

# RUCH PEDAGOGICZNY

6

ROK XVI (XLVIII) LISTOPAD--GRUDZIEŃ 1974

---

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

# SPIS TREŚCI

## ARTYKUŁY

WACŁAW WOJTYŃSKI: 30 lat socjalizmu i pokoju . . . . .	749
JÓZEF KOZŁOWSKI: Pragmatyzm nauczycielski . . . . .	767
MARIAN RATAJ: Zadania i funkcje wizytatorów . . . . .	777

## SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

TADEUSZ KOWALSKI: Doświadczenia niektórych krajów w dziedzinie kształcenia młodzieży uzdolnionej . . . . .	791
BARBARA ZAKRZEWSKA: O reedukacji dysleksji w niektórych krajach Europy . . . . .	808

## DYSKUSJE I POLEMIKI

ZYGMUNT WIATROWSKI: Pedagogika pracy — subdyscypliną pedagogiczną .	815
WANDA GRUDZIŃSKA: Problematyka realizacji zadań wychowawczych w procesie nauczania w młodszym wieku szkolnym . . . . .	821

## DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

JAN KUPCZYK: Ideał przyszłego małżonka w oczach młodzieży . . . . .	829
MARIA SUCHODOLSKA: Koncepcja organizacji pracy wizytatora przedmiotowego . . . . .	841
JANINA FILIPEK: Doświadczenia i refleksje na temat wdrażania młodzieży do zajęć typu seminaryjnego . . . . .	854

## RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

STANISŁAW NOWACZYK: Jan Aleksy Borelly — Plan reformy nauczania elementarnego . . . . .	860
ALEKSANDER ZANDECKI: Elżbieta Zawacka (red.) — Przeszkody i niepowodzenia w studiach nauczycieli pracujących . . . . .	863
ZBIGNIEW PIECHOWIAK: Zbigniew Tyszka — Socjologia rodziny . . . . .	866
WŁADYSŁAW SAWICKI: Andrzej Święcicki — Podstawowe wiadomości o alkoholu i alkoholizmie . . . . .	869
JÓZEF SOSNOWSKI: Stanowiska pracy dla magistrów pedagogiki . . . . .	871

## SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . . . .	874
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . . .	877
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques . . . . .	881

## KRONIKA KRAJOWA

KAZIMIERZ SZUBA: Rozwój olimpiad przedmiotowych . . . . .	887
---	-----

**RUCH PEDAGOGICZNY**

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

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

WACŁAW WOJTYŃSKI

**TRZYDZIEŚCI LAT SOCJALIZMU I POKOJU**

Przeszła przez nasz kraj fala obchodów i uroczystości związanych z trzydziestoleciami Polski Ludowej, choć sam jubileusz trzydziestej rocznicy PRL trwać będzie właściwie aż do dnia zwycięstwa, tj. do 9 maja 1975 r., wszakże 22 lipca, czyli trzydziesta rocznica powołania PKWN i wydania przezeń pamiętnego Manifestu stanowić musiała ich dominantę. Niektórzy z nas bezpośrednio, zaś cały kraj na ekranach telewizorów i kin mogliśmy 22 lipca obejrzeć imponującą defiladę wojskową różnych rodzajów broni i służb oraz wielobarwną manifestację młodzieży.

Zarówno przygotowania do tego jubileuszu, jak też same uroczystości oraz atmosfera towarzysząca ich przebiegowi dostarczyły społeczeństwu bogatego materiału wzruszeń i refleksji. Były okazją i podstawą różnych bilansów i obrachunków. Pytano się wzajemnie o największe osiągnięcia minionego trzydziestolecia. Indagowały o to ludzi różnych profesji prasa, radio, telewizja, roztrząsano tematy te na forum rodzinnym w wielu domach. Pisała również o tym sporo zagranica.

Odpowiedzi padały różne. Oto wybitny uczony za największe osiągnięcia trzydziestolecia uznał rozwój szkolnictwa i nauki. Inny znany profesor dostrzegł je w odbudowie zabytkowych miast i w konserwacji pomników architektury. Brygadziście z pewnego zakładu pracy uderzył fakt zdobycia przez pracowników fizycznych równych praw z pracownikami umysłowymi, zaś dokera ze Szczecina to, że praca przeładunkowa portu dzięki sprzętowi mechanicznemu stała się wydajniejsza, lżejsza i bardziej bezpieczna. Znanemu soliście Teatru Wielkiego w Warszawie podoba się

szczególnie to, iż artystom stworzono warunki dobrego służenia szerokim masom obywateli i że mogą oni cieszyć się ich uznaniem. Robotnica z Kielc za największe osiągnięcie Polski Ludowej uznała fakt, iż każde dziecko nie tylko może, ale musi się kształcić w szkole podstawowej, a wkrótce — także w szkole średniej, że społeczeństwo nasze dojrzało do tego materialnie i moralnie. Pewna krojczyni z Bydgoszczy uznała za największe osiągnięcie po prostu 30 lat pokoju. Jak widzimy, jednych fascynuje szybkie upowszechnienie oświaty, innych tempo rozwoju polskiego górnictwa, rozwój przemysłu stocznioowego, innych jeszcze stworzenie każdemu równych szans<sup>1</sup>. Naczelny redaktor *Kultury* za pierwsze i najważniejsze osiągnięcie trzydziestolecia uznał „odnalezienie przez Polskę trwałego miejsca w Europie”, czyli fakt jej powrotu do prastarych, etnicznych granic, z których wyszliśmy wskutek różnych niefortunnnych posunięć politycznych i orężnych naszych praocjów<sup>2</sup>. Tak więc ludzie uderzają w różne struny, podkreślają różne sprawy, które w ich odczuciu i rozumieniu zasługują na szczególne podkreślenie, ale niełatwo jest, jak widać, ustalić, które z nich są bezspornie największe.

Synteza, jakiej tu poszukiwaliśmy, znalazła się w pamiętnym przemówieniu sejmowym I Sekretarza KC PZPR Edwarda Gierka, kiedy powiedział: „Polska Ludowa — to ojczyzna, o jakiej marzyły i do której w ofiarnej walce i znoej pracy zmierzały pokolenia Polaków. Jest to Polska niepodległa, odrodzona w historycznej siedzibie narodu, Polska, której bezpieczeństwo i integralność terytorialna posiadają niewzruszone podstawy. Jest to Polska silna swym potencjałem społeczno-ekonomicznym i jednością moralno-polityczną narodu. Jej dzień powszedni wypełnia ofiarna praca dająca coraz więcej satysfakcji i przynosząca coraz bogatsze owoce. Zniknęły z naszej ziemi niepewność jutra, stała obawa o losy kraju oraz o losy własne i najbliższych, w przeszłość odeszło poczucie zagrożenia i braku trwałości życia państwowego. Naród nasz zdobył wiarę we własne siły i możliwości... Mamy prawo stwierdzić: jest to Polska godna tysiącletnich dziejów narodu i spełniająca jego współczesne aspiracje”<sup>3</sup>.

\* \* \*

Dzień 22 lipca 1944 r. uznany został za datę narodzin Polski Ludowej. Ma on wagę wielkiego symbolu, oznacza bowiem dokonanie się rewolucyjnego przełomu w dziejach naszego narodu, przełomu gruntownie zmieniającego losy Polski, wieńczy przecież lata heroicznych zmagania kilku pokoleń bojowników — żołnierzy Kościuszki, żołnierzy powstań narodowych w dobie zaborów, uczestników walk rewolucyjnych proletariatu i radykalnych ugrupowań ludowych oraz Polaków-patriotów osiadłych od

<sup>1</sup> Polska: dorobek i zadania na przyszłość. *Trybuna Ludu* 1974, nr 206.

<sup>2</sup> Dominik Horodyński: 30 lat. *Kultura* 1974, nr 29.

<sup>3</sup> Socjalizm wprowadził Polskę w nurt postępu dziejowego. Przemówienie tow. Edwarda Gierka na uroczystym posiedzeniu Sejmu. *Trybuna Ludu* 1974, nr 203.

wieków nad Odrą i Bałtykiem, trwających niezłomie przy mowie ojców i przy swym pochodzeniu, wierzących, że Polska do nich przyjdzie. Polski Komitet Wyzwolenia Narodowego obwieścił całemu narodowi w imieniu kontynuatorów i spadkobierców tych postępowych i rewolucyjnych nurtów tradycji, iż odtąd odpowiedzialność za losy kraju spocznie w ich rękach, na barkach sił politycznych reprezentowanych w Krajowej Radzie Narodowej, skupionych wokół Polskiej Partii Robotniczej<sup>4</sup>. Siły te stworzyły ludową platformę rządzenia odradzającym się państwem, umacniając ją płaszczyzną sojuszu robotniczo-rolniczego. Opowiedziały się one za socjalistyczną drogą rozwoju Polski i za braterskim sojuszem ze Związkiem Radzieckim.

W kilka dni zaledwie po ogłoszeniu Manifestu przedstawiciele PKWN podjęli rozmowy w Moskwie na temat przyszłych granic Polski. Układ polsko-radziecki o granicach, podpisany na Kremlu 26 lipca 1944 r., stanowił, iż granica zachodnia pobiegnie na zachód od Szczecina wzdłuż Odry i Nysy Łużyckiej aż do granic Czechosłowacji i że Związek Radziecki udzieli Polsce wszelkiego rodzaju pomocy w celu ostatecznego jej ustalenia. Był to sukces ogromny. Zaważył on zasadniczo na późniejszych decyzjach wielkich mocarstw w tej sprawie.

W tych ciężkich, ale podniosłych dla narodu chwilach Związek Radziecki zmanifestował postawę głębokiego zrozumienia i przyjaźni, zachował się jako orędownik silnej i suwerennej Polski, jako gwarant jej przyszłych etnicznych granic. Przekreślona została niedobra przeszłość, a otwarty został zupełnie nowy rozdział w stosunkach między Polską a narodami ZSRR. „Polska Ludowa... stanowi — podkreślił w już cytowanym przemówieniu Edward Gierek — przewyciężenie tego, co przez stulecia powodowało naszą słabość, co było źródłem nieszczęść i klęsk, co rodziło zacofanie i stagnację...”<sup>5</sup>.

Wojna wprawdzie jeszcze trwała, ale żołnierz polski przy boku Armii Czerwonej szedł naprzód z pełną świadomością, o co walczy, wyrąbywał bowiem nowy, sprawiedliwy historycznie, kształt granic swego państwa. Po ostatecznym zwycięstwie i kapitulacji znieprawdzonego wroga trzeba było, niestety, jeszcze walczyć z rodzimymi przeciwnikami spod różnych znaków, nie cofającymi się przed najgorszym, bo przed mordami i zabójstwami, usiłującymi w ten sposób przeszkadzać w przeprowadzaniu reformy rolnej, w zagospodarowywaniu ziem zachodnich i północnych, w nacjonalizowaniu zakładów przemysłowych, słowem — w realizacji zapowiedzianych przez Manifest Lipcowy przemian socjalistycznych. Trzeba było dlatego przejawiać determinację i surowość w walce z najbardziej nieprzejednanymi wrogami nowej rzeczywistości, a równocześnie okazywać tolerancję i wielkoduszność wobec otumanionych lub nie rozumieją-

<sup>4</sup> Por. Henryk Jabłoński: *Geneza Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Nowe Drogi 1974*, nr 7.

<sup>5</sup> *Trybuna Ludu* 1974, nr 203

uprzemysłowionych krajów Europy dzielił nas dystans ogromny. Produkcja przemysłowa w roku 1945 była niższa niż w roku 1938, kiedy to Polska była jedynym państwem europejskim, które nie osiągnęło poziomu globalnej produkcji przemysłowej z roku 1913, czyli sprzed I wojny światowej. Musieliśmy przy tym startować na ruinach, ponad 65 proc. zakładów przemysłowych zostało całkowicie lub częściowo zniszczonych, a 350 tys. gospodarstw chłopskich przestało faktycznie istnieć, ogromne straty poniósł transport, na odbudowę czekało wiele dróg i mostów.

Stała się przeto Polska rychło ogromnym poligonem budowlanym. Zaczynano od spraw najpilniejszych, od uruchamiania mniej zniszczonych fabryk i warsztatów, od remontów szkół i domów. Pierwszym praktycznym krokiem prowadzącym nas w kierunku ucieleśnienia wizji uprzemysłowanej Polski był Plan 6-letni. Zapoczątkował on okres heroicznej odbudowy kraju w zasadniczych dziedzinach jego gospodarki. Na tle swoistego wyścigu z czasem zrodził on płodną w efekty gospodarcze oraz niezwykle cenną moralnie ideę współzawodnictwa i przodownictwa pracy. W kopalniach, hutach, stoczniach, fabrykach i innych zakładach pracy, na rusztowaniach wielu budowł pojawił się pierwszy jej zwiastuni i pierwsi bohaterowie. Nazwiska Pstrowskiego, Apriwsa, Waduły, braci Bugdołów, Sołdka, Gościmińskiej, Iskry oraz wielu, wielu innych przeszły do historii okresu odbudowy jako świadectwa najofiarniejszego przodowniczego trudu robotnika polskiego i całej klasy robotniczej na rzecz swej Ojczyzny.

Kiedy zaczęły na dobre dymić kominy odbudowywanych szybko fabryk oraz płonąć wygasłe do niedawna hutnicze piece, poczęto łączyć dzieło odbudowy z procesem dalszej industrializacji, ze wznoszeniem zupełnie nowych, potrzebnych krajowi zakładów. Trzeba było więcej węgla, więcej stali, więcej odzieży, coraz więcej wszelkich wyrobów. Zaczynaliśmy przecież żyć życiem normalnym, rosły zatem potrzeby, zwiększały się wymagania. Tak powstawały pierwsze i następne większe i mniejsze budowle socjalizmu, a wśród nich i takie giganty, jak Nowa Huta, Żerań, Huta Warszawa, Kombinat Petrochemiczny w Płocku. Uruchamiano nowe, coraz nowocześniejsze kopalnie węgla kamiennego wysoko kalorycznego i kopalnie węgla brunatnego. Ogromny krok uczyniono w zakresie elektryfikacji kraju, zbudowano elektrownie o dużych mocach. Wyrosły nowe zagłębienia przemysłowe: zagłębienie siarkowe tarnobrzeczko-machowskie, zagłębienie miedziowe lubińsko-głogowskie, zagłębienie cynkowo-olowowe. Powstał wielki przemysł stoczniowy. Każda nowa pięcioletka otwierała przed społeczeństwem rozległe perspektywy inwestycyjne w przemyśle i rolnictwie, powodując zarazem gwałtowne przemiany w strukturze społeczeństwa, prowadząc do przemieszczeń ludnościowych na nie spotykaną dotąd miarę oraz wyrastania nowych osiedli i gwałtownego rozrostu starych.

W procesie tych przemian szczególnie miejsce należy się okresowi ostatniemu, czyli latom 1971—1974. Nazywa się je latami „wielkiego przy-

spieszenia", gdyż zanotowaliśmy w tym czasie wyjątkowo duże powiększenie się produkcji przemysłowej i produkcji rolnej. Dochód narodowy wzrastał w tempie ponad 9% rocznie, a obroty handlu zagranicznego o ponad 15%. Ten wysoki dochód narodowy dzięki systemowi podwyżek płac i równoczesnemu zahamowaniu wzrostu cen na podstawowe artykuły żywnościowe stał się odczuwalny dla każdego pracującego, wpłynął na podniesienie ogólne poziomu życia w kraju. Jednocześnie nastąpił intensywny proces humanizacji pracy załóg robotniczych, zwiększonej troski o sprawy socjalne, bezpieczeństwo i higienę pracy. Systemem lecznictwa uspołecznionego objęto także ludność wiejską. Polska wysunęła się pod względem swej produkcji przemysłowej na dziesiąte miejsce w świecie.

Ten szczególnie pozytywny rozdział naszych trzydziestoletnich zabiegów gospodarczych koronuje chlubnie cały okres powojenny, podkreśla wielką wartość ekonomiczną i moralną ukierunkowanego przez partię dynamizmu, jest także świadectwem słuszności socjalistycznej drogi, jaką szliśmy i którą pójdziemy dalej. Usilna i wytężona praca narodu i osiągnięte w jej toku rezultaty potwierdziły z pełną wyrazistością prawdę, iż w socjalizmie praca stanowi podstawę pomyślności i dobrobytu społeczeństwa. Ona określa miejsce jednostki w społeczeństwie, w niej wyraża się sens życia i wartość osobowa człowieka.

Pojęcia patriotyzmu i bohaterstwa w tym rozumieniu rzeczy wzbogaciły swą treść. Wprawdzie mianem bohaterstwa określamy nadal szlachetny, bezinteresowny poryw ludzki, znajdujący wyraz w narażeniu życia własnego dla uratowania życia cudzego, wprawdzie przyznajemy tytuł ten nie tylko żołnierzowi na polu walki, ale każdemu człowiekowi, który nie waha się oddać życia za drogą sobie ideę, to jednak budowa socjalizmu wymaga często od ludzi poświęcenia czasu i swoich sił w pracy ponad zwykłą miarę, gotowości podejmowania zadań wyjątkowo trudnych, nawet niebezpiecznych, czego przykładów dostarcza trud górnika dołowego, hutnika przy martenach, rybaka na morzu i wiele, wiele innych. Z wychowawczego i społecznego punktu widzenia każda ludzka praca zasługuje na uznanie i szacunek, jeśli wykonywana jest solidnie, z pełnym poczuciem odpowiedzialności za jej wyniki. Stąd taką siłę aktualności ma i mieć zawsze będzie wołanie o powszechny ruch dobrej roboty, tylko ona bowiem stanowić może podstawę dla dobrego imienia kraju na szlakach wymiany międzynarodowej, jak też podstawę zadowolenia każdego indywidualnego nabywcy i konsumenta oraz użytkownika produktów pracy innych. Na walor dobrej roboty, która mieści się dzisiaj w pojęciu patriotyzmu, składają się nie tylko same umiejętności, nie tylko sama fachowość i dobra znajomość rzeczy, lecz także cechy moralne jednostki połączone z odczuwaniem satysfakcji z czynienia dobrze, satysfakcji będącej istotnym czynnikiem motywacyjnym osoby wytwarzającej lub spełniającej określone usługi.

Przymiotów tych uczy szkoła, ale człowiek młody nabywa je przede wszystkim w czynnym procesie wytwórczym pod okiem swego mistrza, a następnie sprawdza się w samodzielnym i z pełnią odpowiedzialności wykonywanym zawodzie.

Minione trzydziestolecie i pod tym względem nie było jakąkolwiek szkołą. Przekształciło ono miliony niewiele lub zgoła nic nie umiejących, surowych ludzi w znakomitych i oddanych swoim zakładom pracowników. Procesy kształcenia odbywały się zarówno w szkołach, jak i w zakładach pracy. W coraz większym stopniu praktyczne kształcenie w umiejętnościach i nabywaniu sprawności łączono z pracą wychowawczą, z formowaniem patriotycznych i społecznych postaw, właściwych socjalistycznym zakładom pracy. Proces ten nie kończy się nigdy, gdyż nawet o najlepszym pracowniku nie można powiedzieć, że lepszym być już nie może. Dlatego Edward Gierek z taką siłą podkreśla, iż „pozycję obywatela i szacunek dla niego w społeczeństwie określają i określać powinny wyłącznie praca, patriotyczne zaangażowanie, aktywna służba dla socjalistycznej ojczyzny. Jest to jedyna — wspólna dla wszystkich miara”<sup>6</sup>.

\* \* \*

To prawda, iż w pierwszych latach po okrutnej wojnie wielu Polaków nie miało gdzie mieszkać, a nawet w co się odziać; że trzeba było dlatego pilnie odbudowywać zakłady pracy oraz wznosić pośpiesznie domy mieszkalne. Zresztą kwestia mieszkaniowa stanowi po dziś dzień problem nie rozwiązany do końca. Mimo to nie zabrakło nam troski o dobra rangi najwyższej, bo o pamiątki narodowe i o ratowanie z ruin zabytków przeszłości. Młode państwo objęło mecenat nad ich konserwacją, powołując w tym celu do życia przedsiębiorstwo „Pracownie Konserwacji Zabytków”. Dzięki temu odbudowano i odrestaurowano z pietyzmem szereg zespołów staromiejskich, jak Starówkę warszawską i gdańską, przywrócono do dawnej świetności średniowieczne centra Krakowa, Lublina, Torunia. Uratowano pełen zabytków Sandomierz, zajęto się Kazimierzem i Zamościem. Ukoronowaniem tej działalności było oddanie na XXX-lecie PRL w stanie surowym bryły Zamku Królewskiego w Warszawie.

Dzięki mecenatowi wielu zakładów przemysłowych podjęto na dużą skalę adaptację niszczących zamków na cele muzealne, na bazy turystyczne, na teatry oraz na domy pracy twórczej. W ten sposób powstały muzea w Szczecinie, Krasiczynie, Wiśniczu i w Przemyślu. Dzięki pracom ratowniczo-konserwatorskim, prowadzonym na terenie całego kraju, dokonano wielu odkryć, odsłonięto bowiem szereg starych fragmentów, m.in. dawnych murów obronnych i obwarowań, posadzek, stropów, fryzów oraz starych polichromii i dekoracji. „Przywiązujemy i będziemy przywiązywać coraz większą wagę — mówił w Sejmie 22 VII br. Edward Gierek --



do rozwoju kultury narodowej, która zespala i wychowuje naród, kształtuje jego świadomość, uczucia i wyobraźnię oraz wyraża jego aspiracje"<sup>6a</sup>.

Rzućmy z kolei okiem na obraz naszej kinematografii, która niebagatelną przecież odegrała rolę w kształtowaniu oblicza kultury społeczeństwa w minionym trzydziestoleciu. I tu zaczynało się właściwie z niczego. W całym kraju było zaledwie 100 kin możliwych do eksploatacji, a przedwojenny dorobek filmowy przepadł właściwie bezpowrotnie. Zachowało się jedynie kilka filmów, dzięki czemu mogliśmy na naszych małych ekranach oglądać „Granicę”, „Dziewczęta z Nowolipek” i kilka innych.

Kinematografia polska otworzyła swą powojenną drogę „Zakazanymi piosenkami”, „Ulicą graniczną” i „Ostatnim etapem” — filmami końca lat czterdziestych, opartymi na przeżyciach i reminiscencjach wojenno-okupacyjnych. Dwa ostatnie miały charakter wyraźnie oskarżycielsko-demaskatorski. Wypadkom oraz przeżyciom lat wojny i okupacji poświęcili w latach późniejszych swe dzieła filmowe tacy wybitni twórcy, jak: Andrzej Wajda („Kanał”, „Popiół i diament”), Jerzy Passendorfer („Zamach”), Andrzej Munk („Eroica”), Jerzy Kawalerowicz („Cień”, „Prawdziwy koniec wielkiej wojny”), Jan Rybkowski („Dzisiaj w nocy umrze miasto”), Bohdan Poreba („Hubal”), Stanisław Różewicz („Westerplatte”).

Dzięki twórczości Wajdy, Munka, Kawalerowicza, Lisiewicza, Konwickiego i innych kinematografia polska zdobyła się w drugiej połowie lat pięćdziesiątych, po szeregu lat chudych, na dzieła o nowym stylu i treści, zyskując sobie nawet miano „szkoły polskiej”. Zajęto się, na tle ukazywanego wielkiego dramatu narodowego, pochwałą bohaterstwa, a krytyką „bohaterstwu”. Twórcy ci pragnęli spłacić dług wobec tych wszystkich, którzy oddali życie w nierównej walce. „Popiół i diament” mówił o zablakaniu młodzieży akowskiej. Wajda pragnął pokazać losy młodego człowieka uwikłanego w okupacyjną przeszłość, zmęczonego bohaterstwem, przeczuwającego inne, lepsze życie<sup>7</sup>.

Ekranizacji, względnie twórczej adaptacji filmowej, doczekało się sporo znanych dzieł literackich. Poza „Popiołem i diamentem” J. Andrzejewskiego, weszły na ekrany kin „Popioły” Żeromskiego, „Faraon” i „Lalka” Prusa, „Krzyżacy”, „W pustyni i w puszczy”, „Pan Wołodyjowski” i „Potop” Sienkiewicza, „Pamiętka z Celulozy” Neverlego, „Wesele” Wyspiańskiego oraz „Chłopi” i „Ziemia obciana” Reymonta.

W latach sześćdziesiątych i później, aż po lata ostatnie, film polski z dużym na ogół powodzeniem angażował swych odbiorców w sprawy obchodzące wszystkich Polaków. Ukazywał panoramę polskich losów w ich wyrazie historycznym i współczesnym. Wiele spraw wprost dokumentował na gorąco, prowadził systematyczną kronikę wydarzeń (PKF), wzruszał, pobudzał do myślenia, cieszył, bawił. Pracował również dla wi-

<sup>7</sup> Por. Jerzy Toeplitz: Dwadzieścia pięć lat filmu Polski Ludowej. Warszawa 1969, PWN, s. 97.

downi dziecięcej. Trzydzieści lat kina polskiego to w sumie zasłużony tytuł do chwały i satysfakcji. Wyszedł z „Czołówki” Filmowej Wojska Polskiego zorganizowanej w 1943 r. przy I Warszawskiej Dywizji Piechoty im. Tadeusza Kościuszki, a kończy trzydziestolecie Polski Ludowej takimi filmami, jak „Iluminacja” Krzysztofa Zanussiego i „Potop” Jerzego Hoffmana.

Czym dla kina i filmu były takie ośrodki kształcenia kadr, jak krakowskie Studio Filmowe oraz Wyższa Szkoła Filmowa w Łodzi, z których wyszli niemal wszyscy późniejsi wybitni filmowcy polscy, tym dla odrodzonego teatru stały się uczelnie teatralne w Warszawie i Krakowie. Przygotowywaniem młodego narybku aktorskiego zajął się jeszcze w dniach okupacji niestrudzony i wielce zasłużony dla polskiej sceny Aleksander Zelwerowicz, wspierany w tych usiłowaniach przez Jana Kreczmarę i Mariana Wyrzykowskiego. Zdawano sobie już wówczas dobrze sprawę ze skutków wyniszczającej świat aktorski okupacji. Rzeczywiście, nie zdołali już stanąć czynnie na scenie tacy wielcy artyści, jak Stefan Jaracz i Józef Węgrzyn, a nie przeżyli okupacji Aleksander Węgierko, Junosza Stępowski, Stanisława Wysocka i inni. Natomiast podjęli pracę w powojennych teatrach: Ludwik Solski, senior polskiej sceny, Juliusz Osterwa, Aleksander Zelwerowicz, Karol Adwentowicz, Wojciech Brydziński, a z młodszych — Jan Kurnakowicz, Jan Kreczmar, Marian Wyrzykowski, Jacek Woszczerowicz, Jan Świdorski, Elżbieta Barszczewska, Zofia Małynicz, Irena Eichlerówna i inni. Wrócił z obozu Leon Schiller. Pracą reżyserską poza nimi zajęli się nadal Wiliam Horzyca, Juliusz Osterwa, a scenografią — Stanisław Jarocki, Władysław Daszewski, Andrzej Pronaszko. Ten ostatni to bliski współpracownik Leona Schillera w sławnych przedstawieniach przedwojennych — „Dziady”, „Krzyżacy”, „Samuel Zborowski”, współtwórca koncepcji polskiego teatru monumentalnego.

Z I Armią Wojska Polskiego dostał się do Lublina w dniach lipcowych 1944 r. jej teatr pod dyr. Władysława Krasnowieckiego, z Ryszardą Hanin, Stefanią Grodzieńską i innymi. W ten sposób doszło do pierwszego przedstawienia na scenie lubelskiej „Ślubów panieńskich” Aleksandra Fredry. Był to początek nowych dziejów polskiego teatru. W latach następnych posypały się liczne debiuty aktorskie dziś dobrze znanych — Mrozowskiej, Machowskiego, Szczepkowskiego, Zaczyka, Gordon-Góreckiej, Śląskiej, Łapickiego, Łomnickiego, Krafftówny, Mikołajskiej, Michnikowskiego, Nowaka, Pawlika, Holoubka, Rysiówny, Siemiona i wielu innych. Niemal każdy sezon teatralny przynosił nazwiska nowych aktorów, a także stopniowo nowych reżyserów i scenografów.

Od początku teatr polski przejawiał wielkie ambicje repertuarowe. Już w pierwszym sezonie pojawiły się na scenach obok Fredry „Uciekła mi przepióreczka” Żeromskiego pod kierownictwem i z udziałem Osterwy, „Fantazy” Słowackiego, „Wesele” Wyspiańskiego. W latach następnych

repertuar teatrów rozszerzał się z jednej strony na klasykę, z drugiej na sztuki współczesne. Pojawiają się pierwsze sztuki Kruczkowskiego („Odwety”), Hołuja („Dom pod Oświęcimiem”), Flukowskiego, Zawieyskiego. Gra się „Krakowiaków i górali” Bogusławskiego, wskrzesza się „Kram z piosenkami” Leona Schillera, pojawia się na scenach Szekspir („Burza”), Czechow („Trzy siostry”), Giraudoux („Wariatka z Chaillot”, „Amfitrion 38”). W roku 1949 w krakowskim Starym Teatrze odbywa się prapremiera „Niemców”, które w tym samym sezonie mieć będą jeszcze 13 premier. Wchodzą na nasze sceny coraz liczniej dramaty Gorkiego („Na dnie”, „Jegor Bułyczow i inni”), gra się „Człowieka z karabinem” Pogodina, „Pociąg pancerny” Iwanowa. W czerwcu 1954 r. Ludwik Solski występuje, niestety, po raz ostatni w „Zemście” w roli Dyndalskiego — w stulecie swych urodzin. Kilka miesięcy wcześniej umiera Leon Schiller.

Drugą połowę lat pięćdziesiątych inauguruje niejako inscenizacja „Dziadów” z udziałem I. Gogolewskiego i S. Jasiukiewicza w roli Konrada — w reżyserii A. Bardiniego. Teatr Ludowy w Nowej Hucie obejmuje K. Skuszanka. Teatr Narodowy w Warszawie występuje z pierwszą po wojenną realizacją „Kordiana”. We Wrocławiu odbywa się inauguracja Studia Pantomimy pod kier. H. Tomaszewskiego, przekształconego w roku 1958 we Wrocławski Teatr Pantomimy, który niebawem stanie się głośny w kraju i za granicą.

Nasilają się poszukiwania repertuarowe i inscenizacyjne. Wydarzeniem nazywa krytyka przedstawienie „Dobrego człowieka z Seczuanu” Brechta, „Pluskwy” Majakowskiego, „Świętej Joanny” Shawa. Pojawiają się sztuki Dürrenmatta („Romulus Wielki”, „Wizyta starszej pani”). Kazimierz Dejmek zaczyna fascynować widownię teatralną nowością rozwiązań inscenizacyjnych „Nocy Listopadowej” Wyspiańskiego, „Ciemności kryją ziemię” Andrzejewskiego, „Żywotu Józefa” Reja, „Barbary Radziwiłłówny” Felińskiego, „Historii o Chwalebnym Zmartwychwstaniu Pańskim” Mikołaja z Wilkowiecka. K. Skuszanka, J. Krasowski i J. Szajna zdumiewają prężnością i nowoczesnością teatru nowohuckiego („Jacobowsky i pułkownik” Werfla, „Stan oblężenia” Camusa, „Sen srebrny Salomei” Słowackiego). W końcu roku 1959 dochodzi do inauguracji w Opolu Teatru 13 Rzędów pod kierownictwem artystycznym J. Grotowskiego, który to teatr w roku 1964 zostaje przeniesiony do Wrocławia i działa tam jako szeroko znany w świecie „Teatr Laboratorium”. Rozszerza się polski repertuar teatralny o dalsze dzieła Leona Kruczkowskiego („Pierwszy dzień wolności”), Jerzego Broszkiewicza („Imiona władzy”). Dochodzi do pierwszego po wojnie przedstawienia w scenografii J. Szajny sztuk Witkacego. Ukazuje się na scenie „Kartoteka” Różewicza.

Lata sześćdziesiąte wzmagają zainteresowania teatrów dramaturgią Wyspiańskiego. Obok wznowień „Wesela” Grotowski wystawia „Akropolis”, Hanuszkiewicz „Wyzwolenie”, L. Zamkow „Zmartwychwstanie”. W roku Wyspiańskiego dano ogółem 18 premier szeregu dzieł Wyspiańskiego,

m.in. „Kronik królewskich”, „Sędziów”, „Powrotu Odysa”, „Wyzwolenia”, „Bolesława Śmiałego”.

Rośnie dalej fascynacja utworami Witkacego. Adam Hanuszkiewicz przybliży i odczytuje na nowo zapomnianego Cypriana Kamila Norwida. Strofy „Promethidiona” brzmiały na scenie pełnią siły i aktualności. Pojawia się kontrowersyjne przedstawienie „Dziadów” w reżyserii K. Dejmka. Zainteresowanie Szekspirem znajduje swoje ukoronowanie w przedstawieniach „Hamleta”, przy czym widoczne jest dążenie do rozszyfrowywania postaci ze współczesnego punktu widzenia. Ten punkt widzenia przyjmuje A. Hanuszkiewicz także w podejściu do Słowackiego („Balladyna”), do Norwida. Wydarzeniem ostatnich dni teatru polskiego było wystawienie w Teatrze Narodowym w Warszawie sztuki S. Garczyńskiego „Wacława dzieje” oraz przez Stary Teatr w Krakowie w inscenizacji K. Swinarskiego „Dziadów” Mickiewicza i „Wyzwolenia” Wyspiańskiego. Można zatem powiedzieć, iż wielki repertuar romantyczny wraz z Wyspiańskim towarzyszył nieprzerwanie życiu teatralnemu Polski Ludowej, bronił się skutecznie przed niebezpieczeństwem dezaktualizacji.

Uwagi powyższe nie miały na oku rejestracji tego, co czyniły nasze teatry w trzydziestolecie, musielibyśmy bowiem wymienić wielokrotnie więcej nazwisk i tytułów. Wskazaliśmy jedynie na przyświecającą im tendencję służenia społeczeństwu przez jak najwłaściwszy dobór repertuaru i podnoszenie walorów ideowych oraz inscenizacyjno-wizualnych granych utworów. Za jedną z ważnych tendencji uznać należy również usiłą chęć wiązania się teatrów z widownią młodzieżową, wychowywanie jej pięknem słowa, czystością wzruszenia, głębią estetycznego przeżycia. Na tym tle dochodziło w latach minionych do współpracy środowisk teatralnych i dyrekcji teatrów ze szkołami. Wprowadzie szeroko dostępny ekran telewizyjny uprzystępnia w znacznie większej skali sztuki teatralne, i to często w najlepszych wykonaniach, to jednak nie może on zastąpić teatru jako takiego, nie może i nie powinien wyprzeć go ze sfery potrzeb kulturalnych dzieci i młodzieży.

Współ z teatrem rozwijała się twórczość dramaturgiczna z nim związana i służąca mu. Widowiska teatralne żywiły się jak chlebem pięknym słowem zarówno dawnej, jak i nowej poezji, jak też adaptacjami niektórych powieści. Ich związek z poznawczymi i wychowawczymi zadaniami szkoły, z nauką historii literatury polskiej i obcej był zatem ścisły.

Wcale nie węższe możliwości rozwojowe w Polsce Ludowej miała muzyka. Rozwinęło się na niespotykaną dotąd miarę szkolnictwo muzyczne — podstawowe, średnie i wyższe. Otwarto szeroko sale koncertowe i filharmonie nie tylko dla zawodowych melomanów i koneserów, lecz także dla szerokich kręgów miłośników muzyki, w tym także dla młodzieży. Powstały i utrwaliły się tradycje organizowania dorocznych festiwali piosenki — radzieckiej, żołnierskiej, harcerskiej, festiwale piosenki w Opolu i Sopocie. Nie tylko wokalistyka, lecz także pianistyka oraz wiolinistyka

miały swoje konkursy i festiwale, w czym konkurs szopenowski zyskał sobie największe międzynarodowe znaczenie i uznanie. Polscy kompozytorzy — Krzysztof Penderecki, Witold Lutosławski, Tadeusz Baird i inni — cieszą się sławą międzynarodową, znajdują wykonawców we wszystkich salach koncertowych świata.

Trzydziestolecie PRL było też okresem, który pozwolił na rozwinięcie się sztuk plastycznych, zwłaszcza rzeźby. Polska Ludowa wzniosła wiele pomników, upamiętniła tysiące miejsc, na których okupant dokonywał zbrodni na Polakach. Każda niemal miejscowość uczciła swój dzień wyzwolenia pomnikiem wdzięczności dla swych wyzwolicieli, żołnierzy armii radzieckiej i wojska polskiego. Wiele placów i ulic ozdobiono i upamiętniono pomnikami chwały. W Poroninie i w Nowej Hucie wzniesiono pomniki Lenina. Na polach zwycięstwa grunwaldzkiego łopocą na wysokich masztach chorągwie polskie. W Krakowie powołano Komitet Odbudowy Pomnika Grunwaldzkiego fundacji I. Paderewskiego. W Sosnowcu uczczono pomnikiem czynu rewolucyjnego pamięć bojowników za robotniczą ideę, a na Górze Świętej Anny wzniesiono wielki pomnik czynu powstańczego dłuta Xawerego Dunikowskiego. W Płocku, stolicy Mazowsza, wystawiono piękny pomnik gorąco kochającemu tę ziemię, Władysławowi Broniewskiemu, nie zapomnianemu autorowi „Bagnetu na broń”, „Elegii ku czci Ludwika Waryńskiego”, „Komuny Paryskiej” i pięknych strof lirycznych o „Wiśle” i „Mazowszu”. W Warszawie, stolicy kraju, stanął pomnik Nike — symbol walki do ostatka, symbol zwycięstwa. Wymienione i nie wymienione pomniki wdzięczności i chwały narodowej, rozsiane na terenie całego kraju, pielęgnowane i chronione, przystrajane kwiatami, odwiedzane są co rok przez tysiące dzieci i młodzieży. Społeczeństwo wyraża nimi hołd ideom sobie bliskim i droгим. Jest to jeszcze jedna forma kształtowania patriotyzmu w młodym pokoleniu, forma uczuciowego wiązania się z dorobkiem ideowym lat minionych.

\* \* \*

Kultura obejmuje wiele specyficznych, podporządkowanych sobie zakresowo obszarów. Jednym z nich jest oświata — podstawa, fundament kultury narodu. Podnosić kulturę społeczeństwa to przede wszystkim zakładać fundamenty powszechnej i możliwie wysoko rozwiniętej oświaty. Zrozumiałe jest przeto, iż twórcy Manifestu Lipcowego uznali, iż „jednym z najpilniejszych zadań PKWN będzie na terenach oswobodzonych odbudowa szkolnictwa i zapewnienie bezpłatnego nauczania na wszystkich szczeblach. Przymus powszechnego nauczania — głosił Manifest — będzie ściśle przestrzegany. Polska inteligencja dziesiątkowana przez Niemców, a zwłaszcza ludzie nauki i sztuki zostaną otoczeni specjalną opieką. Odbudowa szkół zostanie natychmiast podjęta”<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Por. Stefan Woloszyn: Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie. Warszawa 1964, PWN, s. 713.

Nie mamy tutaj możliwości przedstawienia pełnego bilansu zasług naszej oświaty, zwłaszcza szkolnictwa, dla kraju w czasie minionych 30 lat. Zatrzymamy swoją uwagę tylko na sprawach, zdaniem naszym, najważniejszych, najbardziej bijących w oczy. Na pytanie, które z osiągnięć oświatowych trzydziestolecia uznać należy za najdonioślejsze, odpowiadamy: a) szybką odbudowę szkolnictwa po wojnie; b) przeprowadzenie akcji likwidacji analfabetyzmu; c) upowszechnienie szkoły podstawowej; d) przejście na kształcenie wszystkich nauczycieli w systemie szkół wyższych; e) decyzję o powszechnej szkole średniej; f) osiągnięcia szkolnictwa zawodowego.

Odbudowa powojenna leżącego w ruinie szkolnictwa stanowi naprawdę jedną z najbardziej heroicznych kart w dziejach polskiej oświaty. Nad wyraz trudne warunki startu polegały na elementarnych ubytkach i zniszczeniach w zakresie substancji materialnej szkolnictwa wszystkich szczebli, na zawieszeniu przez okupanta normalnej działalności prawie całego systemu szkolnego oraz na tym, iż na ziemiach zachodnich i północnych trzeba było organizować szkolnictwo zupełnie od nowa. Fakt, iż już 1 września na wyzwolonych skrawkach ziemi polskiej zaczął się pierwszy rok szkolny, że na zew resortu oświaty PKWN nauczyciele stanęli do pracy z niezwykłym zapałem i poświęceniem, mobilizując i wciągając do odbudowy budynków szkolnych i jakiej takiej renowacji ich wewnętrznych urządzeń miejscowe społeczeństwo, przyczynił się walnie do usunięcia najboleśniejszych braków.

„Pełny wysiłek nad odbudową szkolnictwa doprowadził do tego, czytamy w Raporcie o stanie oświaty, że w latach 1946—1971 szkoły podstawowe ukończyło w ujęciu skumulowanym 11 129 tysięcy absolwentów; licea ogólnokształcące 1463 tysiące; zasadnicze szkoły zawodowe i równorzędne 2982,2 tysiące; technika i równorzędne 2025 tysiące; szkoły wyższe 613 tysięcy absolwentów. Bez tych kadr odbudowa i rozbudowa naszej gospodarki i kultury byłaby niemożliwa... Wykształcone kadry umożliwiły odbudowę i rozbudowę gospodarki, systemu instytucji kulturalnych, rozwój teatru, filmu, sztuk plastycznych, muzyki oraz ośrodków naukowo-badawczych i technicznych”<sup>9</sup>.

Z kolei problem analfabetyzmu. Liczba osób nie umiejących czytać i pisać, jaką odziedziczył nasz kraj w spuściznie po latach międzywojennych i latach okupacji, była ogromna — sięgała trzech milionów. Do likwidacji tego dziedzictwa przystąpiono w Polsce Ludowej w czasie rozpoczynającego się Planu 6-letniego (1950—1955). Rzec została oparta na Ustawie z 27 IV 1949 r. o likwidacji analfabetyzmu. W związku z postanowieniami tej Ustawy rejestracji poddano przede wszystkim obywateli niepiśmiennych w wieku od 14 do 50 roku życia. Dzięki olbrzymiej mobilizacji sił, zwłaszcza udziałowi nauczycieli szkół podstawowych, do

<sup>9</sup> Założenia i tezy raportu o stanie oświaty. Warszawa 1973, s. 26—27.

końca roku 1951 nauczono czytać i pisać 1 019 542 osoby. W wojsku w tym samym czasie nauczono około 10 tysięcy żołnierzy. Mimo niewątpliwego i dużego sukcesu, jakim się ta akcja skończyła, miała ona także pewne istotne braki, ponieważ trwała za krótko oraz w sposób niedostateczny rozwinięta została praca chroniąca tych ludzi przed analfabetyzmem powrotnym, tzn. nie objęto ich dostateczną opieką czytelniczną i samokształceniową.

Najistotniejszym jednak środkiem, który chroni skutecznie człowieka przed powrotnym analfabetyzmem, jest ukończenie pełnowartościowej szkoły podstawowej oraz pełne upowszechnienie takiej szkoły w społeczeństwie. Stąd też już na Zjeździe Oświatowym w Łodzi w roku 1945 założono, iż pod względem ustrojowym nowa szkoła polska będzie szkołą jednolitą, powszechną, obowiązkową, publiczną, bezpłatną i wysoko zorganizowaną. Przyjęto przy tym, iż tą jednolitą, ogólnokształcącą, powszechną i obowiązkową szkołą dla wszystkich będzie szkoła 8-letnia. Jednak ze względu na trudności, jakie wynikły na gruncie praktycznej realizacji takiej szkoły w ówczesnych warunkach, od roku 1948/49 wprowadzono dla całego państwa 7-letnią szkołę podstawową jako szkołę obowiązkową. Ogromny wysiłek włożono w to, aby przede wszystkim maksymalnie przybliżyć tę szkołę wsi i w ten sposób zapewnić jej pełne upowszechnienie w całym kraju. Odsetek uczniów w wieku 7—13 lat objętych nauczaniem w szkołach wynosił w roku 1945/46 — 87%, natomiast w roku 1964/65 wyniósł on — 99,8%. W tym samym roku 1964/65 odsetek uczniów w szkołach z najwyższą klasą siódmą wyniósł 95%. Można zatem powiedzieć, iż zdołaliśmy w stosunkowo krótkim czasie osiągnąć niemal pełne, prawie stuprocentowe upowszechnienie 7-letniej szkoły podstawowej i wspiąć się krok wyżej — ku 8-klasowej szkole podstawowej dla wszystkich dzieci. Zdecydowały o tym — najpierw VII Plenum KC PZPR ze stycznia 1961 r., a następnie Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania z 15 lipca tegoż roku. Dane ostatnie, mianowicie komunikat GUS z 25 VII 1974 r., podają, iż w roku szkolnym 1973/74 ośmioklasową szkołę podstawową ukończyło 650,6 tys. absolwentów<sup>10</sup>, co stanowi bardzo wysoki procent upowszechnienia, jak też efektywności tej szkoły.

O wysokiej efektywności szkoły decydują różne czynniki. Z tego kraj nasz zdawał sobie sprawę od początku. Warunki materialne pracy uczniów i nauczycieli, zwłaszcza liczebność klas szkolnych przypadająca średnio na 1 nauczyciela, jakość programów i podręczników oraz należyte zaopatrzenie uczniów i nauczycieli w podręczniki, zaopatrzenie szkół w pomoce naukowe i pełne ich wykorzystywanie w procesie nauczania, aktywne metody pracy z uczniem, co, jak wiemy, zależy głównie i przede wszystkim od nauczyciela — jego przygotowania do zawodu. Zatem

<sup>10</sup> *Trybuna Ludu* 1974, nr 206.

czynnik nauczycielski, poziom wykształcenia, walory ideowe, moralne, metodyczne, psychospołeczne decydują w zasadniczej mierze o dobrych wynikach pracy szkoły. Jeśli tak, to należyte zadbanie o procesy kształcenia i doskonalenia nauczycieli urastać musiało w naszym kraju do sprawy szczególnej wagi. Była to kwestia strącająca sen z oczu każdemu kolejnemu kierownikowi resortu oświaty. Przez dłuższy okres czasu stanowiła ona dylemat niezwykle trudny do rozwiązania, ponieważ nawet największe dopływy nowych kadr nie równoważyły braków wynikłych z narastających potrzeb i z równoczesnego odpływu tysięcy nauczycieli z zawodu do zajęć innych. Dlatego powstałe w latach czterdziestych licea pedagogiczne pozostały do roku 1957 szkołami czteroletnimi, z kolei powołane do życia w 1954 roku studia nauczycielskie bytowały niezmiennie jako dwuletnie zakłady pomaturalne. Dopiero gdy zarysowała się na horyzoncie oświatowym perspektywa spadku liczby dzieci w szkołach i zmniejszenia się zapotrzebowania na nauczycieli szkół podstawowych, mogła zapaść decyzja o przejściu na kształcenie nauczycieli dla 8-klasowej szkoły podstawowej w uczelniach wyższych — w trzyletnim cyklu zawodowym. Powołano zatem w latach 1969—1970 pierwsze wyższe szkoły nauczycielskie oraz zorganizowano ten typ studiów w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych. Decyzje dalsze, aczkolwiek ważne i doniosłe, bo podnoszące obowiązek kształcenia nauczycieli szkół podstawowych do czterech lat jednolitych studiów magisterskich, wyrosły na podstawie decyzji pierwszej, która miała dla tej sprawy znaczenie zasadnicze.

Były to ustalenia dla zawodu nauczycielskiego i dla całego polskiego szkolnictwa rzeczywiście miary historycznej. Dopóki one nie zapadły, mogliśmy jedynie mówić, iż Polska Ludowa zrealizowała (przez fakt powołania do życia 2-letnich studiów nauczycielskich) postulat Sejmu Nauczycielskiego z roku 1919, mówiący o potrzebie kształcenia nauczycieli szkoły „powszechnej” w uczelniach co najmniej dwuletnich, opartych na maturze. Dopiero przekroczenie tej granicy, wejście z procesem kształcenia nauczycieli szkół podstawowych na teren uniwersytetów, stwożyło nową, wyższą jakość.

Konieczność tej decyzji staje się jeszcze oczywistsza w świetle zapowiedzianego uchwałą Sejmu z 13 X 1973 r. utworzenia w Polsce w roku 1978 powszechnej 10-letniej szkoły średniej. Doszło do niej na drodze długich przygotowań, solidnych studiów i analiz. Dokonał ich przede wszystkim Komitet Ekspertów, powołany uchwałą VI Zjazdu PZPR, zgłosiwszy dwa podstawowe warianty rozwiązań ustrojowych szkolnictwa. Podjęcie decyzji poprzedziła wielomiesięczna dyskusja w ogniwach ZNP, na łamach prasy, w radio i telewizji, wśród wszystkich zainteresowanych dalszymi etapami rozwoju naszej oświaty. Obecnie trwają prace przygotowawcze do czekającej nas reformy. Przygotowuje się programy, podręczniki, ulepsza się sieć szkół gminnych, podejmuje się najpil-



niejsze zadania inwestycyjne. Po raz pierwszy tak ważne posunięcie oświatowe wyprzedziły decyzje w sprawie skierowania dużych grup nauczycieli na czteroletnie, jednolite studia zaoczne w zakresie różnych dyscyplin. Można zatem mieć nadzieję, iż do reformy będziemy przygotowani należycie.

Wreszcie zatrzymamy się krótko na terenie szkolnictwa zawodowego. Ze względu na trwający permanentnie w całym trzydziestoleciu dynamiczny rozwój gospodarczy kraju ten typ szkolnictwa pozostawał pod stałym naciskiem wielorakich zapotrzebowań ze strony przemysłu, rolnictwa i usług. Głód kadr wykwalifikowanych był przecież nieustannie wielki, a zmiany dotyczyły jedynie wewnętrznych proporcji ilościowych, profili kształcenia. Trzeba było nadążać lub nawet wyprzedzać różne decyzje, powołujące w tych lub innych miejscowościach nowe zakłady pracy, sytuowaniem w nich odpowiednich szkół zawodowych. Szkolnictwo zawodowe stanowiło podstawowe źródło kwalifikowanych robotników i średniego personelu technicznego. Położyło ono wielkie zasługi dla rozwoju przemysłu i innych dziedzin gospodarki narodowej. Mimo wielu słabości, na które między innymi zwrócił uwagę Raport Komitetu Ekspertów, podstawową zasługą tego szkolnictwa jest to, że dało ono na przestrzeni minionych lat naszej gospodarce ponad pięć milionów kwalifikowanych robotników i techników, podniosło stan jakościowy kadr wielu zakładów pracy, rozszerzyło znacznie świadomość społeczno-polityczną i zawodową licznych oddziałów klasy robotniczej. Bez rozwiniętego szkolnictwa zawodowego nie byłibyśmy w stanie sprostać tak dużym i wielorakim potrzebom kadrowym szybko uprzemysławiającego się kraju. Tylko w roku 1973/74 wypuściło ono (wszystkich typów) 490 tysięcy absolwentów.

Jesteśmy u końca naszych rozważań jubileuszowych. Staraliśmy się podkreślać, iż szkoła w minionym trzydziestoleciu była organicznie powiązana ze społeczno-politycznym, gospodarczym i kulturalnym życiem kraju. Służyła krajowi, z kolei poszczególne dziedziny gospodarki i kultury rozwijającego się społeczeństwa oddziaływały na szkołę, wzbogacały i na ogół wzmacniały jej oddziaływania, jak to staraliśmy się wykazać na przykładzie kina i teatru.

Z braku miejsca nie mogliśmy pokazać roli całego wachlarza instytucji pozaszkolnych, współdziałających z systemem szkolnym: instytucji rodzinnej, instytucji ochrony zdrowia, instytucji opieki nad dzieckiem i młodzieżą, organizacji młodzieżowych i społecznych, instytucji upowszechniania wiedzy, radia i telewizji, prasy, bibliotek, muzeów, sportu i turystyki, ale jest zrozumiałe, iż ich związek ze szkołą jako taką i rozwojem oświaty manifestował się w trzydziestoleciu w sposób silny i znaczący.

Nie podjęliśmy także zagadnień związanych z nauką polską, w szczególności związanych z rozwojem nauk pedagogicznych, obsługujących bezpośrednio oświatę i wychowanie. W minionym okresie problem rozwoju

nauk pedagogicznych podnoszony był w obszernych opracowaniach parokrotnie. Dzisiaj, z okazji trzydziestolecia, zasługiwałby na pewno na ponowne, bliższe naszym dniom, spojrzenie.

Szkolnictwo polskie stało w obliczu swej nowej, wielkiej szansy — szkolnictwo całe, z przedszkolami i szkołami wyższymi włącznie. Początek nowego trzydziestolecia będzie świadkiem jego dalszego, jeszcze bardziej dynamicznego postępu we wszystkich dziedzinach.

## PRAGMATYZM NAUCZYCIELSKI

### O zawodowy charakter studiów nauczycielskich

Zasadnicze pytanie: Jak kształcić nauczycieli, sprowadza się właściwie do pytania, gdzie kształcić nauczycieli, w jakim typie uczelni, na jakim poziomie programowym i w jaki sposób.

W poszukiwaniu odpowiedzi na te pytania nie powinniśmy pominąć samych nauczycieli, którzy są nie tylko „produktem” określonego programu kształcenia, ale zarazem są „sędziami” oceniającymi przydatność swego wykształcenia.

Młodym nauczycielom, absolwentom studiów nauczycielskich pracującym 1—3 lata w zawodzie, jak również starszym nauczycielom, którzy kończyli studia nauczycielskie w trybie zaocznym, postawiono następujące pytania:

1. Jakie braki i niedomagania zauważył Kolega w przygotowaniu do pracy nauczycielskiej i co wobec tego należałoby zmienić w studiach nauczycielskich pod względem:
  - a) organizacyjnym,
  - b) programowym,
  - c) metod pracy?
2. Czy nauczanie przedmiotów pedagogicznych dało wystarczające przygotowanie do pracy i co należałoby zmienić:
  - a) w programach przedmiotów pedagogicznych,
  - b) metodach nauczania tych przedmiotów.

Na pytania te odpowiedziało ogółem 280 nauczycieli — z tego 139 młodych (M) pracujących niepełne trzy lata w zawodzie nauczycielskim oraz 141 nauczycieli starszych (S) pracujących ponad 5 lat w szkolnictwie.

Założenie było takie, aby nauczyciele ocenili swoje przygotowanie pod kątem jego przydatności w pracy zawodowej. Codzienne obowiązki, ich nawał i różnorodność sprawiają, że nauczyciel odczuwa doskonale, w jakiej mierze jego przygotowanie wyniesione z uczelni jest przydatne w pracy, czy odpowiada wymaganiom zawodowym i gdzie ewentualnie ono zawodzi. W praktycznej działalności dokonuje się swoista weryfikacja tego przygotowania pod kątem realizacji poszczególnych zadań i osiągniętych wyników.

Postawienie osobnych pytań odnośnie przygotowania pedagogicznego miało na celu zbadanie, w jakim stopniu nauki pedagogiczne są potrzebne nauczycielowi. Wbrew oczywistości tej potrzeby słyszy się często głosy krytyki o zubożeniu kształcenia pedagogicznego w czasie studiów, że czas przeznaczony na te przedmioty można by z większą korzyścią dla sprawy przeznaczyć na studia przedmiotowe. Zgłaszane przez respondentów uwa-

gi i postulaty stanowią wskaźnik zapotrzebowania na tego rodzaju kształcenie pedagogiczne.

Przedmiotem badań były więc kwalifikacje nauczycieli, ocena ich wykształcenia w toku pracy. W szczególności badano wpływ wykształcenia (wypowiedzi nauczycieli młodych) oraz wpływ doświadczenia (wypowiedzi nauczycieli starszych). Wiedza i doświadczenie są istotnymi składnikami determinującymi pracę nauczyciela. Wiadomo ogólnie, że wiedza (wykształcenie) ma wpływ na organizację doświadczenia nauczyciela, a doświadczenie znowu wpływa na motywację i sposób uczenia się.

Jaka jest wartość poznawcza uzyskanych od nauczycieli wypowiedzi? Przede wszystkim ujawniły one kryteria nauczycieli stosowane w ocenie własnego wykształcenia i przygotowania do pracy. Pośrednio zaś oceniają uczelnię — jej organizację, program i stosowane metody. Są to kryteria empiryczne, wypracowane w konfrontacji własnego przygotowania i wykształcenia z codzienną praktyką. Kryteria te przedstawiają punkt widzenia nauczyciela-praktyka. Ich jednostronny punkt widzenia nie zawsze w pełni i prawidłowo odzwierciedla organizację i działalność uczelni.

W szczególności rozpatrują nauczyciele swoje studia z punktu widzenia:

- a) możliwości opanowania programu — sygnalizując różne trudności i nieprawidłowości procesu kształcenia,
- b) przydatności zawodowej — podkreślając przydatność lub nieprzydatność programu i metod kształcenia,
- c) postępu i modernizacji kształcenia — wskazując na tradycyjny charakter programów i metod oraz na ich braki z punktu widzenia nowych idei i osiągnięć teoretycznych,
- d) możliwości dalszego kształcenia i doskonalenia kariery zawodowej nauczyciela.

Po drugie — wypowiedzi te ujawniają pewne problemy, na które warto zwrócić uwagę. Nauczyciele wygłaszają swoje sądy na podstawie własnych obserwacji, często niedostępnych dla postronnego badacza. Sądy te przyjmują niekiedy wartość hipotezy wyjściowej do dalszych badań o charakterze weryfikacyjnym. Wypowiedzi te mają zatem duży walor **h e u r y s t y c z n y**.

A oto problematyka, jaką podjęli respondenci. Zamyka się ona w trzech głównych hasłach:

1. Motywacja — problem świadomego i trafnego wyboru zawodu.
2. Umiejętność studiowania — czy nauczyciel jest przygotowany do studiów, jakie znajduje wzory pracy i pomoc w należyтым przygotowaniu się do pracy zawodowej.
3. Warunki studiowania na uczelni — organizacja uczelni, jakie otwiera możliwości kształcenia, ułatwienia i utrudnienia w procesie studiowania i przygotowania się do zawodu.

W tej kolejności przedstawimy ogólne wyniki przeprowadzonych badań.

## 1. Dobór a kształcenie

Problem doboru jest ciągle aktualny w zawodzie nauczycielskim, mimo iż niektórzy psychologowie utrzymują, że akcent przesunął się z doboru na szkolenie kandydatów do zawodu (T. Tomaszewski, 1966).

Wypowiedzi respondentów upoważniają do postawienia następujących pytań: Kto przychodzi do uczelni i po co? Kto pozostaje i pracuje rzetelnie, a kto źle i odpada? Kto odchodzi i dlaczego?

W tych trzech pytaniach zamyka się podstawowa problematyka selekcji, jaka się nieustannie dokonuje na wszystkich etapach: werbunku, szkolenia i pracy. Oprócz tego wskazują na związki, jakie zachodzą między motywacją a uczeniem się i pracą nauczyciela.

Uczelnia poszukuje raczej kandydata na studenta, a nie kandydata na nauczyciela i stosuje własne kryteria doboru. Nauczyciele zaś wskazują na istotne dla pedagogicznej profesji motywy natury społeczno-moralnej, zaangażowanie, uczestnictwo, miłość dziecka.

Utrwaliła się opinia, że na studia nauczycielskie zgłaszają się kandydaci, którzy odpadli w przedbiegach do innych uczelni lub którzy nisko oceniają swoje szanse dostania się na inne kierunki studiów. Kryteria doboru oraz sama procedura są wypaczane przez różne inne czynniki, jak: limity, feminizacja, protekcja. Na skutek różnych ułatwień dostają się do szkół pedagogicznych często kandydaci przypadkowi, którzy traktują studia koniunkturalnie. O nich to sami nauczyciele mówią, że wykazują lekceważący stosunek do pracy, nastawieni są na przetrwanie, nie interesują się nauką, a ich strona moralna budzi zastrzeżenia, gdyż oni to przeważnie łamią normy postępowania, dają zły przykład.

Skutki takiego doboru są oczywiście ujemne. Już w czasie studiów tacy studenci odpadają na egzaminach, a przepychani do zawodu, korzystają z nadarzającej się okazji, by zawód ten porzucić.

Okazuje się, że szkoła pedagogiczna spełnia ważną funkcję selekcyjną i ona decyduje o składzie osobowym grupy nauczycielskiej (zawodowej), przesądza niejako ich przygotowanie do zawodu oraz jak będą pracowali w zawodzie, w szkole.

W związku z tym należy rozwinąć odpowiedni program tej funkcji selekcyjnej uczelni pedagogicznej i stale go doskonalić. W wypowiedziach uczestników naszej ankiety zawarty jest taki program.

Oto jego zarys.

### Problematyka

Kto zgłasza się do szkoły pedagogicznej, kiedy (termin), motywy, przygotowanie i walory moralne? Kogo należy przyjąć, a kogo oddalić? Kto odpada w czasie studiów lub nie nadąża za biegiem studiów? Kto odchodzi na własne żądanie? Kto idzie do zawodu i zostaje w nim, a kto porzuca pracę nauczycielską lub zamierza odejść i dlaczego?

## Hipotezy

I. Do zawodu nauczycielskiego zgłaszają się kandydaci, którym ten zawód najbardziej odpowiada ze względu na awans społeczny, możliwość urzeczywistnienia swej osobowości (typ społeczny, intelektualny, humanista).

II. Kobiety wybierają zawód nauczycielski, bo odpowiada ich naturze (potrzeba obcowania z dziećmi, przygotowanie do wychowania własnych dzieci, możliwość pogodzenia obowiązków zawodowych z obowiązkami domowymi).

III. Wprawdzie przypadek decyduje nieraz o wyborze szkoły pedagogicznej, jednak pod wpływem oddziaływania uczelni zaczyna budzić się u kandydata żywe zainteresowanie pracą pedagogiczną, zwłaszcza gdy docenia jej społeczne znaczenie lub zaimponuje mu fachowość tej pracy, konieczność posiadania wysokich kwalifikacji.

IV. W zawodzie nauczycielskim pozostają ci, którzy mają sukcesy w pracy, cieszą się ogólnym uznaniem i mogą zaspokoić swoją potrzebę osiągnięć.

V. W zawodzie pozostają ci, którzy się do tej pracy przyzwyczaili (autonomia funkcjonalna), wykonywanie zawodu nauczycielskiego stało się ich potrzebą.

VI. Z konieczności pozostają w zawodzie ci, którzy nie mają żadnej możliwości zmiany zawodu na inny.

## Wnioski i propozycje

Ustalić kryteria doboru, uwzględniając przede wszystkim wymagania zawodowe i przygotowanie do studiów.

Opracować system przyjęć i metody egzaminów selekcyjnych, nie pozbliżać, stawiać wysokie wymagania.

Kształtować odpowiednią bazę rekrutacyjną, a potencjalnych kandydatów informować o wymaganiach i walorach zawodu nauczycielskiego, aby wyboru zawodu mogli dokonywać w sposób świadomy i odpowiedzialny.

Zapewnić uczelniom dopływ informacji o tym, jaki układ stosunków (organizacja pracy, atmosfera) powoduje u studentów pożądanę zachowanie.

Wskaźnikiem zmian w zachowaniu się studentów jest stopień ich uczestnictwa, pojmowanego jako stopień poświęcenia czasu i wysiłku dla zdobycia kwalifikacji nauczycielskich. Są to w przybliżeniu wielkości wymierne (J. Zieleniewski, 1964).

Istnieje zatem nie tylko potrzeba, ale i podstawa teoretyczna do opracowania konkretnego programu doskonalenia funkcji selekcyjnej szkoły pedagogicznej w celu skierowania do zawodu nauczycielskiego właściwych kandydatów.

## 2. Proces kształcenia — studiowania

Uczelnie kształcące nauczycieli nie posiadają jeszcze własnego oblicza. Ich koncepcje rozwojowe oscylują między uniwersytetem jako ogniskiem kultury i kuźnicą nauki a szkołą zawodową, która obsługuje konkretny zawód lub grupę zawodów, i to nie tylko pod względem kadrowym, ale również w zakresie programów, badań i wdrożeń. Nowoczesna uczelnia zawodowa stanowi tzw. „zaplecze rozwojowe” danego sektora działalności społecznej.

Uczelnie kształcące nauczycieli pozostają nadal pod wpływem tradycji bądź to uniwersytetów w ich wydaniu liberalnym, bądź to seminariów nauczycielskich z ich wypróbowaną praktyką wdrożeniową. Przed uczelniami stoi konkretne zadanie wypracowania własnej charakterystyki jako ośrodka kształcenia i doskonalenia kadr, rozwoju nauk pedagogicznych i wdrażania postępu.

Aby wyrobić sobie pewien pogląd na to, czym ma być nowoczesna szkoła pedagogiczna, na podstawie wypowiedzi respondentów uwzględniliśmy następujące pytania:

- 1) czym ma być uczelnia pedagogiczna, jakie są jej cele i zadania,
- 2) czego w niej uczymy, co jest treścią tej szkoły,
- 3) jak uczymy, jakie stosujemy metody,
- 4) kogo uczymy.

Uczelnia pedagogiczna jest szkołą, która obsługuje system edukacji narodowej. Zacząć by więc należało od ustalenia zadań kształcenia, tzn. od analizy działalności nauczyciela i dokładnego określenia warunków jego pracy.

Na ten temat nie znajdujemy w naszych ankietach interesujących wypowiedzi. Uczelnia jest nadal tradycyjną szkołą, w której uprawia się dydaktykę i realizuje przepisany program. Program jest celem dla siebie, a nie środkiem dla osiągnięcia celów zawodowych. Uwagi respondentów dotyczą więc zakresu treści i możliwości jej przyswojenia w wyznaczonym czasie, wyrażają niepokój o perspektywy dalszego kształcenia.

Uwagi na temat przydatności zawodowej programów studiów mają zasięg bardzo ograniczony. W rozumieniu nauczycieli dobry jest program, który daje takie przygotowanie do nauczania, które zwalnia nauczyciela od codziennej preparacji zajęć. U nauczycieli występuje wyraźne nastawienie do reprodukcji programu studiów w szkole. Z tego punktu widzenia krytykują oni te części programów, które nie mają bezpośredniego związku z pracą w szkole i nie znajdują bezpośredniego zastosowania na lekcjach.

Nastawienie to jest niezgodne z tym, co twierdzą sami nauczyciele, a mianowicie, że zasadnicze wyniki w pracy pedagogicznej osiąga się przez systematyczną i wytrwałą pracę nad sobą, dzięki ustawicznemu doksztalcaniu i samokształceniu. Bardziej uzasadniona byłaby więc zasa-

da kształcenia aniżeli zasada szkolenia, i to stanowi główną sprzeczność studiów nauczycielskich, że ciągle góruje jeszcze zasada szkolenia nad zasadą kształcenia.

Sprzeczność ta wynika z braku rozstrzygnięcia — czym ma być program studiów nauczycielskich — czy ma to być kurs akademicki przygotowujący studentów do samodzielnej pracy naukowej i badawczej, czy raczej ma to być kurs szkolny w układzie systematycznym, polegający na przekazywaniu gotowych treści do dalszej reprodukcji w szkole. Ten brak wyraźnej koncepcji programowej studiów nauczycielskich rzutuje z kolei na sposób pracy nauczyciela w szkole.

Nauczyciele studiujący domagają się wyraźnie rozszerzonego kursu szkolnego, a więc takiego programu studiów, który odpowiada dokładnie programowi szkolnemu i podręcznikom uczniowskim. Nastawieni są na przekazywanie treści, na powtarzanie gotowych formuł, które im do głowy nabito. Nie dostrzegają na przykład, że pewne luki w programie, a nawet sprzeczności mogą mieć charakter stymulujący, pobudzający do poszukiwania uzupełniających informacji lub krytycznego spojrzenia na treść. Nie rozumieją, że takie konflikty poznawcze zachęcają do samodzielnych poszukiwań i badań.

Z punktu widzenia rozwoju osobowości nauczyciela i perspektyw dalszego kształcenia bardziej przydatny byłby kurs akademicki, rozwijający myślenie teoretyczne i zaprawiający do samodzielnej pracy: poszukiwania i gromadzenia informacji, ich systematyzowania i układania w struktury logiczne (hierarchiczne), ich przetwarzania w struktury sekwencyjne w celu praktycznego wykorzystania. Ten punkt widzenia nie istnieje jednak w świadomości nauczycieli, absolwentów studiów nauczycielskich.

Jaka zatem koncepcja programowa jest najbardziej przydatna dla studiów nauczycielskich? Czy jest w niej miejsce na kurs akademicki, czy szkolny? Czy w ogóle na tym poziomie kształcenia potrzebny jest kurs szkolny, i to w jakiej postaci, czy jako odrębny program studiów, czy winien on być raczej uwzględniony w kursie akademickim w postaci pedagogizacji tego kursu, zorientowania go na praktykę szkolną, czy też z powodzeniem może być realizowany w kursie metodyki nauczania danego przedmiotu? Nieznaczną tylko część nauczycieli wypowiedziała się za akademickim programem kształcenia, domagając się wyraźnie, by nie powtarzano kursu szkolnego, i żądając głębszego poznawania przedmiotu studiów oraz modernizacji programu studiów, jego aktualizacji i logicznej struktury.

