕХ: Проблемы нагрузки физическим трудом крестьянско-рабочих семей в земледельческих хозяйствах	703

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

СТЕФАН ВОЛОШИН: Эугения Домбровска — Школьное дело Социалистической Федеративной Республики Югославии на почве потребностей развития страны	716
ЗДЗИСЛАВ БЛАЖЕЕВСКИ: Ришард Врочиньски — Общественная педагогика	718
МИРОСЛАВ Я. ШИМАНЬСКИ: Ришард Венцковски — Проблема индивидуализации в обучении	723
СТЕФАН ШАЙДАК: Мечислав Лобочки — Воспитание в школьном классе	725
ФЕЛИЦИЯ БОЖИШКОВСКА-СЕНКОВСКА: Владислав Савицки — Применение социологического обследования в борьбе с алкоголизмом	728
ЯДВИГА БЕДНАРЕК: Зыгмунт Коморовски — Школьное дело в культурах Африки	731

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати	734
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати	737

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

КАЗИМЕЖ ШУБА: Проблемы реализации новой школьной сети в деревне	744
---	-----

CONTENTS

ARTICLES

WACŁAW WOJTYŃSKI: Pedagogical Work of the Polish Teachers Union in the thirty Years of Existing Polish Peoples Republic	605
MICHAŁ GODLEWSKI: Trade School in Perspective of Reforming Education	628
STEFAN WOŁOZYN: About Reception of K. D. Uszyński's Pedagogics in Poland	639

WITH THE HELP FOR STUDYING TEACHERS

ADAM ZYCH: Conditions of the School Mark Diagnostical Value	649
WACŁAW BIELECKI: Skinner's Method and the Question Metod	655

SCHOOL IN THE CONTEMPORARY WORLD

ZBIGNIEW ZABOROWSKI: Roumanian Education Reform	667
---	-----

DISCUSSIONS AND POLEMICS

MIECZYŚLAW ADAMCZYK: Teachers Permanent Education and Improving of the IKNiBO's Science — Didactical Work	673
MARIA CHYMUK, BARBARA JANOWSKA: Examines and Quolloquias in Studying Teacher's Opinion	682
HENRYKA PELCZAR: About New Teacher's Model	691
BOGDAN GĘBSKI: About One More Pedagogical Practic	697

EXPERIENCES, TRIALS AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

JADWIGA LECHOWSKA: My Pedagogical Work in Social-Behavioral School Counsel in Częstochowa	700
WIESŁAW OLECH: Physical Work Tiredness in Agricultural Farms for Farmer — Labour Families	703

REVIEWS AND REPORTS ON BOOKS

STEFAN WOŁOZYN: Eugenia Dąbrowska — School System in Jugoslavia Against the Background Countrie's Growing Needs	716
ZDZISŁAW BŁAŻEJEWSKI: Ryszard Wroczyński — Social Pedagogics.	718
MIROŚLAW J. SZYMAŃSKI: Ryszard Więckowski — Industrialization Pro- blem in Teaching	723
STEFAN SZAJDAK: Mieczysław Łobodzki — Education in School Class	725
FELICJA BORZYSZKOWSKA-SĘKOWSKA: Władysław Sawicki — Applying Surrounding Informations in the Fight Against Alcoholism.	728
JADWIGA BEDNAREK: Zygmunt Komorowski — Schooling in Africa	731

REPORTS ON PERIODICS

STANISŁAW NOWACZYK: Review of the Polish Pedagogical Periodics	734
JÓZEF ZALEWSKI: Review of the Soviet Pedagogical Periodics	737

COUNTRY CHRONICLE

KAZIMIERZ SZUBA: Problems in Organising New School System in Village.	744
--	-----