Wypowiedzi nauczycieli ujawniły jeszcze inną głęboką sprzeczność w programach studiów nauczycielskich. Wbrew zasadniczym postulatam filozofii marksistowskiej o jedności teorii i praktyki respondenci wypowiedzieli się zdecydowanie negatywnie o teoretycznym szkoleniu. Nasuwają się wobec tego wątpliwości, jaka to jest teoria (brak systematyki, mało zwarta i nieprzejrzysta, przestarzała, służąca jedynie dla celów eru-



dycyjnych i dekoratywnych), w jaki sposób jest przekazywana (nieprzystępny, abstrakcyjny, niezrozumiały, mało interesujący), a może nie umiano ukazać jej przydatności, możliwości praktycznego zastosowania. Sens studiów wyższych polega przecież na stosowaniu teorii jako narzędzia działania, jako podstawy informacyjnej dla organizowania doświadczenia zawodowego i jego kumulacji, a w nowych warunkach działania dla rekonstrukcji doświadczenia. Studia wyższe polegają na przyswajaniu wiedzy teoretycznej. Ma ona nauczycielowi ułatwić jego pracę w zakresie preparacji, organizacji, realizacji i kontroli oraz doskonalenia, a przez to uczynić ją bardziej skuteczną i efektywną. Jednak te funkcje prakseologiczne teorii nie są rozwijane w uczelniach nauczycielskich i dlatego nauczyciele nie mają potrzeby posiadania teorii, gdyż nie umieją się nią posługiwać w codziennej pracy. Odczuwają ją raczej jako zbędny balast w procesie studiowania, a nie jako wartościowy instrument działania.

Problem teorii i praktyki sprowadził nas zarazem na grunt metodyki kształcenia. Z wypowiedzi respondentów wynika wyraźnie i dobitnie, że nauczyciel chce być tak kształcony, jak sam ma w przyszłości pracować w szkole. Jest to stwierdzenie o dużej doniosłości, albowiem przez zwykłą konwersję możemy powiedzieć, że nauczyciel zwykle tak pracuje, jak był kształcony. Ponieważ w studiach nauczycielskich dominują metody werbalne polegające na reprodukcji treści, więc w szkołach występuje powszechne stosowanie tych samych metod.

Ale jest w tych narzekaniach i pewien moment optymistyczny, przebijają w nich tęsknota za lepszym nauczaniem, tendencja wyraźnie perfekcjonistyczna. Ujawnia się nowa głęboka sprzeczność studiów nauczycielskich: negacja teorii i przecenianie praktyki. Odrzuca się wykład lub żąda się jego ograniczenia na rzecz metod bardziej aktywnych: ćwiczeń, dyskusji, seminariów i praktyki.

Zapomina się o tym, że znajomość teorii jest warunkiem użycia różnych metod stosownie do warunków i celu działania. Sprawa nie jest łatwa do rozwiązania, bo jeśli rzeczywiście sposób wykładania teorii jest suchy i nieprzystępny, gdy nie wydobywa się sensu i znaczenia danej teorii, gdy żąda się tylko pamięciowego opanowania materiału, to taki sposób przekazywania teorii nie przyczynia się bynajmniej do aktywizowania studentów. Zresztą i dobry wykład, który uczy skupienia uwagi i wysiłku myślenia oraz prowadzi do samodzielnych wniosków, może być również zaliczony do metod pobudzających i aktywizujących.

Sprzeczność między programem a metodą może być rozwiązana tylko na gruncie słusznej teorii uczenia się. Oto dwie podstawowe jej tezy:

I. Wiadomości są produktem ściśle określonych działań podmiotu.

II. Kierowanie procesem przyswajania wiadomości oznacza kierowanie procesem działań w różnych płaszczyznach: manipulacyjnej, obrazowej i werbalnej.

Na podstawie tych założeń można by wypracować bardzo efektywną metodę kształcenia nauczycieli, a mianowicie metodę przechodzenia od teorii do praktyki i na odwrót — od praktyki do teorii. Rzecz w tym, jakie etapy tego postępowania należy wprowadzić do studiów: od manipulacji poprzez werbalizację do interioryzacji i przeciwnie na drodze eksterioryzacji — od koncipowania poprzez projektowanie i planowanie do wykonania i kontroli.

W studiach nauczycielskich zadowolono się raczej formalnymi i organizacyjnymi rozwiązaniami, zamiast zajęć się poszukiwaniem metody najbardziej przydatnej dla kształcenia nauczycieli.

Na zakończenie tego działu, jeszcze parę słów o studencie i jego oczekiwaniach. Przychodząc do uczelni, spodziewa się znaleźć w niej coś nowego, co odbiegałoby bardzo od dotychczasowej praktyki szkolnej i jego doświadczeń uczniowskich. Liczy na to, że spotka się z wybitnymi intelektualistami i żywym środowiskiem naukowym, z racjonalną organizacją pracy, maksymalnym wykorzystaniem czasu, z intensywną pracą. Oczekuje od swoich preceptorów mobilizacji do pracy i twórczej inspiracji, chce się czegoś nauczyć, chce zdobyć fachowe przygotowanie, to znaczy zdolność i umiejętność dochodzenia do zaplanowanych z góry wyników. Być nauczycielem nauczycieli to znaczy więcej aniżeli nauczyciel akademicki, trzeba studenta nie tylko czegoś nauczyć, ale zarazem wprowadzić w arkana sztuki pedagogicznej.

Najistotniejszym elementem tej fachowości nauczycielskiej jest samodzielność studenta, przysłego nauczyciela. Na podstawie wypowiedzi nauczycieli można ustalić elementy i etapy tego procesu usamodzielniania. A więc najpierw wzór pracy, przykład profesora: styl pracy nauczyciela, sprawna organizacja i systematyczna realizacja, a potem kierowanie pracą studenta: wdrażanie go do bardziej odpowiedzialnych zadań, współudział studenta w pracy naukowej profesora, dopuszczenie do udziału w dyskusji i wysuwania własnych pomysłów, a w końcu samodzielna praca pod okiem mistrza. Problem usamodzielnienia studenta szkoły pedagogicznej czeka na swoje rozwiązanie.

### 3. Warunki kształcenia — organizacja studiów

Proces kształcenia (studiowania) wymaga odpowiednich warunków. Tworzy je uczelnia, której organizacja powinna sprzyjać procesowi kształcenia przyszłych pedagogów.

Pierwszym i zasadniczym warunkiem jest odpowiednia koncepcja tej uczelni, czemu ma służyć i w jaki sposób. Dążenie do podniesienia kwalifikacji nauczycieli wiąże się ściśle z należyty docenianiem roli teorii w pracy pedagogicznej. Jak pojmuje się ów związek pomiędzy teoretycznym kształceniem a praktycznym przygotowaniem? Otóż w ocenie nau-

czyli związek ten nie został potwierdzony, gdyż teorię odczuwają oni jako złędną dekorację, a praktyczne przygotowanie uznano za niewystarczające. Idea kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym nie znalazła jeszcze swego odbicia w strukturze organizacyjnej studiów nauczycielskich. W mniemaniu samych nauczycieli prowadzi ona do przerostu teorii i niedostatku praktyki.

Kształcenie nauczycieli na poziomie wyższym należy rozumieć jako przygotowanie kandydatów do wdrażania teorii pedagogicznej w praktykę. Kształcenie na tym poziomie nie polega już na terminowaniu i na przekazywaniu doświadczenia, na bezpośrednim uczeniu się w określonych sytuacjach, ale na uczeniu się pośrednim, czyli bardziej ogólnym, ale za to o większej stosowności i plastyczności wyuczonych zachowań. Tylko myślenie teoretyczne pozwala na lepszą retencję wiadomości i na szerszy transfer zastosowań. Ale trudność polega na tym, jakie dać rozwiązania organizacyjne tego zadania, jakie warunki spełnić należy, aby osiągnąć taki wysoki poziom wykształcenia nauczycieli.

Brak wyraźnej koncepcji studiów nauczycielskich prowadzi do niewłaściwego określenia ról wykładowcy i studenta. Nauczyciel studium widzi siebie raczej w roli wykładowcy, który bardziej zajmuje się przekazywaniem posiadanej wiedzy aniżeli organizowaniem swego warsztatu naukowego z punktu widzenia potrzeb nauczyciela i szkoły.

Prawidłową rolę nauczyciela akademickiego w szkole pedagogicznej określają trzy zasadnicze zadania:

- 1) systematyczne śledzenie rozwoju danej dyscypliny naukowej i gromadzenie jej twierdzeń na użytek szkoły, tworzenie i aktualizowanie syntezy danej dyscypliny naukowej z punktu widzenia potrzeb szkoły i nauczyciela;
- 2) systematyczna praca nad uprzystępnieniem tej wiedzy studentom przez włączenie ich w swój warsztat pracy i wypracowanie efektywnych metod studiowania (znajomość literatury przedmiotu, jej ogarnięcie i dogłębne zrozumienie);
- 3) poszukiwanie różnych zastosowań tej wiedzy w praktyce szkolnej.

Tak pomyślana rola preceptora, nauczyciela akademickiego, określa zarazem rolę studenta, który uczestnicząc (partycypując) w pracy swego mistrza poznaje tajniki warsztatu pedagoga. Jego aktywność rozwija się wtedy na dwóch płaszczyznach: teoretycznej i praktycznej.

W dziedzinie teoretycznej student przyswaja sobie wiedzę przez jej poszukiwanie, gromadzenie oraz systematyzowanie (rozumienie). Podstawowymi formami jego pracy będą: wykład, ćwiczenia i seminaria oraz samodzielna praca (czytelnictwo, wykonywanie różnych zadań, np. przygotowanie materiałów, studiowanie, zestawianie i opracowanie zagadnień).

W dziedzinie praktycznej aktywność jego rozwija się przez utrzymywanie żywego kontaktu z dzieckiem w celu poznania przebiegu i warunków jego rozwoju, zaznajomienie się ze szkołą i z warsztatem pracy nau-

czyciela, przez powiązanie się ze środowiskiem, z przyszłym miejscem pracy w zależności od typu środowiska.

Wiązanie teorii z praktyką dokonuje się w trakcie wykonywania praktycznych zajęć. Ich zakres i sposób opracowania powinien być tak pomyślany, aby przyczyniały się one do pogłębienia świadomości zawodowej nauczyciela i jego sprawności wykonawczej. Prowadzi do tego analiza teoretyczna sytuacji wychowawczych, projektowanie działania pedagogicznego, stwarzanie odpowiednich warunków oraz ocena działania z punktu widzenia prawidłowego wykonania i osiągniętych wyników.

Istotnym elementem szkoły pedagogicznej jest właściwa atmosfera pracy i współżycia, prawidłowo kształtowane interakcje, żywy kontakt pedagogiczny. Nauczyciel akademicki, preceptor, jest tu czynnikiem decydującym, on bowiem daje wzór do naśladowania, okazuje pomoc w rozwiązywaniu spraw szkolnych i życiowych, darzy studentów szczerym uczuciem przychylności, które jest prawdziwym fundamentem kontaktu pedagogicznego. A bez tego nie ma wpływu wychowawczego, nie ma możliwości skutecznego oddziaływania na studentów i kierowania ich na przyszłych wychowawców.

Nad tym wszystkim górować musi ogólne nastawienie na ulepszanie wszystkiego, co znajduje się w zasięgu uczelni: warunków bytowania, kultury życia codziennego (sprawy osobiste, życie towarzyskie, odpoczynek) i stylu pracy. To ogólne dążenie do doskonałości wyzwala właściwy klimat dla „stawania się pedagogiem”. Wszystko jest ważne, nawet takie drobiazgi jak obrazy i kwiaty w pokoju, bo to kształtuje ten szczególny zmysł pedagogiczny, jakim jest wrażliwość na sprawy ludzkie. Niedbałość, nieład, spływanie zagadnień i zadowalanie się byle czym jest zaprzeczeniem tej atmosfery i pracy wychowawczej.

Uświadomienie sobie przez ciało profesorskie właściwych celów i zadań uczelni pedagogicznej, wyraźne określenie ról, które mają służyć realizacji tych zadań, stwarzanie korzystnych warunków dla ich wykonywania — oto co jest niezbędne dla osiągnięcia powodzenia w procesie kształcenia nauczycieli.

Uwzględnienie tej drugiej strony, jaką reprezentują nauczyciele studiujący, ich potrzeb, wyobrażeń o swoim zawodzie, a nawet marzeń może przyczynić się w poważnym stopniu do wymodelowania prawdziwej uczelni kształcenia nauczycieli. Już w tym krótkim i niekompletnym sprawozdaniu z badań występują różne myśli i postulaty nauczycieli, które warto podjąć. Dla przykładu wymienię choćby takie hasła: Opracowanie własnej charakterystyki szkoły pedagogicznej, określenie roli nauczyciela akademickiego (nauczyciela nauczycieli) i roli studenta, program doskonalenia funkcji selekcyjnej uczelni pedagogicznej, sprzeczności procesu studiowania (program a metoda, kształcenie a szkolenie, teoria a praktyka), atmosfera szkoły pedagogicznej, warunki dla wiązania teorii z praktyką.

## ZADANIA I FUNKCJE WIZYTATORÓW

Wizytatorzy zajmują szczególną pozycję w administracji oświatowej. Są tą grupą pracowników nadzoru pedagogicznego, której stwarza się szerokie możliwości urzeczywistnienia założeń polityki oświatowej oraz pośredniego i bezpośredniego wpływania na treść, kształt i efekty pracy pedagogicznej szkół. Przekształcenie tych możliwości w realną rzeczywistość zależy w pierwszym rzędzie od samych wizytatorów, od osiąganego przez nich poziomu przygotowania do trudnych zadań i obowiązków, od osobistych chęci aktywnego uczestniczenia w procesach doskonalenia i przeobrażenia pracy szkolnictwa. Dotyczy to wizytatorów pracujących w ogniwach nadzoru pedagogicznego wszystkich szczebli, zarówno metodyków przedmiotowych, jak i specjalistów zajmujących się poszczególnymi działami pracy oświatowej czy typami szkół i placówek oświatowo-wychowawczych.

Rolę wizytatorów, jak zresztą całej administracji oświatowej, determinują cztery podstawowe grupy czynników.

Jest ona — po pierwsze — określona polityką oświatową państwa na danym etapie rozwoju kraju. Główne założenia i podstawowe cele państwowej polityki oświatowej zawierają uchwały naczelnych instancji PZPR, ustawy i uchwały oświatowe władz państwowych, wieloletnie plany rozwoju oświaty i programy rządowe, programy działania resortu i władz terenowych. Są to na ogół dokumenty o względnie trwałym znaczeniu, których realizacja jest obliczona na wiele lat. Ich urzeczywistnienie prowadzi do osiągnięcia w dłuższych okresach czasu zasadniczych zmian jakościowych w oświacie i wychowaniu. Uchwały władz partyjnych, ustawy i uchwały Sejmu PRL, wieloletnie plany rozwoju oświaty, dokumenty programowe władz oświatowych wyznaczają bowiem zarówno zadania oświatowo-pedagogiczne, jak i warunki ich realizacji. Wizytator jest zobowiązany do konsekwentnej realizacji założeń państwowej polityki oświatowej, a więc do upowszechniania jej treści wśród pracowników oświaty, organizowania i kontroli jej urzeczywistnienia na powierzonym mu odcinku pracy, analizowania stanu zaawansowania podległych placówek w realizacji założeń polityki oświatowej.

Rola wizytatora jest — po drugie — determinowana doraźnymi zadaniami ustalonymi głównie przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania oraz przez terenowe ogniwa administracji państwowej i oświatowej. Zadania tego typu są najczęściej zawarte w instrukcjach w sprawie organizacji nowego roku szkolnego, w rocznych planach rozwoju usług oświatowych, w zarządzeniach dotyczących pracy administracji szkolnej, szkół i placówek oświatowo-wychowawczych, instytucji i organizacji wspomagają-

cych oświatę i wychowanie, w wytycznych w sprawie realizacji programów nauczania i wychowania oraz wdrażania nowych rozwiązań pedagogicznych i zmian w organizacji kształcenia, w zaleceniach obejmujących sposoby rozwiązywania różnych kwestii dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. Są to najczęściej dokumenty, które konkretyzują zadania wynikające z założeń państwowej polityki oświatowej. Funkcjonują one najczęściej w krótszych okresach czasu i wymagają szybkiego, podejmowanego szerokim frontem działania. Współorganizowanie wykonania zadań wynikających z tych dokumentów i kontrola stanu ich realizacji powinny szczególnie absorbować wizytatorów, gdyż ich konsekwentne urzeczywistnianie zmierza zarówno do podniesienia poziomu i efektywności pracy pedagogicznej, jak i do wcielania w życie państwowej polityki oświatowej.

Istotny wpływ na rolę wizytatorów wywierają, po trzecie — stan zaawansowania rozwojowego oświaty i wychowania w regionie oraz specyficzne właściwości przydzielonych mu obowiązków. Urzeczywistniając założenia polityki oświatowej i realizując bardziej doraźne zadania wizytatorzy muszą się liczyć z obiektywnymi warunkami i przesłankami rozwoju oświaty i wychowania w regionie, ze stanem i poziomem pracy pedagogicznej szkół, z pilnymi potrzebami oświatowo-wychowawczymi oraz pozaszkolnymi determinantami kształcenia i wychowania. Zrozumiały, że ich rola będzie się kształtowała różnie, w zależności od tego, jakim działem oświaty i wychowania się zajmują i jaki zakres obowiązków został im przydzielony. Konfrontując stan rozwoju oświaty, poziom pracy pedagogicznej oraz realne możliwości i potrzeby terenowe z założeniami polityki oświatowej i bieżącymi wytycznymi władz oświatowych wizytatorzy powinni koncentrować uwagę na tych kwestiach i zadaniach, których rozwiązanie i realizacja wpływać będą na osiągnięcie pełniejszej zgodności między założeniami programowymi i rzeczywistymi efektami działalności oświatowo-wychowawczej. Należy przy tym dążyć do osiągnięcia wyników na poziomie regionów i szkół o najwyższym stanie zaawansowania w danej dziedzinie działalności oświatowo-wychowawczej.

Rola wizytatora kształtuje się, po czwarte — stosownie do potrzeb i zadań podopiecznych szkół i placówek oświatowo-wychowawczych, ich sytuacji pedagogicznej, organizacyjnej, kadrowej i materialno-technicznej, do oczekiwań dyrekcji i zespołów nauczycielskich. Szkoła (treść, poziom i efekty jej pracy pedagogicznej) stanowi podstawowy układ odniesienia pracy wizytatorów i podstawowe kryterium oceny ich działalności. Na podstawie poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej, sposobów osiągania celów kształcenia i wychowania oraz efektów poczynąń pedagogicznych oceniamy zarówno działalność wizytatorów, dyrekcji i zespołów pedagogicznych, jak i rezultaty polityki oświatowej i doskonalenia systemu oświatowo-wychowawczego. Toteż wizytatorzy powinni koncentrować uwagę na funkcjonowaniu szkół powierzonych ich nadzorowi, zwłaszcza

na tych elementach działalności, które wywierają decydujący wpływ na poziom i efekty nauczania i wychowania, oraz na tych, które stanowią słabsze ogniwa pracy pedagogicznej. Pogłębiona znajomość szkoły, pozytywnych i negatywnych zjawisk w jej działalności, stanowi podstawę racjonalnego oddziaływania wizytatorów na treść, poziom i efekty wewnątrzszkolnej i pozaszkolnej pracy pedagogicznej. Należy przy tym dostrzegać powiązania szkoły ze społecznym otoczeniem i pozaszkolne uwarunkowania efektów jej wysiłków, co umożliwi wizytatorom realistyczną, sprawiedliwą ocenę pracy szkół oraz współuczestnictwo w przeobrażeniu środowiskowych determinant pracy pedagogicznej.

Rolę wizytatora w niesieniu pomocy szkole ujmować można od strony funkcji oraz od strony celów i zadań.

Rozpatrując rolę wizytatora od strony funkcji należy w szczególności wyróżnić takie funkcje, jak: 1) funkcja informacyjna (popularyzacyjna), 2) funkcja kontrolna, 3) funkcja oceniająca, 4) funkcja regulacyjna, 5) funkcja stymulacyjna, 6) funkcja kreatywna (rekonstruktywna).

Funkcja informacyjna (popularyzacyjna) polega głównie na przekazywaniu dyrekcjom szkół, zespołom pracowniczym, zwłaszcza radom pedagogicznym, oraz społecznemu aktywowi szkoły niezbędnych informacji dotyczących w pierwszym rzędzie: założeń polityki oświatowej, bieżących zadań oświatowo-wychowawczych, osiągnięć teorii pedagogicznej, rozwoju poszczególnych dyscyplin nauczanych w szkole, zarządzeń i zaleceń władz oświatowych, doświadczeń innych szkół itp. Realizując tę funkcję wizytatorzy występują w roli popularyzatorów określonych dziedzin wiedzy i zasobów informacji oraz pedagogicznych doradców szkół. W praktyce funkcję tę realizują wizytatorzy najczęściej w toku indywidualnych rozmów, spotkań z zespołami pracowników i aktywem szkoły, zebrań szkoleniowych i konferencji instruktażowych. Jej prawidłowe wypełnianie wymaga od wizytatorów permanentnego kształcenia się, odnawiania niezbędnych zasobów wiedzy, śledzenia i przyswajania treści dokumentów i publikacji o charakterze oświatowym, studiowania dorobku nauk pedagogicznych, znajomości dokumentacji programowo-organizacyjnej, celowego przyswajania dorobku przodujących szkół i utalentowanych pedagogów, a w przypadku wizytatorów metodyków przedmiotowych — doskonałej orientacji we własnej dyscyplinie i metodyce jej nauczania.

Funkcja kontrolna wizytatorów polega głównie na sprawdzaniu, czy i w jakim stopniu są realizowane przez szkołę ogólne założenia polityki oświatowej i bardziej szczegółowe wytyczne władz szkolnych, plany rozwoju działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej, w jakiej atmosferze i jakimi sposobami są urzeczywistniane programy kształcenia i wychowania, jaki jest poziom pracy pedagogicznej, jakie efekty osiąga szkoła w różnych dziedzinach swej działalności, jakie są warunki realizacji zadań i stan aktywności zespołów pracowniczych. Realizacja funkcji kontrolnej odbywa się głównie w toku wizytacji i lustracji szkół i wy-

maga głębszego wnikania w całość bądź poszczególne fragmenty pracy dyrekcji, nauczycieli i aktywu szkoły. Dobre przygotowanie wizytatora do realizacji funkcji informacyjnej (popularyzacyjnej) stwarza korzystne przesłanki prawidłowego realizowania funkcji kontrolnej. Od wizytatorów wymaga się m.in. posługiwania się w toku kontroli możliwie zobiektywizowanymi kryteriami i narzędziami pomiaru osiągnięć szkoły. Efektywna kontrola działalności szkoły wymaga oczywiście uprzedniego przygotowania się, ustalenia jej celów oraz sposobu i terminu przeprowadzenia.

Funkcję oceniającą wizytatorzy realizują głównie w wyniku pogłębięnego zapoznania się z organizacją, poziomem i efektami pracy pedagogicznej szkoły, z funkcjonowaniem poszczególnych elementów składowych organizmu szkolnego. Prawidłową podstawę rzetelnej oceny pracy szkoły stanowi głównie wizytacja. Ocenie podlegają różne czynniki i części składowe pracy szkoły. Najczęściej mamy do czynienia z oceną: organizacji procesów kształcenia i wychowania, jakością zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych, poziom pracy organizacji szkolnych (rada pedagogiczna, organizacje młodzieżowe, samorząd szkolny, komitet rodzicielski, komitet opiekuńczy), efektów pracy dydaktyczno-wychowawczej, dokumentacji szkolnej, warunków pracy szkoły, pracy dyrekcji i poszczególnych nauczycieli. Rzetelna ocena różnych stron i elementów składowych pracy szkoły, zjawisk, faktów, osób i środków stwarza niezbędne przesłanki do oceny stanu urzeczywistniania zadań wynikających z teorii pedagogicznej, założeń polityki oświatowej i zaleceń władz oświatowych. Pożądane jest przy tym ukształtowanie sobie przez wizytatorów modelu czy wzoru bardzo dobrej, nowoczesnej szkoły, do którego można przyrównywać szkołę podlegającą ocenie. Ocena powinna zostać przekazana pracownikom i aktywowi szkoły oraz uzyskać ich aprobatę.

Jako przedstawiciele władz oświatowych wizytatorzy spełniają funkcje regulacyjne. Dobra orientacja w teorii kształcenia i wychowania, założeniach polityki oświatowej i zarządzeniach władz szkolnych oraz znajomość funkcjonowania szkoły, organizacji pracy pedagogicznej, jej poziomu i efektów oraz warunków wypełniania zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych stanowią podstawę wydawania zaleceń i poleceń. Polecenia i zalecenia wizytatora odnoszą się do wszystkich sfer, stron i elementów działalności pedagogicznej szkoły, wkraczają w sferę planowania i organizacji nauczania i wychowania, metod i środków pracy pedagogicznej, struktur wewnątrzszkolnych, stosunków międzyludzkich, kierowania szkołą itp. Z uwagi na regulacyjne znaczenie zaleceń wizytatorów powinny one być szczególnie starannie przemyślane i obejmować możliwie całokształt organizmu szkolnego i działalności szkoły. Zalecenia wizytatorów powinny charakteryzować się trafnością, rzeczowością, konkretnością i realnością. Zalecenia o niskim poziomie rzeczowości, konkretności i realności nie będą wywierać regulacyjnego wpływu na funkcjo-



nowanie szkoły. Nie będą też stwarzały warunków do rozliczenia dyrekcji i personelu pracowniczego z ich realizacją.

W ramach roli wizytatorów można też wyróżnić funkcje stymulacyjne. Kontrolując i oceniając pracę dyrekcji i personelu pedagogicznego, przekazując niezbędne informacje i wydając polecenia i zalecenia wizytatorzy powinni mieć na uwadze potrzebę inspirowania zespołów pracowniczych do wzmaganania wysiłku na rzecz osiągnięcia wysokich wyników kształcenia i wychowania. Badania potwierdzają duże znaczenie motywacji w procesach pracy. Umacnianie motywacyjnych podstaw pracy personelu kierowniczego i nauczycieli to jedno z ważnych zadań wizytatorów. Wizytator powinien oddziaływać zarówno na świadomość pracowników szkoły, jak i wykorzystywać możliwość stosowania bodźców. Do bodźców takich można zaliczyć m.in. rzetelną ocenę wysiłków ludzkich oraz występowanie z inicjatywą przyznawania tytułów, dodatków, odznaczeń i nagród. Szczególne znaczenie należy przywiązywać do inspirowania personelu pedagogicznego w dziedzinie stosowania efektywnych metod pracy dydaktyczno-wychowawczej, poszukiwania lepszych rozwiązań problemów organizacyjnych i pedagogicznych, kształtowania prawidłowych stosunków w układach szkoła — nauczyciele — uczniowie — rodzice — sojusznicy. Wizytatorzy powinni mieć zawsze na uwadze pobudzanie do działania i wyzwalanie inicjatywy wszystkich kolektywów uczestniczących w procesach kształcenia i wychowania, inspirować dyrekcje szkół, nauczycieli, uczniów i rodziców.

Prawidłowa realizacja funkcji informacyjnej, kontrolnej, oceniającej, regulacyjnej i stymulującej stanowi podstawę efektywnego urzeczywistnienia funkcji kreatywnej (rekonstruktywnej). Funkcja kreatywna (rekonstruktywna) wizytatorów sprowadza się przede wszystkim do wpływania na przeobrażenie całokształtu działalności szkoły stosownie do wymagań na prospektywnego jej modelu ukształtowanego na danym etapie zaawansowania rozwojowego społeczeństwa. Treść i kształt takiego modelu można skonstruować w oparciu o znajomość dokumentów oświatowych (zawierających wykładnię polityki oświatowej) i teorii pedagogicznej. Model taki stanowi np. zbiorcza szkoła gminna, którą aktualnie się urzeczywistnia. Bardziej perspektywiczny jest model dziesięcioletniej powszechnej, średniej szkoły ogólnokształcącej — który jest w toku opracowania. Doskonaleniem należy obejmować wszystkie elementy organizmu szkolnego i wszystkie ogniwa procesu dydaktyczno-wychowawczego, zwracając szczególną uwagę na organizację, treści i metody pracy pedagogicznej, jakość przygotowania i pracy zespołu nauczycielskiego oraz poziom kierowania szkołą. Przykładem urzeczywistnienia funkcji kreatywnej (rekonstruktywnej) w skali masowej może być wdrażanie Instrukcji w sprawie kształcenia i wychowania w roku szkolnym 1973/74 oraz systemu wychowawczego opracowanego pod kierownictwem H. Muszyńskiego. Funkcje kreatywne wizytatorzy realizują głównie przez prawidłowo-

wą informację, inspirowanie zespołu pracowniczego, przekazywanie poleceń i zaleceń oraz egzekwowanie realizacji zarządzeń władz oświatowych i własnych dyrektyw. Możliwy i pożądany jest również bezpośredni udział wizytatorów w doskonaleniu poszczególnych elementów składowych procesu dydaktyczno-wychowawczego, w tym również kadrowych i materialno-technicznych przesłanek dobrej pracy szkoły. Realizacja funkcji kreatywnej wymaga od wizytatorów wysokiej erudycji, aktywności poznawczej i organizatorskiej, ścisłej współpracy z dyrekcjami szkół i zespołami nauczycielskimi oraz włączania do współdziałania ze szkołą przedstawicieli środowisk pozaszkolnych, zwłaszcza pracowników nauki.

Na rolę wizytatora w zakresie niesienia pomocy szkole można również spojrzeć, jak to już zaznaczyłem, od strony jego podstawowych zadań. Są one mniej lub bardziej wyczerpująco omówione w podstawowych dokumentach oświatowych i publikacjach oświatowo-pedagogicznych.

Podstawowym zadaniem i obowiązkiem wizytatorów jest zapewnienie efektywnej realizacji przez szkoły celów kształcenia i wychowania. Cele te wyraża socjalistyczny ideał wychowawczy prezentowany najczęściej w postaci cech i dyspozycji osobowości, która powinna zostać ukształtowana w toku wieloletnich zabiegów pedagogicznych.

Formowanie w skali masowej osobowości uczniów na miarę wymagań socjalistycznego ideału wychowawczego to zadanie wysoce skomplikowane i wielostronnie uwarunkowane. Toteż w praktyce mamy do czynienia ze znacznymi różnicami między rzeczywistymi wynikami pracy pedagogicznej szkoły i założeniami ideału wychowawczego. Ograniczenie tych dysproporcji stanowi naczelne zadanie wszystkich szkół i placówek oświatowo-wychowawczych oraz administracji szkolnej.

Efektywne urzeczywistnianie celów kształcenia i wychowania wymaga dopracowania się przez każdą szkołę spójnego z tymi celami, sprawnie funkcjonującego systemu dydaktyczno-wychowawczego. Szkoła stanowi system dydaktyczno-wychowawczy wówczas, gdy wszystkie jej elementy składowe wywierające wpływ na treść i kształt procesu kształcenia i wychowania (kierownictwo, zespół nauczycielski, uczniowie, organizacje szkolne, programy, metody i formy pracy pedagogicznej, wyposażenie itp.) tworzą powiązany ze sobą strukturalnie i funkcjonalnie układ. Układ ten jest spójny z celami kształcenia i wychowania, jeśli jako całość służy formowaniu osobowości uczniów zgodnie z wymaganiami ideału wychowawczego. Jeśli przy tym wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej są względnie wysokie, można uznać organizm szkolny za pedagogicznie efektywny. Od wizytatorów oczekuje się zatem: 1) inspirowania dyrekcji i rady pedagogicznej do podejmowania wysiłków na rzecz kształtowania i doskonalenia systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły, 2) ujawniania niedomagań w systemie dydaktyczno-wychowawczym i wskazywania sposobów ich przewyżczenia i eliminowania.

Kształtowanie wewnątrzszkolnego systemu dydaktyczno-wychowaw-

czego odbywa się według opracowanego teoretycznie i sprawdzonego empirycznie modelu czy wzorca zalecanego do realizacji przez władze oświatowe. Toteż wizytatorów obowiązuje dokładna znajomość modeli zaleconych do realizacji zarówno od strony ich podstaw teoretycznych, jak i praktycznego funkcjonowania. Jest to jeden z zasadniczych warunków udzielania dyrektorom i radom pedagogicznym skutecznej pomocy w tworzeniu i doskonaleniu systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły. Modelem szkoły, który upowszechnia się w Polsce, jest szkoła prowadząca wszechstronną działalność dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, która stwarza uczniom warunki rozwoju na miarę ich możliwości, potrzeb i aspiracji, kształci i zaspokaja zainteresowania poznawcze, społeczne, artystyczne, techniczne i sportowe, kształtuje socjalistyczne poglądy, przekonania i postawy, wyposaża skutecznie w wiedzę i umiejętności, steruje odpowiednio procesami rozwoju wszystkich uczniów, harmonizuje wpływy pozaszkolne z oddziaływaniami własnymi, przyczynia się do wzrostu poziomu kultury pedagogicznej swego społecznego otoczenia. Za bliskie tak ujmowanemu modelowi szkoły można uznać: rozwinięty wariant zbiorczej szkoły gminnej, założenia szkoły środowiskowej i koncepcji szkoły przedłużonego dnia.

Wnoszenie wkładu we wdrażanie koncepcji szkoły zbiorczej, środowiskowej czy przedłużonego dnia to ważny obowiązek wizytatorów. Ich zadaniem jest udzielanie pomocy kolektywom szkolnym we wszystkich etapach cyklu wdrożeniowego. W etapie przygotowawczym wizytatorzy powinni zwracać szczególną uwagę na:

- 1) przyswojenie przez zespoły pedagogiczne wdrażanej koncepcji i przystosowanie jej do warunków i możliwości szkoły,
- 2) opracowanie racjonalnego programu wdrożeniowego,
- 3) przygotowanie organizacyjnych, programowych, kadrowych i materiałno-technicznych przesłanek urzeczywistnienia programu.

W etapie urzeczywistnienia przyjętych założeń pomoc szkole ze strony wizytatorów polega głównie na wspólnym z dyrekcją i radą pedagogiczną analizowaniu przebiegu procesu wdrożeniowego oraz przekazywaniu uwag i zaleceń. W etapie doskonalenia wdrożonego systemu dydaktyczno-wychowawczego wizytatorzy dokonują zazwyczaj oceny prac wdrożeniowych i uzyskanych efektów, ujawniają wspólnie z kolektywem pedagogicznym pozytywne i negatywne w funkcjonowaniu systemu dydaktyczno-wychowawczego oraz uczestniczą w opracowaniu założeń dalszego przeobrażania organizmu szkolnego stosownie do wymagań modelu optymalnego. Jest to etap, który przerasta stopniowo w stadium normalnego funkcjonowania szkoły.

Wykazując zainteresowanie rozwijaniem i doskonaleniem systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły ujmowanego całościowo, wizytatorzy powinni koncentrować uwagę na tych kwestiach i zadaniach, których

rozwiązywanie wywiera decydujący wpływ na poziom i efekty kształcenia i wychowania.

Kilka grup zadań i problemów wymaga szczególnego zainteresowania wizytatorów.

Zgodnie z wymaganiami teorii kształcenia i wychowania działalność pedagogiczna szkoły powinna odpowiadać możliwościom, uzdolnieniom i potrzebom rozwojowym uczniów. Każdy zespół pedagogiczny ma w praktyce do czynienia z dziećmi i młodzieżą o zróżnicowanym poziomie zaawansowania rozwojowego, uzdolnień i właściwości psychofizycznych. Działalność pedagogiczna szkoły powinna służyć przewyżczeniu trudności i dynamizowaniu rozwoju wszystkich uczniów. Skuteczna realizacja tego założenia jest możliwa wówczas, gdy: 1) formy pracy pedagogicznej są na tyle bogate, że każdy uczeń ma szansę zaspokajania zainteresowań i rozwijania uzdolnień oraz osiągania pozytywnych wyników w nauce, 2) działania pedagogiczne są zróżnicowane stosownie do potrzeb dzieci i młodzieży.

Dla prawidłowego rozwoju wszystkich uczniów istotne znaczenie posiada racjonalna organizacja pracy lekcyjnej i prowadzenie rozbudowanych zajęć pozalekcyjnych, stosowanie nauczania wielopoziomowego i indywidualizowania procesów dydaktyczno-wychowawczych, różnicowanie wymagań wobec uczniów, przeciwdziałaniu przeciążeniom dzieci i młodzieży obowiązkami szkolnymi. Przewyżczeniu trudności rozwojowych uczniów o przewadze uzdolnień manipulacyjnych nad intelektualnymi, wychowawczo zaniedbanych i z defektami psychofizycznymi sprzyja prowadzenie zespołów wyrównawczych, grup kompensujących niedobory psychofizyczne, oddziałów przysposabiających do pracy zawodowej i w miarę potrzeby klas specjalnych. Dynamizowanie rozwoju uczniów uzdolnionych ma na celu stosowanie odpowiednio podwyższonych wymagań, organizowanie oddziałów z rozszerzonym programem nauczania poszczególnych przedmiotów i zajęć fakultatywnych, prowadzenie kół zainteresowań przedmiotowych, artystycznych, technicznych i sportowych, włączanie uczniów do konkursów i olimpiad. Z prowadzeniem zróżnicowanych form pracy pedagogicznej wiąże się potrzeba formułowania diagnoz i prognoz rozwojowych stanowiących podstawę kwalifikowania uczniów do odpowiednich form pracy pedagogicznej oraz doboru środków stymulujących, profilaktycznych i terapeutycznych. Od wizytatorów oczekuje się zatem: 1) stawiania szkołom uzasadnionych wymagań w zakresie prowadzenia zróżnicowanych, wielorakich form działalności pedagogicznej, 2) pomocy szkołom w doborze środków wpływających na przebieg procesów rozwojowych uczniów, 3) zapewnienia udziału specjalistów w rozwiązywaniu przez zespoły nauczycielskie trudniejszych kwestii pedagogicznych.

Osiąganiu wysokiego poziomu i wyników nauczania i wychowania służy stosowanie przez szkoły w szerokiej skali efektywnych metod pracy

pedagogicznej, zwłaszcza metod problemowych, rozszerzanie udziału zajęć laboratoryjnych i seminaryjnych w procesach kształcenia, powszechne wykorzystywanie środków audiowizualnych, zwłaszcza radia i telewizji. Wizytatorzy, szczególnie metodycy przedmiotowi, powinni służyć nauczycielom pomocą w racjonalnym stosowaniu nowoczesnych metod i środków pracy pedagogicznej. Duże znaczenie posiada udostępnianie nauczycielom warsztatu pracy i doświadczeń wizytatorów metodyków przedmiotowych, m.in. przez uczestnictwo w prowadzonych przez wizytatorów zajęciach dydaktyczno-wychowawczych. Zadaniem, które wymaga skutecznego podejmowania, jest wdrażanie obiektywnych środków oceny osiągnięć uczniów, zwłaszcza odpowiednio skonstruowanych testów wiadomości i umiejętności. Nauczyciele powinni bowiem powszechniej posługiwać się środkami pozwalającymi systematycznie i sprawnie kontrolować efekty pracy własnej i postępy uczniów. Te ważne dla osiągania przez szkoły wysokich wyników kształcenia i wychowania kwestie powinny stanowić przedmiot permanentnego zainteresowania wizytatorów, zwłaszcza metodyków przedmiotowych. Za główne zadania w tych zakresach można uznać: 1) upowszechnianie wśród nauczycieli teoretycznych podstaw pracy pedagogicznej i doświadczeń nauczycieli osiągających wysokie efekty nauczania i wychowania, 2) podejmowania problematyki metodycznej w toku wizytacji i w zaleceniach powizytacyjnych, 3) popularyzowania nowoczesnych środków oceny osiągnięć uczniów.

Rozwój form pracy pedagogicznej i upowszechnianie efektywnych metod kształcenia i wychowania sprzyjają osiągnięciu przez szkoły pozytywnych wyników w dziedzinie wyposażania uczniów w wiedzę i umiejętności praktyczne niezbędne w dalszym kształceniu się, pracy i życiu. Przygotowanie młodego pokolenia do pracy i życia w społeczeństwie socjalistycznym wymaga też odpowiedniego ukształtowania poglądów, przekonań i postaw dzieci i młodzieży. Chodzi tu głównie o wyposażenie wychowanków w system wartości i norm ukierunkowujących ich społeczną aktywność, dążenia życiowe, stosunek do społeczeństwa i poszczególnych jednostek. Od szkoły społeczeństwo oczekuje również wysokich efektów w zakresie wychowania ideowo-moralnego. Dlatego też problematyka wychowawcza została wysoko usytuowana w założeniach i treściach programowych pracy pedagogicznej szkoły. Treści programów stwarzają korzystne przesłanki wprowadzenia uczniów w problematykę socjalizmu, kształtowania patriotycznych i internacjonalistycznych postaw dzieci i młodzieży, wyposażaniu w wiedzę o prawidłowościach rozwoju społecznego, uczuciowemu angażowaniu w urzeczywistnianie ideałów socjalizmu. Rzecz polega na tym, aby założenia te były konsekwentnie realizowane w toku pracy pedagogicznej w szkole i poza szkołą. Troska o tę ważną problematykę to także podstawowy obowiązek wizytatorów. Wizytatorzy powinni wykazywać wysokie zainteresowanie poziomem pracy ideowo-wychowawczej w zajęciach lekcyjnych i pozalekcyjnych, przygotowa-

niem nauczycieli do urzeczywistniania celów wychowania, jakością realizacji treści wychowawczych poszczególnych przedmiotów, wyposażeniem pracy wychowawczej w odpowiednie środki. Wizytator nie może się ograniczać jedynie do kontroli i zaleceń, ale stawać się inicjatorem doskonalenia nauczycieli, skłaniania do pomocy szkole organizacji i instytucji zajmujących się problematyką wychowawczą wykorzystywania pozaszkolnych możliwości oddziaływań wychowawczych na uczniów.

W nowoczesnych systemach dydaktyczno-wychowawczych dużą wagę przywiązuje się do aktywizowania uczniów w procesach kształcenia i wychowania, zwłaszcza przez udział w samorządzie uczniowskim i pracy organizacji ideowo-wychowawczej. Postuluje się też uznanie uczniów za partnerów nauczyciela w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Realizacja tych założeń wymaga respektowania przez zespoły pedagogiczne zagwarantowanych w dokumentach oświatowych uprawnień uczniów i ich organizacji, stwarzania warunków dla rozwijania przez organizacje uczniowskie, zwłaszcza ZHP i samorząd, samodzielnej działalności wśród dzieci i młodzieży, włączania przedstawicielstw uczniowskich do współdecydowania o wybranych kwestiach odnoszących się do wewnątrzszkolnej i pozaszkolnej działalności uczniów, kształtowania klimatu sprzyjającego zajmowaniu stanowiska przez młodzież i podejmowaniu inicjatyw zmierzających do wzbogacania działalności szkoły. Samorząd uczniowski powinien w szerszym zakresie uczestniczyć w rozwiązywaniu spraw porządkowo-gospodarczych oraz życia kulturalnego i rekreacji, a ZHP — w rozwijaniu pracy wychowawczej. Szczególne znaczenie należy przywiązywać do działalności ZHP, która służy skutecznie kształtowaniu socjalistycznych postaw uczniów, ich aktywizacji społecznej i poznawczej, zacieśnianiu uczuciowych więzi ze społeczeństwem i ze szkołą. Zadaniem wizytatorów jest podejmowanie działań na rzecz umacniania roli ZHP i samorządu uczniowskiego w działalności szkoły i wyzwalania aktywności młodzieży.

Wiele istotnych problemów pedagogicznych i materialnych może być skutecznie rozwiązywane jedynie przy aktywnym udziale komitetów rodzicielskich, organizacji oświatowo-opiekuńczych (TPD) i komitetów opiekuńczych. Dotyczy to m.in. rozwoju zajęć pozalekcyjnych, zapewnienia materialnej i pedagogicznej pomocy uczniom, organizowania żywienia i dożywiania, polepszania opieki nad zdrowiem uczniów, doskonalenia bazy dydaktycznej itp., ale także podejmowania szerokim frontem prac nad podniesieniem poziomu kultury pedagogicznej społeczeństwa i ukierunkowaniem jego udziału w pracy wychowawczej. Pedagogiczna aktywizacja społecznego otoczenia zależy zarówno od inicjatywy szkoły, jak i nastawień instytucji i organizacji społecznych. Wizytatorzy powinni dążyć zatem do wspierania pracy pedagogicznej szkoły przez całe otoczenie społeczne, zwłaszcza przez rodziców i zakłady pracy. Ich zadanie polega z jednej strony na inspirowaniu zespołów nauczycielskich do zabiegania

o udział przedstawicieli społeczeństwa w pracy szkoły, o uznanie społecznych sojuszników za ważnych partnerów pracy wychowawczej, a z drugiej — na wykorzystaniu osobistych możliwości pedagogicznej aktywizacji organizacji i instytucji społecznych.

Poziom i wyniki kształcenia i wychowania są determinowane w pierwszym rzędzie jakością i poziomem aktywności jego ludzkiego składnika. Dlatego pomoc zespołom ludzkim dominowała i dominować będzie w pracy wizytatorów ze szkołami.

Wizytator ma obowiązek efektywnego wspomagania dyrekcji szkoły jako organizatora działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej. Stosownie do zasady jednoosobowej odpowiedzialności dyrektor został wyposażony w uprawnienia umożliwiające mu kierowanie całokształtem pracy szkoły. Od jakości pracy dyrektorów zależy więc w poważnym stopniu funkcjonowanie organizmu szkolnego.

Dwie grupy zadań powinny szczególnie interesować wizytatorów w zakresie kierowania szkołą.

Pierwsza dotyczy planowania rozwoju szkoły i jej działalności pedagogicznej. Zgodnie z zarządzeniem Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 3 lipca 1973 r. szkoły są obowiązane posiadać plan wieloletni i plan roczny.

Wieloletnie plany szkół obejmują zadania w zakresie: 1) poprawy bazy i wyposażenia, wzbogacania działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej, 2) podnoszenia poziomu wykształcenia i kwalifikacji nauczycieli, 3) doskonalenia warunków pracy, bhp i opieki nad zdrowiem uczniów, łącznie z rozwojem wychowania fizycznego i sportu.

W planach rocznych, które odnoszą się do zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych w danym roku szkolnym, uwzględniać należy zadania w zakresie: 1) zapewnienia prawidłowej realizacji programów nauczania, ze szczególnym uwzględnieniem pomocy uczniom mającym trudności w nauce i pracy pedagogicznej z uczniami uzdolnionymi oraz wykorzystania audycji radiowych i telewizyjnych, 2) doskonalenia organizacji i poziomu zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, przy szczególnym uwzględnieniu zadań w zakresie wychowania ideowo-politycznego, kultury fizycznej, prac społecznie użytecznych i kół zainteresowań, 3) pomocy w rozwijaniu samorządnej działalności przez organizacje uczniowskie, zwłaszcza przez ŻHP, 4) rozwijania wspólnie z komitetem rodzicielskim pracy pedagogicznej z rodzicami oraz współdziałania z organizacjami społeczno-oświatowymi, z komitetem opiekuńczym i z organami samorządu mieszkańców, 5) współdziałania z placówkami wspierającymi rozwój uczniów i działalność szkoły, zwłaszcza poradniami wychowawczo-zawodowymi, IKNiBO, ośrodkami upowszechniania kultury, bibliotekami itp., 6) organizowania pracy ideowo-pedagogicznej z kadrą nauczycielską, łącznie z planem tematycznym zebrań rady pedagogicznej.

Zadanie wizytatorów w dziedzinie planowania pracy szkoły sprowa-

dza się w zasadzie do pomocy dyrektorowi w ustalaniu prawidłowych przesłanek planowania, zwłaszcza wieloletniego, oraz w konstruowaniu operatywnych planów działalności. Za operatywny można uznać taki plan, który: 1) zawiera konkretnie sformułowane zadania, 2) zadania wyraźnie adresuje do określonych komórek organizacyjnych i osób, 3) trafnie przewiduje sposoby i środki realizacji zadań, 4) zawiera terminy realizacji. Od dobrego planu wymaga się, aby koncentrował uwagę kolektywów pedagogicznych na zadaniach węzłowych, aby był realny, możliwy do urzeczywistnienia w oparciu o siły i środki, którymi dysponuje lub będzie dysponowała szkoła. Plany mają bowiem organizować funkcjonowanie wszystkich składników organizmu szkolnego i nadawać kierunek działalności kolektywów pracowniczych.

Druga grupa kwestii odnosi się do kierowania działalnością dydaktyczno-wychowawczą. W szkolnictwie polskim obowiązuje demokratyczny styl kierowania. Oznacza to, że od dyrektora wymaga się: 1) zaznajamiania współpartnerów z podstawowymi zadaniami i problemami polityki oświatowej i działalności pedagogicznej, 2) zasięgania opinii zespołów pracowniczych i innych kolektywów szkolnych przy podejmowaniu ważniejszych decyzji, 3) respektowania przysługujących organizacjom szkolnym uprawnień, 4) harmonijnego układania stosunków ze współpracownikami i partnerami szkoły, 5) taktownego regulowania stosunków międzyludzkich, 6) racjonalnego motywowania wysiłków jednostek i zespołów. Zasady te powinny znajdować zastosowanie w kierowaniu działalnością rady pedagogicznej oraz układaniu współpracy z komitetem rodzicielskim, z komitetem opiekuńczym, z zarządami organizacji społeczno-wychowawczych i innymi partnerami szkoły. Dyrektor ma również obowiązek troszczyć się o warunki życia i pracy swego kolektywu oraz o podwyższanie kwalifikacji pracowników. Od należytego rozwiązywania tych kwestii zależą w niemalym stopniu wyniki pracy pedagogicznej szkoły. Przestrzegając demokratycznych zasad kierowania i realizując obowiązki socjalistycznego pracodawcy dyrektor ma obowiązek zapewnienia wysokiego poziomu realizacji zadań przez wszystkich pracowników. Wymaga to spełnienia kilku istotnych warunków. Dyrektor powinien: 1) trafnie i sprawiedliwie przydzielać zadania, 2) stwarzać warunki ich realizacji, 3) kontrolować i oceniać wykonywanie obowiązków, 4) dawać wyraz ocenie wypełniania zadań. Obowiązkiem wizytatorów jest podejmowanie działań na rzecz prawidłowego kierowania szkołą przez dyrektorów i harmonijnego wypełniania zadań przez kolektywy pedagogiczne szkół. Wizytatorzy powinni upowszechniać wśród kadry kierowniczej znajomość nowoczesnych metod kierowania i obowiązujących przepisów, inspirować dążenia do lepszego wypełniania funkcji kierowniczych, analizować i oceniać poziom kierownictwa i funkcjonowania szkoły, przekazywać swoje uwagi i zalecenia.

Podstawową rolę w realizacji celów kształcenia i wychowania spełniają



rad pedagogiczne. Władze oświatowe oczekują od rad pedagogicznych w pierwszym rzędzie: prawidłowego rozstrzygnięcia problemów związanych z organizacją i poziomem pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej, nowatorskich inicjatyw pedagogicznych, kształtowania wśród nauczycieli wysokiego poziomu moralnego i odpowiedzialności za wypełnianie zadań dydaktyczno-wychowawczych, kształtowania prawidłowego stosunku do ucznia i jego potrzeb, mobilizowania kadry nauczycielskiej do podwyższania kwalifikacji i zacieśniania więzi ze społecznym otoczeniem szkoły. Wymaganiom tym może sprostać taka rada pedagogiczna, która dopracowała się odpowiednich form pracy i pragnie rzetelnie realizować przysługujące jej prawa i obowiązki. Kształtowanie warunków do rozszerzania kręgu aktywnych rad pedagogicznych stanowi jedno z istotnych zadań pracowników administracji oświatowej. Zadania wizytatorów wobec rady pedagogicznej polegają głównie na inspirowaniu jej do: 1) występowania z inicjatywami doskonalenia procesów pracy dydaktyczno-wychowawczej, 2) zajmowania stanowiska w sprawach niedomagań w pracy szkoły, 3) reagowania na przypadki postępowania sprzecznego z zasadami obowiązującymi stan nauczycielski, 4) prowadzenia pracy nad podwyższaniem poziomu kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli. Swemu stosunkowi do roli rady pedagogicznej wizytatorzy dają zwykle wyraz w toku osobistych kontaktów ze szkołą, głównie przez rzetelne informowanie jej o stanie działalności pedagogicznej szkoły i jakości pracy nauczycieli oraz dyskusowanie założeń i kierunków rozwoju i doskonaleniu procesów kształcenia i wychowania.

Znaczny wpływ na efekty działalności pedagogicznej szkoły wywierać może aktywny komitet rodzicielski. Dyrekcje szkół oczekują od nich najczęściej udziału w rozwiązywaniu problemów materialno-technicznych oraz w organizowaniu i finansowaniu tych form działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej, które nie znajdują zabezpieczenia w budżecie szkoły. Pomoc tego typu jest dla szkoły niezbędna.

Te ograniczone wymagania i oczekiwania nie sprzyjają aktywizowaniu komitetów rodzicielskich. Władze oświatowe oczekują od nich znacznie większego wkładu w rozwój działalności szkoły, aktywnego uczestnictwa w rozwiązywaniu problemów pedagogicznych, zwłaszcza wychowawczych i opiekuńczych, w ukierunkowaniu wpływów wychowawczych domu rodzicielskiego, umacnianiu odpowiedzialności rodziców za wychowanie własnych dzieci, w upowszechnianiu wiedzy pedagogicznej wśród dorosłego społeczeństwa. Dążeniom tym daje wyraz nowy regulamin komitetów rodzicielskich. Umocnienie roli komitetów rodzicielskich to także ważne zadanie wchodzące w zakres zadań i obowiązków wizytatorów. W tej dziedzinie od wizytatorów oczekuje się m.in.: 1) dopilnowania właściwego usytuowania komitetu rodzicielskiego w działalności szkoły, 2) ukierunkowania działalności aktywu rodzicielskiego, 3) motywowania wysiłków działaczy komitetów rodzicielskich. Wizytatorzy powinni uwzględnić proble-

matykę działalności komitetu rodzicielskiego w toku wizytacji, przekazywać jego prezydium niezbędne informacje i uwagi, zasięgać opinii w sprawach rozwoju pracy wychowawczej i opiekuńczej szkoły, wyrażać uznanie za owocne wysiłki.

Podobne zadania, jak w przypadku rad pedagogicznych i komitetów rodzicielskich, powinni podejmować wizytatorzy wobec pozostałych sojuszników szkoły, zwłaszcza komitetów opiekuńczych i kół TPD.

Wyniki kształcenia i wychowania są — jak wiadomo — determinowane także przez warunki, w jakich pracuje szkoła. Do warunków tych zaliczamy w szczególności: 1) poziom przygotowania nauczycieli i stan obsady kadrowej, 2) odpowiednią do zadań wychowawczych, dydaktycznych i opiekuńczych bazę szkolną, 3) wyposażenie w niezbędne pomoce i środki dydaktyczne, 4) prawidłowe finansowanie działalności szkoły, 5) efektywną pomoc instytucji pozaszkolnych powołanych do wspierania działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły (poradnie wychowawczo-zawodowe, oddziały IKNiBO, ośrodki kultury młodzieży itp.). Wizytatorzy nie mogą pozostać obojętni wobec tych kwestii. Ich obowiązkiem jest reprezentowanie interesów i potrzeb podopiecznych szkół wobec władz administracyjnych i oświatowych oraz wobec organizacji i instytucji powołanych do wspomaganiania dyrekcji i zespołów nauczycielskich w rozwiązywaniu trudnych problemów kadrowych i materialno-technicznych.

Zapotrzebowanie szkół na pomoc ze strony wizytatorów systematycznie rośnie. Toteż wizytatorzy powinni dokonywać świadomego wyboru zadań wymagających szczególnego zaangażowania.

Trafny wybór kierunków i form pomocy szkole wymaga pogłębionego poznania podopiecznych szkół, orientacji w mocnych i słabych stronach ich działalności organizacyjnej i pedagogicznej, znajomości ich zespołów nauczycielskich i możliwości dynamizowania działalności szkoły.

Wiedzę o nadzorowanych szkołach wizytatorzy powinni gromadzić w toku wypełniania swych obowiązków, wykorzystując zarówno możliwości bezpośredniego wglądu w ich działalność, jak i źródła pośredniego poznania ich pracy. Z bezpośrednim wglądem w działalność szkoły mamy do czynienia w toku wizytacji i lustracji, przy czym duże możliwości zdobywania rzetelnych informacji o szkole stwarza wizytacja, jeśli jest prawidłowo przeprowadzona. Pośrednio wizytatorzy zdobywają wiedzę o działalności szkoły studiując dokumentację szkoły, uczestnicząc w konferencjach i przeprowadzając celowe rozmowy z kompetentnymi osobami. Zgromadzenie przez wizytatorów odpowiedniego zasobu informacji o funkcjonowaniu i działalności pedagogicznej szkoły w połączeniu z wysokim zaawansowaniem w teorii oświaty i wychowania stanowi podstawę formułowania prawidłowej diagnozy dotyczącej stanu urzeczywistnienia celów pracy pedagogicznej, precyzowania zadań o charakterze doraźnym i perspektywnym oraz środków dynamizowania działalności kolektywów szkolnych.

Wizytatorzy udzielają pomocy szkołom w różnych formach. Podstawową formę pomocy szkole stanowi wnikliwa, rzetelna analiza i ocena jej funkcjonowania i działalności oraz sprecyzowane w oparciu o tę analizę wnioski, uwagi, zalecenia i polecenia dla dyrekcji, rady pedagogicznej, personelu administracyjno-technicznego, sojuszników szkoły i poszczególnych nauczycieli. Przygotowywane przez wizytatorów analizy i oceny oraz wnioski, zalecenia i polecenia mogą dotyczyć całokształtu pracy szkoły lub wybranych problemów i zadań.

Ujęcia całościowe wymagają przeprowadzania gruntownej wizytacji, często zespołowej. Wizytacja taka ma głównie na celu uzyskanie informacji umożliwiających ocenę: 1) zgodności działania szkoły z założeniami programowymi oraz obowiązującymi ustawami, uchwałami, zarządzeniami, wytycznymi i danymi dokumentami oświatowymi, 2) sposobów i środków urzeczywistniania celów kształcenia i wychowania, 3) efektów pracy pedagogicznej. Podstawę takiej oceny może stanowić wnikliwe zbadanie funkcjonowania wszystkich ogniw systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły oraz społecznych i materialno-technicznych warunków urzeczywistniania zadań.

W wizytacji należy zwrócić szczególną uwagę na: 1) jakość zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem realizacji treści programowych i metod pracy pedagogicznej, 2) stan aktywizacji uczniów w procesach kształcenia i wychowania, 3) związki szkoły ze społecznym otoczeniem, 4) poziom kierowania szkołą, ze szczególnym uwzględnieniem planowania działalności i realizacji planowanych zadań, 5) poziom i dynamikę działalności rady pedagogicznej, organizacji uczniowskich, komitetu rodzicielskiego i opiekuńczego oraz organizacji społeczno-oświatowych, 6) relacje w układzie dyrekcja — nauczyciele — uczniowie — rodzice, 7) klimat ideowy towarzyszący pracy pedagogicznej, 8) wykorzystanie środków materialnych i finansowych pozostających w dyspozycji szkoły.

Analiza i ocena rozwiązywania wybranych problemów lub realizacji określonych zadań wymaga skoncentrowania uwagi wizytatora na badaniu kwestii składających się na jego istotę i warunkujących prawidłowy przebieg procesu czy zjawiska. W przypadku analizy i oceny realizacji określonego przedmiotu nauczania zachodzi potrzeba zbadania: 1) kadrowych i materialno-technicznych warunków jego realizacji (kwalifikacje nauczycieli, pracownia i jej wyposażenie, zaopatrzenie w podręczniki i literaturę), 2) sposobów przeprowadzania zajęć lekcyjnych z danego przedmiotu i wiążących się z nim prac pozalekcyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem treści, organizacji i środków, 3) ustalenie stanu opanowania przez uczniów wiedzy i umiejętności założonych w programie nauczania przedmiotu lub zajęć, 4) możliwości podwyższania poziomu i efektywności nauczania przedmiotu. W przypadku wątpliwości lub trudności w sformułowaniu diagnozy celowe jest sondowanie opinii uczest-

ników i partnerów pracy pedagogicznej. Podobny charakter może mieć wizytacja mająca np. na celu ustalenie oceny pracy nauczyciela.

Wynikiem wnikliwej analizy i oceny całokształtu działalności szkoły czy też wybranych problemów lub zadań jest ustalenie wniosków, zaleceń i poleceń. Wnioski, zalecenia i polecenia powinny: 1) wynikać z analizy i oceny pracy szkoły lub realizacji określonej grupy zadań, 2) odpowiadać obowiązującym założeniom polityki oświatowej i przepisom, 3) zawierać konkretne zadania, 4) posiadać wyraźnego adresata, 5) charakteryzować się realizmem wykonawczym. Zarówno analiza i ocena pracy szkoły, jak i wnioski, zalecenia i polecenia należy w każdym przypadku omówić na posiedzeniu rady pedagogicznej z udziałem przedstawicieli innych organizacji, jakie działają w szkole. Celowe jest również osobne omówienie spostrzeżeń i zaleceń z kierownikami działającymi w szkole organizacji i z poszczególnymi nauczycielami w zakresie dotyczącym ich pracy.

Formą pomocy nabierającą coraz większego znaczenia w warunkach modernizacji i przebudowy systemu oświatowo-wychowawczego jest doradztwo i poradnictwo pedagogiczne. Terminem „doradztwo pedagogiczne” obejmujemy raczej wskazówki dotyczące kształtowania i rozwijania systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły ujmowanego całościowo, udzielane na zapotrzebowania dyrekcji i rady pedagogicznej. Doradztwo zakłada zatem pomoc merytoryczną w urzeczywistnianiu funkcji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. Terminem „poradnictwo pedagogiczne” obejmujemy wskazówki dotyczące głównie realizacji poszczególnych zadań lub rozwiązywania problemów, udzielane na zapotrzebowanie poszczególnych nauczycieli i aktywu organizacji działających w szkole. Poradnictwo pedagogiczne zakłada więc pomoc wizytatorów w osiąganiu wyższych efektów pracy przez realizatorów procesu dydaktyczno-wychowawczego. Doradztwo i poradnictwo pedagogiczne polega głównie na: 1) wskazywaniu i zalecaniu literatury, publikacji i dokumentacji do studiowania, 2) omawianiu na konferencjach, szkoleniach i spotkaniach ważniejszych problemów dotyczących oświaty i wychowania, szkoły, pracy nauczycieli i zadań partnerów pracy wychowawczej, 3) upowszechnianiu zweryfikowanych przez władze oświatowe doświadczeń szkół, personelu pedagogicznego i organizacji uczestniczących w pracy wychowawczej, 4) udzielaniu indywidualnych wskazówek z inicjatywy wizytatora lub zainteresowanych pracowników oświaty. Zrozumiałe, że doradztwo i poradnictwo pedagogiczne może obejmować różne sfery, elementy działalności szkoły i procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Wypełnianie rosnących i komplikujących się obowiązków wizytatora wymaga, obok wysokiej wiedzy, także racjonalnego organizowania własnej pracy i wysokiej dynamiki działania, a zatem angażowania całej osobowości w zapewnienie efektywnej pomocy dyrekcjom i zespołom pracowniczym szkół. Wzmoczone wysiłki wizytatorów będą wówczas owo-

cować doskonalszą pracą szkoły, wyższymi efektami kształcenia i wychowania oraz lepszym przygotowaniem uczniów do wypełniania obowiązków zawodowych i obywatelskich, do życia i pracy w społeczeństwie socjalistycznym.

## LITERATURA:

- 1) KUBERSKI J.: Aktualne problemy polityki oświatowej, KiW, W-wa 1973.
- 2) Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego; Organizacja pracy szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych. PZWS, W-wa 1971.
- 3) Ministerstwo Oświaty i Wychowania; Program działania na lata 1972—1974. W-wa 1972.
- 4) Ministerstwo Oświaty i Wychowania; Organizacja kształcenia i wychowania socjalistycznego w roku szkolnym 1973/74. W-wa 1973.
- 5) Ministerstwo Oświaty i Wychowania; Zadania liceów ogólnokształcących w dziedzinie podnoszenia poziomu i efektywności nauczania i wychowania. W-wa 1973.
- 6) Ministerstwo Oświaty i Wychowania; Program stopniowego upowszechnienia wykształcenia średniego i reformy systemu edukacji narodowej. W-wa 1973.
- 7) MUSZYŃSKI H.: Ideał i cele wychowania. PZWS, W-wa 1972.
- 8) MUSZYŃSKI H.: Teoretyczne podstawy systemu wychowawczego szkoły. PWN (Oddział w Poznaniu), W-wa — Poznań 1972.
- 9) MYŚLAKOWSKI Z.: Proces kształcenia i jego wyznaczniki. PZWS, W-wa 1970.
- 10) OKOŃ W.: Podstawy wykształcenia ogólnego. Nasza Księgarnia, W-wa 1969.
- 11) OKOŃ W.: Zarys dydaktyki ogólnej. PZWS, W-wa 1970.
- 12) O aktywny udział młodego pokolenia w budowie socjalistycznej Polski, Zadania partii, państwa i narodu w wychowaniu młodzieży, Tezy programowe KC PZPR przyjęte przez VII Plenum. W-wa 1972.
- 13) PASIERBIŃSKI T.: Problemy kierowania szkołą. PZWS, W-wa 1965.
- 14) PASIERBIŃSKI T.: Wizytacja szkoły. Nasza Księgarnia, W-wa 1966.
- 15) RADWAN Z.: Problem wizytacji szkoły. PWN, W-wa 1972.
- 16) SUCHODOLSKI B.: Podstawy wychowania socjalistycznego. KiW, W-wa 1967.
- 17) Uchwała Sejmu PRL w sprawie systemu edukacji narodowej. *Trybuna Ludu* z dnia 14 X 1972.
- 18) Ustawa z dnia 27 kwietnia 1972 r. — Karta praw i obowiązków nauczyciela. Dz. U. nr 16, poz. 114, 1972.
- 19) WOŁCZYK J.: Jak wychowywać młodzież. KiW, W-wa 1972.
- 20) Zarządzenie Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 31 V 1971 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (z załącznikami). Dz. Urz. nr B-8, poz. 51, 1971.
- 21) Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 31 V 1973 r. w sprawie zakresu działania KOS (z załącznikami). Dz. Urz. nr 10, poz. 79, 1973.
- 22) Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 2 VII 1973 r. w sprawie przepisów wykonawczych dotyczących praw, obowiązków i uposażenia nauczycieli, rozdz. V. Dz. Urz. nr 12, poz. 100, 1973.

# SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

TADEUSZ KOWALSKI

## DOŚWIADCZENIA NIEKTÓRYCH KRAJÓW W DZIEDZINIE KSZTAŁCENIA MŁODZIEŻY UZDOLNIONEJ

Szkic niniejszy jest próbą syntetycznego przedstawienia doświadczeń i kierunków poszukiwań w rozwiązaniu niezwykle istotnego problemu, jakim jest sprawa rozwoju uczniów wybitnie zdolnych. Uwagę swoją koncentruję na analizie niektórych koncepcji organizacyjnych kształcenia młodzieży uzdolnionej intelektualnie w wybranych krajach, ze szczególnym uwzględnieniem szkolnictwa amerykańskiego i radzieckiego.

### 1. Prekursorzy idei kształcenia młodzieży uzdolnionej

Ideę różnicowania nauczania zależnie od indywidualnego poziomu uzdolnień młodzieży wysunął już Platon w swojej „Rzeczypospolitej”. Proponował specjalne kształcenie wszystkich młodzieńców, a następnie podniesienie ich pozycji społecznej do rangi wysokich urzędników państwowych lub wojowników. Tak więc w ujęciu Platona warunkiem nobilitacji dzieci rzemieślników i robotników rolnych był fakt urodzenia się z „żyłą złota i srebra” w ciele.

Specjalną opieką otaczał dzieci wybitnie uzdolnione Karol Wielki. Do szkoły, istniejącej przy jego dworze, miały dostęp utalentowane jednostki spośród mas plebejskich. Korzystały one ze specjalnych „stypendiów państwowych”.

Praktycznym uznaniem cieszyły się jednostki szczególnie uzdolnione w państwie tureckim w XV i XVI wieku. Mahomet Zdobywca, wybitny sułtan turecki, w swoim pałacu stworzył specjalną szkołę kształcąca dzieci wybitnie zdolne. Inny władca, Sulejman II, wysyłał podobno do Europy swych przedstawicieli z poleceniem sprowadzenia dzieci najbardziej zdolnych. Dzieci te odpowiednio kształcone otrzymywały następnie najwyższe stanowiska państwowe. Prawdopodobnie faktom tym Imperium Tureckie w dużym stopniu zawdzięczało swój wspaniały rozkwit i potęgę.

Zywe zainteresowanie teoretyczne i praktyczne problemem dzieci zdolnych i ich kształcenia zaczęło przejawiać następnie w Europie zachodniej dopiero w końcu XIX wieku.

Pierwszy, który w sposób naukowy zainteresował się talentem, dokonał analizy cech ludzi utalentowanych oraz spróbował zinterpretować

genezę i mechanizm rozwoju talentu, był Francis Galton (1822—1911). Twierdził on, że rozsiw uzdolnień u ludzi przebiega zgodnie z krzywą Gaussa. Badał również sprawę dziedziczenia uzdolnień genialnych. Badaniami tymi wywarł niemały wpływ na powstanie teorii inteligencji ogólnej.

W początkach XX wieku koncepcję różnicowania procesu nauczania — uczenia się odpowiednio do indywidualnych uzdolnień — propagowali m.in. A. Binet, W. Stern, J. Petzoldt, L. Simon, E. Claparède, E. Spranger, L. Terman, C. Burt<sup>1</sup>.

Wiązało się to w integralny sposób z ogólnymi założeniami i postulatami różnych kierunków tzw. nowego wychowania, akcentujących potrzebę uwzględniania indywidualnych właściwości, wyrabiania samodzielności i aktywności oraz rozwijania zdolności i zainteresowań dzieci.

W Niemczech już w r. 1917 zrealizowano ideę J. Petzoldta specjalnego kształcenia wybitnie uzdolnionych dzieci w wyodrębnionych szkołach. Otóż w Berlinie zorganizowano tzw. Gimnazjum Wyższe umożliwiające ukończenie szkoły w tempie znacznie przyspieszonym w stosunku do cyklu kształcenia w dotychczasowych gimnazjach oraz szkołę realną i tzw. wyższą szkołę początkową dla dziewcząt. Selekcja do tego typu szkół (a także do niektórych szkół powszechnych z klasami języka obcego) opierała się na wynikach badań testowych, przeprowadzonych na 6000 uczniów.

Analogiczne sposoby rozwiązania problemu kształcenia uczniów nieprzeciętnie zdolnych zostały wykorzystane następnie w Hamburgu, Getyndze, Lipsku i Hanowerze. Wzorem szkół niemieckich poszło częściowo szkolnictwo w Belgii i Austrii.

Mocą ustawy parlamentu belgijskiego z dnia 15.10.1921 r. w każdej prowincji utworzono specjalny fundusz stypendialny dla młodzieży wybitnie zdolnej.

Po II wojnie światowej w międzynarodowej rywalizacji ekonomiczno-politycznej obserwujemy znaczne zainteresowanie zagadnieniem wykrywania i specjalnego kształcenia dzieci i młodzieży uzdolnionej pod względem intelektualnym.

Wyraźne wzmoczenie tego zainteresowania wśród polityków i naukowców, szczególnie na Zachodzie, nastąpiło po wystrzeleniu przez Związek Radziecki w roku 1957 pierwszego sputnika.

W roku 1961 ukazuje się w Londynie zbiorowe opracowanie „Rocznika Pedagogicznego”, stanowiące przegląd wysiłków podjętych w poszczególnych krajach w zakresie organizacji kształcenia uzdolnień intelektualnych młodzieży<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> W. Goriszowski: Przegląd niektórych pozycji literatury pedagogicznej omawiającej problem uczniów wybitnie uzdolnionych. *Chowanna* 1967, nr 1.

<sup>2</sup> R. Polny: Praktyka i dyskusje nad kształceniem talentów na Zachodzie i w ZSRR. *Chowanna* 1967, nr 1.

## 2. Doświadczenia USA i innych krajów kapitalistycznych

W szkolnictwie amerykańskim wcześniej rozpoczęto próby kształcenia dzieci i młodzieży wyjątkowej. Podejmowano też różnorodne badania naukowe, psychologiczne, socjologiczne, pedagogiczne i medyczne z tego zakresu, a następnie wyniki tych badań uwzględniano w organizacji kształcenia.

W początkach naszego stulecia w szkołach amerykańskich na uwagę zasługuje tzw. „plan Winnetki” i „plan daltoński”, reprezentujące najpełniej tendencje „nowego wychowania”<sup>3</sup>.

C. Washburne, twórca „planu Winnetki”, starał się przystosować tempo i treść nauczania do indywidualnych możliwości dzieci. W związku z tym czas przeznaczony na naukę szkolną podzielił na 2 części: przedpołudniową i popołudniową. Przed południem wszystkie dzieci w sposób indywidualny realizowały ten sam program nauczania, natomiast po południu w pracy grupowej rozwiązywały różnorakie problemy teoretyczne i praktyczne, które budziły ich wspólne zainteresowania. Metoda „Winnetki” umożliwiła dzieciom zdolnym szybsze ukończenie szkoły, a jednocześnie rozwijała u nich trwałe zainteresowania nauką i pracą.

H. Parkhurst była inicjatorką bardziej radykalnego systemu nauczania zw. planem daltońskim, którego istotę stanowiła dominacja uczenia się nad nauczaniem. Nauczyciel będąc dyskretnym organizatorem pracy intelektualnej dzieci przedstawiał na początku roku szkolnego plan pracy całorocznej i przydzielał zadania miesięcznych. Natomiast uczniowie na piśmie zobowiązywali się wypełniać wyznaczone im zadania z poszczególnych przedmiotów. Realizując swoje zadania pracowali w pracowniach przedmiotowych i laboratoriach w sposób zupełnie indywidualny i samodzielny. Mogli korzystać z dostępnych im wszystkich środków dydaktycznych oraz z konsultacji nauczyciela-specjalisty. Specjalista każdego przedmiotu indywidualnie omawiał z uczniem treść i sposób rozwiązywania zadań, instruował, udzielał rad i stale obserwował jego postępy. Kolejność zadań uczniowie wybierali według własnego uznania, pracowali w dowolnym tempie i dowolnymi metodami. Po upływie miesiąca na specjalnych tabelach odnotowywali stan wykonania swoich przydziałów.

W roku 1926 przy Uniwersytecie Nowojorskim Harvey Zorbanh zorganizował specjalną klinikę dla badań nad dziećmi wybitnie uzdolnionymi. Dysponował już sporym doświadczeniem z tego zakresu. Pierwsza bowiem szkoła dla najzdolniejszych dzieci amerykańskich została otwarta w roku 1914, dając początek powstawaniu i rozbudowie kolejnych tego typu szkół. Badania L. Termansa przeprowadzone na 1500 uczniach szkół profilowanych dla wybitnie zdolnej młodzieży potwierdziły celowość organizowania specjalnej opieki nad tą młodzieżą.

<sup>3</sup> Szkoły eksperymentalne w świecie 1900—1960. Praca zbiorowa pod red. W. Okonia; NK, Warszawa 1964.



Pod koniec lat czterdziestych XX wieku w USA (a potem i w Anglii) zaczęto wypróbowywać koncepcję tzw. rozszerzonych szkół średnich. Szkoły te na szczeblu ponadpodstawowym umożliwiały uczniom swobodny wybór odpowiedniego kierunku nauki, tzw. specjalizacji. Po przeprowadzeniu kilku egzaminów selekcyjnych głównym kryterium podziału młodzieży na odpowiednie klasy sprofilowane były jej zdolności intelektualne i techniczne. Oczywiście szkoły tego typu wymagały wielu kierunków nauczania, dobrego wyposażenia w różnorodny zestaw środków dydaktycznych i licznego grona nauczycielskiego<sup>4</sup>.

Pod koniec lat 50-tych naszego stulecia, a więc w okresie wstępnego podboju kosmosu i zaostrożania się rywalizacji w tej dziedzinie między ZSRR i USA, przystąpiono do zintensyfikowania działań w kształceniu młodzieży utalentowanej, a szczególnie zwiększania liczby szkół i klas-grup dla uzdolnionych. W roku 1958 w co najmniej 50% szkół podstawowych i 86% szkół średnich wprowadzono grupowanie uczniów według uzdolnień<sup>5</sup>. Grupowanie według uzdolnień może mieć charakter stały klasy, szkoły, grupy jednorodnej i okresowy (godziny).

Dotychczasowa praktyka w zakresie selekcjonowania dzieci i młodzieży według kryterium poziomu inteligencji, mierzonego różnorodnymi testami, wzbudziła ponowne niezadowolenie w niektórych kołach pedagogów działaczy społecznych. M.in. Patricia Sexton, profesor uniwersytetu w Nowym Jorku stwierdziła, że w ostatnim czasie w dziedzinie oświaty lita wzięła górę nad masami, a selekcja „odbywa się bez dostatecznych podstaw w tempie pracy maszyny do sortowania jaj”<sup>6</sup>.

Poza specjalnymi szkołami państwowymi dla młodzieży utalentowanej, w. Special High Schools, funkcjonuje sieć szkół prywatnych, tzw. Independent School, grupujących niewielką liczbę uczniów, wywodzących się z zamożnych warstw społeczeństwa amerykańskiego.

W amerykańskich szkołach specjalnych, tzw. Special High School, pierwszy rok nauki przeznaczają się na realizację wspólnego dla wszystkich programu nauczania, obejmującego język angielski, przedmioty społeczne oraz przyrodnicze i matematykę. W ciągu następnego dwu lat równoległe do pogłębiania kształcenia ogólnego realizuje się plan specjalizacji w zakresie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. Ostatni, czwarty rok nauki przeznaczają się w całości na kształcenie specjalistyczne.

W elitarnych szkołach prywatnych, tzw. Independent School, w których cykl kształcenia młodzieży utalentowanej wynosi od 3 do 4 lat, nie ma stałego planu, ani stałego programu nauczania. Dominuje tu wyłącznie realizacja zasady elastyczności kształcenia i indywidualizacji nauczania, uwzględniająca w maksymalnym stopniu zainteresowania i uzdol-

Cz. Kupisiewicz: Indywidualizacja kształcenia a rozwijanie uzdolnień. *Nowa Szkoła* 1973, nr 10.

I. Białecki: Kształcenie wybitnie uzdolnionych. *Nowa Szkoła* 1969, nr 10.

R. Polny: op. cit., s. 34

uch Pedagogiczny

nienia uczniów. Urzeczywistnieniu tych zasad w praktyce szkolnej sprzyja organizacja pracy, m.in. mało liczebne klasy.

Innym najbardziej powszechnym typem instytucji kształcących młodzież utalentowaną w USA są odrębne wydziały w Comprehensive School posiadające także elastyczną strukturę i zróżnicowane treści nauczania. Stosuje się w nich zasadę dowolności wyboru przedmiotów.

Zresztą w organizacji szkolnictwa USA panuje duża różnorodność, wynikająca z faktu braku centralnego zarządzania oświatą. W poszczególnych stanach istnieją odrębne programy i plany nauczania, formy i metody kształcenia.

Na przełomie lat 50 i 60-tych przedmiotem intensywnych badań dydaktycznych stało się nauczanie programowane, z którym wiązano w USA maksymalistyczne nadzieje.

Trafnym przykładem modyfikacji samej organizacji szkoły może być bezklasowa szkoła średnia w Melbourne na Florydzie, utworzona w roku 1960. W szkole tej dzieli się młodzież na grupy stosownie do zdolności i osiągnięć w każdym przedmiocie osobno. Uczeń może stosunkowo łatwo awansować do wyższej grupy, jeśli szybko poprawi wyniki w danej dziedzinie, np. w czytaniu, arytmetyce. W szkole pozbawionej klas pojedynczy uczeń może ćwiczyć umiejętność czytania przewidzianą na II rok, a zadania arytmetyczne — na IV rok nauki. W najbliższych latach zamierza się szeroko upowszechnić powyższy system nauczania bezklasowego, odpowiadającego postulatowi przyspieszonego kształcenia młodzieży uzdolnionej.

W ostatnich latach niektórzy pedagodzy amerykańscy lansują tzw. „nauczanie indywidualnie planowane”<sup>7</sup>. Koncepcja ta polega na planowaniu i realizowaniu z każdym uczniem indywidualnego programu, dostosowanego do jego potrzeb i zdolności. Uczeń samodzielnie wyznaczając sobie tempo pracy wybiera odpowiednie zadania, wykorzystuje niezbędne pomoce naukowe znajdujące się w pracowniach, studiuje potrzebną literaturę przedmiotu. Nauczyciele zaś zachęcają do stawiania pytań, formułowania samodzielnych odpowiedzi oraz wysuwania koncepcji odmiennych od tych, które zawarte są w opracowaniach podręcznikowych.

Zarówno w literaturze, jak i w praktyce amerykańskich systemów oświatowych przyjmuje się trzy kategorie środków pedagogicznych stymulujących rozwój uczniów wybitnych: wzbogacanie, przyspieszanie (akceleracje) i grupowanie<sup>8</sup>.

a) Wzbogacanie (enrichment) jest adaptacją procesu nauczania, stosowaną wobec grupy uzdolnionych uczniów w celu zwiększenia intensywno-

<sup>7</sup> Technika w szkolnictwie USA. Biuletyn wydany z okazji wystawy w Warszawie technicznych środków dydaktycznych, 1971.

<sup>8</sup> J. L. French: Dzieci szczególnie uzdolnione — badania i metody kształcenia. W: Metody pedagogiki specjalnej pod red. N. G. Haringa i R. L. Schiefelbuscha. PWN, Warszawa 1973.

ności ich uczenia się. Można wyróżnić dwa rodzaje wzbogacania: pionowe (uzupełnienie zakończonego dopiero co procesu uczenia się aktywnością na wyższym poziomie) i poziome (dostarczanie większej liczby kształcących doświadczeń na tym samym poziomie trudności). W praktyce szkolnej oba rodzaje czynności dydaktycznych wzajemnie się krzyżują i uzupełniają.

b) Przyspieszanie polega na dobieraniu kandydatów do realizacji przyspieszonych programów nauczania. Występuje ono w najrozmaitszych odmianach, np. postaci wcześniejszego rozpoczynania nauki szkolnej i wcześniejszego przechodzenia z jednego typu szkoły do drugiego, odpowiednio wyższego, szybszego przerabiania materiału programowego, podwójnej promocji w ciągu roku (np. z klasy II do IV). Wielu amerykańskich psychologów i pedagogów, np. L. Terman, S. L. Pressey, L. Tyler, C. C. Wilson, zgromadziło sporo argumentów przemawiających za skutecznością tego typu zabiegów pedagogiczno-organizacyjnych, szczególnie w szkołach o mniejszej liczbie uczniów. Mimo to obecnie umożliwienie uczniom skrócenia czasu nauki drogą przyspieszania („przeskakiwania klas”) stało się mniej popularne, głównie ze względu na trudności adaptacji społeczno-uczuciowej dziecka w nowej klasie. W szkolnictwie średnim przyspieszaniu ułatwia realizacja zasady swobodnego, według indywidualnych uzdolnień, zainteresowań i potrzeb, wyboru przedmiotów nauczania.

c) Grupowanie według zdolności (ability grouping), szczególnie w ramach określonych przedmiotów nauczania, „pozwała nauczycielowi rozpocząć nauczanie na poziomie odpowiadającym umiejętnościom uczniów i poczynić z nimi tak wielkie postępy w ciągu roku, jak to jest możliwe”<sup>9</sup>. Poszczególni uczniowie mogą dobierać odpowiedni dla siebie poziom nauczania w zakresie każdego przedmiotu programowego lub mogą być kierowani do poszczególnych grup (klas, szkół) wyodrębnionych dla młodzieży uzdolnionej.

Grupowanie, podobnie jak akceleracja, może mieć różną postać, np. tworzenie odrębnych klas i grup przedmiotowych (aż do pięciu poziomów), organizowanie specjalnych zajęć pozaprogramowych dla grupy najzdolniejszej młodzieży, grupowanie częściowe (np. pół dnia zajęć w grupach przedmiotowych i pół — w normalnych klasach)<sup>10</sup>. Grupowanie według zdolności przedmiotowych w obrębie szkoły nie koliduje z grupowaniem uczniów w obrębie poszczególnych klas, zwłaszcza w części zajęć szkolnych. Nie ma więc ono charakteru statycznego, a względnie elastyczny, umożliwiającą indywidualizację nauczania i przechodzenie z grupy do grupy.

Wśród pedagogów i psychologów anglosaskich dominuje przeświadcze-

<sup>9</sup> J. L. French, op. cit., s. 456.

<sup>10</sup> B. Czarniawska: Kształcenie uzdolnionych w szkolnictwie amerykańskim. *Nowa Szkoła* 1973, nr 6.

nie, że rozwiązywanie problemów kompleksowych stanowi istotny czynnik kształcenia zarówno zdolności ogólnych, jak i specyficznych<sup>11</sup>. Kształcenie twórczych zdolności poznawczych powinno przebiegać równoległe do kształtowania odpowiednich postaw, ułatwiających wykorzystanie ich w kontynuacji procesu uczenia się, np. wiary we własne siły.

Istotną rolę w kształceniu uzdolnień dzieci i młodzieży może odegrać, jak się przewiduje, instytucja konsultantów, którą stanowią specjaliści — głównie psychologowie i pedagodzy, pracujący zarówno z nauczycielami, jak i dziećmi. W czasie swoich wędrowek udzielają „zwykłym” nauczycielom instruktażu odnośnie do sposobów postępowania z uczniami szczególnie uzdolnionymi oraz organizują z tymi uczniami specjalne zajęcia.

Jednocześnie należy zasygnalizować, iż we wszystkich stanach amerykańskich, będących ośrodkami dyspozycyjnymi dla polityki oświatowej na własnym terytorium, obok tendencji selekcyjnych coraz wyraźniej propaguje się hasło wyrównywania startu dla wszystkich dzieci amerykańskich bez względu na ich pochodzenie społeczne i rasę.

W USA podjęto więc wielostronną problematykę dzieci zdolnych. Bogata literatura przedmiotu, powstanie wielu wyspecjalizowanych ośrodków badawczych oraz stały wzrost podejmowanych badań naukowych przekonują, iż mamy tutaj do czynienia z zjawiskiem ogólnego zrozumienia potrzeby przyspieszania rozwoju jednostek szczególnie uzdolnionych i intensyfikacją działań w tym zakresie. Wykorzystanie ludzkich zdolności traktuje się tu jako determinantę postępu ogólnocywilizacyjnego (zwłaszcza ekonomicznego) i element walki ideologicznej.

We współczesnych systemach oświatowych krajów kapitalistycznych zwyciężyła zasada jednolitości szkolnictwa. Dopuszcza ono jednak możliwość zróżnicowania programów nauczania w wyższych klasach szkoły podstawowej i w szkolnictwie średnim. Tzw. „różnicowanie rozszerzające” występuje zwykle w formie zajęć fakultatywnych i indywidualizacji nauczania, natomiast „różnicowanie specjalizujące” występuje w średnim szkolnictwie ogólnokształcącym w postaci tzw. furkacji oraz nauczania przedmiotów dodatkowych (profilujących)<sup>12</sup>.

Organizacja kształcenia młodzieży nieprzeciętnie uzdolnionej w krajach kapitalistycznych odnosi się zazwyczaj do dwóch form:<sup>13</sup>

- 1) tradycyjnych gimnazjów i liceów oraz niektórych typów silnie zróżnicowanych szkół drugiego stopnia — jako odrębnych, elitarnych szkół, rekrutujących młodzież przy pomocy egzaminów selekcyjnych;
- 2) szkół dostosowujących programy i tok kształcenia do różnych uzdol-

<sup>11</sup> R. Radwiłowicz: O stosunku psychologów i pedagogów anglosaskich do kształcenia zdolności. *Ruch Pedagogiczny* 1971, nr 2.

<sup>12</sup> T. J. Wiloch: *Ustrój szkolny*. PWN, Warszawa 1973, s. 35.

<sup>13</sup> T. J. Wiloch: Perspektywy rozwoju szkolnictwa ogólnokształcącego. *Nauczyciel i Wychowanie* 1970, nr 5.

nień uczniów, przyjmowanych bez egzaminów selekcyjnych i nie eliminowanych nawet w razie osiągania miernych wyników.

Zarówno pierwszy, jak i drugi typ szkół dla młodzieży uzdolnionej charakteryzował się elitarnością, przyjmowano bowiem do nich głównie uczniów rekrutujących się z rodzin o uprzywilejowanej pozycji ekonomicznej i społecznej. Obecnie dopuszcza się do nich także część wybitnych uczniów z rodzin mniej zamożnych.

Nie roztrząsając bliżej kwestii „zróżnicowania specjalizującego” w poszczególnych systemach szkolnych uwagę skoncentruję na skróconej analizie aktualnego ustroju oświatowego we Francji oraz na wybranych elementach proponowanego modelu szkolnego Japonii jako typowego dla krańcowo posuniętej dyferencjacji szkolnictwa.

Francuska reforma szkolna zaprojektowana w roku 1959 uwzględniając konieczność wykrywania i kształcenia młodzieży wybitnej wprowadziła w szóstym i siódmym roku nauki z programem zróżnicowanym tzw. cykl obserwacyjny w celu zbadania uzdolnień uczniów. Specjalnie powołana Rada Orientacji (conseil d'Orientation) kierowała obserwacjami uczniów, koordynowała działalność nauczycieli w tym zakresie, utrzymywała kontakty z rodzicami, pod koniec proponowała wybór szkoły odpowiadającej kierunkowi i poziomowi uzdolnień uczniów<sup>14</sup>.

Na podstawie dekretu z dnia 3 sierpnia 1963 r. struktura i treść francuskiej szkoły średniej są bardzo zróżnicowane. Czteroletnie kolegia jako pierwszy cykl szkoły drugiego stopnia zgodnie ze swoim założeniem stanowią cykl orientacji dla wszystkich uczniów. Natomiast licea ogólnokształcące i techniczne, stanowiące tzw. cykl dojrzałości, przygotowują do studiów wyższych lub do podjęcia pracy zawodowej. Struktura organizacyjna szkolnictwa licealnego zawiera pięć sekcji przedmiotowych, kształcących młodzież według zainteresowań i uzdolnień. Są to następujące sekcje:

- A — literatury, językoznawstwa i filozofii;
- B — nauk humanistycznych (ekonomicznych i społecznych);
- C — matematyczno-fizyczna;
- D — nauk przyrodniczych z zastosowaniami praktycznymi;
- E — techniczno-gospodarcza.

Kształcenie młodzieży w tych sekcjach przygotowuje bezpośrednio do odpowiednich kierunków studiów wyższych.

Francuskie licea pełnią wyraźną funkcję selekcyjną, co budzi ogólne niezadowolenie postępowych odłamów społeczeństwa Francji. Wyniki nauczania w szkole elementarnej wyznaczają młodzież do jednego z trzech typów kolegium (tzw. College d'Enseignement Secondaire). Jedynie ukończenie kolegium I typu stwarza realną perspektywę kontynuowania nauki w liceum, ubiegania się o maturę i podjęcia studiów wyższych. Jednakże

<sup>14</sup> M. Peçherski: Różnicowanie treści kształcenia w szkole ogólnokształcącej. W: Problemy kultury i wychowania. Zbiór studiów. PWN, Warszawa 1963, s. 400.

z danych statystycznych wynika, że udział młodzieży robotniczej w I typie szkół wynosi zaledwie 33,3<sup>0</sup>/<sub>o</sub>.

Proponowana aktualnie ustawa znosi podział szkół na trzy różne typy. Uwzględniając zróżnicowanie poziomu osiągniętego przez uczniów w poszczególnych przedmiotach, a także odmiennosć uzdolnień, projekt reformy szkolnej przewiduje organizowanie w każdej klasie grup, w których podstawowe przedmioty wykładane byłyby na różnym poziomie. Organizacja nauki w liceach zakłada specjalizację przedmiotową oraz możliwość swobodnego wyboru przedmiotów dodatkowych<sup>15</sup>.

Daleko idące zróżnicowanie szkolnictwa ze względu na kierunek i poziom uzdolnień młodzieży zakłada projekt reformy ustroju szkolnego w Japonii<sup>16</sup>. Opublikowany w roku 1971 raport Centralnej Rady Oświatowej, organu doradczego Ministerstwa Oświaty, podważa celowość jednolitej struktury szkolnej jako rzekomo sprzecznej z naturą człowieka i potrzebami społecznymi. Postuluje natomiast „wielorakość form i dróg kształcenia średniego i wyższego”, wyodrębnienie w poszczególnych szkołach różnych wydziałów i kierunków, a w klasach — zorganizowanie kilku grup różniących się poziomem uzdolnień. Selekcja szkolna do poszczególnych typów szkół i klas ma być przeprowadzana w oparciu o egzaminy testowe, mające pełnić funkcję diagnostyczną. Nic więc dziwnego, że projektowana kilkakrotnie zróżnicowana struktura szkolnictwa średniego budzi uzasadniony niepokój japońskiej opinii publicznej.

### 3. Doświadczenia ZSRR i innych krajów socjalistycznych

W Związku Radzieckim, chociaż już N. Krupska i A. Łunaczarski byli przeciwnikami uniformistycznej koncepcji średniej szkoły ogólnokształcącej<sup>17</sup>, stosunkowo późno zainteresowano się problematyką wykrywania, kształcenia i pełnego wykorzystania ludzkich zdolności. Dopiero w latach pięćdziesiątych naszego stulecia zaczęto naprawdę doceniać wagę tego zagadnienia w procesie przyspieszania społeczno-ekonomicznego rozwoju kraju. Wyrazem naukowo-pedagogicznego ożywienia w tej dziedzinie była podjęta problematyka badawcza oraz śmiałe próby rozwiązań praktycznych, będących najwyższym weryfikatorem wstępnie przyjętych hipotez.

W systematycznym kształceniu utalentowanej młodzieży radzieckiej dominującą rolę spełniają przede wszystkim:

- a) specjalistyczne klasy i szkoły,
- b) zajęcia fakultatywne,

<sup>15</sup> W. Zrałek: Szkoły francuskie przed reformą. Czy start będzie równy? *Trybuna Ludu* 1974, nr 59.

<sup>16</sup> T. J. Wiloch: Ustrój szkolny. op. cit., s. 178.

<sup>17</sup> T. J. Wiloch: Radziecki system oświatowo-wychowawczy. PWN, Warszawa 1962.

- c) zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne,
- d) system olimpiad przedmiotowych,
- e) indywidualizacja procesu nauczania w ramach normalnego szkolnictwa.

Pierwsza szkoła specjalistyczna o kierunku matematyczno-fizycznym została zorganizowana w roku 1959 w Moskwie, dając wzór i źródło doświadczeń pedagogicznych dla szkół tego typu w innych miastach Kraju Rad. Moskiewska szkoła skupia wyłącznie młodzież spoza stolicy, trzecią część uczniów stanowią dzieci pochodzenia robotniczego i jedną trzecią — pochodzenia inteligenckiego. Intensyfikacji kształcenia młodzieży uzdolnionej sprzyjają metody pracy z podręcznikiem i monografią, zajęcia fakultatywne począwszy od młodszych klas, system wykładów i seminariów, system egzaminów i kolokwii, praca w gabinetach i laboratoriach oraz niezwykle rozbudowany system zajęć pozalekcyjnych. Wśród wykładowców znajdują się światowej sławy akademicy i ich asystenci<sup>18</sup>.

W analogicznej szkole w Nowosybirsku, prowadzonej przez Syberyjski Oddział Akademii Nauk ZSRR, zajęcia dydaktyczne trwają 5 dni. Prowadzone systemem uniwersyteckim (wykłady, seminaria, kolokwia, egzaminy) przez samodzielnych pracowników naukowych, w tym uczonych światowej sławy, eksponując problematykę badawczo-teoretyczną skutecznie kształcą zdolność myślenia naukowego. Rozwojowi specjalnych uzdolnień służą także zajęcia w kołach naukowych, propaganda literatury naukowej oraz pomoc uczonym w ich pracach badawczych.

Ze względu na możliwość szybkiego uczenia się niektóre zajęcia prowadzi się po 2—3 godziny lekcyjne bez przerwy. W przeciwdziałaniu ewentualnemu zmęczeniu młodzieży wprowadzono większą liczbę godzin wychowania fizycznego. Dużo uwagi poświęca się także nauce języków obcych, mającej ważne znaczenie w rozwoju samodzielnej pracy twórczej uczniów.

Starannie przemyślana selekcja, przebiegająca w kilku etapach, pozwala wyłonić spośród zwycięzców olimpiad autentycznie uzdolnioną młodzież. Uczniowie dopuszczeni do ostatecznej próby zostają zgrupowani na specjalnym obozie letnim, gdzie mają obowiązek uczestniczenia w wykładach i seminariach prowadzonych przez wybitnych pracowników naukowych uniwersytetów. Zakończenie obozu stanowi ostatnią weryfikację kandydatów do szkół średnich typu uniwersyteckiego. Gęste sito selekcyjne sprawia, że do szkół zostaje przyjętych jedynie 5—6% zwycięzców olimpiad przystępujących do pierwszego egzaminu. Absolwentom szkoły nie przyznaje się żadnych przywilejów, jeśli chodzi o przyjęcie na wyższą uczelnię<sup>19</sup>.

Obecnie wszystkie większe miasta radzieckie dysponują internatowymi

<sup>18</sup> S. Gerus: Eksperyment moskiewski. *Wychowanie* 1967, nr 9.

<sup>19</sup> A. W. Zosimowski: Intieresnnyj eksperiment. *Sowietskaja Pedagogika* 1965, nr 6.

szkołami średnimi dla młodzieży wybitnie uzdolnionej, funkcjonującymi pod stałą opieką naukową uniwersytetów lub Akademii Nauk. Szkoły i klasy specjalistyczne organizowane są po uzyskaniu akceptacji ministra oświaty republiki związkowej. Konstruktywnymi rezultatami dydaktyczno-wychowawczymi poszczycić się mogą tego typu szkoły głównie w Moskwie, Leningradzie, Nowosybirsku, Kijowie, Tbilisi i Erewaniu. Aktualnie wprowadza się w niektórych szkołach klasy dla uzdolnionych humanistów, chociaż ta forma opieki nad młodzieżą utalentowaną ma swoich przeciwników w ZSRR. Część radzieckich pedagogów sądzi, iż nie jest konieczne organizowanie specjalnych szkół dla dzieci nieprzeciętnie zdolnych, z wyjątkiem kształcenia uzdolnień artystycznych. Np. znany akademik P. Kapica podziela pogląd, że zdolności do twórczego myślenia w zakresie różnych dziedzin wiedzy kształtują się później niż zdolności artystyczne. W związku z tym zbyt wczesne rozpoczynanie intensywnego kształcenia uzdolnień może być szkodliwe dla rozwoju dzieci<sup>20</sup>.

W szeroko zakrojonej dyskusji nad problemem upowszechnienia szkoły średniej w ZSRR ważkim głosem okazało się wystąpienie prof. N. Gonczarowa, akcentujące potrzebę organizowania zróżnicowanego nauczania, odpowiadającego zarówno indywidualnym zdolnościom i zainteresowaniom młodzieży, jak i zadaniom wychowania w szkole przyszłych nowatorów produkcji, utalentowanych matematyków itp. W systemie nauczania zróżnicowanego istnieją bowiem warunki wielostronnego rozwoju ucznia<sup>21</sup>. „Ustawa o zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu oświaty w ZSRR” z roku 1958 nie przewidując furkacji postulowała zróżnicowanie treści i metod kształcenia. Problem furkacji postanowiono eksperymentalnie rozwiązać w niektórych szkołach, między innymi w moskiewskiej szkole nr 710, pracującej pod naukowym kierownictwem M. Mielnikowa. W ramach obowiązującego powszechnie programu wprowadzono tutaj cztery kierunki nauczania przedmiotowego: humanistyczny, chemiczno-techniczny, fizyko-chemiczny i biologiczno-techniczny. Wokół tzw. przedmiotów profilujących (kierunkowych) zgrupowano inne przedmioty, uzupełniające, związane z nimi pośrednio.

W celu dalszej dyferencjacji nauczania, wykorzystującej w pełni zdolności i zainteresowania poszczególnych uczniów, zaczęto organizować pewną liczbę szkół i klas o innych kierunkach przedmiotowych, np. matematyki z techniką obliczeniową, fizyki z radioelektroniką, chemii z technologią chemiczną, biologii z agrobiologią<sup>22</sup>. W części szkół wprowadzono obcy język wykładowy.

<sup>20</sup> M. Szachmajew: Jednakowe szkoły dla wszystkich. *Trybuna Robotnicza* 1973, nr 39.

<sup>21</sup> N.K. Gonczarow: Jeszcze raz o differencjowaniu obuczenia w starszych klasach obszczeobrazowatej szkoły. *Sowietskaja Piedadogika* 1963, nr 2.

<sup>22</sup> S. Krzysztosek: Problemy zróżnicowania średniej szkoły ogólnokształcącej. W: Rola radzieckiej pedagogiki i oświaty w kształtowaniu osobowości komunistycznej. PWSZ, Warszawa 1973.



Niezwykle pożytecznymi placówkami, skutecznie rozwijającymi uzdolnienia dzieci i młodzieży, okazały się zaoczne (korespondencyjne) średnie szkoły matematyczne zorganizowane dla młodych zdolnych matematyków, a funkcjonujące przy uniwersytetach i instytutach pedagogicznych. Pierwsza tego typu szkoła powstała w roku 1963 przy Uniwersytecie Moskiewskim. O przyjęciu na kurs korespondencyjny decyduje pomyślnie rozwiązany zbiór zadań matematycznych, corocznie wysyłany przez szkołę do uczniów klas VIII. W procesie kształcenia zaocznego młodzież otrzymuje co miesiąc 8—10 zadań do samodzielnego rozwiązania. Każdy uczeń ma swoją kartę, w której rejestruje się wyniki jego samodzielnej pracy. Ciekawostką może być fakt, iż sprawdzaniem nadsyłanych rozwiązań zajmują się studenci i młodzi pracownicy naukowcy w ramach prac społecznych. O efektywności tej formy kształcenia uzdolnień młodzieży świadczy to, że np. w roku 1966 wszyscy absolwenci szkoły moskiewskiej w wyniku egzaminu konkursowego zostali przyjęci na wydział matematyczny Uniwersytetu im. M. Łomonosowa<sup>23</sup>.

W roku szkolnym 1967/68 w klasach VII—X wprowadzono obowiązujące zajęcia fakultatywne, wybierane przez uczniów zgodnie z ich zainteresowaniami i uzdolnieniami. Tematykę zajęć fakultatywnych zharmonizowano z zagadnieniami obowiązującego powszechnie programu nauczania. Doświadczenia szkół radzieckich udowodniły, że programowe zajęcia fakultatywne jako istotny element procesu dydaktyczno-wychowawczego nie tylko w dostatecznym stopniu stwarzają możliwość kształcenia zdolności i zainteresowań, ale również są niezwykle ważnym i na ogół skutecznym środkiem reorientacji zawodowej.

Wypróbowaną formą rozwijania uzdolnień młodzieży są w Związku Radzieckim zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne, a szczególnie przedmiotowe kółka zainteresowań funkcjonujące w szkole macierzystej lub w pałacach pionierów, klubach i tzw. stacjach. Plan nauczania radzieckiej szkoły 10-letniej przewiduje w klasach V—VIII od 2 do 4 godzin tygodniowo na zajęcia w kółkach zainteresowań oraz w klasach IX—X 4 godziny tygodniowo na dowolnie wybrane przez ucznia zajęcia. Zajęcia pozalekcyjne w specjalistycznych kółkach zainteresowań są na ogół skutecznie uzupełniane przez rozmaite formy zajęć organizowane w pałacach pionierów, domach młodzieżowych, stacjach turystyczno-krajoznawczych, młodych techników, astronomów, przyrodników itp. Niektóre z tego typu zajęć prowadzone są przez pracowników wyższych uczelni. Gęsta sieć pozaszkolnych instytucji oświatowo-wychowawczych oraz placówek kulturalno-oświatowych pozwala młodzieży uzdolnionej zająć się wybranymi przedmiotami własnych zainteresowań<sup>24</sup>.

<sup>23</sup> I. Białecki: Kształcenie wybitnie uzdolnionych, *Nowa Szkoła* 1969, nr 10.

<sup>24</sup> T. J. Wiloch: Tendencje rozwojowe systemu oświaty w ZSRR. W: Rola radzieckiej pedagogiki i oświaty w kształtowaniu osobowości komunistycznej. PWSZ, Warszawa 1973, s. 139.

Wśród konkursów naukowych, jako jednej z form pracy z uczniami uzdolnionymi, najbardziej rozpowszechnione są olimpiady matematyczne. Mają one bowiem długoletnią tradycję, zapoczątkowaną w roku 1932 w Leningradzie.

W organizacji radzieckich olimpiad przedmiotowych na uwagę zasługują formy przygotowania młodzieży do zawodów wyższego stopnia, a przede wszystkim specjalne zajęcia w szkolnych i ogólnomiejskich kołach naukowych, kierowanych przez pracowników nauki oraz cykl wykładów, wieczornice przedmiotowe, spotkania z ludźmi nauki i olimpiady wewnątrzszkolne<sup>25</sup>.

Z analizy dokumentów XXIV Zjazdu KPZR oraz szeroko zakrojonej dyskusji wśród zainteresowanych działaczy społeczno-politycznych, naukowców i nauczycieli wynika, że istnieje celowość dalszego, pogłębionego kształcenia młodzieży utalentowanej oraz potrzeba rozwijania aktywności twórczej ludzi radzieckich. Programy szkolne i metody pracy powinny więc sprzyjać pełnemu rozwojowi uzdolnień dzieci i młodzieży.

Podobne tendencje w kształceniu młodzieży uzdolnionej obserwujemy w polityce oświatowej innych krajów socjalistycznych, zwłaszcza w NRD, Bułgarii, na Węgrzech. Przykładowo dokonam skrótovej analizy interesującego nas zagadnienia w szkolnictwie czechosłowackim<sup>26</sup>.

Respektowanie zasady jednolitości systemu szkolnego w Czechosłowacji nie koliduje z szeroką dyferencjacją i różnymi wariantami kształcenia. Przy zaniechaniu różnicowania programowo-organizacyjnego w szkolnictwie podstawowym wprowadzono znaczną dyferencjację w 4-letnim gimnazjum jako średniej szkole ogólnokształcącej. W szkole średniej młodzież uczy się na jednym z dwóch kierunków kształcenia: humanistycznym lub nauk ścisłych. Spośród pewnej liczby przedmiotów do wyboru uczniowie podejmują naukę tych przedmiotów, poza ogólnie obowiązującymi, które budzą ich zainteresowanie i są zgodne z ich kierunkiem uzdolnień. Przedmioty do wyboru przez uczniów mają charakter uzupełniający lub pogłębiający wiedzę w ramach specjalnie organizowanych ćwiczeń i seminariów.

Równolegle do zróżnicowanych klas gimnazjów funkcjonują klasy specjalistyczne, przeznaczone dla uczniów szczególnie uzdolnionych w danym kierunku.

Poza tym w Czechosłowacji duży nacisk kładzie się na rozwijanie zainteresowań i uzdolnień w ramach bardzo rozbudowanych zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Szczególnie sprzyjające możliwości stwarzają stopniowo organizowane szkoły z tzw. całodziennym systemem nauczania i wychowania<sup>27</sup>. Zajęcia w godzinach popołudniowych odbywają

<sup>25</sup> M. Bolechowska: Kształcenie uczniów uzdolnionych w Związku Radzieckim. *Chowanna* 1967, nr 1.

<sup>26</sup> R. Strausowa: Zróżnicowanie programowe w szkolnictwie czechosłowackim. *Nowa Szkoła* 1971, nr 3.

<sup>27</sup> Z. Dorywalska: Cały dzień w szkole. *Trybuna Ludu* 1973, nr 278.

się w tzw. klubach: sportowych, artystycznych, technicznych, języków obcych itp., pod kierunkiem instruktorów spoza szkoły (np. aktorów, plastyków, mistrzów z produkcyjnego zakładu pracy): W pracy klubów przedmiotem szczególnej troski są zarówno uczniowie wybitnie zdolni, jak i słabi. Dewizą pedagogiczną jest, aby żadne dziecko, które zdradza zainteresowanie i uzdolnienie w określonym kierunku, nie zostało na marginesie specjalnej opieki szkolnej.

## O REEDUKACJI DYSLEKSJI W NIEKTÓRYCH KRAJACH EUROPY

Samodzielna Grupa Badawcza Psychohigieny Szkolnej CMDiK PAN

Kierownik: dr nauk med. mgr fil. Henryk Osiński

Problem reedukacji specyficznych trudności czytania nazwanych powszechnie dysleksją w wielu krajach ma już swą poważną historię, sięgającą okresu sprzed pierwszej wojny światowej. W Ameryce, w krajach Europy Zachodniej (Anglia, Francja, Niemcy, Szwecja, Dania) opieka nad dziećmi z trudnościami czytania i pisania ma już swoje wieloletnie tradycje. Literatura jednak fachowa w zakresie praktycznych rozwiązań i metod terapeutycznych jest znacznie uboższa w porównaniu do tej, która zajmuje się aspektem teoretycznym i diagnostycznym trudności czytania.

W niektórych krajach Europy Zachodniej (NRF, Austria, Szwajcaria), jak również w Ameryce za pomocą standaryzowanych testów ustalić można — analogicznie do ilorazu inteligencji — iloraz czytania. U dzieci dobrze czytających iloraz ten wynosi 1,0. Lekkie zaburzenia czytania wyrażają się 0,8, ciężkie zaś — poniżej 0,5. Z pomocą ilorazu czytania oraz ilościowego i jakościowego profilu błędów ustala się symptomatyczną diagnozę czytania. Wyniki zaś różnorodnych testów pozwalają poznać psychologiczne przyczyny trudności czytania i wyjaśnić ich etiologię. W oparciu o symptomatyczną i etiologiczną diagnozę opracowuje się z kolei indywidualny program reedukacji.

Jak wielka jest potrzeba i rola praktycznej pomocy dziecku ze specyficznymi trudnościami czytania, można to prześledzić na przykładzie chociażby jednej tylko Szwecji, w której w samym Sztokholmie w 1938 r. zorganizowano 2 klasy specjalne dla dyslektyków, a w 1950 było ich już około 60.

W programie reedukacji w zależności od zasięgu i „głębokości” działania zaznaczają się dwa ujęcia: maksymalne i minimalne. Program maksymalny, działający przyczynowo, nie tylko zmniejsza bądź niweluje trudności czytania, ale także likwiduje wtórne skutki tych trudności — zaburzona sferę emocjonalno-motywacyjną i psychoruchową. Mimo iż z teoretycznego punktu widzenia program ten zakłada realną efektywność reedukacji i ma coraz większe zapotrzebowanie społeczne, to jednak na ogół brak jest w piśmiennictwie zagranicznym szczegółowo opracowanych wskazań dla realizacji tego programu.

Program o zakresie minimalnym, znacznie częściej występujący w literaturze niż poprzedni, obejmuje na ogół wąski odcinek działania terapeutycznego, eksponując zwykle jakąś jedną metodę, technikę pracy,

której autor przypisuje zasadnicze znaczenie w reedukacji. Zestaw i wybór tych ćwiczeń jest nierzadko bardzo bogaty i ukierunkowany — zależnie od stanowiska autora — na jakąś jedną lub więcej funkcji warunkujących trudności czytania: Np. Molitor (1) ćwiczy motoryczne i fonetyczne dyspozycje dziecka twierdząc, że zarówno uszeregowanie, jak i różnicowanie fonemów ma istotne znaczenie w procesie czytania dziecka. Tamm i Mach (1) natomiast kładą nacisk na metodę obrazów graficznych. Bachann (1) mówi o wzmocnieniu optyczno-motorycznego elementu w reedukacji. Marum (1) przypisuje duże znaczenie dźwiękowo-motorycznemu działaniu. Frank (1) zaś wykorzystuje wartość gier i loteryjek w metodzie całościowego ujmowania wyrazu.

Nie brak jest też opracowań szczegółowych, które obejmują bardzo wąski zakres działania — np. likwidację błędów określonych jako „reversals” (zamiany liter), które zdaniem niektórych autorów (Gates, Hallgren i inni) są szczególnie znamienne dla dysleksji. Gates w sposobie leczniczego postępowania w zakresie reversals podkreśla konieczność łączenia elementu wizuo-akustyczno-kinestetycznego. Postępując od wyrazów krótszych do dłuższych, dziecko najpierw kopiuje wyraz, potem zapisuje go wyodrębniając poszczególne litery dźwiękowo-wizualnie, a wreszcie pisze go z pamięci. Fernald, podobnie jak Gates opierając się na metodzie wizuo-akustyczno-kinestetycznej, podaje w sposób bardzo szczegółowy i opisowy stopniowe etapy postępowania z dzieckiem, podkreślając psychologiczne i dydaktyczne elementy nauczania.

Na związek między wyobrażeniem graficznym a dźwiękowym litery kładzie nacisk wiele ośrodków europejskich. Do realizacji tego zadania służy zestaw różnych pomocy, m.in. litery ruchome, kolorowe i wypukłe, które znajdują zastosowanie przy różnego rodzaju ćwiczeniach. W Herlop (Dania) np. podkreśla się znaczenie ćwiczeń fonetycznych, ruchów ustno-językowych, odpowiadających każdemu fonemowi: Technika Borel-Maisonny (2), której skuteczność jest najczęściej znaczna, polega na połączeniu symbolu wzrokowego, słuchowego i ruchowego. Wzmocnienie wzrokowo-słuchowego symbolu poprzez ruchowe odtworzenie zapewnia jego lepsze uświadomienie za pomocą synchronizacji różnych percepcji.

Zajęcia terapeutyczne z dziećmi dyslektycznymi mogą mieć różne formy. W krajach, które mają duże doświadczenie w dziedzinie dysleksji, a zwłaszcza metod terapeutycznych (Ameryka, Europa Zachodnia, kraje skandynawskie), spotyka się bogaty wachlarz tych form, które realizowane są w szkole, poradni czy w szpitalu. Organizacja reedukacji może mieć wiele różnych form — od samodzielnych placówek posiadających własny program, metody nauczania i fachowy personel, do pomocniczych zajęć integralnie związanych z programem szkolnym. Formy oddziaływania są bogate i organizacyjnie dopasowane do różnych poziomów trudności. A oto niektóre z nich:

- a) specjalne szkoły i kliniki czytania (USA, NRF, Szwecja, Czechosłowacja),
- b) specjalne klasy czytania (NRF, Austria, Holandia, Francja, kraje skandynawskie, Czechosłowacja),
- c) specjalne kluby czytania — NRF, USA,
- d) zróżnicowany program nauczania, specjalnie uwzględniający funkcje związane z procesem czytania.

Dla przykładu przedstawiono założenia teoretyczne i próby rozwiązywania opieki terapeutycznej nad dzieckiem dyslektycznym w niektórych krajach:

### 1. Szwajcaria:

#### a) Genewa — F. Kocher (4)

Powstała w 1956 r. w Genewie Service Médice-Pedagogique (służba lekarsko-pedagogiczna) zajmuje się terapią dzieci z trudnościami czytania, stosując w zależności od stopnia zaburzenia różne formy pomocy. Przy bardzo lekkich trudnościach czytania nauczyciel i rodzice otrzymują tylko odpowiednie wskazówki co do postępowania z dziećmi. W cięższych zaś przypadkach — dzieci uczą się w tzw. klasach adaptacyjnych, w których obowiązuje mała ilość uczniów oraz odpowiednie metody nauczania uwzględniające wybiórczo zaburzone funkcje. Każde dziecko uczęszczające 2—3 razy w tygodniu do takiej klasy ma specjalne zajęcia prowadzone przez psychologa. SMP prowadzi również w zakładach kształcenia nauczycieli wykłady z dziedziny dysleksji.

W metodzie genewskiego ośrodka kładzie się nacisk na:

- 1) rozwijanie zdolności podstawowych w nauce czytania:
  - a) orientację przestrzeni, dobrą znajomość stosunków topologicznych lewa-prawa,
  - b) orientację w czasie — zrozumienie pojęć „przed”, „po” itp.,
  - c) podniesienie werbalnego poziomu wyrażania się;
- 2) zapamiętywanie graficznych symboli przy współdziałaniu odpowiedniej gestykulacji;
- 3) najpierw fonetyczne opracowanie litery, a potem dopiero jej pisanie;
- 4) podkreślanie przy nauce czytania ważności ortografii;
- 5) rozwijanie logicznego myślenia w zakresie pojęć gramatycznych. Stawianie wymagania, aby dziecko, zanim napisze wyraz, przydzieliło go do odpowiedniej kategorii gramatycznych;
- 6) dostarczanie dziecku okazji do przeżycia radości i sukcesu.

#### b) Bazylea — S. Karger (5).

S. Karger podaje kilka następujących zasad ogólnych dla reedukacji czytania:

- 1) reedukacja powinna odbywać się z każdym dzieckiem oddzielnie bądź w małych grupach — 2—3 godziny na tydzień;
- 2) w pracy nie należy korzystać z podręczników szkolnych, lecz z książ-

zeczek obrazkowych, zawierających krótkie teksty, odpowiadające zainteresowaniom dziecka;

- 3) zajęcia mogą prowadzić jedynie wysoko kwalifikowani specjaliści, kształceni w uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych;
- 4) w czasie trwania reedukacji konieczna jest ścisła współpraca z rodziną.

Wśród wskazań szczegółowych, odnoszących się do założeń teoretycznych i realizacji programu reedukacji, zwraca się uwagę na:

- 1) korzystne znaczenie zajęć kinestetycznych — zwłaszcza u dzieci zahamowanych;
- 2) kształcenie szczególnie funkcji motoryki, percepcji słuchowej i wzrokowej oraz wzbogacanie słownika i pojęć ortograficznych.

## 2. Niemiecka Republika Federalna:

Hamburg — H. Tamm (6, 7).

Doświadczenia z dziećmi 9—10-letnimi o normalnej inteligencji z klas LRS (Lese-Rechtschreib-Schwäche) dają się ująć w 3 punkty:

- 1) psychologiczne odreagowanie negatywnej postawy dziecka do czytania (psychoterapeutyczne działanie);
- 2) wypracowanie nowej postawy emocjonalnej dziecka do czytania i nauki w ogóle, przy pomocy nowych środków dydaktyczno-wychowawczych;
- 3) nowa metoda pracy z dziećmi oparta o specyfikę ich trudności czytania.

Tradycyjne elementarze zastąpiono dziennikiem pracy, który jest wyrazem indywidualnych właściwości i zainteresowań dziecka. Wyrazy o szczególnej wartości strukturalno-ortograficzno-pojęciowej tworzą wyjściowy materiał analityczno-syntetycznego kursu nauczania.

H. Tamm kładzie duży nacisk w reedukacji na analizę wzrokową, którą — jego zdaniem — doprowadzić trzeba do absolutnej perfekcji, by przyporządkowanie znaku graficznego odpowiedniemu znakowi dźwiękowemu nie sprawiało dziecku najmniejszej trudności. Osiągnięcie tego celu stara się wzmocnić poprzez gestykulowaną mowę i ćwiczenia w zakresie analizy słuchowej.

## 3. Austria: Wiedeń — L. Schenk-Danziger (8).

Autorka zwraca szczególną uwagę w reedukacji na zwiększenie koncentracji uwagi i podniesienie tempa pracy, jak również wykształcenie orientacji przestrzennej. Do tego celu używa licznych zabawowych pomocy, loteryjek, gier (steckbretty, lottogry), których bogaty wachlarz umożliwi podtrzymywanie zainteresowania dziecka.

W procesie czytania L. Schenk-Danziger podkreśla znaczenie:

- 1) optycznego, kolorystycznego różnicowania liter;
- 2) akustycznego różnicowania dźwięków;

- 3) całościowego czytania wyrazów krótkich, często występujących w tekście;
- 4) czytania tekstów krótkich, ilustrowanych. W klasie zezwala na czytanie tekstów dobrze przećwiczonych i dobrowolnie przez dziecko zgłoszonych.

W nauce pisania eksponuje się dwie metody:

- 1) tzw. metodę listy wyrazów dr Hunger-Kaindlstorfer, w której ćwiczy się odpowiednio zestawione wyrazy z literami: b, d, g, p;
- 2) metodę wstawiania i sortowania, polegającą na uzupełnianiu liter, sylab, wyrazów.

#### 4. Czechosłowacja: Praga — Z. Matějček (3).

Ponad 20-letnie badania nad problemem dysleksji w Czechosłowacji dostarczyły bogatych przemyśleń i doświadczeń dla opracowania środków leczniczych.

System opieki nad dzieckiem dyslektycznym oparty jest na 4-poziomym działaniu, uwarunkowanym stopniem ciężkości trudności czytania i pisania dziecka:

- 1) W najłżejszych przypadkach reedukację dzieci dyslektycznych prowadzi się po prostu w szkołach, w ramach normalnego nauczania. Prowadzi ją nauczyciel języka czeskiego. Proces nauczania jest wysoce zindywidualizowany, dopasowany do możliwości dziecka. W metodzie nauczania uwzględnia się dodatkowo zajęcia i ćwiczenia terapeutyczne, których liczbę i zakres wspólnie ustalają nauczyciel i psycholog badający dziecko. Warunkiem skuteczności reedukacji na terenie szkoły jest nie tylko dobra znajomość metod reedukacji przez nauczyciela, ale także umiejętność twórczego przenoszenia ich do procesu nauczania oraz przystosowania do indywidualnych potrzeb dziecka. Koniecznym warunkiem powodzenia dziecka dyslektycznego w nauce jest wyzwalająca i zachęcająca do pracy atmosfera w klasie oraz okazywanie uznania dziecku za jego wysiłek.
- 2) w przypadku zaburzeń, których nie można usunąć w ramach normalnego nauczania, prowadzi się specjalne ćwiczenia wyrównawcze poza szkołą, na terenie poradni. Reedukację kończy się dopiero wtedy, gdy dziecko samodzielnie może sprostać wymaganiom programu szkolnego i uzyskać wyniki na poziomie przeciętnego ucznia w klasie.
- 3) Dla dzieci ze średnio ciężkimi defektami organizuje się klasy specjalne (wyrównawcze) albo nawet szkoły dla dyslektyków, w których wszystko — nauczyciele, proces dydaktyczny i odpowiednie pomoce — nastawione jest na reedukację. Klasa specjalna pełni ważną funkcję zapobiegawczą — chroni z jednej strony przed poczuciem niezawinionego niepowodzenia, na jakie dziecko narażone jest w szkole normalnej, z drugiej zaś — przed dyskwalifikacją społeczną, w po-



staci szkoły dla upośledzonych umysłowo, do której często trafia dziecko dyslektyczne.

Przy tej formie pomocy dziecko pozostając w środowisku rodzinnym zmienia jednak środowisko szkolne. Zmiana ta wpływa z reguły na dziecko korzystnie. W dawnym bowiem środowisku szkolnym dziecko umacniało się w niewierze we własne siły, w poczuciu niepełnowartościowości, jaką dawała rażąca dysproporcja między dążeniem i usiłowaniem a znikomym efektem. W dyslektycznej natomiast klasie dziecko tkwi w mikroklimacie. Przeżywa w grupie dzieci o takich samych trudnościach oraz pod opieką nauczyciela, który ma dla niego wyrozumiałość i życzliwość. I ta właśnie przychylna, pogodna atmosfera pozbawia dziecko poczucia niepełnowartościowości i pozwala lepiej wykorzystać jego zdolności.

Prace pisemne i wypowiedzi uczniów w zakresie języka czeskiego i rosyjskiego nie są oceniane za pomocą stopni. Również na świadectwie stopnie z tych przedmiotów zastąpione są klasyfikacją opisową, która uwzględnia zarówno osiągnięcia, jak i niedociągnięcia (braki) ucznia w danym przedmiocie.

- 4) Najcięższe przypadki dysleksji, w których praktycznie walczy się o to, by chociaż w pewnym stopniu nauczyć dziecko czytać, należą do zamkniętej opieki szpitalnej. Pobyt w szpitalu zapewnia dziecku dokładne przebadanie oraz maksymalnie dobre warunki do reedukacji czytania. Z dzieckiem pracuje się tu całkowicie indywidualnie, wykorzystując bogaty zestaw różnych technik terapeutycznych. Jeśli uda się z pomocą właściwej metody skutecznie oddziaływać na dziecko, można liczyć na dalsze pomyślne wyniki.

W Czechosłowacji rozwija się różne formy kształcenia psychologów i nauczycieli dla prowadzenia korektywnych zajęć z dzieckiem dyslektycznym. Wprowadza się też na wyższych uczelniach, na wydziale pedagogicznym i psychologicznym, wykłady na temat dysleksji i metod reedukacji.

Przedstawione różne formy opieki nad dziećmi dyslektycznymi i ogólne założenia dla zajęć wyrównawczych, prowadzonych w wielu krajach, są oczywistym dowodem zrozumienia i troski o optymalny rozwój tych dzieci.

#### LITERATURA

1. BIGLMAIER F.: *Lesestörungen (Diagnose und Behandlung)*. München-Basel. 1965.
2. BOREL-MAISONNY S.: *Dyslexie et Dysorthographie*. *Revue Française d'Hygiene et Medicine Scolaires*. 1965, 15.
3. JIRASEK J., MATEJČEK Z., ŽLAB Z.: *Poruchy čtení a psaní — vyvojová dyslexie*. Praha. 1966.

4. KOCHER F.: Über die LRS-Behandlung im Rahmen des Service Medico-pédagogique in Genf. W: Neues zur Lese und Rechtschreibschwäche Psychologische Praxis. (Schweiz) New York. 1963, 34.
5. Lese- und Rechtschreibschwäche bei Kindern. Bericht über eine Fortbildungs- und Arbeitstagung vom 11—14 Januar 1965 in der Kongresshalle Berlin. Weinheim und Berlin. 1966.
6. TAMM H.: Über die Arbeit in hamburgern LRS Klassen. W: Neues zur Lese- und Rechtschreibschwäche Psychologische Praxis. (Schweiz) New York. 1963, 34.
7. SIERSLEBEN W.: Zur Psychologie des Lesens — Lesestörung, Diagnose, Schema (praca dyplomowa). Universität zu Göttingen. 1954.
8. SCHENK-DANZIGER L.: Grundlage und Praxis der Legasthenie-Behandlung. Dortmund. 1965, 2.

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

ZYGMUNT WIATROWSKI

## PEDAGOGIKA PRACY — SUBDYSCYPLINĄ PEDAGOGICZNĄ

### I. Uwagi wstępne

We współczesnej literaturze pedagogicznej coraz częściej spotkać się można z określeniem — „nauki pedagogiczne” czy też — „dyscypliny pedagogiczne”. Podczas Partyjnej Narady Pedagogów w Warszawie w dniach 3 i 4 grudnia 1973 r. określenie to stosowane było powszechnie<sup>1</sup>. Oczywiście sprawa nie jest zupełnie nowa, bo przecież od lat w Polskiej Akademii Nauk istnieje i działa Komitet Nauk Pedagogicznych, niemniej dostrzegalna ostatnio tendencja akcentowania zwrotu „nauki pedagogiczne” godna jest uwagi.

Szczegółowa analiza pojęć — nauki pedagogiczne czy też dyscypliny pedagogiczne — wskazuje na to, że chodzi w nich w zasadzie o treści dotychczas podkładane pod nazwę „pedagogika”. Jakie jest zatem uzasadnienie dla tej tendencji? Mówić można o kilku przyczynach przedstawionego stanu rzeczy. Przede wszystkim — współczesna myśl pedagogiczna nie tylko że w sposób widoczny rozszerza swoje kręgi, ale — co jest bardzo znamienne — podlega też coraz większej specjalizacji. Jesteśmy świadkami ciągłego rozszerzania zakresu i zadań wychowania. Oprócz poszerzonego i pogłębionego nurtu wychowania przedszkolnego i szkolnego coraz większego znaczenia nabierają nurt wychowania paralelnego oraz edukacja permanentna. W następstwie — tradycyjna pedagogika rozpadać się zaczyna na działy i dyscypliny niemal samodzielne. Taką przynajmniej charakter próbuje im się nadać w toku wykładu akademickiego. Historykom wychowania odległe stają się współczesne problemy dydaktyczne; teoretykom i organizatorom kształcenia obowiązkowego na ogół obce są problemy andragogiki; reprezentantom pedagogiki specjalnej niewiele mówi pedagogika pracy, a pedagogzy społeczni pretendują do uzyskania prymatu w każdym zakresie, gdyż w ich mniemaniu punktem docelowym całego wychowania jest człowiek — jednostka żyjąca w ściśle określonych warunkach społecznych.

Na pewno każda z tych dziedzin dochodzi i dochodzić może do określonej samodzielności, lecz — tylko określonej, bowiem istnieje idea nad-

<sup>1</sup> Patrz: Materiały z Narady. *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 2/1974.

rzędna — wychowanie człowieka, której każdy z wymienionych działań musi być podporządkowany.

Tak więc uznając zasadność wyodrębniania się działań pedagogiki, a zarazem postulując potrzebę więzi między nimi, opowiadamy się za nazwą — nauki pedagogiczne.

Na takim stanowisku stoi Polska Akademia Nauk, gdy w przyjętej przez siebie klasyfikacji nauk pedagogicznych wyróżnia subdyscypliny:

1. Pedagogika ogólna
2. Teoria wychowania
  - 2.1 Teoria wychowania społeczno-moralnego
  - 2.2 Teoria wychowania fizycznego
  - 2.3 Teoria wychowania estetycznego
3. Dydaktyka
  - 3.1 Dydaktyka ogólna
  - 3.2 Dydaktyki szczegółowe
4. Pedagogika społeczna
5. Pedagogika dorosłych
6. Pedagogika specjalna
  - 6.1 Pedagogika resocjalizacyjna
  - 6.2 Pedagogika lecznicza
7. Pedagogika kształcenia zawodowego
8. Pedagogika kształcenia wyższego
9. Pedagogika porównawcza
10. Pedagogika systemów oświatowych
11. Historia oświaty i wychowania
12. Pedagogika wojskowa
13. Ekonomika oświaty
14. Socjologia wychowania
15. Pedagogika wychowania przedszkolnego
16. Pedeutologia
17. Polityka oświatowa.

Wprawdzie przedstawiony układ subdyscyplin w zakresie nauk pedagogicznych — jak na razie — stanowi tylko propozycję uporządkowania aktualnego stanu wiedzy pedagogicznej, lecz przypuszczać należy, że klasyfikacja powyższa (po wprowadzeniu niewielkich zmian) uzyska powszechną akceptację. Tą właśnie klasyfikacją posługiwał się prof. Czesław Kupisiewicz, gdy na wspomnianej naradzie określał najpilniejsze zadania pedagogów w okresie generalnej reformy systemu edukacji narodowej<sup>2</sup>.

Wszystko więc wskazuje na to, że określenie — nauki pedagogiczne — przyjmie się, a dążność do tworzenia subdyscyplin w ramach nauk pedagogicznych jest jak najbardziej uzasadniona.

<sup>2</sup> Cz. Kupisiewicz: Rola i zadania nauk pedagogicznych w badaniach nad funkcjonowaniem systemu oświaty w PRL. *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 2/1974.

## II. Warunki wyodrębniania dyscypliny naukowej

W literaturze naukoznawczej panuje pogląd, że o samodzielności dyscypliny naukowej stanowią:

- 1) wyodrębniony przedmiot badań, który nie jest przedmiotem badań dla innej dyscypliny,
- 2) swoisty dla przedmiotu badań system pojęć i twierdzeń wraz z terminologią,
- 3) posługiwanie się własnymi metodami, dostosowanymi do przedmiotu badań.

Wydaje się, że w sytuacji istnienia wielu dyscyplin i tendencji do tworzenia subdyscyplin, jak również coraz wyraźniejszego dochodzenia do głosu badań i rozwiązań interdyscyplinarnych, można i należy poszerzyć wyżej przedstawione warunki samodzielności. W szczególności wyrażam pogląd, że każda nowa dyscyplina naukowa, dążąca do uzyskania określonej samodzielności, a co ważniejsze — wysokiej rangi społecznej, musi spełniać szereg warunków, z których na plan pierwszy wysuwają się:

- 1) wyraźnie sprecyzowany i społecznie znaczący przedmiot badań oraz zainteresowań badawczych,
- 2) odpowiednia do przedmiotu terminologia i nazewnictwo,
- 3) logicznie zwarty system pojęć i twierdzeń,
- 4) dostosowana do przedmiotu metodologia badań, w tym: metody, techniki i narzędzia oraz procedury badań,
- 5) określona platforma przebiegu i przetwarzania informacji naukowej (wydawnictwa, kontakty krajowe i zagraniczne itp.),
- 6) powszechnie uznana reprezentacja instytucjonalna i osobowa.

Nowością w stosunku do dotychczasowych ujęć jest:

- po pierwsze — zaakcentowanie społecznie znaczącego przedmiotu badań i zainteresowań naukowych,
- po drugie — uwzględnienie określonej platformy przebiegu i przetwarzania informacji,
- po trzecie — występowanie powszechnie uznanej reprezentacji instytucjonalnej i osobowej.

Każdy z tych warunków wymaga dodatkowych wyjaśnień, co też czynimy.

W dobie rewolucji naukowo-technicznej, której następstwem jest między innymi daleko posunięty podział pracy ludzkiej, bardziej niż kiedykolwiek znaczenia nabiera odpowiedni dobór problematyki badawczej. Chodzi o to, aby podejmowane badania i uzyskiwane na tej drodze wyniki służyły społeczeństwu. Człowieka zawsze interesowały i interesują różne problemy przyrody, społeczeństwa i kultury. Bogactwo tychże nakazuje jednak dokonywać selekcji i czynić przedmiotem naszych zainteresowań oraz działań tylko te, które skutkują pozytywnie w sensie spo-

łecznym, które warunkują doskonalenie nas samych i naszego otoczenia. Przypadki tak zwanej „palantologii” mogą być nawet interesujące, lecz na pewno nie gwarantują pozytywnego skutku społecznego.

W sytuacji lawinowego przyrostu informacji w ogóle, a informacji naukowej w szczególności, niezmiernie ważnym staje się prawidłowy przebieg tej informacji, jak również skuteczne jej przetwarzanie. Chodzi między innymi o to, aby każda dyscyplina naukowa dysponowała informacją naukową najbardziej aktualną i najbardziej dokładną. Tylko taka informacja, taki jej przepływ i takie jej przetwarzanie mogą warunkować dalszy rozwój nauki, nie mówiąc już o właściwym wykorzystaniu potencjału twórczego ludzi nauki. Toteż nieodzownym warunkiem prawidłowego rozwoju każdej dyscypliny naukowej staje się możliwość szerokiego prezentowania i konfrontowania oraz weryfikowania stanowisk i twierdzeń. Do tego zaś potrzebne są wydawnictwa specjalistyczne, spotkania, dyskusje, konferencje i sympozja naukowe oraz bieżąca wymiana doświadczeń. Szczególnego znaczenia nabierają kontakty międzynarodowe, zarówno bezpośrednie, jak i pośrednie. Te wszystkie możliwości określamy mianem przebiegu i przetwarzania informacji naukowej i czynimy je ważkim kryterium samodzielności dyscypliny naukowej.

I wreszcie sprawa reprezentacji instytucjonalnej oraz osobowej. Dzisiaj bardziej niż kiedykolwiek ważnym się staje, aby wszyscy reprezentanci nauki widzieli nie tylko, czym się sami zajmują, ale także — czym zajmują się inni. Potrzeba ta wyłania się szczególnie silnie w związku z podejmowaniem badań interdyscyplinarnych, jak również z postulatem badań zespołowych. Dążyć więc należy do tego, aby każda dyscyplina i każda subdyscyplina naukowa utrzymywały i wzbogacały własną reprezentację instytucjonalną i osobową. Wydawać by się mogło, że reprezentację instytucjonalną stanowią zakłady naukowe w uczelniach wyższych i specjalistyczne instytuty naukowo-badawcze, a reprezentację osobową — pracownicy naukowcy, skupieni w tych placówkach. W rzeczywistości sprawa jest bardziej złożona, bowiem na skutek niewystarczającej koordynacji, jak również źle pojętej rywalizacji bardzo często wspomniana reprezentacja jest rozproszona i tym samym słaba. W naukach pedagogicznych sprawa powyższa niekiedy urasta do rangi problemu podstawowego, od rozwiązania którego uzależniony jest dalszy rozwój danej subdyscypliny. Jeśli do tego dodamy, że często reprezentanci danej dyscypliny, a na pewno kandydaci na reprezentantów, rozrzucony są po kraju i różnych instytucjach oraz zakładach pracy, to postulat tworzenia reprezentacji instytucjonalnej i osobowej dyscypliny pretendującej do samodzielności okaże się istotnym kryterium tej samodzielności.

Tak więc wszystkie wyszczególnione przez nas kryteria okazują się ważne. Potwierdzili to także uczestnicy wspomnianej Narady Partyjnych Pedagogów.

### III. Pedagogika pracy — próba ustalenia definicji i zakresu problemowego

Dziedzinę nas interesującą próbuje się nazywać różnie. W szczególności stosuje się dla niej nazwy: „pedagogika gospodarcza”, „pedagogika zawodowa”, „pedagogika kształcenia zawodowego” czy wreszcie „pedagogika pracy”.

Nazwa pierwsza — pedagogika gospodarcza — ma w Polsce określoną tradycję, bowiem już w okresie międzywojennym ukazała się praca Leona Bigeleisena pod takim właśnie tytułem.

Nazwa druga — pedagogika zawodowa — przyjęła się w krajach sąsiednich, głównie w Związku Radzieckim, Czechosłowacji i NRD.

Nazwa trzecia — pedagogika kształcenia zawodowego — występuje w projekcie klasyfikacji nauk pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.

Wreszcie za nazwą czwartą — pedagogiką pracy — opowiedziała się Rada Naukowa Instytutu Kształcenia Zawodowego (na wniosek Wiceministra Oświaty i Wychowania — doc. dra hab. Jerzego Wołczyka). Taka też nazwa zaczyna się przyjmować na gruncie polskim.

Oczywiście nawet najlepsza nazwa może pozostać na papierze, jeśli nie pójdą za nią dostatecznie ważkie treści i działania. Analizę treści podkladowanych pod wyżej wymienione nazwy przeprowadza Tadeusz Nowacki w rozprawie: „Pedagogika pracy jako dyscyplina pedagogiczna”<sup>3</sup>.

Uwagę Czytelnika pragniemy skupić w tej chwili jedynie nad sprawą ostatnią, tj. nad „pedagogiką pracy”.

Możliwie zwięzła definicja „pedagogiki pracy” mogłaby brzmieć następująco:

Pedagogika pracy — to dyscyplina w ramach nauk pedagogicznych, która na plan pierwszy wysuwa relację:

#### CZŁOWIEK — WYCHOWANIE — PRACA

Z tak przyjętego określenia wynika, że o przedmiocie pedagogiki pracy stanowią te wszystkie układy i związki przedmiotowo-treściowe, poprzez które nade wszystko przewija się idea przygotowania człowieka do pracy, szczególnie zawodowej, jak również idea skutecznego udziału w tej pracy.

Konkretyzując przedmiot badań i zainteresowań pedagogiki pracy można stwierdzić, że znaczącymi dla tej dyscypliny okazują się następujące problemy i zagadnienia:

- historia kształcenia zawodowego i przygotowania do pracy zawodowej,
- aktualny stan w zakresie kształcenia kadr kwalifikowanych dla gospodarki narodowej,

<sup>3</sup> Patrz — *Rocznik Pedagogika Pracy — 1973*, wyd. Instytutu Kształcenia Zawodowego.

- kształcenie i doskonalenie zawodowe w jednolitym systemie edukacji permanentnej,
- kształtowanie socjalistycznego stosunku do pracy i do życia,
- futurologiczne spojrzenie na kształcenie zawodowe, a w szczególności na potrzeby, możliwości i warunki tegoż kształcenia,
- teoretyczne podstawy pedagogiki pracy,
- teoretyczne podstawy metodyk przedmiotów zawodowych (łącznie z metodyką praktycznego nauczania zawodu),
- rola wychowania technicznego w szkole ogólnokształcącej,
- poradnictwo i orientacja zawodowa,
- związki zachodzące między pedagogiką pracy a innymi pokrewnymi dyscyplinami, jak fizjologią pracy, psychologią pracy, socjologią pracy, dydaktyką kształcenia zawodowego itp.

Do niezmiernie pilnych zadań badawczych stawianych przed pedagogiką pracy w okresie reformy systemu edukacji narodowej w świetle wypowiedzi uczestników wspomnianej Narady Partyjnej należą:

- model programowo-metodyczny kształcenia zawodowego na podbudowie obowiązkowej szkoły 10-letniej,
- model programowo-metodyczny i organizacyjny kształcenia zawodowego dla uczniów nie kończących szkoły 10-letniej,
- teoretyczne podstawy metodyk przedmiotów zawodowych oraz
- poradnictwo zawodowe.

Bogata problematyka wymaga rozległych terenów badań. Najbardziej typowe to:

- szkoły i inne ośrodki wychowania (dom rodzinny, organizacje młodzieżowe, środki masowego przekazu...), spełniające funkcję przygotowania do wyboru zawodu,
- szkoły i inne placówki oświatowo-wychowawcze, realizujące proces przygotowania do pracy zawodowej,
- ośrodki podejmujące i realizujące proces kształcenia ustawicznego pracowników, w tym: szkoły dla pracujących, kursy i studia podyplomowe, zakłady pracy i organizacje prowadzące różne formy ustawicznej oświaty zawodowej,
- ośrodki prowadzące badania nad skutecznością kształcenia i doskonalenia kadr dla gospodarki narodowej, wreszcie
- zakłady pracy w aspekcie skuteczności i potrzeb kształcenia zawodowego młodej kadry pracowników.

Z przedstawionego wykazu zagadnień i terenów badawczych wynika, że pedagogika pracy jako subdyscyplina pedagogiczna dysponuje rozległym, a przy tym specyficznym dla siebie przedmiotem badań naukowych, stąd jej dążenia do pewnego usamodzielnienia się są jak najbardziej uzasadnione.



WANDA GRUDZIŃSKA

**PROBLEMATYKA REALIZACJI ZADAŃ WYCHOWAWCZYCH  
W PROCESIE NAUCZANIA W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM**

Treści nauczania języka polskiego, matematyki oraz wiadomości o przyrodzie stanowią podstawę do określenia szczegółowych zadań dydaktyczno-wychowawczych w młodszym wieku szkolnym. Rzetelna realizacja tych zadań odgrywa istotną rolę w procesie rozwoju osobowości ucznia. W — nadal obowiązującym — Programie nauczania 8-klasowej szkoły podstawowej bardzo wyraźnie wiąże się zadania nauczania początkowego z rozwojem społeczno-moralnym dziecka. Dostrzega się więc potrzebę jednoczesnego opanowywania podstawowych technik uczenia się, kształtowania tendencji do szybkiego poznawania faktów i zjawisk, wyrabiania podstaw myślenia teoretycznego i praktycznego, a także wyposażania ucznia w wiedzę o zjawiskach społeczno-moralnych wyrażającą się w jego właściwym stosunku do nauki, obowiązków szkolnych, do otoczenia rówieśników i starszych<sup>1</sup>. Osiągnięcie tego, co dotyczy dbałości o moralną stronę osobowości wychowanka, staje się możliwe poprzez wprowadzanie go w społeczne życie szkoły, wyrabianie w nim nawyków społecznego współżycia, urabianie w toku pracy cech charakteru i wrażliwości moralnej, wychowywanie w duchu patriotyzmu i internacjonalizmu<sup>2</sup>, a także — co należałoby dodać — stwarzanie takich sytuacji, w których następowałoby poznawanie i rozumienie norm moralnych, jak również gotowość postępowania zgodnie z ich treścią.

Kształtowanie poznawania i rozumienia norm moralnych, widziane w podjętych badaniach jako istotne zadanie nauczania początkowego, nie jest w naszej literaturze i rzeczywistości pedagogicznej czymś nowym, co nie znaczy, że w zadowalającym stopniu rozwiązany. Samo bowiem zdefiniowanie zadań działalności dydaktyczno-wychowawczej nie wystarczy. Oczywista zatem staje się konieczność dokonania pedagogicznej analizy procesu ich realizacji. Problem ten w odniesieniu do zadań dydaktycznych został przez pedagogów zbadany w dostatecznie wysokim stopniu, natomiast mechanizmy odnoszące się do realizacji zadań wychowawczych w procesie nauczania są — jak dotychczas — niewystarczająco określone. W oparciu o rozpoczęte badania naukowe autorka artykułu dokonuje próby określenia możliwości realizacji zadań wychowawczych w procesie dydaktycznym w młodszym wieku szkolnym. Podejmując analizę zgłoszonego problemu nie sposób pominąć faktu, że ze względu na pogłębiającą się specjalizację poszczególnych dziedzin wiedzy o człowie-

<sup>1</sup> Program nauczania 8-klasowej szkoły podstawowej. Warszawa 1963 s. 8—9, 20—23.

<sup>2</sup> T. Wróbel: Założenia organizacyjno-programowe przebudowy nauczania początkowego. *Przegląd Pedagogiczny*, 1970 nr 4.

ku nabiera aktualności potrzeba integracji teorii wyprowadzanych z różnych dyscyplin nauk społecznych, a uwzględniających postępowanie człowieka. Stwarza to szanse nie tylko tłumaczenia przebiegu wszelkich procesów pedagogicznych, ale również stanowi podstawę do korzystania z osiągnięć tych nauk, których dorobek w określonej problematyce jest znacznie bogatszy niż na gruncie pedagogiki. Psychologia społeczna właśnie dopracowała się prawidłowości rządzących przekazem wiedzy moralnej. Istotę dochodzenia do poznawania i rozumienia wiedzy moralnej widzą psychologowie w procesach warunkowania<sup>3</sup>. Uważa się, że wystarczy zestawić w czasie odpowiednie treści moralne z określonymi sytuacjami emocjonalnymi zapewniającymi przeżycie tych treści, by nastąpiło ich przyswojenie i uznanie za słuszne. Abstrahując od tego, że już sam przebieg procesu warunkowania budzi liczne kontrowersje<sup>4</sup>, zupełnie nie można zgodzić się z faktem niedoceniań szkoły, a więc także i lekcji, gdzie przede wszystkim takie warunkowanie powinno zachodzić.

Poglądy pedagogów na zagadnienie realizowania zadań wychowawczych w procesie nauczania nie zawsze były ujednoczone. Oprócz stanowisk, popartych podjętymi na ten temat badaniami, a potwierdzających możliwość osiągania pozytywnych — w tym względzie — wyników<sup>5</sup>, spotykało się i takie stanowiska, gdzie negowano oczywistość łączenia procesu nauczania z procesem wychowania. Ta słuszna tendencja wiązania realizacji zadań wychowawczych z procesem nauczania — choć ostatnio coraz to powszechniejsza — napotykała jednak wyraźne próby rozdzielania tych spraw. Początkowo i poglądy H. Muszyńskiego były właśnie przykładem takiego rozłącznego traktowania procesów nauczania i wychowania, prowadząc do zanegowania występującego między nimi związku. W procesie kształtowania osobowości wychowanka wyróżniał H. Muszyński zarówno sytuacje dydaktyczne, jak i wychowawcze. Cechy właściwe każdej z tych sytuacji były — zdaniem tego pedagoga — na tyle odmienne, że dla podkreślenia istoty różnic między nimi używał dla ich oznaczenia nawet dwóch różnych wzorów. Wprawdzie w tym samym tekście stwierdzał również, że „zarysowuje się także możliwość tworzenia sytuacji, które byłyby zarazem dydaktyczne i wychowawcze”<sup>6</sup>, ale z tej możliwości

<sup>3</sup> M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski: *Psychologia jako nauka o człowieku*. Warszawa 1966, s. 132—152. W. Szewczuk: *Psychologia*. T. 2, Warszawa 1966, s. 62.

<sup>4</sup> Porównaj np. H. Muszyński: *Teoretyczne problemy wychowania moralnego*. Warszawa 1963, s. 239. Z. Szulc: *Kształtowanie przekonań moralnych*. Wrocław 1969, s. 93—94.

<sup>5</sup> Por. K. Lech: *Nauczanie wychowujące*. Warszawa 1967; B. Suchodolski (red.): *Dzień powszedni szkoły podstawowej w klasach 1—4*. Wrocław 1967; M. Łobocki: *Godziny wychowawcze w szkole podstawowej*. Warszawa 1973; W. Zaczyński: *Kształtowanie postaw i przekonań uczniów w procesie nauczania*. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1972 nr 1; J. Galant: *Proces dydaktyczno-wychowawczy na lekcjach w klasach 1—4*. Warszawa 1972.

<sup>6</sup> H. Muszyński: *Wstęp do metodologii pedagogiki*. Warszawa 1971, s. 303—309.

stosunkowo szybko wówczas rezygnował i jego ostateczne propozycje dotyczyły jednak tworzenia niezależnego od procesu nauczania systemu wychowawczego szkoły. Sąd ten niepokoił szczególnie w zetknięciu z innym jego twierdzeniem, gdzie sam H. Muszyński pisze, że „wychowanie... to kształtowanie motywów człowieka oraz jego emocjonalnego stosunku do określonych zjawisk, ludzi, rzeczy, idei, wartości”<sup>7</sup>. Nie sposób jednak kształtować żadnego stosunku do zjawisk i rzeczy poza nimi samymi — nie ma więc dogodniejszej sytuacji niż lekcja, gdzie nauczyciel w toku nauczania poszczególnych przedmiotów wprowadza ucznia w naturalny kontakt z otaczającym go światem i ma pozbawioną sztuczności okazję do kształtowania emocjonalnego stosunku do określonych rzeczy czy zjawisk społeczno-moralnych.. Najnowsze — jednak — przemyślenia H. Muszyńskiego wskazują na realną możliwość integrowania procesu nauczania i wychowania, gdyż „wszelkie nauczanie daje także efekt uboczny w postaci utrwalania się pewnych dyspozycji kierunkowych”<sup>8</sup> (postawy, przekonania, ideały). Integracja ta będzie zachodziła wtedy, gdy nauczyciel obejmie jednoczesną uwagę zarówno poznawczo-prakseologiczne czynności ucznia, jak i czynności społeczno-moralne. Jeśli zatem przyjąć za H. Muszyńskim sąd, że prawdziwe przygotowanie jednostki do pełnego i twórczego uczestnictwa w życiu społecznym polega na wyposażeniu ucznia zarówno w intelektualne narzędzia społecznego działania (wiedza, umiejętności, zdolności), jak i w dyspozycje trwale ukierunkowujące działanie (ideały, zasady), to należy zauważyć, że właśnie obecne merytoryczne poszukiwania w dydaktyce wychodzą tym zadaniom naprzeciw. Widoczne staje się coraz to powszechniejsze zwracanie uwagi na wychowawczą stronę procesu dydaktycznego. Dostrzeganie w procesie dydaktycznym jedynie drogi intelektualnego kształcenia wydaje się być już dzisiaj nie do przyjęcia. Teoria wielostronnego nauczania i uczenia się W. Okonia stała się czynnikiem wyjątkowo sprzyjającym przewyciężeniu tzw. jednostronnego intelektualizmu w pracy szkolnej<sup>9</sup>. Koncepcję szkoły jako instytucji przekazującej wiedzę i kontrolującej jej przyswajanie przeciwstawia W. Okoń idei szkoły-uczelni, gdzie poznawanie otaczającej wychowanka rzeczywistości odbywa się jednocześnie drogą przyswajania, odkrywania, wartościowania i działania. Znaczy to, że nierozłącznym składnikiem procesu nauczania jest także wychowanie — bowiem uczeń nie tylko przyswaja sobie wiedzę, lecz przede wszystkim angażuje się umysłowo, emocjonalnie, społecznie, wykrywa i rozwiązuje zagadnienia naukowe i praktyczne, przeżywa na treściach określonych przedmiotów nauczania wartości społeczne, moralne, estetyczne. Uczy się w ten sposób dokonywania samodzielnej ich oceny i na tej podstawie wszech-

<sup>7</sup> H. Muszyński: Warunki intensyfikacji pracy wychowawczej szkoły. *Nauczyciel i Wychowanie*, 1969 nr 1.

<sup>8</sup> H. Muszyński: Psychologiczne podstawy nauczania wychowującego. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1973, nr 4.

<sup>9</sup> W. Okoń: Podstawy wykształcenia ogólnego. Warszawa 1969.

stronnie rozwija swoją osobowość. W ślad za tymi założeniami teoretycznymi ukazuje W. Okoń praktyczną możliwość osiągnięcia tych celów. Jest autorem między innymi i takiej strategii postępowania dydaktycznego, które ukierunkowane jest na rozwój procesów emocjonalnych związanych ściśle z sądami wartościującymi<sup>10</sup> — chodzi bowiem o powstawanie stosunku ucznia do wiadomości i różnych wartości społeczno-moralnych. W stosunku tym występują pierwiastki intelektualno-poznawcze i towarzyszące im emocjonalno-wolicjonalne, co ułatwia ocenę zjawisk i rzeczywistości oraz stwarza podłoże motywacyjne działania. Warto podkreślić, że nie rezygnuje się tu z przekazywania wiedzy o zjawiskach społeczno-moralnych, ale też nie przypisuje się jej siły wychowującej. W przekazywaniu tej wiedzy ważne jest dotarcie do istoty zjawisk społeczno-moralnych poprzez ich intelektualną analizę, gdzie — jak wiadomo — procesowi temu współtowarzyszą reakcje uczuciowe, tak istotne przecież w procesie wychowania społeczno-moralnego<sup>11</sup>. Poczynione wyżej założenie, że poznawanie i rozumienie norm moralnych<sup>12</sup> widziane jest jako ważne zadanie w procesie nauczania początkowego, wymaga wyjaśnienia:

— na czym polega rozumienie norm moralnych i dlaczego kształtowanie tego rozumienia jest istotne w procesie wszechstronnego kształcenia wychowanka,

— czy i dlaczego możliwe jest realizowanie takich zadań w młodszym wieku szkolnym.

Termin „rozumienie” ma bardzo obszerną literaturę z zakresu psychologii ogólnej, niemniej fakt jej przestudiowania nie gwarantuje w dostatecznym stopniu odpowiedzi na pytanie — co to znaczy rozumienie normy moralnej. W rozważaniach opartych o badania J. Deweya, J. P. Pawłowa, St. Szumana, J. Dawida czy T. Tomaszewskiego nie znajduje się definicji rozumienia normy moralnej. Na ogół bowiem terminu „rozumienie” nie odnosi się do norm regulujących postępowanie człowieka. Bliższe poruszanej tu problematyce wydają się być sądy M. Kreutza<sup>13</sup>. Autor pisząc o rozumieniu stwierdza, że coś jest dla nas zrozumiałe, gdy znamy racje, z których dane twierdzenia wynikają, lub następstwa, do których prowadzą. Rozumienie przejawia się w trafnym posługiwaniu się wiedzą ogólną w nowych, odmiennych, ale konkretnych sytuacjach przy wyjaśnianiu zjawisk i wypowiedzi. Pojęcie „rozumienie” nabiera jeszcze u M. Kreutza innego, szerszego znaczenia — termin ten oznacza wtedy pewną wiedzę, znajomość istoty faktów i zależności między nimi zacho-

<sup>10</sup> W. Okoń (red.): System dydaktyczny. Warszawa 1971, s. 47, 51.

<sup>11</sup> Por. K. Sośnicki: Teoria środków wychowania. Warszawa 1973, s. 72—73; T. Mądrzycki: Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw. Warszawa 1970, s. 25.

<sup>12</sup> Norma (zasada) moralna to sąd o tym, co i w jaki sposób należy czynić, jakim należy być, aby sprostać wymaganiom stawianym przez społeczność dorosłych, społeczność koleżeńską.

<sup>13</sup> M. Kreutz: Rozumienie tekstów. Warszawa 1968, s. 29—31.

dżącymi — również w odniesieniu do zachowania człowieka. Rozumiemy postępowanie drugiego człowieka — tłumaczy — gdy wiemy albo domyślamy się, dlaczego on w pewien sposób postąpił, o co mu chodzi, jakie ma uczucia, do czego dąży. Rozumieć znaczy tu więc znać przyczynę lub cel danego postępowania, znać jego uzasadnienie, a także następstwa i konsekwencje, do których prowadzi. Wyjaśnienie — na czym polega zrozumienie normy moralnej — znajdujemy w naszej literaturze jedynie u H. Muszyńskiego, który w społeczno-moralnym rozwoju dziecka dopatruje się takiego etapu, kiedy ono zaczyna wnikać w sens prawidłowości społeczno-moralnego postępowania ludzi. H. Muszyński za L. Cronbachem przyjmuje, że „...zrozumienie sensu zasady moralnej polega na tym, że dziecko umie sobie wyobrazić, jakie konsekwencje powinny nastąpić w działaniu człowieka, jeśli ma ono być z zasadą tą w zgodzie...”<sup>14</sup>.

Aczkolwiek cenne jest w ogóle podjęcie próby tłumaczenia zjawiska zrozumienia normy moralnej, to jednak przytoczona i przyjęta przez H. Muszyńskiego definicja jest jednokierunkowa i niepełna. Zwraca się w niej uwagę jedynie na skutki, konsekwencje takiego zachowania człowieka, które jest zgodne lub nie z określoną zasadą moralną. Taką definicję rozumienia sensu normy moralnej łatwo zamienić na zdanie — jeśli postępujesz (lub nie) zgodnie z zasadą moralną, to możesz się spodziewać określonych rezultatów swojego zachowania. Nie jest to więc wyjaśnienie istoty normy moralnej, ale jedynie przekazanie dziecku informacji o następstwach jego zachowania. Definicja, jaką posługuje się H. Muszyński, nie ujmuje zależności zachodzącej między motywem, racją danego zachowania a jego skutkiem czy następstwem — nie odpowiada zatem na pytanie dlaczego tak, a nie inaczej należy postępować.

Ten pomijany u H. Muszyńskiego — w definicji rozumienia zasady moralnej — element ukazywania racji, uzasadnień danego zachowania znajduje pewne odniesienie w naszej rzeczywistości — obserwacja działań naszych wychowawców pozwala przypuszczać, że pewne braki w ich wiedzy socjologicznej nie pozwalają im na podejmowanie zabiegów tłumaczenia także i racji ludzkich zachowań, co jest znacznie trudniejsze niż ukazywanie samych tylko konsekwencji.

W przyjętym znaczeniu rozumienie normy moralnej oznacza: znajomość przyczyn lub racji oraz celu i skutków określonego normą zachowania. Dziecko zatem rozumie normę moralną, gdy zna uzasadnienia czy przesłanki, z których ta norma wynika, lub też następstwa czy konsekwencje, do których prowadzi. Tak pojęte rozumienie daje swój wyraz w tłumaczeniu i wyjaśnianiu.

Potrzebę rozumienia norm moralnych docenia się w naszej literaturze i rzeczywistości wychowawczej dosyć powszechnie. Poważnym rzeczni-kiem podejmowania — w tym względzie — działań jest m.in. i H. Mu-

<sup>14</sup> H. Muszyński: Podstawy wychowania społeczno-moralnego. Warszawa 1967, s. 71.

szyński. Choć sposoby, jak i teren realizowania tego zadania wg koncepcji tego pedagoga mogą budzić wątpliwości, to jednak nie sposób nie zauważyć aż parokrotnie podkreślanej przez niego konieczności kształtowania rozumienia zasad moralnych np. chociażby w momencie dostarczania dziecku wiedzy moralnej, uświadamianiu mu celów i zasad postępowania moralnego czy też kształtowania sądów i przekonań moralnych<sup>15</sup>.

Rozumienie norm moralnych staje się szczególnie ważne wobec faktu, że tylko to, co dobrze rozumiemy, może korzystnie wpływać na nasze postępowanie, na przystosowywanie się do nowych sytuacji<sup>16</sup>. Zrozumiane zasady moralne umożliwiają ocenę i krytyczny stosunek wobec problemów społeczno-moralnych. Często nawet przybierają postać motywów<sup>17</sup> skłaniających do działania, u podstaw którego m.in. leży właśnie poznawanie rzeczywistości i rozumienie jej. Choć sama znajomość norm nie wyznacza jeszcze postępowania człowieka — wystąpić bowiem winny struktury motywacyjne oparte na rozumieniu zjawisk społeczno-moralnych i towarzyszących temu procesowi emocjach, to jednak można przypuszczać, że brak zrozumienia zasady moralnej stwarza warunki zubożenia ucznia wobec wszelkich wartości.

Występujące w toku lekcji procesy intelektualne i towarzyszące im emocje mogą — jak się zakłada — w sposób bardzo naturalny powodować poznawanie, rozumienie i przeżywanie wiedzy moralnej. Właśnie zdobywanie wiedzy moralnej, poparte świadomością tego, co słuszne lub nie w postępowaniu moralnym, pozwala już mówić o przekonaniach<sup>18</sup>.

Przekonanie, jak można przyjąć na podstawie odpowiedniej literatury, jest przede wszystkim aktem poznawczym. Istota przekonania polega na akceptacji sądu na zasadzie uznania jego prawidłowości bądź słuszności. Ten poznawczy aspekt procesu kształcenia przekonań jest dość często nie doceniany lub wręcz pomijany na rzecz czynnika emocjonalnego. W miarę jednak rozwoju dziecka oddziaływania wychowawców kierują się przeciw bardziej ku procesom intelektualnym wyzwalającym także reakcje uczuciowe.

Jeśli — jak przyjęto — dokonujące się w procesie nauczania poznawanie i rozumienie norm moralnych ma istotne znaczenie, to nasuwa się kolejne pytanie — czy w programie nauczania początkowego istnieją takie treści, które pozwolą na realizację postawionego tu zadania oraz czy organizacja zajęć dydaktyczno-wychowawczych, a także właściwości procesów poznawczych ucznia w tym wieku są czynnikami sprzyjającymi tej realizacji.

<sup>15</sup> H. Muszyński: *Teoretyczne problemy wychowania moralnego*. Warszawa 1965, s. 157—165.

<sup>16</sup> M. Kreutz: *Rozumienie tekstów*. Warszawa 1968, s. 13.

<sup>17</sup> M. Łobocki: *Intensyfikacja wpływów wychowawczych*. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1972 nr 2.

<sup>18</sup> Z. Szulc: *Kształtowanie przekonań moralnych*. Warszawa 1969, s. 43.

Problem wiedzy o zjawiskach społeczno-moralnych znajduje szczególne odbicie w treściach nauczania języka polskiego w klasach 3 i 4, gdzie w zagadnieniach centralnych i tematyce szczegółowej tego przedmiotu występuje on dość jasno, ponieważ w procesie poznawania jakichkolwiek zjawisk eksponowana jest rola i obowiązki człowieka w stosunku do przyrody, społeczeństwa i kultury. Ponadto w koncentrycznym układzie treści istnieją rzeczywiste możliwości, aby uczniowie w klasach niższych zetknęli się z zagadnieniami moralnymi tak, jak one kształtują się w autentycznym życiu, w którym szkoła spełnia swoje zadania. Uczniom — w tej sytuacji — łatwiej dostrzec i zrozumieć podstawowe sprawy z zakresu postępowania człowieka, łatwiej wytworzyć refleksyjny stosunek do opanowywanej wiedzy. Skoncentrowanie się na treściach języka polskiego ma jeszcze inne uzasadnienie — język polski jest w klasach młodszych przedmiotem ogniskowym. Tematyka jego — w głównej mierze — służy za podstawę planowania pracy dydaktyczno-wychowawczej, co stwarza dodatkowo okazję do eksponowania jako głównych i kierunkowych tych treści, które mogą być użyteczne w realizacji określonego zadania. Lektura tekstów pierwszych czytanek, różne formy ich opracowania, możliwość włączenia pozycji dodatkowych, uzupełniających, mogą stać się źródłem głębszej świadomości społecznej, a tym samym lepszego poznania i przeżycia sensu normy moralnej.

Bogaty, ale jeszcze nie uporządkowany zespół doświadczeń dziecka w młodszym wieku szkolnym — ciągle zresztą w toku nauki szkolnej poszerzany — stwarza potrzebę porządkowania i rozumienia rzeczywistości. Rodzące się na tym tle problemy dziecko chce rozwiązywać. Przy pomocy tego, co już wie, pragnie dociekać i poznawać prawidłowości rządzące życiem społecznym — a więc to, czego jeszcze nie zna. Uczeń w tym okresie życia jest aktywny, ciekawy, szuka, sprawdza, bada<sup>19</sup>. Poznawanie źródeł postępowania społecznego, kształtowanie w toku lekcji refleksyjnego stosunku do norm moralnych wymaga uwzględnienia poziomu dojrzałości umysłowej ucznia w młodszym wieku szkolnym.

H. Muszyński charakteryzując etapy rozwoju społeczno-moralnego dziecka jest zdania, że wnikanie w sens zasad moralnego postępowania jest możliwe dopiero w ostatnich latach pobytu dziecka w szkole<sup>20</sup>. Powstaje wątpliwość — czy tłumaczenie istoty norm moralnych pojmowane przez autora tylko jako ukazywanie konsekwencji ludzkich zachowań, w wypadku przestrzegania lub nie określonej zasady, jest dopiero osiągalne aż w tak odległym okresie życia dziecka? Wątpliwość tę potęguje inny sąd H. Muszyńskiego, że: „przeżywanie określonych problemów moralno-społecznych może być na pewnym poziomie rozwoju dziecka ogni-

<sup>19</sup> M. Żebrowska: Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży. Warszawa 1966, s. 330—345.

<sup>20</sup> H. Muszyński: Podstawy wychowania społeczno-moralnego. Warszawa 1967, s. 71.

wem wiodącym dla całego procesu wychowania społeczno-moralnego”<sup>21</sup> — można by więc sądzić, że chodzi o możliwie wczesny okres życia dziecka, skoro podkreśla się jego wiodącą rolę dla całego procesu wychowania.

Badania podejmujące temat dojrzałości umysłowej ucznia w młodszym wieku szkolnym pozwalają sądzić, że dziecko w tym okresie zdolne jest do prawidłowego wnioskowania, jeśli przy rozwiązywaniu jakichkolwiek zadań (problemów) może zastosować operacje myślowe ściśle związane z konkretnymi i nieobojętnymi przedmiotami (sytuacjami). Jeśli z określonych powodów uczeń nie jest w stanie aktualnie wykonać takich czynności, może zawsze rozwiązać określone zadania (problemy), odwołując się do wcześniejszych doświadczeń czy wyobrażeń<sup>22</sup>.

Na tle tych stwierdzeń zarysowuje się przekonanie, że refleksyjne podejście do tego wszystkiego, co dotyczy postępowania człowieka — a więc i do norm regulujących to postępowanie — jest możliwe na poziomie nauczania początkowego, jeśli tylko zastosujemy odpowiednie metody postępowania dydaktycznego. Interesująca więc staje się odpowiedź na pytanie — jakie metody opracowywania w toku lekcji tekstów literackich z języka polskiego w klasach 3 i 4 wpływają na poznawanie i rozumienie norm moralnych przez dziecko w młodszym wieku szkolnym. Sprawdzenie słuszności poczynionych tu założeń i przypuszczeń stało się treścią podjętych badań.

<sup>21</sup> M. Muszyński: *Podstawy wychowania społeczno-moralnego*. Warszawa 1967, s. 126.

<sup>22</sup> M. Przetacznikowa: *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*. W-wa 1967, s. 147—161; B. Suchodolski (red.): *Zarys pedagogiki*. T. I, Warszawa 1962, s. 485—487.



# DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

JAN KUPCZYK  
POZNAŃ

## IDEAL PRZYSZŁEGO MAŁŻONKA W OCZACH MŁODZIEŻY

Jakość rodziny, jej ideologia, model konsumpcji, spójność i poziom kultury współżycia jej członków — wszystko to modeluje osobowości poszczególnych członków tej rodziny, a zwłaszcza dzieci. Jest też wynikiem i funkcją utrwalonych stereotypów zachowań dorosłych członków rodziny. Te stereotypy zachowań dorosłych członków rodziny nawarstwiły się w ich osobowości na gruncie ich indywidualnych doświadczeń życiowych, zwłaszcza w okresie dzieciństwa. Ciężą one w dużej mierze na sposobach pełnienia przez dorosłych członków rodziny ich ról małżeńskich i rodzicielskich, przez co wpływają zarówno na jakość swoich rodzin tak pod względem ich ideologii, modelu konsumpcji i rekreacji, jak również pod względem spójności i poziomu kultury współżycia wszystkich ich członków. Wszystko to zdecydowanie wpływa na kształtowanie się osobowości najmłodszych członków rodziny, dzieci.

Socjologowie, futurologowie i demografowie rejestrują i przewidują dalsze przeobrażanie się rodzin z tradycyjnych rodzin patriarchalnych w rodziny coraz bardziej egalitarne. Dzieje się to wraz z industrializacją i urbanizacją społeczeństw. Wraz z industrializacją społeczeństwa i postępującą urbanizacją zmienia się także obyczajowość związana z funkcjonowaniem ról rodzicielskich i małżeńskich. Obserwujemy szybki zanik rodzin wielopokoleniowych zamieszkujących pod wspólnym dachem i rodzin wielodzietnych. Rozluźniają się i zanikają więzi pomiędzy dalszymi krewnymi<sup>1</sup>. Zmieniają się także skale wartości, według których młodzi kierują się w doborze partnerów do małżeństwa, a także skale wartości dające poczucie zadowolenia bądź niezadowolenia ze swoich partnerów w małżeństwie. Wartości te różnią się od siebie w różnych środowiskach lokalnych, a także związane są z poziomem wykształcenia danych osób, ich aspiracjami i typem osobowości oraz identyfikowaniem się z podkulturą środowiska społeczno-zawodowego, w jakim przebywają. Wynikają też czasem z osobistych doświadczeń tych osób wyniesionych z domów rodzinnych.

Jak wynika z badań F. Adamskiego, młodzież studiująca najbardziej sobie ceni u współmałżonków takie cechy, jak: pracowitość, zaradność, poziom intelektualny, ambicje zawodowe<sup>2</sup>. W środowisku robotniczym, według badań A. Kłoskowskiej, najbardziej pożądanymi cechami dobrego męża są: a) zarabianie na utrzymanie rodziny (64,6%), b) dawanie przykładu rodzinie (44,4%), c) przywiązanie do domu

<sup>1</sup> Szerzej na ten temat pisze Z. Tyszka w swoich pracach, takich jak np.: *Przeobrażenia rodziny robotniczej w warunkach uprzemysłowienia i urbanizacji*, wydanej przez PWN w roku 1970, a także w pracy: *Socjologia rodziny*, wydanej przez PWN w roku 1974.

<sup>2</sup> F. Adamski: *Model rodziny w świadomości młodzieży współczesnej*. *Kultura i Społeczeństwo*, R. 12, 1968, nr 1, s. 185—191.

z danych statystycznych wynika, że udział młodzieży robotniczej w I ty-  
pie szkół wynosi zaledwie 33,3<sup>0</sup>/o.

Proponowana aktualnie ustawa znosi podział szkół na trzy różne typy. Uwzględniając zróżnicowanie poziomu osiągniętego przez uczniów w poszczególnych przedmiotach, a także odmiennosc uzdolnień, projekt reformy szkolnej przewiduje organizowanie w każdej klasie grup, w których podstawowe przedmioty wykładane byłyby na różnym poziomie. Organizacja nauki w liceach zakłada specjalizację przedmiotową oraz możliwość swobodnego wyboru przedmiotów dodatkowych<sup>15</sup>.

Daleko idące zróżnicowanie szkolnictwa ze względu na kierunek i poziom uzdolnień młodzieży zakłada projekt reformy ustroju szkolnego w Japonii<sup>16</sup>. Opublikowany w roku 1971 raport Centralnej Rady Oświatowej, organu doradczego Ministerstwa Oświaty, podważa celowosc jednolitej struktury szkolnej jako rzekomo sprzecznej z naturą człowieka i potrzebami społecznymi. Postuluje natomiast „wielorakość form i dróg kształcenia średniego i wyższego”, wyodrębnienie w poszczególnych szkołach różnych wydziałów i kierunków, a w klasach — zorganizowanie kilku grup różniących się poziomem uzdolnień. Selekcja szkolna do poszczególnych typów szkół i klas ma być przeprowadzana w oparciu o egzaminy testowe, mające pełnić funkcję diagnostyczną. Nic więc dziwnego, że projektowana kilkakrotnie zróżnicowana struktura szkolnictwa średniego budzi uzasadniony niepokój japońskiej opinii publicznej.

### 3. Doświadczenia ZSRR i innych krajów socjalistycznych

W Związku Radzieckim, chociaż już N. Krupska i A. Łunaczarski byli przeciwnikami uniformistycznej koncepcji średniej szkoły ogólnokształcącej<sup>17</sup>, stosunkowo późno zainteresowano się problematyką wykrywania, kształcenia i pełnego wykorzystania ludzkich zdolności. Dopiero w latach pięćdziesiątych naszego stulecia zaczęto naprawdę doceniać wagę tego zagadnienia w procesie przyspieszania społeczno-ekonomicznego rozwoju kraju. Wyrazem naukowo-pedagogicznego ożywienia w tej dziedzinie była podjęta problematyka badawcza oraz śmiałe próby rozwiązań praktycznych, będących najwyższym weryfikatorem wstępnie przyjętych hipotez.

W systematycznym kształceniu utalentowanej młodzieży radzieckiej dominującą rolę spełniają przede wszystkim:

- a) specjalistyczne klasy i szkoły,
- b) zajęcia fakultatywne,

<sup>15</sup> W. Zrałek: Szkoły francuskie przed reformą. Czy start będzie równy? *Trybuna Ludu* 1974, nr 59.

<sup>16</sup> T. J. Wiloch: Ustrój szkolny. op. cit., s. 178.

<sup>17</sup> T. J. Wiloch: Radziecki system oświatowo-wychowawczy. PWN, Warszawa 1962.

- c) zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne,
- d) system olimpiad przedmiotowych,
- e) indywidualizacja procesu nauczania w ramach normalnego szkolnictwa.

Pierwsza szkoła specjalistyczna o kierunku matematyczno-fizycznym została zorganizowana w roku 1959 w Moskwie, dając wzór i źródło doświadczeń pedagogicznych dla szkół tego typu w innych miastach Kraju Rad. Moskiewska szkoła skupia wyłącznie młodzież spoza stolicy, trzecią część uczniów stanowią dzieci pochodzenia robotniczego i jedną trzecią — pochodzenia inteligenckiego. Intensyfikacji kształcenia młodzieży uzdolnionej sprzyjają metody pracy z podręcznikiem i monografią, zajęcia fakultatywne poczynając od młodszych klas, system wykładów i seminariów, system egzaminów i kolokwii, praca w gabinetach i laboratoriach oraz niezwykle rozbudowany system zajęć pozalekcyjnych. Wśród wykładowców znajdują się światowej sławy akademicy i ich asystenci<sup>18</sup>.

W analogicznej szkole w Nowosybirsku, prowadzonej przez Syberyjski Oddział Akademii Nauk ZSRR, zajęcia dydaktyczne trwają 5 dni. Prowadzone systemem uniwersyteckim (wykłady, seminaria, kolokwia, egzaminy) przez samodzielnych pracowników naukowych, w tym uczonych światowej sławy, eksponując problematykę badawczo-teoretyczną skutecznie kształcą zdolność myślenia naukowego. Rozwojowi specjalnych uzdolnień służą także zajęcia w kołach naukowych, propaganda literatury naukowej oraz pomoc uczonym w ich pracach badawczych.

Ze względu na możliwość szybkiego uczenia się niektóre zajęcia prowadzi się po 2—3 godziny lekcyjne bez przerwy. W przeciwdziałaniu ewentualnemu zmęczeniu młodzieży wprowadzono większą liczbę godzin wychowania fizycznego. Dużo uwagi poświęca się także nauce języków obcych, mającej ważne znaczenie w rozwoju samodzielnej pracy twórczej uczniów.

Starannie przemyślana selekcja, przebiegająca w kilku etapach, pozwala wyłonić spośród zwycięzców olimpiad autentycznie uzdolnioną młodzież. Uczniowie dopuszczeni do ostatecznej próby zostają zgrupowani na specjalnym obozie letnim, gdzie mają obowiązek uczestniczenia w wykładach i seminariach prowadzonych przez wybitnych pracowników naukowych uniwersytetów. Zakończenie obozu stanowi ostatnią weryfikację kandydatów do szkół średnich typu uniwersyteckiego. Gęste sito selekcyjne sprawia, że do szkół zostaje przyjętych jedynie 5—6% zwycięzców olimpiad przystępujących do pierwszego egzaminu. Absolwentom szkoły nie przysznaje się żadnych przywilejów, jeśli chodzi o przyjęcie na wyższą uczelnię<sup>19</sup>.

Obecnie wszystkie większe miasta radzieckie dysponują internatowymi

<sup>18</sup> S. Gerus: Eksperyment moskiewski. *Wychowanie* 1967, nr 9.

<sup>19</sup> A. W. Zosimowski: Interesny eksperyment. *Sowieckaja Pedagogika* 1965, nr 6.

szkołami średnimi dla młodzieży wybitnie uzdolnionej, funkcjonującymi pod stałą opieką naukową uniwersytetów lub Akademii Nauk. Szkoły i klasy specjalistyczne organizowane są po uzyskaniu akceptacji ministra oświaty republiki związkowej. Konstruktywnymi rezultatami dydaktyczno-wychowawczymi poszczycić się mogą tego typu szkoły głównie w Moskwie, Leningradzie, Nowosybirsku, Kijowie, Tbilisi i Erewaniu. Aktualnie wprowadza się w niektórych szkołach klasy dla uzdolnionych humanistów, chociaż ta forma opieki nad młodzieżą utalentowaną ma swoich przeciwników w ZSRR. Część radzieckich pedagogów sądzi, iż nie jest konieczne organizowanie specjalnych szkół dla dzieci nieprzeciętnie zdolnych, z wyjątkiem kształcenia uzdolnień artystycznych. Np. znany akademik P. Kapica podziela pogląd, że zdolności do twórczego myślenia w zakresie różnych dziedzin wiedzy kształtują się później niż zdolności artystyczne. W związku z tym zbyt wczesne rozpoczynanie intensywnego kształcenia uzdolnień może być szkodliwe dla rozwoju dzieci<sup>20</sup>.

W szeroko zakrojonej dyskusji nad problemem upowszechnienia szkoły średniej w ZSRR ważkim głosem okazało się wystąpienie prof. N. Gonczarowa, akcentujące potrzebę organizowania zróżnicowanego nauczania, odpowiadającego zarówno indywidualnym zdolnościom i zainteresowaniom młodzieży, jak i zadaniom wychowania w szkole przyszłych nowatorów produkcji, utalentowanych matematyków itp. W systemie nauczania zróżnicowanego istnieją bowiem warunki wielostronnego rozwoju ucznia<sup>21</sup>. „Ustawa o zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu oświaty w ZSRR” z roku 1958 nie przewidując furkacji postulowała zróżnicowanie treści i metod kształcenia. Problem furkacji postanowiono eksperymentalnie rozwiązać w niektórych szkołach, między innymi w moskiewskiej szkole nr 710, pracującej pod naukowym kierownictwem M. Mielnikowa. W ramach obowiązującego powszechnie programu wprowadzono tutaj cztery kierunki nauczania przedmiotowego: humanistyczny, chemiczno-techniczny, fizyko-chemiczny i biologiczno-techniczny. Wokół tzw. przedmiotów profilujących (kierunkowych) zgrupowano inne przedmioty, uzupełniające, związane z nimi pośrednio.

W celu dalszej dyferencjacji nauczania, wykorzystującej w pełni zdolności i zainteresowania poszczególnych uczniów, zaczęto organizować pewną liczbę szkół i klas o innych kierunkach przedmiotowych, np. matematyki z techniką obliczeniową, fizyki z radioelektroniką, chemii z technologią chemiczną, biologii z agrobiologią<sup>22</sup>. W części szkół wprowadzono obcy język wykładowy.

<sup>20</sup> M. Szachmajew: Jednakowe szkoły dla wszystkich. *Trybuna Robotnicza* 1973, nr 39.

<sup>21</sup> N. K. Gonczarow: Jeszcze raz o differencjowaniu obuczenia w starszych klasach obszczebrazowatej szkoły. *Sowietskaja Pedagogika* 1963, nr 2.

<sup>22</sup> S. Krzysztoszek: Problemy zróżnicowania średniej szkoły ogólnokształcącej. W: *Rola radzieckiej pedagogiki i oświaty w kształtowaniu osobowości komunistycznej*. PWSZ, Warszawa 1973.

Niezwykłe pożytecznymi placówkami, skutecznie rozwijającymi uzdolnienia dzieci i młodzieży, okazały się zaoczne (korespondencyjne) średnie szkoły matematyczne zorganizowane dla młodych zdolnych matematyków, a funkcjonujące przy uniwersytetach i instytutach pedagogicznych. Pierwsza tego typu szkoła powstała w roku 1963 przy Uniwersytecie Moskiewskim. O przyjęciu na kurs korespondencyjny decyduje pomyślnie rozwiązany zbiór zadań matematycznych, corocznie wysyłany przez szkołę do uczniów klas VIII. W procesie kształcenia zaocznego młodzież otrzymuje co miesiąc 8—10 zadań do samodzielnego rozwiązania. Każdy uczeń ma swoją kartę, w której rejestruje się wyniki jego samodzielnej pracy. Ciekawostką może być fakt, iż sprawdzaniem nadsyłanych rozwiązań zajmują się studenci i młodzi pracownicy naukowcy w ramach prac społecznych. O efektywności tej formy kształcenia uzdolnień młodzieży świadczy to, że np. w roku 1966 wszyscy absolwenci szkoły moskiewskiej w wyniku egzaminu konkursowego zostali przyjęci na wydział matematyczny Uniwersytetu im. M. Łomonosowa<sup>23</sup>.

W roku szkolnym 1967/68 w klasach VII—X wprowadzono obowiązujące zajęcia fakultatywne, wybierane przez uczniów zgodnie z ich zainteresowaniami i uzdolnieniami. Tematykę zajęć fakultatywnych zharmonizowano z zagadnieniami obowiązującego powszechnie programu nauczania. Doświadczenia szkół radzieckich udowodniły, że programowe zajęcia fakultatywne jako istotny element procesu dydaktyczno-wychowawczego nie tylko w dostatecznym stopniu stwarzają możliwość kształcenia zdolności i zainteresowań, ale również są niezwykle ważnym i na ogół skutecznym środkiem reorientacji zawodowej.

Wypróbowaną formą rozwijania uzdolnień młodzieży są w Związku Radzieckim zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne, a szczególnie przedmiotowe kółka zainteresowań funkcjonujące w szkole macierzystej lub w pałacach pionierów, klubach i tzw. stacjach. Plan nauczania radzieckiej szkoły 10-letniej przewiduje w klasach V—VIII od 2 do 4 godzin tygodniowo na zajęcia w kółkach zainteresowań oraz w klasach IX—X 4 godziny tygodniowo na dowolnie wybrane przez ucznia zajęcia. Zajęcia pozalekcyjne w specjalistycznych kółkach zainteresowań są na ogół skutecznie uzupełniane przez rozmaite formy zajęć organizowane w pałacach pionierów, domach młodzieżowych, stacjach turystyczno-krajoznawczych, młodych techników, astronomów, przyrodników itp. Niektóre z tego typu zajęć prowadzone są przez pracowników wyższych uczelni. Gęsta sieć pozaszkolnych instytucji oświatowo-wychowawczych oraz placówek kulturalno-oświatowych pozwala młodzieży uzdolnionej zająć się wybranymi przedmiotami własnych zainteresowań<sup>24</sup>.

<sup>23</sup> I. Białecki: Kształcenie wybitnie uzdolnionych. *Nowa Szkoła* 1969, nr 10.

<sup>24</sup> T. J. Wiloch: Tendencje rozwojowe systemu oświaty w ZSRR. W: Rola radzieckiej pedagogiki i oświaty w kształtowaniu osobowości komunistycznej. PWSZ. Warszawa 1973, s. 139.

Wśród konkursów naukowych, jako jednej z form pracy z uczniami uzdolnionymi, najbardziej rozpowszechnione są olimpiady matematyczne. Mają one bowiem długoletnią tradycję, zapoczątkowaną w roku 1932 w Leningradzie.

W organizacji radzieckich olimpiad przedmiotowych na uwagę zasługują formy przygotowania młodzieży do zawodów wyższego stopnia, a przede wszystkim specjalne zajęcia w szkolnych i ogólnomiejskich kołach naukowych, kierowanych przez pracowników nauki oraz cykl wykładów, wieczornice przedmiotowe, spotkania z ludźmi nauki i olimpiady wewnątrzszkolne<sup>25</sup>.

Z analizy dokumentów XXIV Zjazdu KPZR oraz szeroko zakrojonej dyskusji wśród zainteresowanych działaczy społeczno-politycznych, naukowców i nauczycieli wynika, że istnieje celowość dalszego, pogłębionego kształcenia młodzieży utalentowanej oraz potrzeba rozwijania aktywności twórczej ludzi radzieckich. Programy szkolne i metody pracy powinny więc sprzyjać pełnemu rozwojowi uzdolnień dzieci i młodzieży.

Podobne tendencje w kształceniu młodzieży uzdolnionej obserwujemy w polityce oświatowej innych krajów socjalistycznych, zwłaszcza w NRD, Bułgarii, na Węgrzech. Przykładowo dokonam skrótovej analizy interesującego nas zagadnienia w szkolnictwie czechosłowackim<sup>26</sup>.

Respektowanie zasady jednolitości systemu szkolnego w Czechosłowacji nie koliduje z szeroką dyferencjacją i różnymi wariantami kształcenia. Przy zaniechaniu różnicowania programowo-organizacyjnego w szkolnictwie podstawowym wprowadzono znaczną dyferencjację w 4-letnim gimnazjum jako średniej szkole ogólnokształcącej. W szkole średniej młodzież uczy się na jednym z dwóch kierunków kształcenia: humanistycznym lub nauk ścisłych. Spośród pewnej liczby przedmiotów do wyboru uczniowie podejmują naukę tych przedmiotów, poza ogólnie obowiązującymi, które budzą ich zainteresowanie i są zgodne z ich kierunkiem uzdolnień. Przedmioty do wyboru przez uczniów mają charakter uzupełniający lub pogłębiający wiedzę w ramach specjalnie organizowanych ćwiczeń i seminariów.

Równolegle do zróżnicowanych klas gimnazjów funkcjonują klasy specjalistyczne, przeznaczone dla uczniów szczególnie uzdolnionych w danym kierunku.

Poza tym w Czechosłowacji duży nacisk kładzie się na rozwijanie zainteresowań i uzdolnień w ramach bardzo rozbudowanych zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Szczególnie sprzyjające możliwości stwarzają stopniowo organizowane szkoły z tzw. całodziennym systemem nauczania i wychowania<sup>27</sup>. Zajęcia w godzinach popołudniowych odbywają

<sup>25</sup> M. Bolechowska: *Kształcenie uczniów uzdolnionych w Związku Radzieckim. Chowanna* 1967, nr 1.

<sup>26</sup> R. Strausowa: *Zróżnicowanie programowe w szkolnictwie czechosłowackim. Nowa Szkoła* 1971, nr 3.

<sup>27</sup> Z. Dorywalska: *Cały dzień w szkole. Trybuna Ludu* 1973, nr 278.

się w tzw. klubach: sportowych, artystycznych, technicznych, języków obcych itp., pod kierunkiem instruktorów spoza szkoły (np. aktorów, plastyków, mistrzów z produkcyjnego zakładu pracy). W pracy klubów przedmiotem szczególnej troski są zarówno uczniowie wybitnie zdolni, jak i słabi. Dewizą pedagogiczną jest, aby żadne dziecko, które zdradza zainteresowanie i uzdolnienie w określonym kierunku, nie zostało na marginesie specjalnej opieki szkolnej.

## O REEDUKACJI DYSLEKSJI W NIEKTÓRYCH KRAJACH EUROPY

Samodzielna Grupa Badawcza Psychohigieny Szkolnej CMDiK PAN  
Kierownik: dr nauk med. mgr fil. Henryk Osiński

Problem reedukacji specyficznych trudności czytania nazwanych powszechnie dysleksją w wielu krajach ma już swą poważną historię, sięgającą okresu sprzed pierwszej wojny światowej. W Ameryce, w krajach Europy Zachodniej (Anglia, Francja, Niemcy, Szwecja, Dania) opieka nad dziećmi z trudnościami czytania i pisania ma już swoje wieloletnie tradycje. Literatura jednak fachowa w zakresie praktycznych rozwiązań i metod terapeutycznych jest znacznie uboższa w porównaniu do tej, która zajmuje się aspektem teoretycznym i diagnostycznym trudności czytania.

W niektórych krajach Europy Zachodniej (NRF, Austria, Szwajcaria), jak również w Ameryce za pomocą standaryzowanych testów ustalić można — analogicznie do ilorazu inteligencji — iloraz czytania. U dzieci dobrze czytających iloraz ten wynosi 1,0. Lekkie zaburzenia czytania wyrażają się 0,8, ciężkie zaś — poniżej 0,5. Z pomocą ilorazu czytania oraz ilościowego i jakościowego profilu błędów ustala się symptomatyczną diagnozę czytania. Wyniki zaś różnorodnych testów pozwalają poznać psychologiczne przyczyny trudności czytania i wyjaśnić ich etiologię. W oparciu o symptomatyczną i etiologiczną diagnozę opracowuje się z kolei indywidualny program reedukacji.

Jak wielka jest potrzeba i rola praktycznej pomocy dziecku ze specyficznymi trudnościami czytania, można to prześledzić na przykładzie chociażby jednej tylko Szwecji, w której w samym Sztokholmie w 1938 r. zorganizowano 2 klasy specjalne dla dyslektyków, a w 1950 było ich już około 60.

W programie reedukacji w zależności od zasięgu i „głębokości” działania zaznaczają się dwa ujęcia: maksymalne i minimalne. Program maksymalny, działający przyczynowo, nie tylko zmniejsza bądź niweluje trudności czytania, ale także likwiduje wtórne skutki tych trudności — zaburzoną sferę emocjonalno-motywacyjną i psychoruchową. Mimo iż z teoretycznego punktu widzenia program ten zakłada realną efektywność reedukacji i ma coraz większe zapotrzebowanie społeczne, to jednak na ogół brak jest w piśmiennictwie zagranicznym szczegółowo opracowanych wskazań dla realizacji tego programu.

Program o zakresie minimalnym, znacznie częściej występujący w literaturze niż poprzedni, obejmuje na ogół wąski odcinek działania terapeutycznego, eksponując zwykle jakąś jedną metodę, technikę pracy,



której autor przypisuje zasadnicze znaczenie w reedukacji. Zestaw i wybór tych ćwiczeń jest nierzadko bardzo bogaty i ukierunkowany — zależnie od stanowiska autora — na jakąś jedną lub więcej funkcji warunkujących trudności czytania: Np. Molitor (1) ćwiczy motoryczne i fonetyczne dyspozycje dziecka twierdząc, że zarówno uszeregowanie, jak i różnicowanie fonemów ma istotne znaczenie w procesie czytania dziecka. Tamm i Mach (1) natomiast kładą nacisk na metodę obrazów graficznych. Bachann (1) mówi o wzmocnieniu optyczno-motorycznego elementu w reedukacji. Marum (1) przypisuje duże znaczenie dźwiękowo-motorycznemu działaniu. Frank (1) zaś wykorzystuje wartość gier i loteryjek w metodzie całościowego ujmowania wyrazu.

Nie brak jest też opracowań szczegółowych, które obejmują bardzo wąski zakres działania — np. likwidację błędów określonych jako „reversals” (zamiany liter), które zdaniem niektórych autorów (Gates, Hallgren i inni) są szczególnie znamienne dla dysleksji. Gates w sposobie leczniczego postępowania w zakresie reversals podkreśla konieczność łączenia elementu wizuo-akustyczno-kinestetycznego. Postępując od wyrazów krótszych do dłuższych, dziecko najpierw kopiuje wyraz, potem zapisuje go wyodrębniając poszczególne litery dźwiękowo-wizualnie, a wreszcie pisze go z pamięci. Fernald, podobnie jak Gates opierając się na metodzie wizuo-akustyczno-kinestetycznej, podaje w sposób bardzo szczegółowy i opisowy stopniowe etapy postępowania z dzieckiem, podkreślając psychologiczne i dydaktyczne elementy nauczania.

Na związek między wyobrażeniem graficznym a dźwiękowym litery kładzie nacisk wiele ośrodków europejskich. Do realizacji tego zadania służy zestaw różnych pomocy, m.in. litery ruchome, kolorowe i wypukłe, które znajdują zastosowanie przy różnego rodzaju ćwiczeniach. W Herlop (Dania) np. podkreśla się znaczenie ćwiczeń fonetycznych, ruchów ustno-językowych, odpowiadających każdemu fonemowi: Technika Borel-Maisonny (2), której skuteczność jest najczęściej znaczna, polega na połączeniu symbolu wzrokowego, słuchowego i ruchowego. Wzmocnienie wzrokowo-słuchowego symbolu poprzez ruchowe odtworzenie zapewnia jego lepsze uświadomienie za pomocą synchronizacji różnych percepcji.

Zajęcia terapeutyczne z dziećmi dyslektycznymi mogą mieć różne formy. W krajach, które mają duże doświadczenie w dziedzinie dysleksji, a zwłaszcza metod terapeutycznych (Ameryka, Europa Zachodnia, kraje skandynawskie), spotyka się bogaty wachlarz tych form, które realizowane są w szkole, poradni czy w szpitalu. Organizacja reedukacji może mieć wiele różnych form — od samodzielnych placówek posiadających własny program, metody nauczania i fachowy personel, do pomocniczych zajęć integralnie związanych z programem szkolnym. Formy oddziaływania są bogate i organizacyjnie dopasowane do różnych poziomów trudności. A oto niektóre z nich:

- a) specjalne szkoły i kliniki czytania (USA, NRF, Szwecja, Czechosłowacja),
- b) specjalne klasy czytania (NRF, Austria, Holandia, Francja, kraje skandynawskie, Czechosłowacja),
- c) specjalne kluby czytania — NRF, USA,
- d) zróżnicowany program nauczania, specjalnie uwzględniający funkcje związane z procesem czytania.

Dla przykładu przedstawiono założenia teoretyczne i próby rozwiązywania opieki terapeutycznej nad dzieckiem dyslektycznym w niektórych krajach:

### 1. Szwajcaria:

#### a) Genewa — F. Kocher (4)

Powstała w 1956 r. w Genewie Service Médico-Pédagogique (służba lekarsko-pedagogiczna) zajmuje się terapią dzieci z trudnościami czytania, stosując w zależności od stopnia zaburzenia różne formy pomocy. Przy bardzo lekkich trudnościach czytania nauczyciel i rodzice otrzymują tylko odpowiednią wskazówkę co do postępowania z dziećmi. W cięższych zaś przypadkach — dzieci uczą się w tzw. klasach adaptacyjnych, w których obowiązuje mała ilość uczniów oraz odpowiednie metody nauczania uwzględniające wybiórczo zaburzone funkcje. Każde dziecko uczęszczające 2—3 razy w tygodniu do takiej klasy ma specjalne zajęcia prowadzone przez psychologa. SMP prowadzi również w zakładach kształcenia nauczycieli wykłady z dziedziny dysleksji.

W metodzie genewskiego ośrodka kładzie się nacisk na:

- 1) rozwijanie zdolności podstawowych w nauce czytania:
  - a) orientację przestrzeni, dobrą znajomość stosunków topologicznych lewa-prawa,
  - b) orientację w czasie — zrozumienie pojęć „przed”, „po” itp.,
  - c) podniesienie werbalnego poziomu wyrażania się;
- 2) zapamiętywanie graficznych symboli przy współdziałaniu odpowiedniej gestykulacji;
- 3) najpierw fonetyczne opracowanie litery, a potem dopiero jej pisanie;
- 4) podkreślanie przy nauce czytania ważności ortografii;
- 5) rozwijanie logicznego myślenia w zakresie pojęć gramatycznych. Stawianie wymagania, aby dziecko, zanim napisze wyraz, przydzieliło go do odpowiedniej kategorii gramatycznych;
- 6) dostarczanie dziecku okazji do przeżycia radości i sukcesu.

#### b) Bazylea — S. Karger (5).

S. Karger podaje kilka następujących zasad ogólnych dla reedukacji czytania:

- 1) reedukacja powinna odbywać się z każdym dzieckiem oddzielnie bądź w małych grupach — 2—3 godziny na tydzień;
- 2) w pracy nie należy korzystać z podręczników szkolnych, lecz z książ-

zeczek obrazkowych, zawierających krótkie teksty, odpowiadające zainteresowaniom dziecka;

- 3) zajęcia mogą prowadzić jedynie wysoko kwalifikowani specjaliści, kształceni w uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych;
- 4) w czasie trwania reedukacji konieczna jest ścisła współpraca z rodziną.

Wśród wskazań szczegółowych, odnoszących się do założeń teoretycznych i realizacji programu reedukacji, zwraca się uwagę na:

- 1) korzystne znaczenie zajęć kinestetycznych — zwłaszcza u dzieci zahamowanych;
- 2) kształcenie szczególnie funkcji motoryki, percepcji słuchowej i wzrokowej oraz wzbogacanie słownika i pojęć ortograficznych.

## 2. Niemiecka Republika Federalna:

Hamburg — H. Tamm (6, 7).

Doświadczenia z dziećmi 9—10-letnimi o normalnej inteligencji z klas LRS (Lese-Rechtschreib-Schwäche) dają się ująć w 3 punkty:

- 1) psychologiczne odreagowanie negatywnej postawy dziecka do czytania (psychoterapeutyczne działanie);
- 2) wypracowanie nowej postawy emocjonalnej dziecka do czytania i nauki w ogóle, przy pomocy nowych środków dydaktyczno-wychowawczych;
- 3) nowa metoda pracy z dziećmi oparta o specyfikę ich trudności czytania.

Tradycyjne elementarze zastąpiono dziennikiem pracy, który jest wyrazem indywidualnych właściwości i zainteresowań dziecka. Wyrazy o szczególnej wartości strukturalno-ortograficzno-pojęciowej tworzą wyjściowy materiał analityczno-syntetycznego kursu nauczania.

H. Tamm kładzie duży nacisk w reedukacji na analizę wzrokową, którą — jego zdaniem — doprowadzić trzeba do absolutnej perfekcji, by przyporządkowanie znaku graficznego odpowiedniemu znakowi dźwiękowemu nie sprawiało dziecku najmniejszej trudności. Osiągnięcie tego celu stara się wzmocnić poprzez gestykulowaną mowę i ćwiczenia w zakresie analizy słuchowej.

## 3. Austria: Wiedeń — L. Schenk-Danziger (8).

Autorka zwraca szczególną uwagę w reedukacji na zwiększenie koncentracji uwagi i podniesienie tempa pracy, jak również wykształcenie orientacji przestrzennej. Do tego celu używa licznych zabawowych pomocy, loteryjek, gier (steckbretty, lottogry), których bogaty wachlarz umożliwi podtrzymywanie zainteresowania dziecka.

W procesie czytania L. Schenk-Danziger podkreśla znaczenie:

- 1) optycznego, kolorystycznego różnicowania liter;
- 2) akustycznego różnicowania dźwięków;

- 3) całościowego czytania wyrazów krótkich, często występujących w tekście;
- 4) czytania tekstów krótkich, ilustrowanych. W klasie zezwala na czytanie tekstów dobrze przećwiczonych i dobrowolnie przez dziecko zgłoszonych.

W nauce pisania eksponuje się dwie metody:

- 1) tzw. metodę listy wyrazów dr Hunger-Kaindlstorfer, w której ćwiczy się odpowiednio zestawione wyrazy z literami: b, d, g, p;
- 2) metodę wstawiania i sortowania, polegającą na uzupełnianiu liter, sylab, wyrazów.

#### 4. Czechosłowacja: Praga — Z. Matějček (3).

Ponad 20-letnie badania nad problemem dysleksji w Czechosłowacji dostarczyły bogatych przemyśleń i doświadczeń dla opracowania środków leczniczych.

System opieki nad dzieckiem dyslektycznym oparty jest na 4-poziomym działaniu, uwarunkowanym stopniem ciężkości trudności czytania i pisania dziecka:

- 1) W najłżejszych przypadkach reedukację dzieci dyslektycznych prowadzi się po prostu w szkołach, w ramach normalnego nauczania. Prowadzi ją nauczyciel języka czeskiego. Proces nauczania jest wysoce zindywidualizowany, dopasowany do możliwości dziecka. W metodzie nauczania uwzględnia się dodatkowo zajęcia i ćwiczenia terapeutyczne, których liczbę i zakres wspólnie ustalają nauczyciel i psycholog badający dziecko. Warunkiem skuteczności reedukacji na terenie szkoły jest nie tylko dobra znajomość metod reedukacji przez nauczyciela, ale także umiejętność twórczego przenoszenia ich do procesu nauczania oraz przystosowania do indywidualnych potrzeb dziecka. Koniecznym warunkiem powodzenia dziecka dyslektycznego w nauce jest wyzwalająca i zachęcająca do pracy atmosfera w klasie oraz okazywanie uznania dziecku za jego wysiłek.
- 2) w przypadku zaburzeń, których nie można usunąć w ramach normalnego nauczania, prowadzi się specjalne ćwiczenia wyrównawcze poza szkołą, na terenie poradni. Reedukację kończy się dopiero wtedy, gdy dziecko samodzielnie może sprostać wymaganiom programu szkolnego i uzyskać wyniki na poziomie przeciętnego ucznia w klasie.
- 3) Dla dzieci ze średnio ciężkimi defektami organizuje się klasy specjalne (wyrównawcze) albo nawet szkoły dla dyslektyków, w których wszystko — nauczyciele, proces dydaktyczny i odpowiednie pomoce — nastawione jest na reedukację. Klasa specjalna pełni ważną funkcję zapobiegawczą — chroni z jednej strony przed poczuciem niezawinionego niepowodzenia, na jakie dziecko narażone jest w szkole normalnej, z drugiej zaś — przed dyskwalifikacją społeczną, w po-

staci szkoły dla upośledzonych umysłowo, do której często trafia dziecko dyslektyczne.

Przy tej formie pomocy dziecko pozostając w środowisku rodzinnym zmienia jednak środowisko szkolne. Zmiana ta wpływa z reguły na dziecko korzystnie. W dawnym bowiem środowisku szkolnym dziecko umacniało się w niewierze we własne siły, w poczuciu niepełnowartościowości, jaką dawała rażąca dysproporcja między dążeniem i usiłowaniem a znikomym efektem. W dyslektycznej natomiast klasie dziecko tkwi w mikroklimacie. Przebywa w grupie dzieci o takich samych trudnościach oraz pod opieką nauczyciela, który ma dla niego wyrozumiałość i życzliwość. I ta właśnie przychylna, pogodna atmosfera pozbawia dziecko poczucia niepełnowartościowości i pozwala lepiej wykorzystać jego zdolności.

Prace pisemne i wypowiedzi uczniów w zakresie języka czeskiego i rosyjskiego nie są oceniane za pomocą stopni. Również na świadectwie stopnie z tych przedmiotów zastąpione są klasyfikacją opisową, która uwzględnia zarówno osiągnięcia, jak i niedociągnięcia (braki) ucznia w danym przedmiocie.

- 4) Najcięższe przypadki dysleksji, w których praktycznie walczy się o to, by chociaż w pewnym stopniu nauczyć dziecko czytać, należą do zamkniętej opieki szpitalnej. Pobyt w szpitalu zapewnia dziecku dokładne przebadanie oraz maksymalnie dobre warunki do reedukacji czytania. Z dzieckiem pracuje się tu całkowicie indywidualnie, wykorzystując bogaty zestaw różnych technik terapeutycznych. Jeśli uda się z pomocą właściwej metody skutecznie oddziaływać na dziecko, można liczyć na dalsze pomyślne wyniki.

W Czechosłowacji rozwija się różne formy kształcenia psychologów i nauczycieli dla prowadzenia korektywnych zajęć z dzieckiem dyslektycznym. Wprowadza się też na wyższych uczelniach, na wydziale pedagogicznym i psychologicznym, wykłady na temat dysleksji i metod reedukacji.

Przedstawione różne formy opieki nad dziećmi dyslektycznymi i ogólne założenia dla zajęć wyrównawczych, prowadzonych w wielu krajach, są oczywistym dowodem zrozumienia i troski o optymalny rozwój tych dzieci.

#### LITERATURA

1. BIGLMAIER F.: *Lesestörungen (Diagnose und Behandlung)*. München-Basel. 1965.
2. BOREL-MAISONNY S.: *Dyslexie et Dysorthographie*. Revue Française d'Hygiène et Médecine Scolaires. 1965, 15.
3. JIRASEK J., MATĚJČEK Z., ŽLAB Z.: *Poruchy čtení a psaní — vyvojová dyslexie*. Praha. 1966.

4. KOCHER F.: Über die LRS-Behandlung im Rahmen des Service Medico-pédagogique in Genf. W: Neues zur Lese und Rechtschreibschwäche Psychologische Praxis. (Schweiz) New York. 1963, 34.
5. Lese- und Rechtschreibschwäche bei Kindern. Bericht über eine Fortbildungs- und Arbeitstagung vom 11—14 Januar 1965 in der Kongresshalle Berlin. Weinheim und Berlin. 1966.
6. TAMM H.: Über die Arbeit in hamburgern LRS Klassen. W: Neues zur Lese- und Rechtschreibschwäche Psychologische Praxis. (Schweiz) New York. 1963, 34.
7. SIERSLEBEN W.: Zur Psychologie des Lesens — Lesestörung, Diagnose, Schema (praca dyplomowa). Universität zu Göttingen. 1954.
8. SCHENK-DANZIGER L.: Grundlage und Praxis der Legasthenie-Behandlung. Dortmund. 1965, 2.

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

ZYGMUNT WIATROWSKI

## PEDAGOGIKA PRACY — SUBDYSCYPLINĄ PEDAGOGICZNA

### I. Uwagi wstępne

We współczesnej literaturze pedagogicznej coraz częściej spotkać się można z określeniem — „nauki pedagogiczne” czy też — „dyscypliny pedagogiczne”. Podczas Partyjnej Narady Pedagogów w Warszawie w dniach 3 i 4 grudnia 1973 r. określenie to stosowane było powszechnie<sup>1</sup>. Oczywiście sprawa nie jest zupełnie nowa, bo przecież od lat w Polskiej Akademii Nauk istnieje i działa Komitet Nauk Pedagogicznych, niemniej dostrzegalna ostatnio tendencja akcentowania zwrotu „nauki pedagogiczne” godna jest uwagi.

Szczegółowa analiza pojęć — nauki pedagogiczne czy też dyscypliny pedagogiczne — wskazuje na to, że chodzi w nich w zasadzie o treści dotychczas podkładane pod nazwę „pedagogika”. Jakie jest zatem uzasadnienie dla tej tendencji? Mówić można o kilku przyczynach przedstawionego stanu rzeczy. Przede wszystkim — współczesna myśl pedagogiczna nie tylko że w sposób widoczny rozszerza swoje kręgi, ale — co jest bardzo znamienne — podlega też coraz większej specjalizacji. Jesteśmy świadkami ciągłego rozszerzania zakresu i zadań wychowania. Oprócz poszerzonego i pogłębionego nurtu wychowania przedszkolnego i szkolnego coraz większego znaczenia nabierają nurt wychowania paralelnego oraz edukacja permanentna. W następstwie — tradycyjna pedagogika rozpadać się zaczyna na działy i dyscypliny niemal samodzielne. Taki przynajmniej charakter próbuje im się nadać w toku wykładu akademickiego. Historykom wychowania odległe stają się współczesne problemy dydaktyczne; teoretykom i organizatorom kształcenia obowiązkowego na ogół obce są problemy andragogiki; reprezentantom pedagogiki specjalnej niewiele mówi pedagogika pracy, a pedagodzy społeczni pretendują do uzyskania prymatu w każdym zakresie, gdyż w ich mniemaniu punktem docelowym całego wychowania jest człowiek — jednostka żyjąca w ściśle określonych warunkach społecznych.

Na pewno każda z tych dziedzin dochodzi i dochodzić może do określonej samodzielności, lecz — tylko określonej, bowiem istnieje idea nad-

<sup>1</sup> Patrz: Materiały z Narady. *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 2/1974.

rzędna — wychowanie człowieka, której każdy z wymienionych działań musi być podporządkowany.

Tak więc uznając zasadność wyodrębniania się działań pedagogiki, a zarazem postulując potrzebę więzi między nimi, opowiadamy się za nazwą — nauki pedagogiczne.

Na takim stanowisku stoi Polska Akademia Nauk, gdy w przyjętej przez siebie klasyfikacji nauk pedagogicznych wyróżnia subdyscypliny:

1. Pedagogika ogólna
2. Teoria wychowania
  - 2.1 Teoria wychowania społeczno-moralnego
  - 2.2 Teoria wychowania fizycznego
  - 2.3 Teoria wychowania estetycznego
3. Dydaktyka
  - 3.1 Dydaktyka ogólna
  - 3.2 Dydaktyki szczegółowe
4. Pedagogika społeczna
5. Pedagogika dorosłych
6. Pedagogika specjalna
  - 6.1 Pedagogika resocjalizacyjna
  - 6.2 Pedagogika lecznicza
7. Pedagogika kształcenia zawodowego
8. Pedagogika kształcenia wyższego
9. Pedagogika porównawcza
10. Pedagogika systemów oświatowych
11. Historia oświaty i wychowania
12. Pedagogika wojskowa
13. Ekonomia oświaty
14. Socjologia wychowania
15. Pedagogika wychowania przedszkolnego
16. Pedeutologia
17. Polityka oświatowa.

Wprawdzie przedstawiony układ subdyscyplin w zakresie nauk pedagogicznych — jak na razie — stanowi tylko propozycję uporządkowania aktualnego stanu wiedzy pedagogicznej, lecz przypuszczać należy, że klasyfikacja powyższa (po wprowadzeniu niewielkich zmian) uzyska powszechną akceptację. Tą właśnie klasyfikacją posługiwał się prof. Czesław Kupisiewicz, gdy na wspomnianej naradzie określał najpilniejsze zadania pedagogów w okresie generalnej reformy systemu edukacji narodowej<sup>2</sup>.

Wszystko więc wskazuje na to, że określenie — nauki pedagogiczne przyjmie się, a dążność do tworzenia subdyscyplin w ramach nauk pedagogicznych jest jak najbardziej uzasadniona.

<sup>2</sup> Cz. Kupisiewicz: Rola i zadania nauk pedagogicznych w badaniach nad funkcjonowaniem systemu oświaty w PRL. *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 2/1974.



## II. Warunki wyodrębniania dyscypliny naukowej

W literaturze naukoznawczej panuje pogląd, że o samodzielności dyscypliny naukowej stanowią:

- 1) wyodrębniony przedmiot badań, który nie jest przedmiotem badań dla innej dyscypliny,
- 2) swoisty dla przedmiotu badań system pojęć i twierdzeń wraz z terminologią,
- 3) posługiwanie się własnymi metodami, dostosowanymi do przedmiotu badań.

Wydaje się, że w sytuacji istnienia wielu dyscyplin i tendencji do tworzenia subdyscyplin, jak również coraz wyraźniejszego dochodzenia do głosu badań i rozwiązań interdyscyplinarnych, można i należy poszerzyć wyżej przedstawione warunki samodzielności. W szczególności wyrażam pogląd, że każda nowa dyscyplina naukowa, dążąca do uzyskania określonej samodzielności, a co ważniejsze — wysokiej rangi społecznej, musi spełniać szereg warunków, z których na plan pierwszy wysuwają się:

- 1) wyraźnie sprecyzowany i społecznie znaczący przedmiot badań oraz zainteresowań badawczych,
- 2) odpowiednia do przedmiotu terminologia i nazewnictwo,
- 3) logicznie zwarty system pojęć i twierdzeń,
- 4) dostosowana do przedmiotu metodologia badań, w tym: metody, techniki i narzędzia oraz procedury badań,
- 5) określona platforma przebiegu i przetwarzania informacji naukowej (wydawnictwa, kontakty krajowe i zagraniczne itp.),
- 6) powszechnie uznana reprezentacja instytucjonalna i osobowa.

Nowością w stosunku do dotychczasowych ujęć jest:

- po pierwsze — zaakcentowanie społecznie znaczącego przedmiotu badań i zainteresowań naukowych,
- po drugie — uwzględnienie określonej platformy przebiegu i przetwarzania informacji,
- po trzecie — występowanie powszechnie uznanej reprezentacji instytucjonalnej i osobowej.

Każdy z tych warunków wymaga dodatkowych wyjaśnień, co też czynimy.

W dobie rewolucji naukowo-technicznej, której następstwem jest między innymi daleko posunięty podział pracy ludzkiej, bardziej niż kiedykolwiek znaczenia nabiera odpowiedni dobór problematyki badawczej. Chodzi o to, aby podejmowane badania i uzyskiwane na tej drodze wyniki służyły społeczeństwu. Człowieka zawsze interesowały i interesują różne problemy przyrody, społeczeństwa i kultury. Bogactwo tychże nakazuje jednak dokonywać selekcji i czynić przedmiotem naszych zainteresowań oraz działań tylko te, które skutkują pozytywnie w sensie spo-

lęcznym, które warunkują doskonalenie nas samych i naszego otoczenia. Przypadki tak zwanej „palantologii” mogą być nawet interesujące, lecz na pewno nie gwarantują pozytywnego skutku społecznego.

W sytuacji lawinowego przyrostu informacji w ogóle, a informacji naukowej w szczególności, niezmiernie ważnym staje się prawidłowy przebieg tej informacji, jak również skuteczne jej przetwarzanie. Chodzi między innymi o to, aby każda dyscyplina naukowa dysponowała informacją naukową najbardziej aktualną i najbardziej dokładną. Tylko taka informacja, taki jej przepływ i takie jej przetwarzanie mogą warunkować dalszy rozwój nauki, nie mówiąc już o właściwym wykorzystaniu potencjału twórczego ludzi nauki. Toteż nieodzownym warunkiem prawidłowego rozwoju każdej dyscypliny naukowej staje się możliwość szerokiego prezentowania i konfrontowania oraz weryfikowania stanowisk i twierdzeń. Do tego zaś potrzebne są wydawnictwa specjalistyczne, spotkania, dyskusje, konferencje i sympozja naukowe oraz bieżąca wymiana doświadczeń. Szczególnego znaczenia nabierają kontakty międzynarodowe, zarówno bezpośrednie, jak i pośrednie. Te wszystkie możliwości określamy mianem przebiegu i przetwarzania informacji naukowej i czynimy je ważkim kryterium samodzielności dyscypliny naukowej.

I wreszcie sprawa reprezentacji instytucjonalnej oraz osobowej. Dzisiaj bardziej niż kiedykolwiek ważnym się staje, aby wszyscy reprezentanci nauki widzieli nie tylko, czym się sami zajmują, ale także — czym zajmują się inni. Potrzeba ta wyłania się szczególnie silnie w związku z podejmowaniem badań interdyscyplinarnych, jak również z postulatem badań zespołowych. Dążyć więc należy do tego, aby każda dyscyplina i każda subdyscyplina naukowa utrzymywały i wzbogacały własną reprezentację instytucjonalną i osobową. Wydawać by się mogło, że reprezentację instytucjonalną stanowią zakłady naukowe w uczelniach wyższych i specjalistyczne instytuty naukowo-badawcze, a reprezentację osobową — pracownicy naukowcy, skupieni w tych placówkach. W rzeczywistości sprawa jest bardziej złożona, bowiem na skutek niewystarczającej koordynacji, jak również źle pojętej rywalizacji bardzo często wspomniana reprezentacja jest rozproszona i tym samym słaba. W naukach pedagogicznych sprawa powyższa niekiedy urasta do rangi problemu podstawowego, od rozwiązania którego uzależniony jest dalszy rozwój danej subdyscypliny. Jeśli do tego dodamy, że często reprezentanci danej dyscypliny, a na pewno kandydaci na reprezentantów, rozrzucony są po kraju i różnych instytucjach oraz zakładach pracy, to postulat tworzenia reprezentacji instytucjonalnej i osobowej dyscypliny pretendującej do samodzielności okaże się istotnym kryterium tej samodzielności.

Tak więc wszystkie wyszczególnione przez nas kryteria okazują się ważne. Potwierdzili to także uczestnicy wspomnianej Narady Partyjnych Pedagogów.

### III. Pedagogika pracy — próba ustalenia definicji i zakresu problemowego

Dziedzinę nas interesującą próbuje się nazywać różnie. W szczególności stosuje się dla niej nazwy: „pedagogika gospodarcza”, „pedagogika zawodowa”. „pedagogika kształcenia zawodowego” czy wreszcie „pedagogika pracy”.

Nazwa pierwsza — pedagogika gospodarcza — ma w Polsce określoną tradycję, bowiem już w okresie międzywojennym ukazała się praca Leona Bigeleisena pod takim właśnie tytułem.

Nazwa druga — pedagogika zawodowa — przyjęła się w krajach sąsiednich, głównie w Związku Radzieckim, Czechosłowacji i NRD.

Nazwa trzecia — pedagogika kształcenia zawodowego — występuje w projekcie klasyfikacji nauk pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.

Wreszcie za nazwą czwartą — pedagogiką pracy — opowiedziała się Rada Naukowa Instytutu Kształcenia Zawodowego (na wniosek Wiceministra Oświaty i Wychowania — doc. dra hab. Jerzego Wołczyka). Taka też nazwa zaczyna się przyjmować na gruncie polskim.

Oczywiście nawet najlepsza nazwa może pozostać na papierze, jeśli nie pójdą za nią dostatecznie ważkie treści i działania. Analizę treści podkladowanych pod wyżej wymienione nazwy przeprowadza Tadeusz Nowacki w rozprawie: „Pedagogika pracy jako dyscyplina pedagogiczna”<sup>3</sup>.

Uwagę Czytelnika pragniemy skupić w tej chwili jedynie nad sprawą ostatnią, tj. nad „pedagogiką pracy”.

Możliwie zwięzła definicja „pedagogiki pracy” mogłaby brzmieć następująco:

Pedagogika pracy — to dyscyplina w ramach nauk pedagogicznych, która na plan pierwszy wysuwa relację:

#### CZŁOWIEK — WYCHOWANIE — PRACA

Z tak przyjętego określenia wynika, że o przedmiocie pedagogiki pracy stanowią te wszystkie układy i związki przedmiotowo-treściowe, poprzez które nade wszystko przewija się idea przygotowania człowieka do pracy, szczególnie zawodowej, jak również idea skutecznego udziału w tej pracy.

Konkretyzując przedmiot badań i zainteresowań pedagogiki pracy można stwierdzić, że znaczącymi dla tej dyscypliny okazują się następujące problemy i zagadnienia:

- historia kształcenia zawodowego i przygotowania do pracy zawodowej,
- aktualny stan w zakresie kształcenia kadr kwalifikowanych dla gospodarki narodowej,

<sup>3</sup> Patrz — *Rocznik Pedagogika Pracy* — 1973, wyd. Instytutu Kształcenia Zawodowego.

- kształcenie i doskonalenie zawodowe w jednolitym systemie edukacji permanentnej,
- kształtowanie socjalistycznego stosunku do pracy i do życia,
- futurologiczne spojrzenie na kształcenie zawodowe, a w szczególności na potrzeby, możliwości i warunki tegoż kształcenia,
- teoretyczne podstawy pedagogiki pracy,
- teoretyczne podstawy metodyk przedmiotów zawodowych (łącznie z metodyką praktycznego nauczania zawodu),
- rola wychowania technicznego w szkole ogólnokształcącej,
- poradnictwo i orientacja zawodowa,
- związki zachodzące między pedagogiką pracy a innymi pokrewnymi dyscyplinami, jak fizjologią pracy, psychologią pracy, socjologią pracy, dydaktyką kształcenia zawodowego itp.

Do niezmiernie pilnych zadań badawczych stawianych przed pedagogiką pracy w okresie reformy systemu edukacji narodowej w świetle wypowiedzi uczestników wspomnianej Narady Partyjnej należą:

- model programowo-metodyczny kształcenia zawodowego na podbudowie obowiązkowej szkoły 10-letniej,
- model programowo-metodyczny i organizacyjny kształcenia zawodowego dla uczniów nie kończących szkoły 10-letniej,
- teoretyczne podstawy metodyk przedmiotów zawodowych oraz
- poradnictwo zawodowe.

Bogata problematyka wymaga rozległych terenów badań. Najbardziej typowe to:

- szkoły i inne ośrodki wychowania (dom rodzinny, organizacje młodzieżowe, środki masowego przekazu...), spełniające funkcję przygotowania do wyboru zawodu,
- szkoły i inne placówki oświatowo-wychowawcze, realizujące proces przygotowania do pracy zawodowej,
- ośrodki podejmujące i realizujące proces kształcenia ustawicznego pracowników, w tym: szkoły dla pracujących, kursy i studia podyplomowe, zakłady pracy i organizacje prowadzące różne formy ustawicznej oświaty zawodowej,
- ośrodki prowadzące badania nad skutecznością kształcenia i doskonalenia kadr dla gospodarki narodowej, wreszcie
- zakłady pracy w aspekcie skuteczności i potrzeb kształcenia zawodowego młodej kadry pracowników.

Z przedstawionego wykazu zagadnień i terenów badawczych wynika, że pedagogika pracy jako subdyscyplina pedagogiczna dysponuje rozległym, a przy tym specyficznym dla siebie przedmiotem badań naukowych, stąd jej dążenia do pewnego usamodzielnienia się są jak najbardziej uzasadnione.

WANDA GRUDZIŃSKA

**PROBLEMATYKA REALIZACJI ZADAŃ WYCHOWAWCZYCH  
W PROCESIE NAUCZANIA W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM**

Treści nauczania języka polskiego, matematyki oraz wiadomości o przyrodzie stanowią podstawę do określenia szczegółowych zadań dydaktyczno-wychowawczych w młodszym wieku szkolnym. Rzetelna realizacja tych zadań odgrywa istotną rolę w procesie rozwoju osobowości ucznia. W — nadal obowiązującym — Programie nauczania 8-klasowej szkoły podstawowej bardzo wyraźnie wiąże się zadania nauczania początkowego z rozwojem społeczno-moralnym dziecka. Dostrzega się więc potrzebę jednoczesnego opanowywania podstawowych technik uczenia się, kształtowania tendencji do szybkiego poznawania faktów i zjawisk, wyrabiania podstaw myślenia teoretycznego i praktycznego, a także wyposażania ucznia w wiedzę o zjawiskach społeczno-moralnych wyrażającą się w jego właściwym stosunku do nauki, obowiązków szkolnych, do otoczenia rówieśników i starszych<sup>1</sup>. Osiągnięcie tego, co dotyczy dbałości o moralną stronę osobowości wychowanka, staje się możliwe poprzez wprowadzanie go w społeczne życie szkoły, wyrabianie w nim nawyków społecznego współżycia, urabianie w toku pracy cech charakteru i wrażliwości moralnej, wychowywanie w duchu patriotyzmu i internacjonalizmu<sup>2</sup>, a także — co należałoby dodać — stwarzanie takich sytuacji, w których następowałoby poznawanie i rozumienie norm moralnych, jak również gotowość postępowania zgodnie z ich treścią.

Kształtowanie poznawania i rozumienia norm moralnych, widziane w podjętych badaniach jako istotne zadanie nauczania początkowego, nie jest w naszej literaturze i rzeczywistości pedagogicznej czymś nowym, co nie znaczy, że w zadowalającym stopniu rozwiązany. Samo bowiem zdefiniowanie zadań działalności dydaktyczno-wychowawczej nie wystarczy. Oczywiście zatem staje się konieczność dokonania pedagogicznej analizy procesu ich realizacji. Problem ten w odniesieniu do zadań dydaktycznych został przez pedagogów zbadany w dostatecznie wysokim stopniu, natomiast mechanizmy odnoszące się do realizacji zadań wychowawczych w procesie nauczania są — jak dotychczas — niewystarczająco określone. W oparciu o rozpoczęte badania naukowe autorka artykułu dokonuje próby określenia możliwości realizacji zadań wychowawczych w procesie dydaktycznym w młodszym wieku szkolnym. Podejmując analizę zgłoszonego problemu nie sposób pominąć faktu, że ze względu na pogłębiającą się specjalizację poszczególnych dziedzin wiedzy o człowie-

<sup>1</sup> Program nauczania 8-klasowej szkoły podstawowej. Warszawa 1963 s. 8—9, 20—23.

<sup>2</sup> T. Wróbel: Założenia organizacyjno-programowe przebudowy nauczania początkowego. *Przegląd Pedagogiczny*, 1970 nr 4.

ku nabiera aktualności potrzeba integracji teorii wyprowadzanych z różnych dyscyplin nauk społecznych, a uwzględniających postępowanie człowieka. Stwarza to szanse nie tylko tłumaczenia przebiegu wszelkich procesów pedagogicznych, ale również stanowi podstawę do korzystania z osiągnięć tych nauk, których dorobek w określonej problematyce jest znacznie bogatszy niż na gruncie pedagogiki. Psychologia społeczna właśnie dopracowała się prawidłowości rządzących przekazem wiedzy moralnej. Istotę dochodzenia do poznawania i rozumienia wiedzy moralnej widzą psychologowie w procesach warunkowania<sup>3</sup>. Uważa się, że wystarczy zestawić w czasie odpowiednie treści moralne z określonymi sytuacjami emocjonalnymi zapewniającymi przeżycie tych treści, by nastąpiło ich przyswojenie i uznanie za słuszne. Abstrahując od tego, że już sam przebieg procesu warunkowania budzi liczne kontrowersje<sup>4</sup>, zupełnie nie można zgodzić się z faktem niedoceniań szkoły, a więc także i lekcji, gdzie przede wszystkim takie warunkowanie powinno zachodzić.

Poglądy pedagogów na zagadnienie realizowania zadań wychowawczych w procesie nauczania nie zawsze były ujednoczone. Oprócz stanowisk, popartych podjętymi na ten temat badaniami, a potwierdzających możliwość osiągania pozytywnych — w tym względzie — wyników<sup>5</sup>, spotykało się i takie stanowiska, gdzie negowano oczywistość łączenia procesu nauczania z procesem wychowania. Ta słuszna tendencja wiązania realizacji zadań wychowawczych z procesem nauczania — choć ostatnio coraz to powszechniejsza — napotykała jednak wyraźne próby rozdzielania tych spraw. Początkowo i poglądy H. Muszyńskiego były właśnie przykładem takiego rozłącznego traktowania procesów nauczania i wychowania, prowadząc do zanegowania występującego między nimi związku. W procesie kształtowania osobowości wychowanka wyróżniał H. Muszyński zarówno sytuacje dydaktyczne, jak i wychowawcze. Cechy właściwe każdej z tych sytuacji były — zdaniem tego pedagoga — na tyle odmienne, że dla podkreślenia istoty różnic między nimi używał dla ich oznaczenia nawet dwóch różnych wzorów. Wprawdzie w tym samym tekście stwierdzał również, że „zarysowuje się także możliwość tworzenia sytuacji, które byłyby zarazem dydaktyczne i wychowawcze”<sup>6</sup>, ale z tej możliwości

<sup>3</sup> M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski: *Psychologia jako nauka o człowieku*. Warszawa 1966, s. 132—152. W. Szewczuk: *Psychologia*. T. 2, Warszawa 1966, s. 62.

<sup>4</sup> Porównaj np. H. Muszyński: *Teoretyczne problemy wychowania moralnego*. Warszawa 1963, s. 239. Z. Szulc: *Kształtowanie przekonań moralnych*. Wrocław 1969, s. 93—94.

<sup>5</sup> Por. K. Lech: *Nauczanie wychowujące*. Warszawa 1967; B. Suchodolski (red.): *Dzień powszedni szkoły podstawowej w klasach 1—4*. Wrocław 1967; M. Łobocki: *Godziny wychowawcze w szkole podstawowej*. Warszawa 1973; W. Zaczyński: *Kształtowanie postaw i przekonań uczniów w procesie nauczania*. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1972 nr 1; J. Galant: *Proces dydaktyczno-wychowawczy na lekcjach w klasach 1—4*. Warszawa 1972.

<sup>6</sup> H. Muszyński: *Wstęp do metodologii pedagogiki*. Warszawa 1971, s. 303—309.

stosunkowo szybko wówczas zrezygnował i jego ostateczne propozycje dotyczyły jednak tworzenia niezależnego od procesu nauczania systemu wychowawczego szkoły. Sąd ten niepokoił szczególnie w zetknięciu z innym jego twierdzeniem, gdzie sam H. Muszyński pisze, że „wychowanie... to kształtowanie motywów człowieka oraz jego emocjonalnego stosunku do określonych zjawisk, ludzi, rzeczy, idei, wartości”<sup>7</sup>. Nie sposób jednak kształtować żadnego stosunku do zjawisk i rzeczy poza nimi samymi — nie ma więc dogodniejszej sytuacji niż lekcja, gdzie nauczyciel w toku nauczania poszczególnych przedmiotów wprowadza ucznia w naturalny kontakt z otaczającym go światem i ma pozbawioną sztuczności okazję do kształtowania emocjonalnego stosunku do określonych rzeczy czy zjawisk społeczno-moralnych. Najnowsze — jednak — przemyślenia H. Muszyńskiego wskazują na realną możliwość integrowania procesu nauczania i wychowania, gdyż „wszelkie nauczanie daje także efekt uboczny w postaci utrwalania się pewnych dyspozycji kierunkowych”<sup>8</sup> (postawy, przekonania, ideały). Integracja ta będzie zachodziła wtedy, gdy nauczyciel obejmie jednoczesną uwagę zarówno poznawczo-prakseologiczne czynności ucznia, jak i czynności społeczno-moralne. Jeśli zatem przyjąć za H. Muszyńskim sąd, że prawdziwe przygotowanie jednostki do pełnego i twórczego uczestnictwa w życiu społecznym polega na wyposażeniu ucznia zarówno w intelektualne narzędzia społecznego działania (wiedza, umiejętności, zdolności), jak i w dyspozycje trwale ukierunkowujące działania (ideały, zasady), to należy zauważyć, że właśnie obecne merytoryczne poszukiwania w dydaktyce wychodzą tym zadaniem naprzeciw. Widoczne staje się coraz to powszechniejsze zwracanie uwagi na wychowawczą stronę procesu dydaktycznego. Dostrzeganie w procesie dydaktycznym jedynie drogi intelektualnego kształcenia wydaje się być już dzisiaj nie do przyjęcia. Teoria wielostronnego nauczania i uczenia się W. Okonia stała się czynnikiem wyjątkowo sprzyjającym przewyciężeniu tzw. jednostronnego intelektualizmu w pracy szkolnej<sup>9</sup>. Koncepcję szkoły jako instytucji przekazującej wiedzę i kontrolującej jej przyswajanie przeciwstawia W. Okoń idei szkoły-uczelni, gdzie poznawanie otaczającej wychowanka rzeczywistości odbywa się jednocześnie drogą przyswajania, odkrywania, wartościowania i działania. Znaczy to, że nierozłącznym składnikiem procesu nauczania jest także wychowanie — bowiem uczeń nie tylko przyswaja sobie wiedzę, lecz przede wszystkim angażuje się umysłowo, emocjonalnie, społecznie, wykrywa i rozwiązuje zagadnienia naukowe i praktyczne, przeżywa na treściach określonych przedmiotów nauczania wartości społeczne, moralne, estetyczne. Uczy się w ten sposób dokonywania samodzielnej ich oceny i na tej podstawie wszech-

<sup>7</sup> H. Muszyński: Warunki intensyfikacji pracy wychowawczej szkoły. *Nauczyciel i Wychowanie*. 1969 nr 1.

<sup>8</sup> H. Muszyński: Psychologiczne podstawy nauczania wychowującego. *Kwartalnik Pedagogiczny*. 1973, nr 4.

<sup>9</sup> W. Okoń: Podstawy wykształcenia ogólnego. Warszawa 1969.

stronnie rozwija swoją osobowość. W ślad za tymi założeniami teoretycznymi ukazuje W. Okoń praktyczną możliwość osiągania tych celów. Jest autorem między innymi i takiej strategii postępowania dydaktycznego, które ukierunkowane jest na rozwój procesów emocjonalnych związanych ściśle z sądami wartościującymi<sup>10</sup> — chodzi bowiem o powstawanie stosunku ucznia do wiadomości i różnych wartości społeczno-moralnych. W stosunku tym występują pierwiastki intelektualno-poznawcze i towarzyszące im emocjonalno-wolicjonalne, co ułatwia ocenę zjawisk i rzeczywistości oraz stwarza podłoże motywacyjne działania. Warto podkreślić, że nie rezygnuje się tu z przekazywania wiedzy o zjawiskach społeczno-moralnych, ale też nie przypisuje się jej siły wychowującej. W przekazywaniu tej wiedzy ważne jest dotarcie do istoty zjawisk społeczno-moralnych poprzez ich intelektualną analizę, gdzie — jak wiadomo — procesowi temu współtowarzyszą reakcje uczuciowe, tak istotne przecież w procesie wychowania społeczno-moralnego<sup>11</sup>. Poczynione wyżej założenie, że poznawanie i rozumienie norm moralnych<sup>12</sup> widziane jest jako ważne zadanie w procesie nauczania początkowego, wymaga wyjaśnienia:

— na czym polega rozumienie norm moralnych i dlaczego kształtowanie tego rozumienia jest istotne w procesie wszechstronnego kształcenia wychowanka,

— czy i dlaczego możliwe jest realizowanie takich zadań w młodszym wieku szkolnym.

Termin „rozumienie” ma bardzo obszerną literaturę z zakresu psychologii ogólnej, niemniej fakt jej przestudiowania nie gwarantuje w dostatecznym stopniu odpowiedzi na pytanie — co to znaczy rozumienie normy moralnej. W rozważaniach opartych o badania J. Deweya, J. P. Pawłowa, St. Szumana, J. Dawida czy T. Tomaszewskiego nie znajduje się definicji rozumienia normy moralnej. Na ogół bowiem terminu „rozumienie” nie odnosi się do norm regulujących postępowanie człowieka. Bliższe poruszanej tu problematyce wydają się być sądy M. Kreutza<sup>13</sup>. Autor pisząc o rozumieniu stwierdza, że coś jest dla nas zrozumiałe, gdy znamy racje, z których dane twierdzenia wynikają, lub następstwa, do których prowadzą. Rozumienie przejawia się w trafnym posługiwaniu się wiedzą ogólną w nowych, odmiennych, ale konkretnych sytuacjach przy wyjaśnianiu zjawisk i wypowiedzi. Pojęcie „rozumienie” nabiera jeszcze u M. Kreutza innego, szerszego znaczenia — termin ten oznacza wtedy pewną wiedzę, znajomość istoty faktów i zależności między nimi zacho-

<sup>10</sup> W. Okoń (red.): System dydaktyczny. Warszawa 1971, s. 47, 51.

<sup>11</sup> Por. K. Sołnicki: Teoria środków wychowania. Warszawa 1973, s. 72—73; T. Mądrzycki: Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw. Warszawa 1970, s. 25.

<sup>12</sup> Norma (zasada) moralna to sąd o tym, co i w jaki sposób należy czynić, jakim należy być, aby sprostać wymaganiom stawianym przez społeczność dorosłych, społeczność koleżeńska.

<sup>13</sup> M. Kreutz: Rozumienie tekstów. Warszawa 1968, s. 29—31.



dzącymi — również w odniesieniu do zachowania człowieka. Rozumiemy postępowanie drugiego człowieka — tłumaczy — gdy wiemy albo domyślamy się, dlaczego on w pewien sposób postąpił, o co mu chodzi, jakie ma uczucia, do czego dąży. Rozumieć znaczy tu więc znać przyczynę lub cel danego postępowania, znać jego uzasadnienie, a także następstwa i konsekwencje, do których prowadzi. Wyjaśnienie — na czym polega zrozumienie normy moralnej — znajdujemy w naszej literaturze jedynie u H. Muszyńskiego, który w społeczno-moralnym rozwoju dziecka dopatruje się takiego etapu, kiedy ono zaczyna wnikać w sens prawidłowości społeczno-moralnego postępowania ludzi. H. Muszyński za L. Cronbachem przyjmuje, że „...zrozumienie sensu zasady moralnej polega na tym, że dziecko umie sobie wyobrazić, jakie konsekwencje powinny nastąpić w działaniu człowieka, jeśli ma ono być z zasadą tą w zgodzie...”<sup>14</sup>.

Aczkolwiek cenne jest w ogóle podjęcie próby tłumaczenia zjawiska zrozumienia normy moralnej, to jednak przytoczona i przyjęta przez H. Muszyńskiego definicja jest jednokierunkowa i niepełna. Zwraca się w niej uwagę jedynie na skutki, konsekwencje takiego zachowania człowieka, które jest zgodne lub nie z określoną zasadą moralną. Taką definicję rozumienia sensu normy moralnej łatwo zamienić na zdanie — jeśli postępujesz (lub nie) zgodnie z zasadą moralną, to możesz się spodziewać określonych rezultatów swojego zachowania. Nie jest to więc wyjaśnienie istoty normy moralnej, ale jedynie przekazanie dziecku informacji o następstwach jego zachowania. Definicja, jaką posługuje się H. Muszyński, nie ujmuje zależności zachodzącej między motywem, racją danego zachowania a jego skutkiem czy następstwem — nie odpowiada zatem na pytanie dlaczego tak, a nie inaczej należy postępować.

Ten pomijany u H. Muszyńskiego — w definicji rozumienia zasady moralnej — element ukazywania racji, uzasadnień danego zachowania znajduje pewne odniesienie w naszej rzeczywistości — obserwacja działań naszych wychowawców pozwala przypuszczać, że pewne braki w ich wiedzy socjologicznej nie pozwalają im na podejmowanie zabiegów tłumaczenia także i racji ludzkich zachowań, co jest znacznie trudniejsze niż ukazywanie samych tylko konsekwencji.

W przyjętym znaczeniu rozumienie normy moralnej oznacza: znajomość przyczyn lub racji oraz celu i skutków określonego normą zachowania. Dziecko zatem rozumie normę moralną, gdy zna uzasadnienia czy przesłanki, z których ta norma wynika, lub też następstwa czy konsekwencje, do których prowadzi. Tak pojęte rozumienie daje swój wyraz w tłumaczeniu i wyjaśnianiu.

Potrzebę rozumienia norm moralnych docenia się w naszej literaturze i rzeczywistości wychowawczej dosyć powszechnie. Poważnym rzecznikiem podejmowania — w tym względzie — działań jest m.in. i H. Mu-

<sup>14</sup> H. Muszyński: Podstawy wychowania społeczno-moralnego. Warszawa 1967, s. 71.

szyński. Chociaż sposoby, jak i teren realizowania tego zadania wg koncepcji tego pedagoga mogą budzić wątpliwości, to jednak nie sposób nie zauważyć aż parokrotnie podkreślanej przez niego konieczności kształtowania rozumienia zasad moralnych np. chociażby w momencie dostarczania dziecku wiedzy moralnej, uświadamianiu mu celów i zasad postępowania moralnego czy też kształtowania sądów i przekonań moralnych<sup>15</sup>.

Rozumienie norm moralnych staje się szczególnie ważne wobec faktu, że tylko to, co dobrze rozumiemy, może korzystnie wpływać na nasze postępowanie, na przystosowywanie się do nowych sytuacji<sup>16</sup>. Zrozumiane zasady moralne umożliwiają ocenę i krytyczny stosunek wobec problemów społeczno-moralnych. Często nawet przybierają postać motywów<sup>17</sup> skłaniających do działania, u podstaw którego m.in. leży właśnie poznawanie rzeczywistości i rozumienie jej. Chociaż sama znajomość norm nie wyznacza jeszcze postępowania człowieka — wystąpić bowiem winny struktury motywacyjnej oparte na rozumieniu zjawisk społeczno-moralnych i towarzyszących temu procesowi emocjach, to jednak można przypuszczać, że brak zrozumienia zasady moralnej stwarza warunki zubożenia ucznia wobec wszelkich wartości.

Występujące w toku lekcji procesy intelektualne i towarzyszące im emocje mogą — jak się zakłada — w sposób bardzo naturalny powodować poznawanie, rozumienie i przeżywanie wiedzy moralnej. Właśnie zdobywanie wiedzy moralnej, poparte świadomością tego, co słuszne lub nie w postępowaniu moralnym, pozwala już mówić o przekonaniach<sup>18</sup>.

Przekonanie, jak można przyjąć na podstawie odpowiedniej literatury, jest przede wszystkim aktem poznawczym. Istota przekonania polega na akceptacji sądu na zasadzie uznania jego prawidłowości bądź słuszności. Ten poznawczy aspekt procesu kształcenia przekonań jest dość często nie doceniany lub wręcz pomijany na rzecz czynnika emocjonalnego. W miarę jednak rozwoju dziecka oddziaływania wychowawców kierują się przecież bardziej ku procesom intelektualnym wyzwalającym także reakcje uczuciowe.

Jeśli — jak przyjęto — dokonujące się w procesie nauczania poznawanie i rozumienie norm moralnych ma istotne znaczenie, to nasuwa się kolejne pytanie — czy w programie nauczania początkowego istnieją takie treści, które pozwolą na realizację postawionego tu zadania oraz czy organizacja zajęć dydaktyczno-wychowawczych, a także właściwości procesów poznawczych ucznia w tym wieku są czynnikami sprzyjającymi tej realizacji.

<sup>15</sup> H. Muszyński: *Teoretyczne problemy wychowania moralnego*. Warszawa 1965, s. 157—165.

<sup>16</sup> M. Kreutz: *Rozumienie tekstów*. Warszawa 1968, s. 13.

<sup>17</sup> M. Łobocki: *Intensyfikacja wpływów wychowawczych*. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1972 nr 2.

<sup>18</sup> Z. Szulc: *Kształtowanie przekonań moralnych*. Warszawa 1969, s. 43.

Problem wiedzy o zjawiskach społeczno-moralnych znajduje szczególnie odbicie w treściach nauczania języka polskiego w klasach 3 i 4, gdzie w zagadnieniach centralnych i tematyce szczegółowej tego przedmiotu występuje on dość jasno, ponieważ w procesie poznawania jakichkolwiek zjawisk eksponowana jest rola i obowiązki człowieka w stosunku do przyrody, społeczeństwa i kultury. Ponadto w koncentrycznym układzie treści istnieją rzeczywiste możliwości, aby uczniowie w klasach niższych zetknęli się z zagadnieniami moralnymi tak, jak one kształtują się w autentycznym życiu, w którym szkoła spełnia swoje zadania. Uczniom — w tej sytuacji — łatwiej dostrzec i zrozumieć podstawowe sprawy z zakresu postępowania człowieka, łatwiej wytworzyć refleksyjny stosunek do opanowywanej wiedzy. Skoncentrowanie się na treściach języka polskiego ma jeszcze inną uzasadnienie — język polski jest w klasach młodszych przedmiotem ogniskowym. Tematyka jego — w głównej mierze — służy za podstawę planowania pracy dydaktyczno-wychowawczej, co stwarza dodatkowo okazję do eksponowania jako głównych i kierunkowych tych treści, które mogą być użyteczne w realizacji określonego zadania. Lektura tekstów pierwszych czytanek, różne formy ich opracowania, możliwość włączenia pozycji dodatkowych, uzupełniających, mogą stać się źródłem głębszej świadomości społecznej, a tym samym lepszego poznania i przeżycia sensu normy moralnej.

Bogaty, ale jeszcze nie uporządkowany zespół doświadczeń dziecka w młodszym wieku szkolnym — ciągle zresztą w toku nauki szkolnej poszerzany — stwarza potrzebę porządkowania i rozumienia rzeczywistości. Rodzące się na tym tle problemy dziecko chce rozwiązywać. Przy pomocy tego, co już wie, pragnie dociekać i poznawać prawidłowości rządzące życiem społecznym — a więc to, czego jeszcze nie zna. Uczeń w tym okresie życia jest aktywny, ciekawy, szuka, sprawdza, bada<sup>19</sup>. Poznawanie źródeł postępowania społecznego, kształtowanie w toku lekcji refleksyjnego stosunku do norm moralnych wymaga uwzględnienia poziomu dojrzałości umysłowej ucznia w młodszym wieku szkolnym.

H. Muszyński charakteryzując etapy rozwoju społeczno-moralnego dziecka jest zdania, że wnikanie w sens zasad moralnego postępowania jest możliwe dopiero w ostatnich latach pobytu dziecka w szkole<sup>20</sup>. Powstaje wątpliwość — czy tłumaczenie istoty norm moralnych pojmowane przez autora tylko jako ukazywanie konsekwencji ludzkich zachowań, w wypadku przestrzegania lub nie określonej zasady, jest dopiero osiągalne aż w tak odległym okresie życia dziecka? Wątpliwość tę potęguje inny sąd H. Muszyńskiego, że: „przeżywanie określonych problemów moralno-społecznych może być na pewnym poziomie rozwoju dziecka ogni-

<sup>19</sup> M. Żebrowska: Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży. Warszawa 1966, s. 330—345.

<sup>20</sup> H. Muszyński: Podstawy wychowania społeczno-moralnego. Warszawa 1967, s. 71.

wem wiodącym dla całego procesu wychowania społeczno-moralnego"<sup>21</sup> — można by więc sądzić, że chodzi o możliwie wczesny okres życia dziecka, skoro podkreśla się jego wiodącą rolę dla całego procesu wychowania.

Badania podejmujące temat dojrzałości umysłowej ucznia w młodszym wieku szkolnym pozwalają sądzić, że dziecko w tym okresie zdolne jest do prawidłowego wnioskowania, jeśli przy rozwiązywaniu jakichkolwiek zadań (problemów) może zastosować operacje myślowe ściśle związane z konkretnymi i nieobojętnymi przedmiotami (sytuacjami). Jeśli z określonych powodów uczeń nie jest w stanie aktualnie wykonać takich czynności, może zawsze rozwiązać określone zadania (problemy), odwołując się do wcześniejszych doświadczeń czy wyobrażeń<sup>22</sup>.

Na tle tych stwierdzeń zarysowuje się przekonanie, że refleksyjne podejście do tego wszystkiego, co dotyczy postępowania człowieka — a więc i do norm regulujących to postępowanie — jest możliwe na poziomie nauczania początkowego, jeśli tylko zastosujemy odpowiednie metody postępowania dydaktycznego. Interesująca więc staje się odpowiedź na pytanie — jakie metody opracowywania w toku lekcji tekstów literackich z języka polskiego w klasach 3 i 4 wpływają na poznawanie i rozumienie norm moralnych przez dziecko w młodszym wieku szkolnym. Sprawdzenie słuszności poczynionych tu założeń i przypuszczeń stało się treścią podjętych badań.

<sup>21</sup> M. Muszyński: *Podstawy wychowania społeczno-moralnego*. Warszawa 1967, s. 126.

<sup>22</sup> M. Przetacznikowa: *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*. W-wa 1967, s. 147—161; B. Suchodolski (red.): *Zarys pedagogiki*. T. I, Warszawa 1962, s. 485—487.

# DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

JAN KUPCZYK  
POZNAŃ

## IDEAŁ PRZYSZŁEGO MAŁŻONKA W OCZACH MŁODZIEŻY

Jakość rodziny, jej ideologia, model konsumpcji, spójność i poziom kultury współżycia jej członków — wszystko to modeluje osobowości poszczególnych członków tej rodziny, a zwłaszcza dzieci. Jest też wynikiem i funkcją utrwalonych stereotypów zachowań dorosłych członków rodziny. Te stereotypy zachowań dorosłych członków rodziny nawarstwiły się w ich osobowości na gruncie ich indywidualnych doświadczeń życiowych, zwłaszcza w okresie dzieciństwa. Ciężą one w dużej mierze na sposobach pełnienia przez dorosłych członków rodziny ich ról małżeńskich i rodzicielskich, przez co wpływają zarówno na jakość swoich rodzin tak pod względem ich ideologii, modelu konsumpcji i rekreacji, jak również pod względem spójności i poziomu kultury współżycia wszystkich ich członków. Wszystko to zdecydowanie wpływa na kształtowanie się osobowości najmłodszych członków rodziny, dzieci.

Socjologdy, futurologdy i demografowie rejestrują i przewidują dalsze przeobrażanie się rodzin z tradycyjnych rodzin patriarchalnych w rodziny coraz bardziej egalitarne. Dzieje się to wraz z industrializacją i urbanizacją społeczeństw. Wraz z industrializacją społeczeństwa i postępującą urbanizacją zmienia się także obyczajowość związana z funkcjonowaniem ról rodzicielskich i małżeńskich. Obserwujemy szybki zanik rodzin wielopokoleniowych zamieszkujących pod wspólnym dachem i rodzin wielodzietnych. Rozluźniają się i zanikają więzi pomiędzy dalszymi krewnymi<sup>1</sup>. Zmieniają się także skale wartości, według których młodzi kierują się w doborze partnerów do małżeństwa, a także skale wartości dające poczucie zadowolenia bądź niezadowolenia ze swoich partnerów w małżeństwie. Wartości te różnią się od siebie w różnych środowiskach lokalnych, a także związane są z poziomem wykształcenia danych osób, ich aspiracjami i typem osobowości oraz identyfikowaniem się z podkulturą środowiska społeczno-zawodowego, w jakim przebywają. Wynikają też czasem z osobistych doświadczeń tych osób wyniesionych z domów rodzinnych.

Jak wynika z badań F. Adamskiego, młodzież studująca najbardziej sobie ceni u współmałżonków takie cechy, jak: pracowitość, zaradność, poziom intelektualny, ambicje zawodowe<sup>2</sup>. W środowisku robotniczym, według badań A. Kłoskowskiej, najbardziej pożądanymi cechami dobrego męża są: a) zarabianie na utrzymanie rodziny (64,6%), b) dawanie przykładu rodzinie (44,4%), c) przywiązanie do domu

<sup>1</sup> Szerzej na ten temat pisze Z. Tyszka w swoich pracach, takich jak np.: *Przeobrażenia rodziny robotniczej w warunkach uprzemysłowienia i urbanizacji*, wydanej przez PWN w roku 1970, a także w pracy: *Socjologia rodziny*, wydanej przez PWN w roku 1974.

<sup>2</sup> F. Adamski: *Model rodziny w świadomości młodzieży współczesnej*. *Kultura i Społeczeństwo*, R. 12, 1968, nr 1, s. 185—191.

(33,3%), interesowanie się wychowaniem dzieci (23,2%). Tylko 10% kobiet z tego środowiska stwierdza, że dobry mąż winien kochać rodzinę. Dobra żona w tym środowisku to: 1) dobra gospodyni (75,8%), odznaczająca się dobrym charakterem (49,5%), dobra matka (33,3%). Atrakcyjność fizyczna w tym środowisku istotna była tylko dla 15,8% badanych respondentów, zaś uczucia, jakie żywi żona do męża — dla 10% mężów<sup>3</sup>.

Z analizy klienteli biura matrymonialnego, jakiej dokonała B. Łobodzińska, wynika, że kobiety w swoich ofertach matrymonialnych częściej wymagają od kandydatów na małżonków wykształcenia, zaś mężczyźni częściej oczekują, że kandydatka na żonę wniesie w posagu mieszkanie. Niewielki procent osób stawia wymagania od kandydata na męża lub żonę, ażeby byli oni religijni (7,0% kobiet i 2,0% mężczyzn). 17,5% klientów i 20,5% klientek biura matrymonialnego wskazuje na zawód i poziom zamożności jako warunek zawarcia związku małżeńskiego. Ideal żony klientów biura matrymonialnego różnicuje się w zależności od ich wykształcenia. Mężczyźni z wykształceniem podstawowym pragną żony gospodarnej, zaradnej, łatwej we współżyciu; względ na stan cywilny i atrakcyjność zewnętrzną pojawia się stosunkowo rzadko. Mężczyźni z wyższym wykształceniem najbardziej cenią sobie panny, około 50% z nich chce się żenić z kobietami o średnim wykształceniu, przystojnymi i atrakcyjnymi towarzysko. W ideale mężczyźni ze średnim wykształceniem pojawiają się zarówno wymóg gospodarności, jak i reprezentacyjności partnerki.

Ideal męża w oczekiwaniach kobiet pragnących wyjść za pośrednictwem biura matrymonialnego za mąż — to: mężczyzna bez nałogów, posiadający zawód, zalety charakteru, religijny — gdy chodzi o kobiety z wykształceniem podstawowym; wykształcony, z zaletami charakteru, przystojny, domator, zdrowy i posiadający mieszkanie — jakich poszukują kobiety ze średnim wykształceniem; o zaletach towarzyskich, dobrze sytuowani, wykształceni — na które to cechy zwracają głównie uwagę kobiety posiadające wyższe wykształcenie<sup>4</sup>.

B. Łobodzińska w innej z swoich prac stwierdza: „Współczesnym posagiem są cechy osobowe przyszłych małżonków, ich cechy charakteru, wykształcenie, zawód, stanowisko zawodowe itp. przy równoczesnym włączeniu tradycyjnego posagu. Na podstawie wymaganych cech współmałżonka można sądzić, że poszukiwanie kandydata lub kandydatki do małżeństwa odbywa się pod kątem przydatności jego cech osobowych i społecznych dla procesu stabilizowania się w zbiorowości ludzi dorosłych i przystosowania do życia dorosłych oraz osiągnięcia sukcesu życiowego”<sup>5</sup>. A. Olszewska-Ładyka stwierdza wręcz, że „głównym motorem dążenia do małżeństwa jest pragnienie wszechstronnej (bytowej, uczuciowej) stabilizacji życiowej”<sup>6</sup>. Podobnie i M. Trawińska pisze, że „w swojej klasycznej postaci przymus ekonomiczny jako czynnik określający zawarcie małżeństwa należy już zarówno w mieście, jak i na wsi do przeszłości. Pojawia się natomiast pojęcie «warunków do życia» oznaczające (...) przede wszystkim posiadanie zawodu, dalej mieszkania, potem niezbędnych środków do urządzenia pierwszego etapu pożycia rodzinnego. Na wsi zawód staje się ekwiwalentem majątku, w mieście gwarancją stabilizacji (...)”<sup>7</sup>.

<sup>3</sup> A. Kłoskowska: *Badania modelu rodziny w łódzkim środowisku robotniczym. Przegląd Socjologiczny*, 1966, t. 14, z. 1, s. 116—124.

<sup>4</sup> B. Łobodzińska: *Manowce małżeństwa i rodziny. Szkice obyczajowe*. Warszawa, 1963, s. 240.

<sup>5</sup> B. Łobodzińska: *Niektóre problemy analizy instytucji małżeństwa w Polsce. Studia Socjologiczne*, 1966 nr 1 (20), ss. 189—212.

<sup>6</sup> A. Olszewska-Ładyka: *Rodzina*. Warszawa 1964, s. 35.

<sup>7</sup> M. Trawińska: *Model małżeństwa i rodziny w materiałach autobiograficznych. Wiś Współczesna*, R. 11, 1967, nr 1 (119), ss. 58—69.

### Charakterystyka materiału badawczego

Posługując się kwestionariuszem ankiety<sup>8</sup>, zebrano 830 wypowiedzi młodzieży kształcącej się w różnych szkołach ponadpodstawowych (liceach ogólnokształcących, technikach zawodowych, zasadniczych szkołach zawodowych, zasadniczych szkołach zawodowych zakładów poprawczych) i podstawowych wieczorowych oraz zakładów poprawczych, dotyczące najważniejszych cech, jakimi winni odznaczać się ich ewentualni kandydaci na przyszłych współmałżonków. Wypowiedzi te zebrano od młodzieży będącej w tym samym wieku (16—18 rok życia), ale kształcącej się z różnym powodzeniem w rozmaitych szkołach, pochodzącej z różnych środowisk lokalnych i społeczno-zawodowych. W podobny sposób uzyskano 355 wypowiedzi od rodziców tej młodzieży odnośnie najbardziej pożądanых cech od kandydata na przyszłego zięcia lub synową.

#### Płeć młodzieży a najważniejsze wymogi stawiane przez nią przed kandydatem na przyszłego współmałżonka

Najczęściej wymienianymi cechami, jakimi przede wszystkim winien odznaczać się ewentualny kandydat (kandydatka) na współmałżonka, to cechy intelektualne, takie jak: mądry(a), inteligentny(a), wykształcony(a). Na cechy takie, jako na najważniejsze, jakimi musi wykazać się ewentualny kandydat do małżeństwa, wskazało aż 36,8% badanej młodzieży. Kryterium zalet intelektualnych stosują częściej chłopcy (37,4%) niż dziewczęta (32,8%), które z kolei najczęściej przywiązują największą wagę do cech osobowości kandydata na męża, takich jak: troskliwość, uczciwość, dobroć, wyrozumiałość, spolegliwość. Na charakterologiczne cechy osobowości jako najważniejsze cechy, jakimi muszą odznaczać się ewentualni kandydaci na mężów, wskazuje aż 47,9% dziewcząt. Cechy takie pożądanе są jako najważniejsze tylko przez 19,7% chłopców, a zatem znacznie rzadziej niż przez dziewczęta.

Chłopcy znacznie częściej niż dziewczęta przywiązują wagę do cech wyglądu zewnętrznego partnerki (ładna, miła). 30,2% badanych chłopców cechy wyglądu zewnętrznego uznało za najważniejsze w doborze kandydatki na żonę. Wygląd zewnętrzny kandydatów na mężów najważniejszy jest zaledwie dla 9,2% badanych dziewcząt.

Walory materialne związane z kandydatem na współmałżonka jako najbardziej pożądanе cechy (z mieszkaniem, z gotówką, z samochodem, z wysokimi zarobkami) najważniejsze są dla 6,8% badanej młodzieży, częściej dla chłopców (8,9%) niż dla dziewcząt (2,7%). Względ uczuciowy jako najważniejszy warunek stawiany przed kandydatem na współmałżonka (ażeby był kochający) najważniejszy jest dla 4,2% badanej młodzieży, częściej dla dziewcząt (6,8%) niż dla chłopców (3,4%).

Tylko 0,5% badanej młodzieży (0,6% dziewcząt i 0,4% chłopców) za najważniejszą cechę, jaką musi posiadać ich kandydat do małżeństwa, uznało jego religijność. Religijność partnera do małżeństwa nie jest więc cechą, która ma jakieś znaczenie w doborze młodych ludzi. Stanowi ona jednak najważniejsze kryterium oceny kandydata (kandydatki) na zięcia (synową) dla 3,7% badanych rodziców<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Do opracowania niniejszego artykułu wykorzystano tylko pytania związane z tematem artykułu z szerszej ankiety opracowanej do badań uwarunkowań aspiracji życiowych młodzieży.

<sup>9</sup> Wyniki uzyskane z analizy odpowiedzi rodziców badanej młodzieży zbieżne są w tym względzie z wynikami uzyskanymi przez B. Łobodzińską, która przeanalizowała oferty składane w biurze matrymonialnym. Zbieżność ta wynika ze zbieżności wieku osób składających oferty w biurze matrymonialnym i wieku badanych przez nas rodziców. Wiek ludzi badanych odgrywa tutaj więc rolę w preferowaniu religijności jako najważniejszej cechy kandydata do małżeństwa. Dla młodzieży cecha ta okazuje się już nieistotna.

### Rodzaj szkoły, w jakiej kształcą się młodzież a najbardziej pożądane cechy od ewentualnych kandydatów na współmałżonków

Młodzież licealna pragnie najczęściej przyszłych małżonków odznaczających się przede wszystkim walorami intelektualnymi (63,6%). Wartości intelektualne, jakie reprezentuje człowiek — kandydat na współmałżonka — są najważniejszym kryterium jego wartości w ogóle. Wartości intelektualne u partnera do małżeństwa, jako jego najbardziej pożądana cecha, ważne są zarówno dla licealistów (65,3%), jak i dla licealistek (62,5%). Wartości te znacznie mniej istotne są dla młodzieży kształcącej się w innych szkołach. Najrzadziej na te cechy wskazuje młodzież przestępcza kształcąca się w zasadniczych szkołach zawodowych zakładów poprawczych (7,3%). Tylko dziewczęta kształcące się w szkołach podstawowych wieczorowych (38,4%) i zasadniczych szkołach zawodowych zakładów poprawczych (10,0%) nieco częściej od swoich kolegów z tych samych szkół (odpowiednio: 19,0% i 4,8%) uznają cechy intelektualne („ażeby był mądry”) za najbardziej pożądane cechy kandydatów na małżonków. W pozostałych szkołach jest odwrotnie: chłopcy znacznie częściej niż dziewczęta wskazują na cechy intelektualne jako najbardziej pożądane wartości, jakie winni (winny) reprezentować kandydaci (kandydatki) na współmałżonków<sup>10</sup>.

Takie cechy osobowe, jak: troskliwość, uczciwość, dobroć, wyrozumiałość, najważniejsze są przy kryteriach doboru partnera do małżeństwa tylko dla 20,1% młodzieży kształcącej się w liceach ogólnokształcących, głównie dla dziewcząt (27,7%). Pozostali licealiści stawiają takie wartości na dalszych pozycjach, najczęściej po wartościach intelektualnych, rzadziej po walorach wyglądu zewnętrznego (14,2%, w tym 22,2% chłopców i 8,9% dziewcząt, zależności emocjonalnej (1,1%), pobożności (0,5%) i posiadania wartości materialnych (0,5%). Współmałżonków przede wszystkim troskliwych, uczciwych, dobrych i wyrozumiałych najczęściej pragną dziewczęta kształcące się w zasadniczych szkołach zawodowych (69,0%), zasadniczych szkołach zawodowych zakładów poprawczych (60,0%) i w technikach zawodowych (56,3%). Nieco rzadziej dziewczęta przestępcze kształcące się w szkołach podstawowych zakładów poprawczych (47,8%), najrzadziej zaś dziewczęta kształcące się w wieczorowych szkołach podstawowych (15,4%). Te ostatnie najczęściej chcą mieć w przyszłości męża o walorach wyglądu zewnętrznego (ładnego, przystojnego — 46,2%). Dziewczęta z pozostałych szkół tylko w niewielkim procencie, przywiązują wagę do walorów wyglądu zewnętrznego jako najważniejszej cechy, jaką musi posiadać kandydat na męża. Do wartości tej największą wagę przywiązują chłopcy kształcący się w technikach zawodowych (43,8%), a także nieletni przestępcy przebywający w zakładach poprawczych i kształcący się tam w zasadniczych szkołach zawodowych (38,1%) i podstawowych (31,1%). Wskazują na te cechy jako na najważniejsze przy wyborze partnera do małżeństwa także niektórzy chłopcy z zasadniczych szkół zawodowych (28,8%), liceów ogólnokształcących (22,2%) i szkół podstawowych wieczorowych (16,4%). Uczniowie techników zawodowych

<sup>10</sup> Pojęcie „mądry”, używane przez młodzież różnych szkół dla określenia najważniejszej cechy, jaką musi odznaczać się kandydat (kandydatka) na współmałżonka, zmienia swoje znaczenie wraz z obniżaniem się stopnia wykształcenia tej młodzieży. Dla młodzieży licealnej i kształcącej się w technikach jest ono synonimem pojęcia „wykształcony”. Dla młodzieży kształcącej się w zasadniczych szkołach zawodowych jest ono równoznaczne z pojęciem „wykształcony” i „inteligentny”, zaś dla młodzieży przestępczej kształcącej się w zasadniczych szkołach zawodowych zakładów poprawczych i w szkołach podstawowych tych zakładów oraz dla młodzieży kształcącej się w wieczorowych szkołach podstawowych oznacza ono mniej więcej tyle co: sprytny, inteligentny, umiejący sobie radzić w życiu, umiejący dobrze doradzić.



Tabela 1.  
**NAJBARDZIEJ POŻADANE CECHY OD PRZYSZŁYCH KANDYDATÓW DO MAŁŻENSTWA PRZEZ UCZNIÓW I UCZENNICE RÓŻNYCH SZKÓŁ**

Najbardziej pożądane cechy	Rodzaj szkoły i płeć młodzieży																				
	Licea ogólnokształcące		Technika zawodowa		Zasadnicze Szkoły Zawod.		Zasadnicze Szkoły Zawod. poprawczych		Zasadnicze Szkoły Zawod. poprawczych		Szkoly podstawowe wieszorowe		Szkoly podstawowe wieszorowe		Razem						
	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.	chł.	dz.					
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
a) intelektualne (mądrość, inteligencja, wykształcenie)	65,3	62,5	63,6	40,3	29,1	37,0	43,7	14,0	27,8	4,8	10,0	7,3	51,3	14,6	36,8	19,0	38,4	20,9	37,4	32,8	36,8
b) charakteru (troskliwość, uczciwość, dobroć, wyrozumiałość)	8,3	27,7	20,1	11,4	50,3	24,7	24,1	69,0	48,1	33,3	60,0	46,4	10,8	47,8	25,5	30,6	15,4	29,1	19,7	47,9	30,9
c) wyglądu zewnętrznego (ładny(a), miły(a), przystojny(a))	22,2	8,9	14,2	43,8	8,3	33,4	28,8	7,0	17,2	38,1	0,0	19,5	31,1	8,4	22,2	16,4	46,2	19,4	30,2	9,2	20,8



i szkół zawodowych zakładów poprawczych preferują u kandydatek na żony ich wygląd zewnętrzny znacznie częściej niż inne wartości.

Na wartości materialne jako najważniejsze kryterium stawianych wymogów przed kandydatem na współmałżonka najczęściej zwracają uwagę chłopcy z wieczorowych szkół podstawowych (32,3%) oraz nieletni przestępcy z zakładów poprawczych. Bliższa analiza młodzieży z wieczorowych szkół podstawowych wykazała, że wartości materialne preferują tutaj też wyłącznie nieletni przestępcy będący pod dozorem kuratorów sądowych dla nieletnich.

Mężów kochających najczęściej chcą dziewczęta przestępcze przebywające w zakładzie poprawczym. Dziewczęta te, bardziej od pozostałej młodzieży, odczuwają silne potrzeby zależności emocjonalnej. Wynika to prawdopodobnie z braku zaspokojenia tych potrzeb na gruncie własnej rodziny pochodzenia. Jak wskazują bowiem biografie tych dziewcząt, uzyskane drogą szczegółowych wywiadów biograficznych oraz w wyniku analizy akt sądowych, we wczesnym okresie życia zostały one odtrącone emocjonalnie przez swoich rodziców i zdążyły już zmienić kilka instytucji opiekuńczo-wychowawczych.

#### **Środowiska lokalne, z jakich pochodzi badana młodzież a najbardziej pożądane przez nią cechy, jakimi winien odznaczać się kandydat do małżeństwa**

Badana przez nas młodzież pochodziła z wielkich miast, miast powiatowych, małych miasteczek i ze wsi. Okazało się, że zalety intelektualne od partnerów do małżeństwa najczęściej pożądane są pierwszoplanowo przez młodzież wielkomięską (48,8%). Najrzadziej pożądane są przez młodzież pochodzącą z miast powiatowych (20,0%). Aż 65,1% chłopców pochodzących z wielkich miast twierdzi, że ich przyszłe żony muszą odznaczać się przede wszystkim zaletami intelektualnymi (muszą być: mądre, wykształcone, inteligentne). Nieco rzadziej twierdzą, że przede wszystkim muszą być ładne (25,2%) lub odznaczać się zaletami charakteru (11,7%). Tylko 6,1% chłopców pochodzących z wielkich miast i 1,5% dziewcząt z tych samych środowisk lokalnych podkreśla, że ewentualny kandydat do małżeństwa musi posiadać przede wszystkim dobra materialne (dużo zarabiać, mieć gotówkę, mieszkanie lub samochód). Dobra materialne jako najważniejsze zalety, jakimi winien odznaczać się partner do małżeństwa, podkreślają najczęściej chłopcy pochodzący z miast powiatowych (19,2%). Młodzież z miast powiatowych nieco częściej od młodzieży wielkomięskiej i pochodzącej z małych miasteczek, ale rzadziej niż pochodząca ze wsi, wskazuje na cechy zalet charakteru, jako najbardziej pożądane od kandydatów do małżeństwa. Zróżnicowanie to nie dotyczy chłopców: z wyjątkiem pochodzących z wielkich miast, chłopcy pochodzący z pozostałych środowisk lokalnych w mniej więcej równym procencie (około 24,3%) zalety charakteru uważają za najważniejsze wartości, jakimi winny odznaczać się ich przyszłe żony. Tylko dziewczęta z małych miasteczek nieco rzadziej od pozostałych (25,0%) stawiają przed ewentualnymi kandydatami zalety charakteru. Dziewczęta z pozostałych środowisk lokalnych w około 50% (47,2% — wielkie miasta, 51,9% — miasta powiatowe, 52,7% — wieś) uważają różne zalety charakteru za najważniejsze kryterium doboru swoich przyszłych mężów. Najczęściej jest to spolegliwość, uczciwość, dobroć, troskliwość, wyrozumiałość. Z wyjątkiem dziewcząt z małych miasteczek, które częściej niż na zalety charakteru wskazują na zalety intelektualne (37,5%), dziewczęta z wszystkich badanych środowisk lokalnych zalety charakteru najczęściej wskazują jako najważniejsze kryterium, jakim będą posługiwały się przy ewentualnym wyborze partnera na małżonka.

Cechy wyglądu zewnętrznego partnera nie są najważniejszymi sprawami dla

## NAJBARDZIEJ POŻĄDANE CECHY OD PRZYSZYŁYCH WSPÓLPARTNERÓW DO MAŁŻENST

Najbardziej pożądane zespoły cech	Rodzaje środowisk lokalnych					
	Wielkie miasta			Miasta powiatowe		
	chł.	dz.	razem	chł.	dz.	razem
1	2	3	4	5	6	7
a) intelektualne	65,1	42,2	48,8	22,8	19,2	20,0
b) charakterologiczne	11,7	47,2	28,7	24,2	51,9	31,0
c) wyglądu zewnętrznego	25,2	5,6	15,8	31,9	19,3	28,7
d) wartości materialne	6,1	1,5	4,0	19,2	3,8	15,4
e) emocjonalne (kochający)	1,9	3,5	2,7	1,3	5,8	2,4
f) ideologiczne (religijny)	0,0	0,0	0,0	0,6	0,0	0,5
Razem:	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

dziewcząt przy doborze kandydata na męża. Najczęściej wskazują na nie dziewczęta z miast powiatowych (19,3%), nieco rzadziej z małych miasteczek (12,5%) i ze wsi (10,6%), a najrzadziej z wielkiego miasta (5,6%). Częściej od dziewcząt na cechy wyglądu zewnętrznego (ładna, przystojna, miła) jako na najważniejsze kryterium doboru żony wskazują chłopcy. Najczęściej (częściej niż na inne wartości) na cechy wyglądu zewnętrznego, jako najbardziej pożądanych od kandydatki na żonę, wskazują chłopcy z małych miasteczek (36,3%) i z miast powiatowych (31,9%). Wygląd zewnętrzny jest też częściej wskazywany jako najważniejsza cecha przyszłej kandydatki na żonę niż np. zalety charakteru przez chłopców pochodzących ze wsi (30,6% : 24,7%) i z wielkich miast (25,2% : 11,7%).

Mężów przede wszystkim kochających najczęściej chcą dziewczęta z małych miasteczek (18,8%) i ze wsi (13,2%). Najrzadziej na taką zależność emocjonalną przyszłych mężów jako najbardziej pożądaną cechę wskazują dziewczęta z wielkich miast (3,5%). Także chłopcy z małych miasteczek (6,1%) i ze wsi (4,7%) nieco częściej niż chłopcy z wielkich miast (1,9%) i z miast powiatowych (1,3%) przed kandydatkami na żony jako najważniejszy wymóg stawiają, ażeby one ich kochały.

Żadne z młodzieży wielkomięskiej nie stawia przed kandydatem na współmałżonka wymogu religijności. Wymóg ten najczęściej stawiają dziewczęta z małych miasteczek (6,2%) oraz młodzież pochodząca ze wsi (1,3%).

**Najbardziej pożądane przez młodzież cechy przyszłej żony i przyszłego męża  
a najbardziej pożądane cechy przyszłych synowych i zięciów przez jej rodziców**

O ile niewielki procent młodzieży (4,2%) jako najważniejszy warunek przed kandydatami na małżonków stawia wymóg kochania, to o wymogu takim zupełnie zapominają rodzice. Rodzice badanej młodzieży, częściej niż ich dzieci, przed kandydatami na synowe (51,9%) i na zięciów (45,4%) stawiają wymogi intelektualne (mądry, wykształcony, inteligentny). Częściej też niż ich synowie (26,8%) przed kandydatkami na synowe stawiają jako najważniejszy wymóg, ażeby posiadały on

Tabela 2

PRZEZ CHŁOPCÓW I DZIEWCZĘTA Z RÓŻNYCH ŚRODOWISK LOKALNYCH

i p l e ć m ł o d z i e ż y								
Małe miasteczka			Wieś			R a z e m		
chł.	dz.	razem	chł.	dz.	razem	chł.	dz.	razem
8	9	10	11	12	13	14	15	16
24,2	37,5	28,6	36,4	27,0	27,5	37,4	32,8	36,8
24,3	25,0	24,6	24,7	52,7	38,0	19,7	47,9	30,9
36,3	12,5	28,5	30,6	10,6	20,7	30,2	9,2	20,8
9,1	0,0	6,1	2,4	5,2	3,8	8,9	2,7	6,8
6,1	18,8	10,2	4,7	13,2	8,7	3,4	6,8	4,2
0,0	6,2	2,0	1,2	1,3	1,3	0,4	0,6	0,5
100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

odpowiednie zalety charakteru (były dobre, troskliwe, uczciwe, wyrozumiałe). Wymóg ten stawiany jest jeszcze częściej przed zięciami (40,3%), ale nie tak często jest on stawiany przed zięciami przez rodziców badanych dziewcząt, jak był on eksponowany przez same dziewczęta (47,9%).

Wygląd zewnętrzny znacznie rzadziej jest wymagany przez rodziców od przyszłych zięciów (4,5%) i synowych (14,0%) niż przez chłopców od przyszłych żon (30,2%) i przez dziewczęta od przyszłych mężów (9,2%).

O ile posiadanie wartości materialnych jako najważniejszą zaletę kandydata na współmałżonka częściej wymieniali chłopcy (8,9%) niż dziewczęta (2,7%), to odwrotnie jest z rodzicami: rodzice dziewcząt nieco częściej (5,3%) niż rodzice chłopców (4,5%) jako na najważniejszą zaletę, jaką musi wykazać się kandydat na zięcia (synową), wskazują na posiadanie przez niego odpowiedniego zabezpieczenia materialnego (pieniędzy, domu, mieszkania, samochodu). Także rodzice znacznie częściej przed kandydatami na zięciów (4,5%) i na synowe (2,8%) jako najważniejszy warunek stawiają wymóg religijności, który w minimalnym tylko procencie (0,5%) był brany pod uwagę przez ich dzieci.

**Najbardziej pożądane cechy od kandydata(cki) na zięcia (synową) przez rodziców a rodzaj szkół, w jakich kształcą się ich dzieci**

Rodzice młodzieży nieprzestępczej, kształcącej się w szkołach ponadpodstawowych, najczęściej wymagają od swoich przyszłych zięciów i synowych walorów intelektualnych. Podobnie zresztą walorów intelektualnych najczęściej wymagają od swoich zięciów i synowych rodzice młodzieży przestępczej kształcącej się w szkołach zawodowych zakładów poprawczych i w szkołach podstawowych tychże zakładów, a także rodzice młodzieży z licznymi porażkami na drodze swojej kariery szkolnej, kształcącej się w wieczorowych szkołach podstawowych. Tylko rodzice młodzieży licealnej częściej walorów intelektualnych wymagają od zięciów (60,0%) niż od synowych (48,0%). Pozostali rodzice częściej wymagają tych walo-

Tabela 3

NAJBARDZIEJ POŻĄDANE PRZEZ MŁODZIEŻ CECHY  
PRZYSZŁEJ ŻONY I MĘŻA  
ORAZ NAJBARDZIEJ POŻĄDANE PRZEZ JEJ RODZICÓW  
CECHY PRZYSZŁEJ SYNOWEJ I PRZYSZŁEGO ZIĘCIA

Najbardziej pożądane cechy	Młodzież		Rodzice	
	Przy- szłej żony	Przy- szłego męża	Przy- szłej synowej	Przy- szłego zięcia
a) intelektualne	37,4	32,8	51,9	45,4
b) zalety cha- rakteru	19,7	47,9	26,8	40,3
c) walory wy- glądu ze- wnętrznego	30,2	9,2	14,0	4,5
d) posiadanie wartości eko- nomicznych (material- nych)	8,9	2,7	4,5	5,3
e) emocjonalne (kochający)	3,4	6,8	0,0	0,0
f) ideologiczne (religijny)	0,4	0,6	2,8	4,5
Razem:	100,0	100,0	100,0	100,0

N młodzieży = 830

N rodziców = 355

rów od synowych niż od zięciów. Najbardziej zięciów odznaczających się walorami intelektualnymi pragną rodzice, których córki kształcą się w zasadniczych szkołach zawodowych (28,5%). Natomiast rodzice synów kształcących się w tych szkołach wymóg zalet intelektualnych przed ewentualnymi kandydatkami na synowe stawiają częściej (52,0%) niż rodzice synów kształcących się w technikach zawodowych (50,0%) i liceach ogólnokształcących (48,0%), a także w szkołach podstawowych wieczorowych (31,5%). Rodzice młodzieży przestępczej kształcącej się w szkołach zawodowych zakładów poprawczych oraz w szkołach podstawowych tychże zakładów zalety intelektualne stawiają jako najważniejszy wymóg przed przyszłymi współmałżonkami ich dzieci na równi, a nawet niekiedy nawet częściej niż rodzice młodzieży kształcącej się w szkołach pełnośrednich. Zwłaszcza przed synowymi wymóg ten jest stawiany bardzo często (75,0% rodziców chłopców kształcących się w szkołach zawodowych i 61,3% rodziców chłopców kształcących się w szkołach podstawowych zakładów poprawczych). Rodzice ci wierzą, że mądra, inteligentna żona pomoże uchronić ich dziecko przed dalszą demoralizacją. Wiara w to, że stabilizacja ich dzieci poprzez ożenek z inteligentną i mądrą dziewczyną przyczyni się do ich resocjalizacji, jest u tych rodziców silna i bardzo często spotykana. Potrafią

oni nawet wymieniać szereg przykładów nieletnich i młodocianych przestępców, którzy po zawarciu małżeństwa z mądrą, bardziej od nich wykształconą i inteligentniejszą kobietą nie wkroczyli więcej na drogę przestępstwa.

Zalet charakteru od kandydata na zięcia i kandydatki na synową najczęściej wymagają rodzice młodzieży licealnej (40,0%), przy czym zalet takich w równym stopniu wymagają rodzice dziewcząt od przyszłych zięciów, jak i rodzice chłopców od przyszłych synowych. Najbardziej pozytywne cechy charakteru doceniane są i stawiane jako najważniejszy wymóg przed kandydatem na zięcia lub kandydatką na synową przez rodziców młodzieży kształcącej się z opóźnieniem w wieczorowych szkołach podstawowych (27,1%), przy czym rodzice chłopców tej kategorii młodzieży stawiają znacznie częściej taki wymóg przed kandydatkami na synowe (31,4%) niż rodzice dziewcząt przed kandydatami na zięciów (15,4%). Odwrotnie jest w przypadkach rodziców młodzieży z pozostałych szkół: rodzice córek (podobnie zresztą jak one same) znacznie częściej zalety charakteru stawiają jako najważniejsze cechy, jakimi musi odznaczać się przyszły zięć, niż rodzice chłopców przed kandydatkami na synowe.

Wygląd zewnętrzny przyszłej kandydatki na synową lub przyszłego kandydata na zięcia najważniejszy jest dla rodziców, których dzieci kształcą się w wieczorowych szkołach podstawowych (31,3%). Walory wyglądu zewnętrznego są najczęściej wskazywaną cechą przez tych rodziców (31,3%). Jest on najczęściej najważniejszą cechą, najważniejszym kryterium zarówno dla rodziców dziewcząt w ocenie wartości przyszłych zięciów (38,6%), jak i dla rodziców chłopców w ocenie wartości przyszłej synowej (28,7%). Rodzice pozostałej młodzieży, a zwłaszcza rodzice dziewcząt, nie przywiązują większego znaczenia do urody przyszłych zięciów i synowych i rzadko robią z tej wartości kryterium do ich akceptacji bądź odrzucenia.

Posiadanie wartości materialnych, ekonomicznych, przez kandydatów na zięciów bądź synowe najczęściej ważne jest dla rodziców młodzieży (13,4%), a zwłaszcza dziewcząt (17,2%), kształcących się w zasadniczych szkołach zawodowych. Nie stanowi ono natomiast żadnej bariery w przypadkach rodziców młodzieży licealnej oraz młodzieży przestępczej kształcącej się w szkołach zawodowych zakładów poprawczych.

#### Uwagi końcowe

Przeprowadzone przez nas badania młodzieży i jej rodziców potwierdzają tezę, że różne są ideały przyszłych partnerów do małżeństwa u różnej młodzieży, a także u różnych rodziców. Cechy, na jakie wskazuje młodzież w swoich wypowiedziach dotyczących najważniejszych wartości, jakie winien reprezentować kandydat na męża lub żonę, dają nam także pogląd na jej ideały życiowe, na jej sposób wartościowania ludzi oraz na jej zróżnicowanie w hierarchizowaniu różnych wartości społecznych. Porównanie danych uzyskanych od młodzieży z danymi uzyskanymi od ich rodziców, a także z badaniami wcześniejszymi i na starszej generacji wielkowiekowej daje nam obraz powolnego zmieniania się hierarchii różnych wartości społecznych stanowiących o wartości ludzi w ich ocenie społecznej. Ideały najbardziej cenionych cech ludzkich różne są dla różnych środowisk lokalnych i w różnym tempie zmieniają się one w różnych środowiskach. Zmieniają się one także wraz z przemieszczaniem się młodych jednostek w obrębie różnych grup rówieśniczych i ich identyfikacją z tymi grupami. Istotne znaczenie ma tutaj awans młodzieży robotniczej i chłopskiej, szczególnie pochodzącej ze środowisk wiejskich i małopolskich, na drodze kariery szkolnej. Wzory kulturowe przekazywane przez rodziców mają istotne znaczenie w kształtowaniu się systemów wartości, według których młodzież ocenia innych ludzi i które to systemy w dużej mierze wyznaczają jej ideały życiowe, do osiągnięcia których ona dąży. Tracą swoje zna-

## NAJBARDZIEJ POŻĄDANE CECHY OD KANDYDATA(TKI) NA ZIĘCIA (SYNOWĄ) PRZEZ

Najbardziej pożądane cechy od kandydatów na zięciów i synowe	Rodzaje szkół, w jakich kształcą się								
	Licea ogólnokształcące			Technika zawodowe			Zasadnicze szkoły zawodowe		
	zięć	sy- nowa	razem	zięć	sy- nowa	razem	zięć	sy- nowa	razem
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
a) intelek- tualne	60,0	48,0	56,0	40,0	50,0	46,0	28,5	52,0	38,4
b) charakte- rologiczne	40,0	40,0	40,0	55,0	20,0	34,0	34,3	12,0	25,0
c) wygląd ze- wnętrzny	0,0	8,0	2,7	0,0	20,0	12,0	5,7	20,0	11,6
d) posiadanie dóbr ma- terialnych	0,0	0,0	0,0	0,0	6,7	4,0	17,2	8,0	13,4
e) ideologicz- ne (religij- ność)	0,0	4,0	1,3	5,0	3,3	4,0	14,3	8,0	11,6
<b>Razem:</b>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

czenie takie wartości, jak np. religijność. Wartość ta ma jeszcze znaczenie u starszego pokolenia w środowiskach małomiasteczkowych i na wsi, zwłaszcza u ludzi bez wykształcenia podstawowego, rzadziej z wykształceniem podstawowym. Zanika zaś jako wartość naczelną w środowiskach robotników wykwalifikowanych i urzędniczych, zupełnie nie występuje w środowiskach inteligentnych. W środowiskach rodzin robotniczych i chłopskich u młodego pokolenia wzrasta w hierarchii różnych wartości partnera do małżeństw wartość zależności emocjonalnej (partner musi kochać). W środowiskach tych istotną wartością w doborze kandydata na partnera stanowi jego wygląd zewnętrzny.

Człowiek wykształcony, inteligentny, posiadający dużo wiedzy jest najczęściej ideałem zarówno młodzieży, jak i jej rodziców, którzy posiadają wyższe wykształcenie. Stąd też młodzież z tych środowisk najczęściej spotykamy wśród młodzieży licealnej, rzadziej w technikach zawodowych, prawie wcale nie spotykamy jej zaś wśród młodzieży zasadniczych szkół zawodowych, a zupełnie nie ma jej w kategoriach młodzieży przestępczej i kształcącej się po licznych porażkach szkolnych w wieczorowych szkołach podstawowych. Stąd też młodzież z rodzin inteligentnych najczęściej posiada wysoki poziom aspiracji doszkolnych i zawodowych. Młodzież pozainteligencka tym częściej docenia wartości intelektualne człowieka, im częściej kształci się w szkołach pełnośrednich i im częściej posiada wysoki poziom aspiracji doszkolnych i zawodowych. Z niskimi aspiracjami zawodowymi skorelowane są wysokie oceny ludzi (partnerów do małżeństwa) związane z walorami ich wyglądu zewnętrznego. Walory wyglądu zewnętrznego bardzo często wysoko ceniowane są tak-



Tabela 4

## RODZICÓW MŁODZIEŻY KSZTAŁCĄCEJ SIĘ W RÓŻNYCH SZKOŁACH

dzieci badanych rodziców											
Zasad. Szk. Zawod. zakładów popraw.			Szkoły podstawowe zakładów popraw.			Szkoły podstawowe wieciorowe			Razem		
zięć	sy-nowa	razem	zięć	sy-nowa	razem	zięć	sy-nowa	razem	zięć	sy-nowe	razem
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
50,0	75,0	62,5	47,3	61,3	55,0	30,8	31,5	31,2	45,4	51,0	48,5
50,0	25,0	37,5	42,2	29,5	35,4	15,4	31,4	27,1	40,3	26,8	33,6
0,0	0,0	0,0	2,6	4,6	3,6	38,6	28,7	31,3	4,5	14,0	9,4
0,0	0,0	0,0	5,2	4,6	4,8	7,6	5,6	6,2	5,3	4,5	4,8
0,0	0,0	0,0	2,6	0,0	1,2	7,6	2,8	4,2	4,5	2,8	3,7
100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

że przez młodzież kształcąca się w technikach zawodowych i nie posiadających wyższych aspiracji szkolnych niż ukończenie technikum. U młodzieży tej dominuje także chęć szybkiej stabilizacji materialnej. Młodzież wskazująca na walory intelektualne jako najważniejszą zaletę, jaką winni odznaczać się jej przyszli współmałżonkowie, częściej też od pozostałej młodzieży nie tylko posiada wyższy poziom aspiracji doszkolnych i zawodowych, ale też częściej aspiruje do wyższych form uczestnictwa w życiu kulturalnym, wyższego standardu spędzania swoich urlopów, a także częściej od pozostałej pragnie zamieszkiwać w wielkich miastach.

J. Kupczyk

MARIA SUCHODOLSKA  
WARSZAWA

### KONCEPCJA ORGANIZACJI PRACY WIZYTATORA PRZEDMIOTOWEGO

#### I. WSTĘP

Powstanie z dniem 1 IX 1973 roku zespołu wizytatorów metodyków przedmiotowych podporządkowanych Inspektorowi Szkolnemu miało stanowić szybką i sku-

teczną pomoc nauczycielom w realizacji nowych zadań dydaktyczno-wychowawczych, wynikających z wytycznych władz partyjnych i oświatowych, związanych z aktualną modernizacją i przekształcaniem systemu oświaty polskiej. Przed wizytatorami metodykami przedmiotowymi stanęły więc trudne i odpowiedzialne zadania w zakresie permanentnego doskonalenia pracy zawodowej nauczycieli, wyrównywania dysproporcji w poziomie pracy szkół, pobudzania aktywności nauczycieli i inspirowania nowatorstwa pedagogicznego.

Aby wizytatorzy metodyczno-przedmiotowi mogli sprostać nałożonym obowiązkom, umiejętnie organizować pracę nauczycieli, kierować nią i systematycznie realizować zadania wynikające z pełnionej funkcji, powinni otrzymać model organizacji pracy własnej i organizacji pracy z nauczycielami swojego przedmiotu, który ukierunkowywałby ich działalność.

Praca powołanych zespołów wizytatorów metodyków przedmiotowych budziła wiele niepokoju i wątpliwości, ponieważ była szczególnie w początkowym okresie bardzo chaotyczna, niezaraćna, co wynikało z braku koncepcji pracy zarówno organizacyjnej, jak i pedagogicznej. Wielu nowo powstałych wizytatorów metodyków przedmiotowych, świetnych nauczycieli przedmiotu, stawało się zupełnie bezradnymi, zagubionymi w nowej sytuacji. Musieli pełnić nowe funkcje, a nie mieli jasno sprecyzowanych zadań i form organizacyjnych. Brak korelacji poczynań w pracy wizytatorów metodyków przedmiotowych na szczeblu okręgu, wydawanie różniących się poleceń i dyrektyw dotyczących pracy wizytatorów metodyków przedmiotowych podporządkowanych inspektorowi szkolnemu utrudniało działalność organizacyjną zespołu.

Nie wpływało to dodatnio na systematyczną pracę, budziło wśród wizytatorów metodyków niepokój, uczucie niepewności i dezorientowało w planowaniu pracy. Zorganizowanie pracy zespołów wizytatorów metodyczno-przedmiotowych stało się dla Wydziału Oświaty i Wychowania zadaniem pierwszoplanowym i zadanie to w różny sposób, w zależności od zdolności organizacyjnych, percepcji i interpretacji otrzymanych poleceń i wskazówek, zaczęły wykonywać Wydziały Oświaty i Wychowania. Stało się dla wszystkich sprawą jasną, że nie będzie można oczekiwać pozytywnych efektów zarówno w pracy samych zespołów wizytatorów metodyków, jak i w pracy nauczycieli, jeżeli nie stworzy się ramowej chociażby koncepcji organizacji pracy dla tych zespołów.

Bezpośrednia współpraca z wizytatorami metodykami przedmiotowymi, ich oczekiwanie na pomoc, instruktaż, ujednoczone dyrektywy w zakresie organizacji ich własnej pracy skłoniły mnie do zaproponowania pewnych poczynań organizacyjnych w zespole, którym kierowałam. Stwierdziłam, że zespół wizytatorów metodyków w dzielnicy Mokotów w Warszawie wykorzystując zaproponowane przeze mnie elementy koncepcji organizacji pracy w znaczny sposób usprawnił swoją działalność w zakresie instruktażu, hospitacji nauczycieli, pracy samokształceniowej i dokumentacji pracy.

## II. PROPONOWANE FORMY I METODY DZIAŁANIA

Działalność powiatowych i okręgowych ośrodków metodycznych, jak wykazało doświadczenie, była niewystarczająca w zakresie niesienia fachowej pomocy nauczycielom. Instruktorzy tych ośrodków docierali do nauczycieli zbyt rzadko. Ten fakt nie sprzyjał powstawaniu więzi między nauczycielem a instruktorem metodycznym i uniemożliwiał planową, systematyczną pracę nad doskonaleniem zawodowym w powiecie i okręgu. Stąd też były krytyczne uwagi, podające w wątpliwość, celowość i skuteczność działalności ośrodków metodycznych.

Zarządzenie Ministra o przekształceniu powiatowych i okręgowych ośrodków

metodycznych w zespoły wizytatorów przedmiotowo-metodycznych, a następnie w zespoły wizytatorów metodyków przedmiotowych<sup>1</sup>, podporządkowane inspektorom i kuratorom szkolnym, przyjęte zostało z aplauzem, jako konkretna i realna pomoc w realizacji ambitnych zadań oświatowych.

### Hospitacje nauczycieli

Jedną z podstawowych form pracy wizytatora metodyka są hospitacje nauczycieli. Umożliwiają one częsty, bezpośredni kontakt z nauczycielem, poznanie jego trudności związanych z wykonywaniem zawodu oraz pomoc w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i wychowawczych.

Aby nie zakłócać normalnego rytmu pracy nauczyciela i szkoły, hospitacje należy planować i systematycznie realizować. Hospitacje lekcji mogą być: niezapowiedane i zapowiedane.

Najczęściej stosuje się tę drugą formę hospitacji. Wizytator metodyk uzgadnia zazwyczaj termin hospitacji nauczyciela z dyrektorem szkoły lub samym nauczycielem. Wydaje się, że korzystniejsze jest uzgadnianie terminu hospitacji z nauczycielem, ponieważ stwarza klimat zaufania i platformę partnerstwa.

Hospitacja nauczyciela może mieć charakter doradczy, inskrypcyjowy, inspirujący lub kontrolny. Charakter kontrolny hospitacji najczęściej występuje w czasie wizytacji szkoły lub wtedy, gdy należy nauczycielowi wystawić ocenę pracy.

Hospitację nauczyciela może przeprowadzać wizytator metodyk samodzielnie, wspólnie z dyrektorem szkoły lub wizytatorem szkolnym. Jeżeli jest to hospitacja o charakterze instruktażowym lub inspirującym, najczęściej prowadzona jest tylko przez wizytatora metodyka.

W hospitacjach przeprowadzanych pod kątem oceny pracy nauczyciela zarówno w czasie wizytacji szkoły, jak i w czasie pobytów indywidualnych, na ogół uczestniczy dyrektor szkoły lub wizytator szkolny.

Hospitacje nauczycieli można planować, uwzględniając wiele czynników, np.:

- planową, zespołową wizytację szkoły,
- planową wizytację nauczyciela oceniającą jego pracę (wystawienie oceny),
- poznanie poziomu nauczania w wybranych klasach (np. VIII),
- poznanie pracy nauczyciela młodego lub nowego,
- poznanie przyczyn niepowodzeń dydaktycznych u nauczycieli mających słabe wyniki nauczania,
- poznanie wyników nauczania u nauczycieli prowadzących eksperymenty lub nowatorskie metody dydaktyczne,
- poznanie form i efektywności zajęć pozalekcyjnych,
- itp.

Planowane hospitacje nauczycieli winny być zgodne z zadaniami wytyczonymi w planie pracy inspektoratu oświaty. Spostrzeżenia i uwagi zebrane w czasie hospitacji muszą stanowić materiał do podejmowania prac pozwalających na realizację wytyczonego kierunku działania w dzielnicy (powiecie) czy rejonie.

Hospitacji nauczycieli nie można ograniczyć tylko do obejrzenia jednej czy kilku lekcji. Z doświadczenia wiadome jest, że czynniki emocjonalne mają niejednokrotnie znaczny wpływ na kształt przeprowadzanej jednostki lekcyjnej. Dlatego też w czasie hospitacji wizytator metodyk powinien uwzględnić następujące elementy pozwalające na stworzenie pełniejszego obrazu pracy nauczyciela:

- stopień realizacji programu nauczania, a szczególnie rytmiczność realizacji programu nauczania i poziom wiedzy uczniów,

<sup>1</sup> Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty i Wychowania B-12 z 1973 roku.

- zeszyty uczniowskie, jako odzwierciedlenie pracy na lekcji, poprawność formułowanych tematów, adekwatność zapisów w zeszytach i zadawanej pracy domowej do tematu lekcji, kontrola i ocena pracy domowej uczniów (dotyczy to tych przedmiotów, gdzie obowiązuje prowadzenie zeszytów),
- zeszyty do prac klasowych — rytmiczność prac klasowych, prawidłowość: formułowanych tematów, poprawy pracy i oceny (dotyczy to tych przedmiotów, gdzie obowiązuje przeprowadzanie prac klasowych),
- częstotliwość oceniania ucznia, formy kontroli i oceny wiadomości ucznia,
- lekcja — realizacja treści ideologicznych i wychowawczych, metody pracy, stosowane pomoce dydaktyczne,
- wyposażenie pracowni,
- udział nauczyciela w pracach pozalekcyjnych,
- udział w pracach samokształceniowych.

### Konferencje pohospitacyjne

Zebranie materiału dotyczącego wymienionych zagadnień stanowić będzie podstawę do wyciągania wniosków dotyczących hospitowanego nauczyciela, jak również wniosków natury ogólniejszej.

Materiał ten stanowić będzie także platformę do rozmowy w czasie konferencji pohospitacyjnej. Bardzo ważnym elementem w hospitacji nauczyciela jest konferencja pohospitacyjna. Do konferencji pohospitacyjnej wizytator metodyk musi być bardzo starannie przygotowany. Winien on dokładnie przeanalizować i przemyśleć cały materiał zebrany w czasie hospitacji nauczyciela.

Najlepiej więc, jeżeli konferencja pohospitacyjna odbędzie się następnego dnia po hospitacji nauczyciela, aby zarówno wizytator metodyk, jak i nauczyciel mieli czas przygotować się do niej. Wizytator metodyk przystępując do hospitacji nauczyciela ma określony już uprzednio cel i powinien tak gromadzić materiał, aby zaplanowane zadania zrealizować.

Takim określonym celem może więc być problem badany w czasie wizytacji szkoły, np.: stopień aktywności uczniów w procesie dydaktycznym i wychowawczym lub badanie obciążenia uczniów pracą domową, czy inne zagadnienia wynikające z planu wizytacji zespołowej szkoły lub planu pracy wizytatora metodyka.

W czasie konferencji pohospitacyjnej wizytator metodyk powinien zapoznać nauczyciela z zagadnieniem, które było przedmiotem jego zainteresowania, jeżeli nie zrobił tego wcześniej, przed hospitacją.

Konferencja pohospitacyjna może odbywać się w obecności tylko nauczyciela i wizytatora metodyka lub także dodatkowo w obecności dyrektora szkoły czy wizytatora szkolnego.

W zasadzie rozmowę powinien przeprowadzać wizytator metodyk. Niepotrzebne i niewskazane jest utrzymywanie stylu omawiania uwag pohospitacyjnych według kolejności: nauczyciel, dyrektor szkoły, wizytator metodyk. Jest to uzasadnione tylko w tym wypadku, gdy przedmiotem wizytacji jest praca instruktazowa dyrektora szkoły.

Konferencję pohospitacyjną należy przeprowadzać w sposób obiektywny, omawiając całokształt badanych zagadnień.

W żadnym wypadku jednostka lekcyjna nie może być jedyną podstawą do oceny pracy nauczyciela.

W czasie rozmowy należy wyeksponować zagadnienia zasadnicze, wskazać osiągnięcia i błędy oraz nakreślić kierunki doskonalenia pracy.

Konferencja pohospitacyjna winna być zakończona wskazówkami i zaleceniami,

które muszą być sformułowane jasno i precyzyjnie wraz z podaniem niezbędnej literatury.

W zaleceniach wizytator metodyk może między innymi wyznaczyć terminy konsultacji indywidualnych, termin następnej hospitacji, przeczytanie odpowiednich pozycji pedagogicznych itp. Wskazówki i zalecenia pohospitacyjne wydawane są w sposób dowolny, najczęściej w postaci ustnych uwag. Wydaje się słuszne, aby zalecenia te były formułowane przez wizytatora metodyka pisemnie i przekazywane nauczycielowi do przemyślenia i uwzględnienia w toku swojej pracy. W niektórych przypadkach, zwłaszcza wtedy, gdy nauczyciel wymaga szczególnej opieki i pomocy tak od strony merytorycznej jak i metodycznej, wskazówki i zalecenia przekazane nauczycielowi na piśmie wizytator metodyk powinien również przekazać dyrektorowi szkoły, aby ten czuwał nad ich realizacją.

### Prace instruktażowe i szkoleniowe

Szkolenie w zespołach przedmiotowych (lekcje otwarte, konferencje metodyczne)

Jedną z form doskonalenia pracy nauczyciela stanowi samokształcenie. Ta forma doskonalenia pozwala nie tylko na podnoszenie i aktualizowanie wiedzy merytorycznej i metodycznej, lecz także ułatwia rozwiązywanie problemów dydaktycznych i wychowawczych występujących w czasie wykonywania bieżącej pracy pedagogicznej.

Z praktyki wiemy, że praca samokształceniowa zespołów przedmiotowych organizowanych w poszczególnych szkołach była bardzo różnorodna — od aktywnej przynoszącej określony efekt w szkole do bardzo znikomej, niejednokrotnie ograniczającej się do formalnego powołania zespołu.

W zasadzie pracą tych zespołów nie miał kto kierować i doskonalić jej. Dyrektor szkoły nie zawsze dysponował czasem lub nie umiał tej pracy ukierunkować.

Powodzenie pracy zespołu zależało więc przede wszystkim od aktywności i inwencji przewodniczącego zespołu i jego członków. Kończące się w różnych porach dnia zajęcia nauczycieli nie sprzyjały także organizowaniu spotkań i narad. W rezultacie nauczyciele nie widząc realnej pomocy i korzyści z organizowania zespołów samokształceniowych odnosili się do tej formy samokształcenia niechętnie, niekiedy wręcz negatywnie, traktując tę działalność jako formalność wynikającą z nakazu administracji szkolnej.

Powołanie zespołu wizytatorów metodyków pozwala na właściwą organizację pracy przedmiotowych zespołów samokształceniowych nauczycieli, określenie zadań i osiąganie celów zgodnych z aktualnymi potrzebami w szkole, rejonie czy dzielnicy (powiecie).

Jedną z form doskonalących organizację tych zespołów jest przekształcenie szkolnych przedmiotowych zespołów samokształceniowych w przedmiotowe zespoły międzyszkolne.

Zasada tworzenia tych zespołów może być różnorodna. Mogą więc być to nauczyciele przedmiotu zgrupowani na zasadzie sąsiedztwa szkół, takich samych lub różniących się wyników w pracy dydaktyczno-wychowawczej, interesujący się określoną problematyką itp.

Zasady tworzenia zespołów może określić wizytator metodyk lub mogą zaproponować sami nauczyciele.

Podział szkół na zespoły winien być dokonany w takim terminie, aby umożliwić zaplanowanie w tygodniu rozkładu zajęć i jednoczesne kończenie lekcji w jednym dniu tygodnia, w całej dzielnicy (powiecie).

Wyglądałoby to np. tak:

poloniści	—	poniedziałek	godz. 12.00
fizycy	—	wtorek	godz. 12.00
matematycy	—	środa	godz. 12.00 itp.

(Oczywiście określenie dnia oraz ustalenie godziny kończenia zajęć jest do uzgodnienia z inspektorem szkolnym i innymi wizytatorami metodykami).

W tym dniu nauczyciele określonego przedmiotu odbywaliby konferencje metodyczne i narady, wymienialiby doświadczenia, organizowaliby lekcje otwarte, opracowywali tematy prac kontrolnych i ich ocene, przygotowywaliby testy sprawdzające poziom wiedzy uczniów itp. Nad pracą przedmiotowych zespołów samokształceniowych, ustaleniem problematyki, tematów spotkań, lekcji pokazowych, pomocy dydaktycznych i fachowej literatury czuwa wizytator metodyk. Jest on odpowiedzialny za osiągnięte efekty w zakresie pracy samokształceniowej nauczyciela. Dlatego wskazane jest, aby uczestniczył w spotkaniach zespołu, naradach i innych pracach.

Ze tak zorganizowana praca w przedmiotowych zespołach samokształceniowych daje oczekiwane efekty, można stwierdzić, powołując się na doświadczenia szkół mokatowskich w Warszawie. Po roku pracy międzyszkolnych przedmiotowych zespołów samokształceniowych (w zakresie przedmiotów posiadających wizytatora metodyka) pozytywne wypowiedzi nauczycieli potwierdzają realną pomoc i korzyści wynikające z uczestniczenia i pracy w tak zorganizowanych zespołach nauczycielskich.

Programowanie literatury pedagogicznej — (współpraca z biblioteką pedagogiczną)

Bardzo ważną i cenną pomoc w pracy samokształceniowej stanowi fachowa literatura. Do obowiązków wizytatora metodyka należy w umiejętny sposób zachęcać i nakłaniać nauczyciela do czytania nowości z zakresu wiedzy merytorycznej i metodycznej. Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że nie mają czasu na śledzenie i poszukiwanie nowości pedagogicznych czy merytorycznych i oczekują pomocy w tym zakresie.

Dlatego też ścisła współpraca wizytatora metodyka z dzielnicową (powiatową) biblioteką pedagogiczną stanowi podstawę i warunek realizacji postulatów nauczycieli w tym zakresie. Ta ścisła współpraca wynika również z faktu, że wizytator metodyk obowiązany jest znać i czytać bieżącą literaturę fachową. Współpraca między dzielnicową (powiatową) biblioteką pedagogiczną a wizytatorami metodykami powinna polegać między innymi na ustaleniu najnowszych pozycji literatury, potrzebnych nauczycielom, uzupełnianiu księgozbioru w tę literaturę, a następnie na szerokim, systematycznym popularyzowaniu.

### Publikacje pedagogiczne

Stalą, inspirującą rolę spełniać powinien wizytator metodyk w zakresie upowszechniania doświadczeń pedagogicznych nauczycieli, a szczególnie tych, nad którymi sprawuje nadzór pedagogiczny. Jedną z form upowszechniania doświadczeń są publikacje w czasopismach pedagogicznych.

Nauczyciele niechętnie podejmują próby publikowania artykułów, uwag, wniosków związanych ze swoją pracą zawodową. Niejednokrotnie wynika to z braku wiary we własne możliwości w tym zakresie lub niepewności, czy podejmowany problem, temat, propozycja nadaje się do publikowania. Rolą wizytatora metodyka jest więc wskazywać nauczycielom tematykę publikacji, ośmielać i zachęcać do pi-

sania, konsultować treść wypowiedzi, wreszcie ułatwiać opublikowanie w czasopismach pedagogicznych poprzez nawiązywanie kontaktów z redakcjami. Nie ulega też chyba wątpliwości, że wizytator metodyk musi również zabiegać o to, aby i jego publikacje znalazły się w prasie i czasopismach pedagogicznych.

### Opracowanie planu doskonalenia nauczycieli

Aby pracę w zakresie doskonalenia zawodowego realizować systematycznie i właściwie, wizytator metodyk powinien opracować długofalowy plan doskonalenia zawodowego nauczycieli swego przedmiotu.

Plan ten winien zawierać wszystkie formy doskonalenia w poszczególnych latach planu długofalowego, a mianowicie:

- samokształcenie indywidualne
- samokształcenie w międzyszkolnych zespołach przedmiotowych
- kształcenie na kursach wakacyjnych i śródrocznych organizowanych przez IKNiBO
- kształcenie w uniwersytetach i na wyższych uczelniach
- kształcenie na studiach podyplomowych.

Aby przygotować długofalowy plan doskonalenia nauczycieli, wizytator metodyk musi posiadać rzetelną znajomość posiadanych przez nauczycieli kwalifikacji, stażu pracy, wieku, wyników osiąganych w pracy pedagogicznej. Posiadanie tych informacji umożliwi prawidłowe zaplanowanie i realizację dokształcania nauczycieli w szkole i dzielnicy (powiecie).

### Ocena pracy nauczyciela

#### Współudział w dokonywaniu oceny pracy

Zgodnie z ustawą z dnia 27 IV 1972 r.<sup>2</sup> oraz zarządzeniem ministra z dnia 2 VII 1973 roku<sup>3</sup> wprowadzony został arkusz oceny pracy nauczyciela obejmujący okresowe i sporadyczne oceny. Oceny okresowe ustalone zostały w odniesieniu do nauczycieli nowo zatrudnionych, mianowanych do odwołania i na czas określony — raz na 2 lata i w odniesieniu do nauczycieli mianowanych na stałe, raz na 4 lata. Oceny sporadyczne ustala się z inicjatywy organów administracji szkolnej lub na prośbę zainteresowanego nauczyciela. W skład zespołu oceniającego pracę nauczycieli i dyrektorów szkół wchodzi pracownicy nadzoru pedagogicznego organów administracji szkolnej i wizytatorzy metodycy przedmiotowi.

Podstawą do formułowania opinii i ustalania oceny powinny być spostrzeżenia o realizacji zadań określonych w art. 3 ust. 1 oraz art. 14 ust. 14 i 32 ustawy, zawarte w arkuszu spostrzeżeń o pracy zawodowej nauczyciela i wychowawcy wprowadzonego zarządzeniem Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 X 1968 roku<sup>4</sup> oraz spostrzeżenia poczynione w czasie wizytacji przeprowadzanych przez pracowników organów administracji szkolnej i wizytatorów metodyków przedmiotowych.

Rola wizytatora metodyka w zakresie wystawiania nauczycielowi opinii jest szczególnie ważna i odpowiedzialna. Wymaga się więc od wizytatora metodyka dokładnego poznania pracy nauczyciela, umiejętnego ukierunkowania doskonalenia pracy oraz kontroli i znajomości czynionych postępów w pracy zawodowej.

<sup>2</sup> Dz. Ustw. Nr 16 — 29 IV 1972 r.

<sup>3</sup> Dz. Urz. Min. Oświaty i Wychow. Nr 12 — 31 VII 1973 r.

<sup>4</sup> Dz. Urz. Min. Ośw. i Szkoln. Wyższego Nr B-14 1968 r.

Należy więc jeszcze raz podkreślić wagę i znaczenie doskonałego instruktazu merytorycznego i metodycznego udzielanego przez wizytatora metodyka nauczycielom, jak również konieczność precyzji i konkretyzacji wydawanych zaleceń.

#### Arkusze spostrzeżeń

Ze względu na to, że uwagi i spostrzeżenia wpisywane do arkuszy spostrzeżeń o pracy zawodowej nauczyciela mogłyby wywołać nieufność i niechęć do wizytatorów metodyków (zamiast oczekiwanego zaufania i życzliwości), co niewątpliwie utrudniałoby prawdziwą działalność wizytatorów metodyków, słuszniejszym wydaje się przekazywanie nauczycielom uwag i zaleceń w formie pisemnej (nawet za pokwitowaniem). Natomiast spostrzeżenia o pracy nauczyciela wizytator metodyk powinien wpisywać w czasie wizytacji szkoły prowadzonej przez organ administracji szkolnej, w czasie planowanej indywidualnej wizytacji nauczyciela lub na życzenie zainteresowanego.

#### Kontrola realizacji zadań

Od prawidłowej i systematycznej realizacji zaleceń pohospitacyjnych i powizytacyjnych zależy między innymi doskonalenie pracy nauczyciela, a zatem i ocena jego pracy. Sposób i prawidłowość realizacji wydanych zaleceń nauczycielowi winny więc być przedmiotem szczególnej troski wizytatora metodyka i podlegać wnikliwej kontroli. Kontrolę realizacji wydanych zaleceń wizytator metodyk może wykonywać w różnorodny sposób, np.:

- w czasie konsultacji indywidualnych
- obserwując pracę nauczyciela w zespole samokształceniowym
- podczas kontrolnych hospitacji nauczyciela
- zobowiązując dyrektora szkoły do opieki i pomocy nauczycielowi według konkretnie podanych wskazówek.

#### Systematyczna praca nad podnoszeniem wyników nauczania oraz wyrównywanie dysproporcji w poziomie szkół

##### Przeprowadzanie planowych sprawdzianów wyników nauczania

Jednym z czołowych zadań nakreślonych przez władze oświatowe jest stałe, systematyczne ukierunkowanie działania w zakresie pracy dydaktyczno-wychowawczej pozwalające na osiągnięcie coraz lepszych wyników nauczania oraz wyrównywanie dysproporcji w poziomie pracy szkół.

Jest to praca długofalowa i wymagająca ustalenia konkretnych zadań i szczegółowych celów. Do tych zadań należy między innymi planowe badanie poziomu wiedzy pozwalające na wyciąganie prawidłowych wniosków oraz stosowanie takich zabiegów pedagogicznych, które przyczynią się do podnoszenia wyników nauczania. Jedną z metod pozwalających na stwierdzenie faktycznego stanu wiedzy uczniów w zakresie nauczanego przedmiotu są sprawdziany i testy. Osiągną one zamierzone efekty, jeżeli przeprowadzane będą w sposób planowy, będą zawierały określony cel i posiadały prawidłową formę.

Sposób i cel przeprowadzanych sprawdzianów i testów może być różnorodny. Można więc np. badać:



- stopień i zakres realizacji programu nauczania
- umiejętność praktycznego wykorzystania przez uczniów zdobytej wiedzy
- stopień opanowania niektórych partii materiału programowego
- adekwatność wystawianych ocen do faktycznych wiadomości z zakresu materiału określonego programem nauczania itp.

Sprawdziany mogą być organizowane:

- w jednej szkole dla równoległych klas
- w kilku szkołach, np. w tych, których nauczyciele znajdują się w jednym zespole samokształceniowym
- we wszystkich szkołach, rejonach, dzielnicach (powiecie) na poziomie wybranej klasy
- w klasach równoległych, wybranych drogą losowania
- według innych ustalonych zasad pozwalających na zbadanie określonego zagadnienia.

Podstawą organizowania sprawdzianów jest wcześniejsze określenie celu, któremu ten sprawdzian ma służyć, a następnie wyciąganie ogólniejszych wniosków, celem ustalenia wytycznych do dalszej pracy w szkole, rejonie czy dzielnicy (powiecie). Różne formy sprawdzianów pozwalają na konfrontacje wyników osiągniętych przez nauczycieli w pracy dydaktyczno-wychowawczej, wskazują na niedociągnięcia i umożliwiają uzupełnienie braków w wiadomościach uczniów.

### Przygotowywanie olimpiad przedmiotowych

Czynnikiem w znacznym stopniu mobilizującym wysiłki nauczycieli i młodzieży zmierzające do doskonalenia i podnoszenia wyników nauczania są olimpiady przedmiotowe. Są one silnym bodźcem aktywizującym, ponieważ umożliwiają rywalizację zarówno uczniom, jak i nauczycielom w przygotowaniu i przyswojeniu wiedzy w zakresie poszczególnych przedmiotów. Wizytatorzy metodycy powinni więc jak najszerzej popularyzować olimpiady przedmiotowe i czuwać nad ich przebiegiem. Do obowiązków wizytatora metodyka należy organizowanie olimpiad na szczeblu szkoły i dzielnicy, uczestniczenie w pracach komisji oceniającej wyniki olimpiad i przygotowanie udziału młodzieży do zawodów na szczeblu okręgu. Wizytator winien sugerować nauczycielom, aby dopuszczali do olimpiad szkolnych wszystkich uczniów, którzy zechcą do niej przystąpić zgodnie z zainteresowaniem, a nie użytkiwanymi ocenami szkolnymi.

### Organizowanie szkolnych i międzyszkolnych kół zainteresowań

Dobre efekty w zakresie pracy przygotowującej do olimpiad, jak również w podnoszeniu wyników nauczania i wyrównywania dysproporcji w poziomie pracy szkół powinny spełniać szkolne koła zainteresowań. Jednakże, jak wynika z obserwacji, praca tych kół jest niezadowalająca. Nauczyciele nie zawsze potrafia znaleźć odpowiednie formy i metody pracy w kołach, brakuje też wskazówek metodycznych ułatwiających prowadzenie zajęć.

Dla poprawienia istniejącego stanu rzeczy w tym zakresie konieczna jest pomoc, instruktaż i opieka ze strony wizytatorów metodyków. Polegać ona powinna na pomocy przy ułożeniu programu pracy, proponowaniu form i metod pracy w kole zainteresowań, organizowaniu zajęć pokazowych i wymiany doświadczeń nauczycieli. Wizytator metodyk może i powinien być inicjatorem organizowania nowych form pracy z uczniem zdolnym, do jakich (obok wyżej wymienionych) należą również międzyszkolne koła zainteresowań dla młodzieży wybitnie zdolnej w zakresie danego przedmiotu.

### Tworzenie „banku” sprawdzianów, testów i konspektów lekcji

Na wielu spotkaniach z nauczycielami i dyrektorami szkół niejednokrotnie padały propozycje dotyczące przygotowania przez wizytatorów metodyków sprawdzianów, testów, konspektów lekcji, dla prawidłowej realizacji trudniejszych partii materiału tak, aby nauczyciel w każdej chwili, gdy zaistnieje potrzeba, mógł otrzymać potrzebny materiał.

Wydaje się, że postulaty nauczycieli są słuszne. Duże usługi w tym zakresie mogłyby świadczyć stworzenie przez wizytatora metodyka tzw. „banku” testów, sprawdzianów, konspektów lekcji. Materiał do takiego „banku” powinien wpływać przede wszystkim od samych nauczycieli. Ciekawe tematy prac kontrolnych, konspekty lekcji pokazowych, lekcji prowadzonych metodą eksperymentalną czy nowatorską, lekcji z zastosowaniem najnowszych pomocy dydaktycznych nie poszłyby w zapomnienie, lecz mogłyby być wykorzystywane przez nauczycieli młodych, słabszych, mających trudności z prawidłową realizacją okresowych partii materiału lub tych, którzy chcieliby wprowadzać nowe metody pracy na lekcji. Rolą wizytatora metodyka byłoby więc selekcionowanie i gromadzenie tych materiałów oraz upowszechnianie ich. Byłby to jeszcze jeden z elementów pozwalających na podnoszenie wyników nauczania i wyrównywanie dysproporcji między szkołami.

### Prowadzenie wzorcowych pracowni i przykładowych zajęć przez wizytatorów metodyków określonej specjalności

Niezmiernie ważną sprawą w wykonywaniu czynności zawodowych jest dobrze zorganizowany warsztat pracy nauczyciela. Obok wyposażenia nauczycieli w określoną wiedzę merytoryczną i metodyczną wizytator metodyk przedmiotowy musi również zadbać o to, by nauczyciel miał dobrze i nowoczesnie wyposażoną pracownię przedmiotową. W tym celu należy dokonać szczegółowego rozeznania istniejącego stanu rzeczy w szkołach i w całej dzielnicy (powiecie). Ustalenie potrzeb w zakresie organizowania i wyposażania pracowni winno być podstawą do opracowania przez wizytatorów metodyków i wizytatorów szkolnych planu działania uwzględniającego hierarchię potrzeb i możliwości finansowych.

Wizytator metodyk musi zabiegać również o to, aby jego pracownia w szkole bazowej była pracownią przykładową, na której wzorować mogliby się nauczyciele przedmiotu organizujący swoje pracownie. Do obowiązków wizytatora metodyka należy również prowadzenie w swojej pracowni lekcji przykładowych, w czasie których ukazywałyby właściwe wykorzystanie pracowni i pomocy dydaktycznych.

### Planowane konferencje nauczycieli

Istotną rolę w wyrównywaniu dysproporcji w poziomie pracy szkół i podnoszeniu wyników nauczania mogą spełniać planowo odbywane planne konferencje nauczycieli przedmiotów. Harmonogram tych konferencji, tematykę oraz nazwiska osób, które przewidziane są do wygłaszania referatu czy prelekcji, wizytator metodyk powinien podać nauczycielom na cały rok, tak aby mogli zarezerwować sobie czas i przygotować materiał do dyskusji czy pytań. Wnioski wynikające z takich konferencji wizytator metodyk winien rejestrować i włączać na bieżąco do planu swojej pracy lub do pracy na rok przyszły.

### III. DOSKONALENIE WŁASNE

Minister Oświaty i Wychowania przed zespołami wizytatorów metodyków przedmiotowych postawił poważne zadania mające na celu efektywne urzeczywistnienie założeń polityki oświatowej, stymulujące całość przysposobień zawodu nauczycielskiego do nowych struktur szkolnych i współdziałania w realizacji zadań pedagogicznych.

#### Udział w naradach Wydziału Oświaty i Wychowania, Kuratorium Okręgu Szkolnego i IKNIBO

Aby sprostać tym trudnym, odpowiedzialnym i szerokim zadaniom, wizytator metodyk przedmiotowy musi nieustannie aktualizować, uzupełniać i doskonalić swój warsztat pracy, wiedzę merytoryczną i metodyczną oraz doskonale orientować się w wytycznych władz w zakresie aktualnych zadań oświatowych. Sprzyjać temu będzie studiowanie nie tylko fachowej literatury, lecz również znajomość aktualnych przepisów i zarządzeń władz oświatowych.

Jedną z podstawowych form zapoznania się z wytycznymi, kierunkami działania i sposobem ich realizacji są narady organizowane w Wydziale Oświaty i Wychowania oraz Kuratorium Okręgu Szkolnego.

Narady pozwalają na bieżące kontynuowanie planów pracy wizytatora metodyka i nakreślanie aktualnego kierunku działania. Podczas narad organizowanych w Wydziale Oświaty i KOS wizytatorzy metodycy przedmiotowi zobowiązani są do udzielania informacji na określony temat związany z ich pracą, przygotowanie analiz i sprawozdań o formach, sposobach i terminach realizacji zaplanowanych zadań, zgłaszanie uwag i spostrzeżeń, propozycji rozwiązań dotyczących zaistniałych problemów pedagogicznych.

Wymiana doświadczeń dokonywana podczas narad pozwala na ustalenie jednolitych rozwiązań zarówno w zakresie organizacji pracy, jak i w zakresie problemów dydaktyczno-wychowawczych i przyczynia się do doskonalenia działalności całego zespołu wizytatorów metodyków przedmiotowych.

#### Udział w konferencjach dyrektorów szkół

Innym czynnikiem wpływającym na doskonalenie pracy własnej wizytatora metodyka jest udział w konferencjach dyrektorów szkół.

Problematyka tych konferencji ukierunkowuje poczynania poszczególnych wizytatorów metodyków i pozwala na bardziej efektywną pracę instruktazową i koordynacyjną.

Głosy w dyskusji i wypowiedzi dyrektorów szkół dotyczące pracy dydaktyczno-wychowawczej i organizacyjnej stanowią cenny materiał dla wizytatora metodyka. Pozwalają one na konfrontację własnych spostrzeżeń ze spostrzeżeniami dyrektorów szkół, podejmowanie nowych lub korygowanie zaplanowanych działań.

#### Uczestnictwo w zajęciach i kursach organizowanych przez IKNIBO

W celu ujednoczenia form pracy metodyków przedmiotowych w okręgu oraz systematycznego podnoszenia i doskonalenia ich kwalifikacji naukowych i metodycznych Kuratorium Okręgu Szkolnego m. st. Warszawy wydało zarządzenie<sup>5</sup> obo-

<sup>5</sup> Urząd Miasta Stołecznego Warszawy, Kuratorium Okręgu Szkolnego, Zarządzenie Nr 43 z dnia 20 XII 1973 r. znak. Oc VII-7/44/73.

wiązujące wizytatorów metodyków zatrudnionych w KOS, jak i w wydziałach oświaty i wychowania na terenie Warszawy. W zarządzeniu tym mówi się, że w celu doskonalenia pracy wizytatora metodyka przedmiotowego Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych będzie organizował:

- a) cykle zajęć dla wszystkich wizytatorów metodyczno-przedmiotowych
- b) systematyczne konsultacje zbiorowe dla poszczególnych wizytatorów przedmiotowych.

Za programowanie, przygotowanie i prowadzenie zajęć określonych powyżej w punkcie a) odpowiedzialny jest INKiBO.

Za programowanie, przygotowanie i prowadzenie zajęć określonych powyżej w punkcie b) odpowiedzialni są pracownicy IKNiBO lub wyznaczeni wizytatorzy.

W ramach konsultacji zbiorowych do wizytatorów metodyczno-przedmiotowych należy między innymi:

- uzgadniać jednolity sposób wizytacji lekcji i innych zajęć
- uzgadniać jednolity sposób oceny nauczyciela i wychowawców
- omawiać problemy dotyczące egzaminów i sprawdzianów
- uzgadniać problemy dotyczące zawodów i olimpiad przedmiotowych
- omawiać zagadnienia dotyczące metodyki prowadzenia zajęć
- opracowywać materiały metodyczne dla nauczycieli, uwzględniać potrzeby w zakresie doskonalenia pracy nauczycieli i wychowawców.

Konsultacje zbiorowe odbywać się będą nie rzadziej niż raz na miesiąc w dniu ustalonym dla każdej grupy przedmiotowej oddzielnie. Udział wizytatorów metodycznych we wszystkich formach wymienionych wyżej zajęć jest obowiązkowy. Wskazane jest również, aby wizytatorzy metodycy uczestniczyli w innych formach doskonalenia pracy prowadzonych przez IKNiBO, jak seminaria naukowe, lektoraty języków obcych, studia podyplomowe.

Kurator Okręgu Szkolnego w tym samym zarządzeniu Nr 43 z 1973 roku upoważnił dyrekcję IKNiBO do zatrudniania wizytatorów metodyków przedmiotowych w charakterze wykładowców i kierowników na kursach i w innych formach doskonalenia pracy prowadzonych dla nauczycieli.

Upoważnił również dyrekcję INKiBO do zlecania wizytatorom metodykom prac badawczych wynikających z planu badań IKNiBO oraz do koordynowania tematyki badawczej podejmowanej przez wymienionych wizytatorów. Czas przeznaczony na przygotowanie i przeprowadzanie wymienionych zajęć wizytatorzy wliczają do zajęć obowiązujących ich w tygodniowym czasie pracy.

#### Doraźne uczestnictwo w prelekcjach

Pożądane jest także, aby wizytatorzy metodycy uczestniczyli w wykładach i odczytach organizowanych przez instytucje naukowe, takie jak Uniwersytet, PAN, itp., pozwalające na pogłębienie wiedzy, szczególnie merytorycznej, lub organizowanych przez inne instytucje, np. TWP, UDR, TKKS, pogłębiające wiedzę w zakresie określonym — społeczno-politycznym.

#### Zapoznanie się z najnowszymi pozycjami lektury zawodowej

W tym miejscu podkreślić należy raz jeszcze z naciskiem, że wizytatora metodyka obowiązuje systematyczne zapoznawanie się z najnowszymi pozycjami literatury fachowej.

#### IV. WSPÓŁPRACA Z WIZYTATORAMI SZKOLNYMI

##### Ustalenie tematyki i uczestnictwa w wizytacji

Niezmiernie ważnym zagadnieniem, w znacznym stopniu decydującym o powodzeniu i wynikach pracy wizytatorów metodyków, jest umiejętne zorganizowanie współpracy z wizytatorami szkolnymi. Ustalenie form kontaktu, obustronne sprecyzowanie zadań i wymagań, określenie problematyki i terminy wizytacji, uzgadnianie trybu wykonywania prac, badań, analiz — pozwoli na stworzenie właściwej atmosfery pracy i wpłynie na prawidłową realizację zaplanowanych zadań.

Podstawową działalnością wizytatorów szkolnych i wizytatorów metodyków jest systematyczne i sprawne przeprowadzanie wizytacji, a szczególnie wizytacji zespołowych, ustalanie kierunków doskonalenia pracy szkoły i formułowanie zaleceń. Problematyka wizytacji szkół i placówek oświatowo-wychowawczych wynika z planu pracy inspektoratu oświaty i jest integralną częścią całokształtu działania związanego z doskonaleniem pracy administracyjnej, dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej w dzielnicy (powiecie). Ustalenie tematyki wizytacji szkół i placówek oświatowo-wychowawczych związane być musi także z rozwiązywaniem aktualnych problemów szkoły i placówki oświatowo-wychowawczej lub z podjęciem przez placówkę nowych zadań.

Problemy do badania i tematykę wizytacji winni więc ustalać wizytatorzy szkolni wspólnie z wizytatorami metodykami w oparciu o roczne i perspektywiczne plany pracy wydziału. Propozycje idą w tym kierunku, aby przed każdą wizytacją zespołową wizytator szkolny odbył z wizytatorami metodykami krótką odprawę (naradę), sprecyzował jeszcze raz problematykę wizytacji, podał szczegółową tematykę oraz jej zakres. Problemy będące przedmiotem badania oraz szczegółową tematykę powinno się sformułować pisemnie tak, aby wszyscy wizytatorzy metodyczno-przedmiotowi otrzymali materiał stanowiący podstawę do gromadzenia informacji o pracy poszczególnych nauczycieli.

W czasie tej narady wizytator szkolny winien ustalać czas trwania wizytacji, termin złożenia przez wizytatora metodyka pisemnych uwag i spostrzeżeń oraz wyznaczać datę rady pedagogicznej podsumowującej wizytację.

Wskazane jest, aby przed podsumowaniem wizytacji na radzie pedagogicznej, ale już po jej zakończeniu wizytator szkolny zorganizował ponowne spotkanie z wizytatorami metodykami, w czasie którego można byłoby podzielić się uwagami i spostrzeżeniami z pobytu w szkole oraz złożyć pisemne sprawozdanie dotyczące określonego materiału. Dla ujednoczenia formy i ułatwienia dokonania podsumowania wizytacji wskazane jest ustalić jednolity wzór składania sprawozdania przystosowany każdorazowo do badanych przez wizytatorów metodyków zagadnień. Zaleca się, aby w czasie rady pedagogicznej podsumowującej wizytację uczestniczyli wizytatorzy metodycy. Szczególnie pożądana jest ich obecność wtedy, gdy badane przez nich zagadnienia i wydane zalecenia budziły kontrowersje.

Następnym zagadnieniem wymagającym ścisłej współpracy wizytatorów metodyków z wizytatorami szkolnymi jest wspólne opracowywanie kierunków doskonalenia pracy szkół i wyposażenia pracowni w niezbędne pomoce dydaktyczne. Praca ta winna być dalszym etapem działania związanym nierozdzielnie z wizytacją szkoły i stanowić jej merytoryczną całość.

##### Udział w ustaleniu obsady kadrowej

Znaczną rolę winien również spełniać wizytator metodyk przy opracowywaniu projektów organizacji szkół, a szczególnie w zakresie obsady kadrowej. W tym celu w odpowiednich terminach wizytatorzy szkolni i wizytatorzy metodycy winni

wspólnie zanalizować obsadę kadrową zaproponowaną przez dyrektorów szkół i dokonać niezbędnych zmian zapewniających prawidłową pracę szkół.

### Typowanie do nagród i odznaczeń

Zgodnie z zarządzeniem ministra wizytatorzy metodycy zobowiązani są do typowania nauczycieli do wyróżnień, nagród i odznaczeń państwowych. Te propozycje wizytator metodyk winien zgłaszać i uzgadniać z wizytatorem szkolnym przede wszystkim bezpośrednio po wizytacji szkoły, po wystawieniu oceny pracy nauczycielowi lub w terminie przewidzianym do typowania nauczycieli do nagród i odznaczeń. Wydaje się jednak, że słuszniejsze jest sukcesywne zgłaszanie propozycji dotyczących nagród i odznaczeń, pozwala bowiem na głębszą analizę i ocenę pracy nauczyciela, co sprzyja uniknięciu pomyłek i lepszemu formułowaniu uzasadnień typowanych kandydatur.

### Ustalenia kierunków badań nad pracą szkół

Innym zagadnieniem, które winni realizować wizytatorzy metodycy wspólnie z wizytatorami szkolnymi, jest: ustalanie prac związanych z prowadzeniem analiz i porównań dotyczących klasyfikacji uczniów, promocji, drugo- i trzecieoroczności, ocen niedostatecznych i bardzo dobrych, wyników egzaminów na wyższe uczelnie, ustalanie i przeprowadzanie sprawdzianów w określonych szkołach i klasach itp.

### Ustalenie tematyki narad dyrektorów

Wizytatorzy metodycy winni też ściśle współpracować z wizytatorami szkolnymi nad ustaleniem tematyki narad z dyrektorami w rejonach wizytacyjnych, inspirować nowe poczynania pedagogiczne, przekazywać uwagi i spostrzeżenia nasuwające się w toku swojej pracy, a szczególnie w zakresie form instruktażu prowadzonego przez dyrektora, rodzaju pomocy udzielanej nauczycielowi przez dyrektora, wyposażenia pracowni, zaopatrzenia w pomoce dydaktyczne, atmosfery pracy i stosunków panujących w szkole.

### Podjęcie prac innych

Niezależnie od wymienionych wyżej prac ujętych planami pracy i harmonogramami wizytatorzy metodycy obowiązani są podjąć wspólnie z wizytatorami szkolnymi prace akcyjne wynikające z aktualnych zarządzeń władz oświatowych, potrzeb społecznych, wydarzeń politycznych, świąt i rocznic państwowych itp., włączając się w ten sposób w całość prac inspektoratu oświaty.

JANINA FILIPEK  
KRAKÓW

## DOŚWIADCZENIA I REFLEKSJE NA TEMAT WDRAŻANIA MŁODZIEŻY DO ZAJĘĆ TYPU SEMINARYJNEGO

Szkoły o specjalizacji kierunkowej będą m.in. pracowały — w myśl założeń reformy szkolnej — systemem seminaryjnym. Trzeba więc już dziś stopniowo i umiejętnie przygotowywać młodzież do samodzielnej pracy w tej dziedzinie.

W niniejszym artykule pragnę zaprezentować osiągnięcia i refleksje oparte na doświadczeniach nauczycieli szkół pedagogicznych z zakresu wdrażania młodzieży do prac typu seminaryjnego.

Wiele ciekawych spostrzeżeń uzyskano tu na zajęciach kółek przedmiotowych czy klubów dyskusyjnych w czasie pozalekcyjnym, które z natury rzeczy pracowały systemem odmiennym od stylu pracy na lekcjach szkolnych. Przy prowadzeniu zajęć typu seminaryjnego nauczyciele ujawnili dość duże trudności. Zrezygnowanie bowiem ze sztywnego schematu lekcji wymagało od nich wypracowania odmiennej koncepcji organizacyjnej i metodycznej zajęć. Wśród uczniów natomiast zapanowało ożywienie intelektualne; seminaria wyzwały u nich różnorodne zainteresowania i stanowiły bodziec do samodzielnego, nieskrępowanego wyrażania myśli.

Zajęcia typu seminaryjnego odbiegały tu nieco od tradycyjnych form organizacyjnych stosowanych na wyższym szczeblu kształcenia, jakkolwiek do nich nawiązywały i przygotowywały. Seminaria oparte były zarówno na bezpośrednim odbiorze wizualnym czy akustycznym zaprogramowanych treści, jak również na książce i lekturze. Odrębny rodzaj seminariów stanowiły dyskusje nad materiałem samodzielnie przez młodzież zebrany i względnie samodzielnie opracowany na podstawie lektury.

Współczesna szkoła może w dużym stopniu opierać pracę seminaryjną na repertuarze przekazywanym przez środki audiowizualne, gdyż ma ku temu odpowiednie warunki. Trzeba tylko chcieć i umieć dobrać odpowiednie filmy, zbiory przeźrocz, nagrania magnetofonowe i na bieżąco włączać programy radiowe i telewizyjne do zajęć, nawet wówczas, gdy omówienie ich nastąpi w późniejszym terminie. Przy utrwalaniu projekcji przydatnych do zajęć seminaryjnych niezbędny jest obecnie w szkole magnetofon i magnetowid. Poprzez środki audiowizualne dociera do młodzieży szkolnej atrakcyjnie podana fabuła, dotycząca zarówno treści naukowych, jak i beletrystycznych. Ruch, dynamika, akcja, możliwości ukazywania zdarzeń i procesów w zwolnionym tempie ułatwiają młodzieży odbiór nieraz bardzo trudnych treści. Sztuka teatralna dostarczająca humanistycznych przeżyć i refleksji dociera dziś do wszystkich środowisk szkolnych i mogą ją obejrzeć nawet ci, którzy widzą autentyczny teatr stosunkowo rzadko.

Przy odbiorze programów przekazywanych poprzez środki audiowizualne istnieje ta trudność, że obraz i słowo ulatują szybko, nie można każdorazowo, gdy się chce — jak przy tekście drukowanym — powracać do trudniejszych fragmentów czy sformułowań. Nawet jeśli są one utrwalone przy pomocy odpowiednich urządzeń, manipulowanie nimi jest trudniejsze niż tekstem. W szkole czynione więc były próby odnotowywania bezpośrednio po odbiorze programu myśli i wniosków, wydarzeń i wątków akcji oraz problemów, które zostały przez młodzież uchwycone i zapamiętane. Notatki te stanowiły materiał do dyskusji na zajęciach seminaryjnych. Uczniowie, których uwaga była wyraźnie rozdzielna, potrafili skrótami myślowymi notować w toku projekcji podstawowe ogniwa treści, którą później uzupełniali po obejrzeniu.

Zajęcia seminaryjne oparte o tekst i lekturę rozpoczynaliśmy od omawiania przystępnie napisanych artykułów i książek popularnonaukowych przy studiowaniu których młodzież sięgała do słowników, encyklopedii, leksykonów, jeśli przy czytaniu tekstu natrafiała na trudności natury pojęciowej i terminologicznej, lub od powieści uzupełniających program nauczania języka polskiego czy pedagogiki, do których omawiania była młodzież wdrażana na lekcjach.

Bardzo istotnym czynnikiem, mającym wpływ na usprawnienie zajęć seminaryjnych, jest umiejętne posługiwanie się książką. Są uczniowie, którzy czytają lekturę w sposób powierzchowny, skupiają się na elementach treści nie zawsze istotnych, nie zastanawiają się nad tytułem i myślą przewodnią książki, nad związkami logicznymi zawartymi w treści utworu, nad drogą, jaką dochodzi autor do syntez

końcowych i wniosków. Nieraz jakiś drugorzędny szczegół potrafi tak dalece zaabsorbować czytelnika, że przy referowaniu książki zbacza on z tematu, odbiega od myśli autora lub wręcz ją wypacza. Zdarza się również, że trudności w rozumieniu tekstu nastawiają młodzież negatywnie do lektury. Korzysta ona wówczas ze streszczeń i wyjaśnień kolegów, podawanych systemem „brykowym”, co niewątpliwie prowadzi do spływania zagadnienia. W początkowych dyskusjach nad książką przeważają streszczenia, później — pod wpływem pracy nauczyciela — następuje bardziej problemowe ujęcie tekstu. Podobne sytuacje występują również przy omawianiu filmów, audycji itp.

Najtrudniej jest natomiast wywołać dyskusję na temat zagadnień poruszanych przez autora, budzić u młodzieży krytyczną refleksję, wdrażać ją do wyrażania własnej postawy wobec spraw trudnych, wątpliwych, kontrowersyjnych. Zajęcia typu seminaryjnego mają właściwy sens dopiero wówczas, gdy stawiają przed uczniami interesująco sformułowany problem do rozwiązania. Przygotowanie uczestników seminarium do dyskusji powinno być gruntowne i wielostronne. Pod względem organizacyjnym przyjmuje się zwykle jedną z podanych poniżej form:

- referat ucznia lub wprowadzenie do dyskusji, w którym referent koncentruje się na przypomnieniu podstawowych myśli autora, i dyskusję lub
- dyskusję bez poprzedzającego ją referatu, opartą w jednym i drugim przypadku o grupowe lub indywidualne przygotowanie młodzieży.

Wszystkich uczestników seminarium obowiązuje dokładna znajomość co najmniej podstawowej lektury, podstawowego filmu lub innej przekazanej do przestudiowania pozycji. Aby omawiany problem wywołał dyskusję, konieczne jest, by uczniowie sięgali do dodatkowych źródeł wiedzy na dany temat. Podaje je łącznie z pozycją podstawową prowadzący dyskusję; na dalszym etapie, gdy uczniowie są już zaawansowani w pracy samodzielnej, mogą poszukać jej sami na podstawie ogólnych wskazań nauczyciela. Znajomość różnych opracowań, audycji, projekcji oraz własnych doświadczeń, zdobytych w szkole i poza szkołą, wzbogaca treść zajęć i pozwala młodzieży lepiej precyzować pogląd na omawiany problem. Jeśli nawet punkt widzenia różnych autorów jest zbieżny, to droga dojścia do wniosków może być różna, każdy z nich może naświetlać to samo zagadnienie z różnych stron. Najbardziej pobudzają uczniów do myślenia i dyskusji kwestie kontrowersyjne.

Odrębną kategorię zajęć seminaryjnych stanowią dyskusje nad pozycjami beletrystycznymi. W szkołach o humanistycznej specjalizacji kierunkowej będą one stanowiły bardzo istotny element kształcenia młodzieży. Beletrystyka ukazuje bowiem problemy humanistyczne, sytuacje typowo ludzkie, życiowe, historyczno-obyczajowe i społeczne, ukazuje konkretnego człowieka w działaniu. Treści humanistyczne wywołują refleksje czytelnika wobec reprezentowanych w nich wartości społeczno-moralnych, wobec celów i motywów działań ludzkich, różnych kategorii myślenia i postaw bohaterów. Dyskusja nad tymi zagadnieniami na tle filmu, sztuki teatralnej czy książki jest zazwyczaj bardzo żywa, lecz tym trudniejsza, że wymaga głębokiej i wnikliwej interpretacji zachowań człowieka w sytuacjach zmiennych i skomplikowanych.

Oceny postępowania bohaterów prozy i poezji są wynikiem pracy wychowawczej szkoły, etycznego wyrobienia młodzieży oraz jej własnych życiowych doświadczeń. W powieści lub filmie nie ma zasadniczo gotowej interpretacji zachowania się ludzi, trzeba ją wypracować w oparciu o akcje i wydarzenia. Niezbędna jest tu wiedza psychologiczna i socjologiczna, której żadna szkoła typu humanistycznego nie powinna być pozbawiona.

Dyskusja stanowi również w szkole uzupełniający element ćwiczeń i prac laboratoryjnych. Uzupełnieniem wykonywanych przez uczniów eksperymentów w pracowniach, laboratoriach, na działce szkolnej są rozważania końcowe, które niejednokrotnie przybierają postać dyskusji. Uczniowie podają wyniki z przeprowadzo-



nych badań, oceniają prawdopodobieństwo i wiarygodność efektów końcowych, dają odpowiedź na postawiony problem, uzasadniają słuszność rozumowania, dochodzą do ogólnych wniosków i praw. Dyskusja oparta jest tu na obiektywnych danych, które można wesprzeć rzeczową argumentacją. Również współczesna matematyka posługuje się elementami metody dyskusyjnej przy dowodach, sprawdzaniu przeprowadzonych operacji matematycznych, w rachunku prawdopodobieństwa itp.

Pokierowanie zajęciami seminaryjnymi wymaga od nauczyciela dużej erudycji oraz inwencji. Trzeba zaraz na wstępie zorientować się, jakim dysponuje on materiałem młodzieżowym, na ile uczniowie są wdrożeni do samodzielnej pracy nad książką, filmem, projekcją telewizyjną. W każdym zespole znajdują się uczniowie o różnym stopniu inteligencji i samodzielności. Jest to okoliczność, która sprzyja procesom kształcenia młodzieży oraz wpływa na podniesienie poziomu zespołów. Uczniowie wybitniejsi w lot chwytają właściwy sens zajęć seminaryjnych, słabsi natomiast powoli, lecz systematycznie wdrażają się do pracy na wyższym poziomie. W razie potrzeby przeprowadza się z młodzieżą ćwiczenia dotyczące poprawnej analizy tekstu oraz sporządzania notatki podręcznej. W praktyce osiągalniśmy na ogół dobre rezultaty przy konstruowaniu notatki z lektury lub filmu. Ujmowała ona w skrócie podstawowe tezy autora, podstawowe ogniwa wydarzeń, jak również — na marginesie — kwestie niejasne, wątpliwe, refleksje ucznia oraz krytyczne uwagi.

Dużą rolę kształcącą spełniają wśród młodzieży zespoły dyskusyjne. Uczniowie klas starszych tworzą je zazwyczaj samorzutnie, by czytać wspólnie książkę, oglądać film, wymienić pierwsze refleksje na temat związany z lekturą lub projekcją. Przy tematach, które wzbudzają żywe zainteresowanie, dyskusja nie kończy się na zajęciu seminaryjnym. W samorzutnych kontaktach młodzież powraca długo jeszcze do omówionych kwestii i problemów.

Do bardzo ciekawych zajęć zaliczyć można dyskusje oparte o samodzielną pracę ucznia, zespołów lub całej grupy seminaryjnej. Stosowaliśmy tu m.in. zbieranie materiałów w środowisku na określony temat, zwłaszcza gdy chodziło o problematykę historyczną, społeczno-środowiskową, polityczną czy folklorystyczną. Wywiady i nagrania na taśmie magnetofonowej, fotografie, filmowanie określonych sytuacji, zbieractwo wszelkiego typu stanowiło atrakcyjną formę samodzielnych poszukiwań i dociekań młodzieży. Materiał powyższy uzupełniano zwykle wiedzaniem muzeów, obiektów przemysłowych i użyteczności publicznej, zabytków, szkół i placówek kulturalno-oświatowych. W oparciu o zebrane informacje i obserwacje opracowywali uczniowie krótkie referaty, stanowiące podstawę do dyskusji. Uzupełniano je lekturą. Referaty te miały charakter sprawozdawczy i były pisane pod kierunkiem nauczyciela.

Wyraźne znamiona pracy twórczej posiadały opracowania zbliżone do problemowych referatów na określony temat. Redagował je uczeń na podstawie wskazanej przez nauczyciela bibliografii lub innych danych; konsultował z nim plan oraz podstawowe tezy. Referat kończył się zwykle wnioskami, a w razie potrzeby zawierał również stanowisko autora do poruszonych w nim spraw. Forma opracowania musiała być poprawna, z powołaniem się na autorów lub materiały, z których uczeń czerpał dane.

Prace twórcze powiązane były również z próbkami badań prowadzonych przez uczniów pod kierunkiem nauczyciela. Oparte one były np. na obserwacjach, testach, wywiadach środowiskowych, ankietach. Narzędzia badawcze, ich dobór i wykorzystanie omawiano zazwyczaj na początku roku szkolnego, po czym młodzież w grupach lub indywidualnie przystępowała do samodzielnej pracy, by podsumować jej wyniki w oznaczonym terminie.

Na szczeblu szkół pomaturalnych można by również pomyśleć o doborze pro-

stych narzędzi badań, które pozwalają młodzieży aktywnie opanować pewien zakres wiedzy związany ze specjalizacją kierunkową. Mogą to być np. opracowania monograficzne, badania ankietowo-statystyczne, badania geofizyczne lub socjologiczne w terenie, eksperymenty agrobiologiczne, analizy materiałów źródłowych, zestawienia i opracowania typu porównawczego i in. Ich rodzaj i zakres zależy jest od tematyki programowej i możliwości badawczych środowiska i młodzieży.

Dyskusja na seminarium przebiega nt. wysuniętego z góry problemu. O ile poprzedzona jest referatem — referujący skupia się na węzłowych treściach publikacji czy utworu i przypomina słuchaczom główne myśli autora. Przejrzystość referatu zależy w dużej mierze od umiejętności zwięzłego, logicznego i syntetycznego ujęcia tematu. Nie jest wskazane, by uczeń zatrzymywał się na szczegółach, chyba że — jak w beletrystyce — jakiś szczegół zaważa na prawidłowym odbiorze treści. Większą ilość czasu przeznaczają się na referowanie samodzielnych opracowań. Uczeń musi tu dokładnie omówić temat, sposób przeprowadzonych badań, lekturę podstawową i uzupełniającą, osiągnięte wyniki lub wnioski, do których doszedł w toku badań. Na podstawie tej wypowiedzi uczestnicy seminarium wyrażają sobie pogląd na to, co nowego wnosi opracowany referat, czy dobrane metody pracy pozwoliły prawidłowo ująć istotę zagadnienia, czy osiągnięte wyniki lub sprecyzowane wnioski są odpowiednio uzasadnione itp. Wymaga to znacznie głębszej dojrzałości intelektualnej uczniów niż w przypadku streszczenia utworu.

Dyskusja przebiega według planu, który może być sformułowany wspólnie z uczestnikami seminarium lub narzucony przez nauczyciela. W zakładach kształcenia nauczycieli próbowaliśmy w klasach maturalnych przyzwyczajając uczniów do samodzielnego pokierowania dyskusją wówczas, gdy przedstawiali oni własne opracowania. Nie zawsze to się udawało. Dyskusja prowadzona przez nauczyciela jest zazwyczaj bardziej rzeczowa, prężna i dynamiczna.

Wytyczonego planu nie powinno się traktować jako sztywnej dyrektywy, według której punkt po punkcie wypowiada się młodzież. Żywa dyskusja wymaga wielu spontanicznych wypowiedzi, łączących w sobie różne treści, gdyż zagadnienia się zwykle ze sobą łączą, zazębiają. Przy omawianiu problemu wyłania się często nowa, interesująca młodzież kwestia, której nie można pominąć, gdyż może ona wpłynąć na głębsze, dokładniejsze zrozumienie tekstu lub projekcji.

W toku kierowania dyskusją nie należy dopuszczać do gadulstwa, niepotrzebnych dłużyń w wypowiedziach uczniów, do powtarzania wciąż tych samych myśli w różnych sformułowaniach. Młodych dyskutantów wdraża się do zwięzłych, jasnych i jednoznacznych, poprawnych pod względem rzeczowym i logicznym wypowiedzi, doboru trafnych argumentów, do przekonywującego precyzowania własnych poglądów i stanowisk. W dyskusjach obowiązuje również kultura wypowiedzenia się, nie można dopuszczać do osobistego atakowania przeciwnika ze względu na prezentowane przez niego odmienne stanowisko. Zachowanie kulturalne obowiązuje także wobec kolegi, który przedstawia zebranym własne opracowanie. Młodzież jest tu bowiem skłonna szczególnie do krytykanctwa, ośmieszania prelegenta, nadawania dyskusji zabarwienia emocjonalnego. Odpowiedzi prelegenta powinny być utrzymane w spokojnym tonie.

Kierowanie dyskusją to nie lada sztuka. Postawa nauczyciela prowadzącego seminarium musi być zdecydowana, rzutka i w miarę elastyczna. Młodzież ma bowiem skłonności do schodzenia w dyskusji na „boczne tory”, odbiegania od tematu, upraszczania myśli autora. I na odwrót: wobec przekonywających argumentów uczniów — nauczyciel zmuszony jest zmodyfikować nieco swoje stanowisko. Zdarza się, że precyzuje je dopiero w toku dyskusji. Dobry nauczyciel nieustannie trzyma rękę na pulsie wszystkich wypowiedzi, na bieżąco rozróżnia sprawy istotne od nieistotnych, zbieżne i kontrowersyjne, by w końcu dojść wspólnie z młodzieżą do ostatecznych wniosków i ustaleń. Jeśli jakieś zagadnienie nie da się zinterpretować

jednoznacznie na danym etapie np. badań naukowych — trzeba ten stan młodzieży uświadomić, gdyż świadczy on o dynamice przemian na drodze do prawdy i postępu.

Dyskusja jest owocna wówczas, gdy rozwiązuje postawione problemy. Nie spełnia natomiast swego zadania, jeśli stanowi zbiór nie powiązanych ze sobą, luźnych wypowiedzi, co do których nie wiadomo, czy są słuszne, czy nie. Rolę koordynatora selekcyjnego i porządkującego wypowiedzi uczniów spełnia nauczyciel. Od niego zależy nie tylko sprawne pokierowanie dyskusją, lecz również uwypuklenie i zebranie najważniejszych wniosków z dyskusji. Podsumowania dokonuje się przy pomocy uczniów. Wypracowane wspólnie wnioski powinny być odnotowane. Świadomość, że trzeba je wypracować i zapamiętać, dyscyplinuje zarówno nauczyciela, jak i ucznia.

Przygotowanie dyskusji wymaga od prowadzącego bogatego zasobu wiedzy, umiejętności nawiązywania bezpośrednich kontaktów z dyskutantami, inwencji i pomysłowości w prowadzeniu zajęć, inteligentnego rozstrzygnięcia kwestii spornych, konsekwentnego dążenia do rozwiązania problemu.

Praca typu seminaryjnego rozwija się pomyślnie, gdy poprzedzona jest w szkole średniej różnymi ćwiczeniami w mówieniu i pisanii. Ważne jest tu zwłaszcza usprawnienie takich form, jak: ciche czytanie ze zrozumieniem tekstów, analiza lektur i projekcji audiowizualnych, praca na lekcjach z podręcznikiem i książką. W szkole wciąż jeszcze za mało jest ćwiczeń w opracowywaniu referatów na różne tematy, artykułów, rozprawek, recenzji, sprawozdań z obserwacji czy wywiadów.

Szkoła o specjalizacji kierunkowej będzie musiała oprzeć swą pracę dydaktyczną na szeroko pojętej aktywizacji uczniów. Trzeba tu więc odstąpić od tradycyjnej organizacji, form i metod nauczania. Praca seminaryjna rozwija się pomyślnie, gdy przebiega w warunkach odmiennych od systemu klasowo-lekcyjnego. Z naszych doświadczeń wynika, że w pracowniach-klubach, wyposażonych w czasopisma, podręczniki i książki, w aparaturę i zestawy pomocy audiowizualnych, w sprzęt umożliwiający swobodę myślenia i działania, młodzież chętnie pracuje i dyskutuje, sięgając w razie potrzeby do niezbędnych obrazów, nagrań i tekstów. Dyskusja oparta na materiale poglądowym i tekstowym nie może być krępowana sztywnym, 45-minutowym wymiarem czasu; systemowi seminaryjnemu odpowiada bardziej jednostka 1½-godzinna.

Nie wszyscy uczniowie potrafią w jednakowym tempie przygotować się do zajęć seminaryjnych. Plan zebrań wraz z tematyką i bibliografią powinien więc być podany na tyle wcześniej, by mógł się do nich przygotować solidnie nawet najslabszy uczeń. Można by również pomyśleć o zachowaniu różnego tempa pracy uczniów w zależności od uzdolnień i osiągniętych wyników kształcenia. Dotyczy to zwłaszcza samodzielnych opracowań problemowych.

Szkoła o ukierunkowanej specjalizacji nie powinna zamykać się we własnych murach, gdyż to ograniczałoby jej możliwości kształcące i badawcze. Najbardziej przydatny byłby tu model szkoły środowiskowej, która służy swemu środowisku i z niego korzysta.

W toku zajęć seminaryjnych poznaje się dogłębnie poziom intelektualny każdego ucznia i można do pewnego stopnia przewidzieć, jak zaadaptuje się on w pracy naukowej na wyższej uczelni.

# RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

## JAN ALEKSY BORRELLY: PLAN REFORMY NAUCZANIA ELEMENTARNEGO. ODPOWIEŹ NA APEL

### - STANISŁAWA AUGUSTA PONIATOWSKIEGO, SKIEROWANY W 1775 ROKU DO WYBITNIEJSZYCH UCZONYCH EUROPY.

Wstępem zaopatrzył Łukasz Kurdybacha, z języka francuskiego przełożył i komentarz opracował Lucjan Grobelak. Warszawa 1973, PZWS, ss. 240

Studiowanie przeszłości ma sens tym głębszy, im fakty przeszłości pomagają lepiej zrozumieć teraźniejszość i nastawiają na przyszłość. Z takim nastawieniem przystąpiłem do czytania, a właściwie studiowania książki Jana Aleksego Borrelly'ego „Plan reformy nauczania elementarnego”. Doskonale wstęp pióra Łukasza Kurdybachy wprowadza w atmosferę czasu, w którym plan powstał.

Najpierw słów kilka o autorze. Uczony francuski, ur. 1738 r. Po ukończeniu studiów rozpoczął pracę naukową na temat „W jaki sposób należy posługiwać się dobrą polityką, aby wychowywać dla państwa użytecznych obywateli”. W r. 1772 objął obowiązki profesora retoryki w Berlinie, a w październiku tegoż roku otrzymał od Fryderyka II nominację na członka rzeczywistego Pruskiej Akademii Nauk w Berlinie. Wygłaszał tu referaty na różne tematy, m.in. mówił na temat programu nauczania wiedzy użytecznej w życiu praktycznym. W innym referacie omawiał zagadnienie współzawodnictwa wśród uczniów. W Berlinie działał jako nauczyciel i członek Akademii Nauk.

W r. 1779 otrzymał informację o pracach Komisji Edukacji Narodowej i zaproszenie do udziału w konkursie na opracowanie podręczników dla szkół wojewódzkich. Apel o wzięcie udziału w konkursie otrzymał człowiek, który miał zaufanie króla pruskiego, D'Alemberta i bardziej postępowych członków berlińskiej Akademii Nauk, budził też ich zaufanie, że wywiąże się z zadania. Pracę wykonał szybko i w 1776 r. oddał książkę do druku, i w tym samym roku przesłał ją Stanisławowi Augustowi. Tytuł: „Plan reformy nauczania elementarnego”.

Dalsze losy Borrelly'ego: 20 lat członkostwa Akademii Nauk w Berlinie, usunięcie go za działalność sprzeczną z zasadami pruskiej racji stanu, przymusowe odstawienie na granicę Francji (gdzie będzie mógł swobodnie głosić chwałę rewolucji francuskiej). W latach 1793—1794 redagował w Paryżu „Journal de l'Instruction Publique” (8 tomów). W okresie wojny Napoleona z Prusami Borrelly wrócił do Berlina. Tu zmarł w roku 1810.

Prace nad reformą szkolnictwa prowadził Borrelly od dawna, blisko 20 lat. Gdy przybył do Berlina, zorientował się, że szkolnictwo jest przestarzałe, nie związane z potrzebami życia. Wyrazem tej krytyki systemu szkolnictwa były referaty w pruskiej Akademii Nauk. Apel KEN padł więc na grunt podatny i umysł przygotowany. Oceniając krytycznie przedstawiony mu plan 7-letniej szkoły średniej, pisał w liście skierowanym do Stanisława Augusta: „Nie mogłem się oprzeć pewnemu zdziwieniu, że pozostawia się szkoły prawie że w nie zmienionym układzie i że w elementach nauk, jakie się proponuje, nie uwzględniono wielu dyscyplin, które można i które powinno się przekazać młodzieży, mającej — zgodnie z przyjętym «Planem» — spędzić siedem lat w szkole” (s. 81).

Na tle tej oceny krytycznej powstał jego „Plan reformy nauczania elementarnego”. Na wstępie planu tak m.in. usprawiedliwia się z odwagi, jaka jest związana z planowaniem wychowania: „Próba ta jest wynikiem i owocem blisko dwudziestoletniego doświadczenia nabytego w zawodzie kształcenia; a jeśli chodzi o nauczanie, najlepsze projekty nie zawsze wychodzą od ludzi najbardziej genialnych. Jedyne praktyka pozwala nam odkryć niedomagania i lekarstwa na nie” (s. 87).

Pierwsze zagadnienie, które podejmuje — to określenie, w jakim wieku dzieci powinny być przyjmowane do szkół publicznych. Rzecz dziwna, że sprawa ta jest dyskutowana i dzisiaj, i to nie tylko u nas. Borrelly uważa, w myśl praktyki rolniczej, że „wpierw szykuje się grunt, a potem sieje się ziarno dla niego stosowne”. Uznaje za absolutnie niemożliwe, żeby siedmio- ośmioletnie dzieci przykładały się do poważnych przedmiotów. Jest też zdania, by nic rodzicom nie narzucać, pozostawiając im swobodę wcześniejszego posyłania do szkół. W uzasadnieniu tego stanowiska Borrelly daje takie argumenty: „Czyż nie jest oczywistym, że zbytni przymus i przesadna pilność denerwują je, odstręczają na zawsze od książek i nauki i budzą w nich wstręt do tych, którzy je uczą?” Czyż można tu coś dodać?

Z wielką troską o prawidłowy rozwój dziecka zastanawia się Borrelly nad sprawą przyjęcia dziecka do szkoły. Uzasadnia, dlaczego dopiero od dziesiątego roku życia: „Ażeby ciało ich i umysł mogły się wzmocnić, aby stopniowo dojrzały i ażeby nie szkodzić jednemu i drugiemu nauką, przymusem i wysiłkiem, których nie byłoby w stanie znieść”. Nie znaczy to, oczywiście, by Borrelly zalecał pracę z dzieckiem dopiero od 10 roku życia; okres przed rokiem dziesiątym miał być czasem intensywnego przygotowania do szkoły, ale w postaci zabawy. Piszę tak: „Chcę wreszcie, aby z wielką pieczołowitością wykorzystano te pierwsze lata dla przygotowania umysłu i serca na przyjęcie szlachetnego nasienia dobrego wykształcenia; nie tracąc jednakże nigdy z oczu tej ważnej maksymy, że nauka powinna jedynie być zabawą dla dziecka i że starania wychowawcze zaprzepaszczone są, być może, bezpowrotnie, wtedy gdy nie przewodzi im i nie określa najświetlejsza mądrość”.

Zdanie to, zwłaszcza jego ostatni fragment, warte jest głębokiej analizy. Wiąże się to z współczesnymi dążeniami, niejednokrotnie nie określonymi głęboką mądrością, do przedwczesnego mechanizowania procesu nauczania od najwcześniejszych lat i zmiechęcania dzieci do nauki. Borrelly rozumie, że umysł dziecka rozwija się od najwcześniejszych lat i że można wypełnić go elementami wiedzy, ale drogą głębokiego zainteresowania. Przed przyjęciem do szkoły (10 rok życia) rodzice mają nauczyć czytania i pisanie, znajomości różnych rodzajów liczb i tablic numerycznych, pierwszych elementów języków.

Kreśląc swe koncepcje szkoły, Borrelly nawołuje do dobrej pracy. Rozumie to po swojemu, ale — rozumie! Na kurs „akademicki” wystarczy siedem lat, bo przedłużanie tego okresu groziłoby wprowadzeniem do szkoły nudy. Rzecz charakterystyczna, że Borrelly wierzy bardzo w umiejętności rodziców: „Rodzice rozwinają bardziej lub mniej te nauki według ich uznania i uzdolnień dzieci” — pisze i pozostawia to bez dalszych komentarzy. My wiemy, że rodzicom tak samo potrzebne jest zgłębianie umiejętności wychowania, jak każdemu, kto się tym zajmuje zawodowo — a może jeszcze bardziej z uwagi na wielką trwałość zdobytych we wczesnym dzieciństwie nawyków i umiejętności. Borrelly tego, oczywiście, nie wiedział, bo jest to zdobycz nowych czasów. Ale Borrelly był bystrym obserwatorem i wiedział, że „żaden wiek nie wymaga więcej przenikliwości, rozważli, starania i dbałości” i że „zręczne i doświadczone ręce powinny starać się nadać im odpowiedni kształt” (s. 91).

Borrelly nie odbiega daleko od utartych ówczesnych poglądów na takie sprawy, jak wakacje, przedmioty nauczania itd. Jest na przykład zwolennikiem wykształ-

cenia człowieka uniwersalnego. „Są jednak przedmioty — wyjaśnia — w których rozwijaniu szkoły nigdy nie przesadzą, a mianowicie: 1° wiadomości praktyczne, to jest te, przez które dochodzi się do wiadomości podstawowych; 2° zasady ogólne, których zbiór określa różne sposoby kształtowania umysłu, oczyszczania smaku i doskonalenia talentu” (s. 98).

Rozwijanie zasad ogólnych przypomina nieco postulat o rozpoczynaniu w procesie nauczania od ogólnego, by przejść potem do szczegółów, jakkolwiek oczywiście Borrelly uznaje zasadę „dochodzenia do umysłowego przez zmysłowe, do złożonego przez proste” (s. 99). Rozumie znaczenie związku teorii z praktyką i zaznajamiania się z faktami przed poznaniem teorii.

A w ogóle zadziwia wprost rozsądny pogląd Borrelly'ego na znaczenie znajomości ucznia przez nauczyciela. Żąda od niego umiejętności wybierania tego, co jest najbardziej stosowne dla uczniów. Rozumie też znaczenie kształcenia wszechstronnego. Chociaż żąda na przykład, by pierwsze miejsce przyznać pamięci, drugie rozumowi i trzecie wyobraźni, to jednak zdaje sobie sprawę, że „te trzy władze umysłowe podają sobie wzajemnie rękę”.

Borrelly wyraża bardzo jasno swój pogląd na znaczenie rozumienia tego, czego się uczeń uczy. Wyraźnie widać to, gdy pisze o nauce historii: „Nie należy uczyć historii po to jedynie, by nauczyć się faktów, ale by poznać ludzi, sprężyny działania rządów, przyczyny wzrostu i upadku państw, ducha czasów, prawa i obyczajność, zwyczaje i sztuki różnych narodów, charakter i geniusz sławnych ludzi, którzy odegrali ważną rolę w państwach, stosunki, traktaty i interesy narodów” (s. 187).

Książka Borrelly'ego jest wydana bardzo starannie. Wstęp napisał Łukasz Kurdybacha, zaś PZWS postarały się o to, by wydanie było wprost bibliofilskie: fotokopie oryginału francuskiego z r. 1776 (wstępne stronicie), staranna oprawa, dobry papier. Jest to miłe włączenie się PZWS w akcję uczczenia 200 rocznicy powstania KEN.

\* \* \*

Gdy Borrelly pisze o nauczaniu elementarnym, to pisze o 7-letnich szkołach wojewódzkich średnich KEN dla dzieci od 10 roku życia, dla których program opracowała KEN, on zaś, Borrelly, uzupełnił go swymi uwagami. Uzupełnienia są dość szczegółowe, bo na przykład daje nawet tabelę rozdziału godzin lekcyjnych na każdy dzień tygodnia i dla każdej klasy.

Przy czytaniu uwag Borrelly'ego snują się myśli i refleksje na temat przydatności takiej lektury dla oceny dzisiejszych prac nad programem. Tak na przykład koncepcja książki dla ucznia i równoległa do niej książka dla nauczyciela. Postulat taki, realizowany w dobie KEN, trudny jest dzisiaj do urzeczywistnienia. Ukazują się wprawdzie liczne przewodniki metodyczne, równoległych do podręczników jest jednak mało.

Śmiały jest pogląd Borrelly'ego, że każda reforma, mająca na celu przekształcenie starych szkół w instytucje pożyteczne wychowawczo, odpowiadające potrzebom społeczeństwa, powinna odrzucić całkowicie stare metody; Borrelly pisze: „powinno się bezwzględnie zarzucić dawne metody, które do tego tylko się nadają, ogólnie mówiąc, aby kształcić pedantów, ludzi płozych i powierzchownych” (s. 85). Wiemy, jakie to trudne, a jakże zarazem potrzebne.

Takie i inne refleksje budzą się przy czytaniu Borrelly'ego, snuć się podobne mogą przy studiowaniu innych pozycji z przeszłości. Chodzi o to, żeby historia nie była martwym kapitałem, zaklętym w słowa o przeszłości.

## PRZESZKODY I NIEPOWODZENIA W STUDIACH NAUCZYCIELI PRACUJĄCYCH.

Red. Elżbieta Zawacka.

Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.  
Warszawa 1974, PWN, ss. 260

Rozbudowa szkolnictwa wyższego dla nauczycieli pracujących wynika z wielu różnych przyczyn zarówno natury pedagogicznej, społecznej, jak i ekonomicznej. Aktualnie jest ona podstawowym warunkiem realizacji założeń reformy naszego szkolnictwa. Powszechnie wiadomo, że łączenie pracy zawodowej ze studiami jest trudnym zadaniem, często przekraczającym możliwości psychofizyczne kandydata. Nie można nie wspomnieć również o rolach rodzinnych pełnionych przez osoby pracujące i studiujące, których pełnienie powoduje znaczne zaabsorbowanie szczególnie w okresie zakładania rodziny i macierzyństwa. Są to tylko niektóre ważniejsze czynniki współdecydujące o „wysokiej cenie dyplomu” uzyskanego w drodze studiów zaocznych.

Prezentowana książka, przygotowana przez Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, a wydana w serii „Raporty z badań”, podejmuje bardzo istotną i aktualną problematykę studiów dla nauczycieli pracujących, zajmując się tylko jednym aspektem zagadnienia — przeszkodami i niepowodzeniami w studiach. Całość składa się z dwóch części. W pierwszej znajduje się rozprawa Elżbiety Zawackiej pt. „Przeszkody i niepowodzenia w studiach nauczycieli pracujących”, w której autorka poddała analizie warunki życiowe, utrudniające studia nauczycielom pracującym oraz ukazała rozmiary niepowodzeń, do jakich doprowadziły napotkane w studiach przeszkody. W drugiej części omawianego tomu są trzy rozprawki podające szczegółowej analizie niektóre czynniki stanowiące przeszkodę w studiach zaocznych.

Roman Dobrowolski omawia „Czynniki wyznaczające czas studiowania zaocznego nauczycieli”, Bronisław Majewski zajmuje się „Budżetem czasu studiujących zaocznie nauczycieli”, natomiast Mieczysław Wiśniewski pisze na temat „Warunków zdrowotnych nauczycieli studiujących zaocznie”.

Podstawowymi mankamentami tych trzech rozprawek są: zbyt rozległa problematyka i brak precyzji w opracowaniu poszczególnych problemów przy minimalnej populacji badanych (w żadnej nie przekracza ona 40 osób), co powoduje, że rezultaty tych badań cząstkowych są mało przekonywujące, a obliczanie odsetek w zbiorowościach liczących niekiedy nawet 5 osób daje w analizie statystycznej wręcz absurdalne wnioski. Pracę kończy studium Romana Dobrowolskiego nt. „Rozwój wyższych studiów zaocznych dla nauczycieli w Polsce Ludowej”.

Szczególnie interesująca jest wymieniona na wstępie tytułowa rozprawa opracowana przez Elżbietę Zawacką. Kontynuuje ona cykl prac nad studiami dla pracujących nauczycieli (dotychczas temat ten podejmowali: J. Starościaniak, „Problemy dydaktyczne studiów zaocznych”, 1963, L. Bandura, „Sprawność kształcenia w wyższych szkołach pedagogicznych”, 1963, oraz B. Bromberek, „Sytuacja zawodowa nauczycieli studiujących zaocznie w szkołach wyższych”, 1967 i tego samego autora: „Role społeczne nauczyciela”, 1973), zajmując się wyłącznie studiami zaocznymi.

W trzech kolejnych rozdziałach swej pracy autorka stara się znaleźć odpowiedzi na następujące pytania:

- 1) Kim są ludzie osiągnący na tej drodze powodzenie, a kim ci, którzy ponoszą na niej klęskę? Czy studenci odchodzący z uczelni przed jej ukończeniem różnią się od swoich kolegów absolwentów określonymi demograficznymi lub innymi cechami?
- 2) Jakie przeszkody i trudności w studiach napotykają studenci zaoczni? Które



z tych trudności występują w wielkim natężeniu i zjawiają się bardzo często, stając się przyczyną niepowodzeń w studiach?

- 3) Jakie są rozmiary przedwczesnego odchodzenia ze studiów zaocznych i ich opóźniania? Jak kształtują się wskaźniki sprawności i niepowodzeń w przekroju rocznym na poszczególnych latach studiów i w przekroju ciągów studiów, zakreślonych planem okresu trwania studiów?

Badania prowadzone były w latach 1967—1969 i objęły 567 nauczycieli polonistów studiujących zaocznie w WSP w Gdańsku w latach 1962—68. Podstawową techniką zastosowaną w tych badaniach była analiza dokumentacji, za pomocą której zebrano materiał do charakterystyki społeczno-demograficznej oraz charakterystyki karier w studiach badanych nauczycieli-studentów. Uzupełniały ją protokoły z wywiadów, ankieta oraz pisemne wypowiedzi inspektorów szkolnych i kierowników szkół.

Z rozdziału I, będącego charakterystyką społeczno-demograficzną badanych, warto wynotować szereg ciekawostek. Zdaniem autorki, „pleć studiujących nauczycieli jest czynnikiem, który znacznie różnicuje ich sytuację zarówno uczelnianą, jak w ogóle życiową”. Odnieść to należy również do wieku badanych. W przypadku kobiet najmniejsze szanse na ukończenie studiów mają najmłodsze kobiety, mające w chwili zapisania na uczelnię 23 lata i mniej. Większość absolwentek ma w roku uzyskania dyplomu przeszło 30 lat (83% badanych kobiet). Jeśli chodzi o mężczyzn, to okazuje się, że 78% absolwentów (mężczyzn) znajduje się w chwili ukończenia studiów w grupie wiekowej 26—35 lat. W niekorzystnej sytuacji są mężczyźni najmłodszy, jak i najstarsi, którzy rozpoczęli studia w wieku powyżej 35 lat. Z badań E. Zawackiej wynika również, że ustabilizowana sytuacja rodzinna studentów obojga płci, już posiadających dzieci (w roku zapisu na studia), wpływa korzystnie na powodzenie w studiach, zwłaszcza wśród kobiet.

Na podstawie analiz autorka formułuje przypuszczenie, że studia zaoczne częścię podejmują nauczyciele z niedużych miast aniżeli mieszkańcy wsi i dużych miast. Wyniki badań wskazują, że warunki życia na wsi nie sprzyjają powodzeniu w studiach, o czym najlepiej świadczy wysoki procent odpadu studiujących nauczycieli mieszkających na wsi.

Prawie 3/4 ogółu badanych nauczycieli polonistów gdańskiej WSP stanowili absolwenci studiów nauczycielskich, co wydłużyło ich drogę „do dyplomu”. Okazuje się jednak, pisze E. Zawacka, że „ukończenie studium nauczycielskiego nie daje absolwentom większych szans powodzenia na studiach wyższych niż nieukończenie go, przeciwnie, to dla nie kończących SN prawdopodobieństwo powodzenia jest nieco „większe”. To zaskakujące stwierdzenie autorka wiąże z faktem, „że do studiów nauczycielskich zgłasza się młodzież uzyskująca słabsze oceny w szkole średniej”.

Trudno uznać to wyjaśnienie za zadowalające. Powyższe stwierdzenia dowodzą jednak, że kształcenie nauczycieli w szkołach z niepełnym programem studiów wyższych nie daje spodziewanych efektów — przynajmniej w zakresie przygotowania merytorycznego nauczycieli.

Rozdział II omawianej pracy przynosi szczegółową klasyfikację przeszkód i trudności w studiach z jednoczesnym ukazaniem częstotliwości ich występowania.

Spśród trzech głównych zespołów przeszkód najczęściej (52% wypowiedzi) respondenci wymieniali przeszkody wynikające z ich warunków życia i pracy, tzw. przeszkody „społeczne”. 30% wypowiedzi dotyczyło przeszkód „dydaktycznych” (lub „uczelnianych”), a pozostałe 18% wypowiedzi respondentów wskazywało na trudności wypływające z cech osobowych kandydata.

Wśród trzech podgrup składających się na tzw. przeszkody „społeczne” najczęściej w wypowiedziach badanych występowały przeszkody związane z pracą zawo-



dową (w kolejności: przeciążenie pracą etatową, dodatkowym zarobkowaniem, niesprzyjającymi warunkami pracy zawodowej, pracą społeczną oraz niechętny stosunek przełożonych do studiujących). Na drugim miejscu, według częstotliwości występowania, odnotowano przeszkody związane z miejscem zamieszkania (trudny dojazd do uczelni i złe warunki mieszkaniowe). Wśród przeszkód wynikających z sytuacji rodzinnej najtrudniejszą do pokonania jest nadmiar obowiązków rodzinnych.

Przeszkodami „dydaktycznymi” w studiach zaocznych nazywa E. Zawacka te przeszkody, które „mają swe źródło w nie dość dobrze dostosowanej do potrzeb studenta organizacji studiów zaocznych, w wadliwym toku studiów, w zbyt małej pomocy udzielanej studentom przez uczelnie”. Przeszkody „dydaktyczne” są uciążliwe nawet wówczas, gdy nie występują przeszkody i trudności innego rodzaju.

Przeszkody typu dydaktycznego zawarto w trzech podgrupach. Do pierwszej zaliczono niedostateczne wyposażenie studentów w podręczniki i materiały wyznaczone programem studiów, które są zasadniczą pomocą w studiach zaocznych. Braki z tego zakresu wymieniano (wśród przeszkód „dydaktycznych”) najczęściej.

Wśród przeszkód w opanowaniu materiału wymieniano: zbyt rzadkie zajęcia zaoczne, mało przystępne wykłady i niewłaściwy stosunek wykładowców do studentów.

W trzeciej podgrupie przeszkód „dydaktycznych” respondenci najczęściej wymieniali, w kolejności: niedostateczną znajomość języków obcych, nieumiejętność samodzielnego studiowania oraz braki w opanowaniu materiału z SN-u i ze szkoły średniej, przy czym częściej podawano braki z SN-u niż ze szkoły średniej.

W ścisłym związku z przeszkodami „społecznymi” i „dydaktycznymi” występują przeszkody typu „osobowościowego”, wynikające z „nie dość silnych motywów kształcenia się, braku zainteresowania przedmiotem studiów”, ponadto są one uwarunkowane pewnymi cechami charakteru (brak wytrwałości, systematyczności, silnej woli), jak również niewystarczającymi zdolnościami, złym stanem zdrowia czy małą odpornością psychiczną. Najczęściej badani wymieniali brak systematyczności i wytrwałości.

W zakończeniu rozdziału znajdujemy wnioski i postulaty adresowane zarówno do władz oświatowych i związkowych, które w znacznym stopniu mogą pomóc w usuwaniu przeszkód „społecznych”, jak również do uczelni, których funkcjonowanie organizacyjne i praca dydaktyczna jej pracowników domagają się istotnych ulepszeń i zmian. Wielką szansę dydaktyczną upatruje autorka we wzbogaceniu jakościowych i ilościowych kontaktów studentów zaocznych z pracownikami naukowymi oraz w pełniejszym i bardziej wielostronnym pełnieniu ról przez opiekunów lat.

W rozdziale III pt. „Wskaźniki ilościowe niepowodzeń w nauczycielskich studiach zaocznych” E. Zawacka prezentuje sprawność roczną badanych studentów, analizę opóźnień w studiach, przebieg odpadania ze studiów oraz wskaźniki charakteryzujące rozmiary powodzenia i niepowodzenia studiów. Z interesującego materiału zawartego w tym rozdziale warto wynotować, że odpad roczny nauczycieli polonistów w badanej populacji wynosił przeciętnie dla wszystkich lat 8% stanu danego roku akademickiego oraz że maleje on na kolejnych latach studiów II—V z 15 do 4% na ostatnim roku. Odsetek opóźniających się w studiach wynosi na latach studiów II—IV od 11 do 18%, a na V roku od 36—57%. „Opóźniający się absolwenci przedłużają studia przeciętnie o około 1,6 roku, a terminowość kończenia u ogółu absolwentów wynosi przeciętnie 0,7 roku ponad czas studiów”.

W zakończeniu pracy autorka postuluje szereg innowacji w sprzężeniach zwrotnych: uczelnia — student, student — zakład pracy oraz uczelnia — zakład pracy, które uwzględniłyby interesy tej już nie pionierskiej, lecz stale rosnącej rzeszy nauczycieli studiujących zaocznie. Należałoby również odwołać się do pozytywnych doświadczeń szkolnictwa korespondencyjnego w krajach zachodnich, jak również

w szerszym zakresie podejmować badania naukowe celem wypracowania optymalnego modelu studiów dla nauczycieli pracujących.

Do rozprawy załączono wzory narzędzi badawczych oraz bibliografię.

Praca Elżbiety Zawackiej stanowi wartościowy metodologicznie i merytorycznie wkład do wiedzy o nauczycielu występującym w roli osoby studiującej. Powinna ona trafić do rąk działaczy oświatowych i do uczelni kształcących zaoczną naukę. Do nich przede wszystkim kierowane są wnioski i postulaty. Sądzę, że z zainteresowaniem przeczytają ją również nauczyciele studiujący. Należy żałować, że niski nakład książki nie zaspokoi zapotrzebowania. Pozostaje więc możliwość skorzystania z biblioteki.

Aleksander Zandacki  
Poznań

**ZBIGNIEW TYSZKA: SOCJOLOGIA RODZINY.**  
Warszawa 1974, PWN, ss. 247

„Socjologia rodziny” stanowi pierwszą tego rodzaju pozycję w Polsce, obejmującą w szerokim ujęciu socjologiczną problematykę złożonych spraw rodziny.

Pracę Zbigniewa Tyszki należy ocenić jako doniosły krok w rozwoju socjologii w ogóle, mający szczególnie poważny wpływ na dalszy rozwój badań empirycznych nad rodziną w naszym kraju.

Książka, stanowiąca kompendium wiedzy o rodzinie ze względu między innymi na metodologiczne rozważania Autora, może być dzięki swym walorom zalecana studentom jako podręcznik akademicki. Może również stanowić źródło inspiracji dla pracowników naukowych.

Jak to już wyżej stwierdzono, książka nie jest przeznaczona dla czytelnika nie przygotowanego, jednakże dzięki przystępnej formie, jasno sprecyzowanej terminologii i wieloaspektowej analizie życia rodzinnego stanowi źródło wiedzy o rodzinie również dla szerokiego grona praktyków społecznych, w tym dla nauczycieli i wychowawców współpracujących z rodziną. Godne podkreślenia jest to, że praca polskiego socjologa ukazuje się na rynku wydawniczym w okresie potwierdzonego w szeregu badaniach empirycznych powszechnego faktu dokonujących się we współczesnej rodzinie polskiej istotnych przeobrażeń; aktualnego ożywienia i znacznego zainteresowania społeczeństwa problematyką rodziny. Wychodzi więc naprzeciw społecznemu zapotrzebowaniu; było dotąd brak podobnej pozycji książkowej.

„Rodzina — pisze Zbigniew Tyszka — odgrywała i odgrywa nadal doniosłą rolę w procesach socjalizacyjno-wychowawczych stwarzając optymalne warunki życiowego funkcjonowania ludzi również i w pozarodzinnych, ważnych dla społeczeństwa rolach. Zaspokajają też istotne potrzeby jednostki ludzkiej. Prawidłowe funkcjonowanie społeczeństwa i prawidłowe funkcjonowanie rodzin żyjących w tym społeczeństwie są ze sobą integralnie związane” (s. 5). W związku z tym stwierdzeniem Autor postuluje konieczność coraz intensywniejszego włączenia się nauk społecznych w nurt badań nad rodziną. Socjologia ma możliwość odgrywania ważnej roli w wypracowaniu socjotechnicznych dyrektyw do wykorzystania w polityce społecznej w stosunku do rodziny. Oprócz tych praktycznych celów Autor wskazuje na teoretyczne względy przemawiające za wzmocnieniem zainteresowań socjologii — rodziną. Rodzina może być bowiem „jednostką metodologiczną” badania wielu

istotnych procesów ogólnych i struktur społecznych; zajmuje centralną pozycję w badaniach socjologicznych.

Całość problematyki Autor ujął w śledmiu rozdziałach zatytułowanych: (1) Rodzina jako przedmiot badań socjologicznych; (2) Podstawowe formy małżeństwa, rodziny oraz sieci pokrewieństwa; (3) Historyczna zmienność form życia rodzinnego; (4) Rodzina mała; (5) Związek rodziny małej z innymi mikrostrukturami społecznymi oraz instytucjami; (6) Klasowo-warstwowe, zawodowe oraz środowiskowe różnicowanie rodziny; (7) Patologia życia rodzinnego.

Jak z tego wynika, praca Zbigniewa Tyszkli obejmuje wieloaspektową i integralną analizę życia rodziny, pod kątem szeroko pojętej struktury, funkcji oraz ideologii rodziny rozpatrywanych w oparciu o materialne, kulturalne i kulturowe uwarunkowania życia rodzinnego.

Z. Tyszkla obok całościowego ujęcia problematyki rodziny w naszym kraju, opierając się na literaturze polskiej i obcej oraz własnych doświadczeniach badawczych, zaprezentował teoretyczno-metodologiczny schemat badań, który od szeregu lat stosuje wraz z kierowanym przez siebie zespołem badawczym w szeroko zakrojonych badaniach nad rodziną. Zaprezentował oryginalne schematy klasyfikacyjne, terminologię i uściślenia pojęciowe, które częściowo już uprzednio miał możliwość przedstawić w swoich pracach<sup>1</sup>.

Autor podjął się rzadko reprezentowanego w literaturze wyraźniejszego wyeksponowania sposobu ujmowania życia rodzinnego. Postulatem metodologicznym Autora jest ukazanie rodziny jako elementu struktury społecznej. Określił podstawowe więzi i interakcje zachodzące między rodziną a mikro- i makrostrukturą społeczną oraz społeczeństwem globalnym. Dokonał nie tylko charakterystyki poszczególnych metod i technik badawczych; określił również stopień ich przydatności w podejściu metodyczno-technicznym do analizy życia rodzinnego. Uporządkował siatkę pojęć dotyczących współczesnych form życia rodziny, dokonał klasyfikacji funkcji społecznych spełnianych przez rodzinę i modyfikacji ich zakresu.

Zasługą Autora pracy jest to, że wysunął propozycję nowych rozwiązań między innymi w zakresie dokładniejszego określenia specyfiki socjologicznego aspektu socjalizacji w rodzinie oraz dokonał próby skonstruowania przyszłościowego modelu rodziny.

Rozpatrując złożoną problematykę rodziny małej, Z. Tyszkla dokonał charakterystyki jej cykli rozwojowych w okresie jej istnienia. Zapoznaje czytelnika z podstawowymi globalnymi rolami w rodzinie męża i ojca, żony i matki oraz dziecka. Wyróżnił w ich ramach szereg ról szczegółowych, wyspecjalizowanych. Role poszczególnych członków rodziny zająbiają się nawzajem: wiążą się ze sobą role dotyczące gospodarstwa domowego, role wychowawcy i wychowanka, role partnerstwa emocjonalnego i role partnerstwa towarzyskiego. Współmałżonków łączy jeszcze dodatkowo rola partnerstwa seksualnego. Autor stwierdza, że pozycje społeczne poszczególnych członków rodziny są pochodną charakteru stosunków, które ich łączą, tj.: podrzędności, nadrzędności i równorzędności. Natomiast sposób zachowania się i postępowania jednostki pełniącej określoną rolę społeczną kreuje samo społeczeństwo dzięki wytworzeniu norm, wzorów zachowania, które precyzują daną rolę społeczną i zawierają dyrektywy postępowania obowiązujące człowieka — pełniącego daną rolę.

Charakterystyczne, że w czasach współczesnych, jak stwierdza Z. Tyszkla, pozycja społeczna żony przybliżyła się stopniowo do pozycji męża, ale zupełny egalitaryzm współmałżonków przejawia się w badaniach empirycznych jeszcze w formie modelu.

<sup>1</sup> M. in, w: *Przeobrażenia rodziny robotniczej w warunkach uprzemysłowienia i urbanizacji*. Warszawa 1970; *Rodzina a zakład pracy*, Warszawa 1973.

Jak to określa Autor „Socjologii rodziny” pewną nowością współczesności — jeśli chodzi o układ pozycji władzy w rodzinie — jest rodzina skoncentrowana wokół matki. Matka dysponuje budżetem rodziny, decyduje o bieżących zakupach, nadaje kierunek wychowaniu dzieci, kontroluje dzieci w zakresie wypełniania obowiązków oraz zgodności zachowań z obowiązującymi normami.

W warunkach polskiej rodziny skoncentrowana rodzina wokół matki nie jest zbiorowością, której „głową rodziny” byłaby matka. Mąż uczestniczy nadal w rozstrzygnięciu poważniejszych kwestii i w większości rodzin głos jego jest ostateczny.

Omawiając zagadnienia socjalizacji w rodzinie Autor przypisuje rodzinie wiodącą rolę w tym procesie. Rodzina jest dla niedorosłego potomstwa głównym, najskuteczniejszym narzędziem transmisyjnym ogólnospołecznej kultury (a szczególnie jej elementów behawioralnych i aksjologicznych) oraz klasowo-warstwowych i środowiskowych subkultur. Autor reprezentuje słuszny pogląd, że rola rodziny w socjalizacji nie kończy się na nieletnim potomstwie, socjalizuje ona również dorosłych osobników. Wytworzone wartości w rodzinie uczestniczą w procesie socjalizacji w internalizowanych potomstwu treściach.

Zbigniew Tyszka dokonał ogólnej klasyfikacji socjalizujących elementów rodziny:

- 1) oddziaływanie poszczególnych ról rodzinnych na osobowość pełniących je osób,
- 2) oddziaływanie systemu powiązanych ze sobą ról rodzinnych oraz oddziaływania ich interakcji,
- 3) wpływy materialnego i kulturalnego środowiska domu rodzinnego na osobowość jej członków, a szczególnie na osobowość dzieci.

Autor określił następujące zadania socjalizującej funkcji rodziny z punktu widzenia socjologicznych aspektów w ogólnospołecznym kontekście: 1. Przekazywanie wiedzy o świecie prywatnym i społecznym. Wiedza ta staje się podstawą racjonalnego zachowania i działania socjalizowanej jednostki, 2. Wdrożenie umiejętności nawyków posługiwania się przedmiotami otaczającego świata, zwłaszcza przedmiotami kultury materialnej, 3. Wdrożenie zachowania i działania adekwatnego do wymogów społecznych, 4. Przekazywanie systemu wartości uznawanych i stosowanych w ocenach przez dane społeczeństwo i dane środowisko, 5. Internalizowanie sposobów działania mających prowadzić do wskazanych celów, 6. Przekazywanie dorobku społeczeństwa w zakresie kultury duchowej.

Rozpatrując problemy socjalizacji Autor wysunął szereg interesujących spostrzeżeń, wniosków i postulatów, wskazując m.in. na konieczność intensywniejszej rekompensacyjnej działalności wychowawczej rodziny w związku z rozluźnieniem więzi pozarodzinnych wspólnot społecznych, zmniejszenia oddziaływań i kontroli z ich strony; dla procesu socjalizacyjno-wychowawczego znaczenie ma silnie rozwinięta emocjonalna więź osobista oraz umiejętność organizacji działań wychowawczych; powstał problem organizacji współdziałania rodziny z instytucjami społecznymi.

Szereg interesujących uwag w „Socjologii rodziny” Autor poświęcił zagadnieniom modelowym socjalistycznej rodziny przyszłości i stwierdza, że modelu tego nie można budować w sposób dowolny, musi być on oparty na empirycznych postawach z uwzględnieniem tendencji rozwojowych społeczeństw socjalistycznych.

Biorąc pod uwagę aksjologiczne przesłanki przyszłościowego modelu rodziny socjalistycznej — humanizm socjalistyczny i socjalistyczną etykę stawiającą człowieka jako najwyższe dobro — stwierdza, że do sprecyzowania tego modelu pomocne byłoby bardziej dokładne niż obecnie sprecyzowanie modelu człowieka epoki socjalizmu.

Zbigniew Tyszka wyróżnił szereg przesłanek ekonomiczno-społecznych określających tendencje rozwojowe społeczeństwa socjalistycznego, m.in. w zakresie rodziny

przyszłości: zanik wszelkich form przymusu materialnego, w tym także przymusu materialnego w stosunkach rodzinnych; wzrost ilości czasu wolnego i instytucji służących spędzaniu wolnego czasu; wszechstronny rozwój instytucji kooperujących z rodziną; całkowite upowszechnienie i ugruntowanie socjalistycznego systemu wartości. Dzięki wymienionym czynnikom zaistnieją warunki zapewniające maksymalny rozwój osobowości człowieka — umożliwiające zniesienie wszystkich zasadniczych nierówności, w tym również nierówności w stosunkach rodzinnych współmałżeństw. Autor wysuwa tezę, że w przyszłości zaistnieje całkowity egalitaryzm w doborze partnerów do małżeństwa na skutek zaniku struktury klasowo-warstwowej; zanikowi ulegnie funkcja rodziny polegająca na nadawaniu potomstwu przynależności klasowej.

Przyszła rodzina społeczeństwa socjalistycznego będzie mogła zapewnić maksimum pomyślności życiowej swym członkom. Będą istniały tendencje do zniesienia ekonomiczno-społecznych i innych trudności w życiu rodzinnym. Wzrosną obiektywne przesłanki pomyślności rodzinnej, chociaż nie nastąpi całkowite wyeliminowanie konfliktów psychologicznych w rodzinie.

Autor „Socjologii rodziny” optymistycznie zapatruje się na przyszłość rodziny i stwierdza, że wszystko wskazuje na to, iż mała rodzina monogamiczna będzie harmonizować z warunkami socjalistycznego społeczeństwa przyszłości. Warunkiem istnienia rodzin w pełni socjalistycznych jest odpowiednia ideowa i moralna dojrzałość ludzi, którzy wstępują w związki małżeńskie.

Zbigniew Tyszka zastrzega się, że przedstawiony przez siebie w ogólnym zarysie przyszłościowy model rodziny ma jedynie charakter hipotetycznej prognozy opartej na naukowych przesłankach. Należy przypuszczać, że z upływem czasu uwagi te nie będą miały tylko wartości naukowych hipotez.

*Zbigniew Piechowiak  
Poznań*

## **ANDRZEJ ŚWIĘCICKI: PODSTAWOWE WIADOMOŚCI O ALKOHOLU I ALKOHOLIZMIE.**

**Warszawa 1973, Społeczny Komitet Przeciwalkoholowy**

Alkoholizm, jako społeczny problem naszych czasów, najwcześniej pojawił się w Anglii, która pierwsza weszła na drogę industrializacji i urbanizacji. W XIX w. w krajach anglosaskich i skandynawskich rozwinął się ruch społeczny propagujący początkowo umiar, a następnie całkowitą abstynencję od napojów alkoholowych. Ruch ten miał aspekt moralny i religijny i doprowadził do tego, że w niektórych krajach uchwalono ustawy prohibicyjne. Ustawy te okazały się nieskutecznym środkiem przeciw alkoholizmowi.

Obecnie główny nacisk przy zwalczaniu alkoholizmu kładzie się na profilaktykę. Pociąga to za sobą konieczność odpowiedniego rozwoju lecznictwa i pracy nad ulepszaniem stosowanych metod terapii. Ponadto coraz większego znaczenia nabiera świadome wychowanie dzieci i młodzieży w tym zakresie, tak aby tą drogą przełamać utarte i dotychczas kontynuowane wzorce w tym zakresie spożycia napojów alkoholowych. Tak więc chodzi tu przede wszystkim nie o powszechną abstynencję, ale przekształcanie obyczajów, które powodowałyby umiar w picciu przez dorosłych, powstrzymywałyby młodzież od picia napojów alkoholowych do wieku dojrzałości, pozwalałyby zachowywać abstynencję tym ludziom, którzy pragną wyzłocić się z nałogu alkoholowego.

Tak więc pracę tę należy rozpocząć od dzieci i młodzieży, gdyż tu można najłatwiej kształtować określone nawyki i przyzwyczajenia, a tym samym pożądane wzorce osobowości. Twierdzenie to oparto na wynikach badań, które zostały przeprowadzone w ostatnim dziesięcioleciu i ujawniły, że wzorce zachowań rozpowszechnione wśród naszej młodzieży odbiegają znacznie od tych założeń. I tak np. już w wieku 11 lat większość badanych chłopców piła piwo, w wieku 14—15 znaczna liczba chłopców i dziewcząt piła wino, zaś wśród chłopców, którzy ukończyli 18 rok życia, na pierwsze miejsce wysuwa się spożycie wódki.

Nie tylko jednak wiek rozpoczęcia picia, ale i ilość napojów alkoholowych wypijanych jednorazowo stanowi niepokojący sygnał. Młodzież idzie tu za przykładem starszego pokolenia, gdyż zakazom spożycia alkoholu, podtrzymywanym przez rodzinę, często towarzyszy zły przykład dawany przez starszych. Ponadto po osiągnięciu przez dzieci i młodzież większej samodzielności i zmniejszeniu kontroli ze strony rodziców złych wzorców pijaństwa dostarczają najczęściej koledzy.

W tej sytuacji szczególnego znaczenia nabiera rola, jaką powinna odgrywać szkoła, a przede wszystkim nauczyciel i wychowawca. Dotychczasowa działalność szkoły w zakresie wychowania przeciwalkoholowego ogranicza się w praktyce do sporadycznie powtarzanych pogadarek, których głównym motywem jest werbalne przekazywanie młodzieży informacji o szkodliwości picia alkoholu. Należy tu dodać, że w praktyce brak jest w tych pogadankach aspektów obyczajowych, a zwłaszcza brak wskazuje co do racjonalnego kierowania własnym postępowaniem, które okazuje się z reguły niezbędne wówczas, gdy młodzież idąc za wzorem starszych rozpoczyna spożywanie napojów alkoholowych.

Zadaniem wymienionej w tytule książki jest wypełnienie luki istniejącej w tej dziedzinie. Ma ona dostarczyć obiektywnych, opartych o współczesny stan wiedzy, informacji o alkoholu, obyczajach i skutkach jego spożycia — dając równocześnie wskazówki metodyczne do podjęcia działalności profilaktycznej. Z kolei wiedza ta przekazana młodzieży szkolnej powinna pomóc jej w określeniu właściwych postaw społecznych, podejmowaniu słuszných decyzji i wpływaniu na kształtowanie obyczajów, które mogą stać się nowymi wzorcami moralnymi.

Publikacja przeznaczona jest głównie dla nauczycieli i wychowawców ze wszystkich rodzajów szkół. Może być ona również wykorzystana bezpośrednio przez uczniów starszych klas szkół średnich, zarówno ogólnokształcących, jak i zawodowych, przez studentów oraz przez wykładowców poruszających tematykę przeciwalkoholową w zakładach pracy, w działalności środowiskowej, społecznej itp. Ponadto zamierzeniem autora było zawarcie w niej krótkiego i dość popularnego kompendium wiedzy z zakresu walki z alkoholizmem, a którego wykorzystanie praktyczne będzie możliwe przez ludzi prowadzących działalność przeciwalkoholową.

Wiadomości zawarte w tym opracowaniu zostały ułożone z myślą o praktycznym ich wykorzystaniu. Wykorzystanie to powinno przebiegać w trzech zasadniczych poziomach: 1) wykorzystania rozdziału pt. „Alkohol a jednostka”, 2) ze szczególnym wykorzystaniem części opracowania odnoszącej się do historii i obyczajów spożywania napojów alkoholowych, oraz 3) skierowanej głównie do wykorzystania w szkołach średnich i poruszającej zagadnienia dotyczące skutków społecznych picia napojów alkoholowych, a także społecznej działalności przeciwalkoholowej.

Należy tu dodać, że zawarte w opracowaniu informacje mogą być wykorzystane zarówno na specjalnie przeznaczonych godzinach lekcyjnych, jak i w toku lekcji z poszczególnych przedmiotów (np. chemia, j. polski, biologia, technologia itp.).

Istotną pomoc przy omawianiu poszczególnych tematów stanowią załączone do broszury plansze. Dzielią się one na trzy serie po pięć plansz, zaś każda seria dostosowana została do jednego z tematów (rozdziałów) opracowania.

Podsumowując przedstawione powyżej rozważania należy podkreślić, że podsta-

wową wartością, która powinna stanowić nić przewodnią całego programu wychowania przeciwalkoholowego, jest rozwój osobowości społecznej człowieka, a zwłaszcza jego wartości osobistej i umiejętności współdziałania z innymi ludźmi dla wspólnej korzyści. Wartości te są zagrożone w warunkach kultywowania dominujących w naszym społeczeństwie obyczajów spożycia napojów alkoholowych, jak tzw. przymus towarzyski i upijanie się oraz przypadki alkoholizmu nałogowego, czyli choroby alkoholowej. Dlatego też odpowiednie wychowanie młodego pokolenia w znacznym stopniu może doprowadzić do przeistoczenia dotychczasowych obyczajów, a tym samym skutecznie zapobiegać rozwojowi alkoholizmu w naszym kraju.

Książkę można otrzymać bezpłatnie w powiatowych i wojewódzkich komitetach przeciwalkoholowych.

Władysław Sawicki

### STANOWISKA PRACY DLA MAGISTRÓW PEDAGOGIKI

Dotąd nie zostały wytyczone tereny, na których mogliby pracować magistrzy pedagogiki. Dlatego też uniwersyteckie studia pedagogiczne dopiero od bardzo niedawna różnicują się na specjalistyczne studia z zakresu pedagogiki szkolnej, społecznej (w tym opieka nad dzieckiem) oraz kulturalno-oświatowej. Praca pt. „Pedagogika i potrzeby społeczne”<sup>1</sup> odsłania te tereny, na których, zdaniem autorów, mogłyby pracować czy też już z powodzeniem pracują osoby posiadające magisteria z pedagogiki.

Książka składa się (oprócz wstępu) z rozprawek Ryszarda Wroczyńskiego pt. „O zastosowaniu pedagogiki i użyteczności zawodu pedagoga” i Jerzego Wołczyka „Pedagog i tereny jego działalności” oraz z następujących relacji z badań:

1. Założenia metodologiczne badań: Tadeusz Pilcha;
2. Zatrudnienie absolwentów studiów pedagogicznych: Marii Kuźnik, Stanisława Janieca, Barbary Smolińskiej;
3. Pedagogzy w szkole: Waława Koperyńskiego, Krystyny Lewickiej, Barbary Passini, Jerzego Podlaskiego;
4. Pedagog w placówkach wychowania pozaszkolnego i organizacjach młodzieży: Ireny Lepalczyk, Brygidy Butrymowicz, Marii Kuźnik;
5. Pedagog w placówkach opiekuńczo-wychowawczych: Albina Kelma, Stanisławy Nowaczyk;
6. Pedagog w środowiskowej opiece nad dzieckiem i rodziną: Zofii Lubowicz, Wandy Pawłowskiej, Mikołaja Winiarskiego;
7. Pedagog w poradnictwie wychowawczo-zawodowym: Elżbiety Breitkopf, Genowefy Pańtak, Teresy Piotrowskiej;
8. Pedagog w placówkach upowszechniania kultury — aktualna sytuacja i potrzeby: Anny Przeclawskiej;
9. Pedagog w działalności socjalnej: Józefa Marczaka, Ewy Marynowicz-Hetki;
10. Pedagog w lecznictwie i szkolnictwie specjalnym: Romana Janeczki.

Ryszard Wroczyński słusznie wywodzi rozszerzenie się terenów działalności pedagogów ze zmian zachodzących w strukturze naszego społeczeństwa stającego się coraz bardziej socjalistycznym, więc bezklasowym, w którym postęp techniki i nauki wpływał na procesy nauczania oraz upowszechniania kultury. Początkowo błędnie mniemano, że skoro nauczanie i wdrażanie uczniów do właściwego wyboru dóbr kulturalnych odbywa się w szkole, do niej też trzeba kierować również teo-

<sup>1</sup> Pedagogika i potrzeby społeczne, Warszawa 1974, PWN.



retyków pedagogów. „Być może, pisze autor, iż na tej sytuacji zaciążył wąski schematyzm, preferowany przez nasze ośrodki pedagogiczne, szczególnie w latach pięćdziesiątych, ale rekwizytami sięgający prawie że lat ostatnich. Polegał on na wprowadzaniu funkcji szkoły do wyposażenia umysłów młodzieży w wiadomości i fakty ustalone w programie szkolnym. Znane badania wyników nauczania stanowią drastyczny przykład tego zawężania, które dawało zupełnie fałszywy obraz i szkoły, i efektów jej działalności”. Dziś zdajemy sobie dobrze sprawę z tego, a powinniśmy byli o tym wiedzieć i wówczas, że proces upowszechniania nauki, techniki i kultury odbywa się nie tylko w szkole, chociaż szkoła w nim przewodzi. Już starożytni mawiali, że nie szkoła, lecz życie nas uczy.

Jerzy Wolczyk, w drugiej ze wspomnianych rozprawek, zamykającej sprawozdania z badań, jako podstawową rolę pedagoga (magistra pedagogiki) upatruje w analizowaniu przez niego sytuacji wychowawczych i projektowaniu prac w tym zakresie, upowszechnianiu kultury pedagogicznej wśród nauczycieli, wychowanków i rodziców, przygotowaniu szkoły do realizacji działalności wychowawczej w toku zajęć obowiązkowych i w całokształcie działalności wychowania pozaszkolnego. Do pedagoga należeć powinno, według autora, kierowanie całokształtem działalności wychowawczej i opiekuńczej. Nie wydaje się wszakże słuszny postulat obu wymienionych autorów, że magistry pedagogiki nie powinni sami prowadzić lekcji w szkole. System klasowo-lekcyjny jest, i zapewne jeszcze długo będzie, systemem panującym w szkole, a pedagog pracujący w szkole powinien znać go nie tylko teoretycznie, powinien sam prowadzić chociaż kilka lekcji tygodniowo, co umożliwi mu także studia uniwersyteckie (kiedyś mówiło się o tzw. przedmiocie „pobocznym”).

Ryszard Wroczyński utrzymuje, że w wychowaniu pozaszkolnym magistry pedagogiki powinni i mogą zajmować, między innymi, następujące stanowiska:

- a) wychowawców i organizatorów pracy i rozrywek dzieci i młodzieży,
- b) organizatorów i koordynatorów zajęć dzieci w ogrodach jordanowskich,
- c) organizatorów życia świetlicowego młodzieży w świetlicach szkolnych, pozaszkolnych, dworcowych itp.,
- d) organizatorów i konsultantów czytelnictwa dzieci i młodzieży, rozmaitych dziedzin wychowania estetycznego, dziecięcych i młodzieżowych klubów (teatralnych, filmowych, wiedzy o społeczeństwie itp.), rozmaitych konkursów dzieci i młodzieży, służb i akcji społecznych itp.,
- e) instruktorów metodycznych w rozmaitych działach wychowania pozaszkolnego w skali powiatu, dzielnicy, ośrodków specjalistycznych,
- f) kierowników działów młodzieżowych w domach kultury (po odpowiednim stażu pedagogicznym),
- g) dyrektorów i kierowników placówek wychowania pozaszkolnego (po odpowiednim stażu pedagogicznym).

Ponadto należy przewidywać stanowiska pedagogów w obrębie organizacji dziecięcych i młodzieżowych (ZHP, ZMS, ZMW i in.).

Wprawdzie uznać należy za słuszną zapowiedź autora, że „wszystko wskazuje na to, iż należy się liczyć z dynamicznym wzrostem zapotrzebowania na pedagogów we wszystkich dziedzinach, w których młoda generacja staje wobec konieczności wyboru i decyzji wśród różnorodnych życiowych możliwości, jakie coraz obficiej będzie jej oferować dalszy rozwój socjalistycznej kultury i ekonomiki”. A jednak nie wydaje się słuszne powierzanie magistróm pedagogiki wielu z wymienianych powyżej funkcji. Na pewno np. lepszymi wychowawcami i organizatorami pracy i rozrywek dzieci i młodzieży w szkole, organizatorami życia świetlicowego młodzieży będą młode nauczycielki i nauczyciele umiejący organizować gry i zabawy dla dzieci niż teoretycy nauk pedagogicznych (w tym pedagogiki społecznej). Po-



nadto trzeba być bardzo ostrożnym w przewidywaniu profesjonalnych stanowisk pedagogów w organizacjach młodzieży, co nie znaczy, że nie powinni tam pracować pedagodzy, ale tylko ci, którzy wyrosli z szeregów tych organizacji. Inaczej pozbawimy je swoistej suwerenności młodzieżowej, co równa się pozbawieniu ich sensu samowychowawczego.

Zamieszczone w książce rozprawy — sprawozdania z badań, mają bardzo różny poziom i charakter. Na ogół ich autorzy skoncentrowali większą uwagę na działalności wychowawczej instytucji niż na zadaniach magistrów pedagogów. No, ale nie ponosi tu żadnej szkody czytelnik książki, który, przy okazji, dowie się również o tych instytucjach. Mnie zainteresowały w książce szczególnie dwie prace: Tadeusza Pilcha z zakresu metodologii nauk pedagogicznych, a mówiąc ściślej, sondażu. W literaturze pedagogicznej mamy dobre książki z zakresu metodologii tej nauki, np. Zaborowskiego, Kotłowskiego i innych. Metodologia nauk jest częścią filozofii i kto ją chce uprawiać, musi znać podstawy tej dyscypliny. Posiadają ją wymienieni tu z nazwiska autorzy, łącznie z Pilchem.

Szczególną zaletą sondażu, pisze Pilch, powołując się na świetnego naszego metodologa, Aleksandra Kamińskiego — jest to, że pozwala szybko i niewielkim kosztem naświetlić problematykę doniosłych dla danego czasu zjawisk społeczno-wychowawczych przez ich rozpoznawanie.

Sondaż diagnostyczny zakłada nie tylko rozpoznawanie badanego zjawiska, lecz także sformułowanie — na podstawie uzyskanego materiału — niezbędnych ulepszeń i prognoz. Autorzy zamieszczonych w książce sprawozdań z badań posługiwali się w nich przede wszystkim sondażem.

Wybitnie dojrzałą pracą w zbiorze jest praca doc. Anny Przecławskiej na temat „Pedagog w placówkach upowszechniania kultury. Aktualna sytuacja i potrzeby”. Autorka nie tylko stwierdza, że magister pedagogiki przydałby się w takiej lub innej placówce upowszechniającej kulturę, ale że jego tam obecność jest niezbędna przede wszystkim w dwóch dziedzinach: diagnostyki oraz prognozowania, do których powinien on być specjalistycznie przygotowany. Wcale przy tym autorka nie zamierza zastępować kadry działaczy kulturalno-oświatowych magistrami pedagogiki.

Narzekamy, że mimo olbrzymich nakładów pieniężnych złożonych przez państwo na politykę kulturalno-oświatową (pozaszkolną) wciąż nie wszystko w niej jest dobre. Badania i rozprawka doc. Przecławskiej w niezwykle przekonujący sposób poucza nas, dlaczego tak jest. Autorka poza tym poszerza teren badań nauk pedagogicznych. Tę dziedzinę (środków upowszechniania kultury), którą dotąd uważano za domenę tzw. wychowawczych wpływów nie zamierzonych, poddaje refleksji naukowej, włączając do przedmiotu badań pedagogicznych. Znane są jej zasługi w tym zakresie na polu badań czytelnictwa.

Książka, chociaż w swojej całości o niewyrównanym poziomie, jest przecież bardzo przydatna, wytycza bowiem funkcje zawodowe licznych magistrów pedagogiki.

*Józef Sosnowski*

# SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

## PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Nowe niejednokrotnie z trudem przebijają się w sferę działania praktycznego. Przykładów mamy niezliczoną ilość — również w zakresie pedagogiki, wychowania i nauczania. Kształcenie ustawiczne może w pewnym stopniu zapobiec tej „prawidłowości”. Dzisiejszy przegląd poświęcam problemowi kształcenia ustawicznego i formom pracy nad sposobami wdrażania nowego do życia praktycznego. Zwrócę uwagę na czasopisma: *Przegląd Pedagogiczny* i *Nową Szkołę*, w których te zagadnienia są obszernie traktowane.

### Sprawa zasad

Sprawa zasad nie jest tak prosta, jak się to może wydać przy ich rozpatrywaniu z punktu widzenia teorii wychowania i nauczania; a nawet i w tej sytuacji nie jest prosta, gdyż każdy bodaj autor książki (podręcznika) daje własne sformułowania czy chociażby tylko ustala według swej koncepcji kolejność zasad. Czy to jest dobrze, czy źle? — nie tu jest miejsce na rozpatrywanie tej zawilej bądź co bądź kwestii teoretycznej i praktycznej. Tu zasygnalizuję bardzo interesującą koncepcję zasad modernizacji systemu szkolnego i procesu kształcenia. Autorem koncepcji jest Czesław Kupisiewicz, a rozwinięcie i uzasadnienie znajduje się w artykule „Ustawiczność kształcenia a modernizacja systemu dydaktycznego” (*Przegląd Pedagogiczny*). Wprawdzie informacja moja jest nieco spóźniona, bo z numeru 4/43, ale numer 4 tego kwartalnika ukazał się nieco później, niż trzeba, a poza tym nie jest opóźnione to, co dotyczy zagadnień ważnych i interesujących. A takim zagadnieniem jest koncepcja prof. dra C. Kupisiewicza.

Punktem wyjścia artykułu jest informacja, że wobec niespotykanego w dotychczasowej historii ludzkości rozwoju techniki pod koniec obecnego wieku co czwarty uczeń dzisiejszej szkoły podstawowej będzie pracował w zawodzie, który jeszcze nie istnieje. Dla pedagogów, nie tylko zresztą dla nich, jest to sygnał do bardzo głębokich przemyśleń, a dla działaczy oświatowych — do intensywnego działania.

Biorąc pod uwagę potrzebę ustawiczności kształcenia, Autor widzi jako teoretyczną podstawę określone zasady, wytyczające główne kierunki zamierzonych przedsięwzięć modernizacyjnych. W tej myśli formułuje dwie grupy zasad: powszechności, drożności, szerokiego frontu kształcenia, szerokiego profilu kształcenia i elastyczności — jako zasady modernizacji systemu szkolnego; grupa druga — to zasady modernizacji procesu kształcenia: zasada kształcenia wszystkich nauczycieli na poziomie akademickim, zasada aktywizacji uczniów w procesie kształcenia, zasada pełnego wykorzystania nowoczesnych środków dydaktycznych.

Zagadnienie drugie, omówione w artykule — to nauczanie programowane. Autor podkreśla: jeśli idzie o teoretyczne podstawy tego nauczania, to były one i są przedmiotem ostrych dyskusji zarówno między rzecznikami poszczególnych odmian nowej technologii nauczania, jak również między nimi a zwolennikami uczenia programowanego jako integralnego składnika modernizowanego systemu pracy dydaktycznej. Wskazując w dalszym ciągu na różnego rodzaju dyskusje i wątpliwości, Autor omawia również problem naukowej organizacji pracy i sprawę analizy

treści podręczników szkolnych. Kończy rozważania następująco: „W celu rozstrzygnięcia wymienionych problemów nauczania programowanego niezbędne są odpowiednie warunki i środki. Do najważniejszych zaliczyłbym skoordynowanie wysiłków badawczych tych instytucji i osób, które zajmują się w różnych krajach analizą możliwości zastosowania nowej technologii nauczania w oświacie dorosłych oraz systematyczną wymianę informacji na temat uzyskiwanych wyników badań”.

Nasuwa się tu refleksja natury ogólniejszej. Tkwimy w Herbarcie i przejście od niego do Deweya jest bardzo trudne. A tu już miłowymi krokami kroczą inne dydaktyki, inne koncepcje, których realizacja udoskonaliłaby proces nauczania i wychowania. „Trzeba chcieć — powiedział Edward Gierk do osiągnających dobre wyniki sportowców. I w naszej dziedzinie jest podobnie: trzeba chcieć!

### Samokształcenie i kształcenie się

Tendencje do przemiany kształcenia w samokształcenie są coraz powszechniejsze. Dochodzi na tym tle do nieporozumień. Pisze o tym, wprowadzając marginesowo, jednak zdecydowanie, dr Elżbieta Zawacka w artykule „Kształcenie na odległość a edukacja permanentna” (*Przegląd Pedagogiczny nr 4*). Dążąc do określeń ścisłych, takimi cechami chciałaby obdarzyć samokształcenie: „Uprawiający samokształcenie podejmuje pracę kształceniową aktywnie, systematycznie i dobrowolnie w uświadomionym celu doskonalenia siebie według własnych planów, przy czym samodzielność dotyczy zarówno wyboru treści kształcenia, wyboru sposobu pracy, jak i wykonywania czynności i kontrolowania wyników. W przypadku braku jednej z wymienionych cech lub występowania w nikłym stopniu nie zachodzi pełny proces samokształceniowy”.

Łatwo zauważyć, że współczesna, postępową dydaktyka chętnie cechami tymi obdarza wszelki dobrze zorganizowany proces dydaktyczny — w większym lub mniejszym stopniu dąży do maksymalizacji w miarę doskonalenia tej czy innej cechy. Odgraniczenie czynności samokształcenia od procesu kształcenia się jest, oczywiście, wprost niemożliwe. Doskonaląc proces kształcenia zbliżamy się coraz bardziej do organizowanego procesu samokształceniowego. Taka jest, sądzę, tendencja rozwojowa, a pomnażanie i doskonalenie środków pomocniczych te tendencje wspomaga i przyspiesza.

Dużo miejsca poświęca autorka problemowi kształcenia korespondencyjnego. Powołując się na klasyczną definicję B. Holmberga, określa kształcenie korespondencyjne jako systematyczne kształcenie drogą periodycznego porozumiewania się korespondencyjnego pomiędzy uczestnikiem kształcenia a nauczycielem i uczelnią. Idzie tu o regularną wymianę tak słowa pisanego, jak i słowa w różny sposób powiejanego, często ilustrowanego. Widząc słabość tego określenia, autorka sięga do bardziej precyzyjnych wyjaśnień B. Sommera, który mówi o takiej prezentacji materiału nauczania, że możliwe jest nadzorowanie opanowania przekazywanej wiedzy; przy czym „nauczyciel jest oddalony przestrzennie od swego ucznia i pozostaje z nim w kontakcie za pomocą dość samodzielnie funkcjonujących środków przekazu”.

Wyjście z trudności ścisłego odróżnienia nauczania korespondencyjnego od każdego procesu kształcenia autorka widzi w czterech formach oddziaływania pośredniego: przekazywanie przez uczelnię do przestudiowania listu uczebnego (rodzaj podręcznika); recenzowanie zadań kontrolnych jako druga forma podstawowa oddziaływania; indywidualne konsultacje uzupełniające oraz jako forma końcowa — egzaminy pisemne. Efektywność tak organizowanego kształcenia autorka widzi w dopełnianiu trzech warunków: 1) jakości merytorycznej i metodycznej podręczników kursowych i uzupełniających je materiałów; 2) od kwalifikacji recenzentów

prac kontrolnych; kwalifikacji przede wszystkim metodycznych, 3) od sprawności administracyjnej uczelni.

W dalszym ciągu autorka analizuje różne formy kształcenia permanentnego i kończy streszczeniem, w którym wymienia dziewięć „trybów” tego kształcenia: wśród nich są takie, jak stacjonarne dzienne i wieczorowe, korespondencyjne, eksternistyczne, zaoczne, medialne kształcenie na odległość. Kończąc wyraża przekonanie, że dyskusja, która powinna się rozwinąć, mogłaby wyjaśnić wiele nieporozumień czy niedomówień związanych z teorią i praktyką kształcenia permanentnego.

### Kształcenie ustawiczne kadry oświatowej

Będem byłoby mniemać, że kadra oświatowa sama z siebie będzie inicjować i realizować proces pogłębiania wiedzy i kształtować umiejętności potrzebne w pracy praktycznej. Tak jak szerokiej rzeszy nauczycielskiej, tak samo kadry potrzebne jest kształcenie i pogłębianie wiedzy. Organizacji kształcenia kierowniczej kadry oświatowej poświęcony jest artykuł doc. dra Zdzisława Radwana w numerze 3 *Nowej Szkoły*. W przeszłości, zauważa autor na wstępie, pisano wprawdzie o potrzebie zdobywania przez tę kadrę nowej wiedzy, ale były to postulaty, nie było natomiast działania i nie znajdowano odpowiedzialnego za realizację adresata. Znalazł się w narastającej fali drugiej odnowy w naszym życiu polityczno-społecznym; uwidoczniły się tendencje do gruntownego przebudowywania, do usprawniania systemów organizacji i zarządzania, w tym polityki kadrowej jako warunku koniecznego postępu społecznego, gospodarczego, kulturalno-społecznego. I tu następuje charakterystyczne stwierdzenie: „Gospodarka była i jest do tych zmian dobrze przygotowana. Oświata natomiast wobec konieczności dokonywania takich przemian stanęła prawie bezradna, bo teoretycznie w zasadzie nie przygotowana”. Autor przejąskrawił nieco charakterystykę stanu rzeczy, gdyż w opisanym zakresie dokonano bardzo wiele, nie było może tylko ukształtowanego systemu; było więcej przyczynkarstwa w wielu zakresach, nie było koncepcji jednolitej. Stąd potrzeba intensyfikacji prac, o których autor pisze w dalszym ciągu w sposób przekonujący.

Zadanie tworzenia jednolitego dla całego kraju systemu kształcenia specjalistycznego kierowniczej kadry oświatowej powierzono Instytutowi Kształcenia Nauczycieli, który będzie w tym kierunku działał przez następujące formy organizacyjne: studia podyplomowe, powszechne samokształcenie, kursy dla nowo mianowanej kadry kierowniczej, kursy przygotowawczo-selekcyjne.

Zauważę tu, nieco na marginesie, z jak wielkimi trudnościami borykają się autorzy w zakresie terminologii. Określeniem „samokształcenie” objąć by można wszelkie kształcenie, więc zarówno na kursach, studiach podyplomowych itd., a nie tylko tę jedną wyodrębnioną formę. W każdej z nich jest i być musi samokształcenie, szczególnie jeśli idzie o nauczycieli. Napotykamy tu jednak trudności terminologiczne, stąd mogą powstawać nieporozumienia.

W tym samym numerze *Nowej Szkoły* znajduje się artykuł dra W. Puśleckiego o systemie pracy wizytatorów metodyków z nauczycielem; jest też artykuł dr H. Jankowskiej o dziecku 6-letnim jako uczniu, B. Niemierki o testach, Stefana Witka o ocenie ze sprawowania i inne.

Zjawiskiem obserwowanym jest fakt, że nauczyciel chce wykonać swą pracę dobrze i wkłada dużo wysiłku, żeby była ona istotnie dobra, skuteczna; nie jest natomiast zbadane, jak to zjawisko wygląda wśród kadry oświatowej. Na pewno owo „chcę” istnieje w świadomości jako potrzeba wymagań od nauczycieli, jako system rygorów; czy jednak w działaniu praktycznym wiąże się z sobą harmonijnie? A tylko w sytuacji zwartego związku teorii i praktyki można osiągać wyniki

i utrzymywać na tej podstawie wysoki poziom autorytetu tak bardzo potrzebnego kadrze kierowniczej.

Stanisław Nowaczyk

## PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Poziom pracy szkół w znacznej mierze uzależniony jest od poziomu wykształcenia nauczycieli. Dlatego też dokształcanie nauczycieli posiada w Związku Radzieckim pierwszoplanowe znaczenie.

Problem zaocznego kształcenia pedagogicznego szczegółowo omawia na łamach *Sowieckiej Pedagogiki* F. G. Paniczin<sup>1</sup>.

System zaocznego kształcenia nauczycieli posiada — zdaniem autora — szereg specyficznych i jemu tylko właściwych cech. Po pierwsze, studia zaoczne są bardziej elastyczną i dynamiczną formą kształcenia, pozwalającą wszechstronnie uwzględniać społeczne i indywidualne zainteresowania studiujących. Po drugie, przy tej formie studiowania w najlepszy sposób osiąga się związek teorii z praktyką, z doświadczeniem pedagogicznym. I po trzecie — jak pisze Paniczin — jest to najbardziej dostępny i stosunkowo najtańszy rodzaj studiów.

Kształcenie zaoczne rozwiązuje — według autora — podwójne zadanie: z jednej strony poszerza wiedzę polityczną i specjalistyczną pracujących nauczycieli i wychowawców, z drugiej strony jest jedną z dróg przygotowywania nowych specjalistów. Zdaniem F. G. Paniczina jest to jedna z najlepszych form podnoszenia kwalifikacji pedagogów nie posiadających ukończonych studiów wyższych.

System kształcenia zaocznego i wieczorowego to — jak stwierdza autor — efektywnie działający czynnik socjalno-kulturalny społeczeństwa radzieckiego. Jest on jedną z gwarancji zapewniających prawo obywateli radzieckich do nauki. Obecnie miliony ludzi radzieckich odczuwa potrzebę dalszego poszerzania i pogłębiania wiedzy i dlatego — zdaniem Paniczina — studia zaoczne nie są obumierającą, lecz żywotną i rozwijającą się formą kształcenia.

Planowe kształcenie zaoczne w ZSRR zaczęło się rozwijać już pod koniec lat 20-tych. Uchwalono w tym okresie szereg dyrektywnych dokumentów dotyczących samokształcenia, wieczorowego i zaocznego kształcenia ogólnego i zawodowego itp.

W dalszej części artykułu autor przedstawia etapy rozwoju studiów zaocznych stwierdzając, że obecnie istnieje w Związku Radzieckim specjalny Państwowy Zaoczny Instytut Pedagogiczny w Moskwie, 192 oddziały kształcenia zaocznego i 18 wieczorowych oddziałów przy uczelniach pedagogicznych. W ten sposób prawie wszystkie instytuty pedagogiczne zajmują się kształceniem kadr nauczycielskich systemem studiów dla pracujących.

W 1972 r. studiowało systemem studiów zaocznych 382 tys. osób, w tym 196,5 tys. w uczelniach RFSRR, prawie 50 tys. na Ukrainie, 42 tys. w Uzbekistanie, 25 tys. w Kazachstanie. Systemem studiów zaocznych — pisze dalej Paniczin — przygotowuje się obecnie nauczycieli większości specjalności pedagogicznych. I tak np. w 1972 r. na 63 tys. absolwentów — nauczyciele języka rosyjskiego i literatury stanowili 12,5 tys.; języków narodowościowych i literatury — 4,5 tys.; języków obcych — 4 tys.; historii i nauki o społeczeństwie — 5,7 tys.; matematyki — 9 tys.; pedagogiki i metodyki nauczania początkowego — 9 tys.; biologii — 7,6 tys. osób.

Ukształtowany system kształcenia pedagogicznego odpowiada w zasadzie wymaganiom czasu i szkoły i nie potrzebuje — według autora — żadnej gruntownej

<sup>1</sup> Por. F. G. Paniczin: Zaocznoje pedagogičeskoe obrazowanije w SSSR i puti jego dalnejšego razwitija. *Sowieckaja Pedagogika* 1974, nr 5, s. 77—86.

reorganizacji czy reformy. Powinien on być jedynie systematycznie doskonalony. Przede wszystkim — jak pisze Paniczin — należy w dalszym ciągu dążyć do modernizacji, uściślenia i korekty istniejących planów i programów studiów. W ciągu ostatnich dwóch lat opracowano i wprowadzono w Związku Radzieckim 13 nowych typowych planów studiów, w tej liczbie do takich specjalności, jak: historia, język rosyjski i literatura, języki obce, matematyka, fizyka, pedagogika i metodyka nauczania początkowego, biologia, geografia, pedagogika i psychologia (przedszkolna), kreślenie i rysowanie, dyscypliny ogólnotechniczne i praca, muzyka i śpiew, wychowanie fizyczne.

F. G. Paniczin podkreśla w swym artykule, że nowe plany studiów charakteryzują się następującymi właściwościami: a) wąska specjalizacja (jednoprofilowa); b) 5-letni okres studiów; c) powiązanie studiów zaocznych z nauczaniem stacjonarnym w czasie sesji laboratoryjno-egzaminacyjnej (na ten cel przeznaczają się do 1400 godzin akademickich, co stanowi ponad 1/3 wymiaru godzin studiów stacjonarnych); d) zachowanie nomenklatury dyscyplin naukowych, liczby egzaminów i zaliczeń, jakie przewidziane są w planach studiów stacjonarnych; e) dynamika i uwzględnienie specyfiki instytutów pedagogicznych.

Rady naukowe uczelni wyższych — kontynuuje autor — mają prawo dokonywania szczegółowych zmian i poprawek dotyczących terminów i kolejności studiowania tej lub innej dyscypliny, przeprowadzania egzaminów i zaliczeń. Niektóre niewielkie kursy mogą być łączone w jednolite przedmioty studiów. Studenci studiów zaocznych w ciągu 5 lat nauki powinni napisać od 20 do 30 prac kontrolnych. Praktyka pedagogiczna (od 4 do 8 tygodni), jak do tej pory, obowiązywać będzie tylko studentów nie pracujących w szkołach lub placówkach wychowania przedszkolnego.

Innym bardzo ważnym — według autora — zagadnieniem jest sprawa polepszenia organizacji i kierowania procesem naukowo-wychowawczym w uczelni, a także wzrostu wymagań w stosunku do studentów. Poziom wykształcenia, a ściślej zakres wiedzy teoretycznej studentów studiów zaocznych wciąż jeszcze odbiega od tego, jaki posiadają studenci i absolwenci wydziałów stacjonarnych. Średnia sprawność studiów zaocznych waha się w granicach 65—70%, a w szeregu republikach jest jeszcze niższa i wynosi np. w Mołdawii 40—50%, w Kirgizji — 50—60%, w Turkmennii i Tadżykistanie 60—65%. Co piąty student studiów zaocznych — stwierdza autor — powtarza dany rok studiów. Duży jest również odsiew studentów. W poszczególnych republikach wynosi on rocznie od 7 do 9%.

Jak stwierdza F. G. Paniczin, błędne byłoby twierdzenie, że efektywność studiów to tylko sprawa osobista studentów studiów zaocznych. Bardzo wiele — jego zdaniem — zależy od samych pracowników naukowo-dydaktycznych uczelni, od stosunku do studiów zaocznych kadry kierowniczej systemu oświaty, a także od ogólnego klimatu psychologiczno-pedagogicznego i moralno-etycznego, jaki króluje w systemie oświaty. Różnorodne są drogi, metody i sposoby podnoszenia sprawności studiów. W szczególności autor wymienia bardziej staranny, racjonalny dobór materiału programowego do studiowania w okresie sesji egzaminacyjnej i samodzielnego studiowania przez studentów studiów zaocznych; podniesienie jakości wykładów, zajęć seminaryjnych i laboratoryjno-praktycznych; usprawnienie organizacji pomocy studentom itp. Do pracy ze studentami studiów zaocznych należałoby — zdaniem Paniczina — angażować najlepszą kadrę naukowo-pedagogiczną, najbardziej doświadczonych wykładowców. Przy tym nie tylko ilością przeprowadzonych zajęć, lecz również jakością, efektywnością każdej minuty nauczania należy mierzyć stosunek pracownika naukowo-dydaktycznego do pracy ze studentami studiów zaocznych.

Autor zwraca w swym artykule na jeszcze jeden, nie mniej ważny problem,

jakim jest polepszenie składu studentów wydziałów zaocznych. W pierwszym rzędzie na wydziały te należałoby — jego zdaniem — przyjmować abiturientów spośród pracowników systemu oświaty. Obecnie stanowią oni jedynie 2/3 ogółu studentów pedagogicznych studiów zaocznych, gdy tymczasem tylko w klasach IV—X szkół ogólnokształcących Związku Radzieckiego — 320 tys. nauczycieli i wychowawców nie posiada wyższego wykształcenia i nie jest objętych studiami zaocznymi. Jeżeli dodać do tego jeszcze — jak stwierdza autor — prawie 500 tys. wychowawców placówek przedszkolnych, nie posiadających wykształcenia pedagogicznego, a także tysiące pracowników instytucji pozaszkolnych i zakładów kształcenia zawodowego, to okaże się, jakimi wielkimi rezerwami dysponuje zaoczny system kształcenia. Dlatego też autor uważa za nienormalne zjawisko, kiedy na pedagogiczne studia zaoczne w poszczególnych republikach przyjmowane są osoby (i to bez dostatecznego uzasadnienia), które nie są bezpośrednio związane z procesem nauczania i wychowania dzieci i młodzieży.

W zakończeniu artykułu autor wspomina o ulgach i świadczeniach, jakie przysługują studentom wydziałów zaocznych instytutów pedagogicznych. Zgodnie z ustawodawstwem kierownicy wszystkich instytucji i organizacji powinni zwalniać studentów wydziałów zaocznych od pracy w porze wieczorowej, w dogodnym czasie udzielać im urlopów, wydzielać miejsca dla praktyki, zezwalać na przejście do pracy według specjalności; w okresie wykonywania prac laboratoryjnych, zdawania bieżących zaliczeń i egzaminów udzielać studentom dodatkowego urlopu w wymiarze 30 dni kalendarzowych na I i II roku i 40 dni kalendarzowych na III—V roku studiów; dla złożenia egzaminów państwowych przewiduje się 30 dni kalendarzowych, na przygotowanie i obronę projektów dyplomowych — 4 miesiące (przy zachowaniu średniomiesięcznej pensji); na ostatnich latach studiów celem przygotowania się do zajęć przysługując tygodniowo jeden dzień wolny od pracy, za który pracownik otrzymuje 50% dziennego wynagrodzenia, a na życzenie może uzyskać jeszcze bezpłatnie od 1 do 2 dni. Oprócz tego kierownicy instytucji na podstawie rekomendacji szkół wyższych mogą udzielać studentom studiów zaocznych dodatkowych jednomiesięcznych urlopów bezpłatnych. Ponadto studenci korzystają ze zniżek kolejowych i innych świadczeń, na które państwo radzieckie wydaje setki milionów rubli.

Kończąc artykuł F. G. Paniczin podkreśla, że zaoczne kształcenie kadr nauczycielskich jest wspólną sprawą zarówno instytutów pedagogicznych, jak i organów oświaty ludowej i całej kadry kierowniczej systemu oświaty. Autor pisze, iż minęło prawie 15 lat od czasu, gdy zlikwidowana została tzw. „autonomia” wydziałów zaocznych, kiedy dziekanaty i katedry studiów stacjonarnych nie uznawały ich pracy jako bezpośredniego obowiązku. Jednak i dzisiaj — zdaniem autora — można spotkać kierowników, którzy uważają, że kształcenie zaoczne jest funkcją uczelni pedagogicznych, a podnoszenie kwalifikacji nauczycieli — sprawą instytutów doskonalenia i gabinetów metodycznych. Jest to — według autora — szkodliwy „podział pracy”, bowiem wszyscy powinni uświadomić sobie, że kształcenie zaoczne — to wyższa, najskuteczniejsza forma podnoszenia kwalifikacji nauczycieli i wychowawców. Dlatego też powinny być nią zainteresowane wszystkie ogniwa wielostopniowej hierarchii kierowania oświatą ludową.

Innego rodzaju artykułem, który pragniemy zaprezentować Czytelnikom, jest artykuł trzech autorów: L. F. Spirina, M. A. Stepinskiego i M. L. Frumkina, na temat zadań pedagogicznych w kształceniu zawodowym studentów<sup>2</sup>.

Proces kształcenia przyszłych nauczycieli w uczelniach pedagogicznych — jak piszą autorzy — jest stopniowo doskonalony, lecz mimo to wiedza i umiejętności

<sup>2</sup> Por. L. F. Spirin, M. A. Stepinskij, M. L. Frumkin: *Pedagogiczeskije zadaczi w professionalnom obuczenii studentow. Sowjetskaja Pedagogika* 1974, nr 6, s. 77—87.

zawodowe u części studentów charakteryzują się nadal amorficznością i słabą aktywnością. Autorzy tłumaczą to tym, że w procesie nauczania pedagogiki zbyt mało uwagi poświęca się analizie sytuacji problemowych z praktyki pracy dydaktyczno-wychowawczej, stawianiu na tej podstawie zadań pedagogicznych i ich rozwiązywaniu. Ta forma pracy do dnia dzisiejszego jest — zdaniem autorów — wyraźnie niedoceniana, chociaż niektóre katedry i poszczególni wykładowcy zaczynają szeroko wykorzystywać rozwiązywanie zadań pedagogicznych. Pojawiły się nawet pierwsze prace z tej dziedziny, wydano zbiory ćwiczeń i zadań z pedagogiki.

W programie przygotowania studentów do czekającej ich działalności pedagogicznej przewiduje się, że muszą oni przejść koniecznie szkołę treningu w zakresie analizowania różnorodnych sytuacji i nauczyć się wyszukiwania wariantów rozwiązań zadań pedagogicznych. W związku z tym w procesie naukowo-dydaktycznym szkół wyższych coraz większego znaczenia nabiera kształcenie problemowe, które powinno uzbroić studentów w umiejętności stosowania metod poznania empirycznego i teoretycznego do analiz zjawisk pedagogicznych.

Podczas seminariów i zajęć praktycznych wykorzystuje się różnorodne typy zadań i ćwiczeń, które sprzyjają głębszemu i bardziej świadomemu przyswojeniu materiału programowego oraz aktualizują u przyszłych nauczycieli myślenie zawodowo-pedagogiczne. Studenci uczą się analizowania faktów pedagogicznych, ich przeciwstawiania i klasyfikowania, czynienia odpowiednich wywodów i uogólnień teoretycznych. W początkowym stadium kształcenia pedagogicznego bardzo ważne jest, aby uczyć studentów myślowego przedstawiania sobie tego lub innego zjawiska pedagogicznego względnie działania nauczyciela-wychowawcy, który kieruje grupą uczniów lub konkretnie oddziałuje wychowawczo na uczniów. Trzeba także uczyć przyszłych nauczycieli wykrywania sprzyjających warunków, podczas których proces pedagogiczny przebiega najkorzystniej i następuje przewidywany rezultat wychowawczy (urzeczywistnia się prognoza).

Na podstawie doświadczeń wielu uczelni pedagogicznych oraz kilkuletniego własnego doświadczenia w zakresie metodyki rozwiązywania zadań pedagogicznych autorzy artykułu stwierdzają, że brak jest tu jeszcze wyraźnego i przemyślanego systemu. Jednym z istotnych niedociągnięć współczesnego nauczania pedagogiki jest — ich zdaniem — to, że studentów w małym stopniu uczy się metodyki badań zjawisk pedagogicznych z pozycji logiczno-metodologicznych i szerokiego wykorzystania wiedzy teoretycznej. Brak jest też w tej dziedzinie odpowiednich specjalnych poradników naukowo-metodycznych, w których byłyby konkretne przykłady tego, jak wykorzystywać wiedzę z psychologii i pedagogiki do teoretycznej i praktycznej analizy sytuacji dydaktyczno-wychowawczych.

Wszystko to skłoniło autorów artykułu do poszukiwań właściwych dróg kierowania poznawczą działalnością zawodowo-pedagogiczną studentów i opracowania rekomendacji w zakresie analizy problemowych sytuacji pedagogicznych, przedstawienia zadań i ich rozwiązań.

W dalszej części artykułu autorzy omawiają właśnie istotę, treść i charakter problemowych sytuacji pedagogicznych, przedstawiają schemat logiczno-metodologicznej analizy sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, omawiają poszczególne etapy samodzielnego rozwiązywania zadań pedagogicznych na podstawie przeprowadzonej analizy.

W zakończeniu artykułu autorzy stwierdzają, że psychologiczno-pedagogiczna analiza rozwiązywania przez studentów zadań pedagogicznych daje możliwość wykładowcom uzyskania przeróżnych i bardzo cennych informacji na temat zawodowo-pedagogicznych cech studenta, jego wiedzy, umiejętności, nawyków i niektórych właściwości psychologicznych oraz pozwala na kontrolę, w jaki sposób pokonywane są zjawiska pedagogiczne przez studenta przyszłego nauczyciela — wychowawcy.



Ponadto analiza pomaga w poznawaniu indywidualnych właściwości myślenia poszczególnych studentów, ich etyki i pozycji zawodowo-moralnej. Przeprowadzając systematycznie pisemne prace kontrolne można — zdaniem autorów — uzyskać dane dla porównania i oceny rozwoju zawodowego studentów. Taki system pracy cenny jest również dlatego, że na równi z psychologią i logiką wymaga wykorzystania wiedzy z materializmu dialektycznego i historycznego. W ten sposób — jak piszą autorzy — realizowana jest w praktyce idea korelacji międzyprzedmiotowych, a to wszystko razem wzięte może zapewnić szerokie teoretyczne i metodologiczne przygotowanie przyszłych nauczycieli.

Józef Zalewski

### CAHIERS PÉDAGOGIQUES wrzesień — grudzień 1973 r.

W okresie tym ukazały się 4 numery *Cahiers* (nr 116—119), poświęcone następującym problemom: środki audiowizualne w szkole, selekcja i orientacja w klasach VI i V, życie nauczycieli, animator w klasie?

Numer z września 1973 r. (nr 116) w swej głównej części omawia sprawę wykorzystania środków audiowizualnych w szkole. Zeszyt ten odróżnia się od innych szatą graficzną, zamieszczono w nim wiele fotografii, szkiców, dość oryginalnych i dowcipnych żartów rysunkowych, nawet fragmentów komiksów. Ten pomysł i sposób jego wykonania spotkały się z różnym przyjęciem ze strony czytelników. Świadczą o tym listy do redakcji, zamieszczone w jednym z następnych zeszytów. Zawierają one całkiem rozbieżne oceny, od entuzjastycznej — np. moje gratulacje z powodu nowej „twarzy” pisma, całość pasjonująca — do całkowicie negatywnej innego czytelnika: monotonne nudziarstwo.

We wstępie do tego numeru redakcja stwierdza, iż chciałaby, aby w dalszym ciągu *Cahiers* były czasopismem redagowanym przez swych czytelników. Staje się to jednak coraz trudniejsze, gdyż środowisko nauczycielskie poczynając od r. 1968 jest coraz bardziej zróżnicowane, rozbite.

Istnieje ryzyko, iż poszczególne zeszyty stałyby się zbiorem całkowicie rozbieżnych opinii na dany temat, nie stanowiąc jakiejś całości, lecz mozaikę, mało pobudzającą czytelników do twórczych refleksji i nawet niezbyt orientującą w całokształcie problematyki. Dlatego postanowiono powierzać opracowanie poszczególnych tematów zespołom czytelników, czasem będą to koła CRAP (cercle des recherches et d'action pédagogiques — koło badań i działalności pedagogicznej). Grupa taka będzie przedstawiała względnie jednolitą opinię na omawiany temat, nie zawsze zapewne reprezentatywną dla całego grona czytelników. Redakcja liczy na listy, dyskusję, głosy reprezentujące różne, nawet zupełnie sprzeczne poglądy. Będą one zamieszczane w „Trybunie czytelników”.

Przystępując do omówienia roli środków audiowizualnych w szkole podkreśla się, iż dzisiejszy uczeń, kończący obowiązkowe nauczanie, opuszcza szkołę z pewnym „bagażem” wiedzy. Kto mu pomógł w jej zdobyciu: nauczyciel, rodzice? Wszystkie badania ukazują, iż większa część wiadomości została zdobyta nie w szkole, lecz pochodzi spoza niej. Pokazuje to dowcipny rysunek: telewizja 1000 godzin rocznie, szkoła — 800 godzin.

Środki audiowizualne wkroczyły również do szkoły. Rodzi się pytanie: Czy zmieniły one szkołę? Czy i jak zmieniła się rola nauczyciela i sytuacja ucznia?

Stawiając przed szkołą m.in. trzy cele:

- wyposażyć uczniów w pewne minimum wiedzy;
- rozwijać ich myślenie krytyczne;
- wyposażyć w umiejętności twórcze,

trzeba stwierdzić, iż zastosowanie środków audiowizualnych przyczynia się tylko do osiągnięcia pierwszego z tych celów, zaniedbując całkowicie dwa pozostałe. Szkoła jako całość przywiązuje większą wagę do informacji niż do wychowania.

Następny artykuł omawia warunki, jakie winny być spełnione, by telewizja mogła odgrywać właściwą rolę w kształceniu i wychowaniu. Mowa jest zarówno o wyposażeniu budynków szkolnych, o innym ich projektowaniu, o rozluźnieniu sztywnej organizacji klasowo-lekcyjnej, o zmianie ról i wzajemnego stosunku nauczycieli — uczniów, wreszcie o koniecznych zmianach w przygotowaniu, w kształceniu nauczycieli.

W dalszej części zeszytu znajdziemy opisy różnych prób stosowania telewizji w nauczaniu. Dotyczą one m.in. telewizji w układzie zamkniętym (temu problemowi poświęcony był cały zeszyt nr 90 z kwietnia 1970 roku), montażu audycji w tym układzie. Doświadczenia w tym zakresie opisuje w imieniu grupy nauczycieli języka hiszpańskiego M. Mayerowitz. F. Quemina przedstawia różne metody nauczania języków obcych, w tym z zastosowaniem środków audiowizualnych.

CRAP organizował w Quimperle w r. 1971 i 1972 staże poświęcone pracom warsztatowym — montażom audycji telewizyjnych na podstawie danego tekstu. Sprawozdania z różnych wykonanych tam prac pokazują, jak trudne były one dla uczestników nie posiadających żadnych doświadczeń w tej dziedzinie, a jednocześnie, jak wiele dały one zadowolenia. Efektem tych staży było następne prowadzenie podobnych zajęć z uczniami w szkole. Wykorzystywane są lekcje języka ojczystego, zajęć technicznych, rysunku.

W r. 1972 powstała w Grenoble grupa „Wyrażenie i obraz”, jednocząc różne doświadczenia i wysiłki dotychczasowe. W zakresie zastosowań środków audiowizualnych istnieją ośrodki badawcze w Bordeaux, w rejonie paryskim. Podobnych inicjatyw rodzi się coraz więcej, konieczna jest ich koordynacja i zespolenie tych wszystkich wysiłków.

Jest rzeczą bezsporną, iż dla właściwego stosowania środków audiowizualnych w nauczaniu i wychowaniu konieczne jest specjalne przygotowanie ciała profesorskiego. Tymczasem sytuacja we Francji w tym zakresie jest więcej niż trudna. Pisze na ten temat trójka autorów, tytułując swój artykuł „Dżungla lub pustynia albo utrapienia kandydata do kształcenia”. Teoretycznie możliwości doskonalenia swych umiejętności jest sporo, autorzy wymieniają ich sześć, prezentują je kolejno, ilustrując dowcipnymi rysunkami, wycinkami z prasy itp.

I tak droga pierwsza, zatytułowana w artykule „autostrada” dla podkreślenia dobrych warunków dla jej użytkowników — to specjalny staż w ośrodku audiowizualnym w Saint-Cloud. Program interesujący, trwający cały rok szkolny w pełnym wymiarze czasu, m.in. zastosowanie środków audiowizualnych w nauczaniu, umiejętność obchodzenia się z aparatami, przygotowywania pomocy naukowych, zajęcia praktyczne, prace badawcze w zakresie efektywności środków audiowizualnych. Istnieje jednak małe „ale”... Ośrodek dysponuje 30 miejscami dla obszaru całej Francji, a w r. 1972 zgłosiło się 850 kandydatów, proporcje te mówią dostatecznie jasno o możliwości dostania się na taki staż.

Nie lepiej wygląda sytuacja na kursach organizowanych przez Francuskie Biuro Nowoczesnych Technik Nauczania (O.F.R.A.T.E.M.E.) dla nauczycieli ze szkół eksperymentalnych. Liczba nauczycieli we Francji wynosi 800 tys., w szkołach eksperymentalnych — ok. 1000, a liczba stażystów w O.F.R.A.T.E.M.E. — 15.

Szkolenie umożliwiają ponadto uniwersytety, organizacje katolickie, istnieją kur-

sy wakacyjne, jest też wiele różnych biur i instytucji, oferujących możliwości kształcenia się w zakresie stosowania środków audiowizualnych oraz zakupienia pełnego „dossier” dla prowadzenia zajęć w szkole. Jedyny warunek — uiszczenie opłaty, i to wysokiej, np. 4-dniowy staż kosztuje 1560 franków, a abonament miesięczny za wypożyczanie pomocy naukowych dla zajęć szkolnych — 1 tys. franków.

Pozostała część numeru zatytułowana „dziesięć procent” dotyczy okólnika ministerstwa z marca 1973 roku, pozostawiającego do dyspozycji szkoły 10% wymiaru godzin. Poszczególni nauczyciele mogą w obrębie tego przyznanego im czasu dowolnie planować różne zajęcia, wykorzystując go na samodzielną pracę uczniów — indywidualną bądź grupową itp.

Jak najlepiej spożytkować te 10% czasu? Zamieszczono w numerze refleksje i sugestie praktyczne, opracowane w Liceum w Avignonie. Akcent położono w nich na modernizację metod, umiejętność zdobywania przez uczniów niezbędnych informacji (praca w bibliotece, wykorzystywanie katalogów, bibliografii), sprawie tworzenia zespołów dla poszczególnych tematów, zagadnień (liczebność grupy, jej skład wiekowy, powołanie bądź nie lidera, jednakowy bądź różny poziom uczestników), nowoczesnych technik prezentacji zgromadzonych informacji z zastosowaniem środków audiowizualnych itp.

Dla właściwego wykorzystania tych 10% czasu konieczne jest zapewnienie pewnych warunków. Pierwszym z nich jest realna redukcja materiału programowego minimum o 10%, ponadto każdy nauczyciel powinien mieć zupełną swobodę, jeśli chodzi o sposób wykorzystania czasu pozostawionego do jego dyspozycji; trzeba również dostarczyć nauczycielom niezbędnych środków oraz dokumentacji dla prowadzenia nauczania w sposób nowoczesny.

Tematyka dotycząca tych 10% czasu jest kontynuowana w następnych numerach *Cahiers*. W nrze 17 zamieszczono propozycje opracowane w Liceum w Aix-en-Provence, przedstawiające różne sposoby organizacji czasu składającego się na 10% wymiaru godzin. Rozwiązanie A przewiduje łączenie uczniów w grupy klasami, rozwiązanie B — łączenie według rodzaju działalności.

W następnym numerze znajdujemy kilka różnych propozycji nadesłanych przez czytelników. Propozycje te mają jednak pewne cechy wspólne, dotyczą mianowicie następujących spraw:

- „otwarcie” szkoły, zbliżenie do otoczenia, środowiska;
- praca wspólna, grupowa;
- wysiłek długofalowy;
- wypowiedzanie się nie tylko w postaci tekstu pisanego, lecz i rysunku;
- kontakt ze światem zewnętrznym, tym razem dla przedstawienia rezultatów pracy.

Zeszyt z października (nr 117) poświęcony jest problemom orientacji i selekcji. Są to zagadnienia bardzo istotne dla szkolnictwa francuskiego tak dalece, iż pierwszy cykl kształcenia II stopnia (od 11 do 15 lat życia) został nazwany okresem obserwacji i orientacji.

Według planu Langevin-Wallona wszyscy uczniowie mieli być objęci jednolitym nauczaniem w tym okresie, zdobywając niezbędne wykształcenie ogólne. Jednocześnie w trakcie czterech lat nauki metodycznie prowadzona obserwacja umożliwiłaby ustalenie uzdolnień i zamiłowań uczniów i właściwą orientację, wybór kierunku dalszego kształcenia się i przyszłego zawodu.

Wiele artykułów, wypowiedzi, sprawozdań z analiz statystycznych i socjologicznych, z przeprowadzonych badań oraz opisów aktualnej sytuacji w szkołach średnich pierwszego cyklu (C.E.S.) zamieszczonych w tym numerze pokazuje, jak dalece praktyka obecna odbiega od postępowych założeń, jakie przyświecały twórcom tego szczebla nauczania w szkołach francuskich.

Reforma z r. 1959 i następane różne jej uzupełnienia (w latach 1962, 1963, 1964) zmieniły co prawda dawną strukturę systemu szkolnego, lecz wbrew pozorom zmiany te nie były daleko idące. Sprowadzały się głównie do innej zasady rozdziału uczniów w określonym momencie ich kariery szkolnej oraz do zmiany nazw różnych dróg i kierunków kształcenia.

Przed reformą z r. 1959 uczeń kończący 5-letnią szkołę początkową (école primaire) zdawał w wieku lat 11 egzamin wstępny do liceum, prowadzącego prosto do matury i studiów wyższych. Dla wszystkich pozostałych, którzy odpadali przy tej selekcji, pozostawała droga nauki tzw. krótkiej i przygotowanie się do zawodu.

Obecnie wszyscy uczniowie idą do szkoły średniej, której pierwszy cykl (klasy VI—III, od 11 do 15 lat życia) jest obowiązkowy dla wszystkich. Jednakże nie oznacza to wcale, iż wszyscy uczą się na tym samym poziomie. Już w momencie przejścia ze szkoły początkowej przesądza się w pewnym sensie dalszy los ucznia, gdyż skierowany on zostaje do jednej z trzech sekcji I, II, III. Najwyższy poziom (odpowiednik dawniejszego liceum) ma sekcja I, najniższy III (dawnie klasy kończące nauczanie początkowe i przygotowujące do zawodu) — noszące nazwę „klas przejściowych”.

W teorii pozostawiona jest możliwość przechodzenia z jednej sekcji do drugiej w trakcie czterech lat nauki. W praktyce takie przypadki przeniesienia ucznia do sekcji o wyższym poziomie, np. z III do II, są bardzo rzadkie, gdyż na przeszkodzie stoi niejednokrotnie program nauczania. Interesujące schematy i diagramy obrazują ten stan rzeczy. Przytoczono też dane liczbowe, i tak: wśród uczniów, którzy przeszli z klasy VI do V, 89% pozostało w tej samej sekcji, 8% przeniosło się do niższej (z I do II lub z II do III), a tylko 3% „awansowało” do sekcji wyższej.

J. L. Bergeret w swym artykule „Sélection orientation en 6<sup>e</sup>—5<sup>e</sup>, maintenir les privilèges” ukazuje związek mechanizmów orientacji i selekcji. Inni autorzy zwracają uwagę na społeczne podłoże selekcji dokonywanej w pierwszym cyklu, pokazując pochodzenie społeczno-zawodowe uczniów klasy VI (pierwszego roku nauki w C.E.S.).

Warte uwagi są również obserwacje i stwierdzenia na temat sposobów pracy i metod, jakie należy stosować w każdej z trzech sekcji, zwłaszcza zaś dotyczące sekcji III, gdzie konieczne jest wyrównanie braków, z jakimi przyszli uczniowie ze szkoły początkowej. Próbuje się tam wykorzystywać techniki Freineta, taśmy magnetofonowe, „dossier” poświęcone różnym tematom oraz inne metody, wyzwajające aktywność uczniów.

Wstępem do tych wszystkich rozważań jest artykuł Jacques Wittwera, profesora Uniwersytetu Bordeaux II, na temat obserwacji w pierwszym cyklu nauczania średniego (Reflexions sur „l'observation” dans le premier cycle). Wychodząc od określenia, co to jest obserwacja naukowa i jakie założenia winna spełniać, autor pokazuje związek metody eksperymentalnej z cyklem obserwacji. Zastanawia się następnie, jakie sprawy należy objąć obserwacją systematyczną, i stwierdza, iż w grę wchodzi zamiłowania i uzdolnienia, a zwłaszcza talent i jego związek ze sferą emocjonalno-kulturalną.

Obserwacja, a tym bardziej orientacja winny — zdaniem autora — opierać się na wynikach badań przeprowadzonych przy użyciu właściwych narzędzi. Stąd nauczycielowi niezbędna jest wiedza z zakresu psychologii i socjologii.

Życie nauczycieli szkół średnich — to temat zeszytu 118 (we Francji istnieje ciągle duży przedział między nauczycielami szkół początkowych i szkół średnich, mającymi odbicie również w tytule profesora, jaki przysługuje tym ostatnim).

Artykuł wstępny pióra Jacky Beillerata, socjologa, przedstawia aktualną sytuację francuskiego ciała profesorskiego. Autor stwierdza, iż nauczyciel szkoły średniej jest bardziej specjalistą-przedmiotowcem niż wychowawcą młodzieży. Na ogół de-

czyja o wyborze zawodu nauczyciela przychodzi później, wybiera się kierunek studiów odpowiadający zainteresowaniom. Po ukończeniu studiów, w czasie pracy w szkole, nauczyciele uzupełniają swoją wiedzę przedmiotową, natomiast w zakresie metod nauczania, znajomości psychologii rozwojowej itp. mają często braki.

Większą część swego artykułu J. Beillerat poświęcił rozważaniom na temat zachowawczej postawy ogółu nauczycieli, jej przyczynom oraz ewentualnym środkom zaradczym. Jednocześnie autor podkreśla, iż istnieją wśród nauczycieli nowatorzy dążący do radykalnych zmian aktualnego stanu rzeczy.

Interesujący dział omawianego numeru stanowią wypowiedzi samych nauczycieli, wspomnienia z pierwszej posady, sceny z życia w szkole itp. Grupa młodych pomocników-nauczycieli pisze o trudnym życiu, jakie prowadzą. Np. jeden z nich w ciągu roku szkolnego obejmował zastępstwo w 8 szkołach, położonych o ponad 60 km każda od miejsca jego stałego zamieszkania; inny — magister fizyki — uczył w ciągu trzech lat: technologii, historii, geografii, wychowania obywatelskiego, biologii, matematyki.

Ani diagnoza socjologa, ani przytoczone opinie i świadectwa samych nauczycieli nie napawają optymizmem. Jakie jest więc wyjście z tej sytuacji? Cécile Delannoy, profesor Szkoły Nauczycielskiej w Nantes, zgłasza pewne propozycje. Podkreśla ona mianowicie konieczność rozbudzania ciekawości intelektualnej u przyszłych nauczycieli, posiadania przez nich pasji do zdobywania wiedzy, radości płynącej z poszerzania i pogłębiania wiedzy już posiadanej, do samokształcenia.

Inni autorzy domagają się zmian w systemie wizytacji nauczycieli, zastąpienia tradycyjnego przydziału godzin lekcyjnych godzinami rzeczywistie wykonywanej pracy (np. poprawa wypracowań przez nauczyciela języka ojczystego) oraz przyznania większej samodzielności zarówno nauczycielom, jak i dyrekcjom poszczególnych szkół. Nauczyciel nie powinien być jedynie wykonawcą zarządzeń, okólników, przepisów regulujących całokształt jego działalności, do najdrobniejszych szczegółów włącznie.

W numerze zamieszczono wspomnienie pośmiertne o jednym z ostatnich reprezentantów wielkiej generacji pionierów nowego wychowania. Był nim Roger Cousinet, zmarły 5 IV 1973 r. Urodzony w r. 1881, w czasie studiów stał się współpracownikiem Bineta i Simona, pod kierunkiem Durkheima przygotowywał pracę doktorską. W latach dwudziestych jako inspektor szkolny prowadził eksperymenty dotyczące metody wolnej pracy grupowej.

W roku 1944 zaczął wykładać na Sorbonie, jednocześnie pisząc wiele prac i patronując ruchowi Nowej Szkoły Francuskiej, będąc redaktorem czwartego już czasopisma. Najważniejsze jego prace to: „Życie społeczne dzieci” (La vie sociale des enfants), „Pedagogika uczenia się” (Pédagogie de l'apprentissage), „Wychowanie nowe” (Education nouvelle) — książka będąca syntezą jego poglądów.

„Animator w klasie?” — to tytuł ostatniego zeszytu, jaki ukazał się w roku 1973. Rozpoczyna się on sprawozdaniem z pracy w r. szkolnym 1972/73 w liceum w Rambouillet Allaina Simona, młodego, 26-letniego aktora z wykształcenia. Artykuł jest obszerny, liczy prawie 30 stron.

„Kto to taki animator i na czym polega jego praca w szkole?” — to pytanie nie tylko stawiane animatorowi, ale również on sam często stawia je sobie! Autor przytacza kilka przykładów pracy z uczniami różnych klas. Punktem wyjścia był tekst, rysunek, reprodukcja obrazu, wiersz, fragment utworu muzycznego. Zasadniczą ideą było danie prawa głosu uczniom, stworzenie sytuacji dla swobodnej ich wypowiedzi. Przesztawali oni odgrywać rolę papugi, odtwarzającej w sposób bardziej lub mniej zręczny to wszystko, co przekazał lub z czym zapoznał ich nauczyciel.

Po uwagach wstępnych Allain Simon prezentuje swój pierwszy raport, który po-

lecono mu opracować dla dyrekcji liceum. Rozpoczyna od rozważań, czy celowe jest powierzanie roli animatora ludziom teatru. Jego zdaniem tak, gdyż należy wprowadzić do życia szkoły takie elementy, jak odgrywanie różnych ról, swobodne wysławianie się przez uczniów, posługiwanie się różnymi środkami ekspresji. Ponadto stwarzać trzeba możliwości nie tylko wypowiedzania się indywidualnego, lecz pracy całej grupy. Przykładem może być dramatyzacja jakiegoś teatru czy sceny, sytuacji historycznej. Niektóre projekty mogą koordynować zajęcia z języka ojczystego, rysunku, gimnastyki itp.

Stosunek nauczycieli do wprowadzenia tych różnych form ekspresji uczniów nie był jednolity, lecz w większości przypadków przyjęli je oni dobrze, stwierdzając, iż sami nauczyli się wiele, zwłaszcza z zakresu nowoczesnych metod.

Allain Simon zebrał sporo swobodnych wypowiedzi uczniów bądź na określony temat, bądź np. po wysłuchaniu III symfonii Artura Honnegera. Zrobiono z nich następnie audycje radiowe bez żadnych komentarzy czy wstawek, za wyjątkiem muzycznych..

W wielu ćwiczeniach animator kładzie nacisk na umiejętność posługiwania się językiem jako środkiem ekspresji porozumiewania się, by język ojczysty nie był wyłącznie przedmiotem nauczania, a osiągnięte wyniki oceniane tylko z tego punktu widzenia. Uczniowie odgrywają różne sceny z życia szkoły, z ich własnego życia również. Czasem scenariusz, dialogi były dziełem samych uczniów, którzy następnie je inscenizowali.

Podsumowując roczne doświadczenia Allain Simon stwierdza, iż istnieje konieczność koordynacji na terenie szkoły, klasy różnych poczynań takiego typu, jak opisane wyżej. Potrzeba na to trochę czasu w siatce godzin. Możliwe byłoby organizowanie dla kilku klas równoległych zajęć prowadzonych kolejno przez nauczycieli specjalistów różnych przedmiotów. Ponadto dałoby się prowadzić pracę pod kierunkiem, pracę grupową, i to na lekcjach różnych przedmiotów, w tym i artystycznych.

Współpraca całego grona nauczycielskiego może doprowadzić do ustalenia, czym może i powinna być animacja. Jej rola jest bez wątpienia kształcąca, a jednocześnie daje okazję do wypracowania narzędzi pedagogicznych.

L. Peuch dyrektor C.E.S. z Bon-Secours opracował sprawozdanie ze stażu tygodniowego zorganizowanego w tej szkole z udziałem uczniów z innego C.E.S. Animatorami byli perkusiści ze Strasburga oraz 3 osoby z Ośrodka Kulturalnego w Valois. Centralnym tematem był człowiek i jego środowisko, zorganizowano trzy rodzaje zajęć: sztuka dramatyczna, sztuka plastyczna i muzyka. Uczestniczyło w nich 249 uczniów i 9 nauczycieli, pracowano głównie w grupach. Na zakończenie poszczególne zespoły prezentowały wyniki.

W stałej rubryce „Przegląd publikacji” zamieszczono w tym numerze m.in. omówienie pięciu książek z zakresu działalności kulturalnej. Wśród nich znajduje się praca Rolanda Leroya „La culture au présent” (Kultura obecnie), będąca zbiorem artykułów publikowanych w *L'Humanité* lub *France Nouvelle* oraz przemówień wygłoszonych w Zgromadzeniu Narodowym.

Irena Janiszowska

## ROZWÓJ OLIMPIAD PRZEDMIOTOWYCH

Wśród wielu form organizacyjnych rozwijanych w zakresie opieki nad młodzieżą uzdolnioną szkół średnich są olimpiady przedmiotowe. Należy z satysfakcją odnotować ich dalszy rozwój, jaki miał miejsce w roku szkolnym 1973/74.

Zgodnie z celami, olimpiady przedmiotowe wpłynęły wydatnie na rozbudzenie zainteresowań i podniesienie poziomu wiedzy licznej rzeszy uczniów oraz na zapewnienie dopływu odpowiednich kandydatów na studia wyższe. W niemalym stopniu olimpiady przedmiotowe przyczyniły się też do modernizacji i poprawy efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole średniej.

Jedną z najwcześniej organizowanych olimpiad przedmiotowych jest Olimpiada Matematyczna. Po raz pierwszy została zorganizowana w roku szkolnym 1949/50

Ogółem w zawodach Olimpiady Matematycznej w latach 1949/50—1973/74 wzięło udział 36 544 uczniów szkół średnich, z tego do zawodów centralnych zakwalifikowano 1589 uczniów, dyplomy laureatów otrzymało 423 finalistów. Ponadto wyróżniono 211 osób.

Najmłodszą z olimpiad jest Olimpiada Biologiczna organizowana od roku szkolnego 1971/72.

Ogółem w Olimpiadzie Biologicznej w latach 1971/72—1973/74 uczestniczyło 5907 uczniów, z tego w zawodach II stopnia (wojewódzkich) wzięło udział 3435 uczniów, do zawodów centralnych dopuszczono 567 osób, dyplomy laureatów otrzymało 56 finalistów.

Olimpiada Fizyczna organizowana jest od roku szkolnego 1951/52. Ogółem w zawodach tej Olimpiady w latach 1951/52—1973/74 wzięło udział 21 772 uczniów szkół średnich, z tego do zawodów centralnych zostało dopuszczonych 743 uczestników, dyplomy laureatów uzyskało 269 osób.

Olimpiada Chemiczna organizowana od roku szkolnego 1954/55 cieszy się dużym zainteresowaniem szczególnie u chłopców (mężczyzn). Godnym podkreślenia faktem jest to, że wielu finalistów tej Olimpiady pochodzi z mniejszych miast (miejscowości). Ogółem w Olimpiadzie Chemicznej w latach 1954/55—1973/74 wzięło udział 30 031 uczniów szkół średnich, dyplomy laureatów otrzymało 440 finalistów, wyróżniono 418 osób.

Olimpiada Literatury i Języka Polskiego organizowana od roku szkolnego 1970/71 zdobyła sobie duże uznanie i zainteresowanie nią nadal wzrasta. Ogółem w Olimpiadzie Literatury i Języka Polskiego w latach 1970/71—1973/74 wzięło udział 15 821 uczniów szkół średnich, przede wszystkim liceów ogólnokształcących. Z liczby tej do zawodów II stopnia dopuszczonych zostało 3579 uczestników, do zawodów centralnych — 351. Laureatami zostało 63 finalistów.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że zainteresowanie tą Olimpiadą występuje również wśród uczniów klasy trzeciej szkół średnich.

Jedną z najbardziej popularnych i masowych spośród olimpiad przedmiotowych jest Olimpiada Języka Rosyjskiego, organizowana od roku szkolnego 1969/70. Liczba uczestników tej Olimpiady corocznie wzrasta. Ogółem w latach 1969/70—1973/74 wzięło udział 56 395 uczniów szkół średnich, z tego 4802 uczniów dopuszczono do zawodów wojewódzkich, 393 — do zawodów centralnych, a 64 przy-

znano dyplomy laureatów. Dzięki szerokiemu zakresowi tematycznemu Olimpiada ta wywiera duży wpływ na efektywność i modernizację nauczania języka rosyjskiego w szkole średniej.

Należy podkreślić, że z każdym rokiem wzrasta zainteresowanie olimpiadami przedmiotowymi tak ze strony uczniów, nauczycieli, jak i dyrekcji szkół oraz rodziców.

Dotąd w olimpiadach przedmiotowych startowało ogółem 166 470 uczniów, z tego laureatami zostało 1293 finalistów.

Na podkreślenie zasługuje również skuteczne rozbudzenie określonych zainteresowań uczniów oraz wdrażanie ich do samodzielnej nauki.

Do popularyzacji olimpiad przedmiotowych przyczynia się współpraca Komitetów Głównych Olimpiad z pracownikami nauki, z Polskim Radiem i Telewizją, z prasą, z administracją szkolną i wizytatorami metodykami przedmiotowymi.

Ministerstwo Oświaty i Wychowania przychylając się do postulatów uczniów, rodziców i nauczycieli rozszerzyło zakres olimpiad przedmiotowych o 2 dalsze olimpiady. Tak więc od roku szkolnego 1974/75 organizowane będą zawody w zakresie historii i geografii.

Kazimierz Szuba



697



## СОДЕРЖАНИЕ

### СТАТЬИ

ВАЦЛАВ ВОИТЫНЬСКИ: 30 лет социализма и мира . . . . .	749
ЮЗЕФ КОЗЛОВСКИ: Прагматизм учителей . . . . .	767
МАРИАН РАТАЙ: Задачи и функции инспекторов . . . . .	777

### ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ТАДЕУШ КОВАЛЬСКИ: Опыт некоторых стран в области образования сподобной молодежи . . . . .	794
БАРБАРА ЗАКШЕВСКА: О редукации дислексии в некоторых странах Европы	808

### ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

ЗЫГМУНТ ВИАТРОВСКИ: Педагогика труда педагогической субдисциплиной	815
ВАНДА ГРУДЗИНЬСКА: Проблематика реализации воспитательных задач в процессе обучения в младшим школьном возрасте . . . . .	821

### ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ЯН КУПЧИК: Идеал будущего супруга в понимании молодежи . . . . .	829
АРИЯ СУХОДОЛЬСКА: Концепция организации труда предметного инспектора	841
ЯНИНА ФИЛИПЕК: Опыт и размышления на тему приучения молодежи к занятиям семинарского типа . . . . .	854

### РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Ян Алексы Борелли — План реформы элементарного обучения . . . . .	860
АЛЕКСАНДЕР ЗАНДЕЦКИ: Эльжбета Завацка (ред) — Препятствия и неудачи в учёбе учителей заочников . . . . .	863
ЗБИГНЕВ ПЕХОВИАК: Збигнев Тышка — Социология семьи . . . . .	866
ВЛАДИСЛАВ САВИЦКИ: Анджей Свенцицки — Основные сведения об алкоголе и алкоголизме . . . . .	869
ЮЗЕФ СОСНОВСКИ: Рабочие места для магистров педагогики . . . . .	871

### ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати . . . . .	874
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати . . . . .	877
ИРЕНА ЯНИШОВСКА: Cahiers Pédagogiques . . . . .	881

### ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

КАЗИМЕЖ ШУБА: Развитие предметных олимпиад . . . . .	887
--	-----

## CONTENTS

### ARTICLES

WACŁAW WOJTYŃSKI: Thirty Years of Socialism and Peace . . . . .	749
JÓZEF KOZŁOWSKI: Teachers Pragmatism . . . . .	767
MARIAN RATAJ: Inspectors of Schools, their Works and Functions . . . . .	777

### SCHOOL IN THE PRESENT WORLD

TADEUSZ KOWALSKI: Some Countries Experiences in Educating Talented Students . . . . .	794
BARBARA ZAKRZEWSKA: About Re-educating Dislection in Some European Countries . . . . .	803

### DISCUSSIONS AND POLEMICS

ZYGMUNT WIATROWSKI: Pedagogic of Work as Pedagogical Sub-discipline	815
WANDA GRUDZIŃSKA: Problem of Realization Educational Tasks in the Younger School-period Teaching . . . . .	821

### EXPERIENCES, TRIALS AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

JAN KUPCZYK: The Ideal Husband and Wife for Future in Young People's Eyes . . . . .	829
MARIA SUCHODOLSKA: The Concept of Organising School Inspector's Work	841
JANINA FILIPEK: Experiences and Reflecons about Accustoming Young People to Seminar's Work . . . . .	854

### REVIEWS AND REPORTS ON BOOKS

STANISŁAW NOWACZYK: Jan Aleksy Borelly — The Plan of Reforming Elementary Teaching . . . . .	860
ALEKSANDER ZANDECKI: Elżbieta Zawacka (red.) Difficulties in Study of Working Teachers . . . . .	863
ZBIGNIEW PIECHOWIAK: Zbigniew Tyszka: The Sociology of Family . . . . .	866
WŁADYSŁAW SAWICKI: Andrzej Święcicki: Main Informations About Alcohol and Alcoholism . . . . .	869
JÓZEF SOSNOWSKI: Work Places for Masters in Pedagogics . . . . .	871
Reports on Periodics	
STANISŁAW NOWACZYK: Review of the Polish Pedagogical Periodics . . . . .	874
JÓZEF ZALEWSKI: Review of the Russian Pedagogical Periodics . . . . .	877
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques . . . . .	881
Country Chronicle	
KAZIMIERZ SZUBA: The Growing of Subjects' Olimpiads . . . . .	887

## Spis treści rocznika — 1974

## ARTYKUŁY

FUDALI JAN: Licea ogólnokształcące z rozszerzonym programem nauki języków obcych . . . . .	183
GODLEWSKI MICHAŁ: Szkolnictwo zawodowe w perspektywie reformy szkolnej . . . . .	628
KOZŁOWSKI JÓZEF: Rola doświadczenia w procesie doskonalenia zawodowego . . . . .	161
KOZŁOWSKI JÓZEF: Pragmatyzm nauczycielski . . . . .	767
KRAWCZYK MIRON: Wzorzec osobowy budowniczego socjalizmu . . . . .	6
Od Redakcji . . . . .	305
OLSZAŃSKI JÓZEF: Wiedztwórczy aspekt pracy nauczyciela . . . . .	18
RATAJ MARIAN: Osiągnięcia i perspektywy rozwoju olimpiad przedmiotowych . . . . .	176
RATAJ MARIAN: Zadania i funkcje wizytatorów . . . . .	777
SMARZYŃSKI HENRYK: Problem zagrożenia moralnego współczesnej młodzieży . . . . .	33
SOSNICKI KAZIMIERZ: Pogląd strukturalizmu na współczesną naukę . . . . .	199
SZANIAWSKI IGNACY: W obliczu rewolucji naukowo-technicznej i komputera . . . . .	457
ŚNIEŻYŃSKI MARIAN: Organizacja działalności opiekuńczo-wychowawczej w nowo powstających osiedlach miejskich . . . . .	328
WIĘCKOWSKI RYSZARD: Nauczanie początkowe jako dziedzina wiedzy pedagogicznej . . . . .	477
WOJTYŃSKI WACŁAW: Decyzja miary historycznej . . . . .	1
WOJTYŃSKI WACŁAW: Działalność pedagogiczna ZNP w XXX-leciu PRL . . . . .	605
WOJTYŃSKI WACŁAW: 30 lat socjalizmu i pokoju . . . . .	749
WOŁOŻYŃ STEFAN: W sprawie recepcji pedagogiki K.D. Uszyńskiego w Polsce . . . . .	639
ZABOROWSKI ZBIGNIEW: Teoria równowagi F. Heidera . . . . .	51
ZABOROWSKI ZBIGNIEW: Integralny model stosunku społecznego . . . . .	307
ZĘBROWSKI JAN: Sytuacja zawodowa wychowawców . . . . .	496

## Z POMOCĄ STUDIUJĄCYM NAUCZYCIEŁOM

BIĘLECKI WACŁAW: Metoda Skinnera a metoda pytająca . . . . .	655
KAWULA STANISŁAW: Kształtowanie nowoczesnej świadomości wychowawczej rodziców . . . . .	356
KRAWCZYK MIRON: Relacje między procesami wychowania w węższym i szerszym zakresie . . . . .	343
WOJTYŃSKI WACŁAW: Trudności wychowawcze — kontrowersje teoretyków, niepokoje praktyków . . . . .	510
ZYCH ADAM: Uwarunkowania wartości diagnostycznej oceny szkolnej . . . . .	649

**SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM**

BANDURA LUDWIK: Próby doskonalenia praktyk w kształceniu nauczycieli	520
KOWALSKI TADEUSZ: Doświadczenia niektórych krajów w dziedzinie kształcenia młodzieży uzdolnionej . . . . .	794
MACIESZA ALEKSANDER: Zarządzanie oświatą w krajach anglosaskich . . .	376
ZABOROWSKI ZBIGNIEW: Rumuńska reforma oświatowa . . . . .	667
ZAKRZEWSKA BARBARA: O reedukacji dysleksji w niektórych krajach Europy . . . . .	808

**DYSKUSJE I POLEMIKI**

ADAMCZYK MIECZYŚLAW: Kształcenie ustawiczne nauczycieli a doskonalenie działalności naukowo-dydaktycznej IKNiBO . . . . .	673
BORZĘCKI KAZIMIERZ, SIKORA FRANCISZEK: Z dyskusji nad systemem zarządzania szkolnictwem . . . . .	74
CHYMUK MARIA, JANOWSKA BARBARA: Egzaminy i kolokwia w opinii studentów pracujących . . . . .	682
GĘBSKI BOGDAN: Jeszcze o jednej praktyce pedagogicznej . . . . .	697
GRUDZIŃSKA WANDA: Problematyką realizacji zadań wychowawczych w procesie nauczania w młodszym wieku szkolnym . . . . .	821
PELCZAR HENRYKA: O nowy model nauczyciela . . . . .	691
RZASA ADAM: Uwagi do artykułu Józefa Kozłowskiego . . . . .	120
SOSNOWSKI JÓZEF: Podwójna rola szkół wyższych . . . . .	524
SZYMKAT JANINA: Pedagog w szkole . . . . .	383
WIATROWSKI ZYGMUNT: Kształcenie nauczycieli zawodu — sprawa pilna	63
WIATROWSKI ZYGMUNT: Pedagogika pracy subdyscypliną pedagogiczną .	815
WOJTYŃSKI WACŁAW: Nauki pedagogiczne wobec reformy oświaty i szkoły	214

**DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE**

ANDRZEJEWSKA JADWIGA: Wyznaczniki kultury czytelniczey ucznia . . .	545
CIEŚLIŃSKI RYSZARD: Problemy startu zawodowego pierwszych absolwentów WSN . . . . .	111
DADEJ EWA, OPALA DANUTA: Z badań nad usuwaniem braków w nauce poprzez stosowanie nauczania wielopoziomowego . . . . .	532
DOROSZEWICZ KRYSZYNA: Wpływ postaw emocjonalnych uczniów wobec nauczycieli na przebieg komunikacji między nimi . . . . .	537
FILIPEK JANINA: Doświadczenia i refleksje na temat wdrażania młodzieży do zajęć typu seminaryjnego . . . . .	854
JUSZCZYSZYN JAN: O sprawie kierowania oświatą w powiecie . . . . .	550
KALIŃA WITOLD: Rozpoznawanie mimicznych wyrazów uczuć jako niezależny czynnik inteligencji . . . . .	541
KARGUL ALICJA: Pomoc poradni w likwidowaniu trudności wychowawczych . . . . .	86
KOŚ MARIA: Trafność badania dojrzałości szkolnej dzieci w ramach poszerzonego zapisu do klasy pierwszej . . . . .	556
KUPCZYK JAN: Ideał przyszłego małżonka w oczach młodzieży . . . . .	829
LECHOWSKA JADWIGA: Moja praca pedagoga w Szkolnej Poradni Społeczno-Wychowawczej w Częstochowie . . . . .	700
ŁUKASZEWICZ RYSZARD: Wyznaczniki rozbieżności wzorów zachowań młodzieży . . . . .	220
MAUREROWIE JAN i ALICJA: Społeczne uwarunkowanie życzeń i aspiracji zawodowych uczniów kończących szkołę podstawową . . . . .	232

MIERZWIŃSKI JÓZEF: Praca szkoły w środowisku i współpraca ze społecznością terytorialną . . . . .	411
OLECH WIESŁAW: Problemy obciążenia pracą fizyczną w gospodarstwach rolnych rodzin chłopo-robotniczych . . . . .	703
PUSLECKI WŁADYSŁAW: Miesięczna analiza osiągnięć uczniów w dwuokresowym roku szkolnym . . . . .	250
PUTO MIECZYŚLAW: Wojsko polskie sojusznikiem szkoły i nauczyciela . . . . .	528
RERUTKIEWICZ JÓZEF: Reakcje uczniów a uczenie na tle środowiska obiektywnego . . . . .	244
RZĄSA ADAM: Start zawodowy młodych nauczycieli . . . . .	120
SUCHODOLSKA MARIA: Koncepcja organizacji pracy wizytatora przedmiotowego . . . . .	841
SZYMANKOWSKI JAN: Nowa ocena ze sprawowania . . . . .	398
ŚNIEŻYŃSKI MARIAN: Problem preorientacji zawodowej w świetle badań WYCZESANY JANINA, PIERWOCH IRENA: Studia zaoczne w opinii nauczycieli studiujących . . . . .	106
ZYCH ADAM: Wartość diagnostyczna oceny szkolnej . . . . .	393

#### RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

BEDNAREK JADWIGA: Zygmunt Komorowski — Szkolnictwo w kulturach Afryki . . . . .	731
BIELECKI WACŁAW: Jerzy Kujawiński — Skuteczność stosowania półprogramowanych podręczników w początkowym nauczaniu . . . . .	572
BŁAŻEJEWSKI ZDZIŚLAW: Ryszard Wroczyński — Pedagogika społeczna . . . . .	718
CHYMUK MARIA: Ryszard Więckowski — Intensyfikacja pracy uczniów w nauczaniu początkowym. Zarys skutecznej pracy uczniów w nauczaniu początkowym . . . . .	418
GUTWIŃSKA MARIA: Adam Wędrychowicz — Życie kulturalne nauczycieli . . . . .	275
IWANICKI MIECZYŚLAW: Stanisław Michalski — Społeczna i pedagogiczna działalność Stefani Sempołowskiej . . . . .	267
JANKOWSKA HALINA: Zbigniew Zaborowski — Wstęp do metodologii badań pedagogicznych . . . . .	124
KAWULA STANISŁAW: Bolesław Pleśniarski — Wychowanie w Gwardii i Armii Ludowej . . . . .	424
KUPCZYK JAN: Hanna Malewska, Vincent Peyre — Przestępczość nieletnich. Uwarunkowania społeczno-ekonomiczne . . . . .	570
MAURER ALICJA: Halina Spionek — Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne . . . . .	416
NOWACZYK STANISŁAW: Jan Alexy Borelly — Plan reformy nauczania elementarnego . . . . .	860
PIECHOWIAK ZBIGNIEW: Zbigniew Tyszka — Socjologia rodziny . . . . .	866
PLEŚNIARSKI BOLESŁAW: Wojciech Pomykało — Socjalistyczna strategia wychowawcza . . . . .	260
POPLUCZ JAN: Stanisław Krawcewicz — Współpraca i współzycie w zespołach nauczycielskich . . . . .	272
POSPISZYL KAZIMIERZ: Ziemowit Włodarski — Spór o młodzież. Szkice psychologiczne . . . . .	127
SAWICKI WŁADYSŁAW: Andrzej Święicki — Podstawowe wiadomości o alkoholu i alkoholizmie . . . . .	869
SEKOWSKA-BORZYSZKOWSKA FELICJA: Władysław Sawicki — Zastosowanie wywiadu środowiskowego w walce z alkoholizmem . . . . .	728
SOSNOWSKI JÓZEF: Stanowiska pracy dla magistrów pedagogiki . . . . .	871
SUJAK BOGDAN: Rozważania na marginesie książki F. Urbańczyka — Problemy oświaty dorosłych . . . . .	564

SZAJDAK STEFAN: Jan Poplucz — Konflikty w zespołach nauczycielskich	421
SZAJDAK STEFAN: Mieczysław Łobocki — Wychowanie w klasie szkolnej	725
SZYMAŃSKI MIROŚLAW J.: Ondrej Baláz — Uczeń a społeczność	276
SZYMAŃSKI MIROŚLAW J.: Ryszard Więckowski — Problem indywidualizacji w nauczaniu	723
WIATROWSKI ZYGMUNT: Ignacy Szaniawski — Zawód i praca między diagnozą i prognozą	264
WIĘCKOWSKI RYSZARD: Mirosław J. Szymański — Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej	270
WOŁOSZYŃ STEFAN: Eugenia Dąbrowska — Szkolnictwo Socjalistycznej Federacyjnej Republiki Jugosławii na tle potrzeb rozwoju kraju	716
WÓJTOWICZ JANINA: Anna Łukawska — Dydaktyczne przyczyny trudności w nauce	131
ZANDECKI ALEKSANDER: Elżbieta Zawacka (red.) — Przeszkody i niepowodzenia w studiach nauczycieli pracujących	863
ZYCH ADAM: John Clark Marshall, Loyde Wesley Hales — Classroom test construction reading	280

#### SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

BANDURA LUDWIK: Badania nad nauczycielem w NRD (na podstawie „Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock” 1972)	141
JANISZOWSKA IRENA: Cahiers Pédagogiques	582, 881
KRÓL ANNA: O nauce szybkiego czytania (z warsztatu pracy uczonych rodziców nad metodyką nauki szybkiego czytania)	435
NOWACZYK STANISŁAW: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	133
	283, 427, 576, 734, 874
ZALEWSKI JÓZEF: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	137
	286, 430, 579, 737, 877

#### KRONIKA KRAJOWA

GRZEŚNIAK STANISŁAW: Związkowa dyskusja nad Raportem o stanie oświaty	144
JANICKI JAN: Symposium naukowe w Katowicach poświęcone pracy z uczniem zdolnym	444
JANISZOWSKA IRENA: Jubileusz Profesora Wincentego Okonia	438
MILLER ROMANA: O dorobku naukowym Profesora Ludwika Bandury	439
SZUBA KAZIMIERZ: Liceum ogólnokształcące w świetle projektów reformy systemu szkolnego	148
SZUBA KAZIMIERZ: Reforma egzaminu maturalnego	292
SZUBA KAZIMIERZ: Przed nowym rokiem szkolnym	448
SZUBA KAZIMIERZ: Zmiany w organizacji roku szkolnego 1974/75	590
SZUBA KAZIMIERZ: Problemy realizacji nowej sieci szkolnej na wsi	744
SZUBA KAZIMIERZ: Rozwój olimpiad przedmiotowych	887
WOJCIECHOWSKI KAZIMIERZ: Inauguracyjne posiedzenie rady do spraw wychowania	588
W.Z.: Film dydaktyczny w kształceniu zawodowym	293

## KRONIKA ZAGRANICZNA

- KOZAKIEWICZ MIKOŁAJ: Wkład nauk podstawowych do nauki pedagogicznej (Kongres AISE w Paryżu — wrzesień 1973) . . . . . 151
- KRÓL ANNA: Polonica oświatowe w czasopismach zagranicznych . . . 296, 595
- WALENTYNOWICZ MARIA: W kręgu przyjaciół literatury dla dzieci i młodzieży (o wystawie szwedzkiej książki dziecięcej w Bratysławie) . . . 451

## WSPOMNIENIA

- SOSNOWSKI JÓZEF: Bogdan Nawroczyński nie żyje . . . . . 451

Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia” Warszawa 1974.

---

Nakład 5007. Ark. wyd. 12,6. Ark. druk. A1 — 11,97. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16.  
Oddano do składania we wrześniu 1974 r. Podpisano do druku i druk ukończono w listopadzie  
1974 r.

---

Olsztynskie Zakłady Graficzne im. S. Pięknego, Lz. 1983/II G-5



## KOMITET REDAKCYJNY

*Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Mieczysław Puto (sekr. red.),  
Ignacy Szaniawski, Wacław Wojtyński (red. nacz.)*

## RADA REDAKCYJNA

*Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chałasiński, Władysław  
Choma, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia  
Kietlińska, Karol Kotłowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski,  
Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Tadeusz Parnowski, Mieczysław  
Pęcherski, Bogdan Suchodolski*

## ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i za-  
strzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian.

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny” można wpłacać w każdym urzędzie pocztowym, u listonosza, w oddziałach lub delegaturach „Ruch” bądź dokonać przedpłaty za prenumeratę bezpośrednio w Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch”, Olsztyn, ul. Partyzantów 71. Konto PKO — Oddział Olsztyn 13-6-13773.

## Warunki prenumeraty

rocznie . . . . .	zł 48
w kraju: półrocznie . . . . .	zł 24
cena pojedynczego numeru . . .	zł 8

Za granicą prenumerata kosztuje o 40% drożej. Zamówienia na wysyłkę za granicę przyjmuje Przedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch”, Warszawa, ul. Wronia 23. Konto PKO Warszawa 1-6-100024.

Reklamacje w sprawach prenumeraty należy zgłaszać w punktach, w których zamówiono prenumeratę.

